



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA – UNIPAMPA**  
**CAMPUS BAGÉ**  
**CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS – LÍNGUA PORTUGUESA E**  
**RESPECTIVAS LITERATURAS**

**GISELE RODEGHEIRO DE MORAES ANTHONISEN**

**A INCIDÊNCIA DAS TEORIAS LINGUÍSTICAS CONTEMPORÂNEAS NO LIVRO**  
**DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**Bagé**

**2015**

**GISELE RODEGHEIRO DE MORAES ANTHONISEN**

**A INCIDÊNCIA DAS TEORIAS LINGUÍSTICAS CONTEMPORÂNEAS NO LIVRO  
DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho desenvolvido na disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso II apresentado como requisito parcial para a obtenção do grau de licenciada em Letras – Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas.

Orientadora: Prof. Dr. Isabel Cristina Ferreira Teixeira.

**Bagé**

**2015**

**GISELE RODEGHEIRO DE MORAES ANTHONISEN**

**A INCIDÊNCIA DAS TEORIAS LINGUÍSTICAS CONTEMPORÂNEAS NO LIVRO  
DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho desenvolvido na disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso II apresentado como requisito parcial para a obtenção do grau de licenciada em Letras – Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas.

Monografia defendida e aprovada em:  
Banca examinadora:

---

Prof. Dr. Isabel Cristina Ferreira Teixeira  
Orientadora  
Curso de Letras – Unipampa

---

Prof. Dr. Kátia Vieira Morais  
Curso de Letras - Unipampa

---

Prof. Dr. Taíse Simioni  
Curso de Letras - Unipampa

Dedico este Trabalho de Conclusão de Curso ao meu esposo Anderson  
Lameirão Anthonisen e ao meu filho Angelo de Moraes Anthonisen.

## **AGRADECIMENTO**

Ao meu grande amor, meu esposo Anderson, pelo carinho, pela paciência e pelo companheirismo. Por estar sempre presente, me incentivando nos momentos de fraqueza e desânimo.

A minha grande amiga Bárbara Abott, pelo incentivo, pelo carinho e pelo apoio nos momentos mais difíceis de minha caminhada.

A minha orientadora, Prof. Isabel, pelo carinho, pela amizade, pela paciência e pelo apoio, por ter me proporcionado grandes momentos de aprendizagem.

## RESUMO

O presente trabalho tem o objetivo de observar as incidências das teorias linguísticas no livro didático (LD) de língua portuguesa, *Projeto Buriti: português - manual do professor*, para o 5º ano do Ensino Fundamental, de Marisa Martins Sanchez e outros. Para isso, foi analisada a unidade 7 como representativa para o estudo, identificando quais teorias linguísticas contemporâneas estão apresentadas no LD. O estudo indica a prevalência de teorias sistêmicas, centradas na descrição e classificação do sistema da língua, e de teorias linguístico-pragmáticas, centradas na análise de marcas da atividade do homem na língua.

Palavras-chave: Livro didático; teorias linguísticas; teorias sistêmicas; teorias linguístico-pragmáticas.

## ABSTRACT

This study observes the occurrence of linguistic theories in the 5<sup>th</sup> grade textbook of the Portuguese language entitled **Projeto Buriti: Português** - Manual do Professor, written by Marisa Martins Sanchez et al. For that, the unit 7 was analyzed as representative for the study, identifying what contemporary linguistic theories are showed in the textbook. The study shows the high incidence of systemic theories, focused on the description and classification of the language as a system, and of linguistics or pragmatics theories, which are focused on the analysis of the marks that the speaker produces on language.

Key words: textbook; linguistics theories; systemic theories; pragmatics theories.

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO .....	9
2. REFERENCIAL TEÓRICO .....	11
2.1 SOBRE O LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL .....	11
<b>2.1.1 Aspectos históricos</b> .....	11
<b>2.1.2 Aspectos qualitativos</b> .....	15
2.2 SOBRE AS TEORIAS LINGUÍSTICAS.....	19
<b>2.2.1 Aspectos históricos</b> .....	19
<b>2.2.2 Aspectos teóricos e aplicados</b> .....	21
3. ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO .....	25
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	39
REFERÊNCIAS ..	40
ANEXOS .....	43

## 1. INTRODUÇÃO

O ensino da língua portuguesa tem sido alvo de muitas críticas nas últimas décadas. Como futura docente de língua portuguesa, pretendo desenvolver neste estudo algumas considerações sobre o livro didático (doravante LD), visto que ele é alvo de muitas dessas críticas, por materializar contradições relativas ao ensino de língua.

A questão da análise do LD não é uma discussão recente, ela vem ocupando o cenário educacional há um bom tempo. Acredito que tal preocupação justifica-se pelo fato de que o LD ocupar um papel importante nas escolas, bem como nas práticas docentes, constituindo-se como uma referência que pode selecionar conteúdos e estratégias para o professor. Tem-se observado acusações diversas ao LD, enquanto material didático utilizado para o ensino. Salzano (2004), em *Análise de um livro didático em língua portuguesa*, percebe que professores, pais e alunos queixam-se do material, por entender que se resume a um livro composto por textos e exercícios, pouco atrativos e que favorecem a análise recorrente de estruturas, o que mantém o aluno numa posição passiva diante à linguagem. Nesse contexto, professores são rotulados como pouco criativos, e alunos apontam o uso pouco produtivo e dinâmico do LD por não encontrarem diferentes recursos. Assim, os LDs acabam materializando essas contradições do campo disciplinar em que se situa o ensino da língua. Nesse cenário, é urgente e necessário compreender o LD a partir de uma realidade múltipla e passível de diferentes interpretações, para que possamos avaliá-lo adequadamente.

É importante que os professores que lidam com a língua materna conheçam o LD e avaliem diferentes aspectos de seu funcionamento, adequando propostas metodológicas e escolhendo estratégias que realmente proporcionem ao aluno a aprendizagem e dessa forma melhorem o ensino da língua portuguesa.

Nos LDs atuais, segundo Dias (2010), é possível observar a incidência de várias teorias, o que em vez de facilitar a aprendizagem, pode dificultá-la. Nesse sentido, o estudo das teorias linguísticas no LD se justifica em função dessa heterogeneidade teórica encontrada nos livros e da maneira como elas vêm sendo representadas. Neste estudo, procuro observar a incidência das teorias linguísticas no livro didático de língua portuguesa do ensino fundamental. Especificamente, no livro didático *Projeto Buriti: Português, 5º ano*, de Marisa Martins Sanchez - Manual do professor, da Editora Moderna, em sua 2ª edição.

Para orientar a atividade de pesquisa, parto do questionamento: como os livros didáticos estão materializando/apresentando as teorias linguísticas contemporâneas? Na tentativa de responder tal questionamento, tenho como objetivo geral, observar a incidência das teorias linguísticas no livro didático e como objetivos específicos os de caracterizar o livro didático e o seu desenvolvimento no contexto brasileiro; caracterizar teorias linguísticas contemporâneas representadas no livro didático em análise e analisar uma unidade vista como representativa para o estudo.

Inicialmente, caracterizo o livro didático, seu desenvolvimento no contexto brasileiro e analiso teorias linguísticas, estudos que darão suporte para a análise de uma unidade do LD. Procuo analisar os efeitos da incidência das diferentes teorias linguísticas contemporâneas empregadas no LD, a partir do entendimento de Indursky (2010), que agrega teorias linguísticas em torno das concepções sobre a linguagem, a saber, a concepção sistêmica, a linguístico-pragmática e a discursiva da língua.

A metodologia adotada constitui-se da análise de uma unidade do referido LD considerada representativa para o estudo, uma vez que o referido livro apresenta as mesmas características em todas as suas unidades. Cabe registrar que a escolha da unidade foi feita em função de um conteúdo do campo da sintaxe – termos das orações, sujeito e predicado, mais especificamente – que me chamaram atenção e me direcionaram para a unidade analisada, uma vez que em minha trajetória acadêmica já havia feito estudos nessa área.

## **2. REFERENCIAL TEÓRICO**

Neste referencial teórico apresentamos o estudo da incidência das teorias linguísticas contemporâneas no livro didático de língua portuguesa do ensino fundamental a partir das seções: sobre o livro didático no Brasil e sobre as teorias linguísticas.

### **2.1 SOBRE O LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL**

Nesta seção abordamos os aspectos históricos e qualitativos que influenciaram o desenvolvimento do livro didático no Brasil.

#### **2.1.1 Aspectos históricos**

Nesta parte, temos o propósito de apresentar um breve histórico sobre o desenvolvimento do livro didático no Brasil. Para isso, é necessário, primeiramente, um estudo sobre como se desenvolveu a disciplina do português no Brasil e sobre como isso historicamente vai influenciar a produção e difusão dos LDs.

A disciplina de português, tal como a conhecemos nas escolas, não é uma configuração simples. Ela passou por inúmeras transformações até chegar a esta forma, estruturada e característica. Soares (2004) traz alguns marcos importantes para que possamos compreender a disciplina português.

O português, nos primeiros tempos de nosso país, estava ausente não só do currículo, mas do interdiscurso social, isso se deu pelo fato de que no Brasil Colônia não era o português a língua oficial, pois existiam três línguas faladas: a língua portuguesa, o latim e a língua geral (mistura de diferentes línguas falada pelos indígenas).

No século XVII, o ensino era desenvolvido pelos jesuítas. O português não era uma disciplina escolar e sim um instrumento para alfabetização, e dele passava-se ao latim, à gramática e à retórica.

Com a Reforma de Estudos implantada pelo Marquês de Pombal<sup>1</sup> em Portugal e em suas colônias, em meados do século XVIII, tornou-se obrigatório o uso da língua portuguesa no Brasil, proibindo o uso de outras línguas, fato esse que fortaleceu a língua portuguesa, sua inserção e sua valorização na escola. Assim como a introdução do estudo da gramática como componente curricular, ao lado da gramática latina e da retórica.

Um marco histórico importante, posteriormente, é a criação da imprensa Régia no Rio de Janeiro em 1808. Com essa criação, há a condição para edição de obras de autores brasileiros, que antes precisavam imprimir seus livros fora do Brasil, notadamente em Portugal, surgindo assim inúmeras gramáticas. Professores do colégio Pedro II, criado em 1837, foram autores de várias das principais gramáticas e manuais de retórica da época.

As disciplinas de retórica, como a arte do bem falar e de elaborar discursos; a gramática como apoio à aprendizagem da gramática latina; e a poética como estudos da poesia e gêneros literários, aos poucos passaram a configurar uma disciplina que passou a denominar-se português. Em 1871, por decreto imperial, foi criado o cargo de professor de português. Quem lecionava tal disciplina era o intelectual advindo das elites sociais.

Cabe ressaltar que a disciplina de português se manteve de certa forma ligada à tradição da retórica, da poética e da gramática até os anos 40 (séc. XX). Isso acontece porque a clientela atendida nas escolas ainda era os filhos de famílias economicamente privilegiadas, e a eles eram úteis às mesmas aprendizagens ligadas às tradições.

Segundo a autora, a produção de gramáticas escolares foi intensa nesse período, entre as quais, menciona a de:

Julio Ribeiro, professor de retórica do colégio, publicou em 1881 uma *Gramática portuguesa* que teve presença marcante no ensino médio nas últimas décadas do século XIX e no início do século XX; (...), autor da renomada *Gramática portuguesa* em três volumes (curso elementar, curso médio e curso superior), manual que perdurou no ensino das primeiras décadas do século XX, pois em 1941 o volume para o curso elementar encontrava-se na 97ª edição para o curso médio em 39ª edição e para o curso superior 21ª edição (SOARES, 2004, p.163).

