

ESTUDO DOS GÊNEROS TEXTUAIS NOS LIVROS DIDÁTICOS, DA DÉCADA DE 2010, DO BRASIL E DE MOÇAMBIQUE COM ENFOQUE HISTORIOGRÁFICO

Silvania Aparecida Alvarenga Nascimento¹

Mestranda em Estudos da Linguagem – UFCAT
Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás – FAPEG

Eduardo Antônio Borges dos Santos²

Mestrando em Estudos da Linguagem – UFCAT

Ana Cláudia Oliveira Araújo³

Doutoranda em Estudos da Linguagem – UFCAT

Sheila de Carvalho Pereira Gonçalves⁴

Doutora em Análise Linguística – UNESP
Professora adjunta – UFCAT

RESUMO

Este artigo tem o objetivo de analisar os gêneros textuais nos livros didáticos de Língua Portuguesa do Brasil e de Moçambique. Os *corpora* selecionados para serem confrontados são as obras “Português linguagens: volume 3”, de Cereja e Magalhães (2010) e o “Pré-universitário – Português 12”, de Fernão e Manjate (2010). A pesquisa é documental com análise qualitativa, alicerçada na Historiografia Linguística a partir dos princípios da Contextualização e Imanência de Köerner (1996). A fundamentação teórica acerca de gêneros textuais está centrada em Antunes (2002, 2017), Bakhtin (1997), Marcuschi (2008) entre outros. Conclui-se que as obras buscaram ampliar o conhecimento e a competência linguística do alunado.

Palavras-chave: Lusofonia. Gêneros textuais. Brasil. Moçambique. Historiografia Linguística.

STUDY OF TEXTUAL GENRES IN BRAZIL AND MOZAMBIQUE TEACHING BOOKS, OF THE 2010s, WITH HISTORIOGRAPHIC APPROACH

ABSTRACT

This article aims to analyze the textual genres in Portuguese-language textbooks from Brazil and Mozambique. The *corpora* selected to be confronted are the textbooks “Português linguagens: volume 3”, by Cereja and Magalhães (2010), and “Pré-universitário – Português 12”, by Fernão and Manjate (2010). The research is documentary with qualitative analysis, based on Linguistic Historiography from the principles of contextualization and immanence by Köerner (1996). Antunes (2002, 2017), Bakhtin (1997), Marcuschi (2008) and others centered the theoretical foundation about textual genres. It concluded that the textbooks sought to expand the students’ knowledge and linguistic competence.

¹ Endereço eletrônico: silvania-slim@hotmail.com

² Endereço eletrônico: edu.abs@hotmail.com

³ Endereço eletrônico: anaadmcaldas@gmail.com

⁴ Endereço eletrônico: sheilacpgoncalves@outlook.com

Keywords: Lusophony. Textual genres. Brazil. Mozambique. Linguistic Historiography.

Introdução

O livro didático é o principal recurso pedagógico utilizado para o ensino e aprendizagem por compreender conteúdos indispensáveis para a aquisição linguística do alunado. Este artigo procura analisar o conteúdo referente aos gêneros textuais no livro didático do Ensino Médio do Brasil em contraposição ao manual didático do 2º ciclo do Ensino Secundário Geral de Moçambique. Os *corpora* selecionados são as obras “Português linguagens: volume 3”, de Cereja e Magalhães (2010), elaborado para do 3º ano do ensino público do Brasil e o “Pré-Universitário – Português 12”, de Fernão e Manjate (2010), desenvolvido para a 12ª classe de Moçambique.

Os critérios utilizados para a escolha dos *corpora* foram os manuais didáticos aprovados pelos órgãos governamentais responsáveis pela Educação no Brasil e em Moçambique, ressaltando que correspondem ao mesmo nível de escolaridade dos respectivos países. A pesquisa é documental com análise qualitativa alicerçada na Historiografia Linguística a partir dos princípios da Contextualização e Imanência de Köerner (1996). A fundamentação teórica acerca de gêneros textuais é composta por autores como Antunes (2002, 2017), Bakhtin (1997), Marcuschi (2008) entre outros.

Sendo assim, o artigo divide-se em: Concepções de Historiografia Linguística; Concepções de Lusofonia; ressaltando que ambos os países possuem a Língua Portuguesa como oficial; Concepções de Gênero textual; Sistema Educacional do Brasil e de Moçambique; Gêneros textuais em livros didáticos de Língua Portuguesa no Brasil e em Moçambique, os aspectos de análises das obras didáticas contemplarão a Apresentação; Organização e Gênero textual e, por conseguinte, as Considerações Finais. Diante disso, apresenta-se a primeira seção: Concepções de Historiografia Linguística.

Concepções de Historiografia Linguística

A metodologia aplicada a este estudo centra-se na Historiografia Linguística (doravante HL), visto que “a concepção de Historiografia Linguística encontra-se vinculada tanto à concepção de Historiografia, tanto quanto de História, uma vez que ultrapassa o papel fundamental do registro dos acontecimentos históricos, bem como a narrativa desses acontecimentos”, como reiteram Nogueira e Bastos (2005, p. 50).

Assim sendo, convém ressaltar os três princípios de Köerner (1996), Contextualização, Imanência e Adequação, pois “[...] ao adotar tais princípios, o historiógrafo da linguística pode solucionar o problema dos abusos na linguagem técnica cometidos por ele, assim como dá credibilidade à sua pesquisa”, de acordo com Nogueira (2021b, p. 4).

O princípio da Contextualização “é o clima intelectual da época e do contexto de produção dos documentos, que traça o clima de opinião, uma vez que aborda as correntes intelectuais do recorte em estudo, além da situação socioeconômica, política e cultural”. (NOGUEIRA, 2015, p. 45). O princípio da Imanência, de acordo com Bastos e Casagrande (2021, p. 518), é “[...] (o esforço do historiógrafo de entender o texto linguístico produzido, histórica e criticamente, e filologicamente se possível”. E, por conseguinte, o princípio da Adequação, “diz respeito a aproximações modernas, que podem ser feitas pelo historiógrafo e apresentadas de forma explícita e cuidadosa, do vocabulário técnico e um quadro conceptual de trabalho, com vistas a um melhor entendimento e avaliação do objeto estudado”, como evidenciam Palma e Casagrande (2020, p. 84), ressaltando que, para esse estudo, a Adequação não será contemplada.

A Historiografia Linguística possui alguns objetivos apontados por Nogueira (2015, p. 39), “os objetivos práticos tratam da organização e sistematização do material documental, fonte básica para o trabalho historiográfico” e em relação aos “objetivos teóricos abordam os estudos e proposições de mecanismos adequados à descrição dos processos definidores de produção de conhecimento linguístico no Brasil”. Desse modo, a historiografia norteará esse estudo por meio dos princípios adotados nos livros didáticos de Brasil e Moçambique, para o ensino dos gêneros textuais. A pesquisa terá abordagem qualitativa, tendo em vista que, de acordo com Richardson *et al.* (1999, p. 80), “os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos [...]” e de cunho documental. Assim, para Gil (2008, p. 51), “[...]vare-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa”, portanto, são processos de práticas efetivas para o conhecimento e análise do estudo da Língua Portuguesa, que são relevantes no que diz respeito ao ensino e aprendizagem dos gêneros textuais. A seguir, aborda-se as Concepções de Lusofonia.

