



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM**

ELDA QUIRINO MELO DOS SANTOS

**MARCAS DE INTERATIVIDADE NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA
PORTUGUESA**

**RECIFE
2010**

ELDA QUIRINO MELO DOS SANTOS

**MARCAS DE INTERATIVIDADE NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA
PORTUGUESA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco como requisito à obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem, na linha de pesquisa Linguagem, Educação e Organização Sócio-Cultural, sob a orientação do Professor Dr. Junot Cornélio Matos e co-orientação da Professora Dra. Márígia Ana de Moura Aguiar.

**RECIFE
2010**

S237m

Santos, Elda Quirino Melo dos

Marcas de interatividade no livro didático de língua portuguesa / Elda Quirino Melo dos Santos; orientador Junot Cornélio Matos ; co-orientador Marígia Ana de Moura Aguiar, 2010.

103 f.: il.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de Pernambuco. Pró-Reitoria Acadêmica. Curso de Mestrado em Ciências da Linguagem, 2010.

1. Língua portuguesa - Livros didáticos. 2. Análise de interação em educação. 3. Livros didáticos. I. Título.

CDU 801

ELDA QUIRINO MELO DOS SANTOS

**MARCAS DE INTERATIVIDADE NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA
PORTUGUESA**

Defesa Pública em:

Recife, 26 de outubro de 2010.

Co-orientadora

Prof^a Dra. Marígia Ana de Moura Aguiar
UNICAP

BANCA EXAMINADORA

Orientador e Presidente: Prof. Dr. Junot Cornélio de Matos
UNICAP

1º Examinador: Professora Dra. Silmara Della Silva
UNICAP

2º Examinador: Professora Dra. Maria da Conceição Bizerra
UNICAP

Recife
2010

Ao *Espírito Santo*, pela sua presença em minha vida iluminando o caminho a seguir; pois sem Ele, nada seria possível.

A meu esposo e a meus filhos, por sempre acreditarem na minha vitória.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vitória alcançada. A Ele pois, toda honra e glória!

Ao meu orientador, mestre e amigo Prof. Dr. Junot Cornélio de Matos, pelos momentos de paciência, estímulo e apoio na construção do conhecimento científico durante a jornada acadêmica.

A minha coorientadora, mestra e amiga, Prof^a Dra. Marígia Ana de Moura Aguiar, que com sua competência científica e companheirismo, colaborou significativamente para a concretização desta pesquisa.

Às professoras e amigas, Silmara Della Silva e Maria da Conceição Bizerra, pelas valiosas contribuições apresentadas na Banca Prévia.

A meu esposo, Antonio Guedes e a meus filhos Ellen, Ellyda, Emylle e Anthony, que acompanharam cada etapa do curso incentivando e apoiando-me incondicionalmente, na realização deste sonho.

A meu pai, por ser o alicerce de minha formação pessoal e, por todo o zelo, orientação e apoio dispensados à minha existência.

Aos meus irmãos, por estarem de atalaia pela minha vida e me incentivarem a chegar até o fim.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco, pelas experiências e conhecimentos compartilhados.

À Faculdade da Escada – FAESC, pelo incentivo durante o curso.

À gestora Risolene Ferraz e colegas de trabalho da Escola Agrícola Luiz Dias Lins, por entenderem as minhas ausências e por colaborarem na realização deste trabalho.

A todos os meus amigos, estímulo e sustentáculo desta pesquisa, muito obrigada!

“A significação não está na palavra nem na alma do falante, assim como também não está na alma do interlocutor. Ela é o efeito da interação do locutor e do receptor (...). É como uma faísca elétrica que só se produz quando há contato dos dois pólos opostos”.

Bakhtin/Voloshinov ([1979], 2003)

RESUMO

Diante do reconhecimento do fato de que, sendo a língua uma atividade social desenvolvida através das relações interpessoais e em práticas sociais, a realização textual, oral ou escrita, apresenta marcas interacionais que estabelecem um envolvimento direto entre os interlocutores, é que se realizou esta pesquisa, a fim de se estudar a interação entre locutor/autor e alocutário/aluno no livro didático de Língua Portuguesa, marcada pela presença ou ausência de indícios de interatividade nos comandos das atividades de produção textual, numa perspectiva de análise qualitativa. Este estudo fundamentou-se na concepção dialógica proposta por Bakhtin (1992), (1999); Geraldi (2003); na abordagem teórica do interacionismo sócio-discursivo (BRONCKART, 2003) e nas pesquisas de Marcuschi (2001), (2008) que defendem a ação dialógica da linguagem. Como recurso para esta análise, foi utilizada a coleção de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série, intitulada “*Projeto Araribá* – (Org. Editora Moderna, 2006), por ter sido a mais adotada pelas escolas da rede pública de ensino no município de Escada - PE em 2008 e por apresentar como um dos princípios norteadores a concepção de língua que se apoia na interação do aluno com o outro e com a escrita. Como procedimento de análise, fez-se um levantamento das propostas e comandos de produção em cada livro a fim de perceber se estas apresentavam características de envolvimento entre o autor e seu interlocutor-aluno, marcada por possíveis formas lingüísticas interativas. Posteriormente fez-se uma análise em cada série para perceber se a coleção apresenta marcas de interatividade nos comandos de produção de forma mais ou menos equivalente em todas as séries ou se existem diferenças consideráveis entre elas. Os resultados da análise demonstraram, de imediato, que a relação comunicativa entre os interlocutores no livro didático de modo geral, apresenta característica unidirecional, ou seja, o locutor-autor ordena e o alocutário-aluno cumpre ordem, sinalizando um certo distanciamento entre os interlocutores. No entanto, ao analisar os comandos de produção de textual, percebeu-se a presença de elementos lingüísticos com caráter interativo, apontando para uma relação de proximidade entre os interlocutores no processo comunicativo. Em suma, podemos dizer que as marcas de interatividade na escrita atuam como operadores de orientação cognitiva, sugerindo perspectivas de interpretação por parte do escrevente. Essas marcas, além de serem carregadas de valor estilístico, são formas de ação com a linguagem que podem fazer propostas, estabelecerem contratos e definirem posicionamentos para uma interação comunicativa mais precisa e eficaz entre o autor e o aluno/leitor na mediação das atividades de produção textual no livro didático.

Palavras-chave: interatividade na escrita, livro didático, comandos de produção

ABSTRACT

Before the recognition of the fact that, as a social activity, language developed through interpersonal relationships and social practices, conducting textual, oral or written, interactional features brands that establish a direct involvement between the interlocutors is that this work was conducted in order to study the interaction between speaker / author and alocutário / student textbook in the Portuguese Language, marked by the presence or absence of evidence of interactivity in commands the activities of writing from the perspective of qualitative analysis. This study was based on dialogical conception proposed by Bakhtin (1992), (1999); Geraldi (2003), the theoretical approach of socio-discursive interactionism (BRONCKART, 2003) and in research Marcuschi (2001), (2008) that advocate the dialogic action of language. As a resource for this analysis, we used a collection of Portuguese Language Elementary School 5th-8th grade, titled "Project Araribá - (Org Editora Moderna, 2006), for being the most widely adopted by schools of public schools in municipality of Escada - PE in 2008 and to show how one of the guiding principles of the design language that relies on interaction with other students and with writing. As a procedure of analysis, it was a survey of proposals and controls of production in each book to see if they had characteristics of engagement between the author and his interlocutor-student, checked for possible linguistic forms interactive. Later she did an analysis on each series to see if the collection bears marks of interactivity in commands to produce a more or less equivalent in all series or if there are considerable differences between them. The analysis results showed immediately that the relationship between the interlocutors in the communicative textbook generally unidirectional characteristic features, namely the speaker-author commands and alocutário-student fulfills the order, indicating a certain distance between the interlocutors. However, when analyzing the textual commands of production, it was noticed the presence of linguistic elements with interactive character, indicating a close relationship between the interlocutors in the communicative process. In short, we can say that the marks of interactivity in the writing act as operators of cognitive orientation, suggesting prospects for interpretation by the clerk. Those brands, and are loaded with stylistic value, are forms of action with language that can make proposals, establish contracts and placements to define a more precise and communicative interaction between the author and effective student / player in mediating the activity of writing the textbook.

Keywords: interactivity in writing, textbook, controls production

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Esquema da Sequência Didática.....	36
Figura 2 - Marcas de interatividade no gênero carta.....	38
Figura 3 - Proposta 01 Produção a partir de um texto-modelo.....	52
Figura 4 - Continuação da proposta 01.....	53
Figura 5 - Proposta 02 orientação de trabalho dividido em etapas.....	54
Figura 6 - Continuação da proposta 02.....	55

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Dados quantitativos e exemplificativos das ocorrências de indícios de Interatividade - LD 5ª Série	58
Quadro 2: Dados quantitativos e exemplificativos das ocorrências de indícios de Interatividade - LD 6ª Série.....	60
Quadro 3: Dados quantitativos e exemplificativos das ocorrências de indícios de Interatividade - LD 7ª Série.....	62
Quadro 4: Dados quantitativos e exemplificativos das ocorrências de indícios de Interatividade - LD 8ª Série.....	64

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Levantamento das escolas públicas e LD's de LP adotados em Escada – PE	43
Tabela 2 - Tema central de estudo de cada unidade da Coleção Projeto Araribá	47
Tabela 3 – Dados estatísticos das ocorrências de indícios de interatividade no LD	66

LISTA DE ABREVIATURAS

DT: Dêiticos

EF: Ensino Fundamental

FNDE: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

LD: Livro Didático

LDs: Livros Didáticos

LDB: Lei de Diretrizes e Bases

LM: Língua Materna

PLIDEF: Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental

LP: Língua Portuguesa

MEC: Ministério da Educação e Cultura

PCN's: Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLD: Programa Nacional do Livro Didático

SEB: Secretaria de Educação Básica

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO 1 - PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	19
1.1 Linguagem e Interação.....	20
1.2 Interação e Escrita	21
1.3 Os Gêneros.....	25
1.4 A Produção Textual na Escola e o Livro Didático.....	27
1.4.1 As Condições de Produção.....	32
1.4.2 Interatividade na Produção Escrita.....	37
CAPÍTULO 2 - ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	41
2.1 Procedimentos.....	42
2.2 Constituição do Corpus e Universo da Pesquisa	42
2.3 Visão Geral da Coleção.....	45
CAPÍTULO 3 – ANÁLISE E DISCUSSÃO.....	50
3.1 A Produção Textual Escrita no Livro Didático.....	51
3.2 Identificando Marcas de Interação no Livro Didático.....	56
3.2.1 Análise geral: Interatividade apesar de um distanciamento.....	65
CAPÍTULO 4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	70
REFERÊNCIAS.....	74
ANEXOS.....	78

O ensino de Língua Materna tem sido alvo de discussões desde a década de 70 do século passado, quando se intensificavam os estudos no campo das ciências da aprendizagem e da linguagem, que vieram influenciar as novas possibilidades para o ensino de línguas, sob uma nova forma de se conceber a linguagem, fundamentada na visão interacionista de Bakhtin, trazendo assim uma proposta de ensino, centrada na teoria do dialogismo, que constitui o princípio da linguagem. Ao considerar o dialogismo como o princípio constitutivo da linguagem, o teórico russo coloca o texto como objeto central de investigação das ciências humanas, concebendo-o tal qual um objeto lingüístico-discursivo, social e histórico.

Nesse sentido, faz-se necessário reconhecer a língua como uma atividade social, histórica e cognitiva, desenvolvida por intermédio das relações interpessoais e em práticas sociais. Dessa forma, “a língua nunca pode ser estudada ou ensinada como um produto acabado, pronto, fechado em si mesmo, pois apreender a língua, implica em reconhecer seu caráter interacional” (GERALDI, 2002, p. 28).

Considerar a linguagem como forma de interação, significa levar em conta a participação ativa dos sujeitos no ato comunicativo. No tocante ao texto escrito, essa dinamicidade ocorre na relação produto-texto-leitor, onde o contexto sociocognitivo dos interlocutores influenciará na produção de sentido. Partindo dessa ideia, entende-se que a realização textual apresenta marcas interacionais que estabelecem um envolvimento direto entre os interlocutores.

No sentido de aprofundar as discussões a esse respeito, elegeu-se nesta pesquisa, como recurso para análise, os comandos de produção de textos escritos, no livro didático da coleção intitulada “*Projeto Araribá- Português 5ª a 8ª série* – (Org. Editora Moderna, 2006); fundamentando-se pela concepção dialógica defendida por Bakhtin ([1992] 2003), (1999); Geraldi, (2003); na abordagem teórica do interacionismo sócio-discursivo de Bronckart (2003) e nas pesquisas de Marcuschi (2001), (2008); numa perspectiva de análise bibliográfica qualitativa.

Nos limites dessa abordagem, o objetivo geral deste trabalho é estudar a interação entre locutor/autor e alocutário/aluno, na formulação dos comandos de produção textual no livro didático de Língua Portuguesa. Como objetivos decorrentes deste, elegeram-se três específicos:

- Identificar marcas de interatividade na formulação dos comandos de produção textual no livro didático, como forma de perceber a presença do interlocutor na realização textual;
- Analisar as situações em que ocorre uma interação direta e explícita entre autor e aluno nos comandos de produção marcada por recursos linguísticos interacionais;
- Apontar os efeitos em que a presença em maior ou menor dessas marcas pode trazer para a eficácia comunicativa no alcance dos propósitos da produção textual no livro didático.

Para a realização desta pesquisa, foi necessário percorrer algumas etapas, que estão distribuídas nesta dissertação sob a forma de capítulos, para facilitar a sua leitura.

No Capítulo 1, pretende-se trazer uma reflexão sobre toda abordagem teórica que norteia este estudo, partindo da perspectiva de linguagem como forma de interação entre os indivíduos a partir do diálogo, intermediado pela palavra, tomando-se como pontos de discussão: a interação na comunicação escrita; os gêneros do discurso sob a visão bakhtiniana e gêneros textuais, a partir dos estudos de Marcuschi (2008), Schneuwly e Dolz (2004) e Bronckart (2006); bem como, a produção textual e o livro didático no contexto escolar, centrada na interatividade, fundamentada por Geraldi (2003), Schneuwly e Dolz (2004), Bronckart (2006) e Marcuschi (2001).

No Capítulo 2, descreve-se, além dos procedimentos metodológicos adotados para a realização da pesquisa, o universo pesquisado, fazendo um levantamento

das escolas que adotaram a coleção escolhida para análise, e ainda uma apresentação de toda a coleção a ser estudada.

No Capítulo 3, são apresentadas as análises sobre os Livros Didáticos (LD's); primeiramente, investigando-se o Guia do Professor, no que diz respeito à fundamentação teórica que sustenta cada coleção; em seguida, os objetivos para o ensino e a aprendizagem da produção textual e depois, as propostas de produção textual apresentadas no interior de cada livro.

Por último, nas considerações finais, é feita uma síntese do trabalho com relação aos resultados da pesquisa, destacando os pontos mais relevantes, a fim de contribuir com novas investigações, que reflitam sobre a linguagem a partir da ação pedagógica do professor e por intermédio dessa mesma linguagem, sanar as limitações encontradas nos livros didáticos.

CAPÍTULO 1 – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Neste capítulo, pretende-se trazer uma reflexão sobre toda abordagem teórica que norteia esta pesquisa, partindo da concepção de linguagem defendida por Bakhtin/Volochinov (1999), a qual tem como seu princípio constitutivo a interação entre os indivíduos a partir do diálogo intermediado pela palavra.

Nesta perspectiva, tomam-se ainda, como pontos para reflexão, as seguintes abordagens: a interação na comunicação escrita, fundamentando-se, nos estudos realizados por Bakhtin ([1999], 2003), Brait (2003) e Marcuschi (2001); os gêneros do discurso sob a visão bakhtiniana e os gêneros textuais a partir dos estudos de Marcuschi (2008), Schneuwly e Dolz (2004) e Bronckart (2006); a produção textual e o livro didático no contexto escolar, centrada na interatividade, fundamentada por Geraldi (2003), Schneuwly e Dolz (2004), Bronckart (2006) e Marcuschi (2001).

1.1 Linguagem e Interação

A linguagem acompanha o homem nos diversos momentos de sua vida, servindo para articular as relações que ele estabelece com o outro e com o mundo. Por intermédio dela, o homem não só veicula informações, mas mostra a sua visão sobre o mundo. É a linguagem que permite aos sujeitos se representarem a si mesmos, aos outros e ao mundo, posto que é configurada como meio de interação por excelência.

Segundo Bakhtin/Volochinov (1999), a linguagem não pode ser compreendida senão a partir do fenômeno da interação, que se constitui como a sua realidade fundamental, pois é na relação dialógica entre sujeitos, ou seja, na interpretação e na produção dos enunciados que se constroem a significação da linguagem e os próprios sujeitos. Para o autor, o sujeito se constitui ouvindo e assimilando as palavras e os discursos do outro (sua mãe, seu pai, seus colegas, sua comunidade etc.), fazendo com que essas palavras e os discursos sejam processados de forma que se tornem, em parte, as palavras do sujeito e, em parte, as palavras do outro. Geraldi (2003), em consonância com o pensamento de Bakhtin, a respeito da constituição desse sujeito, declara:

Os sujeitos se constituem como tais à medida que interagem com os outros, sua consciência e seu conhecimento de mundo resultam como “produto” deste mesmo processo. Neste sentido, o sujeito é social já que a linguagem não é o trabalho de um artesão, mas trabalho social e histórico seu e dos outros e é para os outros e com os outros que ela se constitui. (2003, p. 6)

À medida que se parte da ideia de que o ser humano é um ser social e que se constitui no processo da comunicação, na interação com o outro, considera-se o uso da linguagem como uma ação transformadora, enquanto processo de interação verbal, já que media a relação entre o homem e o meio. Essa forma de se conceber o uso da linguagem respalda-se na visão bakhtiniana, que revela ser a linguagem “um fenômeno profundamente social e histórico e, por isso mesmo, ideológico”, o qual se concretiza, a partir do diálogo entre as pessoas, intermediado pela palavra, (BAKHTIN 1999 p.36).

Ao se declarar que a linguagem se realiza por intermédio do diálogo, é preciso, por um lado, entendê-lo, num sentido mais amplo, para além das interações face a face, de sorte que se possa contemplar toda comunicação verbal, quer seja oral ou escrita. Assim, propõe-se desenvolver na próxima seção, uma reflexão sobre a interação com abordagem na linguagem escrita.

1.2 Interação e Escrita

Considerando as discussões da seção anterior, a interação inicia-se quando a *palavra* é dirigida a um interlocutor real distinto, conforme o grupo social a que pertence, aos laços sociais e outras circunstâncias a que está exposto. Segundo Bakhtin/Volochinov (1999, p. 113), “a palavra comporta duas faces, pois ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, quanto pelo fato de que se dirige para alguém, o interlocutor, o qual exerce alguma influência sobre ela”. Diante disto, pode-se dizer que os enunciados são duplamente determinados, ora porque trazem marcas da individualidade do locutor, ora porque são elaborados em função de um interlocutor que não é uma figura passiva no processo dialógico. Ao interlocutor é dada posse da palavra, que é resignificada por este durante o processo interativo de troca de posições discursivas, nomeado por Bakhtin como “alternância dos sujeitos do discurso” que é uma característica da interação

(BAKHTIN, 2003 [1992], p. 275). Garcez (1998), ao se posicionar a respeito do discurso, esclarece:

- a) é dialógico porque a enunciação tem uma orientação social, é orientada para o outro e é por ele determinada;
- b) é dialógico porque sua compreensão depende da formulação ativa de resposta, de contra palavras;
- c) é dialógico porque é essencialmente polifônico (Idem, p.56).

A autora, tendo como suporte as ideias de Bakhtin, demonstra reconhecer o princípio dialógico do discurso, uma vez que a linguagem tem caráter interativo e só pode ser compreendida a partir de seu caráter sócio-histórico. Outro aspecto abordado pela autora, ancorada na visão bakhtiniana, faz referência à natureza da compreensão do discurso, a qual se caracteriza ativamente responsiva, ou seja, “toda compreensão é prehe de resposta”. (BAKHTIN, 2003 [1992], p. 271).