E ainda traz outras gramáticas e autores, tais como:

---

<sup>1</sup> Quanto à reforma pombalina, cabe mencionar que, se por um lado colaborou com a extinção de algumas línguas indígenas faladas no Brasil; por outro, permitiu à criação de um público leitor em português e a consolidação da língua portuguesa.

[...] *Gramática expositiva* de Eduardo Carlos Pereira (uma para o curso elementar – primeiras séries do ensino médio, outra para o curso superior- últimas séries desse nível) publicada em 1907, tendo dezenas de edições nas cinco primeiras décadas do século; (...) de Antenor Nascente, *O idioma Nacional- Gramática para o Ginásio*, e *O idioma Nacional- Gramática para o colégio*, ambas de 1944; desse mesmo ano, a *Gramática normativa da língua portuguesa*, de Francisco da Silva Bueno, ainda na década de 1940, o *Português prático*, de José Marques Cruz, que em 1955 tinha 166.000 exemplares impressos, e a *Gramática metódica* da língua portuguesa, de Napoleão Mendes de Almeida, com 90.000 exemplares impressos, até o início dos anos 60 (id., *ibid.*, p.166).

Cabe registrar que o docente de língua portuguesa era um estudioso da língua e da literatura que também se dedicava ao ensino. E quanto à seleção de textos dos manuais do início do século, eram apresentados trechos de obras consagradas cabendo ao docente comentá-lo, discuti-lo e analisá-lo, evidenciando-se o tipo de professor da época. Tratava-se de um professor que conhecia a língua sob o ponto de vista estrutural, fato comprovado pela autoria de gramáticas. Mas era um professor considerado como capaz de refletir sobre a língua, ou ao menos alguém a quem era confiada essa tarefa: não havia exercícios prontos nas seletas, o professor conduzia a interpretação conforme suas convicções acerca dos textos estudados, uma vez que ainda não havia formação em massa de professores na época.

Nessa perspectiva, cabe mencionar algumas coleções que estiveram presentes do final do século XIX até as primeiras décadas do século XX. Destaca-se a *Selecta nacional*, do filólogo português Caldas Aulete, mas a que efetivamente se sobressaiu foi a *Antologia Nacional*, de Fausto Barreto e Carlos de Laet, publicada no ano de 1895, tendo tido sua última edição em 1969 (id., *ibid.*, p.166).

Segundo a autora, é efetivamente nas décadas de 1930 a 1960 que ocorre uma transformação e reformulação do ensino do português, assim como nas produções dos LDs. Gramática (estudo sobre a língua) e texto (estudo da língua) passam a se constituir como uma disciplina de conteúdo articulada com exercícios de interpretação, de vocabulário e de redação, em um mesmo livro didático. Esse momento coincide com a progressiva chegada aos cursos de Letras das ciências linguísticas, a teoria estruturalista, segundo a qual a língua funciona a base do sistema de regras.

Para Zandwais (2004), analisando os LDs das décadas de 30/60, é possível perceber que havia um programa padronizado de ensino, privilegiando estudos estruturalistas da língua. Os textos que compunham as obras eram clássicos de diferentes gêneros e os temas reiteravam o

predomínio da moralidade. O uso dessa seleção de textos eruditos tinha a intenção de mostrar ao alunado a língua nos aspectos internos e sem a influência do homem concebendo-a como transparente e pura. A metodologia aplicada visava conteúdos fonéticos, morfológicos e sintáticos da língua. Os exercícios de leitura e interpretação eram meramente mnemônicos, não havendo uma preocupação com a reflexão sobre a língua em uso, tampouco com a criatividade. Os exercícios eram em sua maioria, de classificação e de fixação de estrutura de um modelo a ser seguido. Destacam-se os manuais *Português no ginásio* e *Português através de textos* de Raul Moreira Lellis.

É importante mencionar que o marco histórico da democratização do ensino coincide com o aumento considerável do número de alunos nas escolas brasileiras, ocasionando como efeito a ampliação da contratação de professores, por vezes leigos, para ministrar aulas. Para Soares (2004), é nesse contexto de formação em massa de professores que começa o desprestígio da função docente. Um dos sintomas dessa desconfiança sobre a formação de professores é o fato de que é transferida para o manual didático uma tarefa que, originalmente, era do professor: preparar a aula. Exercícios de leitura, de interpretação e de gramática passam a configurar o LD a partir daí. Somam-se a isso precárias condições de trabalho e rebaixamento salarial.

Na década de 70, com a LDB 5692/71 ocorrem significativas mudanças no ensino do português<sup>2</sup>. Soares (ibidem) avalia que essas mudanças foram um reflexo do regime militar de 1964, que impunha uma determinada visão de sociedade e educação voltada para constituição de sujeitos que não criticassem a sociedade posta. Sociedade que prioriza a formação técnica especializada e que pudesse acompanhar e atender as demandas próprias do sistema socioeconômico vigente. Nesse contexto, o português passa a ter como norteadora a questão da comunicação e expressão. Teorias da comunicação são implementadas, há intrínseca a concepção da língua como sistema e como expressão estética, os objetivos centrais são pragmáticos e utilitários. O professor deve desenvolver no aluno o comportamento de emissor e receptor de mensagem.

Os textos incluídos nos LDs de então deixam de ser exclusivamente literários. Há a inserção de textos presentes nas práticas sociais características daquele momento tais como:

---

<sup>2</sup> Para Pietri (2010), em relação às mudanças ocorridas com o ensino da língua portuguesa a partir da década de 70, ocorre uma quebra no estado de São Paulo. A mudança na denominação de português para comunicação e expressão produziu como efeito a minimização dos estudos gramaticais, o que não parece ter sofrido maior efeito conforme a elaboração dos *Guias curriculares para o ensino de 1º grau*.

história em quadrinhos, textos jornalísticos, textos de humor, dentre outros. Há também, segundo a avaliação de Soares (ibidem), uma ampliação do conceito de leitura, não mais voltada exclusivamente para o texto verbal, mas também para o não-verbal.

Nesse período, os LDs passam a considerar uma preocupação antes impensável: o ensino da gramática. É questionada e minimizada sua importância, uma vez que o objetivo educacional é formar indivíduos aptos para o mercado de trabalho, ou seja, hábeis às determinações do desenvolvimento econômico vigente que se encontrava em ascensão com a industrialização crescente. Nesse cenário, é necessário oportunizar aos sujeitos uma formação técnica, assim a disciplina assume um caráter predominantemente instrumental.

Sobre a década de 80, Soares (ibidem) afirma que com a redemocratização são eliminadas as denominações comunicação e expressão, recuperando-se a designação: português. Nesse período ocorrem inúmeras contribuições das ciências linguísticas que se desenvolvem no país e influenciam à concepção da disciplina português.

Nesse contexto, passa-se a questionar a noção de ensino-aprendizagem. São difundidas no Brasil teorias construtivistas e modelos sociointeracionistas de educação. A didática do ensino da língua passa por inúmeras mudanças, vivenciando um intenso processo de estruturação de critérios conduzindo para diversidade de estudos linguísticos.

Assim, vai se firmando uma concepção de língua enquanto atividade de cunho social voltada para concepção enunciativa e pragmática. A autora reconhece a importância da sociolinguística, que leva em consideração a variedade linguística dos alunos; dos estudos da descrição da língua, que leva em consideração o sistema fonológico e ortográfico do português; da linguística textual que vem ampliar a concepção de gramática, entre outras áreas. Pretendemos avaliar essas contribuições, observando a incidência ou não dessas teorias no LD em estudo.

### **2.1.2 Aspectos qualitativos**

Nesta subseção, apresentamos o modo como o livro didático tem alterado aspectos qualitativos a partir da implementação de políticas públicas que tiveram como objetivo avaliar a produção e a circulação desse material. Contamos também com a avaliação de estudiosos como Coracini (1999), Bunzen (2005), Batista (2003), Bräkling (2003) e Dias (2010), autores

renomados que colaboram com a análise e avaliação desse material didático, enfatizando, dentre outras, as relações de poder produzidas ao longo do tempo pelo LD.

No Brasil, datam de 1929 as primeiras políticas públicas voltadas ao LD, existindo uma preocupação por parte do Governo Federal com a distribuição de obras didáticas para estudantes da rede pública<sup>3</sup>. Diante disto, foi criado o Instituto Nacional do Livro (INL) para legislar sobre esse recurso. Mas, foi a partir de 1985 que se pôs em prática o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) nos moldes atuais. Porém, para Batista (2003), é nos anos 90, que há efetivamente uma preocupação do Ministério da Educação (MEC) em relação à qualidade do livro didático. São estabelecidos critérios para avaliação dos LDs, mediante a avaliação de dez obras das disciplinas de português, de matemática, de estudos sociais e de ciências, que eram as mais solicitadas pelos professores dos anos iniciais. Como resultado, foi publicado o documento *Definição de Critérios para Avaliação do Livro Didático*.

Na ocasião, ocorre também a formação de uma comissão de especialistas para selecionar critérios para avaliação de novas aquisições que trariam resultados em 1996, ano em que foi publicado o primeiro Guia de Livros didáticos, de 1ª a 4ª série.

A comissão era dividida por áreas do conhecimento, composta por professores dos três níveis de ensino e assessorada pelos coordenadores da Secretaria de Educação Fundamental (SEF), com intuito de elencar critérios de análise que contemplassem o aprimoramento dos livros. Os principais critérios eliminatórios determinavam que os LDs:

- não poderiam expressar preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade ou quaisquer outras formas de discriminação;
- não poderiam induzir ao erro ou conter erros graves relativos ao conteúdo da área, como, por exemplo, erros conceituais (BATISTA, 2003, p.30).

Os resultados foram expostos no PNLD/1997 que geraram como categorias: *Excluídos* – os que apresentavam erros, indução ao erro, ou preconceitos; os *Não-recomendados* – que se mostravam insuficientes perante a análise; os *Recomendados com ressalvas* – que eram aqueles que possuíam qualidades mínimas, embora apresentassem problemas e os *Recomendados* – que

---

<sup>3</sup> Ver histórico na página do FNDE, disponível em <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>>, acesso em 15/04/2015.

cumpriam todas as funções exigidas. Com o decorrer do programa, houve alterações acrescentando-se na análise os livros de alfabetização, que antes não eram contemplados, assim como uma quinta categoria intitulada *Recomendado com distinção*.

Publicou-se um guia, contendo resenhas dos livros e suas avaliações de acordo com a nomenclatura descrita e no final foram relacionados os não recomendados. Foram adotadas as seguintes convenções: \*\*\* Recomendados com distinção; \*\* Recomendados e \* Recomendados com ressalvas, além dos já mencionados não recomendados, para os quais não havia legenda. Conforme Batista (2003): “Seguiram-se ao PNLD/ 1998 os PNLD/1999 e 2000 (convalidado, pela Resolução/ FNDE nº 7 de 22 de março de 1999, como PNLD/2001)” (id. *ibid.*, p. 33).

É a partir do PNLD/1999 que outras modificações ocorrem, como a eliminação da categoria *não-recomendados*, e ainda são acrescentados critérios de incorreção e incoerência metodológica, o que permitiu a promoção de abordagens metodológicas que promovessem a ampliação de competências cognitivas como: a compreensão, a formulação de hipóteses, a memorização, entre outras.

Conforme a consolidação do programa, a operacionalização ocorre mediante a avaliação das obras por componente curricular, estabelecida por uma equipe de especialistas, como resultado há a publicação de um guia com as resenhas dos títulos. À etapa posterior cabe a seleção dos livros pelos professores e pelas escolas de acordo com os guias que encaminham os pedidos ao MEC, e conclui com envio das obras para as escolas.

