



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE – UFCG

CENTRO DE HUMANIDADES

UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS

**CAPACIDADES DE LINGUAGEM EM ATIVIDADES DE
LEITURA DE LIVRO DIDÁTICO DO ENSINO
FUNDAMENTAL II**

ELANE CRISTINA ARAÚJO SILVA

CAMPINA GRANDE, PB

2016

ELANE CRISTINA ARAÚJO SILVA

**CAPACIDADES DE LINGUAGEM EM ATIVIDADES DE
LEITURA DE LIVRO DIDÁTICO DO ENSINO
FUNDAMENTAL II**

Monografia de conclusão de curso apresentada
à Universidade Federal de Campina Grande –
UFCG, como requisito para obtenção do título
de Graduação do curso de Letras.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Augusta
Reinaldo

Examinador: Prof.^o Dr.^o Edmilson Luiz Rafael

CAMPINA GRANDE – PB

2016

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL DA UFCG

S586c Silva, Elane Cristina Araújo.
Capacidades de linguagem em atividades de leitura de livro didático do ensino fundamental II / Elane Cristina Araújo Silva. – Campina Grande-PB, 2016.
77. il.

Monografia (Graduação em Letras – Língua Portuguesa) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2016.
"Orientação: Profa. Dra. Maria Augusta Reinaldo".
Referências.

1. Interacionismo Sociodiscursivo. 2. Capacidades de Linguagem. 3. Ensino de Leitura. I. Reinaldo, Maria Augusta. II. Título.

CDU 81'27(043)

ELANE CRISTINA ARAÚJO SILVA

**CAPACIDADES DE LINGUAGEM EM ATIVIDADES DE
LEITURA DE LIVRO DIDÁTICO DO ENSINO
FUNDAMENTAL II**

Monografia de conclusão de curso apresentada
à Universidade Federal de Campina Grande
UFCG, como requisito para obtenção do título
de Graduação do curso de Letras.

Aprovada em ____ de _____ de _____.

Banca Examinadora

Prof.^a Orientadora

Prof.º Examinador

CAMPINA GRANDE – PB

2016

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.”

Paulo Freire

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por estar sempre guiando, protegendo e abençoando meus passos.

Aos meus pais, Iracilda Araújo do Nascimento e Oscar Pinto da Silva, por me apoiarem em todos os momentos da minha vida e sempre estão fazendo o possível para que eu consiga alcançar meus objetivos.

Aos meus irmãos Kleiton Araújo Silva e Sônia Idelânia Araújo Silva, pois estão sempre na torcida por minha vitória.

A minha orientadora Prof.^a Dr.^a Maria Augusta Reinaldo pela atenção, dedicação, paciência durante as orientações e produção desta monografia.

Aos meus colegas de graduação e professores que me acompanharam durante todo o curso.

A todos aqueles que de forma direta e indireta torceram por minha vitória.

RESUMO

Esta monografia tem como objetivo analisar a exploração das capacidades de linguagem, definidas como aptidões requeridas para realização de um texto em uma determinada situação de interação, verificando a ocorrência dessas capacidades em atividades de leitura propostas por livro didático de Língua Portuguesa. Mais especificamente, identificar se a exploração das capacidades de linguagem apresentam progressão em um mesmo volume e de um volume para outro; e de que forma são exploradas – separadas ou combinadas em um mesma subseção. O referencial teórico usado para análise dos dados está representado por conceitos oriundos do Interacionismo Sociodiscursivo, dentre os quais se destaca o conceito de capacidades de linguagem (BRONCKART, 2006, 2009; SCHNEUWLY E DOLZ, 2004; CRISTOVÃO, 2013; LABELLA-SÁNCHEZ, 2007; MACHADO, 2009; GONÇALVES, 2001; DAMIANOVIC, 2007). Os dados coletados para à análise estão representados pelas atividades propostas em quatro subseções de leitura, são elas: Nas linhas do texto, Nas entrelinhas do texto, Como o texto se organiza e Recursos linguísticos. Selecionamos os volumes 6 e 9 da Coleção do Ensino Fundamental II – Jornadas.port, avaliada no PNLD/2014. E com base nos resultados obtidos na análise, percebemos que as atividades dentro de um mesmo volume e de um volume para outro não apresentam progressão, pois são atividades da mesma natureza, em que as respostas estão explícitas no texto. Apesar das capacidades de linguagem serem exploradas separadamente, levando o aluno a seguir um modelo de atividades, é notável que elas ainda contribuem para a formação de um leitor crítico-reflexivo, visto que, requerem que o aluno faça o uso delas, nas diferentes subseções de leitura.

Palavras-chaves: Interacionismo Sociodiscursivo, Capacidades de linguagem, Ensino de leitura.

LISTA DE ABREVIATURAS

AT	Atividade
CL	Capacidade de Linguagem
CA	Capacidade de Ação
CD	Capacidade Discursiva
CLD	Capacidade Linguístico-Discursiva
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
LD	Livro Didático
LDLP	Livro Didático de Língua Portuguesa
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
1. INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO SOB A VISÃO DE BRONCKART, SCHEUNWLY E DOLZ, CAPACIDADES DE LINGUAGEM E AS ORIENTAÇÕES OFICIAIS.....	10
1.1 Interacionismo Sociodiscursivo e sua influência no ensino de língua no contexto Brasileiro.	10
1.2 Capacidades de linguagem na avaliação de leitura	13
1.3 Orientações oficial para o ensino de leitura (PCN/1998 e PNLD/2014)	18
2. METODOLOGIA.....	24
2.1 Natureza da pesquisa	24
2.2 A organização do eixo leitura na coleção Jornadas.port	24
3. ANÁLISE DOS DADOS: A EXPLORAÇÃO DAS CAPACIDADES DE LINGUAGEM NAS SUBSEÇÕES DE LEITURA DO LIVRO JORNADAS.PORT – VOLUMES 6 E 9	29
3.1 Capacidade de ação – vol. 6 e 9	31
3.2 Capacidade discursiva – vol. 6 e 9.....	35
3.3 Capacidade linguístico-discursiva – vol. 6 e 9.....	41
4. PROGRESSÃO DAS CAPACIDADES DE LINGUAGEM (CA+CD+CLD) EXPLORADAS EM UM VOLUME E DE UM VOLUME PARA O OUTRO.....	49
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	51
6. REFERÊNCIAS	52

INTRODUÇÃO

O livro didático (LD) é um recurso importante na escola por ser útil, tanto ao professor quanto ao aluno, pois fornece ao docente sugestões de como trabalhar em sala de aula, por meio das informações que estão no Manual do Professor (MP). Já para o aluno é uma forma de ter os conteúdos organizados e sistematizados. Durante as aulas, o livro didático passa a ser um instrumento de ensino, que deve ser utilizado como suporte às aulas. Assim o professor deve compreender a obra didática como um manual de instrução, e não vê-la como um recurso a ser seguido fielmente sem utilizar novas estratégias de ensino.

Diante do desafio de proporcionar uma boa aula e formar leitores que realizem leituras mais profundas e menos mecanizadas, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) sugerem que o ensino de língua seja com base em textos, que materializam os gêneros.

Nessa direção, decidimos analisar as capacidades de linguagem (CL), definidas como aptidões requeridas para realização de um texto, numa determinada situação de interação. Foram selecionados os volumes 6 e 9 de uma coleção publicada no ano de 2012, submetida à avaliação do PNLD/2014, e adotada por uma escola particular de Campina Grande-PB observando as atividades (AT) nas subseções de leitura.

A monografia tem como objetivo geral, verificar a exploração das capacidades de linguagem em atividades de leitura de LD de língua portuguesa do ensino fundamental II. Como objetivos específicos pretende: a) identificar as capacidades de linguagem e sua progressão nas atividades de leitura em um mesmo volume e de um volume para outro; e b) analisar se as capacidades de linguagem são exploradas separadas ou juntas em uma mesma subseção, nas atividades propostas das subseções de leitura.

E, justifica-se, pela necessidade de focar a exploração das capacidades de linguagem como um conhecimento importante a ser observado na elaboração de materiais didáticos e consequentemente na formação do professor de língua materna.

A monografia está organizada em cinco seções, sendo três subdivididas em três subseções e a última sem subseção, além desta introdução. Na primeira seção temos a fundamentação teórica: Interacionismo Sociodiscursivo sob a visão de Bronckart, Schneuwly e Dolz, capacidades de linguagem e as orientações oficiais, com base na perspectiva Interacionista Sociodiscursiva dos estudiosos do grupo de Genebra (BRONCKART, (2006, 2009); SCHNEUWLY E DOLZ (2004), e também os teóricos CRISTOVÃO (2013); MACHADO (2009); LABELLA-SÁNCHEZ, 2007; e apresenta-se subdividida nas seguintes subseções: 1.1 Interacionismo Sociodiscursivo e sua influência no ensino de língua no contexto

brasileiro; 1.2 Capacidades de linguagem na avaliação de leitura; 1.3 Orientações oficial para o ensino de leitura (PCN/1998 e PNLD/2014).

Na segunda seção temos a metodologia subdividida nas subseções: 2.1 Natureza da pesquisa; 2.2 A organização do eixo de leitura na coleção Jornadas.port; e 2.3 O corpus selecionado para análise. E na terceira seção temos: Análise dos dados: A exploração das capacidades de linguagem nas subseções de leitura do livro Jornadas.port.), subdividida em: 3.1 Capacidade de ação – vol. 6 e 9; 3.2 Capacidade discursiva – vol. 6 e 9; 3.3 Capacidade linguístico-discursiva – vol. 6 e 9. Em seguida temos a seção 4: Progressão das capacidades de linguagem (CA+CD+CLD) exploradas dentro de um mesmo volume e de um volume para o outro. Na seção 5 estão as considerações finais, logo após as referências e, por último, os anexos.

Os dados coletados foram analisados observando a exploração das capacidades de linguagem (CA+CD+CLD) nas atividades propostas nas subseções de leitura – *Nas linhas do texto, Nas entrelinhas do texto, Como o texto se organiza e Recursos linguísticos* – do livro didático selecionado.

1. INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO SOB A VISÃO DE BRONCKART, SCHEUNWLY E DOLZ, CAPACIDADES DE LINGUAGEM E AS ORIENTAÇÕES OFICIAIS.

A fundamentação teórica está baseada em contribuições da perspectiva interacionista Sociodiscursiva (ISD), advindas do grupo de Genebra ampliadas por estudiosos brasileiros, conforme descrito nas subseções a seguir.

1.1 Interacionismo Sociodiscursivo e sua influência no ensino de língua no contexto Brasileiro.

Para iniciar as contribuições teóricas, começo conceituando o interacionismo sociodiscursivo (ISD), abordando a visão de Bronckart (2006,2009), Dolz e Schneuwly (2004) para esta teoria e mostrando como as ideias foram aceitas e influenciaram a produção dos PCN no Brasil. O ISD é uma corrente que visa validar, no plano científico a ciência do humano, contestando a divisão das ciências em Ciências humanas e Ciências sociais, postulando que o problema da linguagem é central para a ciência do humano.

Baseia-se principalmente nas contribuições teóricas de Vygotsky, para quem a linguagem é vista não somente como um meio de comunicação que expressam os processos relacionados ao psicológico (percepção, cognição, sentimentos, emoções), mas é na verdade um instrumento organizador desses processos em suas dimensões especificamente humanas. (BRONCKART, 2006, p. 122). Elaborado por estudiosos do grupo de Genebra (Joaquim Dolz, Bernard Schneuwly e Jean-Paul Bronckart), o interacionismo sociodiscursivo tem o objetivo de estudar a linguagem sociodiscursivamente, observando as condições de produção e sua organização, mas principalmente as interações sociais e o agir “qualquer comportamento ativo de um organismo” (BRONCKART, 2006, 137).

De acordo com o autor, para compreendermos aquilo que é específico do ser humano é necessário analisar as características do agir coletivo, pois é nesse âmbito que se reúne o conjunto dos fatos sociais, as estruturas e os conteúdos do pensamento consciente dos indivíduos. Nessa direção, temos o agir geral que pode ser apreendido nas atividades coletivas “estruturas de cooperação/colaboração que organizam as interações dos indivíduos” (BRONCKART, 2006, p. 138), e o agir de linguagem que pode ser aprendido através das atividades de linguagem, a qual “funciona como uma interface entre o sujeito e o meio e

responde a um motivo geral de representação-comunicação” (SCHNEUWLY E DOLZ, 2004, p.73).

É através desses agires, geral e linguageiro, que são produzidos os textos definidos como “correspondentes empíricos/ linguísticos das atividades de linguagem de um grupo, e um texto como o correspondente empírico/ linguístico de uma determinada ação de linguagem” (BRONCKART, 2006. p. 139). E a análise desses textos só podem ser feita de forma descendente (indo das atividades sociais, às atividades de linguagem e destas aos textos e a seus componentes linguísticos). (BRONCKART, 2006, p. 143).

Diante desses agires também são produzidos os diferentes gêneros textuais, definidos por (SCHNEUWLY E DOLZ, 2004, p. 75), nos seguintes termos:

por seu caráter genérico, são um termo de referência intermediário para a aprendizagem. Do ponto de vista do uso e da aprendizagem, o gênero pode, assim, ser considerado um *megainstrumento* que fornece um suporte para a atividade, nas situações de comunicação, e uma referência para os aprendizes.

Dessa forma, os gêneros textuais utilizados nas práticas sociais são instrumentos de suma importância para a observação do desenvolvimento humano, percebendo assim, que nosso agir constrói vários textos essenciais para a comunicação a partir das nossas ideias.

O ISD adota a expressão *gênero de texto* em vez de *gênero do discurso*, por existir uma diversidade de textos. Nesse sentido, Bronckart (2009, p. 137) apresenta a seguinte justificativa:

na escala socio-historica, os textos são produtos da atividade de linguagem em funcionamento permanente nas formações sociais: em função de seus objetivos, interesses e questões específicas, essas formações elaboram diferentes espécies de textos, que apresentam características relativamente estáveis (justificando-se que sejam chamadas de **gêneros de texto**) e que ficam disponíveis no intertexto como modelos indexados, para os contemporâneos e para as gerações posteriores.

Portanto, o ISD os gêneros de texto são considerados quadros da atividade social, em que as ações de linguagem se realizam de acordo com a situações de interação que está inserido.

Com relação a influência do ISD aqui no Brasil, Machado e Guimarães (2009, p.19), fazem uma retrospectiva nos fatos políticos desde a década de 1960 até o governo de Fernando Henrique Cardoso, e das modificações realizadas nas políticas educacionais e no âmbito científico para compreender como se deu essa influência. De início, as autoras afirmam que o interacionismo sociodiscursivo circulou pela primeira vez no Brasil através de um texto dos pesquisadores Genebrinos (BRONCKART 1993). A concepção de ensino-aprendizagem que circulava aqui na época era behaviorista ou sistêmica, e no que se refere ao

ensino de línguas, buscava-se a aplicação do estruturalismo clássico baseado na teoria da informação. Assim, para entendermos melhor como a influência dos textos do ISD, começamos pelo marco inicial, o golpe militar 1964, que instaurou uma ditadura militar, que permaneceu até 1979.

Já na década de 1970, devido ao aumento à oposição da ditadura, começam a surgir novas ideias sobre a educação, no campo da linguística os estudos estruturalistas e gerativista vão ganhando espaço para a teoria Enunciativa. Na linguística aplicada, a maioria dos estudos era ainda de base funcionalista e cognitivista, centrada no estudo de ensino de língua estrangeira. Também publicou-se obras de Bakhtin/Voloshínov (1929/ 1981) as quais foram vistas como centrais nessa época. (MACHADO E GUIMARÃES, 2009, p. 20).

As primeiras pesquisas com base em Vygotsky foram surgindo em 1980, com relação à formação da mente, o pensamento e a linguagem, embora o pensamento Piaget continuasse muito forte. Em 1990, ocorriam as reformas neoliberais, mobilização dos pesquisadores nas escolas públicas, houve uma maior difusão da teoria vigotskiana sobre o ensino-aprendizagem, difusão maior das ideias bakhtinianas, entre outros fatos. (MACHADO E GUIMARÃES, 2009, 22, pp.22-24).

Diante dos fatos que estavam ocorrendo naquela época, a educação passava por mudanças significativas, foi então que começam a fluir as ideias do ISD no Brasil. Primeiramente, com a elaboração dos PCN de língua portuguesa que propuseram o ensino de gêneros de texto, sendo este documento decisivo para o desenvolvimento de pesquisas e publicações sobre a questão dos gêneros e a influência do ISD. Fica notória a influência dos pesquisadores genebrinos em alguns dos documentos governamentais, pois neles estão as referências dos trabalhos de (Bronckart (1994), Schneuwly (1997) e Dolz e Schneuwly (1996)). (MACHADO E GUIMARÃES, 2009, p. 26)

Em relação às influências vistas do ISD na elaboração dos PCN, verifica-se ainda falhas nos documentos originais, permitindo que muitos dos trabalhos genebrino fossem tomados como base teórica e didática. Esse fato acarreta problemas na compreensão fora do círculo restrito de pesquisadores brasileiros que tinham acesso a esses estudiosos. Nesse sentido, Machado e Guimarães (2009, p. 29) afirmam que:

a difusão mais ampla das ideias do ISD na linguística brasileira, sobretudo na aplicada esteve diretamente relacionada à sua influência sobre a produção dos PCN, portanto, ao quadro geral de reformas educacionais, em um momento em que se buscava um referencial teórico capaz de dar coerência ao ensino-aprendizagem de língua materna,

com uma junção coerente de pressupostos da psicologia a pressupostos das teorias linguísticas de texto ou do discurso e, mais particularmente, da teoria bakhtiniana.

As autoras ressaltam que os pesquisadores genebrinos tiveram forte influência nos documentos de educação do Brasil, servindo como base para sua elaboração e foi crescente a quantidade de vindas ao Brasil desses pesquisadores, ministrando cursos e participando de eventos científicos importantes. Dessa forma, concluímos que as ideias do ISD foram rapidamente aceitas pela linguística aplicada, na busca de resolução para os problemas de ensino de língua no Brasil.

Dentre as contribuições desse modelo teórico nos documentos de educação, salientamos as relativas ao conceito de capacidades de linguagem (CA+CD+CLD), observando o seu papel na avaliação de leitura.

1.2 Capacidades de linguagem na avaliação de leitura

O ISD considera a linguagem essencial para o desenvolvimento humano, pois é por meio desta que acontecem as interações e as atividades no meio social. E para o indivíduo realizar as ações dentro das práticas de linguagem recorre “às dimensões particulares sociais em geral, tendo a linguagem uma função de mediação em relação a estas últimas. (SCHNEUWLY E DOLZ, 2004, p. 72). Para realização de um texto os indivíduos utilizam-se das três capacidades de linguagem (CL), definidas inicialmente de forma genérica por Dolz, Pasquier e Bronckart ([1993] - apud SHNEUWLY E DOLZ, 2004, p. 52) como “aptidões requeridas do aprendiz para a produção de um gênero numa situação de interação determinada”.

Os autores Dolz e Schneuwly (1998, apud LABELLA-SÁNCHEZ 2007, p. 368) definem de forma mais específica os tipos de capacidades de linguagem, que são três: o primeiro tipo é a capacidade de ação (CA) são aquelas que se referem à adaptação das características do contexto e de seu conteúdo referencial, envolvendo as situações de interação de uso da linguagem, fazendo com que os participantes adaptem sua produção de linguagem ao contexto em que estão inseridos. As capacidades de ação implicam três tipos de representação:

I- representações relativas ao meio físico onde se realiza a ação (o lugar e o momento onde se produz o texto; a presença e a ausência dos receptores).

II- representações relativas à interação comunicativa: a posição que os participantes ocupam o lugar social onde se realiza a interação, o objetivo da interação;

III- reconhecimentos de mundo armazenados na memória e que podem ser mobilizados na produção de um texto.

O segundo é a capacidade discursiva (CD) possibilitam o indivíduo a mobilizar conhecimentos/ representações sobre a organização do texto e sua apresentação. (CRISTOVÃO, 2013, p. 368). Para essa capacidade, Bronckart (2003, apud. Labella-Sánchez, 2007), propõe que é a escolha da infraestrutura geral de um texto, visto que cada gênero é constituído de variantes discursivas e sequencias textuais justapostas. Assim, ao produzir um gênero, o sujeito deve saber escolher essas variantes e sequencias, pois a produção de um texto consiste nessas escolhas e os gêneros se modificam e se organizam numa situação particular de interação.

E, por fim, o terceiro tipo é a capacidade linguístico-discursiva (CLD) são as representações que o indivíduo constrói, com relação as operações linguísticas e os recursos necessários a produção de um texto. (CRISTOVÃO, 2009, p. 368). Para Labella-Sánchez (2008), a arquitetura interna do texto, e envolve quatro tipos de operações, que estão no quadro abaixo:

Quadro I - Tipos linguísticos que compõem a capacidade linguístico-discursiva

OPERAÇÕES DE TEXTUALIZAÇÃO	VOZES ENUNCIATIVAS
<p>Incluem:</p> <p>-as operações de conexão: explicitam os diferentes níveis de organização do texto organização entre as partes, segmentos do discurso, intervenções, separações, integração entre os discursos, etc).</p> <p>- as operações de coesão nominal: introduzem argumentos e organizam a retomada na sequência do texto (muita utilização de anáfora).</p>	<p>Realizam-se através de dois tipos de operações. São elas as diferentes vozes enunciativas presentes no texto (autor, personagem, outros) e as expressões de mobilizações comentadas e avaliadas dentro do conteúdo temático pelo autor e personagens. modalizações podem imprimir um valor de verdade, exprimir obrigação, direito, norma, apreciação.</p>
OPERAÇÕES DE CONSTRUÇÃO DE ENUNCIADOS	ESCOLHAS LEXICAIS
<p>Considera-se a entonação como parte do contexto físico, pois isso faz com que a frase ganhe vários significados. Uma frase, por mais simples que seja, só revela o seu real significado dependendo do contexto onde é produzido. O vínculo que se estabelece dentro de um período se fundamenta nas possibilidades de interferência de informações graças a memória discursiva dos falantes.</p>	<p>São palavras com variações semânticas, dotadas de propriedades sintáticas e fonológicas precisas. Constituem um conjunto de operações em forte interação com outros níveis, já que os elementos lexicais se organizam na memória dos locutores e são as operações de coesão nominal que as colocam em maior evidência.</p>

Fonte: Labella-Sánchez (2008, p.206), elaborado a partir das definições de Dolz e Schneuwly (1998, p. 79-81).