Concepções de Lusofonia

Brasil e Moçambique são nações lusófonas que integram a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (doravante CPLP), fundada oficialmente em 1996 por Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Guiné Equatorial, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste, “[...] com o intuito de reunir as nações de língua oficial portuguesa a fim de uniformizar e difundir o idioma e aumentar o intercâmbio cultural entre esses” (BRITO, 2013, p. 53). Os países que compartilham a Língua Portuguesa como soberana ou materna são consideradas nações lusófonas, “nessa perspectiva, genericamente, o conceito de espaço lusófono abrange o conjunto de identidades linguístico-culturais que pela língua portuguesa se faz representar tanto nos países em que é língua oficial quanto nas muitas comunidades dispersas pelo mundo”. (NOGUEIRA; IÓRIO; ALMEIDA, 2019, p. 177).

A afinidade histórica e identitária dos países da CPLP, consolidado pela Língua Portuguesa, é denominado Lusofonia. Bastos (2015, p. 268) afirma que “a Lusofonia deve significar um espaço simbólico multicultural em que se utiliza a Língua Portuguesa para efeito de comunicação entre os sujeitos que a falam” uma vez que promove a valorização cultural desses país. Para Brito (2013, p. 57), “[...] pensar a lusofonia é, igualmente, considerar a função e o papel que o português desempenha em cada um dos contextos de sua oficialidade”.

Conforme salienta Bechara (2009), o processo histórico ocorrido na Língua Portuguesa se deu com a romanização estabelecida pelo Império Romano na Península Ibérica em meados do séc. III a. C., o território sofreu inúmeras invasões de diferentes povos, além do movimento da Reconquista que culminaria na formulação do português atual. Bastos e Brito (2011, p. 144) indicam que, “oficialmente, a ideia da “lusofonia” tem seu início a partir do século XV, com a incursão de Portugal no contexto das grandes navegações, espalhando e, em certa medida, difundindo sua língua e cultura, pela atuação de missionários e colonos diante de povos contatados”.

Ao longo desse percurso, o português tornou-se patrimônio linguístico das 8 nações da CPLP, que buscam a cooperação de todos em diversos domínios, inclusive da educação, por meio da materialização de projetos de promoção e difusão da Língua Portuguesa. Em consonância com esse objetivo, estudos como do gênero textual, que privilegiam o princípio da imanência, contribuem para a unificação linguística das fronteiras lusófonas, pois compõem a estrutura curricular de Brasil e Moçambique e, “assim sendo, a lusofonia encontra legitimação somente quando se entende múltipla e quando nela distintas vozes são reconhecidas e respeitadas”, conforme atesta Nogueira (2021a, p. 15). A seguir, as Concepções de Gênero textual.

Concepções de Gênero textual

Os estudos sobre os gêneros são datados desde a Grécia antiga com a tradição poética de Platão com os três gêneros literários: o épico, o lírico e o dramático e a tradição retórica de Aristóteles que apresenta os gêneros: “deliberativo ou político, forense ou judicial e demonstrativo ou epidítico”. No Renascimento, mantiveram-se essas duas vertentes dos gêneros “a poética ou os gêneros literários e a retórica ou os gêneros da oratória pública na vida da cidade” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 36-38). Na Idade Média, essa noção de gênero foi amplamente desenvolvida, todavia, foi no século XX que os estudos sobre os gêneros assumiram maior notoriedade mediante as pesquisas de Bakhtin e de outras abordagens teóricas. Atualmente, os estudos sobre os gêneros textuais são considerados “[...] uma fértil área interdisciplinar, com atenção especial para a linguagem em funcionamento e para as atividades culturais e sociais”, como atesta Marcuschi (2008, p. 151).

Os gêneros textuais são diversificados, dinâmicos, heterogêneos e incalculáveis, pois “[...] a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa” (BAKHTIN, 1997, p. 279). As realizações linguísticas produzidas por meio dos gêneros são resultado de ações sociais pré-estabelecidas e convencionadas por padrões, como afirma Marcuschi (2008, p. 161), e complementa que “os gêneros são atividades discursivas socialmente estabilizadas que se prestam aos mais variados tipos de controle social e até mesmo ao exercício de poder. Pode-se, pois, dizer que os gêneros textuais são nossa forma de inserção, ação e controle social no dia-a-dia”. Em consonância com o teórico, Travaglia *et al.* (2013, p. 3, grifo dos autores) garantem que “os **gêneros** são instrumentos cuja apropriação leva os sujeitos a desenvolverem capacidades e competências individuais correspondentes aos gêneros”, uma vez que mediam os aspectos interativos da linguagem.

Os gêneros textuais são produto das práticas sociocomunicativas que, devido às transformações e inovações, como as tecnológicas, ocorridas ao longo do tempo, podem provocar a extinção de alguns gêneros e o surgimento de novos. Nesse sentido, o processo de nomeação do gênero requer alguns parâmetros a serem observados como: “forma estrutural, propósito comunicativo, conteúdo, meio de transmissão, papéis dos interlocutores e contexto situacional. Mas vários desses critérios podem atuar em conjunto”, entretanto, “quando se tem algum problema ou conflito na designação, ela surge em atenção ao propósito comunicativo ou

função”. A nomeação do gênero não apresenta problema, todavia, a identificação pode provocar dúvida, pois é comum se fazer “uma mescla de forma e funções”, como esclarece Marcuschi (2008, p. 164).

No âmbito escolar, o ensino dos gêneros é orientado para o aprimoramento da aprendizagem textual, descritiva e discursiva com propostas didáticas que abordam situações autênticas e reais de funcionamento da língua, considerando os fatores históricos, sociais e culturais. Embora seja notório o avanço dos gêneros como objeto de aprendizagem na sala de aula é relevante depreender estudos como esse, referente aos gêneros textuais nos livros didáticos, pois segundo Antunes (2002, p. 65) “o estudo do texto, nas particularidades concretas de seus gêneros, favorece, portanto, a sistematização e ampliação da competência comunicativa dos usuários da língua”, uma vez que abordam aspectos sociodiscursivos e funcionais das construções linguísticas em situações de uso oral e/ou escrita produzidas de acordo com as circunstâncias interacionais e objetivos educacionais. Apresenta-se, por conseguinte, o Sistema Educacional do Brasil e de Moçambique, que privilegia o princípio da Contextualização de Köerner (1996).

Sistema Educacional do Brasil e de Moçambique

A explanação sobre o Sistema Educacional do Brasil e de Moçambique é orientada pela Contextualização, pois “encontra-se, nesse princípio, a vocação interdisciplinar que define a Historiografia da Linguística como uma observação analítica sobre eventos dos estudos da linguagem situados historicamente” (BATISTA, 2013, p. 76). No Brasil, as etapas e modalidade de ensino são divididas em Educação Infantil: creche e pré-escola; Ensino Fundamental: anos iniciais e anos finais, Ensino Médio, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos; Educação Profissional e Ensino Superior. O Ensino Básico se organizava em 11 anos, dividido em Ensino Fundamental da 1ª à 8ª série e o Ensino Médio do 1º ao 3º ano. O aluno iniciava os estudos aos 7 anos, porém, após a Resolução nº 3, de 3 de agosto de 2005, do Conselho Nacional de Educação (CNE) e do Ministério da Educação (doravante MEC), o Ensino Fundamental passou a ter de 9 anos. O Conselho Nacional de Educação e a Câmara de Educação Básica (CEB) determinaram um prazo para as escolas se organizarem para as modificações, portanto, “explicita o ano de 2009 como o último período para o planejamento e organização da implementação do ensino fundamental de nove anos que deverá ser adotado por todos os sistemas de ensino até o ano letivo de 2010” (BRASIL, 2009, p. 8). Nessa perspectiva, o Ensino Fundamental adota nova nomenclatura e a admissão dos alunos na Educação Básica inicia-se

aos 6 anos. O Ensino Fundamental passa a ser denominado “Anos iniciais”, compreendendo do 1º ao 5º ano, e “Anos finais”, que abarcam do 6º ao 9º ano. Apresenta-se, no Quadro 1, a equivalência entre o Ensino Fundamental de oito para o de nove anos:

8 anos de duração	9 anos de duração	Idade correspondente no início do ano letivo (sem distorção idade/ano)
-	1º ano	6 anos
1ª série	2º ano	7 anos
2ª série	3º ano	8 anos
3ª série	4º ano	9 anos
4ª série	5º ano	10 anos
5ª série	6º ano	11 anos
6ª série	7º ano	12 anos
7ª série	8º ano	13 anos
8ª série	9º ano	14 anos

Quadro 1 – Equivalência entre o Ensino Fundamental de oito para o de nove anos. Fonte: Brasil (2009, p. 12).