Uma questão relevante quanto à escolha dos LDs pelos docentes é a consideração aos critérios adotados. Segundo Batista (*ibid.*), observa-se que no que se refere ao PNLD/1997, 72% das escolhas feitas pelos professores incidiram sobre livros *não-recomendados* enquanto que 28% sobre os *recomendados*. No PNLD/1998 a escolha majoritária também recai sobre os *não-recomendados*, totalizando 41,33%. Com o PNLD/1999, e a eliminação da categoria *não-recomendados*, a escolha incide sobre os *recomendados com ressalvas* 46,74%.

É possível depreender destes dados que os professores resistem aos livros recomendados pelo programa. Para o autor, a seleção dos livros não indicados aponta para falhas na formação docente, que não dão conta de instrumentalizar o professor para escolha dos LDs. Além disso, deve-se considerar o tempo insuficiente para escolha, não permitindo que os professores façam uma análise mais apropriada, bem como a grande quantidade de títulos recomendados que é destinado às escolas. Especificamente na área de língua portuguesa, a escolha dos livros *não-*

*recomendados* pelos professores ocorre, também, pelo fato destes livros utilizarem uma abordagem estrutural da língua. Batista (*ibid.*) ainda argumenta que, em função das regras estabelecidas pelo PNLD, há a solidificação de um modelo de livro didático que tem por principal objetivo estruturar o trabalho pedagógico nos espaços escolares. Segundo o autor, o PNLD implica um conceito que talvez não atenda mais ao atual contexto educacional. A interferência do estado no mercado editorial de LDs pode dificultar ou impedir o surgimento de livros que contrariem concepções como as determinadas por programas como o PNLD.

Ainda nessa perspectiva, Bräkling (2003) analisa LDs da 6ª série, de seis coleções, que compuseram o PNLD/2002. Através do levantamento de dados feito por uma ficha de avaliação aplicada aos professores, a autora constata que os aspectos que constituem itens mais bem avaliados estão relacionados com o trabalho sobre conhecimentos linguísticos. Para ela, os dados mostram que os LDs analisados não privilegiam a reflexão sobre a língua em uso. Evidenciando também um contexto educacional arraigado a práticas cristalizadas, centradas no excesso do ensino gramatical.

Para Bunzen (2005), é preciso encarar o LD como um objeto cultural e entender como se constitui esse viés dinâmico em que saberes, objetos e práticas configuram concepções de aprendizagens diferentes. Porém, o autor considera que a própria análise do livro didático é um processo complexo e que vem apresentando falhas, visto que grande parte dos trabalhos na área ainda estão centrados na análise de aspectos conteudistas, gráficos e metodológicos, sendo necessário ir além destes aspectos. O autor recomenda a análise a partir do entendimento de como se dá a relação desse objeto com a prática de letramento e com a cultura escolar, procurando encará-lo como fonte relevante para a construção de saberes escolares.

Segundo Coracini (1999a), além de serem pautadas em críticas e/ou elogios, as análises vêm marcadas por posturas distintas, assinaladas pela ilusão do novo: novas teorias linguísticas, de aprendizagem, de práticas pedagógicas, etc. Por parte dos professores, há a ilusão de que novas técnicas de ensino, desenvolvidas pelos linguistas, resultam em uma aprendizagem significativa. Por outro lado, também há a ilusão dos linguistas que acreditam na assimilação por parte do professor do conhecimento divulgado em seus materiais, ou seja, a ilusão de que os professores estão utilizando essa ferramenta de maneira eficaz. Professores que adotam o LD consideram-no inovador, seguindo-o de maneira exclusiva e como apoio inquestionável. Os que o negam, usam como alternativa os “materiais autênticos”, ou seja, aqueles diferentes gêneros que

circulam na sociedade, mas ao utilizarem nas práticas em sala de aula continuam sendo estabelecidos os mesmos procedimentos metodológicos mostrados nos LDs.

Em *O processo de legitimação do livro didático na escola de ensino fundamental e médio*: uma questão de ética, Coracini (1999b) faz uma análise de como o LD se legitima na escola, através de entrevistas com professores e alunos e a interpretação dos diferentes papéis desempenhados por cada um deles. Ela constata que no imaginário dos professores o uso do LD constitui-se em um argumento de autoridade. Segundo eles o livro facilita a aprendizagem, apesar de alguns defeitos, e está em conformidade com as novas teorias, entre outros argumentos observados nas falas, segundo as quais, nota-se que o professor nem percebe sua limitação. Limitação que é identificada ao ser questionado sobre alternativas às atividades propostas no LD. Nenhum professor conseguiu sugerir atividades que rompessem com as apresentadas no LD, indo ao encontro do imaginário do professor e de sua capacidade em relação ao uso e compreensão da língua. Já no imaginário dos alunos, há a questão do trabalho com o texto e a linguagem de forma repetitiva, mas segundo eles necessárias para que consigam entrar no mercado competitivo de seleção.

Dias (2010) entende que os LDs não conseguiram até o momento agregar adequadamente conhecimentos acerca das variedades linguísticas, nem conseguiram evitar uma heterogeneidade terminológica – em função da remissão a teorias variadas – que pode comprometer a aprendizagem.

O autor constata também que tanto no ensino quanto na produção dos livros didáticos, há uma falta de clareza sobre o papel do conhecimento gramatical e, por vezes, até uma rejeição da gramática nas escolas. Há uma dificuldade de interação dos estudos gramaticais com os estudos do texto e discurso.

## 2.2 SOBRE AS TEORIAS LINGUÍSTICAS

Nesta seção, apresentamos as teorias linguísticas em seus aspectos históricos, teóricos e aplicados.

### 2.2.1 Aspectos Históricos

Nesta parte, apresentamos aspectos históricos relacionados à consolidação da linguística no Brasil e às instituições consideradas representativas para a compreensão sobre a diversidade dos estudos linguísticos no Brasil.

Para Ilari (2011), o reconhecimento da linguística no Brasil como disciplina autônoma ocorre, efetivamente, nos anos 60, por influência da orientação estruturalista que atraiu inúmeros professores e pesquisadores. Esse acontecimento contribui para a formação de um novo tipo de estudioso, o linguista que desempenha um lugar próprio e um papel importante dentro dos estudos da linguagem.

Guimarães (2004), por sua vez, pensa no papel que a linguística passa a desempenhar no Brasil, a partir da década de 1930, período marcado pela fundação dos cursos de Letras no Brasil. Universidades como a Universidade de São Paulo (USP), criada em 1934, e a Universidade do Brasil<sup>4</sup>, em 1939, sediada no Rio de Janeiro, então capital do país, passam a se configurar como importantes locais de pesquisa sobre a linguagem.

A partir da década de 1940, Guimarães (ibidem) destaca a importância de Silveira Bueno, em São Paulo, e de Mattoso Câmara, no Rio de Janeiro. No Rio de Janeiro há a permanência dos estudos históricos e o desenho de uma linguística estrutural; em São Paulo, os estudos são voltados para gramática geral.

Esses linguistas colaboram com o desenvolvimento da linguística no Brasil e com a inserção da disciplina nos cursos de Letras, o que ocorre em 1962, por decisão do Conselho Federal de Educação. Logo após, em 1963, na Universidade de Brasília (UnB), ocorre o primeiro curso de pós-graduação em linguística do Brasil que funcionará até 1965. No ano seguinte, inicia-se o curso de pós-graduação em linguística da USP. Na Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), a pós-graduação começa em 1968, com o apoio do Instituto de Antropologia e posteriormente o curso terá seu próprio programa. Em 1971, inicia-se a pós-graduação em linguística da Universidade de Campinas (Unicamp).

Vemos então instituições importantes no cenário nacional produzindo conhecimento na área da linguística e difundindo esses conhecimentos para o país. O Conselho Federal de Educação cria, em 1969, o sistema nacional de pós-graduação, ligado e gerido pelo CAPES e CNPq, o que favoreceu a abertura de programas e financiamentos de pesquisa. Essas políticas passam a integrar definitivamente as instituições de ensino superior, aumentando os estudos na

---

<sup>4</sup> Universidade do Brasil atual Universidade Federal do Rio de Janeiro.

área da linguagem e as condições de produção de conhecimento. Nesse ano, também é fundada a Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN) e outras associações regionais, como o Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo (GEL), importantes para dar visibilidade às produções científicas da área.

Nos anos 70 e 80, os estudos de pós-graduação sobre a linguagem assumem posições diferentes. Na USP, é observada uma formação na linha francesa da semiótica. Na Unicamp, os estudos voltam-se para as práticas enunciativas e discursivas, ou seja, em ambas há a filiação com linguística europeia. Já a UFRJ está marcada de modo mais significativo pela gramática gerativa na linha da linguística americana.

Com esses movimentos dos estudos linguísticos, as produções se ampliam diversificando-se. Guimarães (2004) elenca alguns grupos de trabalhos que ganham força e destaque na linguística contemporânea no contexto brasileiro: trabalhos de gramática; semântica; sociolinguística, linguística histórica, análise do discurso, semiótica, pragmática, história dos estudos da linguagem, línguas indígenas, entre outros trabalhos.

Tanto Guimarães (2004) quanto Soares (2004) afirmam que as mudanças ocorridas desde a inclusão da linguística nos cursos de Letras contribuíram para ampliação, para difusão e para diversificação no panorama da linguística atual. Pensando a partir dessa tendência é que vou observar as incidências das teorias linguísticas no LD em estudo.

### **2.2.2 Aspectos teóricos e aplicados**

Para o estudo sobre a incidência das teorias linguísticas no livro didático, primeiramente fizemos apontamentos históricos que mostram o desenvolvimento desses estudos no contexto brasileiro. A intenção nesta parte é refletir sobre as teorias que tiveram desenvolvimentos consistentes a ponto de passarem a configurar os livros didáticos que vão para nossas escolas, autorizados, atualmente, pelo PNL. Para isso, reportamo-nos a Indursky (2010), que agrega teorias linguísticas em torno das concepções sobre a linguagem que elas implicam. A autora alinha diferentes perspectivas linguísticas em torno das concepções sistêmica, enunciativas ou discursivas, em *Estudos da Linguagem: Língua e Ensino* (2010). Entendemos que essa distinção permite observar a materialização das teorias linguísticas contemporâneas nos LDs atuais. A autora (ibidem) agrega várias teorias sob essas designações, contemplando, pelo menos em parte,

as identificadas como importantes no país por Soares (2004) e Guimarães (2004), tais como: estudos da descrição da língua que podem ser compreendidos como sistêmicos; de sociolinguística e de linguística textual, como linguístico-pragmáticos e de análise de discurso de linha francesa, como discursivos.

Para Indursky (2010), a concepção sistêmica da língua tem origem no início do século XX com os estudos de Ferdinand de Saussure. Para ele, linguagem é concebida como um código abstrato, uma rede de relações, ou seja, é constituído por diferenças entre língua e fala. Nessa visão a fala remete ao uso enquanto que a língua remete ao sistema de valores constituídos. Nessa perspectiva:

A língua é para Saussure “um sistema de signos” – um conjunto de unidades que se relacionam organizadamente dentro de um todo. É “a parte social da linguagem”, exterior ao indivíduo; não pode ser modificada pelo falante e obedece às leis do contrato social estabelecido pelos membros da comunidade (PETTER, 2014, p.14).

Cabe adicionar que a separação que ocorre na língua e na fala também separa o social do individual. Dessa maneira, para os estudos saussurianos o que interessa é a língua, por ser um elemento comum, suscetível de classificação, permitindo aos indivíduos o ato da comunicação.

Ilari (2011), por sua vez, ensina que um ponto central para a compreensão do fenômeno linguístico para Saussure é a teoria do valor que destaca o caráter opositivo do signo. Em cada signo, o que ocorre não é o caso de que ele se aplica a certos objetos no mundo e não a outros, e sim o modo como a língua coloca esse signo em contraste com todos os demais (Ibidem).

