



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
REGIONAL CATALÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUAGEM, CULTURA E IDENTIDADE

MARILDA LÚCIA MIRANDA

O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA “SER
PROTAGONISTA”: UMA ANÁLISE DE TRANSITIVIDADE NA
PERSPECTIVA DA LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL

CATALÃO/GO
2016



TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: **Dissertação** **Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação

Nome completo do autor: Marilda Lúcia Miranda

Título do trabalho: O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA "SER PROTAGONISTA": UMA ANÁLISE DE TRANSITIVIDADE NA PERSPECTIVA DA LINGÜÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL.

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.

Marilda Lúcia Miranda
Assinatura do (a) autor (a)²

Data: 28 / 11 / 2016

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à rectoria do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

² A assinatura deve ser escaneada.

MARILDA LÚCIA MIRANDA

**O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA “SER
PROTAGONISTA”: UMA ANÁLISE DE TRANSITIVIDADE NA
PERSPECTIVA DA LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem - nível Mestrado - da Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão, como requisito parcial de créditos para obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

Orientadora: Profa. Dra. Fabíola Aparecida Sartin Dutra Parreira Almeida

CATALÃO/GO
2016

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Miranda, Marilda Lúcia

O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA “SER PROTAGONISTA”: UMA ANÁLISE DE TRANSITIVIDADE NA PERSPECTIVA DA LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL [manuscrito] / Marilda Lúcia Miranda. - . CXXIX, 129 f.: il.

Orientador: Prof. Profa. Dra. Fabíola Aparecida Sartin Dutra Parreira Almeida.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Unidade Acadêmica Especial de Letras e Linguística, Catalão, Programa de Pós Graduação em Estudos da Linguagem, Catalão,

Bibliografia. Anexos.

Inclui siglas, mapas, fotografias, abreviaturas, gráfico, tabelas, lista de figuras, lista de tabelas.

1. Linguística. 2. Livro Didático. 3. Leitura. 4. Aprendizagem. I., Profa. Dra. Fabíola Aparecida Sartin Dutra Parreira Almeida, orient. II. Título.

CDU 811.134.3



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
REGIONAL CATALÃO
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE LETRAS E LINGÜÍSTICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*



Ata de Defesa Pública de Dissertação

Defesa: nº 61

Aos cinco dias do mês de janeiro de dois mil e dezessete realizou-se, na sala de Reuniões (sala cento e oito) no Bloco Administrativo, a Defesa Pública de Dissertação intitulada “O Livro didático de língua portuguesa ‘Ser Protagonista’: uma análise de transitividade na perspectiva da Linguística Sistêmico-Funcional”, de autoria da mestrande Marilda Lúcia Miranda. Na ocasião, compareceu a Banca Examinadora, designada pela Coordenadoria do Mestrado em Estudos da Linguagem, composta pelas docentes: Profa. Dra. Fabíola Aparecida Sartin Dutra Parreira Almeida [Orientadora], professora da Universidade Federal de Goiás – UFG/RC; Profa. Dra. Grenissa Bonvino Stafuzza, professora da Universidade Federal de Goiás – UFG/RC; Profa. Dra. Tânia Regina Romero, professora da Universidade Federal de Lavras – UFLA/MG. A sessão teve início às quatorze horas, sendo presidida pela Professora Orientadora, que abriu os trabalhos junto à Banca Examinadora. Em seguida, a Presidente da sessão passou a palavra a discente que teve vinte minutos para apresentar seu trabalho. Após a apresentação, passou-se a palavra às componentes da banca que tiveram cada uma, trinta minutos para expor suas questões e observações sobre a dissertação apresentada, tendo a mestrande igual tempo para responder. Após o término da arguição, a Presidente da sessão solicitou que a candidata e o público presente se retirassem do recinto para que a Banca Examinadora pudesse avaliar a Dissertação. Após a conclusão dos trabalhos, as arguidoras atribuíram o seguinte resultado: Aprovada. Nada mais havendo a registrar, foi lavrada a presente ata que vai assinada pelas Senhoras membros da Banca Examinadora. Regional Catalão, UFG, aos cinco dias do mês de janeiro de dois mil e dezessete.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Fabíola Aparecida Sartin Dutra Parreira Almeida – Orientadora Autre
Profa. Dra. Grenissa Bonvino Stafuzza (UFG/RC) [Assinatura]
Profa. Dra. Tânia Regina Romero (UFLA) Por videoconferência Autre

À minha família, em especial à minha filha e
minha mãe, pelas orações e paciência,
dedico...

AGRADECIMENTOS

A Deus, por estar me ouvindo, sempre.