Neste sentido, reforça-se a ideia de que a comunicação se efetiva através da reciprocidade, da dialogia e, por seu intermédio, o homem se encontra em fronteira com o outro. É importante destacar que essa relação não se restringe a um simples direcionamento do locutor para o locutário, mas uma interação em que o sujeito, por meio do outro, toma consciência de si mesmo e se transforma. Bakhtin/Volochinov (1999, p. 145), ao se referir à questão do diálogo, faz a seguinte consideração: “A unidade real da língua que é realizada na fala não é a enunciação monológica individual e isolada, mas a interação de pelo menos duas enunciações, isto é, o diálogo”. E o autor reitera isto, ao dizer que:

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra ‘diálogo’ num sentido mais amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja (idem p.123).

Brait (2003), ao revisar o conceito de interação expresso na obra *Marxismo e filosofia da linguagem*, de Bakhtin/Volochinov (1929), considera um grande avanço quando o autor explicita que *a interação não ocorre unicamente no discurso oral*, pois, segundo ela, essa ideia levou tempo para ser assimilada. Comenta também

que, diante dessa expressão, o autor faz referência às diferentes possibilidades promovidas por um mesmo ato impresso, dependendo da esfera de atividade. Além disso, a autora infere que é nesse contexto que aparece a perspectiva do *outro*,¹ enquanto discurso e interdiscurso e enquanto constitutivo da linguagem (BRAIT, 2003 pp. 143-144). Assim, pode-se compreender que a escrita, apesar de suas particularidades, deve ser considerada igualmente como uma importante forma de interação verbal, uma vez que também espera ser compreendida responsivamente, ou seja, acompanhada por uma reação do outro, podendo ser representada por diferentes formas, de acordo com a situação e as condições concretas em que se realizam.

Marcuschi (2001), ao refletir sobre a presença da interação na escrita, apresenta o fenômeno da interatividade como uma propriedade geral de todo e qualquer uso da língua, uma vez que esta (a língua) é considerada como uma atividade social histórica e cognitiva, desenvolvida interativamente pelos indivíduos, de acordo com as práticas sociais que se efetivam nos gêneros textuais orais e escritos. Nesse sentido, foi que o próprio Marcuschi (*ibid*, p.01), ao investigar marcas de interatividade no processo de textualização da escrita, defendeu a seguinte tese: “o texto escrito apresenta traços de interatividade que estabelece uma relação direta do autor (escrevente)² com seu interlocutor (leitor)”.

No entanto, é conveniente lembrar que a interatividade, durante muito tempo, foi estudada como um fenômeno quase que exclusivo da fala, o que levou muitos a acreditarem que a escrita não apresentaria marcas de *interatividade explícita*, passando assim a caracterizarem a escrita como a linguagem do *distanciamento* e a fala como a linguagem da *proximidade*.

No que se refere à escrita, esse distanciamento apresentar-se-ia de forma dupla: por um lado, fisicamente, caracterizando-se pela ausência do interlocutor e, por outro lado, de forma funcional, já que o escrevente se envolveria com as ideias. Segundo Marcuschi, esta posição não seria totalmente inaceitável, uma vez que a ausência do leitor “desobrigaria” o autor de manifestar-se de forma dialogal

¹ Itálico no original

² Termo usado por Marcuschi, (2001) para designar o autor da escrita.

marcada, pois seu interlocutor não teria a palavra da mesma maneira que ocorre na interação face a face. Opondo-se a respeito, o autor ressalta:

[...] é essencial ter presente que quando se escreve, escreve-se para alguém e este alguém (o outro, o interlocutor) está presente no horizonte do escrevente. Isto, em essência, equivale ao princípio do dialogismo como fenômeno universal em todos os usos da língua, seja na fala ou na escrita. Este aspecto diz respeito ao princípio da interlocução presente também na escrita. A propriedade de interatividade é um aspecto inerente à própria língua e comprova a tese geral do dialogismo (MARCUSCHI, 2001 p.01).

Partindo dessas premissas, confirma-se a necessidade de se entender a língua como uma atividade social, por meio da qual o indivíduo não somente veicula informações, externa sentimentos através de um conjunto de regras e formas linguísticas para outrem, mas também executa ações e age sobre o outro (ouvinte/ leitor), constituindo compromissos e vínculos pelo fenômeno da interação, a qual tem a linguagem como lugar para sua realização. Esse aspecto diz respeito à concepção de linguagem como forma ou processo de interação. E Bakhtin ratifica isto, ao argumentar:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicológico de sua produção, mas pelo fenômeno da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações, a interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN 1999, p.123).

Desse modo, entende-se que a interatividade é parte integrante da concepção de linguagem que orienta a perspectiva textual-interativa, a qual tem o olhar para a materialidade lingüística “como marcas que sugerem uma relação direta e intencional do autor com o leitor, evidenciando uma relação clara entre um eu e tu, se manifestando como um tipo de envolvimento interpessoal, podendo apresentar-se de diferentes formas com intensidade variada nos diversos gêneros textuais”. (MARCUSCHI, 2001 p. 3).

Para entender melhor a interatividade entre os interlocutores por intermédio dos gêneros, é importante compreender primeiramente, a noção de gêneros no

contexto da linguagem, já que as pessoas ao se comunicarem, fazem uso de algum tipo de gênero.

1.3 Os Gêneros

A abordagem dos gêneros tornou-se objeto de interesse nos estudos científicos, no campo da linguagem, com perspectivas diversas. Nesta pesquisa, a reflexão recairá sobre a perspectiva dos 'gêneros do discurso', defendida por Bakhtin (2003 [1992]), e a dos 'gêneros textuais', discutida por Marcuschi (2008).

Na perspectiva bakhtiniana, os gêneros são denominados *gêneros do discurso*³, definidos como todos os tipos relativamente estáveis de enunciados, quer sejam orais ou escritos, que são igualmente determinados pela especificidade de condições de comunicação discursiva, particulares de cada campo da comunicação e de uma determinada função, uma vez que a comunicação realiza-se através dos gêneros, embora muitas vezes o falante desconheça sua existência (BAKHTIN [1992] 2003, pp. 262, 266 e 282). Dessa forma, a noção de gêneros está ligada ao dialogismo, ou seja, ao modo de funcionamento real da linguagem, interligado às diversas esferas sociais.

Marcuschi (2008, p.155) define os gêneros como todos os textos encontrados em nossa vida cotidiana, os quais apresentam padrões sociocomunicativos com características definidas por funções, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. Também argumenta que os usos e condicionamentos sócio-pragmáticos dos gêneros caracterizam-nos como práticas sócio-discursivas (MARCUSCHI 2002, p.20).

Os pesquisadores da Universidade de Genebra, dentre os quais queremos destacar neste estudo Bronckart, Schneuwly e Dolz, demonstraram considerável atenção ao estudo dos gêneros, bem como sua importância para o ensino de línguas.

³ grifos da autora

Bronckart, estudioso ligado à perspectiva de caráter psicolingüístico e ao sócio-interacionismo, declara que os gêneros constituem ações de linguagem que requerem do agente produtor uma série de decisões, para cuja execução ele necessita ter competência; a primeira das decisões é a escolha que deve ser feita a partir do rol de gêneros existentes, ou seja, ele escolherá aquele que lhe parece adequado ao contexto e à intenção comunicativa; e a segunda é a aplicação que poderá acrescentar algo à forma destacada ou recriá-la (BRONCKART 1994 p. 12).

Schneuwly e Dolz (2004) defendem uma perspectiva teórica, concentrada nos gêneros textuais, e os definem como um instrumento semiótico constituído por signos, estabelecendo, assim, a comunicação, e os metaforizam como instrumento de comunicação, bem como declaram que é “através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes” (p. 74).

Sendo assim, pode-se afirmar que não há como distanciar os gêneros discursivos e os gêneros textuais das práticas de linguagem, uma vez que eles concretizam a interatividade entre os seres humanos. Schneuwly e Dolz (2004) pontuam isto ao declararem:

Numa perspectiva interacionista, são, a uma só vez, o reflexo e o principal instrumento de interação social. É devido a essas mediações comunicativas, que se cristalizam na forma de gêneros, que as significações sociais são progressivamente reconstruídas (p.51).

Nesse contexto, situa-se a escrita que, além de ser uma atividade de expressão, é uma atividade interativa, que se utiliza dos gêneros textuais como instrumento para concretização dessa perspectiva. Logo, faz-se necessário que a escola seja vista como espaço privilegiado para a materialização da interação verbal, oferecendo ao aluno condições de, ao elaborar um texto, saiba o que está escrevendo (qual o gênero textual), bem como quais as condições de produção desse gênero. Seja por meio de atividades elaboradas pelo professor, seja por intermédio do direcionamento pelo livro didático.

1.4 A Produção Textual na Escola e o Livro Didático

Ao eleger o texto como centro da atividade interlocutiva, há de se reconhecer a prática de produção textual escrita “como uma atividade interativa de expressão, de manifestação verbal das ideias, informações, intenções, crenças ou de sentimentos que se quer partilhar com alguém, para, de algum modo, interagir com ele” (ANTUNES, 2003, p.45).

No entanto, até a década de 70, as atividades de produção textual, no contexto escolar, foram caracterizadas como uma prática descontextualizada, mecânica e improvisada, e muitas vezes desprovida de função social, realizada simplesmente porque estava prevista ao final da unidade do livro didático ou em cumprimento de um comando imposto pelo professor, “levando os alunos a exercitarem, através da escrita, os seus conhecimentos gramaticais aprendidos num momento anterior” (SUASSUNA, 2003, p.41).

Para Antunes (2006, p.177), o processo de ensino e aprendizagem da escrita de textos escolares, salvo raras exceções, não privilegiava a perspectiva interacional e discursiva da língua, antes, ocupava-se, basicamente, dos aspectos lexicais e formais do texto. Na visão de Geraldí (1991), eram propostas de escrita, geralmente desprovidas de discussões prévias acerca do tema, sem a explicitação de objetivos definidos, e distantes da necessidade real dos alunos. Em outras palavras, uma escrita produzida para a escola, geralmente, com o único intuito de o aluno demonstrar sua habilidade gramatical ou para ganhar nota, e não produzida na escola; situação em que o aluno transmite seu ponto de vista e tem consciência do que diz.

Acredita-se que, em decorrência dessa prática, o ensino de Língua Portuguesa (LP) passou a ser alvo de muitas críticas, e Marinho (1997, p. 88) confirma isto ao dizer: “Com as críticas e denúncias a essas práticas de ensino, passou-se a repensar o conteúdo das aulas de português, com o intuito de se procurarem alternativas para o ensino e aprendizagem da língua”.

No Brasil, só a partir dos anos 80, começaram a surgir várias discussões e propostas de mudanças para o ensino de LP, a exemplo dos estudos de Geraldi (1984), os quais apresentavam novas possibilidades para o ensino de língua materna sob uma nova forma de se conceber a linguagem, fundamentada na visão interacionista de Bakhtin, trazendo uma proposta de ensino não mais centrada na teoria gramatical, mas sim, nas práticas de leitura e produção textual com base nas perspectivas sociais. Geraldi (2001 [2003]) enfatiza isto ao declarar:

Considero a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua. (...) porque é no texto que a língua – objeto de estudos – se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação [...] (p.135)

Diante dessa declaração sobre a produção de textos, o autor se insere na discussão de que o sujeito e sua produção de discursos estão nele concretizados, o que exige desse sujeito *compromisso* com seu discurso, bem como a *articulação* deste, uma vez que desse binômio decorre *o texto a ser produzido na escola e não para a escola*, como define o próprio autor, ao estabelecer uma distinção no interior das atividades com a escrita na escola, entre *redação e produção de texto* (ibid. p.136.) (grifos meus).

É importante destacar que os esforços empreendidos nestas últimas décadas para melhoria do ensino de LP não se limitaram apenas aos estudiosos da linguagem; entidades governamentais, como por exemplo, o Ministério da Educação e Cultura – MEC, a partir da institucionalização das novas diretrizes para a educação⁴ e, conseqüentemente, a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), sinalizaram significativas ações a favor dessa nova concepção de ensino de língua. Neste sentido, os PCN's (1998), quanto aos objetivos para o ensino de LP no terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental (EF),⁵ propõem:

⁴ Com elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, nº 9.394, em dezembro de 1996, foi instituída a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's e assim, em 1998, foi elaborada a versão do documento, referente ao terceiro e quarto ciclos de ensino, de quinta a oitava série do Ensino Fundamental. (O documento encontra-se disponível em: www.mec.gov.br)

⁵ O 3º e 4º ciclos correspondem às séries de 5ª a 8ª ou 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Trata-se da nomenclatura usada tanto pelos PCNs, como para os demais documentos oficiais.

a escola deverá organizar (...) atividades que possibilitem ao aluno desenvolver o domínio da expressão oral e escrita (...), levando em conta a situação de produção social (...); destinatário(s) e seu lugar social; finalidade ou intenção do autor; tempo e lugar material da produção e do suporte) e selecionar, a partir disso, os gêneros adequados para a produção do texto, operando sobre as dimensões pragmática, semântica e gramatical.(p.49)

No que se refere à produção escrita, os PCN's apresentam objetivos bastante definidos:

No processo de produção de textos escritos, espera-se que o aluno:

- redija diferentes tipos de textos, estruturando-os de maneira a garantir:
 - a relevância das partes e dos tópicos em relação ao tema e propósitos do texto;
 - a continuidade temática;
 - a explicitação de informações contextuais ou de premissas indispensáveis à interpretação;
 - a explicitação de relações entre expressões mediante recursos lingüísticos apropriados (retomadas, anáforas, conectivos), que possibilitem a recuperação da referência por parte do destinatário;
- realize escolhas de elementos lexicais, sintáticos, figurativos e ilustrativos, ajustando-as às circunstâncias, formalidade e propósitos da interação;
- utilize com propriedade e desenvoltura os padrões da escrita em função das exigências do gênero e das condições de produção;
- analise e revise o próprio texto em função dos objetivos estabelecidos, da intenção comunicativa e do leitor a que se destina, redigindo tantas quantas forem as versões necessárias para considerar o texto produzido bem escrito (BRASIL, 1998, p.51-52).

Diante dos objetivos propostos por esse documento quanto ao trabalho a ser desenvolvido com a escrita, pode-se perceber implicitamente sinalizado um novo paradigma de ensino, fundamentado na perspectiva sócio-interacionista da linguagem, contemplando, no processo de ensino e aprendizagem da produção escrita, alguns fatores não considerados importantes por outras concepções de linguagem; podendo sinalizar entre outros, as condições de produção, ressaltando a especificidade do gênero, sua finalidade e a interação entre o autor e o leitor a que se destina. Dessa forma, depreende-se que, se ao final do EF, o aluno demonstrar domínio nessas habilidades, este estará apto a expressar-se com competência através de textos em qualquer situação de uso da língua. Todavia, o cenário atual da educação brasileira demonstra que alunos egressos das nossas escolas sem alcançarem a proficiência na leitura e produção textual (RODRIGUES, 2007).

Segundo Reinaldo & Sant'ana (2005, p.104), deve-se essa questão à falta de apropriação desses conceitos linguísticos, nos quais se ancoram esse referencial teórico, por uma grande parcela de professores. Entretanto, convém destacar o empenho demonstrado atualmente, pelas instituições governamentais, em desenvolver programas de formação continuada para os professores, bem como proposta de revisão nos currículos dos cursos de licenciatura, visando uma formação inicial desses profissionais de forma mais eficaz.

Tendo em vista a proposta de renovação no ensino, preconizada pelos PCN's, outras iniciativas de discussões também aderiram à ideia da *produção textual*. Uma dessas iniciativas foi o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), criado em 1985⁶, que com o objetivo de melhor direcionar a escolha do material a ser utilizado como um dos subsídios no processo de ensino e aprendizagem, elaborou um Guia de Livros Didáticos, o qual traz informações sobre os livros inscritos e avaliados por um grupo de especialistas nas diversas áreas do conhecimento.

Conforme disposto no site do MEC (www.mec.gov.br):

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tem por objetivo oferecer a alunos, professores e professoras de escolas públicas do Ensino Fundamental, de forma universal e gratuita, livros didáticos e dicionários de Língua Portuguesa de qualidade para o apoio ao processo ensino-aprendizagem em sala de aula.

A Secretaria de Educação Básica coordena o processo de avaliação pedagógica sistemática das obras inscritas no PNLD, desde 1996. Esse processo é realizado em parceria com universidades públicas que se responsabilizam pela avaliação de livros didáticos nas seguintes áreas: Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia e ainda Dicionários de Língua Portuguesa. A fim de assegurar a qualidade dos livros a serem distribuídos, a SEB (Secretaria de Educação Básica), em parceria com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) lança, a cada três anos, edital para que os detentores de direito autoral possam inscrever suas obras didáticas. O edital estabelece as regras para inscrição e apresenta os critérios pelos quais os livros são avaliados.

⁶ Programa criado a partir de 1985, conforme consta no seu sítio oficial: www.fnde.gov.br, em substituição ao Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental – PLIDEF, extinto, a partir de então. Somente a partir de 1996 teve início o processo de avaliação pedagógica dos livros didáticos (PNLD/1997).

Ao final de cada processo, é elaborado o Guia de Livros Didáticos. Nele são apresentados os princípios, os critérios, as resenhas das obras aprovadas e as fichas que norteiam a avaliação dos livros. O guia é enviado às escolas como instrumento de apoio aos professores no momento da escolha dos livros didáticos.

Não há como negar que o PNLD tem buscado a cada nova edição influenciar mudanças na elaboração do livro didático, na perspectiva de um ensino de língua que atenda à árdua tarefa de transposição didática das “novas” teorias no campo da linguagem. No trabalho com o texto, mais especificamente na dimensão produção de textos, o guia de livros didáticos do PNLD, documento disponibilizado pelo MEC, apresenta considerações do programa sobre o que se espera de um livro didático de Língua Portuguesa, em sua abordagem sobre a produção de textos escritos:

As propostas de produção de texto escrito devem visar, antes de mais nada, ao desenvolvimento da proficiência em escrita. Nesse sentido, não podem deixar de:

- Considerar o uso social da escrita, levando em conta, portanto, o processo e as condições de produção do texto, evitando o exercício descontextualizado da escrita;
- Explorar a produção dos mais diversos gêneros e tipos de texto, contemplando suas especificidades;
- Apresentar e discutir as características discursivas e textuais dos gêneros abordados, sem se restringir à exploração temática;
- Desenvolver as estratégias de produção inerentes à proficiência que se pretende levar o aluno a atingir (PLND, 2008 p.15).

Não há como negar a influência que esse instrumento tem exercido na busca de adequação dos LDs às novas concepções de língua e ensino. Rangel (2005) confirma isto, ao declarar:

Independentemente do ponto de vista particular deste ou daquele especialista, podemos dizer que o PLND, especialmente a partir da Avaliação, estabeleceu perspectivas teóricas e metodológicas bastantes definidas para o LDP, (...) que se tornaram possíveis graças a uma movimentação no campo da reflexão sobre o ensino de língua materna que bem poderíamos considerar como uma mudança de paradigma (p.14).

Segundo o autor supracitado, os princípios e critérios que têm conduzido a Avaliação do LD de LP, se caracterizam como um fruto autêntico, ainda que tardio,

da “virada pragmática” no ensino da língua materna, e que muito sucintamente, essa “virada denominada pragmática” pode ser configurada como a brusca mudança na concepção do que seja “ensinar língua materna”, determinada por um conjunto articulado de orientações teóricas e metodológicas, surgidas nas concepções tanto de ensino quanto de linguagem, que compõem esta área acadêmica.

Tomando como aporte teórico as orientações de Bronckart (1999) e Geraldi (1991[2003]), apresenta-se a seguir, as condições de produção, parâmetros considerados fundamentais para que o aluno possa efetivar um trabalho significativo com a linguagem escrita.

1.4.1 As Condições de Produção

Para Bronckart (1999), as *condições de produções* são definidas como contexto de produção, que, segundo ele, caracteriza-se como o conjunto dos parâmetros que podem exercer fundamental influência na forma como o texto é organizado. Segundo o autor, esses parâmetros estão reagrupados em dois conjuntos: o primeiro, refere-se ao **mundo físico**, e o segundo, ao **mundo social e subjetivo**.