Entende-se, portanto, que as teorias linguísticas que levam em conta essa concepção se materializam nos LDs como atividades de descrição e de classificação, como atividades que dão conta das relações internas ao próprio sistema da língua.

A enunciação ou concepção linguístico-pragmática da língua, segundo Indusky (2010), surge nos anos 40, com os estudos de Benveniste que propõem levar em consideração alguns aspectos antes ignorados, como a influência do homem na língua, uma vez que ele não é um sujeito passivo nesse processo de comunicação, sendo capaz de assumir-se como locutor e apropriando-se da língua. O locutor apropria-se das formas instituindo-se como o EU e definindo o interlocutor como TU.

No interior dos enunciados lançados pelos locutores há sinais do funcionamento da língua que evidenciam a subjetividade dos autores nas produções verbais. Elementos como a situação da

enunciação, do espaço, do tempo, do emissor e do receptor constituem uma nova relação com a língua. Ainda, segundo a autora, os elementos analisados por Benveniste competem à língua sistêmica, porém os enfoques desses estudos mobilizam meios em que o sentido está vinculado a fatores pragmáticos que variam de uma enunciação a outra.

Argumentando também sobre enunciação e pragmática, Fiorin (2014) destaca que ao contrário de Saussure que via a língua como única forma de entender certos fatos linguísticos, a concepção pragmática estuda as condições que governam a utilização da linguagem. Para ele, o estudo do uso é necessário, pois há palavras e frases que só adquirem sentido, efetivamente, na situação concreta de fala.

Através da exposição de Indursky (2010), é possível depreender que a concepção a qual a linguística textual se filia é a enunciação, isso ocorre porque as relações internas do texto se acrescentam as relações externas que é objeto da enunciação. A passagem de Bentes (2012, p.263) a seguir remete ao que Indursky (ibidem) diz sobre a linguística textual: “o texto passa a ser estudado dentro de seu contexto de produção e passa a ser compreendido não como um produto acabado, mas em processo resultado de operações comunicativas e processos linguísticos em situações sociocomunicativas”. O tratamento do texto adquire valor no seu funcionamento pragmático, apreendido a partir de um conjunto de condições externas que envolvem produção, recepção e interpretação de textos, ou seja, a noção de textualidade (coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, intertextualidade) passa a ser considerada.

Para Soares (2004), a linguística textual proporcionou ao português uma nova maneira de trabalhar o texto, o que tem significado uma nova maneira de tratar a oralidade e a escrita no ensino, ampliando também uma concepção de gramática voltada para fins didáticos.

Na década de 1960, surge a concepção discursiva da língua também conhecida como análise do discurso (AD). Seu principal estudioso é Pêcheux, representante da Escola francesa de análise de discurso. Para isso, ele possui um posicionamento teórico particular, apoiando-se no campo das ciências humanas (notadamente, linguística, materialismo histórico e psicanálise), áreas até então desconsideradas por Saussure. Nessa concepção, a língua não é um objeto homogêneo, mas heterogêneo, afetado e constituído pela exterioridade, apreendida pela natureza da condição de produção. Segundo Indursky (2010), a AD passa a mobilizar questões relativas ao sujeito e à ideologia. Nesse sentido, a noção de língua é constitutiva a partir de um sujeito que

ocupa um lugar social e histórico. Assim, a partir dessas três concepções teóricas é que lançarei um olhar para o LD, verificando a materialização delas no LD em estudo.

### 3. ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO

O livro didático analisado é intitulado *Português (Projeto Buriti) - Manual do Professor* - obra coletiva que tem como autora responsável Marisa Martins Sanches. O livro, destinado ao 5º ano do ensino fundamental, é da Editora Moderna e pertencente ao PNLD para o período 2013/2015. O livro está sendo utilizado em uma escola pública do município de Candiota/RS.

O livro é composto por nove unidades que têm as mesmas características constitutivas. Cada unidade apresenta dois textos. As autoras categorizam os textos a serem lidos em torno de intenções, denominadas de *propósitos comunicativos*. Elas entendem os textos literários como os que devem ser lidos por prazer e os não-literários como os que têm o propósito de oportunizar maior conhecimento sobre um determinado assunto auxiliando nos trabalhos escolares e na produção textual. Os primeiros textos são geralmente ficcionais, tais como: contos, crônicas, narrativas, dentre outros. Os segundos textos são não-ficcionais, tais como: artigo de opinião, reportagem, notícias, dentre outros. Depois de cada texto, seguem atividades de compreensão textual. No Texto 1, ocorrem atividades de compreensão oral e escrita na parte *Para compreender o texto*. No texto 2, as atividades de compreensão ocorrem da seguinte maneira: os autores apresentam a estrutura organizacional de um determinado texto na parte *Como ler o texto* e posteriormente as questões de compreensão são desenvolvidas na seção *Análise do texto*.

Na parte *Para falar e escrever melhor*, que aparece sempre depois das atividades de compreensão de cada texto, é proposto conteúdos e exercícios com gramática e ortografia, além de atividades que envolvem a oralidade e a produção escrita. Por fim, a parte *Fazer arte*, envolve o desenvolvimento da criatividade e a integração curricular.

No final do livro encontra-se o manual: *Orientações e subsídios ao professor* (doravante Orientações ao professor) com um conjunto de instruções da proposta didática e com o objetivo de que o professor entenda o funcionamento do livro.

A parte que será objeto de estudo nesta pesquisa é a *Unidade 7*, escolhida por razões previamente identificadas. Essa unidade se organiza em torno do tema *Eu busco pistas* e de dois textos, um classificado como conto de enigma (Texto 1: *O incrível enigma do galinheiro*, de Marcos Ray) e o outro como artigo de divulgação científica (Texto 2: *A bússola no cérebro dos morcegos*, de Fernando Reinach).

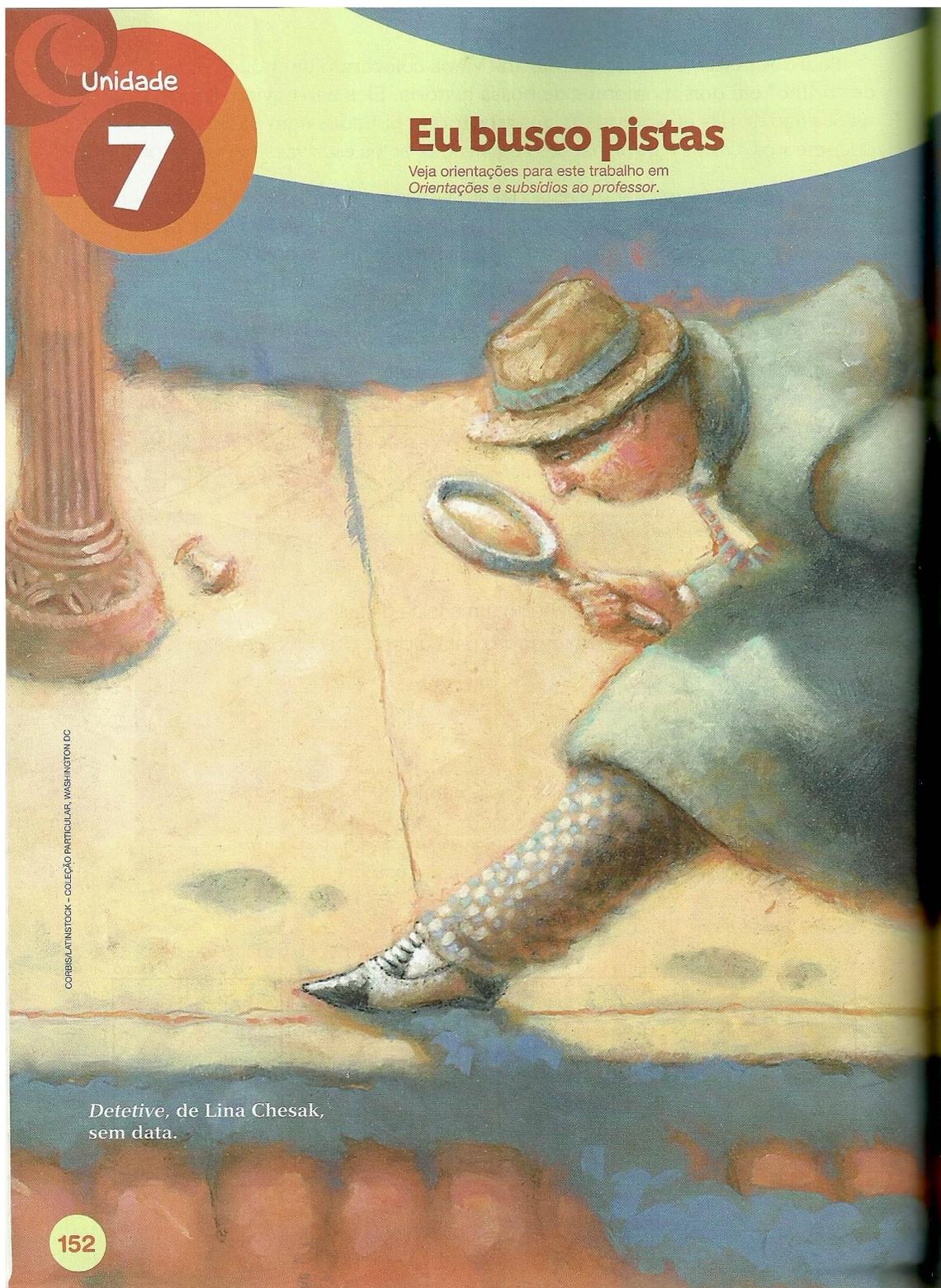
A abertura da unidade é feita com uma ilustração que remete ao tema da unidade:

Unidade

7

## Eu busco pistas

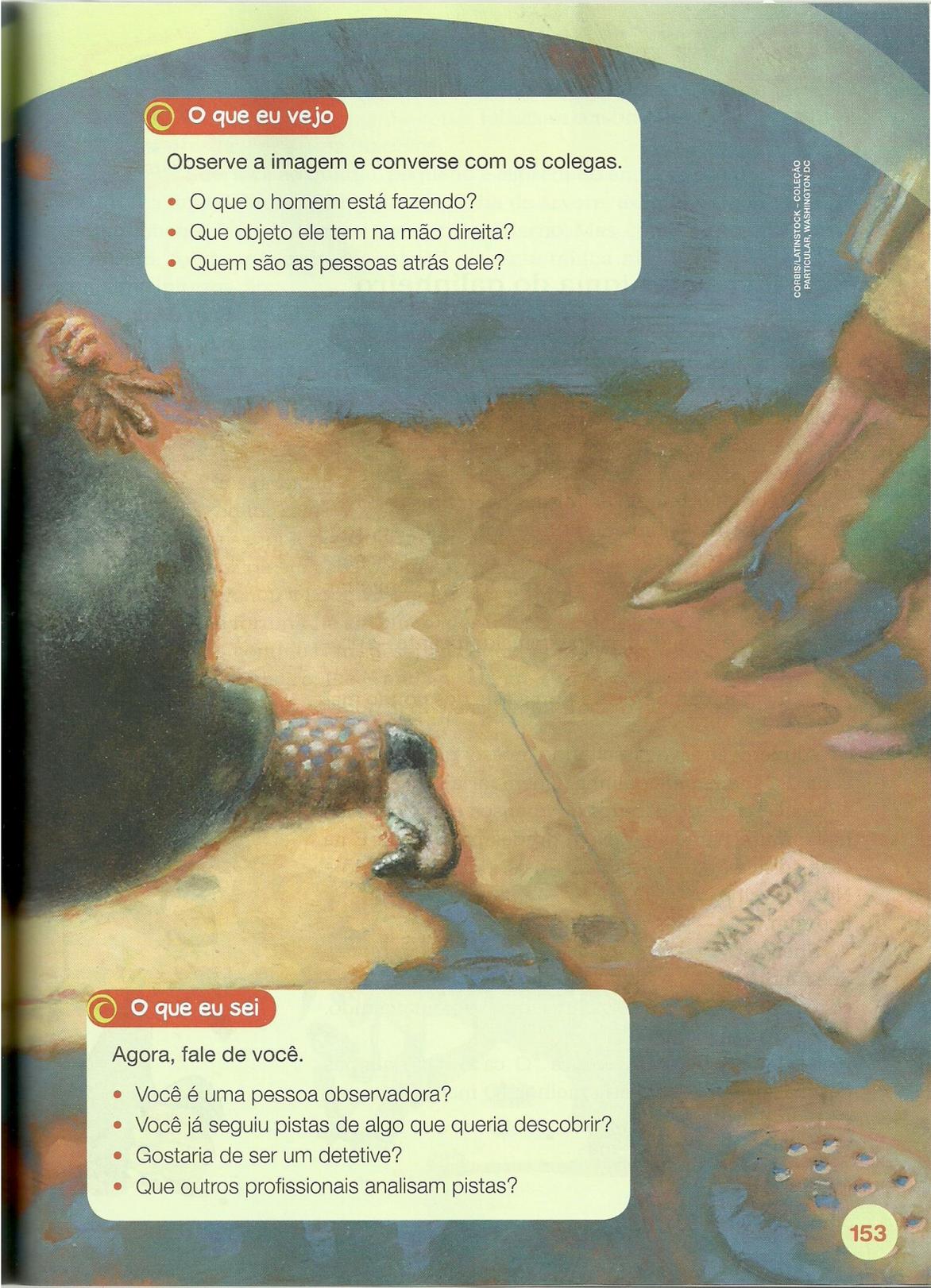
Veja orientações para este trabalho em  
*Orientações e subsídios ao professor.*



CORBIS/LATINSTOCK - COLEÇÃO PARTICULAR, WASHINGTON DC

*Detetive*, de Lina Chesak,  
sem data.

152



### O que eu vejo

Observe a imagem e converse com os colegas.

- O que o homem está fazendo?
- Que objeto ele tem na mão direita?
- Quem são as pessoas atrás dele?

CORBIS LAINSTOCK - COLEÇÃO  
PARTICULAR, WASHINGTON DC

### O que eu sei

Agora, fale de você.

- Você é uma pessoa observadora?
- Você já seguiu pistas de algo que queria descobrir?
- Gostaria de ser um detetive?
- Que outros profissionais analisam pistas?

Ali também estão presentes questionamentos direcionados a contextualização do tema e a conhecimentos prévios que os alunos possam ter. Os questionamentos são os que se seguem:

O que eu vejo

- O que o homem está fazendo?
- Que objeto tem na mão direita?
- Quem são as pessoas atrás dele?

O que eu sei

Agora, fale de você.

- Você é uma pessoa observadora?
- Você já seguiu pistas de algo que queria descobrir?
- Gostaria de ser um detetive?
- Que outros profissionais analisam pistas? (SANCHEZ et al, 2011, p.153)

É possível depreender que o uso da 1ª pessoa do singular direciona a atenção para o leitor, sugere que ele aja sobre o texto. A injunção à ação ocorre no nome da unidade e nas questões – *O que eu vejo* e *O que eu sei*. Além de contextualizar o tema, promovendo um nível superficial de compreensão do texto, mobiliza conhecimentos prévios com vistas à interação com os textos a serem estudados.

Cabe mencionar, inicialmente, que a organização da unidade, assim como a forma de abordagem desta, remete a uma concepção teórica da área da linguística textual. Identificamos essa perspectiva linguística porque evidenciamos o estudo de texto que mobiliza conhecimentos prévios do leitor, como mostram as perguntas agregadas em torno do enunciado “O que eu sei”, conforme o fragmento transcrito acima. A questão “Você sabe o que é um enigma?”, segunda questão de leitura e interpretação que aparece sob o rótulo de *Um pouco de conversa* – na parte *Para compreender o texto* - também é indicativa de um levantamento feito acerca do conhecimento prévio. Alinhada também à linguística textual está a preocupação com o contexto, que pode mobilizar o conhecimento prévio, mas inicialmente é pensado a partir das perguntas que aparecem sob o título “O que eu vejo”, conforme o fragmento acima. Nota-se ainda a relação com outros textos, ou como propõe a linguística textual, a intertextualidade, que é estudada. Segue-se ao conto *O incrível enigma do galinheiro* que tem como colaborador da investigação o

famoso detetive inglês, Sherlock Holmes, a questão de leitura e interpretação - em *Um pouco de conversa* - “Você já tinha ouvido falar de Sherlock Holmes?”. Essa questão é representativa de uma reflexão sobre a intertextualidade.

Também referindo-se ao Texto 1, na parte *Para compreender o texto* – questões 1 a 9 – destacamos: *Você já tinha ouvido falar de Sherlock Holmes? O que sabe sobre ele?* São atividades de compreensão oral e escrita, realizadas através de exercícios individuais e coletivos. Elas envolvem questões de vocabulário e conhecimentos referenciais. Conforme as figuras que seguem:

## Para compreender o texto

### Um pouco de conversa

Veja comentário em *Orientações e subsídios ao professor*.

#### 1 Converse com os colegas.

- Você já tinha ouvido falar de Sherlock Holmes? O que sabe sobre ele?
- Você sabe o que é um enigma?
- Qual é o mistério de que trata o texto?
- Há suspeitos para esse crime?
- Você gostou do título desse conto? Por quê?

### Compreensão



#### Fique sabendo

Alguns elementos que compõem o **conto de enigma** são:

- **enigma** – algo difícil de entender, mistério;
- **vítima** – aquele que é prejudicado por uma ação ilegal;
- **culpado** – aquele que atinge a vítima;
- **detetive** – agente de investigação;
- **pistas** – sinais que auxiliam na investigação;
- **solução do enigma** – o mistério é desfeito.

#### 2 Faça no caderno uma ficha com estes elementos do conto e complete-a.

Enigma: assalto ao galinheiro.  
A cada dia sumia uma galinha.  
Vítima: a família.  
Culpado: o filho, que é o narrador-personagem do conto.  
Detetive: Sherlock Holmes.  
Pistas: Nada, nada, nada.  
Nenhuma.  
Solução do enigma: Noca, a empregada, confessou o crime. Mas, na realidade, o culpado era o filho (narrador). Noca se entregou para protegê-lo.

Enigma  
Vítima  
Culpado  
Detetive  
Pistas  
Solução do enigma

JEAN-CLAUDE ALPHEN

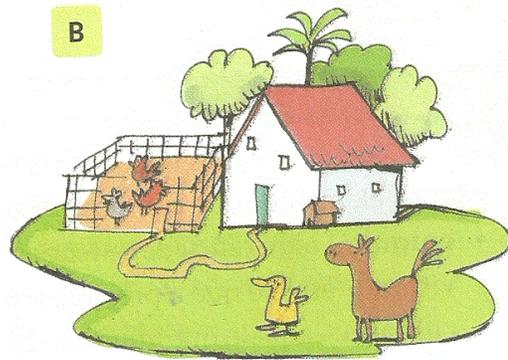
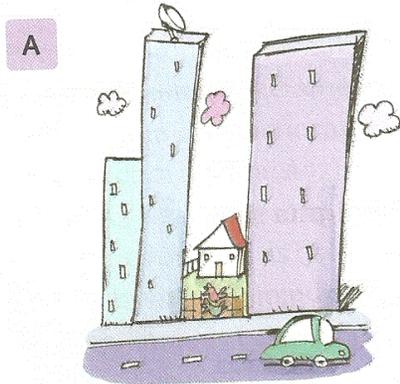


### Fique sabendo

Outros elementos importantes do conto de enigma:

- **cenário** – lugar onde a narrativa se desenvolve. Os detalhes do cenário em um conto de enigma levam às pistas e proporcionam o clima de mistério;
- **clímax** – momento de maior tensão na história e que prenuncia a conclusão.

3 Observe as ilustrações e responda no caderno.



- a) Qual dessas ilustrações representa o cenário do conto?  
A ilustração A.
- b) Qual é o trecho do conto que comprova isso?  
No 5º parágrafo: “[...] a casa cercada de paredes de imensos edifícios?”.

4 Releia o trecho a seguir.

— Mas se trata dum caso tão insignificante — protestou mamãe.

— Insignificante? Esse enigma está nos pondo malucos.

Alguém andava assaltando nosso galinheiro. A cada dia sumia uma galinha. Quem faria isso estando a casa cercada de paredes de imensos edifícios? Não havia muro para saltar. Nem grades para pular. E na casa só morávamos eu, meus pais, tio Clarimundo e Noca, a velha empregada. Um enigma muito enigmático, sim.

- Por que o sumiço das galinhas é tão misterioso?

Porque a casa é totalmente cercada por edifícios e nela só moram pessoas da família e a empregada, que é de confiança.

5 Em que momento da história o leitor é surpreendido?

- O que provoca essa surpresa?

O fato de o caso estar aparentemente solucionado.

O leitor é surpreendido quando o narrador revela ser ele o ladrão das galinhas, e não Noca.

## Para compreender o texto

- 6 No caderno, copie a alternativa que indica o momento de maior tensão na narrativa.
- A chegada de Sherlock Holmes na casa.
  - A crise de choro de Sherlock Holmes e a conseqüente confissão de Noca.
  - O momento em que o narrador revela que ele é o ladrão das galinhas.
  - O momento em que Sherlock decide qual será o título da história.

A crise de choro de Sherlock Holmes e a conseqüente confissão de Noca.

- Justifique sua resposta. Antes da crise nervosa de Sherlock Holmes, é anunciado que só há uma galinha; a narrativa chega a um impasse, a uma situação de tensão que leva o leitor a crer que algo vai acontecer.

## De olho na linguagem

- 7 Releia estes trechos.

- Um **enigma** muito **enigmático**, sim.
  - Ele, seu boné xadrez, seu cachimbo, **lógico**, e mais **logicamente** sua lupa, que aumentava tudo.
  - Li: **nada, nada, nada**. Um **nada** em cada página.
- Observe as palavras destacadas.

- Na sua opinião, por que o autor utilizou repetições nesses trechos?
- Copie os trechos no caderno eliminando as repetições.

Para dar ênfase à ideia e, com isso, produzir um efeito de humor.  
Faça as adaptações necessárias.  
Sugestões: Um enigma muito complicado, sim. / Ele, seu boné xadrez, seu cachimbo, lógico, e sua lupa, que aumentava tudo. / Li: nada. As páginas estavam vazias.

- 8 Leia este trecho: "Se foi, pobres leitores".

- Copie no caderno a afirmação que explica corretamente essa frase.
- "Se foi" significa que Sherlock Holmes foi embora da casa do tio Clarimundo sem decifrar o enigma do galinheiro.
  - Depois de **foi** falta a palavra **escrito**. Basta reler o início do penúltimo parágrafo para compreender que o autor se refere à possibilidade de o conto ter sido escrito e os leitores terem sido enganados.
- No caderno, escreva novamente a frase de modo que o seu sentido fique claro.

Os alunos deverão copiar o item b.  
Se essa história foi escrita (ou se esse conto foi escrito), os leitores foram enganados sobre a solução do enigma.



## LER POR PRAZER

- 9 Converse com os colegas.

- Se o cenário onde se passa *O incrível enigma do galinheiro* fosse uma fazenda, o enigma continuaria sendo muito "enigmático"? Explique.
- Ao ler o conto você tentou descobrir quem era o culpado? Você acertou?