À minha mãe Sebastiana, à minha filha Victória, e às minhas irmãs, Adélia, Manoely, e Maria, por me fazerem acreditar na vida, no futuro. A vontade e pensamento positivo sempre me levaram a agir com discernimento, bondade e sem medo. Tento ser o reflexo de todas as coisas boas que vocês me ensinaram. Agradeço, também, ao meu saudoso pai, Benedito José Miranda, que me ensinou a ter coragem. Amo minha família, que é o melhor de mim.

Ao amigo Carlos, grande companheiro de estudos, sou agradecida pelos momentos vividos, pela paciência, amor e dedicação, e também pelas batalhadas intelectuais que passamos juntos. À amiga Adriana, pela doçura e motivação, e por ser exemplo de humildade e persistência.

Aos amigos da jornada da vida, agradeço pela torcida, orações, sorrisos, lágrimas, baladas e diálogos inteligentes. Agradeço por permanecerem do meu lado e torcerem por mim. E peço desculpas por minhas ausências nos momentos de lazer.

Aos funcionários da secretaria do programa de pós-graduação, em especial à Wanissy à Patrícia e à Luizy Aparecida Fagundes Santos pelas informações, ajuda e paciência. Também agradeço aos professores da Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão, que se dedicaram para a evolução do meu conhecimento linguístico.

Em especial, agradeço à minha orientadora, Fabíola Aparecida Sartin Dutra Pereira Almeida, exemplo de profissional, de pessoa e de ser humano. Sou grata pela oportunidade, confiança, dedicação, carinho e, principalmente, pela paciência e ajuda constantes. O seu trabalho é transformador, e suas atitudes me ensinaram e me encorajaram a agir e a pesquisar melhor. Obrigada pelo apoio na realização desta conquista acadêmica e profissional. “Que na ordem do dia de hoje, eu saiba um pouco mais”.

Aos membros da banca avaliadora, pela disponibilidade e colaboração.

A todos que torceram pela minha vitória, muito obrigada!

“As palavras estão cheias de falsidade ou de arte; o olhar é a linguagem do coração...”
William Shakespeare

RESUMO

Neste estudo, o objetivo principal foi investigar como são construídas e estruturadas as atividades propostas na unidade de produção de texto do livro didático “Ser Protagonista”, direcionado aos alunos do terceiro ano do ensino médio da rede regional de Catalão. A análise dos dados foi fundamentada em conceitos da Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 1994; HALLIDAY & MATTHIESSEN, 2004), bem como nas orientações da Linguística Aplicada (MOITA LOPES; 1996, 2006, 2008; CELANI, 2000), no propósito de compreender os significados construídos na linguagem. O objetivo secundário foi analisar os processos, de acordo com estudo do sistema de transitividade apresentado pela metafunção ideacional, que manifesta o propósito de compreender o ambiente e retratar a percepção de mundo do sujeito. O *corpus* apresentou 2.692 palavras, distribuídas entre processos, nominalizações e circunstâncias, compondo as atividades de produção de texto do livro didático “Ser Protagonista”. A metodologia contou com a análise dos participantes dos processos, dos elementos léxico-gramaticais, do valor semântico, da tipologia de pergunta (MARCUSCHI, 2009), da frequência dos verbos, e, ainda, apresentou a porcentagem em que os mesmos aparecem nos enunciados. Os processos foram selecionados e organizados no WordSmith tools, através das ferramentas WordList, KeyWords e Concord. Neste estudo, também foi observado se a proposta do livro didático para produção textual condiz com as indicações dos documentos institucionais adaptados à realidade escolar para o estudo da língua, como Parâmetros Curriculares Nacionais, Projeto Político Pedagógico, Plano de Desenvolvimento da Escola). Realizou-se uma pesquisa exploratória, classificada, segundo Dornyei (2007), como quali-quantitativa e investigativa. Esta pesquisa foi direcionada por perguntas e questionamentos que possibilitaram a reflexão sobre questões-problema que assolam o contexto escolar e, em especial, a leitura, a escrita e o entendimento das atividades. As escolhas dos processos na construção das perguntas apontaram o domínio dos verbos materiais e mentais, a recorrências de perguntas objetivas e diretas, e a complexidade dos elementos léxicos gramaticais em alguns nomes nos exercícios. Os questionamentos que nortearam esta investigação encaminharam para uma resposta coerente das propostas de atividades de produção de texto, no sentido de oportunizar o aperfeiçoamento linguístico do aluno. Entretanto, outras pesquisas, referentes ao conteúdo e aos exercícios apresentados no livro didático, são necessárias, visto se tratar de um material pedagógico importante no processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Linguística. Livro Didático. Leitura. Aprendizagem.