Os objetivos propostos pelo MEC e pela Secretaria de Educação Básica (SEB) para as modificações no Ensino Fundamental são de “melhorar as condições de equidade e de qualidade da Educação Básica; estruturar um novo ensino fundamental para que as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade”, além disso, busca “assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças tenham um tempo mais longo para as aprendizagens da alfabetização e do letramento” (BRASIL, 2009, p. 5).

Quanto a Moçambique, segundo o relatório sobre a “governança em Moçambique” desenvolvido pelo *Africa Governance Monitoring and Advocacy Project* (doravante AfriMAP) e pela *Open Society Initiative for Southern Africa* (doravante OSISA), publicado em 2012, intitulado “A Prestação Efectiva de Serviços Públicos no Sector da Educação”, o Sistema Nacional da Educação (doravante SNE) é o órgão responsável pelo ensino, adotado em 1983, reformado em 1992 e em vigência no país. O SNE garante o ensino Pré-Escolar destinado às crianças das creches e jardins de infância, Ensino Geral, Ensino Técnico-Profissional, Ensino de Adultos e Ensino Superior. A Educação Geral compreende duas etapas, o ensino primário com o ingresso aos 6 anos e o secundário, com início aos 13 anos. O primário é dividido em graus e ciclos. O Ensino Primário (EP) compreende sete classes com dois graus, divididos em três ciclos. O primeiro grau (EP1) contempla da 1ª à 5ª classes; dividida em 2 ciclos. O I ciclo engloba a 1ª e 2ª classes e o II ciclo abrange a 3ª, 4ª, e 5ª classes. O segundo grau (EP2) envolve a 6ª e 7ª classes pertencentes ao III ciclo. O Ensino Secundário (ESG) não possui grau, apenas

2 ciclos que abrangem cinco classes: o I Ciclo (ESG1) inclui 8^a, 9^a e 10^a classes e o II Ciclo (ESG2) compreende 11^a e 12^a classes. Conforme dispõe-se, no Quadro 2:

Ciclo (EP) e (ESG)	Grau (EP)	Ensino Primário (EP)	Ensino Secundário (ESG)
1 ^o	1 ^o	1 ^a classe 2 ^a classe	8 ^a classe 9 ^a classe 10 ^a classe
2 ^o		3 ^a classe 4 ^a classe 5 ^a classe	11 ^a classe 12 ^a classe
3 ^o	2 ^o	6 ^a classe 7 ^a classe	

Quadro 2 – Educação geral de Moçambique. Fonte: (AFRIMAP; OSISA, 2012).

Após tais considerações sobre o Sistema Educacional do Brasil e Moçambique, aborda-se a crônica no livro didático brasileiro e o artigo de fundo/editorial tratados na obra didática moçambicana.

Os gêneros textuais em livros didáticos de Língua Portuguesa no Brasil e em Moçambique

Os aspectos de análise das obras selecionadas são fundamentados pelo princípio da Imanência que “tem por objetivo estabelecer um entendimento completo do texto em análise, abrangendo aspectos históricos, críticos e, inclusive, filológicos” (PALMA; CASAGRANDE, 2020, p. 84). Assim sendo, os *corpora* selecionados são as obras “Português linguagens: volume 3”, de Cereja e Magalhães (2010), do Brasil, e “Pré-universitário — Português 12”, de Fernão e Manjate (2010), de Moçambique. É relevante destacar que o grau de escolaridade entre os dois países é correspondente. As obras possuem a finalidade de ampliar os conhecimentos linguísticos dos alunos. Além disso, os livros didáticos do Brasil e de Moçambique são chancelados pelo órgão educacional do país correspondente, o que justifica o critério utilizado para a seleção das obras. A seguir, apresenta-se os aspectos de análise: apresentação, organização e atividades referentes ao gênero textual.

Apresentação

Apresenta-se o livro didático do Brasil, um dos itens da Imanência, pois Batista e Bastos (2020, p. 61) salientam que “para a HL, o livro didático constitui-se como documento histórico. Um documento complexo em sua constituição, diante da diversidade de gêneros discursivos, de tipos textuais, da multimodalidade textual”. A obra “Português linguagens: volume 3”, de Cereja e Magalhães (2010) obteve a maior adesão por parte das instituições educacionais

públicas do país, segundo o *site* da Fundação Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), sendo solicitados cerca de 928.186 livros do código 25146C103, tipo L, referentes ao 3º ano do Ensino Médio, de Língua Portuguesa, ressaltando que a obra foi utilizada no estado de Goiás. Assim, “a avaliação das obras ocorreu ao longo do ano de 2010, tendo sido concluída com a divulgação [do] Guia de Livros Didáticos – PNLD 2012 na Internet. A próxima etapa – a escolha dos livros didáticos – é de responsabilidade dos professores e da escola” (BRASIL, 2011, p. 6). O livro é destinado ao triênio de 2012 a 2014, como exposto na Figura 1:

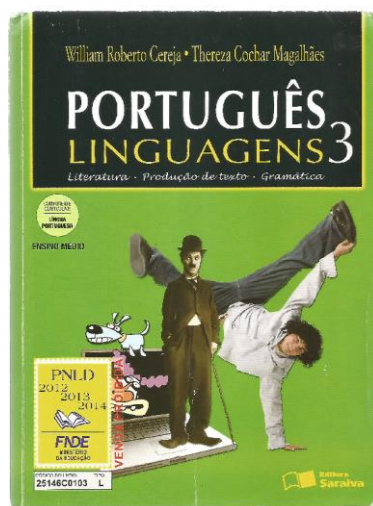


Figura 1 – Capa livro didático do Brasil. Fonte: Cereja e Magalhães (2010).

A capa apresenta o selo do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), órgãos responsáveis pela aquisição e distribuição gratuita de livros e materiais didáticos para o apoio à prática educativa das escolas públicas, contemplando os quatro níveis da Educação Básica: Educação Infantil; Ensino Fundamental anos iniciais; Ensino Fundamental anos finais; Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos.

Os autores inserem uma minibiografia no início da obra com suas credenciais e afiliação institucionais, William Roberto Cereja possui formação em Português e Linguística, mestrado em Teoria Literária e doutorado em Linguística Aplicada e Análise do Discurso, é docente de escolas privadas de São Paulo. A autora Thereza Cochar Magalhães tem formação em Português e Francês, mestrado em Estudos Literários e atua como professora em instituições públicas de São Paulo (CEREJA; MAGALHÃES, 2010).

Na apresentação ao “Prezado estudante”, Cereja e Magalhães (2010, p. 2) discorrem sobre como a linguagem é parte constitutiva do ser humano e de suas atividades sociais. Logo após, apresentam os objetivos da obra que consiste em ajudar a “resgatar a cultura em língua

portuguesa” e concluem evidenciando o propósito do livro que “foi feito para você, jovem sintonizado com a realidade do século XXI, que, dinâmico e interessado, deseja, por meio das linguagens, descobrir, criar, relacionar, pesquisar, transformar... viver intensa e plenamente”.