Resposta pessoal.

A atividade 1 procura verificar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o conto. A atividade 2 avalia o modo como o autor seleciona elementos que compõem a narrativa. As atividades que seguem - 3, 4, 5, 6 e 8 - de compreensão escrita, são exercícios individuais e versam sobre a localização e a recuperação das informações, ou seja, levando em consideração elementos pontuais que se situam no texto, vinculando-se a uma teoria de cunho mais sistêmica.

Conforme Indursky (2010), essa concepção leva em consideração a língua como sistema, considerando somente as relações internas, ou seja, excluindo toda e qualquer relação com a exterioridade.

Analisando as atividades de compreensão textual propostas no LD, percebe-se que elas estão alinhadas a práticas tradicionais que nos remetem às décadas de 30/60, época em que conforme Zandwais (2004), as práticas de leitura e interpretação constituem-se predominantemente como exercícios mnemônicos, em que a condição suficiente para aprender a ler, resumia-se em localizar e reproduzir conteúdo, rejeitando a possibilidade de questionamento e de reflexão sobre diferentes leituras.

Ainda com relação a essa parte, vale dizer sobre a questão 7, localizada na seção *De olho na linguagem* que, de acordo com o manual de *Orientações ao professor*, tem a intenção de trabalhar com o aspecto da língua em uso. Essa é a intenção identificada pelas autoras. Para isso, é selecionado um trecho do conto com repetição de palavras. Esse objetivo talvez não seja alcançado, uma vez que a proposta aponta para reiteração vocabular, um recurso expressivo, que pode ser visto sob o ponto de vista estrutural, sem envolver uma reflexão sobre a língua em uso. Nesse sentido, vale citar Dias (2010) e Coracini (1999), que argumentam sobre a ilusão da inovação frente aos trabalhos com a língua. Na questão analisada, o nome da atividade coloca a linguagem como central - *De olho na linguagem*-, não a língua, o que pode produzir a ideia de um exercício centrado no uso, não na descrição. Mas o que se observa é que uma visão estrutural da língua permite compreender a intensificação de sentido provocada pela repetição. Parece, portanto, que não ocorreu efetivamente uma inovação do trabalho com a gramática.

A última atividade, a questão 9, *Converse com os colegas*, possui os questionamentos: a) *Se o cenário onde passa O incrível enigma do galinheiro fosse uma fazenda, o enigma continuaria sendo muito “enigmático”?* Explique. e b) *Ao ler o conto você tentou descobrir quem era o culpado? Você acertou?* Tais questões podem ser identificadas na direção enunciativa, pois mobilizam informações que ultrapassam as relações internas do texto, supondo elementos pragmáticos, possibilitando ao aluno assumir-se como locutor.

O texto 2 é *A bússola no cérebro dos morcegos*, de Fernando Reinach. Segundo as *Orientações ao professor*, o objetivo do trabalho com esse texto é mostrar o desenvolvimento da pesquisa científica, mediante a leitura do artigo de divulgação científica. Depois do texto, há um

quadro/box com informações sobre as partes que constituem o gênero trabalhado, quais sejam, introdução, dados da pesquisa e metodologia, resultado e conclusão.

A parte intitulada *Análise do texto* retoma essa fragmentação para indicar as frases que abrem cada uma dessas partes, esquematizando o artigo. Posteriormente são propostas duas questões. A primeira questão – “No caderno, faça um esquema como este. Complete as lacunas e escreva a conclusão.” (SANCHEZ et al, 2011, p.165) - encaminha o aluno, somente, para identificação e transcrição desse esquema estrutural: introdução, dados da pesquisa e metodologia, resultados e conclusões. Ao analisar essa atividade, percebe-se que não chega a haver uma interpretação de fato sobre o texto. As questões de compreensão referem-se a um esquema organizacional do texto através de ordem linear, ainda limitada à visão da língua sistêmica, orientada a partir da articulação interna ao texto dos elementos apresentados numa estrutura característica. A segunda questão - “É preciso ter conhecimentos científicos para compreender o artigo?” (SANCHEZ et al, 2011, p.165) - remete a um conhecimento prévio que o aluno pode ter, apontando para incidência de uma linguística textual no livro. Conforme a figura:

**Como ler o texto**

**Não perca de vista**

O **artigo de divulgação científica** transmite conhecimentos e informações sobre pesquisas e experimentos da área científica. Ele é composto destas partes:

- **introdução** – apresentação do fenômeno a ser verificado;
- **dados da pesquisa e metodologia** – apresentação dos dados coletados e dos procedimentos usados na pesquisa;
- **resultado** – apresentação dos resultados ou efeitos obtidos na pesquisa;
- **conclusão** – afirmação final do que foi observado.

**Análise do texto**

1 No caderno, faça um esquema como este.

- Complete as lacunas e escreva a conclusão.

<b>Introdução</b>	Descobrir como aves ■ e ■ se ■ no voo e ■ para o mesmo local de onde vieram. <small>Descobrir como aves <b>migratórias</b> e <b>morcegos se orientam</b> no voo e <b>voltam</b> para o mesmo local de onde vieram.</small>
<b>Dados da pesquisa e metodologia</b>	Os cientistas puseram ■ em 15 morcegos, expuseram dez deles a um campo ■. Depois, controlaram o trajeto de todos. <small>Os cientistas puseram <b>radiotransmissores</b> em 15 morcegos, expuseram dez deles a um campo <b>magnético</b>. Depois, controlaram o trajeto de todos.</small>
<b>Resultado</b>	Os ■ que ■ foram submetidos ao ■ magnético voltaram para casa. Os outros ■ o caminho. <small>Os <b>morcegos</b> que <b>não</b> foram submetidos ao <b>campo magnético</b> voltaram para casa. Os outros <b>erraram</b> o caminho.</small>
<b>Conclusão</b>	Os morcegos possuem uma verdadeira bússola no cérebro. Onde ela se localiza e como funciona são um mistério.

**LER PARA SE INFORMAR**

2 É preciso ter conhecimentos científicos para compreender o artigo?  
Resposta pessoal. Dependerá de como os alunos consideraram a linguagem do texto. De modo geral, a ausência de conhecimentos científicos não impossibilita a compreensão do artigo.

**165**

As questões de gramática e ortografia situam-se na parte intitulada *Para falar e escrever melhor*. Nas questões relativas ao Texto 1 são abordados os conteúdos gramaticais: *frase* e *oração* e, no que se refere à ortografia, *acentuação de palavras oxítonas*. No texto 2, são trabalhados os conteúdos gramaticais: *sujeito* e *predicado* e, no que se refere à ortografia, *acentuação de palavras paroxítonas*.

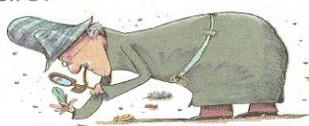
Os exercícios propostos para o trabalho com a gramática e ortografia são de cunho estrutural. As atividades de gramática do Texto 1 ocorrem a partir da solicitação aos alunos da releitura de um trecho para, em seguida, apresentarem o conteúdo *frase* e *oração*, conceituando e classificando os diferentes tipos de frase.

**Para falar e escrever melhor**

Gramática
Frase e oração

**1** Releia este trecho de *O incrível enigma do galinheiro*.

Não havia muro para saltar. Nem grades para pular. E na casa só morávamos eu, meus pais, tio Clarimundo e Noca, a velha empregada. Um enigma muito enigmático, sim.



JEAN-CLAUDE ALPHEN

a) No texto acima, há quatro frases finalizadas por um sinal de pontuação. No caderno, copie as frases separadamente e indique os verbos.

b) Quais dessas frases têm verbo?

c) Qual não tem verbo?

d) Mesmo não tendo um verbo, a frase transmite uma ideia completa? Explique sua resposta.

1ª frase: Não havia muro para saltar. 2ª frase: Nem grades para pular (nesta frase está oculto o verbo haver). 3ª frase: E na casa só morávamos eu, meus pais, tio Clarimundo e Noca, a velha empregada. 4ª frase: Um enigma muito enigmático, sim.

Sim. Pode-se entender a mensagem: o enigma é muito difícil de ser desvendado.

**Frase** é uma palavra ou um conjunto organizado de palavras que, numa situação de comunicação, transmite uma ideia completa.

A frase pode ser:

- **nominal** – a que não tem verbo.  
Exemplo: *Um enigma muito enigmático, sim.*
- **verbal** – a que tem verbo. Nesse caso, é chamada de **oração**.  
Exemplo: *Não havia muros.*

Frase

Nominal  
sem verbo

Verbal  
(oração)  
com verbo

**2** Escreva no caderno se as frases são **nominais** ou **verbais**. Justifique.

a) Noite de sábado, agitação total.  
*A frase é nominal porque não tem verbo.*

b) Os dois dançaram a noite toda no baile de final de ano.  
*A frase é verbal porque tem o verbo dançar.*

c) Banda maravilhosa!  
*A frase é nominal porque não tem verbo.*

d) Os amigos festejam o aniversário do Cauã na escola.  
*A frase é verbal porque tem o verbo festejar.*

e) Cauã, o mais novo da turma.  
*A frase é nominal porque não tem verbo.*

f) Para os pais, boliche é muito divertimento no caraoquê.  
*A frase é nominal porque não tem verbo.*

160

No texto 2, novamente são retiradas do texto frases, nas quais são solicitadas a identificação dos verbos e, posteriormente, são realizados questionamentos sobre as frases que remetem ao conceito de *sujeito* e *predicado*.

🌀 **Para falar e escrever melhor**

**Gramática** Sujeito e predicado

**1** Releia algumas informações do texto *A bússola no cérebro dos morcegos*.

Pilotos de aviões usam mapas, bússolas, estações de rádio e informações de voo.

Os morcegos são capazes de voltar a suas cavernas.

Os cientistas criaram um método para determinar a rota dos morcegos.

a) Copie no caderno os verbos das frases.  
Usam, são, voltar, criaram, determinar.

b) Os pilotos de avião **usam o quê?**  
Usam mapas, bússolas, estações de rádio e informações de voo.

c) Os morcegos **são capazes de quê?**  
São capazes de voltar a suas cavernas.

d) Os cientistas **criaram o quê?**  
Criaram um método para determinar a rota dos morcegos.

A oração tem dois termos ou elementos principais: o **sujeito** e o **predicado**.

Exemplo:

sujeito	predicado
<i>Os <b>cientistas</b></i>	<i><b>criaram</b> um método de pesquisa.</i>
↓	↓
3ª pessoa do plural	3ª pessoa do plural

- O **sujeito** é o termo sobre o qual declaramos alguma coisa.
- O **predicado** é aquilo que declaramos sobre o sujeito.

O verbo faz parte do predicado e concorda com o sujeito em número e pessoa.

Oração

Sujeito

Predicado

Nas atividades de ortografia, são trabalhadas a acentuação das palavras oxítonas e paroxítonas com as mesmas técnicas. São propostas atividades a partir de uma metodologia de exposição do conteúdo, recursos que procuram apresentar as regularidades e irregularidades do sistema ortográfico, posteriormente há a aplicação das regularidades estudadas e fixação por meio de exercícios de classificação a partir de um modelo. Ainda, no final da unidade, há um jogo denominado *Memória visual* com o intuito de reforçar o trabalho com a acentuação. Conforme a atividade destacada<sup>5</sup>:

- 1 Copie no caderno as palavras do quadro acentuando-as quando necessário.

biceps	facil	orfã	forum	albuns
amavel	senhora	acidente	tenis	bonus
carater	fenix	juri	almoço	polen
torax	assado	gratis	orgãos	ponei

- a) Como se classificam essas palavras quanto à posição da sílaba tônica?  
São paroxítonas porque a sílaba tônica é a penúltima.
- b) Quais dessas palavras você acentuou?  
Bíceps, amável, caráter, tórax, fácil, fênix, órfã, júri, grátis, fórum, tênis, órgãos, álbuns, bônus, pólen, põnei.
- c) Copie a tabela no caderno e complete-a com as palavras que você acentuou.