Damianovic (2007), as capacidades de linguagem como “capacidades que mobilizamos no momento da leitura e produção de um texto”. E podem ser divididas em três, conforme já citado: primeiramente, as capacidades de ação são aquelas que mobilizamos para tomarmos consciência do gênero de texto em questão, para identificarmos a situação de comunicação na qual o texto foi produzido (quem, quando, o objetivo, onde foi produzido, do que se trata). Segundo temos as capacidades discursivas, que dizem respeito a organização geral de um texto, em que iremos observar em um determinado gênero as partes organizações, assim, quando o aluno ficar ciente dessa organização, deverá saber as estruturas adequadas para o contexto de produção em questão. E a terceira, é a capacidade linguístico-discursiva que são referentes ao vocabulário apropriado, adjetivos, frases nominais, estruturas linguísticas para o contexto de produção do gênero em questão.

Seguindo nessa direção, Labella- Sánchez (2008, p. 201) apresenta em seu trabalho como as capacidades de linguagem são exigidas aos alunos em questões de espanhol de provas de vestibulares em três instituições, dos anos de 2003 e 2006. Ela utiliza a perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart (2003; 2006), ressaltando em seu trabalho, que o diferencial com relação à proposta de conceituação das capacidades de linguagem no ISD é a forma de observar as características formais tanto na produção quanto na compreensão escrita dos textos; a forma como cada gênero textual se configura; e quais os objetivos comunicativos.

É também ressaltado em seu trabalho que na perspectiva teórica do ISD a leitura é vista como uma prática social, em que a língua é marcada sócio-historicamente e os textos visam à produção de sentidos, exigindo uma responsabilidade por parte do leitor. Assim, durante a leitura, o leitor deve ser ativo e colocar em prática os conhecimentos essenciais para compreender o texto e produzir novos sentidos. Para Dolz e Schneuwly (1998; 2004, apud. LABELLA-SÁNCHEZ, 2007, p. 203), o ISD “o texto é produzido e compreendido numa determinada situação de interação e as ações e as práticas de linguagem do leitor só podem ser realizadas por meio da utilização das capacidades de linguagem (capacidade de ação, capacidade discursiva e capacidade linguística-discursiva)”.

Para a autora, as capacidades de linguagem podem ser analisadas de forma articulada, ou seja, uma capacidade ligada a outra, afirmando que:

embora as capacidades de linguagem sejam descritas e apresentadas separadamente como instrumentos de avaliação e produção de materiais didáticos, parte-se do princípio são formadas por três níveis verificados na prática de linguagem (capacidade de ação, capacidade discursiva e capacidade linguístico-discursiva), e que, portanto,

em qualquer ato comunicativo ocorrem de forma engrenada, ou seja, são utilizadas concomitantemente. (LABELLA-SÁNCHEZ, 2007, p. 207)

Portanto, a autora compreende que as CL podem ser exigidas de forma articulada, em que duas capacidades podem ser exigidas em uma mesma questão. E para fazer sua análise, ela elaborou quadros, apresentando as diferentes características que poderiam ser encontradas nas questões. Vejamos os quadros abaixo:

Quadro II - Descrição das características das questões que exigem CA

CAPACIDADE DE AÇÃO	<p>(a)análise de informações para inferências/ conclusões</p> <p>-compreensão da ideia geral tratada no texto por meio de generalização a partir do tema central</p> <p>-análise do sentido de uma frase do texto dentro de um contexto de produção mais geral e produção de significados por meio da interpretação dos implícitos considerados as várias informações explícitas:</p> <p>análise de informações explícitas do texto e realização de inferências para a produção de sentido e significado a partir de um fragmento específico.</p> <p>Análise de questões que supostamente trazem informações implícitas no texto, embora isso não se corrobore a partir da análise de informações explícitas.</p> <p>(b)inferência sobre a intenção dos envolvidos no contexto de produção:</p> <p>-análise de todas as informações do texto para compreender a provável interação do autor e compreender as ideias que pretende imprimir ao texto.</p> <p>-análise de uma pergunta ou de informações do texto para a realização de inferência/conclusões da intenção do(a) autor(a) ou dos enunciatários do texto.</p> <p>Para realização dessas inferências, o leitor tem muitas vezes, de resgatar ou considerar as representações que envolvem as intenções dentro da interação comunicativa.</p> <p>(c)inferência a partir do conhecimento de mundo ou de conhecimento prévio</p> <p>-análise de informações explícitas e realização de inferências a partir do conhecimento de mundo, possibilitando a produção de sentido.</p>
--------------------	---

Fonte: Labella-Sánchez (2007, p. 210)

Quadro III – Descrição das características das questões que exigem CA+CD

CA+CD	<p>- análise as características da infraestrutura textual de um gênero (exemplo: uma charge, um diálogo, uma crônica jornalística) e realização de inferências a partir da observação e análise do texto não-verbal (desenho dos personagens, suas expressões, fotos) de diálogos, referência bibliográfica, etc.</p>
-------	---

Fonte: Labella-Sánchez (2007, p.212).

Quadro IV - Descrição das características das questões que exigem CA+CLD

Capacidade de ação + capacidade linguística-discursiva	<p>OPERAÇÃO DE TEXTUALIZAÇÃO</p> <p>- operações de conexão e segmento O uso de conectivos que denotam causa, condição, dúvida, conclusões, ligação entre as ideias, o tipo de ligação entre elas.</p> <p>COESÃO NOMINAL</p> <p>A coesão nominal vai acontecer através de pronomes de complemento direto e indireto (pronomes oblíquos em português) e sintagmas nominais. Estes acabam constituindo cadeias anafóricas que o leitor retoma o tempo todo para ser capaz de compreender o texto e perceber a progressão de suas informações.</p> <p>COESÃO VERBAL</p> <p>O candidato/leitor deve saber reconhecer o tempo verbal utilizado no texto, o sentido que os tempos verbais tem dentro daquele contexto, assim como a relação de continuidade ou descontinuidade. Além disso deve saber avaliar a importância de utilizar um verbo e não outro aparentemente sinônimo.</p> <p>VOZES ENUNCIATIVAS</p> <p>O candidato/leitor deve ter discernimento das vozes enunciativas que aparecem no texto e as informações veiculadas por cada uma delas. Devido a quantidade de vozes em um texto, ele deve estar atento às opiniões emitidas e a intenção que essas vozes desejam imprimir ao texto.</p> <p>ESCOLHAS LEXICAIS</p> <p>As questões exigem que o candidato/leitor conheça (ou ao menos infira) determinadas palavras do texto ou que compare as palavras utilizadas na elaboração das questões com palavras do texto, analisando se uma pode ser substituída por outra sem alterar o sentido original utilizado no contexto.</p>
--	--

Fonte: Labella-Sánchez (2007, p. 214).

Quadro IV - Descrição das características das questões que exigem CA+CD+CLD

CA+CD+CLD	<p>As questões são elaboradas testando-se o conhecimento que o candidato tem das três capacidades de linguagem. Desse modo, as questões vão exigir, de forma concomitantemente, que o candidato:</p> <ul style="list-style-type: none"> -compreenda o contexto geral recuperando o contexto de produção do texto e as representações que sugerem a partir dele (uso frequente de inferências e análise entre informações explícitas e implícitas) -perceba as vozes enunciativas que se articulam no texto -perceba a intenção do produtor, -conheça a infraestrutura geral do texto e a forma como ela influencia a veiculação das informações. -conheça os elementos linguísticos-discursivos e o papel significado e pragmático que desempenham dentro de um texto, de acordo com as características do gênero.
-----------	---

Fonte: Labella-Sánchez (2007, p. 216)

O quadro V, logo abaixo mostra como a autora analisou CL articuladas e os resultados:

Capacidade de linguagem	Instituição 1	Instituição 2	Instituição 3	Média
CA	53,85	55,26	70,88	60
CA+CLD	30,77	36,84	21,52	29,71
CA+CD	0	6,15	6,33	4,15
CA+CLD+CD	15,38	1,75	6,14	6,14

Quadro V: sequência CL engrenadas e resultados da análise do trabalho de Labella-Sánchez (2007, p.217).

Labella-Sánchez (2007, p.218) conclui que raramente as provas exigem nas questões o uso das três capacidades juntas, e a capacidade de ação é a mais utilizada para avaliar o desempenho em leitura. A combinação capacidade de ação + capacidade linguístico-discursiva aparece como a segunda mais recorrente, pois a exploração dos elementos linguísticos e os elementos referentes às vozes enunciativas e às escolhas lexicais revelam-se como importantes na realização da linguagem.

Já a combinação capacidade de ação + capacidade discursiva aparece com uma forte dificuldade de ser avaliada, devido à dificuldade de se explorar a infraestrutura geral dos gêneros e a forma como as suas características estruturais podem influenciar o sentido e o significado das informações veiculadas. Assim, Labella-Sánchez (2007) conclui que existe o uso das três CL de forma engrenada, mas são poucas as questões desse tipo nas três instituições. Em razão dessas dificuldades, nesta monografia as análises serão feitas observando cada capacidade separadamente. Seguimos na próxima subseção com as orientações oficiais para o ensino de leitura no Ensino Fundamental II.

1.3 Orientações oficial para o ensino de leitura (PCN/1998 e PNLD/2014)

Como esta pesquisa tem o propósito de analisar a seção de leitura do livro didático destinado ao ensino fundamental II, é essencial situarmos sobre o que os documentos oficiais orientam o ensino de leitura nesse nível de ensino. Primeiro, tratamos dos parâmetros curriculares nacionais (PCN), comentando o tópico “leitura dos textos escritos”, esclarecendo sobre o que é proposto para auxiliar os docentes nas propostas didáticas. Em seguida, tratamos do PNLD/2014, especificamente dos critérios de avaliação das atividades de ensino da leitura nos livros didáticos.

De acordo com os PCN (BRASIL, 1998), a leitura “é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc.”

(BRASIL, 1998, p. 69). Diante da definição acima, a leitura não é apenas decodificar palavras e letras, mas requer que o leitor utilize suas estratégias de seleção, inferência e verificação, e realize uma interação com o texto para se compreender o que está no texto.

Segundo esse documento, o terceiro e quarto ciclos têm papel decisivo na formação de leitores, pois é nessa fase que o aluno opta por desistir, devido não saber lidar com as demandas postas pela escola, ou aprende a ler utilizando os conhecimentos adquiridos nos anos anteriores para enfrentarem as exigências da escola. Assim, a escola deve se comprometer e organizar um projeto que tenha o intuito de levar o aluno a ler e perceber a passagem dos textos mais fáceis (infantis ou infanto-juvenis) para os mais complexos (jornais e textos literários).

Dessa forma, o ensino de leitura exige uma organização do material que vai ser utilizado, e deve preocupar-se com a diversidade das práticas de recepção dos textos, mostrando aos alunos que a leitura dos textos não podem ser realizadas de mesma maneira, sendo necessário ler de acordo as características de cada um deles.

O documento salienta que para considerar a diversidade dos gêneros, sem excluir a diversidade de recepção que supõem, as atividades elaboradas para leitura devem se diferenciar, por isso os parâmetros dão a ideia de trabalhar com a produção de esquemas e resumos, pois podem ajudar na separação dos tópicos mais importantes no que se refere aos textos de divulgação científica, ressaltando que não convém utilizar esta técnica para os textos literários, uma vez que apagaria o essencial do texto (o tratamento estilístico dado pelo autor).

Tendo em vista que não se pretende formar um leitor de textos de imprensa, aqueles em que são feitas apenas uma leitura diária, ou regular dos jornais, lendo as notícias apenas no primeiro bimestre. Na visão desse documento, “os sentidos construídos são resultados da articulação entre as informações do texto e os conhecimentos ativados pelo leitor no processo de leitura, o texto não está pronto quando escrito: o modo de ler é também um modo de produzir sentidos”. (BRASIL, 1998, p. 70).

Assim, cabe ao docente desenvolver um trabalho nestes ciclos que possa expandir os conhecimentos básicos adquiridos nos ciclos anteriores, principalmente, com relação ao texto literário, verificando a função dos elementos constitutivos da obra e a relação com o contexto de produção.

O previsto pelos parâmetros é que a escola trabalhe com obras que sejam apreciadas pelos alunos, construindo pontes entre textos de entretenimento e textos mais complexos, visando mostrar outras formas culturais. Isto é, tratar a educação literária não com intuito desenvolver uma historiografia, mas para que os leitores possam relacionar os textos com as formas culturais da sociedade.

Algumas sugestões de práticas de leitura são apresentadas para ajudar na formação de leitores. A primeira é a leitura autônoma, que sugere a leitura silenciosa de textos que o aluno já tenha desenvolvido uma proficiência. A segunda é a leitura colaborativa, em que o professor como mediador lê os textos e faz questionamentos sobre o conteúdo linguístico que dão sustentação aos sentidos atribuídos.

Este trabalho é visto como uma estratégia excelente de leitura para o trabalho na formação de leitores, pois possibilita a interação do aluno com as partes do texto. A terceira é a leitura em voz alta, que não é uma prática comum na séries mais avançadas, e isso não deveria acontecer, pois muitas vezes esses alunos precisam de bons modelos de leitores.

A quarta é a leitura programada que sugere a discussão coletiva de um título considerado difícil. O professor separa o texto em partes, após a leitura é feita em sequência e a discussão é feita conforme a leitura dos trechos. E por último, a leitura de escolha pessoal, isto é, a leitura em si, em que o aluno escolhe uma leitura de gosto pessoal. (Brasil, 1998, p. 73).

Tais propostas podem auxiliar os docentes nas atividades de aprendizagem e visam o professor como o mediador do conhecimento, o qual deve levar o aluno a refletir sobre o que está elaborando e a participarem mais dos trabalhos escolares.

Outra instância oficial que orienta o ensino da leitura é o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, um programa antigo que se iniciou em 1929, voltado para distribuição das obras didáticas nas escolas de rede pública brasileira e aos poucos foi se aperfeiçoando. Foi criado para estabelecer e manter um padrão de qualidade na educação brasileira e tem o objetivo de descrever os conteúdos expostos nas coleções e aquelas aprovadas no processo avaliatório oficial são resenhadas e encaminhadas para as escolas.

Este processo avaliatório segue alguns princípios e critérios que são apresentados no Guia do Livro Didático – PNLD, e não estando presentes nas coleções, serão excluídas. Dessa forma, as avaliações visam colaborar com os docentes na escolha do material e na realização dos trabalhos escolares.

Com intuito de subsidiar os professores nas atividades escolares, o guia salienta que o Manual do Professor (MP) deve principalmente orientar o uso adequado da coleção, colocando-se como um instrumento de complementação didático-pedagógica e propiciando ao docente uma reflexão sobre sua prática, visando também colaborar para que o processo de ensino-aprendizagem acompanhe os avanços dos conhecimentos no âmbito do componente curricular e na didática em geral. (PNLD/2014, p. 11).

No que se refere ao conteúdo de leitura são apresentados alguns critérios para que a coleção seja aprovada. Um deles é o critério específico em que “as atividades de compreensão

e interpretação de texto têm como objetivo final a formação do leitor (inclusive a do leitor literário) e o desenvolvimento da proficiência em leitura”. (PNLD/2014, p. 18).

Nesse sentido, o PNLD/ 2014 (p. 35) apresenta no *anexo I – roteiro para a análise e a escolha de livros didáticos de língua portuguesa (LDP)*, tendo o tópico “*critérios relativos trabalho com leitura*”, especificando que para realizar um trabalho com o texto, sejam quais forem as suas dimensões (leitura, produção, elaboração de conhecimentos linguísticos), é necessário ter diversas estratégias e um vasto conhecimento nos aspectos envolvidos. Nas atividades de exploração do texto é especificado que entre os objetivos está o desenvolvimento da proficiência em leitura. Sobre esse eixo deve-se verificar se:

- a) as atividades de compreensão e se estas colaboram para reconstrução de sentidos no textos.
- b) as atividades exploram as propriedades discursivas e textuais e se as estratégias
- c) as atividades desenvolvem estratégias e habilidades inerentes à proficiência em leitura levando o aluno a atingir o que se pretende.
- d) os conceitos básicos utilizados nas atividades (inferência, tipos de texto, gênero, protagonista, etc.) estão claros para os alunos.
- e) mobilizam e desenvolvem as capacidades e competências do processo de leitura.

Em seguida, temos o *anexo II – roteiro de análise utilizado pelo PNLD/2014*, que apresenta um questionário em relação às atividades, sugerindo algumas perguntas que possam colaborar no trabalho pedagógico. Diante das perguntas do roteiro podemos perceber que elas podem ser associadas à proposta teórica usada nesta pesquisa para analisar as atividades de leitura do livro didático. Vejamos os quadros abaixo:

Quadro VI - Roteiro de análise das atividades de leitura

2. As atividades de leitura colaboram efetivamente para a re(construção) dos sentidos pelo leitor, especialmente no que diz respeito a compreensão global?
--

Considere:

- a utilização de diferentes estratégias cognitivas envolvidas no processo de leitura: ativação de conhecimentos prévios; formulação e verificação de hipóteses; compreensão global; localização e retomada de informações; produção de inferências;
- a exploração de propriedades textuais e discursivas: unidade e progressão temática; articulação entre partes; modos de composição tipológica; intertextualidade e polifonia; argumentatividade; planos enunciativos; relações e recursos de coesão e coerência; relações entre o verbal e o não verbal em textos multimodais e dimensões sociolinguísticas presentes no texto.

Fonte: Guia do livro didático 2014

Quadro VII - Roteiro de análise das atividades de leitura

3. As atividades tratam a leitura como processo e colaboram efetivamente para a formação do leitor?

Considere:

- a abordagem da leitura como uma situação efetiva de interlocução entre leitor e autor, situando a prática de leitura em seu universo de uso social;
- a definição de objetivos plausíveis para a leitura proposta;
- o resgate do contexto de produção (contexto histórico, função social, esfera discursiva, suporte, autor e obra);
- o estímulo à leitura da obra de que o texto faz parte ou de outras obras a ele relacionadas;
- a exploração da materialidade do texto (seleção lexical, recursos morfosintáticos, sinais gráficos, etc.) na apreensão de efeitos de sentido;
- a proposição de apreciações estéticas, éticas, políticas e ideológicas;
- a proposição de leituras de textos imagéticos;
- a discussão de questões relativas à diversidade sociocultural brasileira;
- o respeito às convenções e aos modos de ler constitutivos de diferentes gêneros, inclusive os originários de novos contextos midiáticos praticados em diferentes esferas de letramento;
- a contribuição das atividades dos DVDs para a formação do aluno como leitor

Fonte: Guia do livro didático – anexo II (PNLD/2014).

Quadro VIII - Roteiro de análise das atividades de leitura

4. As atividades propostas colaboram efetivamente para a formação do leitor literário?

Considere, além dos aspectos contemplados no item anterior (3),

- o estímulo à fruição estética e à apreciação crítica da produção literária;
- o estabelecimento de relações entre o texto literário e o contexto histórico, social e político de sua produção;
- a aproximação do aluno ao padrão linguístico do texto.

Fonte: Guia do livro didático - anexo II (PNLD/2014)

Ao observar os três quadros acima, verificamos que as dimensões da leitura contempladas nas questões do roteiro podem ser relacionadas com as três capacidades de linguagem descritas na subseção 1.2. No que se refere à capacidade de ação pode ser observada

no quadro VII quando cita os conhecimentos prévios, a formulação e a verificação de hipóteses, ou ainda ao uso de inferências, como defende Labella-Sánchez (2007).

No quadro VIII, verificamos a relação com a CA, quando se recomenda considerar “a abordagem da leitura como uma situação efetiva de interlocução entre leitor e autor, situando a prática de leitura em seu universo de uso social” (PNLD/2014, p. 43). Com relação, à capacidade discursiva percebemos a presença no quadro VI, ao abordar sobre a compreensão global do texto, visto que essa capacidade de linguagem se relaciona com a infraestrutura geral de um texto.

É notável no quadro VI, a referência a capacidade linguístico-discursiva, quando apontada sobre a exploração de propriedades textuais e discursivas; modos de composição tipológicas, planos enunciativos; e as relações de coesão e coerência. E no quadro VIII, também faz referência à capacidade linguístico-discursiva, quando indaga se o LD mantém a aproximação do aluno ao padrão linguístico do texto.

2. METODOLOGIA

Essa seção descreve a natureza da pesquisa, a organização das subseções de leitura dos volumes 6 e 9 que é objeto de estudo dessa monografia e o corpus selecionado para a análise, mostrando como foi realizado o levantamento dos dados para analisar. Assim, esta seção encontra-se subdividida nas subseções: 2.1 Natureza da pesquisa; 2.2 A organização do eixo leitura na coleção jornadas.port; 2.3 Corpus selecionado para análise.

2.1 Natureza da pesquisa

Tendo em vista que esta pesquisa foi baseada na teoria Interacionista Sociodiscursiva, conforme foi exposto na primeira seção, é uma pesquisa de natureza qualitativa, que se preocupa com a compreensão e interpretação de fenômenos, não requer uso de métodos e técnicas estatísticas, pois a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são dadas pelo pesquisador (GONSALVES, 2001).

É considerada também descritiva, uma vez que consiste em descrever os dados encontrados, no caso os dados são relativos às atividades de leitura propostas em um livro didático de português e sua relação com as capacidades de linguagem, utilizados pelos alunos do ensino fundamental II.

2.2 A organização do eixo leitura na coleção Jornadas.port

A coleção escolhida para análise foi: *Jornadas.port*, de Dileta Delmanto e Laiz B. de Carvalho, publicada pela editora Saraiva, em 2012, submetida à avaliação do PNLD/2014, e adotada por uma escola particular de Campina Grande-PB.