No mundo físico são caracterizados pelo autor quatro aspectos:

- o **lugar de produção**: refere-se ao lugar físico onde o texto é produzido;
- o **momento de produção**: a extensão do tempo em que o texto é produzido;
- o **emissor**: a pessoa que produz fisicamente o texto, seja na modalidade oral ou escrita;
- o **receptor**: a (s) pessoa (s) que pode(m) receber concretamente o texto.

No segundo plano, Bronckart (op.cit) apresenta um contexto sociosubjetivo em que a produção de todo texto decorre da **interação comunicativa**, que implica o mundo social (normas, valores, regras), e o mundo subjetivo (imagem que o agente expõe de si ao agir). Esse contexto pode também ser caracterizado em quatro parâmetros principais:

- o **lugar social**: em que instituição social e em que modo de interação o texto é produzido: escola, família, mídia, interação comercial, interação informal, etc.
- a **posição social do emissor**: é o papel social que o emissor desempenha na interação, no processo de produção: papel de professor, de pai, de amigo, de superior, etc.
- a **posição social do receptor**: qual é o papel social atribuído ao receptor, enquanto papel de aluno, de criança, de colega, de pai, de subordinado, de amigo, etc.
- o **objetivo(s) da interação**: do ponto de vista do enunciador, que efeitos o texto pode produzir no seu destinatário?

Ao descrever esse conjunto de parâmetros para se efetivar uma ação de linguagem, é possível entender que Bronckart não tem a intenção de oferecer um modelo fechado, mas como ele mesmo se expressa, *uma base de orientação* a partir da qual o agente-produtor deve fazer suas escolhas e tomar decisões, e para isso, necessita ter competência. Considerando ser a escola o espaço mais adequado para o desenvolvimento da competência escritora desse agente (aluno), cabe a esta compreender esses critérios e mediar interativamente a execução dessa ação de linguagem, quer seja através do professor ou de outros instrumentos.

Geraldi ([1991] 2003, p137), validando a proposta de Bronckart, quanto ao contexto de produção, apresenta as condições de produção como alguns aspectos fundamentais para a ação de produzir escrita. Segundo o autor, para produzir um texto, em qualquer modalidade, é preciso que:

- a) se tenha o que dizer;
- b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (ou, na imagem wittgensteiniana, seja um jogador no jogo);
- e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d).

Como se pode perceber é mediante essas orientações que a produção escrita se efetiva, podendo, assim, minimizar a artificialidade predominante nas atividades

de redação e promover a interação e o respeito ao conhecimento de mundo de cada locutor que, ao constituir-se autor do seu próprio texto, deve eleger seu interlocutor, com quem dialogará através da produção escrita, adequando tanto a forma e estrutura, quanto o seu conteúdo a esse interlocutor.

Reiterando o que é sistematizado por Geraldi ([1991] 2003), os PCN's de LP (1998) também consideram as condições de produção elementos fundamentais para a construção do texto. Em relação ao trabalho com a produção de textos escritos, o documento propõe: a redação de textos, considerando suas condições de produção: finalidade; especificidade do gênero; lugares preferenciais de circulação e interlocutor eleito como orientação básica para a realização dessa atividade.

É importante destacar que os estudos realizados por Geraldi ([1991], 2003) e as considerações apresentadas pelos PCN's de LP (1998), a respeito das atividades de produção textual, incentivaram novas pesquisas não só na perspectiva de investigar a prática vivenciada dentro da sala de aula, o que pode ser verificado em Britto (2002), Geraldi (2001), entre outros; como também o tratamento dado às atividades de produção em coleções de LP, selecionadas pelo Plano Nacional do Livro Didático – PNLD para serem adotadas pelas escolas.

Neste sentido, faz-se referência nesta pesquisa, aos estudos de Costa Val (2003), que ao investigar o ensino da escrita de textos escolares no LD de LP, pôde perceber que as condições de produção não são adequadamente consideradas nos comandos de produção textual dos LD's. Segundo a autora, embora os LD's analisados apresentem alguns avanços em sua composição, como uma quantidade e uma variedade considerável de propostas de produção de textos escritos, que contemplam os mais variados gêneros textuais, ainda são muito frequentes as propostas de "redação escolar", em conformidade com os moldes tradicionais de ensino. Ainda relata a autora que, em mais da metade das coleções, não há nos comandos de produção textual a indicação de objetivos ou de finalidade para as produções dos alunos. Tão pouco, há a indicação de um interlocutor, e de orientação sobre o gênero textual a ser produzido pelo aluno. Para Val, os problemas detectados nos LD's recomendados, se dão em decorrência de concepções de linguagem que ainda prevalecem no meio educacional, as quais

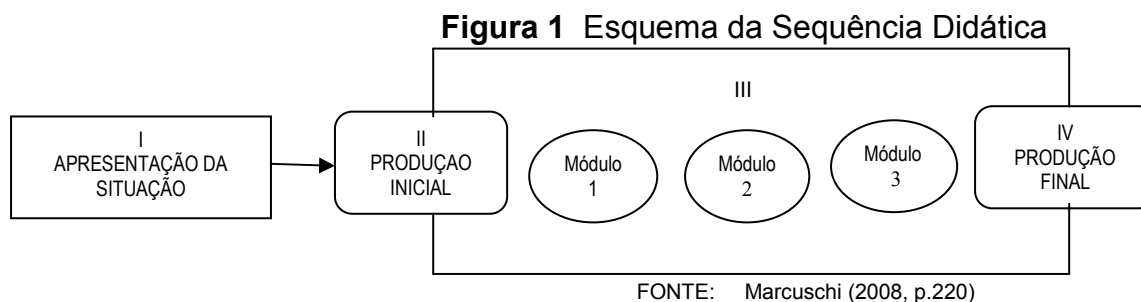
priorizam mais a estrutura e o produto, do que propriamente o processo de produção escrita.

Diante da análise realizada por essa pesquisadora, defende-se a necessidade de que o LD de LP, através de seus autores ou organizadores, contemple atividades de produção textual considerando de forma clara e precisa as condições de produção, na perspectiva de fazer com que o aluno reconheça sua produção escrita como um cenário de interação com o outro, o qual se constitui a partir da mediação promovida pela escrita, aqui representada pelos comandos de produção, nas etapas desenvolvidas durante o processo de elaboração textual.

Neste sentido, supõe-se que pesquisas desenvolvidas no campo das ciências da linguagem e da aprendizagem sobre estratégias, operações mentais, tipos de processamento do texto, formataram modelos aceitáveis de proficiência em leitura e em escrita a fim de que possam contribuir para um ensino de língua portuguesa diferenciado. Nesse contexto podem-se citar os estudos de Schneuwly e Dolz (2004), os quais defendem a ideia de que se devem **criar situações reais** com contextos que permitam reproduzir em grandes linhas e com detalhe a situação concreta de produção textual incluindo sua circulação, ou seja, com atenção para o processo de relação entre os interactantes (MARCUSCHI, 2008 p.213).

Esses estudiosos, buscando responder à pergunta “Como ensinar a expressão oral e escrita?”, propõem a sequência didática como uma estratégia adequada para a elaboração do processo de ensino-aprendizagem, compreendida “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (SCHNEUWLY E DOLZ 2004, pp.95- 97). Marcuschi (2008, p.214), ao se referir à metodologia adotada por esses estudiosos da linguagem, declara que “a finalidade de trabalhar com **seqüências didáticas** é proporcionar ao aluno um procedimento de realizar todas as tarefas e etapas para a produção de um gênero”.

Segundo Schneuwly e Dolz (2004, p.98), “a estrutura de base de uma **seqüência didática**” pode ter esta representação esquemática, tendo em conta as atividades a serem desenvolvidas no processo de produção:



Para melhor compreensão do diagrama acima, o modelo de trabalho com base nas seqüências didáticas envolve quatro momentos distintos, mas articulados e interdependentes:

I. Apresentação da situação: nessa etapa, serão definidos o contexto, a forma e conteúdo do gênero a ser estudado e produzido envolvendo duas ações. A primeira refere-se à situação de comunicação e a escolha do gênero, e a segunda diz respeito aos conteúdos a serem trabalhados.

II. Primeira produção: Os alunos farão uma produção oral ou escrita dependendo do gênero que será trabalhado.

III. Módulos: A quantidade e conteúdo dos módulos de ensino devem ser definidos de acordo com as informações colhidas pelo professor da primeira produção dos alunos. Cada módulo deve contemplar problemas específicos do gênero em questão a fim de garantir melhora dos alunos na compreensão e uso da expressão oral ou escrita estudada.

IV. *Produção final*: Após o processo, os alunos deverão realizar uma produção que demonstrará o domínio adquirido ao longo da aprendizagem acerca do gênero e do tema propostos e permitirá ao professor avaliar o trabalho desenvolvido (SCHNEUWLY E DOLZ pp. 98 - 108).

Uma outra proposta para se trabalhar com textos, na perspectiva da dialogicidade, foi discutida por Marcuschi (2001), ao investigar marcas de interatividade no processo de textualização da escrita, a qual oferece a esta pesquisa contribuições tanto conceituais como operacionais, para precisar analiticamente os elementos linguísticos, que se apresentam como indícios de interatividade nos comandos de produção textual no LD.

1.4.2 Interatividade na Produção Escrita

Com relação ao *fenômeno interatividade*, no texto escrito, já mencionado neste trabalho, concorda-se com Marcuschi (2001), quando declara entendê-lo “como o movimento típico e explícito do escrevente, direcionado a um leitor pretendido” (p.1). Dessa forma, compreende-se que as marcas pretendidas de interatividade serão representadas por expressões ou formas linguísticas, que indiquem explicitamente a interação entre o escrevente e seu leitor, sinalizados na própria realização textual. Um exemplo típico de interatividade na escrita pode ser observado no gênero *carta pessoal*; certamente, pela característica de sua elaboração, que segundo a visão bakhtiniana, é ir ao encontro de uma resposta do seu interlocutor. É o caso do exemplo analisado por Marcuschi (2001 p.4), do qual utilizaremos alguns trechos para ilustrar ocorrências do funcionamento de indícios de interatividade no texto escrito.

Figura 2 - Marcas de interatividade no gênero carta

	CARTA PESSOAL (E002 Corpus NELFE)	7
1	Niterói, 11/08/1991	
2	<u>Amiga A.P.</u>	
3	<u>Oi!</u>	
4	Para ser mais preciso estou no meu quarto, escrevendo	
5	na escrivadinha, com um Micro System ligado na minha frente	
6	(bem alto, por sinal). Está ligado na Manchete FM – ou rádio	
7	dos funk – eu adoro funk,. (...) <u>Aqui no Rio</u> é o ritmo do	
8	momento... <u>e você, gosta?</u>	
9	/.../	
10	<u>Achei um barato sua carta, sabia? Você</u> deve ter um	
11	ótimo humor; <u>eu também</u> sou assim. (...) Aliás, carioca em	
13	geral é assim: com super bom humor, sempre descontraído.	
14	Leva a vida na praia e discotecas. Por falar nisso , estou louco	
15	que chegue o verão e ir à praia; um tempão que eu não vou.	
17	<u>Quem sabe se não vamos juntos à Boa Viagem heim</u>	
18	<u>A P. ?</u>	
19	<u>Agora vou “entregar”:</u> <u>pelo que C. você diz você</u>	
20	<u>deve ter um corpo!...Não é só eu que ganha elogios, viu?!</u>	
	/.../	
28	<u>É acho que</u> vou terminando... <u>escreva!</u>	
	<u>Faz um favor? Diga pra M., A P. e C que esperem,</u>	
29	não demoro a escrever	
	/.../	
	Um beijão!	
	Do amigo	
	P. P.	
	15:16h	

Neste exemplo, percebem-se claramente indícios de situações interativas, pois todas as partes destacadas pelo analisador apresentam uma relação interpessoal direta e íntima entre os participantes do processo comunicativo, como se estivessem em presença. A construção de boa parte da carta apresenta-se no estilo de pares adjacentes, como também, aparecem em abundância os marcadores discursivos como nas linhas 8 (e você,) 10 (sabia?) 19 (Agora) e 20 (viu?!), que também indicam indícios de relação direta do escrevente com sua interlocutora, promovendo, assim, o caráter dialogal desse gênero.

⁷ Trechos extraídos de Marcuschi 2001, **Marcas de Interatividade no Processo de Textualização na Escrita.**

Alguns gêneros textuais escritos quase não apresentam relações diretas de interatividade, marcadas com um discurso interpessoal do tipo visto na carta exemplificada na figura 2. Com essa colocação, não queremos dizer que não apresentem marcas ou indícios de interatividade, pois se observarmos atentamente, pode-se encontrar uma série de sugestões de relação com o leitor, ou orientações ao leitor em relação ao conteúdo da mensagem, caracterizando uma aproximação do escrevente com o seu interlocutor, mesmo que não seja real, no dizer de Bakhtin ([1992], 2003).

Marcuschi (2001), na intenção de tratar as marcas ou os indícios de interatividade com mais especificidade, a partir da análise de alguns gêneros escritos, classifica-os em cinco tipos, a saber:

- 1) indícios de orientação diretiva para um interlocutor determinado (promovidos por diferentes marcadores discursivos; perguntas diretas (de caráter retórico), sugerindo seleção de tópicos;
- 2) indícios de premonição face a leitores definidos (construção de argumentos, através dos quais o escrevente dialoga com o leitor a fim conquistar a sua adesão);
- 3) indícios de suposição de partilhamento ou de convite ao partilhamento (verbos de 2ª pessoa ou epistêmicos do tipo – sabemos, compreendemos, julgamos; advérbios característicos de uma modalização epistêmica; ações metalingüísticas – explicação do sentido/significação de um palavra ou conceito);
- 4) indícios da fala de um interlocutor com o qual se dialoga (seja para endossar ou criticar um ponto de vista de alguém com argumentos que retomam a passagem citada);
- 5) indícios de oferta de orientação e seletividade (uso de dêiticos textuais, nota de rodapé, etc; em relação às notas de rodapé, o autor sugere fórmulas lingüísticas que explicitamente monitoram a atenção do leitor, tais como: ver o livro de Pareto; conferir com os dados da tabela. (p. 7-12).

Quanto aos dêiticos (DT), esses atuam na organização textual, fazendo referência a algo dentro do texto, seja a uma porção do texto ou a um conteúdo, o que induz a dizer que a sua referenciação é não pontualizada, diferindo, por exemplo, das anáforas. Como destaca Marcuschi (2001, p.12), *um importante aspecto dos DT diz respeito ao fato de mostrarem como concebemos o texto enquanto objeto no qual e sobre o qual agimos* no processo de sua construção, ou seja, o destinador/produzidor dá ao destinatário/leitor pistas de como o conteúdo, as proposições, etc. estão sendo distribuídos e organizados ao longo da tessitura do texto. Ao usar esses indícios, o escrevente está sugerindo ao seu leitor uma orientação cognitiva.

Diante dessa exposição sobre os tipos de indícios de interatividade, identificados por Marcuschi (2001), compreende-se que o tratamento dado às formas linguísticas que expressam atos de interatividade não é aquele que se volta para a função ou relação sintática das mesmas, mas, sim, aquele que recai sobre as funções interativas (interlocutivas) e discursivas por elas desempenhadas no texto. Como também fica claro que a tomada das formas linguísticas, como marcas que sinalizam traços de interatividade, implica uma infiltração pelo processo de textualização, a fim de se flagrar a conjugação de uma série de ações entre as quais está, por exemplo, aquela que envolve a seleção de recursos linguísticos e as atividades de composição/formulação textual que, estrategicamente, são selecionadas pelo produtor para atuar sobre o interlocutor, de modo que este tenha pistas, para construir sentido ao que está em jogo na interação.

Para a realização deste trabalho de investigação, foram definidos alguns aspectos metodológicos, os quais serão abordados no próximo capítulo.

CAPÍTULO 2 – ASPECTOS METODOLÓGICOS

2.1 Procedimentos

Para a realização deste estudo, optou-se pelas orientações do método de abordagem qualitativa, utilizando-se também alguns dados quantitativos, no sentido de possibilitar uma melhor interpretação e análise do objeto de estudo; pois, como afirma Oliveira (2005, p. 65), esse procedimento é possível, visto que, diante do novo paradigma da ciência contemporânea, no processo de construção do conhecimento, deve-se incluir a descrição de todos os fenômenos naturais. E, mais ainda, a autora, citando Claudionor Oliveira (2000, p. 43), destaca que “as propriedades das partes só podem ser compreendidas a partir da dinâmica do todo”. Dessa forma, entende-se que os dois tipos de abordagem não são excludentes, pois para a análise de um objeto de estudo em que se opte por uma pesquisa qualitativa, pode-se recorrer a dados quantitativos e vice-versa.

Quanto à coleta de dados, a técnica empregada foi a da pesquisa bibliográfica por se tratar de um estudo de postulados teóricos dos autores selecionados em relação ao tema proposto, articulando-o à análise de LD's que constituem o *corpus* da pesquisa.

2.2 Constituição do Corpus e Universo da Pesquisa

Para esta análise, dentre os diversos livros selecionados pelo PNLD 2008⁸, optou-se pela coleção *Projeto Araribá - Português 5ª a 8ª série* - Editora Moderna, 2006. Considerou-se, para essa escolha, os seguintes aspectos: apresentar como um dos princípios norteadores a concepção de língua que se apoia na interação do aluno com o outro e com a escrita; ter sido a coleção mais adotada pelas escolas da rede pública de ensino, no município de Escada – PE, em 2008, local onde se realizou a pesquisa.

Nesse sentido, realizou-se um levantamento do quantitativo de escolas públicas existentes no município de Escada que oferecem o EF de 5ª a 8ª série ou do 6º ao 9º ano, no sentido de saber qual foi o livro didático de Língua Portuguesa

⁸ O PNLD/2008 avaliou 33 coleções de Língua Portuguesa destinadas ao segundo segmento do Ensino Fundamental, das quais 27,27% foram excluídas e 72,72% foram selecionadas, equivalente a 24 coleções disponibilizadas para escolha pelo professor.

adotado para o biênio 2008 – 2010. Neste levantamento, constatou-se um total de 15 escolas, sendo 10 municipais e 05 estaduais; e quanto à opção por qual LD, verificou-se que todas as escolas municipais escolheram o mesmo livro “Coleção Projeto Araribá - Português 5ª a 8ª série – Editora Moderna”. Das 05 escolas estaduais, apenas uma delas fez opção por um título diferente em relação à rede municipal, como se apresenta na tabela a seguir:

Tabela 1. Levantamento das escolas públicas e LD's de LP adotados em Escada - PE.

Escolas Públicas Municipais (EPM) Escolas Públicas Estaduais (EPE)	Livros Didáticos Adotados	
	Coleção Projeto Araribá - Português 5ª a 8ª série – Editora Moderna.	Português: leitura, produção, gramática – 5ª a 8ª série – Leila Lauar Sarmento – Editora Moderna.
1. Barão de Suassuna (EPM)	x	
2. Zenóbio Lins (EPM)	x	
3. Marechal Costa e Silva (EPM)	x	
4. Presidente Tancredo Neves (EPM)	x	
5. Dona Maria Lins (EPM)	x	
6. Dr. José Henrique (EPM)	x	
7. Lígia Magdala (EPM)	x	
8. Profª Almérita M. A. da Silva (EPM)	x	
9. Humberto de Campos (EPM)	x	
10. Padre Geraldo Leite Basto (EPM)	x	
11. Agrícola Luiz Dias Lins (EPE)	x	
12. Dr. Fernando Campelo (EPE)	x	
13. Vigário Pedrosa (EPE)	x	
14. Prof. Eraldo Campos (EPE)	x	
15. Monsenhor João Rodrigues de Carvalho (EPE)		x

Com o propósito de atender ao principal objetivo desta pesquisa, que é estudar a interação entre locutor/autor e alocutário/aluno na formulação dos comandos de produção textual no livro didático de Língua Portuguesa, tomaram-se

como critérios de análise, os cinco indícios de interatividade classificados por Marcuschi (2001), discutidos no cap. 1 seção 1.3 desta dissertação.