Palavras paroxítonas acentuadas terminadas em	l, n, r, x, ps	_____
	um, uns	_____
	ão(s), ã(s)	_____
	i, is, us	_____
	ditongo	_____

Terminadas em **l, n, r, x, ps**: fácil, amável, pólen, caráter, tórax, fênix, bíceps; terminadas em **um, uns**: fórum, álbuns; terminadas em **ão(s), ã(s)**: órfã, órgãos; terminadas em **i, is, us**: júri, tênis, grátis, bônus; terminadas em **ditongo**: põnei.

É possível observar que nas atividades propostas nessa seção, há o predomínio de exercícios de classificação de palavras, segundo uma tradição gramatical prescritiva que pode ser remetida a uma teoria sistêmica da língua. Pensamos também que o modelo metodológico adotado condiz com que Bräkling (2003) afirma, quando diz que o aluno está exposto apenas à

<sup>5</sup> As atividades completas estão no anexo 1.

exposição e à sistematização já realizada por outro sobre o conteúdo, ocorrendo a repetição e a aplicação de modelos a serem seguidos.

Os exercícios analisados podem também ser relacionados ao que afirma Salzano (2003), para quem, em termos didáticos, o exercício é um fator eficaz para todo aprendizado da língua. Mas, para que isso ocorra, é necessário que ele não esteja ligado unicamente à memorização e à repetição. Para o autor, o bom uso está ligado à contextualização, ou seja, o aluno deve apreender a relação da situação verbalizada à estrutura que se quer pôr em prática; e o aluno deve ser capaz de reempregá-la adequadamente em outras situações e contextos.

Destacamos, por fim, as seções *Comunicação Oral Expondo uma invenção* – no final do Texto 1; *Oficina de palavras e Comunicação escrita*, no Texto 2. Ambas localizadas na parte *Para falar e escrever melhor*.<sup>6</sup>

A parte *Comunicação oral Expondo uma invenção*, propõe uma pesquisa e a exposição de temas supostamente de interesse do aluno. Também são dadas orientações sobre a pesquisa a ser desenvolvida com estratégias de aprendizagem para exposição oral, como a que segue: “*Lembre-se de que para fazer uma boa exposição oral, é preciso anotar as informações que serão apresentadas e estudá-las*” (SANCHEZ et al, 2011, p.163).

A *Oficina de palavras* propõe uma produção textual de uma carta. É solicitado ao aluno a escrita de uma carta com o objetivo de convencer um amigo na aquisição de um cão. Para isso, são dadas informações sobre características, comportamento e temperamento do cão e, através delas, o aluno deve escrever a carta.

No final da seção, com o subtítulo *Comunicação escrita Exposição de pesquisa*, há novamente a solicitação de uma produção textual. É apresentada uma proposta, a partir de um esquema adotado, inicialmente há alguns questionamentos: “*o que vou escrever? Quem vai ler? Como vai circular?*” (SANCHEZ et al, 2011, p.172), depois há a apresentação de um exemplo de texto expositivo, seguido de um planejamento, da sugestão de um rascunho, de uma autoavaliação e de uma finalização.

Ao analisar as propostas acima mencionadas, é possível perceber que há uma identificação do leitor, de elementos que caracterizam o contexto de produção e o procedimento de escrita. Algo que pode ser identificado na direção de uma concepção enunciativa, conforme

---

<sup>6</sup> Estas atividades estão na íntegra no anexo 2, 3, 4 e 5.

Indursky (2010), um aporte teórico que supõe elementos externos, os interlocutores situados em um contexto, um espaço e um tempo de enunciação.

Ainda, tanto na comunicação oral, quanto na escrita, as autoras propõem depois das atividades uma autoavaliação, procedimento que nos parece positivo, porque, como considera Antunes (2006), esse tipo de avaliação é extremamente necessário, pois não se pode dispensar o olhar do aprendiz sobre seu próprio processo de aprendizagem que virá somar-se com o do professor para propor novas formas e ajustes no processo de ensino-aprendizagem.

Considerando Soares (2004), a questão da autoavaliação é reflexo de uma tendência que ocorreu a partir dos anos 80, com o intenso processo de ampliação e de diversificação dos estudos linguísticos que resultaram em novas posturas, conceitos e metodologia quanto ao ensino da língua.

Cabe destacar que as questões referidas nessas seções, que tratam da oralidade e produção textual contemplam quesitos estabelecidos para recomendação do LD. Batista (2003), ao analisar o PNLD, considera que os elementos apontados estão contemplados a partir da LDB, das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental e Parâmetros Curriculares Nacionais que indicam revisões importantes e embasam as propostas de mudanças na avaliação e qualidade do LD.

O encerramento da unidade é feito através da seção *Fazer arte*, que traz um texto sobre a invenção de um brinquedo, chamado Zootrópio, criado pelo cientista inglês, William Horner. Posteriormente, solicita aos alunos que confeccionem tal brinquedo, conforme as instruções dadas. A proposta dessa seção parece ser, dentre outros objetivos, a integração curricular, articulando a informação do texto com a produção artística; relacionando um saber com um fazer. Cabe ressaltar que é algo positivo, uma vez que se trata de um 5º ano em que o caráter lúdico é algo significativo na aprendizagem.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O LD acompanhou o desenvolvimento do processo de escolarização no Brasil e tem ocupado um espaço importante no processo de ensino-aprendizagem. Mesmo sendo bastante polêmico seu uso, é um recurso bastante utilizado pelo professor.

O estudo realizado procurou problematizar o modo como o LD de língua portuguesa é produzido, avaliando a incidência de diferentes teorias linguísticas nele materializadas. Observamos o predomínio das teorias sistêmicas ou estruturais e das teorias linguístico-pragmáticas, o que aponta para a dificuldade de adotar uma perspectiva predominantemente discursiva nesse material didático.

As sistêmicas ou as estruturais alinham-se aos estudos gramaticais, área que atraiu estudiosos da linguagem desde o começo dos estudos linguísticos no Brasil e que permanece presente no LD. Essa concepção continua difundindo e propondo um ensino, que geralmente pode estar vinculado a um modelo de ensino tradicional no que se refere aos conhecimentos linguísticos.

As teorias linguístico-pragmáticas parecem ter a vantagem de estabelecer uma visão mais significativa da língua. Isso ocorre pelo fato de que ela mobiliza a exterioridade, a situação de uso para construir o sentido com o locutor, o interlocutor e o contexto de comunicação.

Entendemos que os aspectos formais devem ser considerados, pois são eles que permitem identificar as marcas da atividade do homem na língua. Porém é necessário ir além dessa noção, visto que a língua não é um objeto homogêneo e, assim sendo entendida, fatores externos como o contexto e a intenção comunicacional influenciam na construção do sentido. No LD em questão, a concepção enunciativa, quando aparece, o faz nas atividades relativas à oralidade e à produção escrita.

Neste estudo, procuramos desenvolver um conhecimento sobre o livro didático e entendemos que os cursos de licenciatura precisam refletir sobre ele e sobre os materiais didáticos de uma maneira geral. A questão não é determinar qual a melhor ou pior teoria linguística para prática de ensino língua portuguesa, mas conhecê-las, para construirmos um pensamento autônomo e para que possamos, em nossa prática profissional, selecioná-las em função de nossos objetos de ensino.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUZEN, Clécio, MENDONÇA, Márcia (Orgs). **Português no ensino médio e formação de professor**. Parábola Editorial: São Paulo, 2006.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. A avaliação dos livros didáticos: para entender o programa nacional do livro didático (PNLD). In. ROJO, Roxane; BATISTA Antônio Augusto Gomes (Orgs.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura de escrita**. Campinas- SP: Mercado de Letras, 2003.

BENTES, Anna Christina. Linguística textual. In: MUSSALIM, Fernanda BENTES, Anna Christina. **Introdução à Linguística** Domínios e fronteiras. 9. ed. rev. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

BRÄKLING, Kátia Lomba, A gramática nos LDs de 5ª a 8ª séries: “Que rio é este pelo qual corre o Gânges?”. In: ROJO, Roxane; BATISTA Antônio Augusto Gomes (Orgs.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura de escrita**. Campinas- SP: Mercado de Letras, 2003.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Programa nacional do Livro Didático. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>>. Acesso em: 15 abr. 2015.

BUNZEN, Clecio. Construção de um objeto de investigação complexo: o livro didático de língua portuguesa. Disponível em: <<http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/edicoesanteriores/4publica-estudos2005/4publica-estudos-2005-pdfs/construcao-de-um-objeto-1329.pdf>> Acesso em: 09 dez 2014.

CORACINI, Maria José. O Livro Didático nos Discursos da Linguística Aplicada e da Sala de Aula In.: CORACINI, Maria José (Org.). **Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático**. 2. Ed. Campinas - SP: Pontes Editores, 1999a.

\_\_\_\_\_. O processo de Legitimação do Livro Didático na Escola de Ensino Fundamental e Médio: Uma questão de ética. In.: CORACINI, Maria José (Org.). **Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático**. 2. ed. Campinas- SP: Pontes Editores, 1999.

DIAS, Luiz Francisco. O Ensino da Sintaxe em Livros Didáticos. In: Di RENZO, Ana Maria; ALMEIDA, Eliana de; LIMA, José Leonildo; MALUF-SOUZA, Olímpia (Orgs.). **Linguagem e História: múltiplos territórios teóricos**. Cáceres: Unemat, Capes/Dinter, Programa de Mestrado em Linguística, Cepel; Campinas (SP): Editora RG, 2010.

FIORIN, José Luiz. A Linguagem em uso. In: FIORIN, José Luiz (Org.) **Introdução à Linguística: I. Objetos teóricos**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

GUIMARÃES, Eduardo. Panorama e periodização. In: GUIMARÃES, Eduardo. **História da semântica: sujeito, sentido e gramática no Brasil**. Campinas (SP): Pontes, 2004.

GUIMARÃES, Eduardo. Acontecimentos institucionais e estudos do Português. In: \_\_\_\_\_. **História da semântica: sujeito, sentido e gramática no Brasil**. Campinas (SP): Pontes, 2004.

ILARI, Rodolfo. O estruturalismo linguístico: alguns caminhos. In: MUSSALIM, Fernanda, BENTES, Anna Christina. **Introdução a Linguística: Fundamentos epistemológicos**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

INDURSKY, Freda. **Estudos da Linguagem: Língua e Ensino**. v. 24, n 48 (2010) a pesquisa em análise do discurso no PPG-Letras/ UFGRS e sua expansão institucional. Disponível em: < <http://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/28637/17317>> Acesso em: 09 dez. 2014.

PETTER, Margarida. Linguagem, Língua, Linguística. In: FIORIN, José Luiz (Org.) **Introdução à Linguística: Objetos teóricos**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

PIETRI, Émerson. **Sobre a constituição da disciplina curricular de língua portuguesa.** Revista Brasileira de Educação v.15 n.43 jan/abr. 2010 Disponível em: < [www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n43/a05v15n43.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n43/a05v15n43.pdf) > Acesso em: 15 nov. 2014.

SALZANO, Josefa Tapia. **Análise de um Livro Didático em Língua Portuguesa.** Revista Integração. Ano X, N 42, p. 285-293 jul/ago/set. (2004) Disponível em: < [http://www.usjt.br/prppg/revista/integracao/integracao\\_42.php](http://www.usjt.br/prppg/revista/integracao/integracao_42.php) > Acesso em: 30 abr. 2011.