Os livros didáticos (LD) selecionados são destinados ao professor, razão por que disponibilizam um Manual do Professor (MP), que está localizado ao final do volume, organizado em 48 páginas, e dividido em três seções: “Orientações gerais”, “Orientações específicas para este volume” e “Referências bibliográficas”. Apresenta orientações específicas para os volumes, inclusive leituras e atividades complementares às unidades, além de referências bibliográficas.

Os LD da coleção escolhida são organizados em oito unidades. Cada unidade é introduzida pela seção “Provocando o olhar”, que tem o intuito de estimular os alunos a lerem

textos imagéticos, a partir de um roteiro de questões. Segue-se a seção “Você vai aprender nesta unidade”, que apresenta os conteúdos a serem estudados na unidade.

Em relação ao eixo leitura, cada unidade é introduzida pelas questões da subseção *Antes de ler*, em seguida apresenta dois textos de um mesmo gênero - Leitura 1 e Leitura 2 – os quais vão ser explorados em cinco subseções, conforme descritas a seguir: A primeira subseção “*Nas linhas do texto*” aborda atividades referentes a “localização e comparação de informações explícitas”. (MP, p. 20).

Segue-se a subseção “*Nas entrelinhas do texto*”, que apresenta atividades relacionadas a “inferência, compreensão global, formulação de hipóteses, estabelecimento de causa e consequência, identificação do tema” (MP, p.20). Na terceira subseção “*Além das linhas do texto*” a coleção propõe atividades de “posicionamento crítico, apreciação de ordem estética, ética, política e ideologia com base na leitura”. (MP, p.20).

Com relação a estas três primeiras subseções, a coleção tem em vista o objetivo de “desenvolver competências e habilidades dos alunos para utilizar ativamente o conhecimento adquirido em situações que serão relevantes em suas vidas futuras” (MP, p. 20). São subseções da *Exploração do texto* que englobam atividades que visam “a construção e reconstrução dos sentidos do texto pelo aluno” (MP, p. 20). O MP apresenta sugestões para a realização da leitura, pelo aluno e professor, para as correções das atividades, com participação dos alunos duas respostas dos colegas, apresentando novas interpretações e enriquecendo as respostas dadas.

A quarta subseção *Como o texto se organiza* traz atividades que visam estudar a organização e função social do gênero a que pertence o texto lido, a relação entre o conteúdo e o plano da expressão, que são características das sequências textuais (descritiva, narrativa argumentativa, injuntiva, expositiva), relação do texto/suporte/meio de circulação.

O trabalho tem como objetivo levar o aluno a perceber como se desenvolve o que é dizível por meio do gênero, a relação entre as marcas do gênero e a adequação aos objetivos a que o locutor se propôs, à esfera de circulação, à imagem que faz do interlocutor etc. (MP, p. 21).

E, por fim, temos a quinta subseção “Recursos linguísticos”, que apresenta atividades que visam o trabalho com recursos linguísticos-discursivos, entendidos como “aqueles mecanismos como a coerência, coesão textual, as vozes do texto, a referenciação pronominal e semântica, entre outros. Nesta subseção a coleção tem como objetivo “desenvolver no aluno a habilidade de reconhecer efeitos de sentido criados no texto pelos diferentes usos linguísticos,

mobilizando não só o campo lexical referente ao conteúdo em foco como também empregando as estruturas linguísticas adequadas à situação de comunicação”. (MP, p.21).

A coleção *Jornadas.port* segue critérios estipulado pelo PNLD como: a diversidade de textos, os quais envolvem diferentes gêneros que circulam em diversas esferas de letramento, abordando atividades de leitura que situam a língua no seu universo de uso social e exploram a materialidade dos textos por meio de diferentes estratégias cognitivas.

De acordo com o Guia do Livro Didático/PNLD (2014, p. 65), o eixo de leitura deve ser conduzido por uma abordagem em que o gênero textual é central no estudo e análise da leitura compreensiva, trazendo uma coletânea textual que envolve textos presentes nos diversos contextos sociais de uso, como a imprensa e a mídia, as artes e a literatura. E, assim, proporcionam experiências significativas de leitura e que colaboram para o processo de formação do leitor crítico. Há também a presença de textos que circulam na vida cotidiana, esfera publicitária, escolar e na internet, mas estes não são explorados em suas especificidades.

As atividades, são apresentadas propostas claras e diversificadas que permitem o desenvolvimento das capacidades de leitura, além de abordar aspectos de ordem textual, discursiva, enunciativa e morfossintática. Nesses aspectos, o trabalho possibilita algumas análises:

a articulação entre partes do texto, os modos de composição tipológica, a argumentatividade, os planos enunciativos, as relações entre o verbal e o não verbal em textos multimodais e as dimensões sociolinguísticas presentes no texto. Contudo, são raras as atividades que aludem a relações e recursos de coesão e coerência, como também as que exploram a relação entre textos pela presença de outras vozes ou de outros textos. Guia do Livro Didático (PNLD,2014, p. 66)

A coleção apresenta na seção de leitura, as atividades que exploram diversos gêneros textuais, para ampliação do letramento dos estudantes, aborda diferentes gêneros orais, para compreensão e a produção de textos, possibilitando que os alunos entrem em contato com essa diversidade de textos, desenvolvendo suas capacidades e habilidades.

2.3 O corpus selecionado para análise

Para realização da análise, optou-se primeiramente pela escolha do livro didático de português: *jornadas.port*. Em seguida decidimos analisar o volume 6, que é o início do ensino fundamental II, em que os alunos terão que desenvolver novas habilidades e capacidades, e o volume 9 que representa o término do fundamental II. Logo abaixo temos as ilustrações dos volumes 6 e 9 escolhidos para à análise:



Após observarmos o levantamento e a organização do LD (unidades, seções, subseções, atividades propostas, manual do professor, etc.). Direcionamos a nossa análise para as unidades 1, 4 e 8, por que são unidades que representam o início, o meio e o fim, assim, o objetivo é analisar se as atividades de leitura apresentam nas suas respectivas unidades progressão dentro de um mesmo volume e de um volume para outro.

Em seguida, optamos por analisar a seção de *leitura 1*, por que apresenta um gênero a ser estudado e atividades de compreensão do texto. Essa seção é composta por cinco subseções, são elas: *Nas linhas do texto*; *Nas entrelinhas do texto*; *Como o texto se organiza*; *Além das linhas do texto*; e *Recursos linguísticos*.

Entre as cinco subseções, apenas não analisamos a subseção *Como o texto se organiza*, pois nela são exploradas atividades que levam o aluno a se posicionar criticamente sobre o texto abordado na seção. Também não optamos pela seção de leitura 2, por que é apresentado o mesmo gênero, seguido de atividades de compreensão e atividades de reflexão de língua, que não é objeto do nosso presente estudo.

Por fim, organizamos os dados coletados dos volumes 6 e 9 da coleção Jornadas.port em dois quadros, o primeiro logo abaixo com os dados do 6º ano:

Quadro IX – dados do LD – 6º ano

VOLUME DA COLEÇÃO	UNIDADES	GÊNERO TEXTUAL	SUBSEÇÕES
VOL. 6	I - Registrando o cotidiano	Diário íntimo	- Nas linhas do texto
	IV - Unidade – Contos contados	Conto popular	- Nas entrelinhas do texto - Como o texto se organiza
	VIII- Definindo o mundo que nos cerca	Verbetes de enciclopédia	- Recursos linguísticos

Como podemos observar no livro do 6º ano foram separadas três unidades: A I unidade “Registrando o cotidiano” que aborda o gênero “Diário íntimo ficcional”, apresentando o “Diário de um banana”, do autor Jeff Kinney; IV unidade “Contos contados” estuda o gênero “Conto popular”, trazendo o conto “O Compadre da Morte” de Luís da Câmara Cascudo; e a VIII unidade “Definindo o mundo que nos cerca” que aborda o gênero “Verbetes de enciclopédia”, sobre o Lobo-guará de Sávio Freire Bruno. Vejamos o quadro X logo abaixo com os dados coletados no livro do 9º ano.

Quadro X: Dados do LD – 9º ano

VOLUME DA COLEÇÃO	UNIDADES	GÊNERO TEXTUAL	SUBSEÇÕES
VOL. 9	I-Um conflito, uma história.	Conto popular	- Nas linhas do texto - Nas entrelinhas do texto
	IV- Caaanta meu povo	Letra de samba-enredo	- Como o texto se organiza
	VIII-Penso,logo contexto	Editorial	- Recursos linguísticos

No quadro X, temos os dados coletados do 9º ano, os quais selecionamos também as unidades I, IV e VIII conforme o 6º ano, mudando apenas o gênero nas unidades: Na I unidade “Um conflito, uma história” é abordado o gênero “Conto”, que traz o conto “Pequinique” do

autor Moacyr Scliar; Já na IV unidade “Caaanta meu povo!”, apresenta o gênero “Letra de samba-enredo”, traz a música “Sonho de um sonho” dos cantores e compositores Martinho da Vila, Rodolpho de Souza e Tião Graúna”: e, por último, a VIII unidade “Penso, logo contesto” estudando o gênero “Editorial” (Uma escolha para a história), publicado pelo Diário Catarinense, em 7 de dezembro de 2009). Os quadros IX e X representam os dados do volumes 6 e 9 que foram coletados para análises sobre a exploração das capacidades de linguagem nas atividades de leitura nas unidades e subseções descritas.

Diante do levantamento dos dados, a próxima seção mostra as análises realizadas nas atividades da seção de leitura, apresentando como as capacidades de linguagem são requeridas nessas atividades.

3. ANALISE DOS DADOS: A EXPLORAÇÃO DAS CAPACIDADES DE LINGUAGEM NAS SUBSEÇÕES DE LEITURA DO LIVRO JORNADAS.PORT – VOLUMES 6 E 9

Os dados coletados foram analisados observando a exploração das capacidades de linguagem (CA+CD+CLD) nas atividades propostas nas subseções de leitura – *Nas linhas do texto, Nas entrelinhas do texto, Como o texto se organiza e Recursos linguísticos* – do livro didático selecionado.

Para isso, foi feito o levantamento das ocorrências das atividades (AT) que contemplam as capacidades referidas em três unidades (1,4 e 8) dos volumes 6 e 9 da coleção *Jornadas.port*. Procurou-se verificar nesse levantamento se há ou não progressão das capacidades exploradas dentro de um volume e de um volume para outro.

Primeiro, analisamos as atividades que exploram a capacidade de ação; em seguida, analisamos as atividades que exploram a capacidade discursiva; e, por último, as atividades que exploram o uso da capacidade linguístico-discursiva.

A seguir temos os quadros XI e XII que permitem a visualização dos procedimentos de observação e análise dos dados selecionados, conforme descritos na seção 2.3:

Quadro XI - dados analisados das unidades 1, 4 e 8 – 6º ano

UNIDADES 6º ANO	UNIDADE 1			UNIDADE 4			UNIDADE 8		
CL	CA/ AT	CD/ AT	CLD/ AT	CA/ AT	CD/ AT	CLD/ AT	CA/ AT	CD/ AT	CLD/ AT

SUBSEÇÕES	1,2,3			1,2,3,4,5			1,2,3,4,5		
Nas linhas do texto									
Nas entrelinhas do texto.	2,3	1,5,6		1,2		3,4	1,2,3,4,5		
Como o texto se organiza		1,2,3,4,6,7			1,7,8	3		1,2,3,4,5,7	
Recursos linguísticos			1,2,3,4,5			2,3,4,5			1,2,3,4,

Quadro XII - dados analisados das unidades 1, 4 e 8 – 9º ano

UNIDADES 9º ANO	UNIDADE 1			UNIDADE 4			UNIDADE 8		
	CA/ AT	CD/ AT	CLD/ AT	CA/ AT	CD/ AT	CLD/ AT	CA/ AT	CD/ AT	CLD/ AT
SUBSEÇÕES	1,2,3,4,5			1,2,3,4,5			1,2,3,4		
Nas linhas do texto									
Nas entrelinhas do texto.	1,2,4		3	1,3,4			1,3,4,5	2	
Como o texto se organiza		1,2,3,4,5			1,2,3,4			2,3,4,5	
Recursos linguísticos			1,2,3,4			1,2,3			1,2,3,4,5,6

Nos quadros XI e XII, estão os dados coletados das subseções de leitura das unidades 1, 4 e 8 dos volumes 6 e 9. Para separação desses dados, fizemos o levantamento do número de questões que requer o uso das capacidades de linguagem (CA+CD+CLD). Os números (1,2,3,4, 5 e 6) representam as atividades de leitura. Na próxima subseção temos a análise de algumas atividades, que contemplam a capacidade de ação, a capacidade discursiva e a capacidade linguístico-discursiva.

3.1 Capacidade de ação – vol. 6 e 9

A capacidade de ação é aquela que se constitui pela possibilidade do indivíduo construir conhecimentos sobre as características do contexto de produção e do conteúdo referencial. Envolve as representações do indivíduo sobre as situações de interação de uso da linguagem no contexto em que se realiza a ação e assim permite a adaptação da linguagem às situações de comunicação e às características do contexto.

Com base nessa definição, o levantamento dos dados do volume 6 permitiu-nos verificar que a CA se faz mais presente nas subseções *Nas linhas do texto* e *Nas entrelinhas do texto*. Os exemplos de atividades a seguir extraídos das unidades 1,4 e 8 atestam essa afirmação. Iniciando com o exemplo da unidade 1:

Exemplo 1:

1. Quem são os personagens mencionados nesse trecho do diário?

Fonte: unidade 1- subseção *nas linhas do texto*. Atividade 1 – 6º ano, p. 16 (anexo 1)

Exemplo 2

2. Existe um acontecimento que é o assunto principal dessa página do diário de Greg.

- a) Qual é esse acontecimento?
- b) Que fez Rodrick para enganar o irmão?
- c) Quando o garoto percebeu que fora enganado?
- d) De acordo com Greg, por que o pai se irritou com ele? Que trecho mostra isso?
- e) O pai castigou o irmão mais velho? Por quê?

Fonte: unidade 1- subseção *nas linhas do texto*. Atividade 2 – 6º ano, p. 16 (anexo 1)

Nestas atividades sobre o gênero *diário de um banana* (Jeff Kinney. *Diário de um banana: um romance em quadrinhos*. São Paulo: Vergara & Riba, 2008, v.1) o aluno deve retomar ao texto e buscar as informações explícitas, verificando na AT.1 quem são os personagens. E na AT.2 as perguntas são relativas ao comportamento dos personagens na situação enfocada, levam o aluno a inferir a resposta a partir dos fatos relatados pelo narrador. Podemos afirmar que as atividades exigem a CA dos alunos, pois as perguntas são referentes aos personagens envolvidos, suas atitudes e os fatos ocorridos.

Os exemplos 3 e 4 estão na unidade 4 e apresenta o conto *O compadre da Morte* (Contado por João Monteiro, em Natal, Rio Grande do Norte)

Exemplo 3:

2. No início da história, a personagem principal é chamada apenas de um homem ou o homem.
- a) Como o narrador passa a se referir à personagem principal depois que a Morte batiza seu filho?
- b) A partir de qual fato a personagem passa a ser chamada de médico?

Fonte: unidade 4 – subseção *nas linhas do texto*. Atividade 2 – 6º ano, p. 122 (anexo 2)

Exemplo 4:

4. Quando o príncipe adoeceu gravemente, qual foi o plano do homem para enganar a Morte?

Fonte: unidade 4 – subseção *nas linhas do texto*. Atividade 4 – 6º ano, p. 122 (anexo 2)

No exemplo 3, a AT.2 letra *a* requer que o aluno verifique no texto a interação comunicativa dos personagens para saber como o narrador passa a se referir à *Morte* depois do batizado. O aluno também deve notar o uso do artigo definido *o* e indefinido *um*, pois estes fazem o leitor notar a diferença entre a comunicação dos personagens. Na AT.2, letra *b* exige que o aluno verifique o encadeamento das fatos na narrativa, observando a voz do narrador no texto, para chegar a uma resposta certa.

Com relação ao exemplo 4, a AT.4 o aluno deverá encontrar a informação explícita buscando nas linhas do texto a resposta (...resolveu enganar a comadre, e mandou que os criados virassem a cama, os pés passaram para a cabeceira e a cabeceira para os pés.) (p. 120).

Os exemplos 5, 6 e 7 extraídos da unidade 8 referem-se ao gênero *verbete de enciclopédia: definindo o mundo que nos cerca*. (Sávio Freire Bruno. 100 animais ameaçados de extinção – E o que você pode fazer para evitar. São Paulo. Ediouro, 2008).

Exemplo 5:

2. No texto, são apresentados dados relativos a aspectos geográficos e econômicos do lugar onde vive esse carnívoro.
- a) O que se fala sobre a vegetação da região?
- b) Quais são as atividades econômicas que interferem no habitat do lobo-guará?

Fonte: unidade 8 – subseção *nas linhas do texto*. Atividade 2 – 6º ano, p. 280 (anexo 3).

No exemplo 5, observamos que para o aluno responder a AT.2, tanto a letra *a* quanto a *b*, ele deve apenas localizar as informações explícitas no texto, relativas à descrição das características do lugar, que é a vegetação da região (“...altas gramíneas do cerrado”, p.278) e

citar quais as atividades econômicas que interferem no habitat do lobo guará (“A principal ameaça ao lobo-guará provém da destruição do seu habitat, principalmente pela conversão de terras para agricultura e pecuária extensiva”, p.279)

Exemplo 6

4. No grupo familiar do lobo-guará:
- a) os filhotes são cuidados pelo pai.
 - b) os filhotes recebem atenção somente da mãe
 - c) a ninhada cresce livre e solta
 - d) a ninhada é cuidada pelo casal

Fonte: unidade 8 – subseção *nas linhas do texto*, Atividade 4 – 6º ano, p. 280 (anexo 3)

No exemplo 6, AT.4 tem as opções de letras: *a*, *b*, *c*, e *d*, apresenta uma questão de múltipla escolha, para que o aluno volte ao texto e verifique as informações que estão explícitas para o leitor. Assim, na AT.4, ele encontrará rapidamente a resposta. (Eles recebem cuidados tanto da mãe como do pai). (p. 278).

Exemplo 7

3. A destruição do hábitat é a principal ameaça à existência do lobo-guará e a origem do conflito entre esse animal e os fazendeiros do cerrado.
- a) Como esse conflito é enfrentado pelo animal?
 - b) Como esse conflito é administrado pelos fazendeiros?

Fonte: unidade 8 – subseção *nas entrelinhas do texto*. Atividade 3 – 6º ano, p. 281 (anexo 4)

Verificamos que no exemplo 7, AT.3, o aluno deve procurar no texto as informações referentes à relação de causa e consequência por parte desses animais e fazendeiros.

Portanto, fica notável que as atividades das duas subseções requerem que o aluno retome ao texto para buscar as informações corretas e fazendo o uso da sua capacidade de ação, visto que, o aluno deve verificar a situação comunicativa dos personagens e a intenção deles durante as ações.

Passemos agora para a análise da CA no volume 9, que apresenta em sua unidade 1 o gênero *Conto: Piquenique* (Moacyr Scliar. In: ____ et alii. *Para gostar de ler*. São Paulo: Ática, 1993. V. 13: *Histórias divertidas*).

Nota-se neste volume 9 que, como no volume 6, a CA se faz mais presente também nas subseções *Nas linhas do texto* e *Nas entrelinhas do texto*.

Exemplo 8

3. Certo dia, chegou na cidadezinha um estranho?

- a) De que forma ele se apresentou?
- b) Como os moradores o receberam?

Fonte: unidade 1 – subseção *nas linhas do texto*. Atividade 3 – 9º ano, p. 17 (anexo 5)

Exemplo 9

4. Um fato incomum quebrou a rotina da cidadezinha e levou os habitantes ao alto do morro.

- a) Que fato foi esse?
- b) Como as pessoas da cidade reagiram ao convite do delegado para que o auxiliassem a enfrentar o problema?
- c) Quem permaneceu na cidade?

Fonte: unidade 1 – subseção *nas linhas do texto*. Atividade 4 – 9º ano, p. 17 (anexo 5)

No exemplo 8, a AT. 3 letra *a* requer que o aluno volte ao texto e verifique como a personagem estranha se apresentou ao chegar na cidade (“... e então anunciou que fora designado para representante da lei na região”). E na letra *b* verificar como os moradores o receberam (“Nós o aceitamos bem...”). Nesse caso é necessário o aluno retornar ao texto e observar as informações que estão explícitas em relação aos personagens envolvidos.

Da mesma maneira no exemplo 9, a AT.4, o aluno deve retomar ao texto e verificar o que está explícito em relação ao fato incomum que quebrou a rotina da cidadezinha (“Fui informado há pouco que um grupo de bandidos se dirige à nossa cidade. Devem chegar aqui dentro de uma hora”). Já nas letras *b* e *c* é exigido do aluno que observe as representações relativas as ações dos personagens, como eles se comportam diante dos fatos.

Vejamos a seguir os exemplos das atividades da unidade 4 do volume 9. Apresenta o gênero *letra de samba-enredo*: *Sonho de um sonho* (compositores: Martinho da Vila, Rodolpho de Souza e Tião Graúna; Unidos da Vila Isabel, Rio de Janeiro, 1980)

Exemplo 10

2. Localize nos versos em que o eu poético diz como eram as pessoas que habitavam o mundo por ele sonhado.

Fonte: unidade 4 – subseção *nas linhas do texto*. Atividade 2 – 9º ano, p. 120 (anexo 6)

Exemplo 11

3. Como o eu poético se via no mundo?

Fonte: unidade 4 – subseção *nas linhas do texto*. Atividade 3 – 9º ano, p. 12 (anexo 6)

No exemplo 10, AT.2 requer que o aluno volte ao texto e observe como eram as pessoas que o poeta sonhava. Tal resposta está explícita no texto para o aluno na primeira estrofe (*As mentes abertas/ Sem bicos calados/ Juventude alerta/ Seres alados*), p. 118. No exemplo 11, a at.3 (anexo 15) a resposta também está claramente para o aluno (*Que era um rei que reinava*), p. 118.