O livro didático de Moçambique intitulado “Pré-Universitário – Português 12”, destinado à 12ª classe, de Fernão e Manjate (2010), desenvolvido para o 2º ciclo do Ensino Secundário Geral, adotado nas escolas de Moçambique. Na Figura 2, apresenta-se a capa da obra:

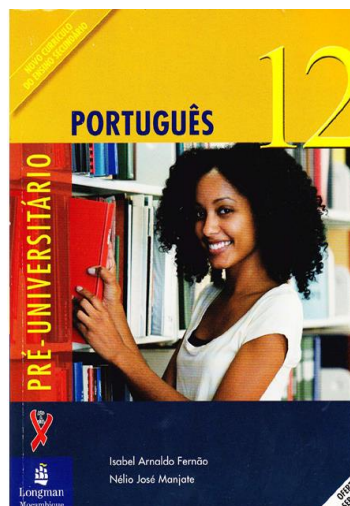


Figura 2 – Capa livro didático de Moçambique. Fonte: Fernão e Manjate (2010).

Na capa, há em destaque uma tarja com os dizeres “Novo Currículo do Ensino Secundário”. Apresenta o selo da editora Longman, o símbolo “amo a vida”, os nomes dos autores e classe a pré-universitário a qual se destina a obra e a disciplina.

Os autores incluem suas biografias no final da obra, da mesma forma que o fazem os autores brasileiros ao incluírem no início da obra. “Isabel Arnaldo Fernão é Bacharel em Ensino de Português pela Universidade Pedagógica de Maputo. Professora de Português desde 2008, leccionando, actualmente, a disciplina de Português da 12ª Classe na Escola Anglicana São Cipriano” e o professor “Licenciado em Ensino de Português pela Universidade Pedagógica de Maputo”. Nélio José Manjate “Docente de Língua Portuguesa entre 2001 e 2006 [...]”. Além disso, “actualmente, é coordenador do projecto ELMA – Leitura e Escrita, na organização Save the Children, vocacionado para a promoção da leitura e da escrita desde a tenra idade, aplicando estratégias interactivas/participativas de ensino e aprendizagem” (FERNÃO; MANJATE, 2010, p. 152).

Na Introdução, Fernão e Manjate (2010) declaram que o propósito do Novo Currículo de Ensino é “desenvolver no aluno um conjunto determinado de conhecimentos, competências,

atitudes e valores” e informam que o livro atende aos objetivos estabelecidos pelo “Programa da disciplina de Português para a 12ª classe”. Ao final, os autores garantem que os textos e as atividades possuem a função de desenvolver no aluno um conjunto de competências e habilidades para a sua “formação integral”, entretanto reconhecem que “[...] só serão significativas com a correcta intervenção, o dinamismo e a criatividade do professor” (2010, p. 5).

A introdução da obra atesta a escolha dos *corpora* desta pesquisa, por atender as exigências do Ministério da Educação de Moçambique para compor o Novo Currículo do Ensino Secundário. Em confronto com o livro didático de Moçambique, no livro didático do Brasil verifica-se, no verso da capa, a mensagem “Cuide bem do livro!” Com informações referentes à distribuição e conscientização sobre a preservação do livro que deverá ser utilizado por outros alunos ao longo do triênio.

Dessa forma, conclui-se que os dois livros didáticos são instrumentos educacionais desenvolvidos por profissionais altamente qualificados, para atender os propósitos e diretrizes educacionais estabelecidas pelo Ministério da Educação do Brasil e de Moçambique no aperfeiçoamento do ensino em ambos os países. Além disso, Cereja e Magalhães (2010), professores do Brasil, e Fernão e Manjate (2010), docentes de Moçambique, destacam que o objetivo principal das obras é tornar o aluno protagonista no processo de seu aprendizado.

Organização

Em continuidade, aborda-se o princípio da Imanência com o critério da organização do sumário, pois “[...] o que se pretende é compreender o objeto de análise em sua própria natureza e configuração social e temporal, isto é, analisar o pensamento linguístico tal como ele se define” (BATISTA, 2013, p. 76). A obra “Português linguagens: volume 3”, de Cereja e Magalhães (2010), está dividida em 4 unidades, os capítulos apresentam quantidade diferente em cada unidade destinada às três bases do ensino da Língua Portuguesa: a literatura, produção de texto, uso e reflexão da língua, sendo aplicadas nos exercícios de interpretação e compreensão dos textos, produção oral e escrita e a gramática. Apresenta-se, no Quadro 3, a estrutura resumida do sumário com os títulos das Unidades:

Sumário	
Unidade 1	História social do Modernismo Literatura Língua: uso e reflexão Produção de texto

	Interpretação de textos
Unidade 2	A segunda fase do modernismo. O romance de 30
Unidade 3	A segunda fase do modernismo. A poesia de 30
Unidade 4	A literatura contemporânea

Quadro 3. Sumário. Fonte: Cereja e Magalhães (2010).

Os autores trabalham nas Unidades os períodos literários, além de exercícios voltados para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o vestibular. No Quadro 4, expõe-se a quantidade de questões destinadas aos gêneros textuais identificados em cada Unidade e Capítulos.

Unidade	Capítulo	Atividade	Gênero Textual
1	5	12	Crônica
2	2	9	Carta de Leitor
	5	8	Cartas argumentativas de reclamação e de solicitação
	8	6	O texto de divulgação científica
3	2	10	O debate regrado público: estratégias de contra-argumentação
	5	6	O texto argumentativo: a seleção de argumentos
4	2	8	O texto dissertativo-argumentativo
	5	6	O texto dissertativo-argumentativo: o parágrafo

Quadro 4. Questões sobre Gênero Textual. Fonte: Cereja e Magalhães (2010).

No geral, os gêneros textuais são abordados em questões de compreensão de texto, regras gramaticais e produção oral e escrita. Para Marcuschi (2008, p. 214), “os gêneros são tidos como instrumentos comunicativos que servem para realizar essas atividades formais e informais de maneira adequada”. Apresenta-se, no Quadro 5, a descrição do Capítulo 5, Unidade 1, selecionado para análise.

Capítulo 5 – A crônica Produção de Texto
Trabalhando o gênero Produzindo a crônica Escrevendo com adequação: A técnica da impessoalização da linguagem

Quadro 5. Unidade 1. Fonte: Cereja e Magalhães (2010).

A crônica é tratada pelos autores por meio de várias atividades para a compreensão do gênero. Segundo Marcuschi (2008, p. 84), “gêneros são modelos correspondentes a formas sociais reconhecíveis nas situações de comunicação em que ocorrem”.

O livro didático de Moçambique, “Pré-Universitário — Português 12”, de Fernão e Manjate (2010), aborda uma diversidade de textos de diferentes domínios discursivos, apresentando suas características e particularidades de forma sistemática para o maior acesso às experiências textuais, está organizado em 14 Unidades, de acordo com o Quadro 6:

Índice	
Unidade 1	Textos normativos: Lei nº 18/2002
Unidade 2	Textos multiusos: texto expositivo-argumentativo
Unidade 3	Textos jornalísticos: artigo de fundo/editorial
Unidade 4	Textos literários: o texto narrativo
Unidade 5	Textos de pesquisa de dados: ficha de leitura
Unidade 6	Textos normativos: Lei eleitoral - Lei n.º 19/2002 de 10 de outubro
Unidade 7	Textos jornalísticos: artigo de opinião
Unidade 8	Textos multiusos: os textos didáticos e/ou científicos
Unidade 9	Textos literários: texto lírico
Unidade 10	Textos de pesquisa de dados: o inquérito
Unidade 11	Textos normativos: Lei n.º 19/2002 de 10 de Outubro
Unidade 12	Textos jornalísticos: artigo de opinião <i>versus</i> artigo de fundo/editorial
Unidade 13	Textos literários: texto dramático
Unidade 14	Textos administrativos: a procuração e a exposição

Quadro 6. Índice: Títulos. Fonte: Fernão e Manjate (2010).