No direcionamento desses critérios, serão considerados os seguintes aspectos:

- como se encontra estruturada a proposta de produção textual apresentada pela coleção;
- o direcionamento metodológico dado ao ensino e aprendizagem da produção textual pelo guia do professor anexado ao LD, em relação às tendências para o ensino de linguagem;
- a formulação dos comandos de produção textual, focalizando a identificação da presença ou ausência de marcas linguísticas interativas, que possam representar certo envolvimento do locutor-autor e seu alocutário-aluno, na situação comunicativa em cada volume da coleção.

A partir desse roteiro de observação, supõe-se ter condições de verificar, além do nível de envolvimento entre os interlocutores que marca o texto didático, mais especificamente, os comandos de produção textual, mas também identificar quais as principais formas linguísticas utilizadas, para criar esse efeito de interatividade na escrita.

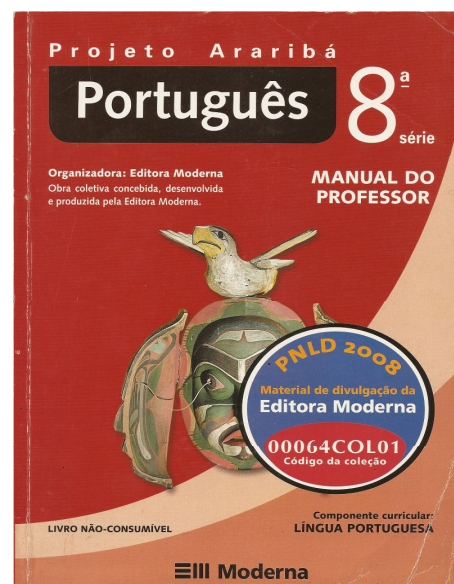
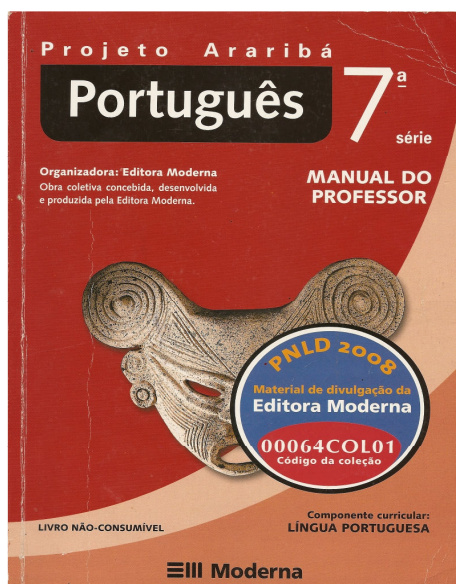
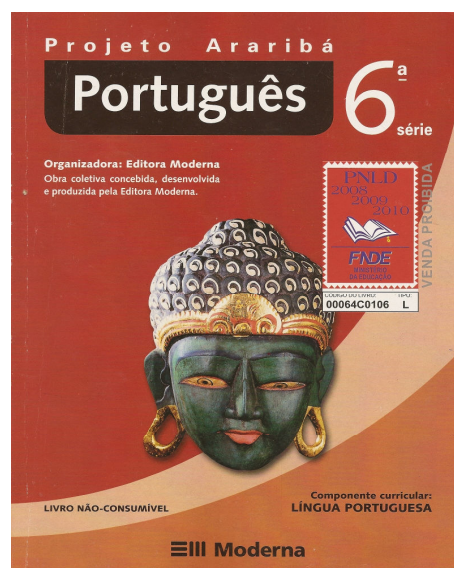
Com essa intenção, foi submetido cada volume da coleção a esse roteiro, registrando dados quantitativos e estatísticos das ocorrências para comprovar as marcas de interatividade na escrita. Entretanto, não se tem a intenção de demonstrar a exatidão na observação dos dados, mas indicar a presença ou ausência de procedimentos que sinalizem a interatividade no texto escrito que, em nossa pesquisa, são os comandos de produção textual no livro didático.

Além disso, ao observar cada volume, pode-se perceber se a coleção apresenta marcas de interatividade nos comandos de produção, de forma mais ou menos equivalente em todos os volumes, ou se existem diferenças consideráveis entre eles.

Para melhor compreensão do leitor, apresenta-se na seção seguinte uma visão geral sobre a obra a ser analisada.

2.3 Visão Geral da Coleção

Projeto Araribá – Português é uma coleção constituída de quatro volumes destinados aos alunos de 5^a a 8^a séries do Ensino Fundamental, com o respectivo Guia do professor, que traz os princípios norteadores da coleção; apresenta a estrutura da coleção; a bibliografia utilizada e, por último, expõe a organização da unidade em cada volume. É uma obra produzida pela Editora Moderna, cuja 1^a edição foi publicada em 2006. A editora responsável é Áurea Regina Kanashiro, bacharel em Letras pela Universidade de São Paulo.



De acordo com Kanashiro (2006, p.5), esta coleção organizou-se a partir da intenção de formar sujeitos usuários da linguagem com condições de assumir a palavra, participando das práticas sociais. Neste sentido, propõe um ensino de LM orientado sob uma concepção de língua que se apoia na interação do aluno com o outro (professor, colega...) e com a escrita.

Em decorrência dessa proposta de ensino de LM apresentado pela coleção, o texto é como unidade fundamental para o ensino de LM, apoiando-se na linguística textual, a partir dos estudos de Van Dijk; Kaufman & Rodrigues (1995) e Koch (2002) relacionados aos conhecimentos sobre as macrocategorias que distinguem os vários tipos de textos, as superestruturas textuais, bem como o papel do modelo no processamento textual (ibid pp. 6 - 7).

Todos os quatro livros da coleção têm oito unidades, subdivididas em seções que apresentam o mesmo encaminhamento quanto à estrutura. Cada livro foi projetado tendo em vista um mês de trabalho para cada unidade, a qual apresenta seções com a seguinte organização geral: Chave da unidade; Leitura; Estudo do texto; Produção de texto; Estudo da língua; Leitura; Estudo de texto, Produção de texto; Estudo da língua; Projeto em equipe (ANEXOS A, B, C, D, E, F, G, H, I, J).

Denomina-se Chave da unidade (ANEXO A) a seção de abertura composta de um texto visual ou verbo-visual, que constitui o eixo principal que alude ao foco dos conteúdos dados a conhecer no volume. Nessa seção, o aluno é convidado, por meio de atividades escritas e orais, a observar e a discutir sobre o texto. A seção conta, ainda, com uma subseção denominada "Sobre o próximo texto", que tem como objetivo oferecer aos alunos a possibilidade de formular hipóteses de leitura sobre o texto da unidade posterior, por intermédio de seu título, de imagens e de questões envolvendo o assunto e a tipologia textual.

As unidades trazem, como aspecto principal de trabalho, os conhecimentos linguístico-textuais, articulados entre leitura, compreensão dos aspectos textuais, propostas de produção de texto e questões da língua. Os textos da primeira e segunda partes de cada unidade (um ou dois textos em cada parte) foram selecionados em torno de um tema, tendo em vista os conhecimentos linguísticos que serão objeto de estudo na unidade, como se apresenta na Tabela abaixo:

Tabela 2: Tema central de estudo de cada unidade da Coleção Projeto Araribá

Unidades	5ª série/ 6º ano	6ª série/ 7ºano	7ª série/ 8º ano	8ª série/ 9º ano
Unidade 1	A ação A ação no texto narrativo	A personagem no texto narrativo	O narrador	A construção do humor
Unidade 2	A organização do enredo	O tempo no texto narrativo	Ponto de vista	A construção da verossimilhança
Unidade 3	A descrição	A descrição de personagem e de cenário	A descrição objetiva e a subjetiva	Diferentes modos de descrição
Unidade 4	O diálogo	A entrevista	A estrutura do texto teatral	Os elementos do debate
Unidade 5	O texto expositivo	Estrutura do texto expositivo	Estruturas do texto expositivo	As estruturas do texto expositivo
Unidade 6	A argumentação	Componentes básicos da argumentação	A argumentação	O texto argumentativo
Unidade 7	Recursos da linguagem poética	As imagens na poesia	Recursos de linguagem poética	O espaço e a forma no poema
Unidade 8	Imagens que narram: a linguagem dos quadrinhos	Os apelos da publicidade	Imagens que explicam	Os recursos da linguagem publicitária

Conforme mostra a Tabela 2, as unidades estão estruturadas em torno de um tema vinculado a aspectos da construção de tipos ou gêneros textuais, por meio dos quais a leitura, a produção textual e a reflexão sobre os aspectos linguísticos são estudadas. Essa forma de condução favorece um estudo gradual dos conteúdos, uma vez que os alunos poderão, ao longo dos quatro anos do Ensino Fundamental, tomar conhecimento dos aspectos que dão sustentação a cada tipo e gênero textual, se bem conduzidos pelo livro didático e complementados pelo professor, quando o livro escolar apresentar lacunas que precisam ser preenchidas.

As seções Leitura (ANEXOS B e F) têm como fim a apresentação de um projeto de leitura que estabeleça um trabalho metódico com textos variados, veiculados socialmente, cuja seleção foi pensada visando à compreensão e ao aprofundamento progressivo em relação ao foco da unidade. Cada unidade é composta de dois ou mais textos associados ao foco-guia dos conteúdos. Na seção Leitura, primeira parte, o texto principal vem introduzido por uma subseção denominada “Contexto”, que apresenta informações sobre a obra, o autor, o gênero, entre outros aspectos. A seção Leitura, segunda parte, tem uma subseção denominada “Guia de leitura: contexto e estratégia”.

As seções Estudo do texto (ANEXOS C e G) trabalham a compreensão dos textos, o conhecimento dos fatos linguísticos, textuais e do vocabulário. O trabalho sobre o estudo do texto é composto de duas partes, sendo que, em cada uma, apresenta um ou mais textos. Na primeira parte, com o subtítulo “Os sentidos do texto”, há uma série de perguntas relativas às experiências emanadas no tempo de leitura. A seção conta, ainda, com uma subseção própria para o exercício da oralidade. No subtítulo Em foco, há uma sucessão de atividades didáticas, entremeadas de contribuições teóricas, que têm como propósito o estudo do foco da unidade (por exemplo, a ação no texto narrativo). Na seção, com o subtítulo Linguagem, há uma série de atividades para a compreensão dos recursos linguísticos e expressivos do texto. Na segunda parte da seção, o(s) texto(s) é(são) introduzido(os) pelo Guia de leitura, que apresenta finalidades para a leitura do aluno, uma visão geral sobre o texto e seu assunto, chamando a atenção para os aspectos importantes quanto às especificidades composicionais do gênero em estudo. Acrescenta-se a isto um conjunto de questões que serve como guia ao aluno no processo de leitura, às quais deverá responder após a leitura do texto. As atividades propostas para o segundo texto são de compreensão e análise do gênero e tipo, tendo em vista a unidade posterior: a produção de texto.

As seções Produção de texto (ANEXOS D e H) estão inseridas após cada seção de Leitura e Estudo do texto. Em cada unidade, o trabalho é direcionado para um tipo particular de produção textual. Na primeira etapa, a produção está baseada na “observação do modelo”. Em seguida, o texto é analisado em seus aspectos textuais peculiares para, a partir daí, realizar a produção. Na segunda, a produção

se efetiva a partir das seguintes etapas: contexto de produção, planejamento, oficina, produção, avaliação e apresentação.

A seção Estudo da língua (ANEXOS E e I) faz-se presente em dois momentos diferentes em cada unidade. Está subdividida em duas partes, de forma a contemplar todo o programa previsto para a disciplina. Num primeiro momento, apresenta-se sob a forma de “perguntas-chave”, relacionadas ao tema em estudo. Posteriormente, o tópico é apresentado por meio de exercícios e exposições teóricas. Num segundo momento, os conceitos linguísticos, gramaticais e sua função na organização de textos são fixados, de modo geral, por meio de exercícios e exposições teóricas. Na segunda parte da seção, os conceitos são colocados em prática por meio de exercícios contextualizados. No final da seção, sob o subtítulo “A gramática em contexto”, são propostos exercícios que incorporam os conteúdos trabalhados na interpretação e no exame de textos. No subtítulo Desafio, cada unidade propõe situações-problema relacionadas ao tema em estudo na seção. Na subseção “Ortografia”, segunda parte, algumas das atividades centram-se numa prática reflexiva sobre as regularidades ortográficas, enquanto outras têm como foco o conhecimento das questões normativas da língua padrão, entre outros aspectos.

Na última parte de cada unidade, sugere-se aos alunos um projeto em equipe (ANEXO J). De acordo com o Guia do professor, o projeto tem a finalidade de pôr em prática, ampliar e investigar, profundamente, “os conhecimentos aprendidos, para desenvolver procedimentos e atitudes básicos relacionados ao trabalho em grupo, tais como a organização, a cooperação e o respeito” (KANASHIRO, 2006, p. 14). Em determinadas unidades da 7^a e 8^a séries, o aluno conta com as técnicas de estudo e investigação denominadas Ferramentas para projeto, que trazem subsídios para seus projetos em equipe ou de pesquisa. Os *Projetos de investigação* direcionam-se para uma produção individual, embora resultem de discussão em grupo.

No próximo capítulo, com base nos pressupostos teóricos discutidos, será realizada a análise da coleção, no que se refere à interação entre autor- aluno, nos comandos de produção textual.

CAPÍTULO 3 – ANÁLISE E DISCUSSÃO

3.1 A Produção Textual Escrita no Livro Didático

Embora esta pesquisa não se detenha, especificamente, ao estudo da produção textual no LD de LP, mas à investigação da interação entre locutor/autor e alocutário/ aluno na elaboração dos comandos das atividades de produção textual, marcada pela presença ou ausência de indícios de interatividade, considerou-se necessário iniciar esta análise com um esboço de como se encontra estruturada a proposta de produção textual apresentada pela coleção, tomando como suporte as orientações técnico-metodológicas aduzidas pelo Guia do Professor anexado em cada LD, como também a resenha apresentada pelo Guia de Livros Didáticos – 2008, visto que a organização dos comandos faz parte dessa estrutura.

Neste sentido, observou-se que a coleção em análise apresenta dezesseis propostas de produção textual em cada volume, sendo distribuídas em duas propostas metodológicas, em cada uma de suas oito unidades. Retomando o que foi mencionado anteriormente, a primeira, orienta-se pela leitura e observação de um texto-modelo, concebido como referencial, articulando leitura e produção de textos, o que se pode compreender como um aspecto positivo desta coleção. Já na segunda proposta, a produção se efetiva a partir das seguintes etapas: contexto de produção, planejamento, oficina, produção, avaliação e apresentação com a composição do estilo de acordo com o tipo de texto.

Em relação à importância do modelo no processamento textual, apresentada na primeira proposta metodológica, o Guia do Professor do LD ressalta:

Ao longo do tempo a palavra modelo assumiu diferentes significados na escola. (...). Vistos, inicialmente, como algo fixo, rígido, os modelos constituíam-se inadequados ao processo de aprendizagem. Já atualmente, são considerados flexíveis, dinâmicos e passíveis de adequações ou reformulações (p.7).

Para Koch (2002, p.44), “Os modelos são, pois, estruturas complexas de conhecimentos, que representam as experiências que vivenciamos em sociedade e que servem de base aos processos conceituais”. Sendo assim, podem ser

Figura 4 - Continuação da proposta 1

3. Produção

Jogral é uma apresentação, oral e em grupo, de um poema. Algumas partes são apresentadas individualmente e outras em conjunto.

4. Avaliação e apresentação

5 A que pode estar associado o ritmo do poema?

- Além do ritmo, que outro recurso do poema reforça o sentido do texto? Explique.


6 O que se repete no poema?

7 Reescreva esse poema *A chuva*, substituindo a palavra *chuva* por *vento* ou *fogo*.

- Antes de começar, escreva uma lista de palavras relacionadas ao vento ou ao fogo.

8 Escreva agora um poema para ser apresentado, num jogral, ao professor e aos colegas da classe.

a) Observe a foto e escreva palavras ou frases que expressem o que ela lhe sugere.



PHOTOMORGAN/CORBIS/STOCK PHOTOS

b) Releia as palavras que você escreveu e utilize algumas delas, ou todas, para escrever um poema.

c) Procure utilizar os recursos que você estudou nesta unidade.

d) Lembre-se de que a repetição de palavras pode ser um recurso para enfatizar uma idéia do texto.

e) Se desejar, dê um título ao seu poema.

9 Leia seu poema em voz alta e tente perceber os seguintes aspectos.

- a) Ele tem ritmo ou algum destaque quanto à sonoridade?
- b) Ele desenvolve um assunto a partir da imagem?
- c) Mostre seu poema a um colega e peça-lhe sua opinião e sugestões.
- d) Se achar necessário, faça modificações no seu texto.

10 Preparação do jogral.

- a) Forme grupo com os colegas. Leiam os poemas em voz alta e escolham um para a leitura em forma de jogral.
- b) Dividam o poema em partes, se ele já não estiver dividido em estrofes.

237

Fonte: Kanashiro (2006)

Segundo o Guia do Professor da coleção em análise, a segunda proposta metodológica orienta-se por um trabalho dividido em etapas: contexto de produção, planejamento, oficina, produção, avaliação e apresentação, o que pressupõe uma orientação ao aluno durante todo o processo de elaboração do texto, permitindo-lhe

a apropriação de procedimentos básicos, portanto necessários à formação de um produtor de textos competente (planejamento, controle do que está escrito, etc.).

Antes de iniciar o trabalho de produção propriamente dito, o aluno já sabe o que vai escrever, para que e para quem vai escrever, ou seja, é apresentado a ele o **contexto de produção** como elemento base para essa ação. É o que se pode conferir nas figuras abaixo, retiradas do volume da 5ª série.

Figura 5 - Proposta 2 orientação de trabalho dividido em etapas

PRODUÇÃO DE TEXTO
Poema narrativo

1. Contexto de produção

Lembre-se
Antologia é uma coleção de textos em prosa ou em verso. Em geral, dela participam diversos autores. Os textos podem estar organizados segundo tema, época, autoria, etc.

2. Planejamento

Você vai escrever um poema que, junto com os de seus colegas, fará parte de uma antologia que será doada à biblioteca da escola.

Os poemas que você leu contam uma história, são **poemas narrativos**. Ao escrevê-los seus autores tiveram certa preocupação com a regularidade métrica dos versos, ou com a rima. Mas, como você já viu, os poemas podem apresentar formas bem mais livres, isto é, não precisam ter rima nem o mesmo número de versos e estrofes. Essa é uma tendência dos poemas mais modernos e dos que, ao contrário dos poemas de cordel, não são de cunho popular.

- 1** Traga para a classe uma foto sua de infância que lembre algum episódio significativo para você.
 - Escreva um verso (de sua autoria ou não) que possa acompanhar a foto, como uma legenda.
- 2** Imagine que a foto ilustra um poema narrativo que você vai escrever.
 - a) Defina a história ou episódio de infância que você gostaria de contar. Você pode inventar o texto; os fatos não precisam necessariamente coincidir com as lembranças que a foto lhe traz.
 - b) Faça um primeiro esboço do poema, sabendo que ele será reescrito. Anote idéias, escreva alguns versos como forma de aquecimento.

OFICINA

Associe idéias

- Faça uma lista de palavras que você associa às palavras do quadro abaixo.

infância	amizade	viagem
vento	turma	foto
passado	futuro	união

- Releia as palavras que você escreveu e selecione aquelas que lhe pareçam formar uma unidade, quer dizer, combinar umas com as outras formando um sentido.
- Escreva versos com essas palavras, acrescentando outras, se quiser.

Explore a sonoridade

- Leia as palavras do quadro. Elas existem, mas não são muito usadas.

pitinga	eubóico	vurmo
pimpinela	vunje	pulcro
abacote	oução	vencilho

- Considerando apenas o som de cada uma dessas palavras, separe-as em:
 - frias
 - saltitantes
 - escuras
 - gordas
- Acrescente duas palavras a cada categoria.