Com relação à unidade 8, é estudado o gênero *Editorial: uma escolha para a história* (*Diário Catarinense*, 7 de dez. 2009). Vejamos os exemplos abaixo:

Exemplo 12

3. A quem o editorialista atribui a responsabilidade pelo aquecimento global?

Fonte: unidade 8 – subseção *nas linhas do texto*. Atividade 3 – 9º ano, p. 285 (anexo 7).

Exemplo 13

4. Que soluções propõe para o problema?

Fonte: unidade 8 – subseção *nas linhas do texto*. Atividade 4 – 9º ano, p. 285 (anexo 7).

No exemplo 12, AT.3, o aluno deve utilizar sua CA, pois terá que retomar ao texto e identificar quem são os responsáveis pelo aquecimento global citados pelo editorialista. E no exemplo 13, na AT.4, ele deverá citar quais soluções são propostas para solução do problema, explicitamente apontadas no texto.

3.2 Capacidade discursiva – vol. 6 e 9

A capacidade discursiva (CD) refere-se à organização do texto, ou seja, está relacionada a como o falante seleciona e organiza um discurso para realizar uma determinação situação de linguagem. Assim, o sujeito produtor deve saber escolher seu discurso de acordo com as características dos gêneros que está produzindo. Da mesma forma, o sujeito leitor deve ser capaz de recuperar essas mesmas características que definem os gêneros.

Nesse sentido, o levantamento dos dados, conforme os quadros XI e XII, mostrou que essa capacidade é mais frequente nas atividades da subseção *Como o texto se organiza*. Os exemplos a seguir das unidades 1,4 e 8 do volume 6 demonstram essa afirmação.

Exemplo 14

1. Copie no caderno o trecho que, de modo mais completo, nos ajuda a entender o que é um diário.
Quem escreve um diário:

- a) sempre relata grandes fatos históricos e dá sua opinião sobre eles.
- b) relata fatos que vive e vê acontecer todos os dias de sua vida.
- c) relata fatos do dia a dia, registra suas impressões sobre eles e suas emoções.
- d) apenas quer registrar suas emoções, impressões, ou seja, desabafar, expor-se.

Fonte: unidade 1 – subseção *como o texto se organiza*. Atividade 1 – 6º ano, p. 17 (anexo 8)

No exemplo 14, a AT. 1 é de múltipla escolha, em que o aluno deve usar sua CD, reconhecendo as características do gênero diário em oposição a outros gêneros, como o relato histórico.

Exemplo 15

2. No diário, Greg teve a preocupação de deixar registrado o momento em que o texto foi escrito: quinta-feira

- a) Por que, em um diário, é importante anotar o dia em que se escreve?
- b) Se Greg desejasse fazer uma indicação mais precisa (exata) da data, que outras informações ele poderia colocar junto com o dia da semana?

Fonte: unidade 1 – subseção *como o texto se organiza*. Atividade 2 – 6º ano, p. 17 (anexo 8)

No exemplo 15, a AT.2 verificamos que as atividades questionam o aluno sobre a estrutura do gênero *diário*, perguntando quais informações podem ser colocadas pela pessoa que escreve o diário; porque é importante anotar o dia em que se escreve o diário; e se a pessoa que escreve pode colocar mais informações precisas, quais informações ele poderia colocar. Analisando as atividades dessa subseção chegamos à conclusão que, para responder, o aluno deve conhecer as características do gênero diário e como se organiza o discurso dentro dele, fazendo o uso da sua CD. Os exemplos 16 e 17 referem-se ao gênero conto *O compadre da morte* presente na unidade 4.

Exemplo 16

3. O conto lido tem características que são próprias de todos os contos populares. Indique no caderno quais afirmações são falsas e quais são verdadeiras em relação a tempo e lugar nos contos populares.

- a) É sempre possível identificar exatamente onde e quando acontecem os fatos (por exemplo, em que cidade ou em que data)
- b) Não há uma indicação clara do tempo e do espaço.
- c) A falta de indicação bem definida do lugar e da época em que se passa a história é uma das características do conto popular.
- d) Seria muito importante indicar precisamente o tempo e o espaço em um conto popular.

Fonte: unidade 4 - subseção *como o texto se organiza*. Atividade 3 – 6º ano, p. 125 (anexo 9)

O exemplo 16, a AT.3 apresenta uma atividade que exigem do aluno a distinção entre afirmativas falsas ou verdadeira em relação as características do conto: os fatos, o tempo, o espaço e outros. Assim, o aluno estará ativando sua CD ao reconhecer as características do gênero em foco.

Exemplo 17

4. Os contos de fadas, geralmente, começam com a formula “Era uma vez...”. Já o conto “O Compadre da Morte” começa de um jeito que é típico nos contos populares. Veja.

“Diz que era uma vez um homem [...]”

Copie em seu caderno as alternativas que trazem possíveis explicações para esse tipo de iniciar a história.

- a) O narrador não sabe quem criou essa história
- b) O narrador não acredita no que dizem.
- c) O narrador não sabe se a história que vai contar é verdadeira ou não; ele apenas a ouviu e vai reproduzi-la.
- d) O narrador não quer identificar quem lhe contou a história.

Fonte: unidade 4 – subseção *como o texto se organiza*. Atividade 4 – 6º ano, p. 125 (anexo 9)

Já no exemplo 17, a AT.4 é apresentada por questões de múltipla escolha para que o aluno opte pelas alternativas corretas de como iniciar um conto popular. Nesse caso, o aluno deve ativar sua CD ao reconhecer o modo estável de se iniciar contos populares, sendo necessário que ele relacione o gênero ao seu contexto de produção e circulação.

Com relação à unidade 8, encontramos novamente a CD nas seguintes atividades:

Exemplo 18

3. Releia este trecho e compare-o com o verbete a seguir.

O lobo-guará é o maior canídeo da América do Sul. Inconfundível, possui patas tão compridas que chegam a atingir 1 metro estando assim adaptado para a locomoção entre as altas gramíneas do cerrado. O focinho, os membros e o dorso são negros, o restante da pelagem é avermelhada, com manchas embranquecidas na porção interna da garganta, orelha e cauda, permitindo perfeita camuflagem para os campos que habita...

Guará¹ (gua.rá) s.m. 1. Bras. Zool. Mamífero canídeo (*Chrysocyon brachyurus*), encontrado em regiões campestres da América do Sul, cujo aspecto lembra o de uma grande raposa de pernas longas; LOBO-GUARÁ [F.: Do tupi agwa'ra]

Dicionário Aulete. Disponível em <http://aulete.uol.com.br/site.php?mdl=aulete_digital&op=loadVerbetes&pesquisa=&palavra=guar%E1>. Acesso em: 28 nov. 2010.

Copie em seu caderno as alternativas corretas.

- a) Os dois verbetes tratam do assunto da mesma maneira e com a mesma profundidade.
- b) O da enciclopédia contém mais informações importantes no verbete de dicionário.
- c) Faltam informações importantes no verbete de dicionário.
- d) As enciclopédias trazem conhecimentos específicos sobre um assunto: definições, descrições, relatos.
- e) Tanto a enciclopédia quanto o dicionário são obras de consulta.

Fonte: unidade 8 – subseção *como o texto se organiza*. Atividade 3 – 6º ano, p. 283-284 (anexo 10)

Exemplo 19

5. Para que são escritos os verbetes de enciclopédia e a quem eles dão destinados?

Fonte: unidade 8 – subseção *como o texto se organiza*. Atividade 5 – 6º ano, p. 284 (anexo11)

Para responder o exemplo 18, a AT.3, o aluno deve saber que a intenção do gênero enciclopédia é divulgar informações conhecimentos e o gênero dicionário é fornecer o significado dos termos, a origem da palavra.

Nessa atividade o aluno fará o uso da sua CD, pois estará comparando dois gêneros e para isso deve saber a função de cada um. No caso do exemplo 19, a AT.5 é necessário que o aluno saiba para que o gênero é escrito e o público alvo.

Seguindo com a análise, vamos iniciar a do volume 9, unidade 1 e subseção *Como o texto se organiza*. Vejamos os exemplos abaixo:

Exemplo 20

3. Copie o quadro abaixo no caderno e complete-o, anotando se os acontecimentos mencionados foram narrados utilizando-se os recursos de *flashback* ou de *flashforward* (antecipação).

Tempo da narrativa	
“Piquenique”	Recurso utilizado
O piquenique no Morro da Viúva. (início do conto)	Tempo da narração
A cidade antes do ocorrido	<i>Flashback</i>
O narrador anunciando e descrevendo o ataque epiléptico que o acometerá.	<i>Flashforward</i>
O dia da chegada do delegado	<i>Flashback</i>
O narrador prevê o que o médico dirá sobre suas premonições.	<i>Flashforward</i>
O domingo da construção da cadeia.	<i>Flashback</i>
Previsão feita pelo narrador sobre o que está ocorrendo na cidade.	<i>Flashforward</i>

Fonte: unidade 1 – subseção *como se organiza o texto*. Atividade – 9º ano, p. 19 (anexo 12)

No exemplo 20, a AT. 3 induz o aluno a voltar no texto e olhar os fragmentos dados, para constatar se são fatos ocorridos e lembrados pelo narrador (*flashback*), ou se é um fato que ainda vai acontecer e é previsto pelo narrador (*flashforward*). Dessa forma, o aluno deve perceber que o *flashback* e o *flashforward* são recursos utilizados na narrativa, e marcantes do conto popular, os quais organizam o texto para dar mais sentido.

Exemplo 21

6. O desfecho do conto “Piquenique” é imprevisível? Explique

Fonte: unidade 1 – subseção *como se organiza o texto*, AT. – 9º ano, p. 20 (anexo 13)

Neste exemplo 21, a AT. 6 solicita que o aluno encontre no texto o desfecho da narrativa. Assim, ele deve lembrar o que é um desfecho numa narrativa (ao lado da atividade, o LD diz o que é um desfecho, basta o aluno ter atenção).

Dando prosseguimento com a análise, vejamos os exemplos da unidade 4:

Exemplo 22

3. Um samba-enredo pode ser de exaltação (louvar as belezas de um lugar, a importância de um acontecimento histórico, o valor cultural de um povo, de uma personagem da História etc.) ou de crítica (a costumes, a política etc.). Com qual dessas intenções foi composto o samba “Sonho de um sonho”?

Fonte: unidade 4 – subseção como o texto se organiza. Atividade 3 – 9º ano, p. 122 (anexo 14)

No exemplo 22, a AT.3 requer que o aluno volte ao texto e observe se uma das características apresentadas no enunciado da atividade está presente no gênero samba-enredo estudado, cuja resposta é a crítica à situação política do país, décadas de 1960 e 1970, e suas consequências.

Exemplo 23

4. Uma letra de samba-enredo é composta em versos curtos, que facilita a memorização, e pode utilizar variados recursos que colaboram para o ritmo, além da rima.

a) Um desses recursos é a repetição, a intervalos regulares, de um verso ou conjunto de versos, denominado refrão ou estribilho. Escreva no caderno os versos que constituem o refrão no samba “Sonho de um sonho”.

b) Qual a importância do refrão em um samba-enredo?

c) Releia o texto. Identifique que outros recursos empregados na composição dos versos para marcar o ritmo que facilitam a memorização da letra do samba.

Fonte: unidade 4 – subseção como o texto se organiza. Atividade 4 – 9º ano, p. 123 (anexo15)

No exemplo, a AT. 4 apresenta como o gênero letra de samba-enredo é composto, para que o aluno responda às letras *a*, *b* e *c*. A letra *a* solicita que o aluno volte ao texto e verifique os versos que constituem o refrão do samba “Sonho de um sonho”. Já as letras *b* e *c* requerem que o aluno ative seu conhecimento sobre o gênero estudado, observando a importância do refrão em um samba e que outros recursos são usados na composição dos versos para facilitar a memorização da letra do samba.

Por fim, temos a unidade 8, que apresenta atividades que exigem do aluno o uso da CD. Seguem os exemplos:

Exemplo 24

2. Um editorial, da mesma forma que outras matérias jornalísticas, pode apresentar sobretítulo, título e linha fina para deixar mais claro ao leitor o que será tratado no texto.
- a) No editorial que estamos analisando, também estão presentes esses três elementos?
- b) Leia o novamente o título. A que eles se refere?
- c) Você considera que o título do editorial antecipa o assunto tratado ou cria apenas expectativas?

Fonte: unidade 8 – subseção *como o texto se organiza*. Atividade 2 – 9º ano, p. 287 – (anexo 16)

No exemplo 24, a AT. 2 cita algumas características que o editorial pode apresentar em relação ao título, solicitando na letra *a* que o aluno reconheça se tais características estão presentes no editorial estudado. Em seguida, a letra *b* requer que o aluno volte ao título do editorial e perceba a que ele se refere. Por fim, a letra *c* solicita a opinião do aluno em relação ao gênero.

3.3 Capacidade linguístico-discursiva – vol. 6 e 9

A capacidade linguístico-discursiva é a representação que um indivíduo constrói sobre as operações linguísticas que são necessárias para a produção de um texto. Essa capacidade está relacionada com a arquitetura interna do texto e envolve quatro tipos de operações, conforme apresentamos no quadro I.

De acordo com a definição da capacidade linguístico-discursiva, observamos as atividades das unidades 1,4 e 8 do volume 6, e verificamos que essa capacidade se encontra com frequência na subseção *Recursos linguísticos*. Vejamos os exemplos abaixo para confirmação.

Exemplo 25

4. Localize nos fragmentos abaixo as palavras e expressões que indicam tempo.
- a) “Uns dois dias depois do começo das férias de verão, Rodrick me acordou no meio da noite.”
- b) “Depois disso, eu contei pro papai pensa que o Rodrick tinha pregado uma peça em mim”
- c) “E acho que até hoje o papai pensa que eu tenho um parafuso solto ou coisa do tipo”.

Fonte: unidade 1 – subseção *recursos linguísticos*. Atividade 4 – 6º ano, p. 19 – (anexo 17)

Exemplo 26

5. Em um diário, os fatos podem ser relatados no tempo presente ou no passado. Releia a página do diário de Greg e responda:

- a) Em que tempo estão as ações relatadas?
- b) Qual desses tempos é mais frequente, mais utilizados por Greg? Por quê?

Fonte: unidade 1 – subseção *recursos linguísticos*. Atividade 5 – 6º ano, p. 19 – (anexo 17)

Para responder às atividades do exemplo 25 e 26, é necessário que o aluno reconheça as operações de textualização que estão presentes no texto. No caso da AT. 4, o exemplo 25, o aluno deve identificar as marcas de tempo ou de época através das palavras e expressões que estão nos fragmentos das letras *a*, *b* e *c*.

No exemplo 26, a AT. 5 apresenta no próprio enunciado que os fatos podem estar tanto no presente como no passado. Assim a partir do momento em que o aluno ler o enunciado, ele fica ciente da resposta solicitada na letra *a*. Já na letra *b* para o aluno responder corretamente deve retornar ao texto e verificar em que tempo estão as ações relatadas. Portanto, estará utilizando sua CLD, ao observar a coesão verbal, mas especificadamente o tempo verbal da narrativa.

Continuando com a análise, vejamos os exemplos da unidade 4 do volume 6 com as atividades que exploram a capacidade linguístico-discursiva.

Exemplo 27

2. Releia estes trechos e observe as palavras destacadas.

“Diz que era uma vez um homem que **tinha** tantos filhos que não **achava** mais quem fosse seu compadre. [...], depois de muito andar, **encontrou** a Morte, a quem **convidou**.

[...] **adoeceu** o filho do rei e este mandou buscar o médico [...]

Anos e anos depois, o médico, velhinho e engelhado, **ia** passeando nas suas grandes propriedades [...]

- a) Essas palavras indicam tempo presente, passado ou futuro?
- b) Copie do texto mais um trecho em que as palavras indiquem esse tempo.
- c) A maioria das ações do conto é narrada nesse tempo. Explique por quê.

Fonte: unidade 4 - subseção *recursos linguísticos*. Atividade 2 - 6º ano, p. 127 (anexo 18)

No exemplo 27, a AT.2 requer que o aluno verifique no trecho dado se as palavras destacadas estão no tempo passado, presente ou futuro, assim ele deve reconhecer o tempo verbal da narrativa analisando a terminação das palavras. Já na letra *b* é necessário que o aluno

retorne ao texto em busca de mais um trecho que comprove a resposta apresentada na letra *a*, ou seja, que exemplifique o uso dos pretéritos perfeito e imperfeito. Por fim, na letra *c*, o aluno deve discorrer sobre o tempo verbal que é narrado as ações do conto e explicar que nesse tipo de narrativa os fatos são imaginários e já teriam acontecido.

Seguindo nessa direção, continuamos a análise com a unidade 8, com os seguintes exemplos:

Exemplo 28

3. Releia os trechos e observe as expressões destacadas.

“**Diz que** era uma vez um homem que tinha tantos filhos que não achava mais quem fosse seu compadre [...]”.

“– **Virgem Maria!** Essa é que é a minha? Então eu **estou morre não morre!**”

“**Vai um dia** adoeceu o filho do rei [...]”

“O homem começou a rezar o Padre-Nosso que está nos céu...”

E calou-se. **Vai a** Morte e diz:

--Vamos, compadre, reze o resto da oração!”

a) Escreva uma expressão de sentido equivalente para cada uma dessas expressões destacadas.

b) Essas expressões também poderiam ser encontradas:

I. nas notícias e reportagens escritas nos jornais.

II. nas notícias que os apresentadores leem nos telejornais.

III. nas conversas informais entre pessoas que se conhecem bem.

IV. nos discursos políticos.

Fonte: unidade 4 – subseção *recursos linguísticos*. Atividade 3 – 6º ano, p. 127 – (anexo 18)

Neste exemplo 28, a AT.3 requer que o aluno substitua as expressões destacadas no trecho por outras. Trata-se de identificar as marcas da variedade linguística típica da oralidade informal em que são escritos os contos populares.

O reconhecimento dessas marcas linguísticas representam a exploração da CLD traduzidas nas identificação das escolhas lexicais realizadas pelo autor do conto, analisando se as expressões destacadas podem ser substituídas por outras sem alterar o sentido original.

Na AT.3b, o aluno deve saber que as marcas linguísticas encontradas nessa narrativa popular podem ser encontradas no gênero conversa, que também representa oralidade informal. Para finalizar a análise do livro do 6º ano, vejamos os exemplos 29 e 30 da unidade 8:

por conjunções e identificando no texto. Portanto, o aluno vai usar sua CLD verificando que estes conectivos permitem ao leitor compreender o sentido e a intenção do texto.

Partimos agora para a análise do volume 9, verificando a ocorrência da CLD nas atividades da subseção *Recursos linguísticos*, analisando conforme os outros exemplos. Segue os primeiros exemplos da unidade 1.

Exemplo 31

1. As falas das personagens podem ser representadas em forma de discurso direto ou indireto.

Releia um trecho do conto.

“Do meu lápis surgiu o rosto impassível do homem alto. *Fui informado há pouco que um grupo de bandidos se dirige à nossa cidade. Devem chegar aqui dentro de uma hora. Sabem que a agência bancária está com muito dinheiro...* Era verdade: o soja fora vendido, os colonos haviam feito grandes depósitos durante a semana.

É minha obrigação defende-los. Entretanto, conto com a ajuda de todos os cidadãos válidos... Naturalmente, anotei algumas destas frases: senti nelas o peso do histórico.”

- a) As frases destacadas em itálico representam a fala de quem? Essa representação é feita em discurso direto ou indireto?
- b) Esse modo de indicar as falas é usual. Explique?
- c) Que efeito de sentido essa escolha causa no leitor?
- d) Isso ocorre em todos os momentos em que há representação de falas? Copie um trecho que comprove sua resposta.

Fonte: unidade 1 – subseção *recursos linguísticos*. Atividade 1– 9º ano, p.20. (anexo 21)

Neste exemplo 31, a AT.1 letra *a* requer que o aluno verifique as vozes enunciativas que aparecem no conto, citando que a voz que fala é do delegado e que o discurso é direto, pois a reprodução da fala é feita de maneira diretamente pelo personagem. Já na at.1b, o aluno deve responder que esse modo de falar não é usual, porque convencionalmente se faz uso de dois-pontos e travessão ou aspas e perceber que é uma característica do conto popular, a representação da fala coloquial representativa da cultura oral dos personagens.

No que se refere à AT.1 letra *c*, esta permite que o aluno perceba o que foi dito pelos personagens durante a cena que o narrador rememora. Por fim, temos a AT.1 letra *d* em que o aluno deverá responder que nem em todos os momentos do conto, a representação das falas é feita da mesma forma. Portanto, mais uma vez o aluno utiliza sua CLD, ao verificar as diferentes formas de representação da fala feita pelo narrador, produzindo sentido no texto.

Exemplo 32

2. Nos trechos a seguir, as formas verbais destacadas estão no presente, no passado ou no futuro. Observe o quadro e indique o que cada uma expressa em relação ao tempo da ação verbal.

ação habitual	ação no presente	ação que perdura no passado
	ação que termina no passado	certeza

- a) agora é como um piquenique **estamos** no Morro da Viúva, homens, mulheres e crianças, **comemos** sanduiches e **tomamos** água da fonte, límpida e fria.
- b) “[...] os cachorros **latiam** na rua principal, as crianças **iam** à escola”.
- c) “já **são** cinco da tarde, logo anoitecerá e voltaremos às nossas casas.
- d) “[...] **esperou** que uma pequena multidão se formasse a seu redor, e então **anunciou** que fora designado para representante da lei na região. Nós o **aceitamos** bem; a seu pedido, fizemos uma cadeia – uma cadeia pequena, mas resistente.”
- e) “[...] **escrevo** e **rasgo**, **rabisco** e **rasgo**.”