No Quadro 5, expõe-se o índice das Unidades, Fernão e Manjate (2010) apresentam a tipologia, as atividades referentes à língua e textos de temas transversais. A estrutura de cada unidade é composta por tipologia textual, gênero textual, seguida de atividades de compreensão/interpretação, produções escrita e oral, atividades e conceituações de conteúdo gramatical e/ou referente a algum fenômeno linguístico, além de um texto com algum tema transversal.

Em relação à tipologia e gênero textual, Marcuschi (2008, p. 154) esclarece que “tipo textual designa uma espécie de construção teórica {em geral uma seqüência subjacente aos textos} definida pela natureza lingüística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo}”. A tipologia textual é classificada por Costa (2014, p. 30) como tipos de discurso: “narrativo, expositivo, argumentativo, instrucional, conversacional, etc. que organizam o texto”. Nessa perspectiva, Antunes (2017, p. 131, grifos da autora) esclarece que “*os tipos de texto* são reconhecidos por suas marcas linguística e não são concretamente exemplares de textos. Os *gêneros*, ao contrário, são textos concretos, reconhecidos por seu conteúdo, por seus propósitos comunicativos e sua forma de composição”.

Fernão e Manjate (2010) inserem questões específicas sobre gêneros textuais nas Unidades, conforme o Quadro 7:

Unidade	Compreensão/ Interpretação	Funcionamento da língua	Produção escrita	Produção oral	Aplicação
1	7	1	2	2	2
2	1	-	4	-	-
3	2	-	2	3	4
4	2	-	2	2	-

5	1	-	2	2	2
6	4	1	2	2	1
7	-	-	2	2	-
8	4	-	3	2	1
9	1	-	2	1	1
10	-	-	1	1	2
11	1	-	2	1	3
12	-	-	1	-	3
13	-	-		3	-
14	9	-		-	-

Quadro 7. Questões sobre gêneros textuais. Fonte: Fernão e Manjate (2010).

Os autores privilegiam os gêneros textuais nas seções de compreensão e interpretação, funcionamento da língua, produção escrita e oral e aplicação. Apresenta-se a estrutura da Unidade 3, que será utilizada para a análise neste estudo, no Quadro 8:

Tema: Textos jornalísticos: artigo de fundo/editorial
Textos jornalísticos: artigo de fundo/editorial
Informação: Editorial/Artigo de fundo
Variação da língua portuguesa no espaço: Brasil e Moçambique
Tema transversal: saúde e nutrição

Quadro 8. Temas abordados nos Textos. Fonte: Fernão e Manjate (2010).

O tema abordado na Unidade 3 é referente aos textos jornalísticos que têm o objetivo de comunicar e discutir, “os gêneros servem ainda para identificar uma determinada intenção, seja de informar, de opinar, de interpretar ou de divertir” (MEDINA, 2001, p. 50). Os gêneros textuais abordados nesse estudo são do domínio discursivo jornalístico. De acordo com Costa (2014, p. 30), domínio discursivo é a “esfera/instância de atividade humana que produz textos com algumas características comuns, isto é, o lugar onde os textos ocorrem/circulam (lugar de produção e recepção), como o jurídico, o empresarial, o futebolístico, etc.”. São gêneros textuais jornalísticos o “Artigo jornalístico; Breves/curtas; Carta de leitor; Crônica; Debate; Editorial; Entrevista; Manchete, Notícia; Reportagem; Tirinha; [...]” (COSTA, 2014, p. 24-25).

Em relação ao ensino e aprendizagem do gênero textual artigo de fundo/editorial, Fernão e Manjate (2010, p. 28) garantem que, ao término da unidade, o aluno terá a habilidade de “caracterizar a mancha gráfica e a estrutura do artigo jornalístico de fundo/editorial; interpretar um artigo de fundo/editorial; identificar o tipo de discurso usado em artigos de fundo/editoriais; identificar a importância do artigo de fundo/editorial”.

Um diferencial da obra é a proposta acerca dos temas transversais considerados fundamentais, pois “na Educação as questões transversais são de extrema importância para o

desenvolvimento de uma sociedade democrática que oferece igualdade de oportunidades para todos os cidadãos” (MOÇAMBIQUE, 2009, p. 70).

Em confronto com o livro didático do Brasil, o tema não é abordado de modo explícito, entretanto, os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN) enfatizam a importância de trabalhar os temas transversais, “para estar em consonância com as demandas atuais da sociedade, é necessário que a escola trate de questões que interferem na vida dos alunos e com as quais se vêem confrontados no seu dia-a-dia” (BRASIL, 1998a, p. 65). Além disso, os PCN orientam que os temas transversais devem ser adaptados para atender as realidades de cada localidade.

Gêneros textuais nos livros didáticos

Os manuais didáticos selecionados requerem uma criteriosa análise dos dados, uma vez que exige “fidelidade ao conteúdo do trabalho”, estabelecido pela Imanência de Köerner (1996), “em outras palavras, o historiógrafo deve buscar o fundamento teórico que embasou o trabalho, bem como a terminologia usada no texto, evitando, portanto, teorias e termos da Linguística atual, ou seja, tanto a teoria quanto a terminologia devem emergir do próprio texto” (PALMA; CASAGRANDE, 2020, p. 84). Na sala de aula, os gêneros textuais são muito utilizados para as práticas de aprendizagem e os livros didáticos são o seu principal suporte, “*entendemos aqui como suporte de um gênero um locus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto*” (MARCUSCHI, 2008, p. 174, grifos do autor). O autor declara que existem os “suportes convencionais” como: o livro, o livro didático, jornal (diário e semanal), revista (semanal / mensal), revista científica (boletins e anais), rádio, televisão, telefone, quadro de avisos, *outdoor*, encarte, *folder*, luminosos, faixas. Além de alguns “suportes incidentais” como: embalagem, pára-choques e pára-lamas de caminhão, roupas, corpo humano, paredes, muros, paradas de ônibus, estações de metrô, calçadas, fachadas (de prédios), e janelas de ônibus (meios de transporte em geral) (MARCUSCHI, 2008).

No livro didático brasileiro, Cereja e Magalhães (2010) utilizam diversos gêneros ao longo da obra. Nota-se que os autores compreendem a relevância dos gêneros para o ensino e aprendizagem, assim como os PCN ao recomendarem o tratamento desse objeto de ensino, “nessa perspectiva, necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas” (BRASIL, 1998b, p.

23). No Capítulo 5 do livro didático, serão analisadas algumas atividades do tópico “Trabalhando o gênero”. Cereja e Magalhães (2010) abordam o gênero textual Crônica com notória preocupação em trabalhar seus aspectos formais e funcionais com enfoque em suas características de modo detalhado, visto que em todas as atividades os autores inserem concepções expositivas e explicativas sobre a crônica antecedendo os exercícios, conforme Cereja e Magalhães (2010, p. 59) apresentam na atividade a seguir:

1. 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?
 - b) Em que consiste esse material? Dê exemplos (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, p. 59).

A atividade 1 aborda as características centrais da crônica, por se tratar de um gênero que “registrando o circunstancial do nosso cotidiano mais simples, acrescentando, aqui e ali, fortes doses de humor, sensibilidade, ironia crítica e poesia, o cronista, com graça e leveza, proporciona ao leitor uma visão mais abrangente, que vai além do fato [...]”, transformando o corriqueiro em um acontecimento singular (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, p. 59).