247

Figura 6 - Continuação da proposta 2

<p>3. Produção</p>	<p>3 Escreva o poema que você planejou.</p> <p>a) Considere os recursos que você estudou para elaborar seu texto: o ritmo, as repetições de versos ou de palavras e os efeitos sonoros.</p> <p>b) Não se preocupe em fazer versos de métrica regular nem em fazer rimas. Seu poema pode ser de um estilo mais livre.</p> <p>c) Se achar necessário, releia os poemas desta unidade e busque idéias neles.</p> <p>d) Dê um título para seu poema. Isso facilitará a organização da antologia.</p>
<p>4. Avaliação e apresentação</p>	<p>4 Releia o poema, verificando os seguintes aspectos.</p> <p>a) Você conseguiu trabalhar a sonoridade das palavras?</p> <p>b) O poema narra uma história ou episódio?</p> <p>c) Utiliza outros recursos estudados nesta unidade?</p> <p>5 Passe seu poema a limpo.</p> <p>a) Verifique a ortografia e a pontuação ainda no rascunho.</p> <p>b) Leia o texto em voz alta e confira o ritmo dos versos.</p> <p>c) Modifique o que achar necessário.</p> <p>d) Passe o poema a limpo.</p> <p>6 Junte esse poema aos de seus colegas e montem a antologia.</p> <p>a) Decidam como vão juntar os poemas: serão encadernados? Serão colocados numa pasta?</p> <p>b) Organizem os poemas em ordem de autor ou de título.</p> <p>c) Façam um índice com o título dos poemas e o nome dos autores.</p> <p>d) Façam uma capa e doem a antologia à biblioteca da escola.</p>

Fonte: Kanashiro (2006, vol. 5ª série, pp. 247, 248).

Com a análise dos dados, inicialmente, a partir das orientações descritas no **guia do professor** anexado em cada LD analisado, tivemos condições de verificar o modo como esta coleção é estruturada, bem como o direcionamento dado ao ensino e aprendizagem da produção textual em contexto escolar.

Nesse sentido, observou-se que o direcionamento dado ao ensino de produção de textos, neste subsídio didático, demonstra comprometimento com as novas tendências que orientam o ensino de linguagem, a exemplo das discussões levantadas por Geraldi (1991[2003]), Bronckart (1999), Koch (2002) e as orientações teórico-metodológicas contidas nos PCN's, as quais fazem referência ao ensino e a

aprendizagem da produção textual atrelada às condições ou contexto de produção, no dizer de Bronckart (op. cit). Embora seja notória e positiva essa intenção metodológica, nas propostas de produção textual destinadas ao aluno, ainda apresenta traços de superficialidade, pois, em geral, limita-se ao universo escolar. Isto é demonstrado nos comandos de produção abaixo exemplificados:

- (01) Você vai escrever uma história de aventuras que será lida pelos seus colegas **e ficará no mural da classe** (Vol. 5ª Série p.31).
- (02) Você e seus colegas vão um trecho de uma comédia, que **depois será encenado para a comunidade escolar** (Vol. 7ª Série p.161)
- (03) Você vai criar um anúncio a partir de uma imagem. Esse anúncio **será exposto na escola**, em um “salão de anúncios publicitários”, para que todos possam apreciar o que vocês criaram (Vol. 6ª Série p.309).
- (04) Sugerimos que seu texto, junto com os de seus colegas, **seja incluído no acervo da biblioteca da sua escola** (Vol. 5ª Série p.167).

Segundo Geraldi (1991), isto reflete uma característica de atividade escrita produzida *para a escola* e não *na escola* que visa se aproximar das necessidades do aluno.

Considerando o objetivo principal desta pesquisa, na próxima seção, as análises recaem sobre as que envolvem a interação entre locutor /autor e alocutário/ aluno no LD.

3.2 Identificando Marcas de Interação no Livro Didático

Pode parecer contraditório querer identificar marcas de interatividade no livro didático, e mais especificamente, nos **comandos de produção** de textos escritos, por tratar-se de um gênero que, de imediato, apresenta características de um discurso unidirecional, ou seja, o locutor-autor ordena e o alocutário-aluno cumpre,

sem que haja possibilidade para o diálogo entre os interlocutores para se resolver alguma eventualidade, que possa ocorrer no processo comunicativo. Outro aspecto que se insere neste contexto é a não identificação explícita do locutor, pois não se apresenta representado por nenhuma forma linguística; ou conforme foi observado na coleção em análise, poucas ocorrências foram registradas em que o locutor foi identificado, e mesmo assim, representado pela forma verbal de 2ª pessoa do plural, ou seja, *o nós inclusivo*, como demonstram os exemplos abaixo:

(05) “**Podemos** dizer que os dois textos foram construídos com base em acontecimentos cotidianos. Quais elementos comprovam essa afirmação?” (V. 5ª série, p.19)

(06) “**Sugerimos** um esquema para ajudar você a planejar seu texto. Se quiser, imagine outro esquema.” (V. 5ª série, p. 58)

No entanto, se for considerado o que diz Marcuschi (2001, p.01): “quando se escreve, escreve-se para alguém e este alguém está projetado no horizonte do escrevente”, e observarmos atentamente a superfície textual, pode-se identificar possíveis sugestões de relação do autor com o seu interlocutor/aluno.

Para compreensão do leitor, apresentam-se a seguir, quadros demonstrativos com a coleta dos dados obtidos.

Quadro 1: Dados quantitativos e exemplificativos das ocorrências de indícios de Interatividade - LD 5ª Série

Tipos de Indícios	Ocorrências	Exemplos	Quant. de comandos analisados
1) indícios de orientação diretiva para um interlocutor determinado	32	<p>Você vai escrever uma continuação para o texto <i>Navegando em mar perigoso</i>, que foi retirado de um romance de aventura. p. 104</p> <p>Sugerimos que seu texto, junto com os de seus colegas, seja incluído no acervo da biblioteca. p. 167</p>	165
2) indícios de premonição face a leitores definidos	00		
3) indícios de suposição de partilhamento ou de convite ao partilhamento	01	<p>“Você vai produzir uma tira que será afixada no mural da escola.</p> <p>Como já sabemos, as tiras são histórias em quadrinhos curtas; em geral tem formato de faixas horizontais, mas também verticais, com três ou quatro quadros, que normalmente trazem um episódio completo. (...)” p. 284</p>	
4) indícios da fala de um interlocutor com o qual se dialoga	00		
5) indícios de oferta de orientação de seletividade	12	<p>“Você vai escrever um artigo de opinião que poderia fazer parte de uma enciclopédia. [...] Como você viu no início desta unidade, artigo enciclopédico é um texto que pode apresentar outras informações além da explicação da palavra”. (p.167)</p> <p>“(...) As tiras costumam ser publicadas em jornais e revistas. Em livros didáticos, como este, também são muito utilizadas.</p> <p>“Folheie seu livro, agora, leia e observe com atenção algumas (...)” p. 284</p>	
Total	45		165

No volume da 5ª série, observa-se em 165 (cento e sessenta cinco) comandos de produção textual, um total de 32 (trinta e duas) ocorrências em que se estabelece uma relação com o interlocutor, em alguns casos, usando a forma **você** e, em outras situações, as formas pronominais possessivas **seu** e **sua**, indicando a pessoa para qual o discurso está sendo direcionado, como exemplificado no item 01 do Quadro anterior. Embora os comandos sejam direcionados aos alunos em geral, pode-se perceber uma estratégia de simulação de um enunciatário específico, como forma de produzir um evidente efeito de proximidade entre autor e aluno. Percebe-se também uma ocorrência em que o locutor supõe o partilhamento de um certo conhecimento específico, sinalizado com a expressão **como já sabemos**, no exemplo do item 3, pois o autor, ao propor a produção do gênero, deixa clara a suposição que o interlocutor/aluno já compartilha do conhecimento das características estruturais desse gênero.

Observa-se ainda, no corpus em análise, 12 (doze) ocorrências em que há indícios de oferta de uma orientação seletiva, representada pelo uso de dêiticos textuais que, segundo Marcuschi (2001 p.12), podem indicar sinais claros de interatividade. Ao utilizar a expressão **Como você viu no início desta unidade**, no comando de produção, o autor está orientando o leitor/aluno a retomar informações recebidas anteriormente a respeito do gênero a ser produzido, servindo como orientação cognitiva. Em outro exemplo, o autor utiliza o dêitico temporal **agora**, apontando para o momento específico da realização de uma atividade pelo interlocutor/aluno.

Quadro 2: Dados quantitativos e exemplificativos das ocorrências de indícios de Interatividade - LD 6ª Série

Tipos de Indícios	Ocorrências	Exemplos	Quant. de comandos analisados
1) indícios de orientação diretiva para um interlocutor determinado	37	“Suponha que você seja um repórter que vai escrever uma notícia sobre um eclipse solar para um jornal da sua cidade”. p.71	151
2) indícios de premonição face a leitores definidos	00		
3) indícios de suposição de partilhamento ou de convite ao partilhamento	00		
4) indícios da fala de um interlocutor com o qual se dialoga	00		
5) indícios de oferta de orientação de seletividade	07	“Você vai pesquisar um mito grego e recontá-lo por escrito. Como você leu no contexto , os mitos são histórias de caráter fundamental e sagrado para o povo. (...)” p.32 “ Agora é sua vez . Você vai escrever um poema em primeira pessoa para expressar seus próprios “sonhos, grilos e paixões”. Seu poema será lido por uma colega da classe”. p. 255	
Total	42		151

Neste volume, nota-se, em 151(cento e cinquenta e um) comandos analisados, um total de 37 (trinta e sete) ocorrências em que o enunciador/autor faz referência ao enunciatário/aluno de forma explicitamente individual, em algumas situações, chamando-o por **você**, em outras pelas formas pronominais possessivas **seu** e **sua**, dando um tom de envolvimento do autor com o aluno; aspecto também observado no volume analisado anteriormente. Por outro lado, o **você** poderia remeter transitoriamente a qualquer um que estiver interagindo com o texto, mas se compreendermos os comandos como instrumento de mediação da produção textual representado pelo autor no LD, 'você' é um leitor específico, identificado por cada aluno envolvido no momento em que a ação de linguagem ocorre.

Observa-se também, no corpus em análise, 07 (sete) ocorrências de marcas linguísticas utilizadas pelo autor, sugerindo orientar a atenção do interlocutor/aluno em relação ao tempo e espaço de realização da sua ação enquanto leitor, de acordo com o exposto no item 5 do Quadro 2.

Quadro 3: Dados quantitativos e exemplificativos das ocorrências de indícios de Interatividade - LD 7ª Série

Tipos de Indícios	Ocorrências	Exemplos	Quant. de comandos analisados
1) indícios de orientação diretiva para um interlocutor determinado	35	<p>“Você e seus colegas vão escrever um trecho de uma comédia, que depois será encenado para a comunidade. “Escolham uma das imagens que vocês considerem engraçada, e apóiem-se nela como base para o esboço do texto” p.161</p>	154
2) indícios de premonição face a leitores definidos	00		
3) indícios de suposição de partilhamento ou de convite ao partilhamento	01	“(…) Por outro lado , muitas vezes só entendemos perfeitamente a imagem se lemos o texto”. p.324	
4) indícios da fala de um interlocutor com o qual se dialoga	00		
5) indícios de oferta de orientação de seletividade	08	<p>“Você vai escrever um artigo expositivo cujo principal conteúdo esteja relacionado a um esquema. Imagine que esse texto será publicado em um livro didático da 7ª série.</p> <p>“Você leu, nesta unidade, textos acompanhados por gráficos, esquemas e outras imagens. Muitas das idéias presentes neles, como você viu, só se esclarecem a partir das imagens (…)</p> <p>Agora, escreva seu texto a partir do você planejou”. pp. 324 e 326</p>	
Total	35		154

No exemplar destinado à 7ª série, observa-se, no total de 154 (cento e cinquenta e quatro) comandos de produção de textos escritos analisados, 35 (trinta e cinco) ocorrências em que o locutor/autor refere-se ao interlocutor/aluno nomeando-o por **você**, indicando cada aluno que participa do momento em que se vivencia a atividade proposta. Em outras situações, esse interlocutor passa a ser

nomeado pelo grupo classe **Você e seus colegas** (vocês). Neste caso, a forma de abordagem passa a ser impessoal, ou seja, não exclusiva, deixando, assim, de ocorrer uma interação de forma particular, como se evidencia nos enunciados com o uso de *você*. Por esta razão, esses enunciados não apresentariam marcas de interatividade, provocando um efeito de distanciamento entre os interlocutores.

Ao utilizar as marcas linguísticas “(...) **Por outro lado**, muitas vezes só **entendemos** perfeitamente a imagem se lemos o texto” (LD p.324), registrando-se em uma única ocorrência, na organização do comando de produção do corpus em análise, sinalizadas no item 4, do Quadro 3, o autor sugere a necessidade de partilhamento de suposição de conhecimento do interlocutor/aluno em relação à importância das imagens e dos gráficos para a compreensão de determinados textos, como também de determinadas imagens.

Segundo Melo e Barbosa (2005), seguindo orientação de Marcuschi (2001), este movimento se dá quando o escrevente, supondo determinada ‘bagagem’ cognitiva do leitor, deixa marcas que remetem ao conhecimento partilhado entre os interlocutores.

Para finalizar, nota-se que o locutor/autor faz uso de dêiticos na organização dos comandos de produção textual com intenção de focalizar neles a atenção do interlocutor/aluno em relação à noção de espaço e de tempo, na realização da ação de linguagem pelo produtor/autor, e ainda pelo leitor/aluno enquanto orientando da produção textual, como pode ser identificado no item 5 do Quadro 3.

Quadro 4: Dados quantitativos e exemplificativos das ocorrências de indícios de Interatividade - LD 8ª Série

Tipos de Indícios	Ocorrências	Exemplos	Quant. de comandos analisados
1) indícios de orientação diretiva para um interlocutor determinado	20	“ Você vai escrever um artigo defendendo sua opinião: você é a favor ou contra o uso de copos descartáveis? Seu artigo pode ser enviado para o jornal de sua escola ou para alguma organização ligada a questões ecológicas”. p. 235	142
2) indícios de premonição face a leitores definidos	00		
3) indícios de suposição de partilhamento ou de convite ao partilhamento	00		
4) indícios da fala de um interlocutor com o qual se dialoga	00		
5) indícios de oferta de orientação de seletividade	07	“Você vai escrever uma história de ficção científica para um fanzine dedicado a esse gênero. Como você viu no contexto , Franzines são publicações escritas por e para fãs de um determinado gênero, artistas ou assunto”. p. 71	
Total	27		142

Observa-se no volume destinado à 8ª série, 20 (vinte) ocorrências em um total de 142 (cento e quarenta e dois) comandos, em que o enunciador/autor faz referência ao enunciatário/aluno de forma individual, chamando-o por **você**, em algumas situações por formas pronominais possessivas **seu** e **sua**, igualmente observado nos volumes da 5ª e 6ª séries, diferindo apenas o quantitativo de ocorrências. Sendo assim, convém voltar à discussão apresentada na análise referente à 6ª série, ao sugerir que se os comandos forem compreendidos como instrumentos de mediação da produção textual representado pelo autor no LD, ‘você’

é um leitor específico, identificado por cada aluno envolvido, no momento em que a ação de linguagem ocorre.

Finalizando, identifica-se também no corpus em análise, 07 ocorrências de marcas linguísticas utilizadas pelo autor, sugerindo orientar a atenção do interlocutor/aluno em relação ao espaço de realização da sua ação enquanto leitor, bem como a retomar informações recebidas anteriormente, a respeito do gênero a ser produzido, servindo como orientação cognitiva.

A análise, nesta próxima seção, focalizará a presença ou ausência de marcas de interatividade nos dados analisados, percebendo se a coleção apresenta marcas de interatividade nos comandos de produção de forma mais ou menos equivalente em todos os volumes, ou se existem diferenças consideráveis entre eles.

3.2.1 Análise geral: Interatividade apesar de um distanciamento

Em linhas gerais, verificou-se que, apesar da característica de distanciamento entre os interlocutores atribuída aos textos escritos, observam-se alguns recursos linguísticos que podem funcionar como marcas interacionais na elaboração dos comandos de produção textual do LD, sugerindo uma certa proximidade entre os interactantes na ação comunicativa. Dos cinco indícios elencados por Marcuschi (2001), discutidos no capítulo 2 desta dissertação, dois não foram sinalizados em nenhum dos volumes analisados: *premonição face a leitores definidos e fala de um interlocutor com o qual se dialoga*, como demonstraram os quadros na seção 3.2 deste capítulo.

Apresenta-se, a seguir, um quadro geral com dados estatísticos, a partir do somatório do número das ocorrências, nos quatro volumes analisados. Vale esclarecer que os tipos de indícios de interatividade serão denominados na exposição abaixo como: Id 1, Id 2, Id 3, Id 4, Id 5, obedecendo a mesma sequência dos quadros anteriores.

Tabela 3 – Dados estatísticos das ocorrências de indícios de interatividade no LD

LD/ série	Comandos analisados	Somatório das ocorrências por tipo de Indícios				
		ld 1	ld 2	ld 3	ld 4	ld 5
5ª série	165	32	00	01	00	12
6ª série	151	37	00	00	00	07
7ª série	154	35	00	01	00	08
8ª série	142	20	00	00	00	07
Total	612 (100%)	124 (20.46%)	00 (0%)	02 (0.32%)	00 (0%)	34 (5.55%)

Observa-se, no somatório dos dados encontradas no corpus, que em um total de 612 (100%) comandos de produção de textos escritos propostos na coleção, foram registradas 124 (20.46%) ocorrências de indícios de orientação diretiva para um interlocutor determinado (ld1), em que o interlocutor/aluno é nomeado de forma específica na maioria das ocorrências, por **você**, em algumas situações por formas pronominais possessivas **seu** e **sua**, indicando a pessoa para qual o discurso está direcionado, como mostram estes exemplos:

(07) Agora é **sua** vez. **Você** vai escrever um poema em primeira pessoa para expressar **seus** próprios “sonhos, grilos e paixões”. **Seu** poema será lido por uma colega da classe. (V. 6ª Série p.255)

(08) **Você** vai escrever um apólogo com argumentação.

- **Seu** texto será lido pelos colegas e depois ficará exposto em um mural de outra classe, ou seja, as turmas farão um intercâmbio de suas produções.
- (...) O apólogo que **você** vai produzir deverá ter um diálogo que mostre as opiniões das personagens sobre determinado assunto, como vimos nos exemplos lidos nesta unidade (Vol. 5ª Série p.206).

É importante ressaltar que esse tipo de ocorrência foi a mais frequente nos quatro volumes analisados, apresentando uma aproximada equivalência nos dados quantitativos observados nos exemplares analisados, diferindo apenas no volume da 8ª série, que apresenta um quantitativo menor, registrando-se um número de 20 evidências.

Com o interlocutor nomeado de forma específica no enunciado (comando de produção), como um *tu* individualizado, nota-se uma marca explícita de interação entre os sujeitos da ação comunicativa, produzindo assim, um efeito de proximidade entre os interlocutores. Embora o enunciador apresente-se como uma entidade apagada, distante, característica considerada na produção escrita, esse ato enunciativo aproxima o locutor do alocutário. Este ‘você’ representa cada aluno envolvido no momento da ação de linguagem, distinguindo cada um como se fosse único destinatário nos comandos de produção textual identificados.

Enfim, o tratamento do destinatário por *você ou equivalente*, sinalizado nos comandos de produção analisados, indica um grau maior de subjetividade, informalidade, envolvimento e cumplicidade entre autor e aluno, o que o evidencia como marcas de interatividade no LD.

Com relação aos indícios de suposição de partilhamento ou de convite ao partilhamento (Id3), identificados em nosso corpus de análise, os dados estatísticos apontam para o registro de 02 (duas) ocorrências, (0,32%) em que o escrevente, supondo determinada ‘bagagem’ cognitiva do leitor, deixa marcas que remetem ao conhecimento partilhado entre os interlocutores. Segundo as orientações de Marcuschi (2001), ancoradas na visão bakhtiniana a respeito da concepção de linguagem, este tipo de indício caracteriza a ação dialógica que se estabelece entre os interlocutores, conforme os exemplos aqui representados:

(09) Você vai escrever um artigo expositivo cujo principal conteúdo esteja relacionado a um esquema. Imagine que esse texto será publicado em um livro didático da 7ª série.