Fonte: unidade 1 – subseção *recursos linguísticos*. Atividade 2 – 9º ano, p.21 (anexo 13)

No exemplo 32, a AT.2 requer que o aluno observe as expressões do quadro e relacione com as palavras das frases dadas logo abaixo, observando as marcas de tempo das formas verbais. Nesse caso, o aluno é levado a identificar as operações de coesão verbal que dão sentido à coerência temática dentro do contexto, percebendo assim a correlação entre tempo e aspecto verbal.

Exemplo 33

2. Entre os diferentes recursos poéticos que podem ser utilizados para atribuir novos sentidos às palavras está a metáfora.

Metáfora é uma figura de linguagem que consiste em designar um ser atribuindo a ele uma característica de outro, por meio de associação por semelhança.

- a) Copie no caderno a resposta mais adequada. Percebe-se a utilização desse recurso de expressão poético no verso (ou versos) do samba “Sonho de um sonho”
- I. “Era um por milhares / Milhares por um”
- II. “As mentes abertas / Sem bicos calados”
- III. “Juventude alerta / Os seres alados”
- IV. “Sonho meu / Eu sonhava que sonhava”
- b) Explique no caderno o sentido das metáforas que você indicou acima.

Fonte: unidade 4 – subseção *recursos linguísticos*. Atividade 2 – 9º ano, p. 124 (anexo 22)

Exemplo 34

3. Assim como a metáfora, a comparação também permite a criação de novas associações entre as palavras e realidade. Procure no texto um verso em que apareça uma comparação.

Fonte: unidade 4 – subseção *recursos linguísticos*, AT.3 – 9º ano, p. 124 (anexo 22)

No exemplo 33, AT.2 letra *a*, são dadas as questões de múltipla escolha para que o aluno opte pelas alternativas corretas em relação ao uso da metáfora no texto para atribuir novos sentidos. Na AT.2 letra *b*, solicita-se que o aluno explique o sentido das metáforas que encontrou nos versos das alternativas, devendo ele ativar seu conhecimento em relação ao conceito da figura de linguagem (metáfora). Portanto, é preciso que o aluno reconheça nos versos das alternativas a presença da metáfora, ou seja, demonstre a habilidade de: “identificar o recurso semântico expressivo em segmento de um poema a partir de dada definição”. (p.124). O mesmo ocorre no exemplo 34, em que a AT.3 também solicita a identificação do uso da figura de linguagem (comparação), voltando ao texto e ativando seu conhecimento sobre esse conteúdo, retirando exemplos do texto.

Partimos agora para os exemplo da unidade 8:

Exemplo 35

5. Alguns elementos de coesão (sinônimos, pronomes, advérbios) são muito importantes para retomar um termo ou uma afirmação anterior, ajudando o leitor a estabelecer conexões e acompanhar o encadeamento das ideias expostas no editorial. Releia este parágrafo.

“As nações ricas gostam de citar a verdade matemática de que não pode haver solução até gigantes em desenvolvimento como a China tomem atitudes mais radicais do que as adotadas até agora. Mas o mundo desenvolvido é responsável pela maior parte do carbono acumulado na atmosfera – três quartos de todo dióxido de carbono (CO²) emitido desde 1850. Por isso, precisa tomar a liderança: todos os países desenvolvidos devem se comprometer a fazer cortes profundos, reduzindo suas emissões dentro de uma década a níveis muito mais baixos do que os de 1990”.

Quais palavras ou expressões foram empregadas para fazer referência a:

- a) “atitudes”
- b) “suas emissões”
- c) “níveis”

Fonte: unidade 8 – subseção *recursos linguísticos*. Atividade 5 – 9º ano, p.290 (anexo 23)

No exemplo 35, as AT.5 letra *a*, *b* e *c* solicitam que o aluno identifique os referenciais anafóricos no texto, representados por pronomes oblíquos nas letras *a* e *c*, e por uma expressão nominal na letra *b*. Dessa forma, o aluno deve ler o trecho apresentado e reconhecer os referencias das palavras dadas na três letras.

Exemplo 36

6. Outros elementos de coesão (conjunções, advérbios, preposições) são empregados para estabelecer determinadas relações de sentido entre palavras ou frases. Releia o trecho anterior e aponte o sentido expresso pelas palavras e expressões abaixo.

- a) até que;
- b) como;
- c) mais (radicais);
- d) mais do que;
- e) até agora;
- f) mas;
- g) por isso.

Fonte: unidade 8 – subseção *recursos linguísticos*. Atividade 6 – 9º ano, p. 290 (anexo 23)

Neste exemplo 36, a AT.6 solicita que o aluno releia o trecho dado na questão anterior e encontra o sentido dos elementos coesivos de conexão (conectivos) presentes no texto.

4. PROGRESSÃO DAS CAPACIDADES DE LINGUAGEM (CA+CD+CLD) EXPLORADAS EM UM VOLUME E DE UM VOLUME PARA O OUTRO.

A partir das análises feitas no LD do 6º ano, constatamos que as atividades de leitura das unidades 1,4 e 8 não apresentam progressão das capacidades de linguagem, visto que as atividades exploram sempre os mesmos conteúdos, levando o aluno a buscar as informações explícitas no texto. Podemos constatar a ausência dessa progressão neste volume, ao comparar os exemplos 2 e 3. Em ambos é solicitado que o aluno volte ao texto e verifique informações referentes às ações dos personagens dentro da história, ou seja, exigem a utilização de um mesmo aspecto da CA.

Também é notável nos exemplos 14 e 16, a ausência de progressão da CD, pois nos dois exemplos, e em unidades diferentes, a atividade exige que o aluno identifique o que deve ser colocado, ou não, no gênero estudado.

E por último os exemplos 26 e 27 exigem que o aluno reconheça o tempo verbal, não havendo progressão das CLD dentro do volume 6 de uma unidade para outra.

Com referência às atividades do volume 9, constatamos as mesmas exigências de conteúdo, sem que haja preocupação de levar o aluno a desenvolver mais as suas capacidades de linguagem no decorrer do livro. O aluno fica limitado a usar o mesmo aspecto da capacidade envolvida, deparando-nos com esse mesmo conteúdo em unidades anteriores.

Diante das observações realizadas sobre as atividades, constatamos que não existe progressão de um volume para outro, porque tanto no volume 6 como no volume 9 as atividades que exigem capacidade de ação requerem que o aluno observe: as características físicas e psicológicas dos personagens envolvidos; o assunto principal do texto; os fatos ocorridos, como podemos verificar no exemplos 2 e 9, já analisados.

Em relação à presença da capacidade discursiva, mais encontrada na subseção *Como o texto se organiza*, podemos confirmar que nas unidades do volume 6 é comum apresentar mais atividades de múltipla escolha, ora descrevendo as características do gênero ora com atividades objetivas, levando o aluno a identificar os elementos organizações e a estrutura dos gêneros para responder as questões como no exemplo 16. Da mesma maneira no volume 9, as atividades exploram também a capacidade discursiva nesta subseção, visando, como no volume 6, a observação da forma composicional do gênero, conforme exemplo 23.

E por fim, no que se refere à capacidade linguístico-discursiva, encontrada mais na subseção *Recursos linguísticos*, constatamos que tanto volume 6 e 9 apresentam atividades mais focadas para a parte de linguística, exigindo que o aluno observe: as variações linguísticas; as

marcas de tempo; as anáforas que dão continuidade ao texto; entre outros. Conforme exemplos 29 e 35.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização da nossa pesquisa sobre as capacidades de linguagem em atividades de leitura de LD destinado ao Ensino Fundamental II nos possibilitou refletir sobre as contribuições de um grupo de teóricos que analisam os conteúdos de leitura e gêneros textuais, partindo das interações sociais para o texto. Diante da nossa proposta de observar a estrutura da seção de leitura, nos volumes 6 e 9 de uma coleção de Livro Didático avaliada pelo PNLD/2014, percebemos que as capacidades de linguagem são exigidas separadamente nas subseções de leitura, sendo a exploração da capacidade de ação mais presente na subseção *Nas linhas do texto e Nas entrelinhas do texto*, a capacidade discursiva na subseção *Como o texto se organiza* e a capacidade linguístico-discursiva na subseção *Recursos linguísticos*.

Concluimos também que no decorrer das unidades dos volumes 6 e 9 não se registra uma progressão das capacidades de linguagem, pois as perguntas são geralmente da mesma natureza, sem maior complexidade de uma unidade para o outra. O mesmo ocorre de um volume para outro: o aluno utiliza sua capacidade de linguagem separadamente, sendo conduzido por um modelo de atividades em que as respostas tendem a se apresentar claramente expostas no texto, colaborando discretamente para formar leitores críticos reflexivos.

Dessa forma, fica notável que as atividades exigem as três capacidades de linguagem nas atividades, mas com um grau de exigência menor. Isso pode ser justificado por que os alunos do ensino fundamental II, ainda estão desenvolvendo suas habilidades e capacidades. Portanto, diante das constatações vistas, percebemos um ponto positivo nas subseções de leitura, que é a exploração de diferentes gêneros textuais que circulam no cotidiano do aluno, cabendo ao professor trabalhar com essa diversidade de textos e aplicar estratégias que possam levar o seu aluno a perceber que essas capacidades utilizadas são conhecimentos adquiridos não apenas na escola através de materiais didáticos, mas também no meio social em que estão inseridos.

6. REFERÊNCIAS

BRASIL. <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/4661-guia-pnld-2014>. Acessado em fevereiro de 2016

BRASIL. http://portal.mec.gov.br/par/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12657-parametros-curriculares-nacionais-5o-a-8o-series,_1998. Acessado em fevereiro de 2016.

BRONCKART, Jean- Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Organização Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meireles Matêncio; tradução Anna de Lourdes Meirelles Matencio – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006. Coleção ideias sobre linguagem).

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**. Por um interacionismo sociodiscursivo/ Jean-Paul Bronckart; trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. – 2. Ed., 1. reimpr. – São Paulo: EDUC, 2009.

CRISTOVÃO, Vera Lucia Lopes. **Por uma expansão do conceito de capacidades de linguagem**: uma homenagem a Malu Matencio. In: GUIMARÃES, A.M. et al (orgs.). Luzia Bueno, Maria Angela Paulino Teixeira. 1 Ed. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013 – (Série Ideias sobre Linguagem).

DELMANTO, CARVALHO; Dileta, Laís Barbosa. **Jornadas. port.: língua portuguesa – 9º ano**; ensino fundamental II; Ed. Saraiva – Livreiros Editores; São Paulo -- 2012

GONÇALVES, Adair Vieira. **Gêneros Textuais na escola: da compreensão à produção**. Dourados, MS: Ed. UFGD – 2001.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. Ed. Alínea; Campinas – SP, 2001.

LABELLA-SÁNCHEZ. Capacidades de linguagem: Um meio para avaliação da leitura em língua espanhola. In: CRISTOVÃO, V.L.L.(Org.). **Estudos da linguagem à luz do interacionismo sociodiscursivo**. Londrina: UEL, 2008, pp. 201-220.

MACHADO, Anna Rachel. **Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais** / colaboradores: Lilia Santos Abreu-Tardelli, Vera Lúcia Lopes Cristovão, (orgs); posfácio Joaquim Dolz. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. – (Série Ideias sobre Linguagem).

SCHNEUWLY E DOLZ, Bernard e Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola** / tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

ANEXOS

Anexo 1

EXPLORAÇÃO DO TEXTO

Pregar uma peça: preparar uma artimanha por brincadeira ou maldade; enganar.
Sucrilhos: marca de alimento à base de cereais.

Antes de iniciar o estudo do texto, tente descobrir o sentido das palavras desconhecidas pelo contexto em que elas aparecem. Se for preciso, consulte o dicionário.

Nas linhas do texto

1. Quem são as personagens mencionadas nesse trecho do diário?
Greg, seu irmão mais velho, Rodrick, e seu pai.
2. Existe um acontecimento que é o assunto principal nessa página do diário de Greg.
 - a) Qual é esse acontecimento?
 - b) Que fez Rodrick para enganar o irmão?
Quando o pai apareceu gritando com ele por comer Sucrilhos às 3h da madrugada.
 - c) Quando o garoto percebeu que fora enganado?
Possivelmente porque estava fazendo barulho demais. "Mas eu devo ter feito muito barulho [...]"
 - d) De acordo com Greg, por que o pai se irritou com ele? Que trecho mostra isso?
Não, porque ele disfarçou bem as coisas, fingindo que estava dormindo.
 - e) O pai castigou o irmão mais velho? Por quê?
Sim, desenhos, balão de fala e onomatopeias.
3. A pessoa que tem um diário pode colocar nele, além do texto escrito, fotos, desenhos, poemas, bilhetes, letras de canção e alguns elementos das histórias em quadrinhos (como balões de fala e onomatopeias, por exemplo). Algum desses recursos foi empregado no diário de Greg?

2. a) Uma peça que lhe prega o irmão mais velho, que o fez acordar de madrugada, durante as férias, dizendo que já estava na hora de ir para a escola.

Habilidades em foco: inferir tema ou assunto principal do texto; localizar itens de informação explícita, distribuídos ao longo de um texto.

2. b) Vestiu roupas da escola, adiantou a hora do despertador e fechou as cortinas para que Greg não percebesse que ainda era noite.

Onomatopeia é a palavra formada de modo a imitar sons. Por exemplo:

- o som da voz de animais: glu-glu, au-au etc.;
- o som produzido por aparelhos ou fenômenos da natureza: triiiim, tique-taque, chuá etc.;
- o som provocado por ações ou movimentos dos seres: buá, bang, atchim etc.

Nas entrelinhas do texto

1. Releia o primeiro parágrafo:

Estou tendo um problema sério em me acostumar ao fato de que o verão acabou e eu tenho que me levantar todo dia de manhã para ir à escola.

- a) A quem se referem as palavras **me** e **eu**?
A Greg.
 - b) Portanto, qual das personagens é o autor do diário?
Greg.
 - c) Essa personagem é também autora do livro *Diário de um banana*? Como você chegou a essa resposta?
Não, o autor do livro é Jeff Kinney. Observando a referência bibliográfica no final do texto.
2. Com base no caso contado por Greg, como o leitor desse diário pode imaginar o relacionamento entre os dois irmãos?
Habilidade em foco: inferir informação implícita no texto.
 3. Greg conta esse caso no dia em que ele aconteceu? Como você chegou a essa conclusão?
 4. Releia este trecho:

Depois disso, eu contei pro papai que o Rodrick tinha pregado uma peça em mim e que era ELE quem devia estar levando a bronca.



2. O leitor pode imaginar que era conflituoso: Rodrick gostava de pregar peças no irmão mais novo e depois se livrava das repreensões.

3. Não, o fato aconteceu uns dois dias depois do começo das férias de verão, mas foi relatado num momento posterior, quando o verão já havia acabado, e o menino estava tendo dificuldades para se adaptar à rotina das aulas.

Anexo 2

EXPLORAÇÃO DO TEXTO

Antes de iniciar a exploração do texto, tente descobrir o sentido das palavras desconhecidas pelo contexto em que elas aparecem. Se for preciso, consulte o dicionário.

Apadrinhar: ser padrinho.
Engelhado: enrugado.
Esmorecer: fraquejar, enfraquecer-se.

Nas linhas do texto

- As previsões que você havia feito sobre o conteúdo do texto, sobre o tipo de história e sobre como ela termina se confirmaram ou você se surpreendeu? Explique sua resposta. *Resposta pessoal.*
- No início da história, a personagem principal é chamada apenas de um homem ou o homem.
 - Como o narrador passa a se referir à personagem principal depois que a Morte batiza seu filho? *Compadre.*
 - A partir de qual fato a personagem passa a ser chamada de **médico**? *A partir do momento em que a Morte lhe dá o poder de predizer a morte das pessoas.*
- Qual foi a forma escolhida pela Morte para enriquecer seu compadre?
- Quando o príncipe adoeceu gravemente, qual foi o plano do homem para enganar a Morte?
- O homem enganou a Morte uma segunda vez. Quando foi isso e o que ele fez?
- O homem conseguiu enganar a Morte pela terceira vez? Explique sua resposta.
Não conseguiu: desatento, disse que preferia morrer a ver o jardim estragado. Tomando essa frase como pretexto, a Morte levou-o.

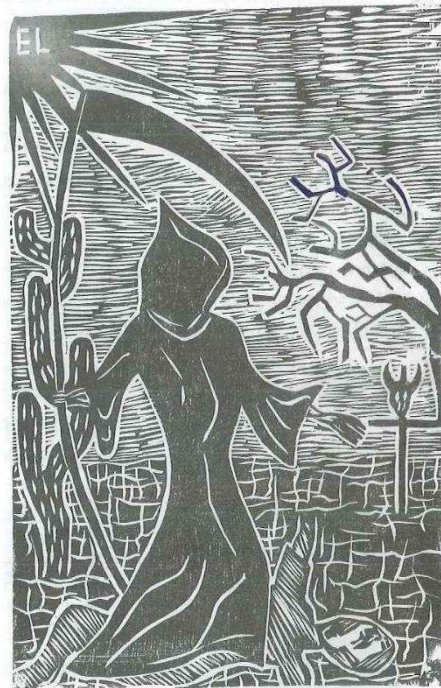
Nas entrelinhas do texto

- Ao salvar o filho do rei, o homem desafiou a Morte. Em seu caderno, copie a alternativa mais adequada para explicar o motivo dessa decisão dele.
 - Medo do rei. **2. Habilidade em foco:** avaliar as relações de causa e efeito que se estabelecem entre segmentos do texto.
 - Vaidade pessoal. *Resposta: b.*
 - Ganância de mais riqueza.
 - Provocação feita à Morte.
Professor: O homem não queria perder a fama que já tinha adquirido.
- Copie a resposta mais adequada no caderno. O homem foi finalmente levado pela Morte porque:
 - não se pode enganar a Morte mais de duas vezes.
 - ela foi mais esperta, aproveitando-se de uma distração dele. *Resposta: b.*
 - ele não conseguiu rezar o padre-nosso até o fim.
 - ele estava muito velhinho e vivia contrariado, desejando morrer.
- No final da história, o médico diz: “Só queria morrer para não ver uma miséria destas!...”. No mesmo instante, a Morte se aproveitou dessa frase para levá-lo.

3. Fazê-lo médico: sempre que fosse visitar um doente, o homem veria a Morte. Conforme o lugar da cama onde ela estivesse sentada, o homem saberia se o doente iria se curar ou não: se na cabeceira, o doente se salvaria; se nos pés, ele seria levado pela Morte.

4. Como a Morte estava sentada nos pés da cama do jovem, o homem mandou os criados virarem a cama, trocando os pés pela cabeceira; desse modo, a Morte ficou na cabeceira e não pôde levar o príncipe.

5. Quando o homem estava para morrer, pediu para rezar um padre-nosso e não ser levado enquanto não terminasse a oração. Só que ele parou no meio da reza, dizendo que não tinha dito quando ia terminá-la. Assim a Morte não pôde levá-lo.



A morte representada com foice e manto com capuz, na xilogravura *Morte de um sertanejo sem nome*, de Erik Lima.

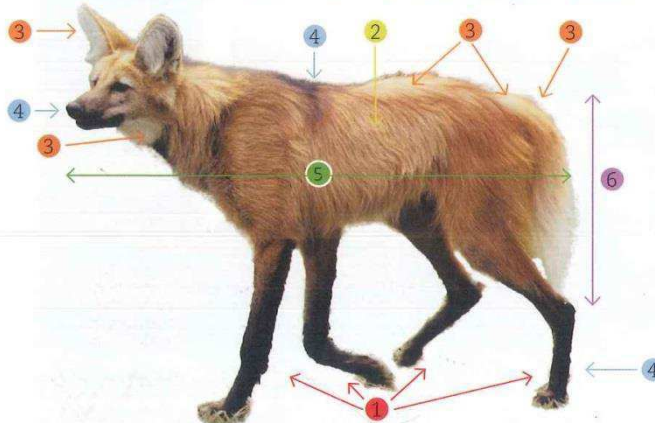
Anexo 3

EXPLORAÇÃO DO TEXTO

Antes de iniciar a exploração do texto, tente descobrir o sentido das palavras desconhecidas pelo contexto em que elas aparecem. Se for preciso, consulte um dicionário.

Nas linhas do texto

1. Observe. **Habilidade em foco:** localizar itens de informação explícita distribuídos ao longo do texto.



- a) Para cada parte do corpo do lobo-guará, escreva no caderno um adjetivo usado no texto.
1. patas *compridas*
 2. pelagem do corpo *avermelhada*
 3. manchas *esbranquiçadas*
 4. focinho, membros, dorso *negro*
- b) Para tamanho e peso, escreva no caderno as informações numéricas dadas no texto.
5. extensão do corpo *95 a 115 cm*
 6. extensão da cauda *38 a 50 cm*
2. No texto, são apresentados dados relativos a aspectos geográficos e econômicos do lugar onde vive esse carnívoro. **2. Habilidade em foco:** localizar itens de informação explícita, relativos à descrição de características de determinado objeto, lugar ou pessoa, em um texto.
- a) O que se fala sobre a vegetação da região?
 - b) Quais são as atividades econômicas que interferem no hábitat do lobo-guará? *A agricultura (plantação de soja, por exemplo) e a pecuária (criação de gado bovino).*
3. Os lobos pertencem a uma espécie que vive em grupos familiares chamados de alcateia. Por que no texto se diz que o lobo-guará tem hábitos contrários aos dos outros lobos?
Porque vive solitariamente, só formando casal na época da reprodução.
4. No grupo familiar do lobo-guará:
- a) os filhotes são cuidados pelo pai.
 - b) os filhotes recebem atenção somente da mãe.
 - c) a ninhada cresce livre e solta.
 - d) a ninhada é cuidada pelo casal. *Resposta: d.*

Abate: matança de animais para consumo.

Canídeos: família de animais mamíferos que engloba o lobo, o cão, a raposa.

Cerrado: mata de ambiente seco, com vegetação herbácea, com árvores baixas, geralmente de caule tortuoso e casca grossa.

Ecossistema: sistema interligado de relações que envolve simultaneamente os seres vivos e o meio ambiente.