A atividade 2 é referente aos elementos constitutivos da crônica, como expõem Cereja e Magalhães (2010, p. 59-60):

2. A crônica quase sempre é um texto curto, com poucas personagens, que se inicia quando os fatos principais da narrativa estão por acontecer. Por essa razão, nesse gênero textual o tempo e o espaço são limitados. Na crônica em estudo, o cronista, em busca de assunto, olha ao redor, vê o casal de negros com a filha e, do que observa a partir de então, extrai o material para seu texto.
 - a) Quais são as personagens envolvidas na história?
 - b) Onde acontece a comemoração?
 - c) Qual é, aproximadamente, o tempo de duração desse fato?

A atividade 2 aborda elementos como personagens, espaço e tempo que são componentes integrantes da crônica. De acordo com Costa (2014, p. 91), “quando predominantemente narrativa, possui trama (v.) quase sempre pouco definida, sem conflitos densos, personagens de pouca densidade psicológica, o que a diferencia do conto (v.)”.

Em continuidade, na atividade 3, Cereja e Magalhães (2010, p. 60) apresentam o seguinte questionamento: “Em uma crônica, o narrador pode ser observador ou personagem.

Qual é o tipo de narrador da crônica em estudo? Justifique sua resposta”. A preocupação dos autores volta-se para a compreensão dos elementos da narrativa. Identifica-se, na atividade 4, a função do gênero crônica, como apresentam Cereja e Magalhães (2010, p. 60):

4. O cronista costuma ter sua atenção voltada para fatos do dia a dia ou veiculados em notícias de jornal e os registra com humor, sensibilidade, crítica e poesia. Ao proceder assim, qual dos seguintes objetivos o cronista espera atingir com seu texto?

- a) Informar os leitores sobre um determinado assunto.
- b) Entreter os leitores e, ao mesmo tempo, levá-los a refletir criticamente sobre a vida e os comportamentos humanos.
- c) Dar instruções aos leitores.
- d) Tratar de um assunto cientificamente.
- e) Argumentar, defender um ponto de vista e persuadir o leitor.

A atividade 4 evidencia o propósito comunicativo que o gênero exerce na sociedade. A crônica “[...] é feita com uma finalidade utilitária e predeterminada: agradar aos leitores dentro de um espaço sempre igual e com a mesma localização, criando-se assim, no transcurso dos dias ou das semanas, uma familiaridade entre o escritor e aqueles que o leem”, como salienta Costa (2014, p. 91).

Cereja e Magalhães (2010) utilizam as atividades referentes ao gênero textual, abordando a compreensão, interpretação textual e fenômenos gramaticais associados as informações relevantes sobre as características da crônica como: a área de atuação, tipo de texto, suporte de veiculação, as temáticas, o tipo de linguagem, narrativa e o tempo verbal para desenvolverem o processo de ensino e aprendizagem do gênero na sala de aula.

Cereja e Magalhães (2010) inserem diversas informações sobre o gênero crônica em boxes ao longo das atividades. Em um desses boxes, os autores apresentam o seguinte questionamento: “A carta de Pero Vaz de Caminha: a primeira crônica brasileira?”. Para Sá (1989, p. 5-6, grifo do autor), “[...] o texto de Caminha é criação de um *cronista* no melhor sentido literário do termo, pois ele recria com engenho e arte tudo o que ele registra no contato direto com os índios e seus costumes, naquele instante de confronto entre a cultura europeia e a cultura primitiva”. Sendo assim, apresenta-se um fragmento do boxe:

A carta de Pero Vaz de Caminha: a primeira crônica brasileira?

[...] por mais que ele [Caminha] tenha afirmado [...] que “para o bem contar e falar, o saiba pior que todos fazer”, percebemos que tem consciência da possibilidade de “aformosear” ou “afear” uma narrativa, sem esquecer que a experiência vivida é que a torna mais intensa. [...] Caminha estabeleceu [...] o princípio básico da *crônica*: registrar o essencial.

A história de nossa literatura se inicia, pois, com a circunstância de um descobrimento: oficialmente, a Literatura Brasileira nasceu da crônica (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, p. 60).

Além de trabalhar o gênero crônica no jornalismo, os autores abordam a linguagem literária, uma vez que, por ser um “gênero híbrido que oscila entre a literatura e o jornalismo, a crônica é o resultado da visão pessoal, subjetiva, do cronista diante de um fato qualquer, colhido no noticiário do jornal ou no cotidiano” (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, p. 59). Em continuidade, Cereja e Magalhães (2010) tratam, na atividade 8, dos aspectos do gênero:

8. Reúna-se com seus colegas de grupo e, juntos, conclua: Quais são as principais características da crônica? Respondam, levando em conta os seguintes critérios: finalidade do gênero, perfil dos interlocutores, suporte ou veículo, tema, estrutura, linguagem (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, p. 61).

Cereja e Magalhães (2010, p. 61) abordam fatores internos e externos do gênero, tais como: forma, função, meio de transmissão, contexto entre outros elementos. Bakhtin (1997, p. 279, grifo do autor) ressalta que “estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolúvelmente no *todo* do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação”. Além disso, o exercício promove, por meio da interação dos alunos, a troca de conhecimento a respeito da crônica. O gênero textual é estudado na obra de Cereja e Magalhães (2010) por meio da leitura, interpretação, práticas de oralidade e escrita, apresentação e discussão da estrutura, características e função da crônica com atividades contextualizadas que proporcionam uma postura crítica e reflexiva diante da aprendizagem do gênero.

Na obra de Moçambique, “Pré-Universitário – Português 12”, de Fernão e Manjate (2010), os gêneros textuais identificados são leis, glossários, declarações, inquéritos, fichas de leitura, etc. Para Marcuschi (2008, p. 190), “nesse caso, os gêneros são padrões comunicativos socialmente utilizados, que funcionam como uma espécie de modelo comunicativo global que representa um conhecimento social localizado em situações concretas”. Diante da grande diversidade de gêneros que convivemos no dia a dia, Antunes (2017, p. 131-132), elenca alguns como: “adivinhação; anedota; anúncio; artigo científico; aviso; bilhete; biografia; carta; charge; conferência; conto; contrato; conversa; convite; crônica; declaração; depoimento; edital; editorial; *e-mail*; exposição oral; fábula; fôlder; formulário; [...] e muitos, muitos outros”.

O motivo dessa variedade de gêneros é esclarecido por Marcuschi (2008, p. 159), visto que “os gêneros textuais são dinâmicos, de complexidade variável e não sabemos ao certo se é

possível contá-los todos, pois como são sócio-históricos e variáveis, não há como fazer uma lista fechada, o que dificulta ainda mais sua classificação”. Assim, Fernão e Manjate (2010) compõem sua obra com diversos gêneros textuais para tratar de temáticas voltadas para cultura, respeito, questões sociais, entre outros.

Na Unidade 3, é abordado o Artigo de Fundo/Editorial. Costa (2014, p. 108) classifica Editorial como “(v. artigo, artigo de fundo, coluna, colunão, crítica, crônica, editorial de moda, *feature*, nota, notícia, *suelto*, reportagem)”: Fernão e Manjate (2010, p. 31) explicam que o Editorial “é um artigo tomando posição sobre um facto da actualidade e comprometendo a responsabilidade moral do jornal”.