- Você leu, nesta unidade, textos acompanhados por gráficos, esquemas e outras imagens. Muitas das idéias presentes neles, como você viu, só se esclarecem a partir das imagens, **por outro lado**, muitas vezes só **entendemos** perfeitamente a imagem se lemos o texto. (p.324)

Como já discutido anteriormente, ao se utilizar de tais marcas linguísticas, o autor sugere a necessidade de partilhamento de suposição de conhecimento do interlocutor/aluno, ocasionando, assim, um momento de interação entre os interactantes. Convém registrar que a representatividade desse tipo de indícios no LD, apresentou-se pouco expressiva, sendo identificados apenas nos volumes da 5ª e 7ª séries com uma ocorrência, como demonstram os quadros dos resultados na seção 3.2 deste capítulo. Esse dado revela que os comandos de produção textual no LD, em análise, apresentam baixo nível de envolvimento e de compartilhamento de saberes entre os interlocutores, ficando, portanto evidente o distanciamento na interação com o aluno, o que indica menores efeitos de interatividade no livro didático.

Finalmente, no que diz respeito à identificação de indícios de oferta de orientação de seletividade (Id5), observou-se, em 612 (seiscentos e doze) comandos de produção textual, (100%) da coleção analisada, o registro de 34 (trinta e quatro) ocorrências em que o locutor/autor faz uso de dêiticos DT na elaboração dos enunciados com intenção de focalizar, neles, a atenção do interlocutor/aluno, em relação à noção de espaço e de tempo na realização textual. Neste sentido, convém retomar a observação de Marcuschi (2001, p.12), discutidas no capítulo 1, seção 1.3 desta dissertação, quando destaca como aspecto importante dos DT, “o fato de mostrarem como concebemos o texto enquanto objeto no qual e sobre o qual agimos”. Dessa forma, segundo o mesmo autor, o texto é visto como um **espaço** em que as coisas são distribuídas e situadas, e o leitor é orientado a respeito do que pode vir mais adiante no texto, lembrando-o do que foi já discutido. Sob outra perspectiva, o texto é também um **tempo**, seja em relação à ação do produtor, do leitor ou do conteúdo em relação ao texto, como se observa nos fragmentos abaixo, citados pelo autor mencionado.

“mais adiante tratarei desse assunto” (ação do produtor)

“como você viu no início desta unidade” (ação do leitor)

“destacaremos aqui as características desse gênero” (ação do conteúdo em relação ao texto) MARCUSCHI, (op. cit)

Considerando a extensão do *corpus* analisado, os comandos de produção textual no livro didático são pouco marcados por elementos linguísticos que indiquem uma orientação aos interlocutores (produtor e leitor) em relação ao texto e um alinhamento recíproco dos interlocutores no curso da interação. Ainda assim, constatou-se, em todos os volumes analisados, a presença de enunciados em que o autor se utiliza de marcas que orientam o leitor em relação à noção de espaço e de tempo na realização textual, ou seja, marcas que projetam a ação do *eu* no espaço *aqui* e no tempo *agora*, sugerindo ao seu interlocutor uma orientação cognitiva.

As manifestações dos indícios de oferta de orientação e seletividade, em nosso corpus, registram-se como nos exemplos abaixo:

(10) “Você vai produzir **agora** sua HQ e expor no mural da escola”. (Vol. 5ª série p.272)

(11) “Você vai escrever uma história de ficção científica para um fanzine dedicado a esse gênero. **Como você viu no contexto**, Franzines são publicações escritas por e para fãs de um determinado gênero, artistas ou assunto” (Vol. 8ª série. p. 71).

Percebe-se, na elaboração de ambos os enunciados, que o autor faz uso de DT com intenção de focalizar neles a atenção do interlocutor/aluno em relação à noção de espaço e de tempo, na realização da ação de linguagem pelo produtor/autor, bem como pelo leitor/aluno enquanto orientando da produção textual.

Por conseguinte, compreende-se que, quanto mais recorrente for a utilização dessas marcas enunciativas no texto escrito, mais serão evidentes os efeitos de proximidade, de envolvimento e interatividade entre os interlocutores, caracterizando-se como um facilitador do processo comunicativo entre o autor do livro didático e o aluno nas atividades de produção textual.

CAPÍTULO 4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, partimos do princípio que, sendo a língua uma atividade social desenvolvida através das relações interpessoais e em práticas sociais, a realização textual, oral ou escrita, apresenta marcas interacionais que estabelecem um envolvimento direto entre os interlocutores, ou seja, quem escreve/fala tem um leitor/ouvinte em sua mente. Nesse contexto, situamos os comandos de produção de textos escritos, no livro didático, como uma superfície em que se identificam indícios de interatividade, de forma a estabelecer uma relação de proximidade entre os interlocutores, e caracterizar um facilitador do processo comunicativo na mediação das atividades de produção textual. Portanto, compreende-se que, quanto mais recorrente for a utilização dessas marcas no texto escrito, mais serão evidentes os efeitos de proximidade, de envolvimento e interatividade entre os interlocutores, caracterizando-se como um facilitador do processo comunicativo entre o autor do livro didático e o aluno nas atividades de produção textual.

O estudo fundamentou-se na concepção dialógica da linguagem, proposta por Bakhtin, (1999) (2003[1992]), Geraldi, (2003); Koch (2002); e na abordagem teórica do interacionismo sócio-discursivo de Bronckart (2003), os quais defendem a ação dialógica da linguagem, e, mais especificamente, os estudos de Marcuschi (2001); (2008) sobre marcas de interatividade na escrita.

Buscou-se investigar o tratamento dado à interação entre locutor/autor e alocutário/aluno no livro didático de Língua Portuguesa. Convém destacar não ter sido objeto de nossa investigação o livro como um todo, mas, especificamente, as atividades de produção textual propostas para o aluno, considerando a presença ou ausência de marcas linguísticas interacionais utilizadas pelo autor, e quais os efeitos de sentido, que essas marcas podem trazer para a eficácia comunicativa no alcance dos propósitos da produção textual no livro didático.

Como procedimento de análise, fez-se primeiramente um levantamento das propostas de atividade, na intenção de observar como estas se encontram estruturadas, em cada livro analisado, e o direcionamento dado ao ensino de produção de textos neste subsídio didático, a partir das orientações descritas no anexo de cada LD intitulado **guia do professor**. Nesse sentido, observou-se que o direcionamento dado ao ensino de produção de textos nos livros didáticos

analisados, demonstram comprometimento com as novas tendências que orientam o ensino de linguagem, já discutidas no capítulo anterior. No entanto, ainda apresenta traços de uma produção escrita realizada para a escola, limitando seu meio de circulação ao universo escolar, o que se distancia da necessidade real do aluno.

Em seguida, atendendo aos limites desta investigação, fez-se um levantamento dos comandos de produção, a fim de perceber se estes apresentavam características de envolvimento entre o autor e seu interlocutor-aluno, marcada por possíveis formas linguísticas interativas. Posteriormente, fez-se uma análise no livro destinado a cada série, para perceber se a coleção apresenta marcas de interatividade nos comandos de produção, de forma mais ou menos equivalente em todas as séries ou se existem diferenças consideráveis entre elas, bem como, apontar os efeitos que podem trazer para a eficácia comunicativa. .

Os resultados da análise demonstraram, de imediato, que a relação comunicativa entre os interlocutores no livro didático, de modo geral, apresenta característica unidirecional, ou seja, o locutor-autor ordena e o alocutário-aluno cumpre ordem, sinalizando um certo distanciamento entre os interlocutores. No entanto, ao analisar os comandos de produção textual, com base nos fundamentos teóricos do dialogismo e da linguística textual, percebeu-se a presença de elementos linguísticos com caráter interativo, apontando para uma relação de proximidade entre os interlocutores no processo comunicativo.

Reportando-nos aos comandos analisados em nosso *corpus*, observou-se que, apesar da característica de distanciamento entre os interlocutores atribuída aos textos escritos, alguns recursos linguísticos podem funcionar como marcas interacionais na elaboração dos comandos de produção textual do LD, sugerindo uma certa proximidade entre os interactantes na ação comunicativa. Esse efeito de sentido apresenta-se mais evidente na pesquisa realizada, quando o locutor/autor dirige-se ao interlocutor/aluno, nomeando-o explicitamente de *você*, caracterizando-se como um *indício de orientação diretiva para um interlocutor determinado*, pois, essa forma de tratamento, no enunciado, institui uma relação de subjetividade, minimizando o efeito de distanciamento entre autor e aluno no LD.

Em síntese, podemos dizer que as marcas de interatividade na escrita atuam como operadores de orientação cognitiva, sugerindo perspectivas de interpretação por parte do escrevente. Essas marcas, além de serem carregadas de valor estilístico, são formas de ação com a linguagem que fazem propostas, estabelecem contratos e definem posicionamentos, para uma interação comunicativa mais precisa e eficaz, entre o autor e o aluno/leitor, na mediação das atividades de produção textual no livro didático.

Espera-se que, as discussões realizadas nesta pesquisa, no que se refere ao tratamento dado à interação/escrita no livro didático de Língua Portuguesa, possam, de alguma forma, conduzir novas investigações que reflitam sobre a linguagem usada pelo autor do LD de LP, na elaboração dos enunciados das atividades propostas, na intenção de fomentar a composição/elaboração de livros didáticos que se utilizem de uma linguagem mais interativa, e assim, possam constituir-se em um instrumento de apoio da ação pedagógica do professor, bem como um facilitador do processo comunicativo, na perspectiva de sanar as limitações encontradas nos livros didáticos.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. 8 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUNZEN, C., et al. (orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, pp. 163-179.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação Verbal**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Discurso na vida e discurso na arte (sobre a poética sociológica)**, 1927. Trad. Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza, a partir da tradução inglesa de I. R. Titunik “Discourse in life and discourse in art – concerning sociological poetics”. In: *Freudism*. New York: Academic Press, 1976 (cópia xerox).

_____; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 9 ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

BRASIL, Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos PNLD: Língua Portuguesa/ Ministério da Educação**. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL, Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRAIT, Beth. O processo interacional. In: Dino Preti (org.) **Análise de Textos Oraís**. São Paulo: Humanitas, Projetos Paralelos, 1993, v. 1, p. 189-213.

BRITTO, L. P. L. Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. Cascavel, PR.: Assoeste, 2002, pp. 109 -119.

BRONCKART, J. P. Quadro e Questionamento Epistemológicos. In: _____. **Atividade de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.

_____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Tradução e organização de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes M. Matencio. Campinas: Mercado de Letras, 2006b

GARCEZ, L. H. C. **A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto**. Brasília: UNB, 1998.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003

_____. **O texto na sala de aula**. 4 ed. São Paulo : Ática, 2002.

_____. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 2002.

_____. Da redação à produção de textos. In: Geraldi, J. W.; CITELLI, B. (Coord.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

KANASHIRO, Áurea Regina (Org.). **Projeto Araribá: português/obra coletiva**. São Paulo: Moderna, 2006.

KOCH, I.G.V. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Marcas de interatividade no processo de textualização na escrita**. Texto digitado, 2001, pp. 1-14.

_____. **Produção Textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARINHO, J. H. C. A produção de textos escritos. In: DELL' ISOLA, R. L. P.; MENDES, E. A. de M. (Orgs.). **Reflexões sobre a língua portuguesa: ensino e pesquisa**. Campinas: Pontes, 1997, pp. 87-95.

MELO, Cristina Teixeira V. de e BARBOSA, MariaLúcia F. de F. As relações interpessoais na produção do texto oral e escrito. In MARCUSCHI, L. A. e DIONÍSIO, Angela Paiva. **Fala e Escrita**. Belo Horizonte : Autêntica, 2005.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer uma pesquisa qualitativa**. 2 Ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

RANGEL, Egon. Livro Didático de Língua Portuguesa: o retorno do recalcado. in BEZERRA, Maria Auxiliadora; DIONÍSIO Ângela Paiva. **O Livro Didático de Português: múltiplos olhares**. Lucerna. Rio de Janeiro, 2005.

REINALDO, M. A. G. de M.; SANT'ANA, T. F. Análise da orientação para a produção de texto no livro didático como atividade de formação docente. **Linguagem e Ensino**. Pelotas- RS. v. 8, n. 2, pp. 97-120, jul. / dez., 2005.

RODRIGUES, Paulo Cezar. **Características do livro didático de língua portuguesa na mediação da produção textual escrita**. 2007. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá - Maringá.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas; São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

SCHNEUWLY, DOLZ e HALLER. O oral como texto: Como construir um objeto de ensino. In: SCHEUWLY, Bernard e DOLZ, Joaquim e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola/** tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro – Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

SECRETARIA DO ENSINO FUNDAMENTAL (2008) **Guia do livro didático: 5ª a 8ª séries**. Brasília:

SUASSUNA, Livia. **Ensino de Língua Portuguesa: Uma abordagem pragmática**. Campinas, 6 ed. São Paulo: Papirus, 2003.

VAL, M. da G. C. Atividades de produção de textos escritos em livros didáticos de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental. In: ROJO, R.; BATISTA, A. G. (Orgs.). **Livro Didático de Língua Portuguesa: Letramento e Cultura da Escrita**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2003, pp. 125-152.

Sites Consultados

www.fnde.gov.br

www.mec.gov.br

ANEXO A – Seção Chave da unidade

UNIDADE
1

A personagem no texto narrativo

Chave da unidade



Tametomo salvo por Tengu,
de Kuniyoshi, 1851.
Estampa colorida oban.

Chave da unidade

Foco: a personagem no texto narrativo

1 Observe a figura da página ao lado e leia o texto abaixo.

A figura ao lado é a reprodução de uma estampa japonesa do século XIX intitulada *Tametomo salvo por Tengu*. Tametomo é um herói lendário japonês e os Tengu são pequenos diabos alados, maliciosos, mas bons. Foi criada por Utagawa Kuniyoshi (1798-1861). Esse artista obteve grande popularidade com suas representações vigorosas e cheias de cor dos heróis e lendas da história e mitologia japonesas.

- Orientando-se pelo título da estampa, explique quem são as seguintes personagens.
 - a) O herói Tametomo.
 - b) Os Tengu.
 - c) O inimigo de quem Tametomo está sendo salvo.

2 Que características você atribuiria ao herói representado na imagem?

3 Que tipo de história você imagina que a figura ao lado possa ilustrar?

- Na sua opinião, que outras personagens poderiam fazer parte dessa história?

4 Para Tametomo, o mundo deve estar parecendo ameaçador, pelo menos na situação retratada. Que elementos da imagem justificam essa afirmação?

Sobre os próximos textos

5 Copie no caderno as palavras do quadro que exprimem o que o mundo é para você.

ameaçador	triste	complicado
divertido	tranquilo	misterioso
desinteressante	maravilhoso	perigoso
incompleto	acolhedor	bonito

6 Faça uma pesquisa entre seus colegas de classe e verifique qual foi a palavra mais escolhida.



ANEXO B – Seção Leitura

LEITURA

Contexto

Uma **história em quadrinhos** é composta de quadros, também chamados quadrinhos. É uma narrativa visual que, muitas vezes, combina texto e imagens. A seqüência dos quadros compõe a ação da história.

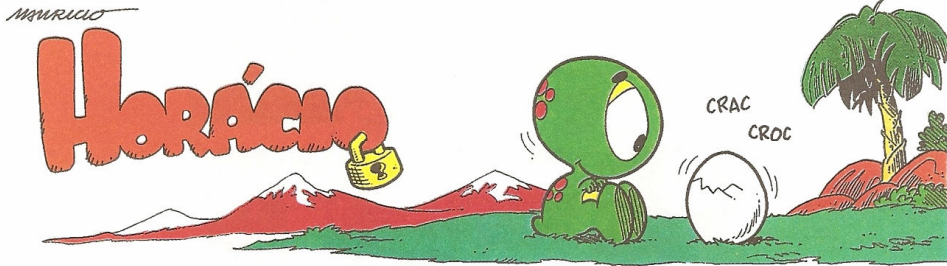
Você lerá a seguir duas HQs em que as personagens mostram sua visão de mundo. A primeira foi produzida por Mauricio de Sousa, criador de personagens muito conhecidas das crianças: Mônica, Cebolinha, Cascão, Magali, entre outras.

A personagem principal dessa história é Horácio, um dinossauro filósofo. Suas aventuras se passam na era dos dinossauros e trazem mensagens que podem ser interpretadas como imagens figuradas do mundo de hoje.

A segunda HQ foi produzida pelo norte-americano Bill Watterson. A personagem principal é Calvin, um garoto de seis anos que tem um modo muito particular de ver o mundo. Criativo, questionador e dono de uma personalidade marcante, Calvin, apesar de ser uma criança, às vezes expressa seus pontos de vista como um adulto.



Texto A



MAURICIO DE SOUSA PRODUÇÕES LTDA



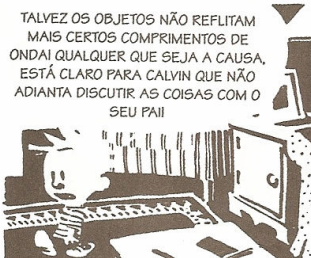
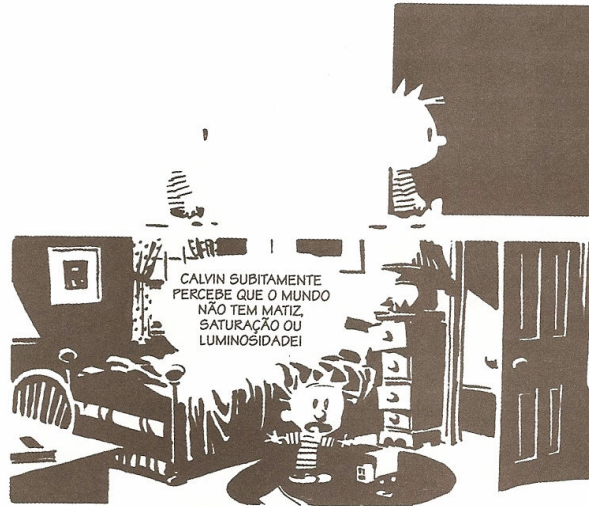
Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de Fevereiro de 1998.

Texto B

Calvin e Haroldo

W. WAZZIN

2005 WATTERSON/DIST. BY ATLANTIC SYNDICATION



Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

ANEXO C - Seção Estudo do Texto

ESTUDO DO TEXTO



Os sentidos do texto

A respeito do Texto A

- 1** Com quem Horácio está falando?
 - Por que a mãe do recém-nascido ficou brava com Horácio?
- 2** No caderno, reproduza duas falas de Horácio que mostram as idéias opostas que ele tem do mundo.
 - Indique as mudanças no desenho que acompanham a mudança de idéias.
- 3** Transcreva no caderno a frase que pode resumir o modo como, no final, o filhote interpretou a fala de Horácio.
 - O mundo é maravilhoso!
 - Para todos os problemas do mundo existem soluções.
 - Não vale a pena viver neste mundo.
- 4** O que indica a onomatopéia "CRAU!", no segundo quadrinho?
 - No seu caderno, escreva uma possível tradução para essa onomatopéia.
- 5** Imagine e escreva no caderno, para cada fala de Horácio, um possível comentário ou resposta do filhote.

A respeito do Texto B

- 6** Ao ler a história de Calvin, talvez você não tenha entendido o significado de algumas palavras. Mesmo assim, é possível entender como Calvin se sente.
 - a) Transcreva as palavras que você não entendeu.
 - b) Explique como ele se sente.
 - c) Explique como o desenho ajuda a perceber o estado de espírito de Calvin.
 - d) Sem essa seleção de palavras difíceis a comicidade da história seria a mesma?
- 7** Compare as imagens de Calvin e de seu pai no último quadro.
 - a) Que estado de espírito cada um demonstra?
 - b) Que detalhes no desenho ajudam a perceber isso?
 - c) Dê uma explicação para a reação do pai de Calvin a essa situação.
- 8** Observe que nos seis primeiros quadrinhos o autor utilizou uma técnica de pintura em que não há matizes de cor. O que ele teria pretendido com isso?
- 9** Como é possível traduzir a expressão "ver tudo em preto-e-branco"?