Gramíneas: plantas herbáceas, de altura mediana, como o arroz e o trigo.

Hábitat: ambiente natural em que vive ou se desenvolve um animal ou uma planta.

Locomoção: deslocamento de um local para outro.

Pecuária: atividade relacionada à criação de gado bovino.

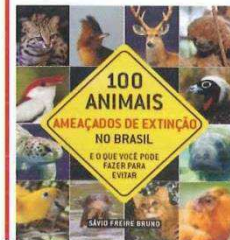
Predar: caçar, devorar, destruir.

2. a) Vegetação de cerrado, com gramíneas altas.

Professor: Comente que se trata de uma região caracterizada por um tipo predominante de vegetação, constituindo o que se chama de um bioma. Outros exemplos de biomas brasileiros são a mata Atlântica e a floresta Amazônica.

NÃO DEIXE DE LER

- **100 animais ameaçados de extinção no Brasil – E o que você pode fazer para evitar,** de Sávio Freire Bruno, editora Ediouro



Anexo 4

uma ação para conseguir um resultado. 2. planejamento de

Segundo os biólogos, o lobo-guará é um animal que apresenta ótimas estratégias de comportamento. Que trecho do texto nos permite provar essa afirmação? Copie-o em seu caderno.

Nas entrelinhas do texto

- Releia esta frase.

"Inconfundível, possui patas tão compridas que chegam a atingir 1 metro, estando assim adaptado para a locomoção entre as altas gramíneas do cerrado."
- O autor afirma que a pelagem avermelhada do lobo-guará permite-lhe uma "perfeita camuflagem". Observe a foto e responda.

a) O que é camuflagem? Se precisar, consulte o dicionário ou uma enciclopédia.

b) Por que a pelagem avermelhada desse animal é uma boa camuflagem?
- A destruição do hábitat é a principal ameaça à existência do lobo-guará e a origem do conflito entre esse animal e os fazendeiros do cerrado.

a) Como esse conflito é enfrentado pelo animal?

b) Como esse conflito é administrado pelos fazendeiros?
- Observe este esquema.

Habilidade em foco: estabelecer relações de causa e consequência entre informações explícitas distribuídas ao longo de um texto.

```

                O lobo-guará ataca animais domésticos nas fazendas
                |
                v
                fato
                |
                |-----> Eliminação do lobo-guará pelos fazendeiros
                |
                |-----> consequência
            
```

O lobo-guará é um animal perfeitamente adaptado à locomoção no cerrado?

1. Porque as patas longas locomove-se facilmente na vegetação, composta de gramíneas altas e ter um bom campo de visão.

2. a) Disfarce para o meio ambiente, adá organismo possui a confundem com o que vive.

2. b) A cor do animal a cor das gramíneas sua presa sem ser desapercebido por.

3. a) Ele procura ambientes domésticos para a fica escassa em s

3. b) Os fazendeiros (pecuaristas) usam animais, amplias que estes já estão do hábitat.

a) Agora leia estas duas frases. Qual é a relação entre elas, ou seja, qual é o fato e qual é a consequência?

I. O lobo-guará ataca animais domésticos. *consequência*

II. Destruição do hábitat do lobo-guará e de suas fontes de sobrevivência. *fato*

b) Nestas outras duas frases, qual é a causa e qual é a consequência?

I. Destruição do hábitat do lobo-guará. *consequência*

II. Os campos do cerrado são cada vez mais convertidos em terras para a agricultura e a criação de bois. *causa*

Anexo 5

EXPLORAÇÃO DO TEXTO

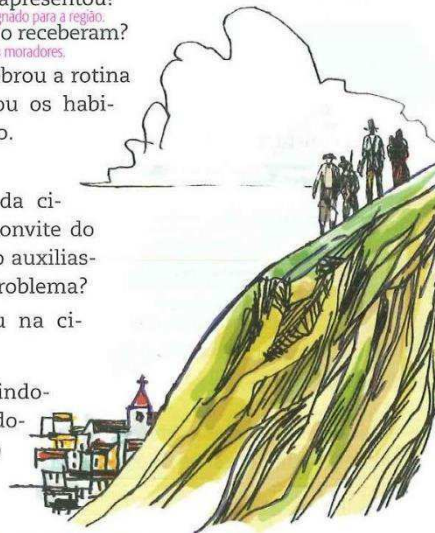
Antes de iniciar a exploração do texto, tente descobrir o sentido das palavras desconhecidas pelo contexto em que elas aparecem. Se for preciso, consulte o dicionário.

Nas linhas do texto

1. Releia um trecho do primeiro parágrafo do conto.

"Agora é como um piquenique: estamos no Morro da Viúva [...]"

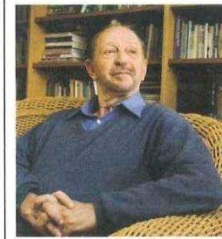
- a) A quem o narrador se refere ao utilizar a primeira pessoa do plural?
A si próprio e aos demais habitantes da cidadezinha onde vivia.
- b) Ainda no primeiro parágrafo, como o narrador descreve a si próprio?
Como um habitante da cidadezinha que se diferencia dos demais por apresentar epilepsia.
- c) Como são os demais habitantes da cidadezinha?
Pessoas pacatas, plantadores de soja, que vivem imersos na rotina do dia a dia.
- d) O narrador compara aquele instante em que estão no morro a um piquenique. Que elementos do texto justificam essa associação feita por ele?
Homens, mulheres e crianças se alimentam de sanduíches, tomam água límpida e o clima é de total descontração.
2. A doença do narrador tem um papel importante na narrativa, pois interfere em seu olhar sobre os fatos e no modo como se relaciona com as outras personagens.
- a) O ataque descrito por ele era algo frequente ou esporádico? Em que você se baseou para responder?
- b) Qual era a reação das pessoas diante dos ataques que o acometiam?
As pessoas se afastavam, temendo ser contagiadas.
- c) O que esses ataques acarretavam ao narrador e como se sentia após esses episódios?
Sentia-se esquecido, confuso, com o corpo dolorido. Por não se lembrar de nada, preferia isolar-se dos demais.
- d) Qual era a avaliação do médico a respeito de suas vagas recordações?
Dizia que a doença provocava a falsa sensação de que o narrador havia vivenciado determinada situação.
3. Certo dia, chegou à cidadezinha um estranho.
- a) De que forma ele se apresentou?
Como um representante da lei, designado para a região.
- b) Como os moradores o receberam?
Foi recebido com naturalidade pelos moradores.
4. Um fato incomum quebrou a rotina da cidadezinha e levou os habitantes ao alto do morro.
- a) Que fato foi esse?
- b) Como as pessoas da cidade reagiram ao convite do delegado para que o auxiliassem a enfrentar o problema?
- c) Quem permaneceu na cidade?
Apenas o delegado e o narrador.
5. O narrador acabou unindo-se aos demais moradores da cidade. Como isso aconteceu?



Teve um ataque epilético e acordou no local do "piquenique", amarrado a um cavalo que subira o morro.

Moacyr Scliar

Moacyr James Scliar (1937-2011), médico e escritor brasileiro, nascido em Porto Alegre, Rio Grande do Sul, escreveu mais de sessenta livros (contos, romances, crônicas, ensaios), muitos deles destinados ao público infantojuvenil, e colaborou em jornais de circulação nacional, como *Falha de S. Paulo* e *Zero Hora*. Entre suas obras, pelas quais recebeu vários prêmios literários, estão *O tio que flutuava*, *Pra você eu conto*, *Um país chamado infância* e *Dicionário do viajante insólito*.



Moacyr Scliar.

2. a) Era frequente, pois demonstrava conhecer os sintomas que se seguiam ao ataque: "..." eu já sabia que seria um grito espantoso e que depois caíria de borco na rua poeirenta, me debatendo [...] que depois acordaria sem me recordar de nada".

Habilidade em foco: Inferir o conflito gerador de uma narrativa literária, analisando o enunciado na perspectiva do papel assumido pelas personagens.

4. a) O alerta de um suposto delegado que dizia que um grupo de bandidos invadiria a cidade dentro de uma hora.

4. b) Todos tiveram medo e apresentaram desculpas para não ajudá-lo e se dirigiram com as famílias para o Morro da Viúva, local sugerido pelo delegado.

Anexo 6

EXPLORAÇÃO DO TEXTO

Antes de iniciar as atividades, procure esclarecer suas dúvidas em relação às palavras desconhecidas do texto. Tente compreender seu significado pelo contexto ou consulte um dicionário.

Clausura: reclusão em um convento ou prisão.
Magnetizado: fascinado, encantado.
Mormaço: neblina quente e úmida.
Nas grimpas: no alto.

Nas linhas do texto

1. O sonho narrado do eu poético tem uma característica que o diferencia dos sonhos comuns. Qual? *É um sonho dentro de outro sonho.*
2. Localize os versos em que o eu poético diz como eram as pessoas que habitavam o mundo por ele sonhado.
3. Como o eu poético se via no sonho?
Ele era um rei que não se distinguia do ser humano comum.
4. O samba-enredo "Sonho de um sonho" foi composto a partir de um poema de Carlos Drummond de Andrade com o mesmo título. Nesse poema, o eu poético diz, em uma de suas estrofes:

Sonhei certo espelho límpido
 com a propriedade mágica
 de refletir o melhor
 sem azedume ou frieza
 por tudo o que fosse obscuro
 mas antes o iluminando
 mansamente o convertendo
 em fonte mesma de luz.

Carlos Drummond de Andrade. *Poesia completa e prosa*. Rio de Janeiro: Aguilar, 1973.



O poeta Carlos Drummond de Andrade.

Que versos do samba-enredo correspondem a essa estrofe de Drummond?

"Na limpidez do espelho / Só vi coisas limpas / Como a lua redonda / Brilhando nas grimpas / Um sorriso sem fúria / Entre o réu e o juiz, / A clemência e a ternura / Por amor na clausura / A prisão sem tortura / Inocência feliz."

5. Em que versos o eu poético diz como se sente ao descobrir que seu sonho era falso? *"Ai de mim, ai de mim que mal sonhava!"*

Escolas de samba

O termo *escola de samba* é originário deste período de formação do gênero (início do século XX). O termo foi adotado por grandes grupos de sambistas numa tentativa de ganhar aceitação para o samba e para as suas manifestações artísticas; o morro era o terreno onde o samba nascia e a "escola" dava aos músicos um senso de legitimidade e organização que permitia romper com as barreiras sociais.

Disponível em: <<http://www.sambacarioca.com.br/historia-do-samba.html>>. Acesso em: 20 dez. 2011.

NÃO DEIXE DE ACESSAR

- <http://www.apoteoseonline.cjb.net/>

Nesse site há um histórico dos desfiles de Carnaval do Rio de Janeiro, desde a década de 1920. Permite *download* de sambas-enredo.

Nas entrelinhas do texto

1. O eu poético vê no sonho a paz e a liberdade: "Na limpidez do espelho / Só vi coisas limpas / Como a lua redonda [...]".

1. Nesse samba-enredo há um eu que sonha e outro que parece viver a realidade sonhada. Qual seria a realidade sonhada (desejada)? Justifique.
2. A palavra **sonho** pode assumir vários significados, conforme você pode ler a seguir.
 1. pensamentos ou fantasias do inconsciente durante o sono

Anexo 7

EXPLORAÇÃO DO TEXTO

Antes de iniciar o estudo do texto, tente descobrir o sentido das palavras desconhecidas pelo contexto em que elas aparecem. Se for preciso, consulte o dicionário.

Nas linhas do texto

1. O texto “Uma escolha para a História” é um editorial.
 - a) Em que órgão jornalístico foi publicado? *Diário Catarinense (e em outros 55 jornais do mundo todo).*
 - b) Qual é o assunto abordado no editorial? *Mudanças climáticas.*
 - c) Qual fato imediato motivou as reflexões? *A realização de uma Conferência das Nações Unidas sobre Mudanças Climáticas.*
2. No terceiro parágrafo, o editorialista afirma:

“As nossas chances de frear o problema serão determinadas nos próximos 14 dias.”

Explique por que o período foi determinado com tanta exatidão.

Porque se refere ao período em que serão tomadas decisões na 15ª Conferência das Nações Unidas.

3. A quem o editorialista atribui a responsabilidade pelo aquecimento global? *Aos seres humanos em geral. Responsabiliza tanto as nações mais desenvolvidas como aquelas em desenvolvimento (como o Brasil).*
4. Que soluções propõe para o problema? *A união de todos, pois as mudanças climáticas afetam a população mundial como um todo.*
5. Segundo o editorial, as mudanças climáticas são recentes? Por quê? *Não, as mudanças climáticas foram causadas ao longo de séculos.*

Nas entrelinhas do texto

1. O que levou o Diário Catarinense a publicar o mesmo editorial que outros 55 jornais? Justifique com um exemplo do texto. *A necessidade de exigir dos participantes da Conferência uma atitude para frear o problema. “É nesse espírito que 56 jornais de todo o mundo se uniram por meio deste editorial. [...]”*
2. O editorial apresenta sempre um ponto de vista sobre o assunto.
 - a) A que ele se refere quando fala do “maior fracasso político moderno”. *A impossibilidade de as diversas nações chegarem a um acordo a respeito das providências a serem tomadas para conter o aquecimento global.*
 - b) Que opinião expressa a respeito da discussão sobre a culpa, ou não, dos seres humanos no processo de aquecimento global? *Diz que a questão não é mais discutir se os seres humanos devem levar a culpa pelo que está acontecendo, mas tomar consciência de como o tempo é curto para reduzir os danos.*
3. Por que os países desenvolvidos devem ter maior participação nas ações contra o aquecimento global? *Porque, além de serem os mais ricos, são responsáveis pela maior parte do carbono acumulado na atmosfera.*
4. Que implicações as medidas de contenção do aquecimento global trarão para os indivíduos? Explique. *Segundo o editorial, os indivíduos, particularmente no mundo desenvolvido, terão de mudar seu estilo de vida: terão de comprar, comer e viajar de forma mais-inteligente; pagar mais pela energia e usá-la menos.*
5. Observe.

Embora essas transformações custem caro, valem a pena.

afirmação para defender um ponto de vista

Que razões o editorialista apresenta para justificar essa afirmação? Selecione as frases adequadas para responder e escreva-as em seu caderno.

- a) Além de garantir a sobrevivência das próximas gerações, a mudança para uma sociedade de baixo carbono traz a perspectiva de mais oportunidades do que sacrifícios.
- b) Os novos membros da União Europeia, normalmente muito mais pobres do que os antigos, não devem sofrer mais do que seus parceiros ricos.
- c) Alguns países já descobriram que adotar a transformação pode trazer crescimento, empregos e uma melhor qualidade de vida.
- d) A ciência envolvida é complexa, mas os fatos são claros. O mundo precisa agir sem mais tardar. *Resposta: a e d.*

Fluxo de capital: transações financeiras.

Gases estufa ou gases de efeito estufa: são o dióxido de carbono, cuja fonte de emissão é o desmatamento e a queima de combustível fóssil (petróleo), e o metano, cuja fonte de emissão é o processo de decomposição bacteriana (por exemplo, nos aterros sanitários).

Professora: A ocorrência dos gases-estufa é um fenômeno natural, mas o excesso deles na atmosfera (em geral atribuído à ação humana) tem produzido mudanças climáticas.

Miopia: distúrbio visual: em sentido figurado, falta de perspicácia.

Sociedade de baixo carbono: sociedade que emite quantidade baixa de carbono em suas atividades, promovendo o uso de energias renováveis (por exemplo, a hidrelétrica, a resultante de biocombustíveis, a solar e a eólica).

Anexo 8

- a) A quem Greg se refere ao usar a palavra **ele**?
Ao irmão mais velho, Rodrick.
- b) Observe que essa palavra foi escrita com letras maiúsculas. Qual a intenção dele, ao usar maiúsculas?
Destacar quem foi o culpado pela brincadeira (Rodrick) e enfatizar seu sentimento de revolta em relação ao irmão.
5. O texto não diz como Rodrick enganou o pai. De que maneira ficamos sabendo como ele fez isso? Por meio do desenho.

6. Observe os desenhos que aparecem no trecho do diário:



Habilidade em foco: Estabelecer relações entre imagens (fotos, ilustrações) e o corpo do texto.

- a) Os dois primeiros desenhos são necessários para que se entenda o caso contado por Greg? Não.
- b) Que tipo de informação sobre as personagens e sobre a casa delas você não teria apenas pelo texto? Sobre a disposição dos móveis no quarto de Greg, sobre a posição dos irmãos no momento em que Rodrick chamava Greg, não se saberia que Greg disse "Droga", que o menino se assustou com o pai etc.

Além das linhas do texto

Professor: Estas atividades podem ser realizadas apenas oralmente.

- O que você acha de pessoas que pregam peças nos outros, ou seja, enganam os outros? Justifique. Resposta pessoal.
- Você já viveu uma situação semelhante, em que tenha sido acusado de algo que não fez? Se isso aconteceu, conte aos colegas. Resposta pessoal.
- O que você achou de ler um texto ilustrado? Em que as ilustrações o ajudaram na leitura? Resposta pessoal.

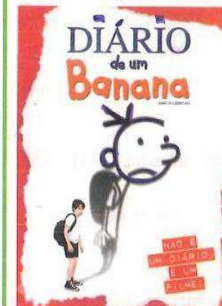
Como o texto se organiza

- Copie no caderno o trecho que, de modo mais completo, nos ajuda a entender o que é um diário. Quem escreve um diário? Resposta: c.
 - sempre relata grandes fatos históricos e dá sua opinião sobre eles.
 - relata fatos que vive e vê acontecer todos os dias de sua vida.
 - relata fatos do dia a dia, registra suas impressões sobre eles e suas emoções.
 - apenas quer registrar suas emoções, impressões, ou seja, desabafar, expor-se.
- No diário, Greg teve a preocupação de deixar registrado o momento em que o texto foi escrito: quinta-feira.
 - Por que, em um diário, é importante anotar o dia em que se escreve? Para que, num momento posterior, ao reler suas anotações, o autor do diário possa saber a que época cada texto se refere.
 - Se Greg desejasse fazer uma indicação mais precisa (exata) da data, que outras informações ele poderia colocar junto com o dia da semana? Ele poderia marcar o dia, o mês e o ano. Eventualmente, poderia indicar também a cidade.

NÃO DEIXE DE ASSISTIR

- Diário de um banana** (EUA, 2010), direção de Thor Freudenthal

Comédia inspirada no livro de Jeff Kinney. Mostra a rotina do garoto Greg Heffley, que, como a maioria de seus colegas, não é popular na escola.



Anexo 9

2. O conflito, em uma narrativa, é uma complicação, uma oposição de forças na história entre duas ou mais personagens. No conto “O Compadre da Morte”, o fato que gera o conflito é:
- o fato de o príncipe ter ficado doente.
 - o fato de o homem ter desafiado a Morte pela primeira vez. *Resposta: b.*
 - o fato de o homem não querer morrer.
 - o fato de o homem não conseguir um padrinho para seu filho.
3. O conto lido tem características que são próprias de todos os contos populares. Indique no caderno quais afirmações são falsas e quais são verdadeiras em relação a tempo e a lugar nos contos populares.
- É sempre possível identificar exatamente onde e quando acontecem os fatos (por exemplo, em que cidade ou em que data). *falsa*
 - Não há uma indicação clara do tempo e do espaço. *verdadeira*
 - A falta de indicação bem definida do lugar e da época em que se passa a história é uma das características do conto popular. *verdadeira*
 - Seria muito importante indicar precisamente o tempo e o espaço em um conto popular. *falsa*
4. Os contos de fadas, geralmente, começam com a fórmula “Era uma vez...”. Já o conto “O Compadre da Morte” começa de um jeito que é típico nos contos populares. Veja.

"Diz que era uma vez um homem [...]"

Copie em seu caderno as alternativas que trazem possíveis explicações para esse jeito de iniciar a história. **Habilidade em foco:** relacionar o gênero ao seu contexto de produção e circulação.

- O narrador não sabe quem criou essa história. *Resposta: a e c.*
 - O narrador não acredita no que dizem.
 - O narrador não sabe se a história que vai contar é verdadeira ou não; ele apenas a ouviu e vai reproduzi-la.
 - O narrador não quer identificar quem lhe contou a história.
5. A história lida é narrada em primeira pessoa.
- A expressão “Diz que...” poderia iniciar esse conto se os fatos fossem contados pelo compadre, em vez de por um narrador? Por quê? *Não, porque seria a história do compadre contada por ele mesmo, ou seja, vivida por ele e não “ouvida” de alguém.*
 - Nas atividades anteriores, você conheceu algumas características do conto popular. Se a narrativa fosse feita em primeira pessoa, em vez de na terceira, esse conto manteria suas características? Por quê?
6. Nenhuma personagem do conto tem nome: nem o pai, nem os filhos, nem os doentes.
- Essa ausência de nomes próprios dificulta a compreensão da história? Por quê? *Não, porque a ação é simples, e é fácil entender a função de cada personagem. Professor: Uma das características do conto popular é a ausência de nomes próprios, pois o que importa é a ação, o desenrolar dos fatos.*

2. Habilidade em foco: identificar o conflito gerador do enredo ou o que motiva a ação das personagens, originando o enredo do texto.

Professor: A narrativa estava em equilíbrio até o momento em que o homem engana a Morte pela primeira vez no episódio da cura do príncipe.



3. Professor: Comente que, como no conto popular há quase sempre um ensinamento ou uma referência a comportamentos devidos ou indevidos, envolvendo valores éticos, tempo e espaço são irrelevantes: o foco é o que acontece às personagens.

4. Professor: A oração com sujeito indeterminado – diz que (equivalente a “dizem que”) – marca o anonimato do conto; entende-se que o narrador não identifica o autor porque realmente o desconhece.

5. b) Não. *Professor:* Espera-se que os alunos percebam que o narrador em primeira pessoa pressupõe a presença da personagem narrando os fatos, o que descaracteriza o gênero, já que contos populares são histórias da tradição popular que se ouvem contar por um narrador ou contador de histórias.