SOARES, Magda. Português na escola: História de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org.). **Linguística da Norma.** Editora Loyola, 2004.

ZANDWAIS, Ana. **Linguagem e Ensino:** Saberes linguísticos e literários dominantes em compêndios escolares. Organon (UFRGS), Porto Alegre, v. 17, n. 35, p. 19-38, 2004. Disponível em: < <http://seer.ufrgs.br/organon/article/view/30015> > Acesso em: 10 abr. 2015.

**ANEXOS**

## Anexo 1:

Para falar e escrever melhor

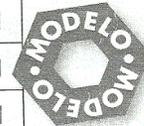
## Ortografia Acentuação de palavras paroxítonas

 1 Copie no caderno as palavras do quadro acentuando-as quando necessário.

biceps	facil	orfã	forum	albuns
amavel	senhora	acidente	tenis	bonus
carater	fenix	juri	almoço	polen
torax	assado	gratis	orgãos	ponei

- a) Como se classificam essas palavras quanto à posição da sílaba tônica?  
São paroxítonas porque a sílaba tônica é a penúltima.
- b) Quais dessas palavras você acentuou?  
Biceps, amável, caráter, tórax, fácil, fênix, órfã, júri, grátis, fórum, tênis, órgãos, álbuns, bônus, pólen, põnei.
- c) Copie a tabela no caderno e complete-a com as palavras que você acentuou.

Palavras paroxítonas acentuadas terminadas em	l, n, r, x, ps	_____
	um, uns	_____
	ão(s), ã(s)	_____
	i, is, us	_____
	ditongo	_____



Terminadas em **l, n, r, x, ps**: fácil, amável, pólen, caráter, tórax, fênix, bíceps; terminadas em **um, uns**: fórum, álbuns; terminadas em **ão(s), ã(s)**: órfã, órgãos; terminadas em **i, is, us**: júri, tênis, grátis, bônus; terminadas em **ditongo**: põnei.

-  2 Pesquise e escreva no caderno duas palavras paroxítonas acentuadas para cada um destes grupos de palavras.

- a) Terminadas em **l, n, r, x, ps**.
- b) Terminadas em **um, uns**.
- c) Terminadas em **ão(s), ã(s)**.
- d) Terminadas em **i, is, us**.
- e) Terminadas em ditongo.

Respostas pessoais.



-  3 No caderno, copie as frases acentuando as palavras quando necessário.

- a) A materia era facil: multiplicação e divisão.  
A **matéria** era **fácil**: multiplicação e divisão.
- b) Os sonhos têm seus misterios.  
Os sonhos têm seus **mistérios**.
- c) A secretaria já sabia o nome de todos os alunos.  
A **secretária** já sabia o nome de todos os alunos.
- d) No meu estojo cabem regua, lapis, canetas e ainda sobra espaço.  
No meu estojo cabem **régua, lápis**, canetas e ainda sobra espaço.
- Justifique a acentuação que você empregou nas paroxítonas.  
Matéria, mistérios, régua e secretária: terminadas em ditongos; fácil: terminada em **l**; lápis: terminada em **is**.

## Anexo 2:

Para falar e escrever melhor

Comunicação oral **Expondo uma invenção**

## 1 Você sabe quem inventou o sabonete? E a escova de dentes?

- Leia os textos e descubra curiosidades interessantes sobre invenções que fazem parte do nosso dia a dia.

A invenção do **sabonete** ocorreu 600 anos a.C., pelos fenícios, que ferviam gordura de cabra com água e cinzas de madeira até obter uma mistura pastosa para limpar o corpo. O produto sólido foi criado no século VII pelos árabes. Depois, os espanhóis adicionaram azeite de oliva ao produto para perfumá-lo.

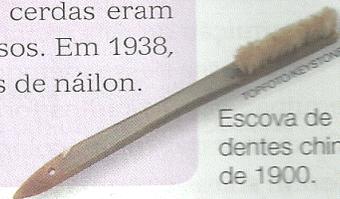
Fonte: Revista *Superinteressante*, abr. 1988.

Levi-Strauss, um alemão que emigrou para os Estados Unidos no final do século XIX, foi o inventor da **calça jeans**, em 1873. Ele tinha uma loja de tecidos e criou uma roupa resistente para os mineiros da região. Sua invenção fez sucesso no mundo todo.

Fonte: Revista *Época*, jul. 1998.

A primeira **escova de dentes**, como a que conhecemos hoje, foi usada na China, em 1498. As suas cerdas eram feitas com pelos de porco amarrados em ossos. Em 1938, nos Estados Unidos, foram criadas as cerdas de náilon.

Fonte: *Folha online*, 23 jan. 2003. Disponível em: [www.folha.uol.com.br](http://www.folha.uol.com.br).



Escova de dentes chinesa de 1900.

- 2 Agora, pesquise outras invenções interessantes para apresentar aos seus colegas.
- 3 Lembre-se de que, para fazer uma boa exposição oral, é preciso anotar as informações que serão apresentadas e estudá-las.

## Autoavaliação

1. Pesquisei uma invenção bem interessante?
2. Preparei anotações para fazer uma boa apresentação oral?
3. Transmiti as informações com clareza garantindo a atenção dos colegas?
4. Prestigiei a apresentação de meus colegas ouvindo com atenção?

## Anexo 3:

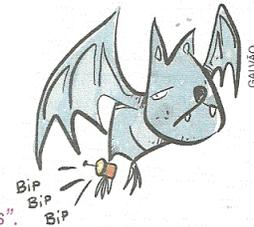
Para falar e escrever melhor

2 Observe.

A Os cientistas capturaram 15 morcegos.

B Os morcegos foram soltos e seguidos pelo rádio.

- a) Na frase A, declaramos algo sobre quem?  
Sobre os cientistas.
- b) O que declaramos sobre eles?  
Que eles capturaram 15 morcegos.
- c) Na frase B, declaramos algo sobre quem?  
Sobre os morcegos.
- d) O que declaramos sobre eles?  
Que eles foram soltos e seguidos pelo rádio.
- e) Qual é o **sujeito** das frases A e B?  
O sujeito da frase A é "Os cientistas". O sujeito da frase B é "Os morcegos".
- f) Qual é o **predicado** das frases A e B?  
Predicado da frase A: "capturaram 15 morcegos". Predicado da frase B: "foram soltos e seguidos pelo rádio".



## Oficina das palavras

O amigo de João quer ter um cãozinho. Como João adora a raça *shih-tzu*, pesquisou informações e vai escrever uma carta ao amigo tentando convencê-lo a adquirir o animalzinho.



PAT DOYLE/CORBIS/LATINSTOCK

## Características físicas

- **Origem:** tibetana.
- **Tamanho:** pequeno porte.
- **Tempo médio de vida:** 15 anos.
- **Peso:** de 4 a 7 kg.
- **Altura:** 20 a 30 cm.
- **Pelos:** macios, sedosos, compridos.
- **Rabo:** peludo e encurvado.
- **Cabeça:** arredondada.

## Comportamento e temperamento

- Adora receber carinho do dono.
- É dócil e amável.
- Adapta-se bem em ambientes pequenos, como apartamentos.
- Treinado, torna-se higiênico.
- Adora ficar esparramado em chão de piso frio.
- Bebe muita água.

Disponível em: [www.suapesquisa.com](http://www.suapesquisa.com). Acesso em: 11 mar. 2008.

1. Use as informações sobre o *shih-tzu* e escreva no caderno uma carta convencendo o amigo a escolher esse simpático cãozinho.

2. Lembre-se de transformar os itens das listas em orações.

Relembre os alunos da estrutura da carta. Peça a eles que leiam para os colegas a carta que produziram; observe que eles podem usar a mesma estratégia para escrever outros textos: pesquisar informações e elaborar uma lista como ponto de partida.

## Anexo 4:

Para falar e escrever melhor

Comunicação escrita **Exposição de pesquisa**

O que vou escrever?	Um texto expositivo sobre pesquisa.
Quem vai ler?	Funcionários e pacientes de um posto de saúde.
Como vai circular?	Afixado em um posto de saúde.

**Proposta de escrita**

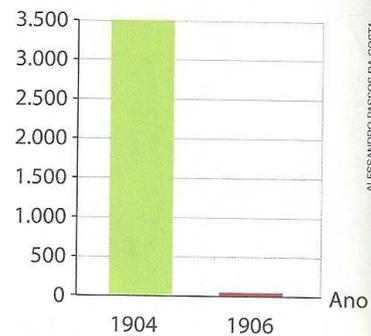
1. Leia com atenção esta exposição.

**Efeito da vacina no Brasil**

No início do século XX, no Rio de Janeiro, havia muitas doenças que levavam as pessoas à morte. O médico sanitarista Oswaldo Cruz, que era diretor de saúde pública, pediu ao presidente que aprovasse uma lei que tornasse a vacinação contra a varíola obrigatória. Houve revolta popular contra a lei, mas a vacina diminuiu o número de mortes. Em dois anos baixou de 3.500 para nove.

Lúcia Pires. A Revolta da Vacina.  
Zero Hora. 24 nov. 2004.  
(Texto adaptado.)

Número de mortes por varíola no Rio de Janeiro



ALESSANDRO PASSOS DA COSTA

2. Você vai escrever um texto expositivo de pesquisa sobre o sono. Utilize os dados do gráfico da página ao lado e pesquise na biblioteca ou em casa.

**Planejamento****Ideias da classe**

1. Para que serve o sono? É importante dormir a quantidade certa de horas conforme a idade?
2. Por que um recém-nascido dorme tanto?
3. Por que a quantidade de horas de sono necessária diminui com o passar do tempo?

## Anexo 5

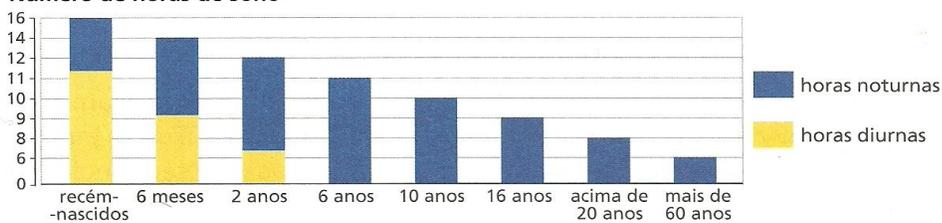
Para falar e escrever melhor



## Minhas ferramentas

- O gráfico abaixo apresenta informações sobre a quantidade de horas de sono de dia e à noite. Analise-o e responda:
  - Em que momento do dia se dorme mais?
  - Essa resposta vale por toda a vida de uma pessoa ou muda conforme os anos vão passando? Explique.

Número de horas de sono



ALESSANDRO PASSOS DA COSTA

Fonte: *O Estado de S. Paulo*, Estadinho, 19 maio 2001.

## Rascunho

Veja informações complementares em *Orientações e subsídios ao professor*.

- Comece seu relato explicando ao leitor por que o sono é necessário para o equilíbrio da mente e do corpo do ser humano.
- Explique a diferença entre sono diurno e sono noturno e a mudança na quantidade de um e outro de acordo com a idade.
- Escreva quanto se deve dormir e por que se deve dormir o necessário conforme cada idade.

## Autoavaliação

- Mostrei por que se deve dormir o tempo necessário?
- Expliquei que o tempo adequado de sono muda conforme a idade?
- Expliquei o que acontece com o sono diurno e o noturno com o passar do tempo?

## Finalização

- Faça as correções necessárias e passe a limpo seu relato.
- Mostre-o para as pessoas que moram com você. São informações importantes para a qualidade de vida da família.
- Depois, com seus familiares, escolha um posto de saúde para levar o relato e informar a população sobre o sono.