2005 WATTERSON/DIST. BY ATLANTIC SYNDICATION

Oriente-se

Regras para uma discussão eficaz

- Espere sua vez de falar.
- Evite falar ao mesmo tempo em que outro(a) colega, para que todos se escutem.
- Ouça com atenção as idéias dos outros.
- Respeite opiniões contrárias às suas. Elas podem reforçar suas convicções ou fazer com que você repense alguma idéia.
- Alguém da classe pode ficar responsável por anotar a ordem de fala dos alunos, se muitos quiserem apresentar suas idéias.
- Na sua vez de falar, procure ser objetivo.

Em foco: a personagem no texto narrativo



Discussão oral

10 O que Horácio e Calvin têm em comum?

11 Discuta com seus colegas.

- a) A opinião de vocês sobre o mundo é a mesma das personagens dessas HQs?
- b) Vocês também, às vezes, vêem o mundo em branco-e-preto? Quando?
- c) Já tiveram vontade de “voltar para dentro do ovo”, isto é, fugir dos problemas?

12 Releia estas falas de Horácio.

“[...] Conhecerá também o lado ruim da vida, como a maldade, a inveja, os predadores, que vão caçá-lo a cada segundo...”
“A fome, a miséria, o perigo de extinção e...”

- a) Na sua opinião, o que poderia ser feito para que o mundo fosse melhor que o descrito por Horácio?
- b) Procure explicar como e por que chegou a essa sugestão.

13 Escolham um representante do grupo. Ele deverá dizer à classe que sugestão (ou sugestões) vocês imaginaram.

1 Responda no caderno.

- a) Quantas personagens participam da história de Horácio? Quais são elas?
- b) E quantas participam da história de Calvin? Quais são?

Personagens são os seres que participam de uma história, desempenhando um papel no enredo.

2 Na história de Horácio, quem são as duas personagens que se evidenciam? E na de Calvin?

As personagens não têm a mesma importância em uma história. As **personagens principais** ou **protagonistas** desempenham o papel mais importante na narrativa. As personagens que participam da história, mas não desempenham papel principal, são chamadas **personagens secundárias**.

3 Explique qual é o papel das personagens secundárias em cada uma das histórias que você leu.

4 Nas HQs, a imagem das personagens já está definida, uma vez que elas são desenhadas. O que você acha mais marcante no desenho de Calvin e Horácio, personagens principais dos quadrinhos que você leu?

Linguagem



- Que personagens aparecem no diálogo?
- Pela leitura desse texto, que características físicas e da personalidade das personagens você consegue perceber?
- Compare os recursos utilizados na apresentação dessas personagens com os utilizados nos quadrinhos. Quais as principais semelhanças e diferenças?
- Se você fosse transformar Matilda em personagem de quadrinhos, que traços destacaria?

1 Entre as ameaças citadas por Horácio, encontramos os termos abaixo. Explique-os.

- "os predadores."
- "o perigo de extinção."

2 Observe.



- Transcreva no caderno a frase que pode ser traduzida por *é branco-e-preto*.

3 Reescreva a frase no caderno substituindo a palavra em destaque por outra equivalente. Se necessário, consulte o dicionário.

Calvin **subitamente** percebe que o mundo não tem cor!

- Se essa palavra fosse excluída da frase, o sentido seria o mesmo? Por quê?

4 No caderno, copie as palavras do quadro que podem ser sinônimos de matiz.

nuança gradação matriz variedade raiz tonalidade

5 Transcreva no caderno o item que corresponde ao significado da palavra saturação nos quadrinhos de Calvin.

- Estado de saturado; saciedade.
- Estado em que um vapor fica em equilíbrio com seu líquido.
- Característica dos compostos orgânicos que só apresentam ligações simples.
- Intensidade de tom de uma cor.

6 Escreva uma frase no caderno mostrando o estado de espírito de Calvin e do pai dele na última cena. Escolha adjetivos do quadro.

exaltado amargurado sério indiferente preocupado

ANEXO D– Seção Produção de Texto

PRODUÇÃO DE TEXTO

Tira

1. Leitura

- 1 Você vai ler duas tiras de um garotinho chamado Xaxado, personagem criado pelo cartunista Antonio Cedraz. Essas tiras foram publicadas no jornal *A Tarde*, da Bahia.

XAXADO



ESTÚDIO CEDRAZ

2005 CEDRAZ/PIPRESS

XAXADO



ESTÚDIO CEDRAZ

2005 CEDRAZ/PIPRESS

2. Que texto é esse?

Desde a década de 1970, os desenhos inconfundíveis de Antonio Cedraz circulavam no suplemento infantil dominical *Joba*, do *Jornal da Bahia*. Em 1998, apareceram pela primeira vez nas páginas do jornal *A Tarde*, também da Bahia, as tirinhas da personagem Xaxado.

Xaxado é um garotinho que vive na roça. Muito trabalhador, ajuda o pai, lavrador, e, apesar de ter consciência dos problemas que ele e os sertanejos enfrentam, ama sua terra e consegue manter o bom humor. Entre seus amigos está Zé Pequeno, que mora no sítio ao lado do dele.

Tira é uma história em quadrinhos, normalmente com três ou quatro quadros, veiculada em jornais e revistas numa só faixa horizontal (ou às vezes vertical). Em geral a tira apresenta uma história completa.

A personagem principal das tiras, e também das HQs, como as que você leu no início desta unidade, apresenta características que ficam evidentes quando lemos as suas histórias.

- 2 Que indícios os desenhos dão de que Xaxado é um menino da zona rural do Nordeste brasileiro?
- 3 Que tipo de trabalho Xaxado tem de fazer?
- 4 Além de trabalhador, que outra característica podemos notar em Xaxado, ao ler suas tiras?
- 5 Que características de Zé Pequeno ficam evidentes nas tiras?
 - Como a linguagem utilizada ajuda a compor a personagem?

Nas histórias em quadrinhos a **linguagem** ajuda a caracterizar as personagens.

Na maioria das vezes, a linguagem é informal, como a que falamos no dia-a-dia.

3. Produção

6 Você vai criar uma personagem de histórias em quadrinhos e uma tira em que ela seja o protagonista. Sua produção será exposta no mural da classe.

- Imagine uma personagem para ser o protagonista da tira que você vai criar. Ela pode ser engraçada ou não, esperta, ingênua, corajosa, medrosa, uma defensora dos fracos, etc.

Primeiramente

Que tipo de ser ele é? (Uma pessoa, um bicho, um objeto, um ser extraterrestre, etc.)

Qual é a sua principal característica? (É valente, um pensador, um mentiroso, etc.)

Quem são as personagens com quem ele interage? (Amigos, inimigos, colegas.)

Em seguida

Comece a pensar nos detalhes: que roupa ele usa, que características fisionômicas apresenta, etc.

Pense em algo que ele possa dizer sempre, ou imagine um gesto habitual, ou ainda uma situação em que ele sempre acabe se envolvendo.

Selecione uma das personagens com quem ele interage e descreva o tipo de relação que ela tem com a personagem principal. (Ajuda-a? Como? Tem algum poder especial? Etc.)



Lembre-se

Uma personagem pode ser caracterizada não só por sua aparência, mas também por aquilo que faz, fala e sente.

7 Desenhe um quadrinho de apresentação para sua personagem.

- Imagine uma situação em que ela poderia estar envolvida.
- Pense e desenhe o cenário em que a personagem principal e as secundárias vão atuar.

8 Definidas as personagens, a situação e o cenário, escreva uma história curta que será transformada em tira.

- Divida a história em cenas que devem ser desenhadas em três ou quatro quadros.
- Escreva os diálogos ou pensamentos das personagens.

9 Produza sua tira.

- As falas das personagens não devem ser muito longas.
- Explore diferentes formatos de letras para sugerir emoções, movimentos, etc.
- Desenhe apenas os elementos essenciais para o cenário.
- Use onomatopéias ou outros recursos de linguagem.
- Use a pontuação de modo expressivo.

ANEXO E – Seção Estudo da Língua

ESTUDO DA LÍNGUA

REVISÃO: DETERMINANTES DO SUBSTANTIVO.
FLEXÕES ESPECIAIS DO SUBSTANTIVO

Perguntas-chave

Ao final deste estudo, você deverá ser capaz de responder às seguintes questões.

- O que são determinantes do substantivo?
- Quais são as regras gerais e especiais para a flexão do substantivo em gênero, número e grau?
- Como se flexionam os substantivos compostos?

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 2008.

Erico Verissimo nasceu em Cruz Alta, RS, em 1905 e faleceu em 1975. Exerceu várias atividades profissionais: foi ajudante de comércio, bancário, balconista de farmácia e desenhista na imprensa gaúcha. Viveu nos Estados Unidos, onde foi professor de Literatura Brasileira. Escritor de estilo simples, excelente contador de histórias, uma das grandes expressões da moderna ficção brasileira. Na década de 1930, o livro *Clarissa* marcou época. Ele conta a vida de Clarissa, uma menina na passagem da puberdade, que vai descobrindo o mundo e a si mesma.

1 Determinantes do substantivo

1 Leia e faça o que se pede no caderno.

Clarissa

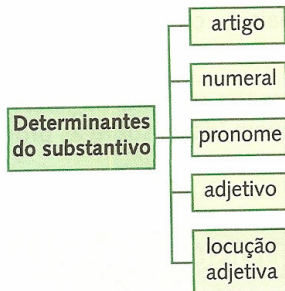
O sorriso de Clarissa se alarga. O da menina do fundo do espelho também. Passa a mão pelo rosto. Bonita? Sim, já lhe disseram. Não diretamente, mas ela ouviu, percebeu, adivinhou. Foi na rua. Num domingo. Ia para a igreja, contente, cantarolando baixinho, com vontade de pular. Levava um vestido branco estampado com florinhas amarelas e azuis. Em uma esquina estavam dois rapazes. Quando ela passou, cochicharam, arregalaram os olhos e examinaram-na de cima a baixo. Santo Deus; que sensação esquisita! Nem agradável nem desagradável.

Es-qui-si-ta...

ERICO VERISSIMO.
Clarissa. Rio de Janeiro: Globo, 2001.

- Como se sentia Clarissa ao ir para a igreja?
- Como era seu vestido?
- Quantos rapazes estavam na esquina?
- De acordo com o que se pode depreender do texto, escreva duas características de Clarissa.

As respostas que você deu dizem algo a respeito de Clarissa, do seu vestido, dos rapazes, do estado de espírito dela, de como ela é. Algumas das palavras que você usou para responder estão relacionadas a substantivos, determinando-os. Por isso, podemos chamá-las **determinantes do substantivo**.



Os **determinantes do substantivo** definem, informam algo sobre um substantivo. Podem ser determinantes de um substantivo as seguintes classes de palavras.

- Um artigo: o sorriso, *um* domingo.
- Um numeral: *dois* rapazes, *três* dias.
- Um pronome: *alguma* coisa, *aquela* esquina.
- Um adjetivo: sensação *esquisita*, palavra *encantada*.
- Uma locução adjetiva: livro *de reza*, fundo *do espelho*.

2 Flexões especiais do substantivo

Flexão de gênero

2 Copie estes substantivos no caderno e passe-os para o feminino.

aluno companheiro primo tio gato

- Pelo que pôde ser observado, qual a regra padrão para formar o feminino?

3 Agora, observe.

patrão — patroa judeu — judia príncipe — princesa
barão — baronesa ator — atriz réu — ré

- Todos os substantivos seguem a regra padrão para formar substantivos femininos? Explique.

Além da terminação **a**, existem várias possibilidades de formação do feminino.

Gênero

Alguns substantivos têm o feminino formado por uma palavra diferente do masculino.

Ex.: *cabra — bode; genro — nora; cavalheiro — dama; cavaleiro — amazona.*

O gênero pode marcar o **significado** de alguns substantivos.

Ex.: *o capital* (patrimônio, riqueza); *a capital* (cidade); *o guarda* (vigia); *a guarda* (vigilância e conjunto de guardas)



Na variedade padrão, são aceitas as duas formas:

- o *personagem* ou a *personagem*;
- o *diabetes* ou a *diabetes*.

Pratique



ACERVO DO AUTOR



Lourenço Carlos Diaféria nasceu em São Paulo, em 1933. Jornalista, cronista, contista e autor de histórias infantis, iniciou a carreira jornalística em 1956 na *Folha da Manhã*, atual *Folha de S. Paulo*. Além de ter escrito para vários jornais, também trabalhou para rádio e TV.

Ele tem nas figuras humanas e em flagrantes da realidade urbana o principal assunto de suas crônicas.

Reprodução proibida. Art. 104 do Código Penal e Lei 9.140 de 10 de fevereiro de 1996.

- 1** Escolha uma das modelos abaixo e faça uma frase, determinando a modelo escolhida e seu vestido. Você deve usar determinantes para os dois substantivos.



- 2** Leia este trecho de uma crônica.

Em São Paulo, a Primavera é, antes de tudo, um esforço de imaginação. Sei que isto, dito assim de chofre, pode até me trazer algumas inimizades, mas o que eu falo, eu provo. Senão, vejamos: segundo o calendário, e segundo a abalizada opinião de aeroviários, meteorologistas e astronautas, deveríamos ter, neste momento, sobre o Canindé e o Limão, um perfeitamente azul céu de anil, típico, sem nuvens, acrescido de ligeiras rajadas frescas. E vocês estão vendo que não é bem assim.

LOURENÇO DIAFÉRIA.
A morte sem colete. São Paulo: Moderna, 1993.

- a) Transcreva no caderno os determinantes do céu que o narrador diz que "deveríamos ter".
- b) Ao final do trecho, o narrador afirma: "E vocês estão vendo que não é bem assim." Escreva uma frase, usando determinantes que mostrem um céu diferente do que foi descrito pelo narrador.
- 3** Escreva no caderno o significado de cada um dos substantivos destacados, observando o gênero.
- a) As visitas ao museu só podem ser realizadas com um guia.
- b) A guia deve ser preenchida com letra legível.
- c) O testemunho daquele homem foi decisivo para a sentença do juiz.
- d) Minha amiga foi a única testemunha do acidente.

ANEXO F – Seção Leitura

LEITURA

GUIA DE LEITURA

Contexto

A Grécia é hoje um país formado por diversas ilhas, praias de mar azul e cidades muito antigas. Mas há 2.500 anos a Grécia era um conjunto de ilhas e cidades independentes que tinham uma cultura comum. Uma cultura tão rica e fecunda que muito do que produziu tornou-se fonte de inspiração para a arte e a literatura de todo o mundo. O mito de Narciso, sobre o qual você vai ler em seguida, é um desses casos. Nasceu na Grécia e foi depois difundido pelos romanos.

Mito é uma história ou mesmo uma personagem ligada a uma narrativa tradicional, de caráter fundamental e sagrada para certo povo ou comunidade. Assim, é um mito a história de como Narciso se apaixonou por si mesmo, e o próprio Narciso é considerado um mito.

Mitologia é o estudo dos mitos ou o conjunto dos mitos. A mitologia mais conhecida entre



A Grécia é o berço de alguns mitos que conhecemos.

nós é a grega, com mitos como o de Afrodite, a deusa da beleza, e Zeus, rei do Olimpo.

A mitologia romana tem a grega como base, mas os nomes dos deuses são diferentes. Zeus, por exemplo, é chamado de Júpiter pelos romanos; Afrodite, de Vênus, e assim por diante.

Estratégia

Leia com atenção o texto a seguir. Depois, você responderá a algumas questões sobre as personagens do texto.

- 1 Você vai ler uma versão do mito de Narciso e da ninfa Eco. Depois, escreva em seu caderno o que se pede.
 - a) Quem são os protagonistas?
 - b) Quem são os antagonistas das personagens principais?

Como vimos, os **protagonistas** ou **personagens principais** desempenham o papel mais importante na narrativa.

Antagonista é a personagem que se apresenta como adversário, rival, opositor do protagonista. Em uma narrativa pode haver mais de um protagonista e mais de um antagonista.

- 2 Descreva as características dos protagonistas.
 - a) Qual é a característica mais marcante de cada protagonista?
 - b) Como essa característica interfere no destino de cada um?

Texto C

Eco e Narciso

Eco era o nome de uma ninfa muito tagarela, que conversava muito e sem pensar. Não conseguia ouvir em silêncio quando alguém estava falando. Sempre se intrometia e interrompia, nem que fosse para concordar e repetir o que o outro dizia. Um dia, fez isso com a ciumenta deusa Juno, quando ela andava pelos bosques furiosa, procurando o marido Júpiter, que brincava com as ninfas. A tagarelice de Eco atrasou a poderosa Juno, que resolveu:

— De agora em diante, sua língua só vai servir para o mínimo possível.

E a partir desse dia, a coitada da Eco só podia mesmo repetir as últimas palavras do que alguém dissesse. [...]

Por isso, algum tempo depois, quando ela viu um rapaz belíssimo e se apaixonou por ele, tratou de ir atrás sem dizer nada, em silêncio. Esse rapaz se chamava Narciso e dizem que foi o homem mais bonito e deslumbrante que já existiu. Todo mundo se enamorava dele, que nem ligava.

Eco ficou louca por Narciso e o seguia por toda parte. Bem que tinha vontade de se aproximar e confessar seu amor, mas não tinha mais sua própria fala... [...] Só lhe restava ficar escondida, por perto, esperando que ele dissesse alguma coisa que ela pudesse repetir.

Um dia, o belo Narciso estava passeando no bosque com uns amigos, mas se perdeu do grupo e não conseguiu encontrá-los. Começou a chamar:

— Tem alguém aqui?

Era a chance da ninfa! E ela logo respondeu, ainda escondida:

— Aqui! Aqui!

Espantado, Narciso olhou em volta e não viu ninguém. Chamou:

— Vem cá!

Ela repetiu:

— Vem cá! Vem cá!

[...]

O rapaz não desistiu:

— Vamos nos encontrar...

Toda feliz, Eco saiu do meio das árvores e correu para abraçá-lo, repetindo:

— Vamos nos encontrar...

Mas ele fugiu dela, gritando:

— Pare com isso! Prefiro morrer a deixar que você me toque!

A pobre Eco só podia repetir:

— Que você me toque... que você me toque...

E saiu correndo, triste e envergonhada, para se esconder no fundo de



uma caverna. Sofreu tanto com essa dor de amor, que foi emagrecendo, definhando, até perder o corpo, desaparecer por completo e ficar reduzida apenas a uma voz, repetindo as palavras dos outros — isso que nós chamamos de eco.

Narciso continuou sua vida, sempre da mesma maneira. Sem ligar para ninguém, nunca se importando com os outros, brincando com o sentimento alheio. Até que alguém, que ele fez sofrer muito, rezou para Nêmesis, a deusa do Destino, e pediu:

— Que ele possa amar alguém tanto como nós o amamos! E que também seja impossível que ele conquiste seu amor!

Nêmesis ouviu essa oração. Achou que era justa e resolveu atender ao pedido.

Havia no fundo do bosque um laguinho de águas cristalinas e tranquilas, onde nunca vinha um animal beber água e não caíam folhas ou galhos secos — um verdadeiro espelho. Era cercado por uma grama verdinha e macia, e muito fresco. Um lugar gostosíssimo. Um dia, no meio de uma caçada, Narciso passou por ali. Com sede resolveu tomar um pouco d'água. Deitando na margem, com a cabeça debruçada sobre o lago, ficou encantado pelo belíssimo reflexo que via. Nunca tinha se visto num espelho e não sabia que era a sua própria imagem. Mas imediatamente se apaixonou, maravilhado por tanta beleza. Ficou ali parado, contemplando aquele rosto mais bonito do que jamais vira. [...]

Os amigos apareceram para procurá-lo, mas ele não deu atenção. Chamaram-no para ir embora, mas ele ficou. Olhando o reflexo no lago. [...]

Muito tempo Narciso ficou ali, sem comer nem dormir, admirando aquele ser por quem estava tão apaixonado. Chorou — e suas lágrimas caíram sobre a imagem, que chorava com ele, e ficou turva.

— Ai de mim! — gemia ele.

A única resposta que tinha era de Eco, sempre escondida:

— Ai de mim!

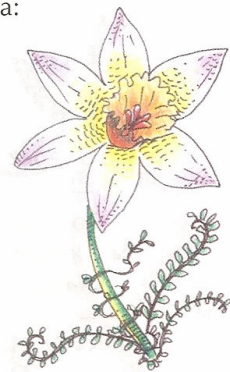
Desinteressado de tudo, cada vez mais fascinado por si mesmo, foi definhando. Ao perceber que ia morrer, suspirou:

— Adeus!