O foco narrativo

Uma história pode ser narrada na **primeira pessoa** (nesse caso, a personagem conta os fatos que vive ou que observa) ou na **terceira pessoa** (o narrador conta fatos que observa). É importante não confundir o **autor** (a pessoa que escreve uma obra) com o **narrador** (entidade fictícia criada pelo autor para narrar a história).

Anexo 10

4. Levando em consideração a constante interferência do ser humano no meio ambiente, você acha que daqui a alguns anos as informações do infográfico e dessa enciclopédia serão as mesmas? Justifique.

Resposta pessoal. Professor: Comente com os alunos que, se nada for feito, elas serão piores. Entretanto, como há uma conscientização geral sobre o problema, com muita informação veiculada em diferentes mídias, e diversas entidades que trabalham para melhorar esse cenário, elas poderão ser melhores.

Como o texto se organiza

1. Observe novamente o verbete de enciclopédia. O texto sobre o lobo-guará é organizado em sete blocos de informação, separados por espaços, títulos ou quadros. Veja os dois primeiros.

Lobo-guará

Chrysocyon brachyurus Illiger, 1815

Nome comum: lobo-vermelho.

Nome em inglês: *maned wolf*.

Distribuição mundial: Brasil, Paraguai, Peru e Bolívia.

Distribuição no Brasil: do Rio Grande do Sul até o sul do Pará e Maranhão, incluindo os estados das regiões Centro-Oeste, Sudeste e Nordeste.

Quais são as outras partes?

Quadro com dados sobre habitat, hábitos, longevidade, tamanho, peso, alimentação e causas da extinção; Biologia; Ameaças; Curiosidade; Quadro "Como ajudar".

2. O bloco "Biologia" é dividido em três parágrafos. Indique o assunto de cada parágrafo, copiando em seu caderno o número do parágrafo e a alternativa correta para cada um deles.
- a) Acasalamento e gestação. 2º parágrafo
- b) Descrição das características. 1º parágrafo
- c) Hábitos alimentares e estratégias de caça. 3º parágrafo
3. Releia este trecho e compare-o com o verbete a seguir.

3. **Habilidade em foco:** reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema.

"O lobo-guará é o maior canídeo da América do Sul. Inconfundível, possui patas tão compridas que chegam a atingir 1 metro, estando assim adaptado para a locomoção entre as altas gramíneas do cerrado. O focinho, os membros e o dorso são negros, o restante da pelagem é avermelhada, com manchas esbranquiçadas na porção interna da garganta, orelha e cauda, permitindo perfeita camuflagem para os campos que habita.

Ao contrário dos outros lobos, seus hábitos são solitários, formando casais apenas durante a época de reprodução. Uma vez ao ano, a fêmea concebe de dois a quatro filhotes, mas já houve registro de ninhadas de até seis filhotes na Serra da Canastra. Os lobinhos são pardos com a ponta da cauda branca. Eles recebem cuidados tanto da mãe quanto do pai."

guará¹ (gua.rá) s.m. 1. Bras. Zool. Mamífero canídeo (*Chrysocyon brachyurus*), encontrado em regiões campestres da América do Sul, cujo aspecto lembra o de uma grande raposa de pernas longas; LOBO-GUARÁ [F.: Do tupi *agwa'ra*.]

Dicionário Aulete. Disponível em: <http://aulete.uol.com.br/site.php?mdl=aulete_digital&op=loadVerbetes&pesquisa=1&palavra=guara%E1>. Acesso em: 28 nov. 2010.

Anexo 11

Copie em seu caderno as alternativas corretas. Resposta: **b, d e e**.

- a) Os dois verbetes tratam do assunto da mesma maneira e com a mesma profundidade.
- b) O da enciclopédia contém mais informações, pois a intenção do autor é diferente da de um autor de dicionário.
- c) Faltam informações importantes no verbete de dicionário.
Professor: Comente com os alunos que se trata de gêneros diferentes em portadores diferentes.
- d) As enciclopédias trazem conhecimentos específicos sobre um assunto: definições, descrições, relatos.
- e) Tanto a enciclopédia quanto o dicionário são obras de consulta.
4. Indique em seu caderno as frases mais adequadas para completar o trecho a seguir. Um verbete, em uma enciclopédia sobre animais:
- a) expõe o conhecimento já produzido a respeito do assunto.
- b) narra o que acontece com o animal em seu dia a dia.
- c) descreve características relativas ao animal.
- d) relaciona informações em linguagens variadas: imagens, textos, ícones e símbolos. Resposta: **a, c e d**.
- e) apresenta informações gramaticais sobre a palavra que designa o animal, como acontece num verbete de dicionário.
5. Para que são escritos verbetes de enciclopédia e a quem eles são destinados? Informar, divulgar e partilhar o conhecimento; são destinados a estudantes, professores ou interessados em geral em procurar informações mais aprofundadas sobre um assunto.
6. Em sua opinião, como os autores encontram as informações de que precisam para produzir uma enciclopédia? Resposta pessoal.
7. Vimos que a finalidade de um verbete, seja ele de dicionário ou de enciclopédia, é informar, partilhar um conhecimento. Leia agora estes quadrinhos. Neles, também se fala de um animal.



Charles M. Schultz. Você tem muito o que aprender, Charlie Brown! São Paulo: Conrad, 2004.

- a) No balão de pensamento do último quadrinho, Snoopy apresenta uma informação sobre o pássaro. Qual é? Ele não consegue diferenciar uma minhoca da outra.
- b) A finalidade desse texto é a mesma do verbete de enciclopédia? Não.

6. Professor: Para produzir um verbete de enciclopédia, é preciso estudar, pesquisar, checar informações; consultar especialistas, usar os termos específicos da área, viajar para produzir imagens etc. Comente com os alunos que em geral os verbetes de enciclopédia são escritos por especialistas no assunto tratado (biólogos, químicos, historiadores etc.).

284

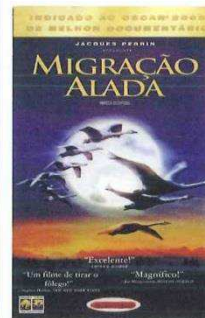
3. b) Professor: A intenção na enciclopédia é divulgar informações, compartilhar conhecimento; no dicionário, fornecer o significado do termo, a classe gramatical, a separação em sílabas e, eventualmente, a origem da palavra.

3. e) Professor: Na enciclopédia, não há preocupação com informações gramaticais; há mais informações sobre o ser, objeto ou fenômeno que a palavra denomina.

NÃO DEIXE DE ASSISTIR

- *Migração alada* (França, 2001), direção de Jacques Perrin

Documentário sobre a migração de aves de várias espécies entre o hemisfério Norte e o Sul. Além de mostrar as estratégias de sobrevivência que cada espécie adota em sua viagem, o filme mostra a necessidade de manter o planeta ambientalmente equilibrado.



Anexo 12

Como o texto se organiza Habilidade em foco: identificar os elementos organizacionais e estruturais de textos de diferentes gêneros.

1. O conto é uma narrativa breve em que a ação é o elemento mais importante. Por isso a caracterização das personagens, do espaço e do tempo é restrita.

- O narrador apresenta algumas informações que permitem ao leitor imaginar como eram as personagens. Por meio de sua narrativa, o que ficamos sabendo sobre elas?
- Por ser breve, o conto apresenta um espaço bem delimitado: os fatos narrados acontecem em um único espaço. Onde acontece o fato principal narrado?
- O tempo é também restrito. Em quanto tempo acontecem os fatos narrados no conto?

Em um único dia.

Os contos caracterizam-se por serem breves, concisos. Contribuem para essa concisão estes elementos: um único conflito, poucas personagens, descrições limitadas à sua importância no enredo, tempo e espaço restritos.

2. Um conto pode ser narrado segundo a ordem cronológica dos fatos ou de acordo com a importância que o narrador lhes atribui. Como os acontecimentos são narrados nesse conto?

O tempo, em um conto, pode ser classificado como **cronológico** (ordem linear dos acontecimentos) ou **psicológico** (não linear, isto é, segue a ordem do pensamento do narrador).

Para narrar acontecimentos fora de sua ordem linear, é possível lançar mão de dois recursos:

- **flashback** (em inglês, "olhar para trás"): recurso literário ou cinematográfico utilizado para contar algo que aconteceu antes do momento em que se narra. Exemplo: quando um narrador rememora algo que lhe aconteceu na infância.
- **flashforward** (em inglês, "olhar para frente") ou antecipação: recurso utilizado para antecipar algo que ainda não aconteceu no momento em que se narra. Exemplo: quando um narrador faz a referência a um fato posterior, ainda não relatado, mas conhecido dele.

Professor: Para outras informações sobre esses recursos, veja Manual do Professor.

3. Copie o quadro abaixo no caderno e complete-o, anotando se os acontecimentos mencionados foram narrados utilizando-se os recursos de **flashback** ou de **flashforward** (antecipação).

Tempo na narrativa	
"Piquenique"	Recurso utilizado
O piquenique no Morro da Viúva. (início do conto)	tempo da narração
A cidade antes do ocorrido.	flashback
O narrador anunciando e descrevendo o ataque epilético que o acometerá.	flashforward
O dia da chegada do delegado.	flashback
O narrador prevê o que o médico dirá sobre suas premonições.	flashforward
O domingo da construção da cadeia.	flashback
Previsão feita pelo narrador sobre o que está ocorrendo na cidade.	flashforward

1. a) O protagonista: introspectivo, bom observador, bom desenhista; tinha problemas de memória causados pelos ataques epiléticos; os habitantes da cidade: pacatos, crédulos, medrosos e incapazes de reagir a confrontos; o antagonista (delegado): dissimulado e manipulador; age de forma calculada para tirar vantagem dos habitantes da cidade.



Em uma cidadezinha.

2. O narrador não segue a ordem linear: intercala o tempo da narração (o momento em que os habitantes estão refugiados) com lembranças de acontecimentos e termina com o prenúncio de um acontecimento (o que os habitantes encontrarão na cidade quando voltarem).

Anexo 13

4. Relembre informações sobre os tipos de narrador.

Tipo de narrador (ponto de vista)	Características
4. a) Narrador-personagem, em primeira pessoa. Observador	Conta a história como alguém que observa os acontecimentos, em 3ª pessoa, pois não participa dos fatos narrados e não invade o interior das personagens.
Possibilidade: "Agora mesmo, sentado aqui, neste dia de abril, fixo os olhos num pedacinho de papel amarelado que ficou preso entre as pedras e onde se lê '... no jornal'. É minha letra, eu sei, mas quando o escrevi?"	Participa da história como personagem e por isso narra em 1ª pessoa.
Onisciente	Em 3ª pessoa, sabe tudo sobre os fatos narrados e as personagens, inclusive seus sentimentos e pensamentos.

- a) Como se classifica o narrador de "Piquenique"? Justifique com um trecho do texto.
- b) Que efeito produz a escolha de um narrador que sofre de uma doença que causa dificuldade para recordar?

5. Você já sabe que o conto se organiza a partir de um **enredo**, sucessão de acontecimentos e de ações realizadas por personagens.

- a) Você já viu que o narrador fornece, no início da narrativa, informações sobre as personagens, sobre o local e sobre as ações. A partir de que momento começa o desenvolvimento das ações que levarão a narrativa a seu ponto de maior tensão?
- Desde o início, a partir do momento em que o narrador menciona luzes no cenário de um piquenique.
- b) Quando ocorre o clímax da narrativa?
- Quando os moradores escutam os tiros.
- c) Esse acontecimento poderia levar a que tipo de desfecho?

6. O desfecho do conto "Piquenique" é imprevisível? Explique.

Possibilidade: O desfecho não é totalmente inesperado, pois o autor vai deixando pistas ao longo da narrativa que permitem ao leitor fazer previsões de como tudo terminará.

Recursos linguísticos

Habilidade em foco: Justificar o uso de determinados recursos gráficos em um texto literário.

1. As falas das personagens podem ser representadas em forma de discurso direto ou indireto. Releia um trecho do conto.

"Do meu lápis surgiu o rosto impassível do homem alto. *Fui informado há pouco que um grupo de bandidos se dirige à nossa cidade. Devem chegar aqui dentro de uma hora. Sabem que a agência bancária está com muito dinheiro...* Era verdade: o soja fora vendido, os colonos haviam feito grandes depósitos durante a semana.

É minha obrigação defendê-los. Entretanto, conto com a ajuda de todos os cidadãos válidos... Naturalmente, anotei algumas destas frases: senti nelas o peso do histórico."

- a) As frases destacadas em itálico representam a fala de quem? Essa representação é feita em discurso direto ou indireto?
- A fala do "delegado", é feita em discurso direto.
- b) Esse modo de indicar as falas é usual? Explique.
- Não, o mais comum é o uso de dois pontos e travessão ou aspas.
- c) Que efeito de sentido essa escolha causa no leitor?
- Permite ao leitor saber o que disseram as personagens durante a cena que o narrador rememora.
- d) Isso ocorre em todos os momentos em que há representação de falas? Copie um trecho que comprove sua resposta.
2. Nos trechos a seguir, as formas verbais destacadas estão no presente, no passado ou no futuro. Observe o quadro e indique o que cada uma expressa em relação ao tempo da ação verbal.

ação habitual	ação no presente	ação que perdura no passado
	ação que termina no passado	certeza

4. b) Esse ponto de vista produz um relato fragmentado, que revela impressões incertas, obrigando o leitor a chegar ao final do conto para só então ter um quadro claro do que realmente aconteceu na cidadezinha.

5. c) Os moradores poderiam decidir descer e enfrentar os ladrões, ou, como fizeram, esperar o tempo passar para só tomar conhecimento do que aconteceu depois de tudo terminado.

Partes do enredo

Situação inicial: apresentação dos elementos principais da narrativa: as personagens, o espaço, o tempo.

Complicação: é o momento em que surge o conflito.

Desenvolvimento (ações): sequência de ações das personagens diante do(s) conflito(s).

Clímax: o ponto de maior tensão da narrativa.

Desfecho: a resolução do conflito e a conclusão da narrativa.

1. d) Não, apenas quando o narrador rememora os episódios dos quais ele é espectador. Quando o narrador participa do diálogo, o autor utiliza a forma convencional. Exemplos: - Vamos até lá - ouvi a voz [...]; - Está louco? Prometemos voltar [...]; - O senhor não tem ajudante - eu disse - sem parar de rabiscar/ - É verdade - ele me respondeu. - Nunca precisei."



Anexo 14

Além das linhas do texto

Professor: Esta atividade pode ser feita em duplas.

1. O samba-enredo da Unidos de Vila Isabel fala do ideal de todo ser humano de ser livre e de poder expressar seu pensamento "sem amarras". Junte-se a um colega. Discutam os seguintes aspectos:

a) Por que é tão importante ter direito à liberdade de expressar ideias e opiniões?

Professor: Espera-se que os alunos compreendam que a liberdade de expressão possibilita uma participação mais ativa na sociedade.

b) Há pessoas que extrapolam a liberdade de expressão. Quais situações vocês consideram um abuso do direito de expressar-se livremente? Escrevam o resultado da discussão.

1. b) Professor: Ouça os alunos. Comente com eles sobre boatos difamatórios e calúnias, que prejudicam a imagem de outras pessoas, e sobre as consequências decorrentes desse mau uso da liberdade de expressão, principalmente nos meios digitais de comunicação.

Como o texto se organiza

Samba-enredo é um gênero artístico-musical, como a canção, o choro, o samba, o baião etc. Nesse gênero, letra e música se complementam. Cada uma tem sua importância na construção de um resultado harmonioso.

Professor: No Manual do Professor você encontra subsídios para explorar a relação entre poesia e música.

1. Leia este texto, que fala da importância do enredo para o desfile de uma escola de samba.

Enredo, em desfile de escola de samba, é a criação artística de um tema ou conceito. A partir dele os compositores criarão o samba-enredo, o carnavalesco e a sua equipe criarão as alegorias e fantasias. O próprio roteiro do desfile, a disposição das alas, o posicionamento de carros alegóricos e destaques têm como objetivo o enredo, sua argumentação e seu desenvolvimento.

Disponível em: <<http://alapavilhaoimperiano.webnode.com.br/products/quesitoenredo/>>. Acesso em: 21 dez. 2011. Texto adaptado.

Com base nessas informações, qual a importância da letra em um samba-enredo?

A letra deve retratar o enredo escolhido pela escola, para estar condizente com as outras partes que compõem o desfile e que também se baseiam nele.

2. Leia este texto sobre os temas abordados em sambas-enredo.

Com seu surgimento no Rio de Janeiro, na década de 1930, os sambas-enredo abordavam temas ligados a acontecimentos históricos e suas personagens. Aos poucos, foram introduzidos outros temas, como o universo literário, os mitos indígena e africano, temas políticos e sociais, homenagens a personalidades do mundo artístico e do cotidiano e, ultimamente, o enaltecimento dos aspectos mais exuberantes das cidades e estados brasileiros.

Em qual desses grupos temáticos se enquadra o samba-enredo "Sonho de um sonho"? Justifique sua resposta.

3. Um samba-enredo pode ser de exaltação (louvar as belezas de um lugar, a importância de um acontecimento histórico, o valor cultural de um povo, de uma personagem da História etc.) ou de crítica (a costumes, à política etc.). Com qual dessas intenções foi composto o samba "Sonho de um sonho"?

Fazer uma crítica à situação política do país e à falta de liberdade naquele período (décadas de 1960 e 1970) e suas consequências.

O julgamento dos quesitos

Um júri atribui notas para os quesitos bateria, harmonia, evolução, samba-enredo (letra do samba e melodia), enredo, fantasia, alegoria, comissão de frente, mestre-sala e porta-bandeira. No quesito samba-enredo, consideram-se: a adequação da letra ao enredo; sua riqueza poética, beleza e bom gosto; sua adaptação à melodia, ou seja, o perfeito entrosamento entre os versos e a frase melódica; as características rítmicas próprias do samba; a capacidade de sua harmonia musical facilitar o canto e a dança dos integrantes da escola.



Mestre-sala e porta-bandeira.

Quesito: ponto ou questão sobre a qual se pede a opinião ou o juízo de alguém.

2. Tema político e social. Os autores do enredo inspiraram-se no poema "Sonho de um sonho", de Carlos Drummond de Andrade, para falar do direito à justiça e à liberdade de expressão.

Professor: Comente com os alunos que os carnavalescos Fernando Costa e Sílvio Cunha propuseram o enredo "Sonho de um sonho" e que os compositores são outros, citados anteriormente.

Anexo 15

4. Uma letra de samba-enredo é composta em versos curtos, que facilitam a memorização, e pode utilizar variados recursos que colaborem para o ritmo, além da rima.
- Um desses recursos é a repetição, a intervalos regulares, de um verso ou conjunto de versos, denominado refrão ou estribilho. Escreva no caderno os versos que constituem o refrão no samba “Sonho de um sonho”. “Sonho meu, / Eu sonhava que sonhava”; “Ai de mim, ai de mim que mal sonhava!”
 - Qual a importância do refrão em um samba-enredo?
 - Releia o texto. Identifique outros recursos empregados na composição dos versos para marcar o ritmo que facilitam a memorização da letra do samba. *Rimas e repetição de palavras.*



4. b) Possibilidade: Auxilia a memorização da letra e contribui para a cadência; ajuda também os integrantes da escola a “puxarem” o samba a fim de emocionar e cativar o público.

4. c) Professor: Comente com os alunos que não há apenas rimas externas, mas também internas: Como um ser comum / Era um por milhares, Milhares por um; [...] Riscando os espaços / Transando o universo / Limpando os mormaços.

Recursos linguísticos

- Os autores das letras dos sambas-enredo geralmente utilizam linguagem bastante próxima da que empregamos no dia a dia. Alguns seguem estritamente a norma-padrão; outros recorrem a termos ou construções da linguagem informal. Leia trechos da letra de dois sambas-enredo.

Cem anos de liberdade: realidade ou ilusão

[...]
 Será que já raiou a liberdade
 Ou se foi tudo ilusão
 Será que a Lei Áurea tão sonhada
 Há tanto tempo assinada
 Não foi o fim da escravidão?
 Hoje dentro da realidade
 Onde está a liberdade?
 Onde está que ninguém viu?
 [...]

G.R.E.S. Estação Primeira de Mangueira, Rio de Janeiro, 1988. Compositores: Helio Turco, Jurandir e Alvinho.

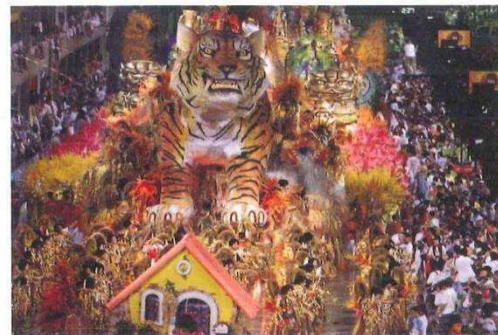


Mangueira no desfile do Carnaval de 1988, no Rio de Janeiro (RJ).

Festa profana

O rei mandô
 Cair dentro da folia
 Eh! Lá vou eu
 [...]
 Vem na magia
 Me beija nesse mar de amor
 Vem, me abraça mais
 Que eu quero é mais
 O teu coração
 Eu vou tomar um porre de felicidade
 Vou sacudir, eu vou zoar toda a cidade (bis)
 [...]

G.R.E.S. Unidos do Porto da Pedra, Rio de Janeiro, 2005. Compositores: Franco J. Brito e Bujão.



Unidos do Porto da Pedra no desfile do Carnaval de 2004, no Rio de Janeiro (RJ).

Anexo 16

2. Os gêneros da esfera jornalística costumam abordar um fato sob vários aspectos e pontos de vista. De que forma você acha que a apresentação de vários pontos de vista pode influenciar na mudança de comportamento da sociedade?

Resposta pessoal.

Professor: Converse com os alunos sobre o fato de que o debate aberto e claro colabora para a formação da opinião pública e do posicionamento em relação a problemas da sociedade quando não é tendencioso. Quanto maior for o acesso às várias opiniões, mais o leitor poderá opinar e se posicionar.