Segundo Perfeito (2007, p. 1113), “o editorial é um dos gêneros discursivos que circulam nos jornais, expressando o ponto de vista do periódico [...], a respeito de temas, acontecimentos, sobretudo reportagens publicadas no periódico no dia anterior”. Fernão e Manjate (2010, p. 29) garantem que “sendo pertença do texto opinativo, tal como a crônica, a crítica e o comentário, o editorial assume, todavia, um estatuto particular, na medida em que implica, de modo especial, a credibilidade da publicação”.

Os gêneros textuais são as variadas formas de se comunicar, podendo ser classificados com a categoria de “subgêneros de texto que possuem algumas características comuns às do gênero a que pertencem, mais algumas específicas” (COSTA, 2014, p. 29). Na obra de Moçambique, Fernão e Manjate (2010, p. 31-32, grifo dos autores) trazem a seguinte classificação: “Ora, o artigo de fundo pode apresentar-se sob diferentes **subgêneros**, nomeadamente: “editorial polémico”, “editorial interpretativo”, “editorial objectivo ou analítico”.

Na seção “Compreensão/Interpretação”, encontra-se a atividade sobre o Editorial, Fernão e Manjate (2010, p. 31) apresentam as seguintes questões: “2. A estrutura do editorial incorpora três momentos fundamentais: apresentação do problema, exposição das suas consequências e tomada de posição. 2.1. Identifica, no texto, esses três momentos”. Na atividade, percebe-se a preocupação em abordar a organização do gênero. Para Carvalho (2008, p. 82), “no que se refere à estrutura presente nos textos, o editorial é o que possui a estrutura mais simples e rígida de todos os gêneros jornalísticos. Por adotar um estilo argumentativo, os editorialistas recorrem ao esquema aristotélico na composição de seus textos”.

Fernão e Manjate (2010, p. 29) explicam que “este tipo de texto exige sempre uma estrutura límpida e uma linguagem clara, concisa, directa e digna, exigências próprias de uma voz que se apresenta como líder de opinião, sabendo, portanto, identificar e analisar factos [...]”.

Ainda em relação ao editorial, Fernão e Manjate (2010, p. 31) afirmam que “o editorial pertence ao grupo de textos interpretativos para que tende o jornalismo moderno (comentário, crítica e a crónica), nos quais os seus autores se debruçam sobre o que acontece [...]”. Costa (2014, p. 109), por sua vez, indica que “quanto ao estilo, o editorial, uma espécie de ensaio (v.) curto, possui traços peculiares: breve sempre, mas equilibrado, denso ou leve, conforme a linha ou o próprio “estilo” do veículo jornalístico”.

A próxima atividade analisada está na seção “Aplicação”, Fernão e Manjate (2010, p. 32) apresentam quatro questões: “1. Que relação estabelece entre a argumentação e a produção de um artigo de fundo?” Nota-se que o exercício busca relacionar o gênero à sua categoria, constituída por sequências tipológicas subjacentes, uma vez que, no caso do gênero artigo de fundo, o tipo textual que predomina é a argumentação. Para Koch e Elias (2016, p. 24, grifos das autoras), “argumentação, portanto, é o resultado textual de uma combinação entre diferentes componentes, que exige do sujeito que argumenta construir, *de um ponto de vista racional*, uma explicação, recorrendo a experiências individuais e sociais [...] com finalidade persuasiva”.

Fernão e Manjate (2010, p. 32) expõem a seguinte questão “2. Achas que, na prática, um editorial modifica o mundo?”. Apresenta-se no exercício a capacidade de convencer, principal característica do gênero. No tópico “Informação: Editorial/artigo de fundo”. Fernão e Manjate (2010, p. 31) evidenciam a importância que o Editorial desempenha no contexto social, visto que “servem para mudar o mundo e, em certas ocasiões, para mudar a vida”, por influenciar a opinião pública. A próxima proposta apresenta a questão: “3. Que implicações tem a leitura de editoriais?”. Esse gênero textual possui diversas funções como “explicar os factos; apresentar antecedentes; “predizer” o futuro e formular juízos” (FERNÃO; MANJATE, 2010, p. 31). O Editorial, por ser opinativo, tem o poder “para persuadir os leitores a aderirem ao que nele foi ou está expresso” (AQUINO, 2012, p. 4).

A atividade 4 trabalha a leitura por meio do editorial e dos temas transversais:

4. Propomos-te que leias, pelo menos, dois editoriais sobre a saúde e nutrição. Pesquisa em várias fontes: em casa (em revistas e jornais que tu ou a tua família possam ter), na biblioteca da escola, etc. Apresenta-os à turma.
- 4.1. Que opiniões são veiculadas em cada um deles? (FERNÃO; MANJATE, 2010, p. 32).

Constata-se que a questão possibilita aos alunos experienciarem outros pontos de vista sobre a mesma temática. A leitura e a exposição do gênero estudado pode modificar a realidade em que vive o aluno por conscientiza-lo sobre temas importantes como os propostos na

atividade, visto que o Editorial possui “predominância organizacional argumentativa e funcional persuasiva” (PINTO, 2004, p. 25).

A próxima atividade encontra-se na seção “Produção escrita”, Fernão e Manjate (2010, p. 35) propõem: “Imagina que és responsável por um editorial. Escreve um artigo de fundo apresentando a tua opinião sobre a desvalorização das línguas bantu em detrimento do português no nosso país”. Os autores se preocuparam em abordar questões sobre a diversidade linguística, já que existem as línguas autóctones de origem bantu e “a língua portuguesa, dado seu estatuto de língua oficial, da escolarização, urbana e de prestígio – porque associada à idéia de cultura técnica e científica e à escrita – é veículo das manifestações da cultura hegemônica, das criações estéticas cultas” (LOPES, 2001, p. 5).

A seção “Produção escrita” aborda a seguinte questão: “Escreve um editorial acerca de saúde e nutrição. Usa como ponto de partida a realidade da prática alimentar do teu bairro ou da comunidade onde vives” (FERNÃO; MANJATE, 2010, p. 37). Os autores utilizaram, primeiramente, as atividades para ensinar o aluno a identificar e analisar o gênero para, posteriormente, capacitá-lo a produzir seu próprio editorial. Além disso, associam a função social do gênero aos temas transversais de interesse da comunidade. As atividades do livro de Moçambique privilegiam a produção oral e escrita dos gêneros, integrando teoria e prática com o ensino da estrutura, categoria, função, conteúdo e estilo do gênero artigo de fundo/editorial.

Em confronto entre a obra do Brasil e a de Moçambique, o livro didático do Brasil aborda o assunto em boxes junto às atividades e nos enunciados dos exercícios com informações relativas ao gênero textual em estudo, preparando o aluno, previamente, com o objetivo de aprofundar o conhecimento sobre o gênero. Na obra moçambicana, por sua vez, as informações estão inseridas em textos anteriores às atividades, ressalta-se que o livro didático apresenta propostas de atividades que aproximam o gênero textual à realidade do aluno por meio dos temas transversais.

Considerações finais

Este artigo procurou investigar o tratamento dado aos gêneros textuais nos livros didáticos lusófonos. As análises foram desenvolvidas nos manuais didáticos do Brasil e de Moçambique. Evidencia-se, pois, que, na obra do Brasil, abordou-se o gênero textual crônica e, no livro de Moçambique, tratou-se do artigo de fundo/editorial. Nessa perspectiva, conclui-se que as obras buscaram tratar o ensino dos gêneros textuais, com a finalidade de engajar o

aluno nas diversas situações sociodiscursivas para aprimorar a competência comunicacional e ampliar os conhecimentos linguísticos.