Fechou os olhos, deixou cair a cabeça sobre a grama. Na água, o rosto sumiu. Só Eco respondeu:

— Adeus!

Mais tarde, os amigos voltaram. Mas já o encontraram morto. Prepararam tudo para o funeral, mas, quando vieram pegar o corpo, não estava mais lá. Em seu lugar nascera uma flor perfumada e linda, com uma estrela de pétalas brancas em volta de um miolo amarelo. Para sempre chamada de narciso.



ANA MARIA MACHADO.

In: *O tesouro das virtudes para crianças*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000. p. 65-69.

ANEXO G - Seção Estudo do Texto

ESTUDO DO TEXTO

Lembre-se de responder às questões do Guia de Leitura.

- Quem são os protagonistas?
- Quem são os antagonistas?
- Quais são as características dos protagonistas? Qual a característica mais marcante de cada um e como ela interfere no seu destino?

Júpiter, o mais poderoso dos deuses, governa o Olimpo. Na mitologia grega chama-se Zeus. Juno era sua esposa, a rainha do Olimpo, célebre pelo ciúme que tinha do marido. Na mitologia grega chamava-se Hera.

Nêmesis é a personificação da justiça. Premiava ou castigava os homens pelas ações que praticavam, tirando da urna do Destino os bens e os males.

Reprodução proibida. Art. 174 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

1 Juno era muito ciumenta e castigou Eco por atrasá-la enquanto procurava o marido. Narciso foi castigado por não se importar com os sentimentos dos outros. Você acha que eles mereceram ser castigados? Justifique.

2 O mito de Narciso tornou-se tão conhecido que até hoje se usa o adjetivo narcisista. Lembrando-se da história, explique o que esse adjetivo quer dizer.

- Muitas outras expressões se originam dos mitos gregos ou latinos. Leia as explicações abaixo e, no seu caderno, escreva o significado das expressões do quadro.

presente de grego	afrodisíaco	calcanhar-de-aquiles
-------------------	-------------	----------------------

- Afrodite era a deusa da beleza e do amor, a deusa mais bela do universo. Ninguém resistia a seus encantos.
- Aquiles era o guerreiro mais famoso entre os gregos. Ao nascer, sua mãe o mergulhou nas águas sagradas do rio Estige, o que lhe conferiu invulnerabilidade. Contudo, o lugar por onde ela o segurou, o calcanhar, ficou vulnerável. E uma flechada no calcanhar o matou, na guerra contra os troianos.
- Os gregos, na sua longa batalha contra os troianos — a Guerra de Tróia —, usaram um stratagema para invadir a cidade, cercada por altas muralhas: construíram um enorme cavalo de madeira, que deixaram como um presente para os inimigos. Os troianos puseram o cavalo para dentro das muralhas da cidade. À noite, alguns guerreiros gregos saíram do interior do cavalo, onde estavam escondidos, e abriram os portões da cidade. Foi a perdição de Tróia.

3 Leia.

Os **mitos** são histórias antigas, de uma época em que os homens acreditavam que seres sobrenaturais ou deuses ainda se ocupavam da criação do mundo ou de parte dele. Por isso o tempo não está claramente definido.

- Escreva no caderno palavras do texto “Eco e Narciso” que expressem um tempo não definido.



4 Alguns mitos tinham como objetivo explicar algum fenômeno natural. No caso da história de Eco e Narciso isso ocorre? Explique.

ANEXO H – Seção Produção de Texto

PRODUÇÃO DE TEXTO

Reescrita de mitos

1. Contexto de produção

- 1** Você vai pesquisar um mito grego e recontá-lo por escrito. Depois, você vai contar ou ler esse mito para os alunos da 5ª série.

Como você leu no Contexto, os mitos são histórias de caráter fundamental e sagrado para um povo. Os mais comuns são os mitos de criação e os mitos heróicos. Os **mitos de criação** narram o surgimento de seres ou de elementos naturais, sempre com a interferência dos deuses. Os **mitos heróicos** narram aventuras de heróis ou semideuses, que, protegidos pelos deuses, realizam grandes proezas.

2. Planejamento

- 2** Conheça algumas das principais personagens da mitologia grega.

Apolo (para os romanos, Febo): deus da luz. De grandes dons artísticos, tinha também o dom da predição.

Atena (para os romanos, Minerva): deusa da guerra e da razão. Nasceu da cabeça de seu pai, Zeus. Ao ensinar o homem a extrair azeite das azeitonas, ganhou o privilégio de dar seu nome à cidade de Atenas.

Centauros: seres com busto de homem e corpo de cavalo. Alguns eram brutos e maus; outros, como Quíron, eram bons e sábios.

Cérbero: cão de três cabeças e mordida venenosa, guardião do inferno.

Ciclopes: gigantes terríveis, com um olho só no meio da testa.

Hades (para os romanos, Plutão): irmão de Zeus a quem coube o domínio dos mundos inferiores, o Tártaro.

Harpíias: seres alados com cabeça e peito de mulher, corpo e garras de aves predadoras; eram agentes da vingança divina.

Hefestos (para os romanos, Vulcano): deus do fogo, residia no interior dos vulcões. Coxo, feio, mas muito habilidoso, criava as flechas e escudos para os deuses.

Hermes (para os romanos, Mercúrio): deus dos pastores. Esperto, habilidoso, era o mensageiro dos deuses.

Posêidon (para os romanos, Netuno): irmão de Zeus, coube-lhe o domínio dos mares. Com um simples movimento de seu tridente, podia criar tempestades marítimas e ondas monstruosas.

- 3** Pesquise em livros ou *sites* da internet um mito para ser contado aos alunos da 5ª série.



Reprodução proibida. Art. 170 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 2000.

OFICINA

Torne o tempo e o espaço indefinidos

- Reescreva o parágrafo a seguir no seu caderno, substituindo as expressões destacadas que determinam o tempo e o espaço por outras que tornem esses elementos indefinidos.

Em meados do século XVIII, vivia na floresta de Valdor um velho maltrapilho. Dezesete anos antes, ele podia ser encontrado bailando nos salões do palácio de Chailot.

Caracterize personagens

- No caderno, copie o trecho de um mito, completando a caracterização das personagens. Veja abaixo um exemplo.

Ficou ali parado, contemplando aquele rosto mais bonito do que qualquer estátua de mármore que jamais vira. Suspirava, extasiado diante daqueles olhos brilhantes como estrelas. Admirava o pescoço elegante, o rosto adorável, os cachos abundantes de cabelo, emoldurando um rosto de proporções perfeitas e feições incomparáveis. Nem mesmo um deus poderia ser tão belo.

ANA MARIA MACHADO.

In: *O tesouro das virtudes para crianças*. v. 2.

Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000. p. 65-69.

A verdade é que a beleza da moça deslumbrava a todos os mortais. Sua pele era tão suave quanto ♦. Seus olhos eram mais ♦ que ♦. Seus cabelos eram ♦ como ♦. Mas o que mais encantava era sua generosidade e ♦. Até mesmo Zeus, o rei dos deuses, a notara.

ALAIN QUESNEL; JEAN TORTON.

A Grécia: mitos e lendas. São Paulo: Ática, 1998. (Adaptado.)

- Releia o trecho que você completou e observe qual é a função da caracterização no texto.

Realce características

- Reescreva o parágrafo a seguir no seu caderno, acrescentando outros determinantes para os substantivos guerreiro, monstro e gruta. Escolha dentre os apresentados no quadro.

No dia do combate, o guerreiro entrou na gruta do monstro. O lugar era repugnante. A fera exalava um cheiro horrível, o ar estava úmido.

HELOÍSA PRIETO.

Divinas aventuras. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1998. p. 15. (Texto adaptado.)

de aspecto asqueroso	tenebrosa	de horrível aspecto
bravo	sombria	valente
destemido	gigantesco	desprezível

ANEXO I – Seção Estudo da Língua

3. Produção

4 Reescreva a história que você pesquisou observando as orientações a seguir.

- Considere seu público — os alunos da 5ª série — na hora de escrever.
- Procure tornar o tempo e o espaço indefinidos, como acontece nos mitos. Tome como base o exercício proposto na Oficina.
- Procure sugerir imagens ao público, usando expressões que descrevam o cenário e as personagens.

4. Avaliação e apresentação

5 Avalie seu texto observando os seguintes aspectos.

- O tempo e o espaço são indefinidos?
- O texto deixa entender quais são as características principais das personagens?
- Essas características têm alguma função? Qual?
- O texto estimula a imaginação do leitor ou ouvinte?

6 Faça um treino: conte ou leia sua história para seus colegas. Eles podem ajudá-lo com sugestões para que seu texto fique mais interessante.

7 No dia combinado com os professores, apresente sua história aos colegas da 5ª série.

ESTUDO DA LÍNGUA REVISÃO: TEMPOS E MODOS VERBAIS. ADVÉRBIO

Perguntas-chave

Ao final deste estudo, você deverá ser capaz de responder às seguintes questões.

- Quais são os tempos e os modos do verbo?
- Quais são as circunstâncias do verbo?
- O que é um advérbio?
- O que é uma locução adverbial?
- Quais são as circunstâncias expressas pelo advérbio?

1 Revisão: tempos e modos verbais

1 Leia a notícia e depois responda à questão no caderno.

Um buraco no centro da Via Láctea

Um time de astrônomos franceses e norte-americanos divulgou em novembro de 2004 ter detectado a existência de um buraco negro no centro da Via Láctea. Se a descoberta for referendada, o IRS 13E, como foi batizado, será o segundo corpo do tipo em nossa galáxia. O novo objeto tem o equivalente a 1.300 vezes a massa do Sol — parece grande, mas não chega a ser fenomenal para formações do tipo. [...]

O primeiro buraco negro na Via Láctea foi descoberto há quatro anos. Calcula-se que ele esteja a 26 mil anos-luz daqui (cada ano-luz equivale a 9,5 trilhões de quilômetros) e tem cerca de 4 milhões de vezes a massa do Sol.

DANTE GRECCO.
Superinteressante, São Paulo, n. 209, jan. 2005.

- Em que tempo estão os verbos destacados no texto?

Lembre-se

Verbo é uma palavra variável que indica processos e estados em determinado momento do tempo.

Locução verbal é uma expressão formada por mais de um verbo: *vai sair, estou fazendo, vou levar*, etc.

2 Copie as frases abaixo no caderno e relacione os verbos destacados com as idéias do quadro.

ordem, pedido incerteza, hipótese certeza, convicção

- Se a descoberta for referendada, o IRS 13E será o segundo corpo do tipo em nossa galáxia.
- Um time de astrônomos franceses e norte-americanos divulgou a existência de um buraco negro.
- Calcula-se que o buraco negro esteja a 26 mil anos-luz daqui.
- Leia a notícia sobre o buraco negro na *Superinteressante*.

O verbo é uma palavra que varia para indicar o **tempo** em que ocorrem os processos e os estados. Varia, também, para indicar o **modo**, que exprime a atitude de quem fala em relação ao fato declarado: certeza, incerteza, ordem, pedido, súplica, hipótese, etc.

Tempos e modos verbais

O verbo, em português, apresenta três tempos básicos: **presente, passado e futuro**.

Os modos verbais também são três.

- **Indicativo** — geralmente indica certeza, convicção: Maria *chegará* atrasada.
- **Subjuntivo** — de modo geral, indica incerteza, hipótese: Se eu *puder*, irei à festa.
- **Imperativo** — de modo geral, indica ordem, pedido, conselho, convite: *Venha* para casa, agora!

2 Circunstâncias do verbo

3 Leia o trecho de um conto e responda às questões no caderno.

No antigo Japão, morava um rapaz que, não tendo ainda encontrado a noiva ideal, vivia sozinho. Numa noite de inverno, durante uma tempestade de neve, ele escutou uma batida na porta: foi ver quem era e se deparou com uma jovem caída na soleira. Compassivo, levou-a para dentro. A moça logo recuperou a consciência, mas seu rosto continuou branco como a neve. Perdidamente apaixonado por sua estranha beleza, o rapaz lhe pediu que se casasse com ele.

NEIL PHILIP.

A mulher de neve. In: *A volta ao mundo em 52 histórias*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002.



5 Leia a tira.



- Como é a garota dos sonhos do Recruta Zero?
- O que a secretária quis dizer no último quadrinho?
- Como Zero entendeu a frase?
- Explique a confusão do Recruta Zero. Copie a frase no caderno, completando-a com os nomes das classes gramaticais adequadas.

A secretária usou um ♦ mas ele entendeu-o como um ♦.

A gramática em contexto



Desafio

Observe o advérbio usado no poema a seguir.

Classificado do futuro

Vende-se vasinho de samambaia.

Diretamente da Amazônia.

ULISSES TAVARES.
Viva a poesia viva.

São Paulo: Saraiva, 1997.

- Que circunstância ele indica?
- Que mudanças de sentido ocorreriam se não houvesse esse advérbio no poema?

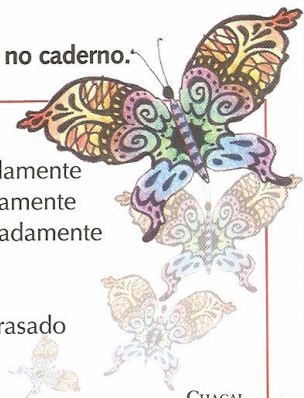
1 Leia o poema e responda às questões no caderno.

Vinte anos recolhidos

chegou a hora de amar desesperadamente
apaixonadamente
descontroladamente

chegou a hora de mudar o estilo
o vestido

chegou atrasada como um trem atrasado
mas que chega.



CHACAL.
Drops de abril. São Paulo: Brasiliense, 1984.

- Qual a idéia principal do texto?
- Que palavras do texto indicam o modo de amar enunciado pelo poema? Qual é a classe gramatical dessas palavras?
- Que efeito tem no poema a repetição da terminação **mente** nas palavras *desesperadamente*, *apaixonadamente* e *descontroladamente*?
- O que é possível entender por estas expressões: *mudar o estilo* e *mudar o vestido*?
- Quem chegou atrasada?
- Se ela chegou atrasada, isso quer dizer que é inútil?
- Como pode ser interpretado o título do poema?

ORTOGRAFIA

Revisão: acentuação das palavras proparoxítonas.
Acentuação das palavras oxítonas

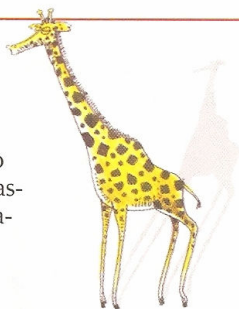
Lembre-se

- **Oxítonas** — a sílaba tônica é a última: *você, ali, caminhão*.
- **Paroxítonas** — a sílaba tônica é a penúltima: *mocidade, beijo, maluco*.
- **Proparoxítonas** — a sílaba tônica é a antepenúltima: *último, higiênico, crisálida*.

Acentuação das palavras proparoxítonas

1 Leia o texto e copie no caderno as palavras proparoxítonas.

Nativo da África, mas encontrado principalmente na região sudeste do continente, esse mamífero herbívoro [a girafa] anda em grupo pelas savanas, onde encontra seu principal alimento — as folhas das árvores. A girafa tem aspectos físicos admiráveis, que a destacam no mundo animal: chega a ter 6 metros de altura e a pesar 1,5 tonelada. É dona de uma língua de 45 centímetros e, por mais que pareça inacreditável, o longo pescoço tem apenas sete vértebras, o mesmo número que o dos humanos.



Terra, São Paulo, fev. 1999.

2 Escreva no caderno, a partir do que você observou, a regra de acentuação das palavras proparoxítonas.

Acentuação das palavras oxítonas

3 Leia a letra de música abaixo e copie no caderno as palavras oxítonas.

- Lembre-se: monossílabos não entram nessa classificação!

*Sou pataxó, sou xavante, cariri,
lanomâmi, sou tupi,
Guarani, sou carajá
Sou pancaruru, carijó, tupinajé
Potiguar, sou caeté,
Furiô, tupinambá.*



ANTONIO NÓBREGA.

Madeira que cupim não rói. Distribuição: Estúdio Eldorado.

4 Leia esta lista de palavras, todas de origem indígena ou africana.

Maracujá, cajá, jacaré, sapé, guaranás, Caraguá, lambari, urubu, jacarandá, Tapajós, Xingu, Aimoré, Javari, moquéns, nhenhém, cafuné, dendê, tutu, angu, vatapá, chuchu, jilós, fubá, xangô.

ANEXO J – Projeto em Equipe

PROJETO EM EQUIPE

Primeira página de um jornal

Você e seus colegas vão elaborar a primeira página de um jornal, apresentando as notícias do dia ou da semana.

1. ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

A classe será dividida em grupos de oito alunos, subdivididos em duplas.

Lembre-se das instruções para o trabalho em equipe:

- respeite a fala de cada colega;
- ouça atentamente todas as idéias apresentadas;
- apresente sua idéia com clareza.

■ Observação de um jornal.

- Cada grupo deve providenciar um jornal e observar a primeira página, verificando os aspectos a seguir.
- O que traz essa primeira página: título do jornal, manchetes, notícias completas ou incompletas?
- Que recursos são usados para separar cada notícia: letras diferentes, fotos, traços, colunas?
- Que informações são dadas logo após o título do jornal: local, data, ano de fundação do jornal?
- Anotem outros aspectos que acharem relevantes.

■ Escolha da linha e do nome do jornal.

- O grupo deve decidir como se chamará o jornal e que linha de notícias ele vai privilegiar: a que público vai se dirigir? O público da escola?
- Será um jornal da cidade? Do bairro? Especializado em notícias científicas? Especializado em esportes? Que formato ele terá?
- O nome do jornal deverá combinar com a linha do jornal.

■ Pesquisa dos fatos.

- O grupo de oito alunos será dividido em quatro duplas. Cada dupla deve pesquisar fatos ocorridos recentemente que possam virar notícia na página de jornal que o grupo decidiu criar.
- Cada dupla lê o que pesquisou ou criou e a equipe escolhe os fatos *mais interessantes, que possam provocar o interesse do leitor.*

■ As duplas escrevem a notícia, lembrando-se dos seguintes aspectos.

2. PRODUÇÃO DA NOTÍCIA

3. EDIÇÃO DA NOTÍCIA

- A notícia deve ter um título ou uma manchete.
- O *lead* dará as informações principais: quem, quando, onde, como, o quê, por quê.
- As frases devem ser curtas e diretas.
- O vocabulário deve ser simples.
- Cada dupla procura uma foto ou uma imagem que seja adequada para acompanhar a notícia.
- O grupo decide qual será o formato do texto: uma coluna ou duas colunas.
- Cada dupla se encarregará de digitar o texto de acordo com o formato escolhido.



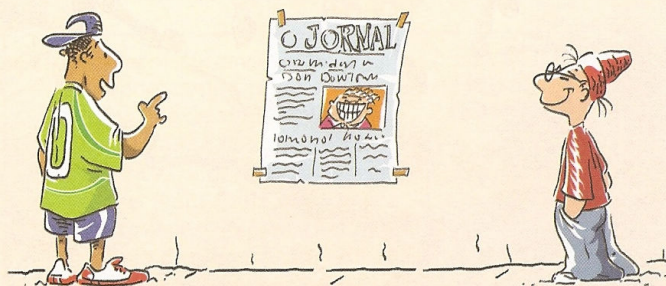
4. PREPARAÇÃO DA PÁGINA

- A diagramação.

Diagramação é a distribuição e organização de todos os elementos gráficos (textos, imagens, legendas, títulos, subtítulos, etc.) em uma página. A organização deve facilitar a leitura e tornar a página atraente.

- Cada grupo será responsável pela diagramação da sua página.
- O grupo organiza, no espaço de uma folha de cartolina, as notícias produzidas e as imagens que as acompanham.
- Ao organizar a página, valorizem as melhores imagens, dando-lhes destaque.
- Dentre todos os textos, escolham o que traz a notícia de maior impacto para ocupar o alto da página.

Veja como pode ficar o seu trabalho.



5. APRESENTAÇÃO DA PÁGINA

A cartolina de cada grupo deve ser afixada num local adequado para a leitura: num mural, numa parede, etc.