Como o texto se organiza

1. Um editorial é organizado de forma a defender uma tese, isto é, uma posição sobre um determinado assunto discutido no texto. Qual é a tese que o editorialista pretende discutir com os leitores?

A necessidade de nos unirmos para adotar uma ação decisiva se quisermos que as mudanças climáticas não devastem nosso planeta.

Tese: posição defendida pelo autor de um texto sobre determinado assunto.

2. Um editorial, da mesma forma que outras matérias jornalísticas, pode apresentar sobretítulo, título e linha fina para deixar mais claro ao leitor o que será tratado no texto.
- a) No editorial que estamos analisando, também estão presentes esses três elementos? Não, apenas o título e a linha fina.
- b) Leia novamente o título. A que ele se refere? Refere-se à tomada de decisão das nações presentes na Conferência para a mudança dos rumos do planeta.
- c) Você considera que o título do editorial antecipa o assunto tratado ou cria apenas expectativa no leitor? Justifique. Espera-se que o aluno diga que o título cria expectativa em relação ao assunto, pois não revela qual é a escolha que poderá influir na História.

Editorial: gênero textual por meio do qual um órgão jornalístico (jornal, revista, sites jornalísticos) exprime, formalmente, sua visão a respeito de um fato que está acontecendo no momento em que se escreve o texto. Não precisa, como acontece na notícia, aparentar imparcialidade, objetividade. Como o editorialista deve expressar o modo de ver e de pensar do jornal, sem assumir um ponto de vista inteiramente pessoal, o texto não é assinado.

O editorial, normalmente, é composto por:

Introdução: apresenta informações para que o leitor compreenda a questão abordada no texto. Geralmente, apresenta a tese.

Desenvolvimento (argumentação): análise da tese. É a parte do texto em que as ideias, pontos de vista, informações serão desenvolvidos para fundamentar a ideia principal.

Conclusão: retomada da tese e posição final sobre o assunto abordado. Geralmente, propõe-se uma solução ou alternativa para a questão abordada.

3. Releia estes trechos do editorial e escreva no caderno se pertencem à **introdução**, ao **desenvolvimento** ou à **conclusão**.
- a) “Se tantos jornais de todo o mundo se uniram por meio deste editorial, se podem concordar sobre o que deve ser feito, então certamente os líderes das diferentes nações também poderão.” conclusão
- b) “O mundo precisa agir para limitar a 2 °C o aumento da temperatura global [...]” desenvolvimento
- c) “Se não nos unirmos para adotar uma ação decisiva, as mudanças climáticas devastarão nosso planeta [...]” introdução
- d) “Os países em desenvolvimento podem argumentar que não causaram a maior parte do problema e também que as regiões mais pobres do mundo serão atingidas com mais força.” desenvolvimento

Anexo 17

Abaixo relacionamos características dessa linguagem. Verifique se há algum exemplo nesse trecho do diário.

- a) uso de gírias ou de expressões muito comuns no dia a dia
droga, cair nessa, tenho um parafuso solto, fui muito burro, levando bronca, diabos, banana...
 - b) palavras reduzidas, como **tá, tô, né** *pro*
2. Qual o sentido das palavras e expressões destacadas?
 - a) “Você pode achar que eu **fui muito burro** de **cair nessa** [...]”
fui muito burro: fui estúpido, ignorante; cair nessa: ser enganado dessa forma, ser logrado
 - b) Diário de um **banana**
banana: bobo, ingênuo.
 - c) “[...] o papai pensa que eu tenho um **parafuso solto** ou coisa do tipo.”
parafuso solto: ser amalucado
 3. Leia o quadro ao lado, depois responda: As expressões do exercício anterior foram utilizadas em sentido próprio ou figurado? Explique.
Foram usadas em sentido figurado, pois todas elas ganham, no contexto, um sentido diferente do usual.
 4. Localize nos fragmentos abaixo as palavras e expressões que indicam tempo. **Habilidade em foco:** identificar marcas de tempo ou de época no enunciado de um texto.
 - a) “Uns dois dias depois do começo das férias de verão, Rodrick me acordou no meio da noite.” *uns dois dias depois do começo das férias de verão; no meio da noite*
 - b) “Depois disso, eu contei pro papai que o Rodrick tinha pregado uma peça em mim [...]” *depois disso*
 - c) “E acho que até hoje o papai pensa que eu tenho um parafuso solto ou coisa do tipo.” *até hoje*
 5. Em um diário, os fatos podem ser relatados no tempo presente ou no passado. Releia a página do diário de Greg e responda:
 - a) Em que tempo estão as ações relatadas? *No passado e no presente.*
 - b) Qual desses tempos é mais frequente, mais utilizado por Greg? Por quê?
Passado, porque Greg relata fatos já ocorridos.

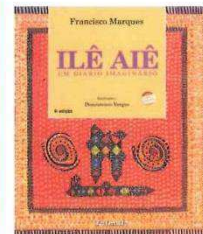
As palavras podem ser usadas em sentido **próprio** (ou **denotativo**) ou **figurado** (ou **conotativo**).

Sentido próprio ou denotativo é o sentido comum da palavra. Sentido figurado ou conotativo é um novo sentido que as palavras ou expressões adquirem em determinadas situações de uso. Exemplos:

- João colocou duas pedras de **gelo** no copo. (gelo = água congelada; a palavra está em sentido próprio)
- João sentiu um **gelo** na espinha! (gelo = sensação de frio ou medo; a palavra está em sentido figurado)

NÃO DEIXE DE LER

- **Ilê aiê** – Um diário imaginário, de Francisco Marques, editora Formato
Diário imaginário de um homem trazido da África para o Brasil como escravo. Narra o cotidiano dos que vieram no navio negreiro, muitos dos quais morreram e foram atirados ao mar.



Para lembrar

Diário íntimo ficcional	Intenção principal	→ relatar fatos vividos ou observados por quem escreve (no diário ficcional, uma personagem)
	Organização	data de cada registro
		o texto contém
	pode apresentar	desenhos letras de canção fotos bilhetes
Escrito na primeira pessoa		
Linguagem	informal predominam os verbos no passado	

Anexo 18

2. Releia estes trechos e observe as palavras destacadas.

"Diz que era uma vez um homem que **tinha** tantos filhos que não **achava** mais quem fosse seu compadre. [...], depois de muito andar, **encontrou** a Morte, a quem **convidou**.

[...] **adoeceu** o filho do rei e este mandou buscar o médico [...]

Anos e anos depois, o médico, velhinho e engelhado, **ia** passeando nas suas grandes propriedades [...]"

- a) Essas palavras indicam tempo presente, passado ou futuro? *Passado.*
 b) Copie do texto mais um trecho em que as palavras indiquem esse tempo. *"O médico quando **deu** de acordo de si **estava** em casa rodeado pela família. **Chamou** a comadre e **pediu** [...]"*. Professor: Há outras possibilidades de resposta.
 c) A maioria das ações do conto é narrada nesse tempo. Explique por quê. *Porque se trata de fatos (imaginários) que, supostamente, já teriam acontecido.*

3. Releia os trechos e observe as expressões destacadas.

"Diz que era uma vez um homem que tinha tantos filhos que não achava mais quem fosse seu compadre. [...]"

"— **Virgem Maria!** Essa é que é a minha? Então eu **estou morre não morre!**"

"**Vai um dia** adoeceu o filho do rei [...]"

"O homem começou a rezar o Padre-Nosso que está nos céu..."

E calou-se. **Vai a Morte** e diz:

— Vamos, compadre, reze o resto da oração!"

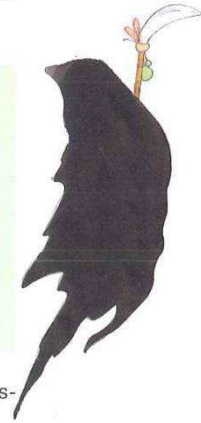
- a) Escreva uma expressão de sentido equivalente para cada uma dessas expressões destacadas.
 b) Essas expressões também poderiam ser encontradas:
 I. nas notícias e reportagens escritas nos jornais.
 II. nas notícias que os apresentadores leem nos telejornais.
 III. nas conversas informais entre pessoas que se conhecem bem.
 IV. nos discursos políticos. *Resposta: III.*

Os contos populares, no início, eram **narrados oralmente**. Por isso, mesmo quando estão registrados por escrito, mantêm expressões que são típicas da fala.

4. Indique no caderno: que expressão do grupo II corresponde a cada expressão destacada no grupo I?

Grupo I	Grupo II
a) "Botou aviso que era médico [...]"	I. à beira da morte d
b) "Até que lhe palpitou perguntar pela sua."	II. anunciou a
c) "A Morte mostrou um cotoquinho no fim."	III. apareceu na mesma hora e
d) "Então eu estou morre não morre! "	IV. teve a ideia de (fazer algo) b
e) "[...] a Morte bateu em cima, carregando-o."	V. pequeno pedaço de vela c

3. **Habilidade em foco:** identificar as marcas que evidenciam a variação linguística decorrente de diferentes interlocutores e situações de comunicação (mais formal ou menos formal).



Professor: Lembre aos alunos que o conto popular está ligado à modalidade oral da língua; pode passar à escrita, mas conserva marcas da oralidade.

3. a) Diz que: Contam que; Virgem Maria! Nossa!; estou morre não morre: estou muito doente/muito mal; Vai um dia: Certo dia, um dia; Vai a Morte: Nisso (nesse momento), a Morte...


Anexo 19

d) Qual é a finalidade deste texto? Indique a resposta correta no caderno.

- Instruir, ensinar.
- Informar, explicar.
- Divertir.
- Fazer uma recomendação.

NÃO DEIXE DE ACESSAR

- <http://www.ibama.gov.br>
Site do Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (Ibama) do Brasil, que tem como objetivo a proteção do meio ambiente, em que se inclui a fauna e a flora do país.



Recursos linguísticos

1. Observe as formas verbais destacadas e responda às questões.

"possui patas tão compridas"
"seus hábitos são solitários"
"aproxima-se lentamente em passos calculados"
"sai novamente em sua perseguição"

- Em que tempo estão essas formas verbais? *Presente.*
- Compare estas duas frases.

O lobo-guará **alimenta-se** de pequenos mamíferos, aves, répteis, insetos, moluscos e frutos. (verbo no presente)


O lobo-guará **alimentou-se** de pequenos mamíferos, aves, répteis, insetos, moluscos e frutos. (verbo no passado)

A segunda frase, com o verbo no passado, seria adequada em um verbete? *Não. Professor: Espera-se que os alunos mencionem, por exemplo, o caso, a fábula ou outro gênero narrativo.*
- Em que gênero de texto a segunda frase seria adequada?
- Conclua: em um verbete, os verbos devem ser empregados, principalmente, em que tempo? *Presente.*

2. No texto, o autor faz referência ao lobo-guará diversas vezes e de formas diferentes. Releia. **Habilidade em foco:** identificar repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto, estabelecendo relações entre suas partes.

"O lobo-guará é o maior canídeo da América do Sul. [...] É um animal que se alimenta de pequenos mamíferos, aves, répteis, insetos, moluscos e frutos [...]."

- Quais são as duas palavras usadas para se referir ao lobo-guará nesse trecho? *canídeo, animal*
- Encontre no texto do verbete outras três palavras ou expressões (no singular ou no plural, no masculino ou no feminino) que se referam:
 - ao lobo-guará *lobo vermelho, espécie, caçador, a fêmea, o pai, a mãe*
 - aos seus filhotes *os filhotes, ninhadas, os lobinhos, eles*



II. Professor: mais, presença e coesões anafóricas. O uso não a função lexical. Os alunos estabelecerem relação de classe.

Anexo 20

3. Leia este trecho do verbete de enciclopédia para responder à questão.

"A principal ameaça ao lobo-guará provém da destruição do seu habitat, principalmente pela conversão de terras para agricultura e pecuária extensiva – especialmente no cerrado –, que altera o equilíbrio e a diversidade biológica daquele ecossistema. Assim, pode buscar alimento nos ambientes domesticados, podendo predar animais domésticos, o que, em decorrência, aumenta o abate ilegal por parte dos fazendeiros."



Área de cerrado desmatada para formação de pasto, no Mato Grosso.

a) A palavra **assim**, nesse trecho, indica: *Resposta II*

- I. modo. III. causa.
II. consequência. IV. lugar.

b) Encontre, nesse trecho, uma expressão que indica o mesmo que **assim**. *em decorrência*

4. O uso de adjetivos em verbetes de enciclopédia é muito importante, pois eles determinam, caracterizam o substantivo que está sendo usado no texto.

a) Copie os adjetivos que descrevem o comportamento do lobo-guará no momento em que caça. *(passos calculados, olhos fixos, movimentos lentos)*

b) O que eles indicam sobre o comportamento do animal?
Indicam que ele usa estratégias de caça que lhe permitem aproximar-se da sua presa sem ser notado.

5. Leia as frases e copie a alternativa mais adequada no caderno. Pelo que vimos das enciclopédias até agora, podemos dizer que:

- a) a linguagem empregada em um verbete depende do público para quem a enciclopédia é escrita.
b) a linguagem empregada em um verbete não leva em conta o público para quem a enciclopédia é escrita. *Resposta: a*

Habilidade em foco: estabelecer relações lógicas entre fatos, ideias, dados por comparações ou advérbios, identificando texto que possa ilustrar essa relação.

Habitantes d

"[...] a importante espécie do cerrado. Diversos animais vêm nesse bioma de extinção – e alguns deles não vistos em outras partes do mundo. A perda do habitat e a caça é uma das ameaças à sua sobrevivência, não a única. A caça silvestre, apesar de proibida por lei, ainda é comum. Além disso, as estradas que cortam o cerrado são um perigo para as espécies."



A onça-pintada é um dos habitantes do cerrado.

Revista Criança
<http://chi.com.br/noticias/memorias-um-bau-chiqueza-amecarrada>

Silvestre proprie

Para lembrar

Verbetes de enciclopédia	Intenção principal	► Informar, divulgar e partilhar o conhecimento sistematizado
	Organização	<ul style="list-style-type: none"> Informações agrupadas em textos, blocos e boxes Linguagem verbal e não verbal (fotos, gráficos etc.) Presença de trechos em que há exposição de conhecimentos e de trechos descritivos
	Linguagem	<ul style="list-style-type: none"> De acordo com a norma-padrão Predominam os verbos no presente Presença de adjetivos que caracterizam, definem

286

5. Professor: Comente com os alunos que a linguagem de uma enciclopédia depende de seu público. Se for para crianças, ela pode ter linguagem informal e mais próxima do cotidiano, mas pode ter também termos técnicos ou científicos, porque muitos verbetes são escritos por especialistas.

Anexo 21

- a) "Agora é como um piquenique: **estamos** no Morro da Viúva, homens, mulheres e crianças, **comemos** sanduíches e **tomamos** água da fonte, límpida e fria." ação no presente
- b) "[...] os cachorros **latiam** na rua principal, as crianças **iam** à escola." ação que perdura no passado
- c) "Já **são** cinco da tarde, logo anoitecerá e voltaremos às nossas casas." certeza
- d) "[...] **esperou** que uma pequena multidão se formasse a seu redor, e então **anunciou** que fora designado para representante da lei na região. Nós o **aceitamos** bem; a seu pedido, fizemos uma cadeia – uma cadeia pequena, mas resistente." ação que termina no passado
- e) "[...] **escrevo** e **rasgo, rabisco e rasgo**." ação habitual



No processo de construção do *flashback* e *flashforward*, o uso dos tempos verbais (presente, pretérito e futuro) colabora para a obtenção de determinado efeito temporal na ação da narrativa.

3. O uso da adjetivação no conto é responsável pela caracterização das personagens. Observe como o narrador descreve o delegado e as demais personagens.

O delegado	Os habitantes da cidade
<ul style="list-style-type: none"> • alto, forte, a espingarda na mão • era novo em nossa cidade • o rosto impassível do homem alto 	<ul style="list-style-type: none"> • vivíamos em boa paz • o barbeiro: chefe de família, muitos filhos • o farmacêutico: olhos esbugalhados, testa coberta de suor • rostos apreensivos, crianças chorosas • ficamos inteiriçados

- a) Pelos adjetivos e locuções adjetivas empregados, o que podemos deduzir quanto ao comportamento da população?
- b) Em sua opinião, por que há maior caracterização da população do que do "delegado"? Eram pessoas pacíficas, porém amedrontadas. No conto, é mais importante caracterizar a população, pois o conflito se desenvolve em torno da passividade e ingenuidade dos habitantes diante do golpe aplicado pelo suposto delegado.
4. Advérbios, além de indicar circunstâncias de tempo, modo, lugar etc., podem também expressar informações implícitas. Releia.

"É então que ele vê o retrato em minhas mãos; seu rosto se contrai, ele avança para mim, arranca-me o papel: – Me dá isto, rapaz, não quero que se lembrem de mim depois – ele diz [...]."

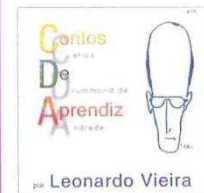
Nesse contexto, que informação está implícita no emprego do advérbio **depois**? Subentende-se que a palavra depois refere-se ao momento, no futuro, em que os narradores descobrirão a verdadeira "identidade do delegado".

Para lembrar

Conto	Intenção principal	→ emocionar, levar a refletir sobre comportamentos humanos
	Publicação	→ livros, jornais, revistas, sites e blogs
	Organização	<ul style="list-style-type: none"> • um só conflito • narrador em 1ª ou 3ª pessoa • presença ou não de diálogos • tempo e espaço reduzidos • predomínio do tempo cronológico • construção pouco detalhada das personagens
	Linguagem	→ concisa (pode ser objetiva ou poética)

NÃO DEIXE DE OUVIR

- *Contos de aprendiz*, de Carlos Drummond de Andrade, audiolivro, editora Luz da Cidade



Habilidade em foco: Identificar o efeito de sentido produzido em um texto literário pela exploração de recursos morfosintáticos.

Anexo 22

b) Identifique em um dos dois textos o uso de termos da linguagem informal.

c) No que se refere à linguagem, o samba-enredo "Sonho de um sonho" aproxima-se mais de qual dessas duas letras? Há alguma diferença entre ele e os sambas reproduzidos?

2. Entre os diferentes recursos poéticos que podem ser utilizados para atribuir novos sentidos às palavras está a metáfora.

Professor: Como os alunos têm estudado esta figura de linguagem desde o 6º ano, vamos revê-la rapidamente.

Metáfora é uma figura de linguagem que consiste em designar um ser atribuindo a ele uma característica de outro, por meio de associação por semelhança.

a) Copie no caderno a resposta mais adequada. Percebe-se a utilização desse recurso de expressão poética no verso (ou versos) do samba "Sonho de um sonho": **Habilidade em foco:** identificar recurso semântico expressivo em segmento de um poema a partir de dada definição.

I. "Era um por milhares / Milhares por um"
 II. "As mentes abertas / Sem bicos calados"
 III. "Juventude alerta / Os seres alados"
 IV. "Sonho meu / Eu sonhava que sonhava" *Versos II e III*

b) Explique no caderno o sentido das metáforas que você indicou acima. **Habilidade em foco:** identificar uma interpretação adequada para um determinado segmento de texto literário.

3. Assim como a metáfora, a comparação também permite a criação de novas associações entre palavras e realidade. Procure no texto um verso em que apareça uma comparação.

"Como a lua redonda / Brilhando nas grampas", "Sonhei / Que eu era um rei que reinava / Como um ser comum", "Con

Comparação é uma figura de linguagem que consiste em comparar um ser a outro. Numa comparação, aparecem os conectivos **como, feito, tal qual** etc.

Para lembrar

Intenção principal	organizar o desfile em torno do tema escolhido
Público	população em geral
Letra de samba-enredo	temas e personagens do cotidiano ou da História do país valorização da música, do ritmo por meio de rimas e repetições versos e estrofes refrão linguagem poética (figuras de linguagem)
Organização	
Linguagem empregada	próxima do dia a dia, acessível

124

Anexo 23

Quais palavras ou expressões foram empregadas para fazer referência a:

- a) "atitudes" *as*
- b) "suas emissões" *emissões de todos os países desenvolvidos*
- c) "níveis" *os*

6. Outros elementos de coesão (conjunções, advérbios, preposições) são empregados para estabelecer determinadas relações de sentido entre palavras ou frases. Releia o trecho anterior e aponte o sentido expresso pelas palavras e expressões abaixo.

- a) até que; *tempo*
- b) como; *exemplificação (explicação, comparação)*
- c) mais (radicais); *intensidade*
- d) mais do que; *comparação*
- e) até agora; *tempo*
- f) mas; *adversidade, oposição*
- g) por isso. *conclusão*

7. Nos editoriais podemos notar a ocorrência de conjunções adversativas para marcar a oposição de ideias na argumentação. Observe este trecho do editorial "Uma escolha para a História".

"Os países em desenvolvimento podem argumentar que não causaram a maior parte do problema e também que as regiões mais pobres do mundo serão atingidas com mais força. **Mas** passarão a contribuir cada vez mais para o aquecimento [...]"

Possibilidade: "[...] a questão não é mais se os seres humanos devem levar a culpa pelo que está acontecendo, mas quanto curto é o tempo que temos [...]"

Procure outro exemplo em que apareça essa oposição de ideias.

Para lembrar

Editorial	Intenção principal → analisar fatos, comprovar uma tese, convencer o leitor
	Leitores → pessoas que desejam encontrar não apenas fatos, mas a análise desses fatos
	Esfera de circulação → jornais, revistas, sites jornalísticos
	Organização <ul style="list-style-type: none"> Uso da terceira pessoa ou da 1ª pessoa do plural O editorialista assume o ponto de vista do jornal O texto não é assinado Presença de informações e análise argumentativa dos fatos Desenvolve-se em torno de uma tese a ser defendida A tese é fundamentada por meio de argumentos e contra-argumentos Estrutura básica: introdução (apresentação do problema), desenvolvimento (exposição de fatos e argumentação) e conclusão (proposta de solução para o problema)
Linguagem empregada → formal, adequada à norma-padrão da língua escrita	