Além disso, julga-se imprescindível a abordagem historiográfica da língua por possibilitar um conhecimento maior da identidade dos países lusófonos. Sendo assim, o confronto entre as obras se torna importante para se perceber as convergências e divergências existentes na elaboração e aplicação dos conteúdos de Língua Portuguesa, uma vez que estudos como esses sobre os componentes curriculares do Brasil e de Moçambique promovem discussões que contribuem para a apropriação da Língua Portuguesa e o intercâmbio educacional e cultural entre os dois países.

Referências

AFRIMAP, Africa Governance Monitoring and Advocacy Project; OSISA, Open Society Initiative for Southern Africa. **Moçambique**: a prestação efectiva de serviços públicos no sector da educação. Johannesburgo, África do Sul, 2012.

Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/view/14444915/mocambique-a-prestacao-effectiva-de-servicos-publicos-afrimap>. Acesso em: 20 fev 2022.

ANTUNES, Irandé Costa. Língua, gêneros textuais e ensino: considerações teóricas e implicações pedagógicas. In: **Perspectiva**. Florianópolis, v. 20, n. 1. 2002. p. 65-75.

Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10369>. Acesso em: 9 fev 2022.

ANTUNES, Irandé. **Textualidade**: noções básicas e implicações pedagógicas. São Paulo: Parábola, 2017.

AQUINO, Lucélio Dantas de. As imagens no gênero editorial: observações acerca da distância social. In: **Letra Magna**. Ano 08, n. 15. 2012. p. 1-13.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BASTOS, Neusa Barbosa; BRITO, Regina Helena Pires. Mia Couto: “Somando colorações” no vocabulário da lusofonia. In: **Matraga**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 28. 2011. p. 143-157.

Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/matraga/article/view/26080>. Acesso em: 9 fev 2022.

BASTOS, Neusa Barbosa. Políticas linguísticas no âmbito da lusofonia. In: **Lusofonia e interculturalidade** – Promessa e Travessia. Porto: Húmus/Universidade do Minho, 2015. p. 263-278. Disponível em:

http://www.lasics.uminho.pt/ojs/index.php/cecs_ebooks/article/view/2206. Acesso em: 17 fev 2022.

BASTOS, Neusa Barbosa; CASAGRANDE, Nancy. Um percurso transcorrido na historiografia da linguística: sobre a história entrelaçada. In: **Revista da ABRALIN**, v. 20, n. 3. 2021. p. 511-521. Disponível em:

<https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1910>. Acesso em: 17 fev 2022.

BATISTA, Ronaldo de Oliveira; BASTOS, Neusa Barbosa. Historiografia da linguística e o ensino de língua como objeto de análise: considerações metodológicas. In: **Questões em historiografia da linguística**: homenagem a Cristina Altman. São Paulo: Pá de Palavra, 2020. p. 50-73. Disponível em:

<https://cedoch.fflch.usp.br/livro-questoes-em-historiografia>. Acesso em: 26 fev 2022.

BATISTA, Ronaldo de Oliveira. **Introdução à historiografia da linguística**. São Paulo: Cortez, 2013.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. rev., ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

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

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de Nove Anos**: passo a passo do processo de implantação. 2. ed. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Guia de livros didáticos**: PNLD 2012: Apresentação. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011.

BRITO, Regina Pires. **Língua e identidade no universo da lusofonia**: aspectos de Timor-Leste e Moçambique. São Paulo: Terracota, 2013.

CARVALHO, Francisco de Assis. **O gênero editorial e a polêmica do ensino religioso**. (Dissertação) Mestrado em Letras. Universidade de São Paulo, 2008. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-04062008-102007/pt-br.php>. Acesso em: 3 mar 2022.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português linguagens**: volume 3. 7. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2010.

COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de gêneros textuais**. 3. ed. rev. ampl. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

FERNÃO, Isabel Arnaldo; MANJATE, Nélio José. **Pré-universitário – Português 12**. Maputo: Longman Moçambique, 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2016.

- KÖERNER, Ernst Frideryk Konrad. Questões que persistem em historiografia linguística. In: **Revista ANPOLL**, n. 2. 1996. p. 47-70. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/240>. Acesso em: 1 mar 2022.
- LOPES, José de Sousa Miguel. Escola e política linguística em Moçambique: a cidadania ameaçada. In: **Teias**, Rio de Janeiro, ano 2, n. 3. 2001. p. 1-10. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23874>. Acesso em: 20 fev 2022.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.
- MEDINA, Jorge Lellis Bomfim. Gêneros jornalísticos: repensando a questão. In: **Revista Symposium**. Recife, Ano 5, n. 1. 2001. p. 45-55.
- MOÇAMBIQUE, Conselho de Ministros. **Estratégia do Ensino Secundário Geral 2009 - 2015**. Maputo: Conselho de Ministros, 2009.
- NOGUEIRA, Sônia Maria; BASTOS, Neusa Maria Barbosa. Língua Portuguesa no Maranhão: Um percurso historiográfico do século XIX. In: **Linha D'Água**, 2005. p. 49-60. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/37262>. Acesso em: 15 fev 2022.
- NOGUEIRA, Sônia Maria. **Língua Portuguesa no Maranhão do século XIX sob o enfoque historiográfico**. São Luís: EDUEMA, 2015.
- NOGUEIRA, Sônia Maria; IÓRIO, Patrícia Leite Di; ALMEIDA, Wemylla de Jesus. Consciência lusófona em “Uma política do idioma”, de Celso Cunha: uma análise historiográfica. In: **Linha D'Água**, São Paulo, v. 32, n. 2. 2019. p. 169-187. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/151457>. Acesso em: 12 fev 2022.
- NOGUEIRA, Sônia Maria. A sinonímia na sala de aula: livro didático de Língua Portuguesa do Brasil e de Angola em uma abordagem historiográfica. In: **Cadernos de Linguística**, v. 2, n. 4. 2021b. p. 1-24.
- NOGUEIRA, Sônia Maria. **Língua Portuguesa: o ensino em Portugal e no Brasil, na segunda metade do século XIX, em uma perspectiva historiográfica**. São Luís: EDUEMA, 2021a.
- PALMA, Dieli Vesaro; CASAGRANDE, Nancy dos Santos. Os princípios da análise historiográfica e a contribuição de Cristina Altman para a Historiografia da linguística no Brasil. In: **Questões em historiografia da linguística: homenagem a Cristina Altman**. São Paulo: Pá de Palavra, 2020. p. 74-93. Disponível em: <https://cedoch.fffch.usp.br/livro-questoes-em-historiografia>. Acesso em: 26 fev 2022.
- PERFEITO, Alba Maria. Leitura e análise linguística: Editoriais. In: **CELLI - Colóquio de Estudos Linguísticos e Literários**. In: **Anais CELLI**, Maringá, 2009. p. 1112-1124. Disponível em:

http://www.ple.uem.br/3celli_anais/trabalhos/estudos_linguisticos/pfd_linguisticos/005.pdf.

Acesso em: 17 fev 2022.

PINTO, Rosalice. A heterogeneidade constitutiva e o *ethos* no editorial português. In:

Calidoscópio, São Leopoldo, v. 2, n. 2. 2004. p. 25-32. Disponível em:

<http://www.revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/6447>. Acesso em: 16 fev 2022.

RICHARDSON, Roberto Jarry *et al.* **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; BARBOSA, Jacqueline. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SÁ, Jorge de. **A crônica**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1989.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos *et al.* Gêneros orais – Conceituação e caracterização. In: **Anais do SILEL**. XIV Simpósio Nacional de Letras e Linguística e IV Simpósio Internacional de Letras e Linguística. Uberlândia: EDUFU, vol. 3, n. 1. 2013. p. 1-8. Disponível em

<http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/pt/arquivos/silel2013/1528.pdf>. Acesso em: 21 fev 2022.

VERBUM – CADERNOS DE PÓS GRADUAÇÃO