ABSTRACT

In this study, the main objective was to investigate how the activities propose in the text production unit in the textbook “ Ser Protagonista’ are built and structured, directed to students of the third year of high school of the regional Catalão. Data analysis were based on concepts of Systemic Functional Linguistics (HALLIDAY, 1994; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004), and so on the guidelines of Applied Linguistics (MOITA LOPES, 1996, 2006, 2008; CELANI, 2000), in the purpose of understand the meanings constructed in language. The secondary objective was to analyze the processes, according to study of transitivity, system presented by ideational metafunction, which expresses the purpose of understanding the ambience and portray the perception of world of the subject. The corpus had 2,691 words, distributed between processes, nominalizations and circumstances, composing the text production activities of the textbook "Be Protagonist". The methodology counted with the analysis of the participants of the proceedings, of lexicogrammatical elements, the semantic value, the question type (MARCUSCHI, 2009), the frequency of verbs, and presented the percentage in which they appear in the statements. The processes were selected and organized in WordSmith tools, through the WordList tools, KeyWords and Concord. In this study was also observed that the proposal of the textbook for textual production is consistent with the indications of institutional documents to the school reality for the study of language, as National Curriculum Parameters, Political Pedagogical Project, and the School Development Plan0. It was conducted an exploratory research, classified, according to Dornyei (2007), as qualiquantitative and investigative. This research was directed by questions and questioning that allow for reflection about problem-issues that plague the school context and, in particular, reading, writing and understanding of the activities. The process choices in the construction of the questions pointed to the mastery of the material and mental verbs, the recurrences of objective and direct questions, and the complexity of the lexical grammatical elements in some names in the exercises. The questions that guided this research headed for a coherent answer of the proposed text production activities, in order to provide the opportunity for linguistic improvement of the student. However, other research, respect to the contents and exercises presented in the textbook, are necessary, as this is an important educational material in the process of teaching and learning.

Keywords: Linguistics. Textbook. Reading. Learning.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Porcentual de cada tipo de processo nas atividades	101
Gráfico 1: Resultado da estruturação dos tipos de atividades de produção de texto.....	102

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Distribuição do livro didático no Brasil	21
Figura 2: Linguística Aplicada nas diversas áreas do conhecimento	35
Figura 3: Inter-relação entre os extratos da linguagem na metafunção ideacional	50
Figura 4: Síntese da representação do mundo interior e exterior	50
Figura 5: Mandala da Gramática da Experiência	52
Figura 6: Processos - nomações e circunstâncias em ordem alfabética	71
Figura 7: Número total dos processos e palavras nos enunciados.....	71

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Contexto do falante.....	47
Quadro 2: Correlações das variáveis do contexto situacional e as metafunções da linguagem	47
Quadro 3: Componentes da oração.....	51
Quadro 4: Correlações das variáveis do contexto situacional e as metafunções da linguagem	63
Quadro 5: Correlação de perguntas de pesquisa e principais aportes teóricos.....	68
Quadro 6: Estrutura do planejamento da produção de texto	69
Quadro 7: Dados para análise.....	70
Quadro 8: Processos materiais mais recorrentes nas atividades	77
Quadro 9: Processos materiais com os participantes.....	79
Quadro 10: Semântica dos processos materiais.....	81
Quadro 11: Tipologia das perguntas.....	82
Quadro 12: Participantes das orações materiais	83
Quadro 13: Tipos de nominalizações e circunstâncias nas orações materiais.....	83
Quadro 14: Orações materiais no <i>corpus</i>	85
Quadro 15: Participantes das orações mentais	86
Quadro 16: Processos mentais que podem ser substituídos	87
Quadro 17: Processos verbais.....	88
Quadro 18: Processos verbais e seus substitutos	91
Quadro 19: Exemplos de orações existenciais	92
Quadro 20: Verbos que podem substituir os existenciais.....	93
Quadro 21: Exemplos de orações comportamentais.....	94
Quadro 22: Exemplos de processos comportamentais substitutos	94
Quadro 23: Participantes do processo comportamental	95
Quadro 24: Processos relacionais na oração	95
Quadro 25: Orações relacionais que não podem ser substituídas por outros processos.....	96
Quadro 26: Participantes das orações relacionais.....	96
Quadro 27: Tipos de orações, processos e participantes – estrutura oracional	98
Quadro 28: Elementos que completam a oração	10

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Ada – Avaliação Dirigida Amostral

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

Enem – Exame Nacional do Ensino Médio

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

INL – Instituto Nacional do Livro

LA – Linguística Aplicada

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LSF – Linguística Sistêmico-Funcional

MEC – Ministério da Educação

Ocem – Orientações curriculares para o ensino médio

PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PCN(s) – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola

PNE – Plano Nacional de Educação

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PNLEM – Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio

PPP – Projeto Político Pedagógico

ProEMI – Programa Ensino Médio Inovador

Saeb – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO I - O LIVRO DIDÁTICO EM FOCO.....	16
1.1. O Livro Didático na Perspectiva Linguística	16
1.2 Entendendo o Programa Nacional do Livro Didático	20
1.3 Base Nacional Comum Curricular e o Livro Didático	23
1.4 O Livro Didático “Ser Protagonista”	24
CAPÍTULO II - A LINGUÍSTICA APLICADA E O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO.....	33
2.1 A Linguística Aplicada na Atualidade	33
2.2 O Conhecimento e o Contexto de Produção Segundo a Linguística Aplicada	36
2.3 O Ensino e a Aprendizagem de Língua Portuguesa no Âmbito da Linguística Aplicada	38
2.4 A Linguística Aplicada e o Livro Didático de Língua Portuguesa	41
2.5 Teoria de Análise Linguística: Linguística Sistêmico-Funcional	43
2.6 Linguística Sistêmico-Funcional: um Estudo Funcional da Língua.....	43
2.7 O Sistema de Transitividade	51
2.8 A Linguística Sistêmico-Funcional e o Livro Didático.....	55
2.9 Tipologia das Perguntas de Compreensão nos Livros Didáticos de Língua Portuguesa	61
CAPÍTULO III - UMA VIAGEM METODOLÓGICA EM DIREÇÃO A ANÁLISE.....	65
3.1 Caracterização da Pesquisa.....	65
3.2 Contexto e Seleção do <i>Corpus</i>	68
3.3 Atividades Propostas	69
3.4 Os Dados	70
3.5 Organização das Palavras do <i>Corpus</i>	71
3.6 Ferramenta de Análise: a Linguística de <i>Corpus</i>	72
3.7 Procedimentos de Análise	73
IV CAPÍTULO - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	74
4.1 Processos Materiais	76
4.2 Processos Mentais	84
4.3 Processos Verbais	88
4.4 Processos Existenciais	91
4.5 Processos Comportamentais	93
4.6 Processos Relacionais.....	95
4.7 Elementos Circunstanciais e Nominais na Estrutura da Oração	99
4.8 Discussão dos Dados Analisados	101
CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
REFERÊNCIAS	109
ANEXOS	114

INTRODUÇÃO

Atuando como profissional da Educação há 19 anos, e trabalhando e estudando com o livro didático, busco por respostas que cercam esse material pedagógico no processo de aprendizagem. Questão como as dificuldades encontradas pelos alunos no entendimento de atividades de compreensão e produção de texto. Por assim ser, nesta dissertação, é desenvolvida uma pesquisa de análise, que tem como objeto de estudo os enunciados de produção de texto presentes no livro didático de Língua Portuguesa “Ser Protagonista”, direcionado aos alunos do ensino médio do município de Catalão, interior de Goiás.

Na tentativa de compreender melhor as dificuldades encontradas pelo aluno/aprendiz na resolução de atividades propostas no livro didático “Ser Protagonista” e na capacitação da língua materna, este estudo apresenta a análise dos processos utilizados nos enunciados de produção de texto, como também dos elementos léxico-gramaticais que são contemplados por eles. Para tanto, o arcabouço teórico desta dissertação fundamenta-se na Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) e na Linguística Aplicada (LA).

Analisando e discutindo as dificuldades encontradas pelos alunos de entender as atividades propostas para produção de texto, e até mesmo as limitações dos professores em direcioná-los, foi possível traçar alguns caminhos interpretativos para algumas indagações sobre o livro didático “Ser Protagonista”, que apresenta um conteúdo considerado rico e inovador para o trabalho com a língua materna, apresentando sugestões para o docente enriquecer o conteúdo do material didático com outros recursos didáticos e com pesquisas.

No cenário educacional, o livro didático de Língua Portuguesa é uma ferramenta que apresenta um estudo da língua com gêneros textuais variados, assinalando a importância e o dever da escola de ensinar a linguagem, e observando os meios diversificados de comunicação. “O conhecimento mais aprofundado sobre equipamento e materiais didáticos torna-se tão indispensável quanto à própria manutenção do espaço escolar e o desenvolvimento de uma consciência técnica, gestora e educadora” (BRASIL, 2009, p. 12).

Refletindo sobre o livro didático de Língua Portuguesa, entende-se que ele norteia o caminho para o ensino e a aprendizagem.

O livro didático insere-se no processo de formação de identidade nacional, seja pelos temas e conteúdos priorizados nos manuais didáticos, seja pela metodologias nele indicadas, seja perspectiva ideológica neles subjacentes {...} (HORIKAWA & JARDILINO, 2010 p. 156)

Com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (1999), em decorrência do avanço tecnológico e em meio a tantos recursos didáticos, os professores de Língua Portuguesa começaram a sentir a necessidade de melhorar e ampliar os conhecimentos por meio da leitura e da produção de texto, a fim de obterem um resultado positivo no letramento.

Ainda se faz necessário entender a importância do conhecimento da LA para o ensino da Língua Portuguesa, centrado na leitura e na escrita de gêneros textuais variados. Esse conhecimento possibilita ao aluno e ao professor uma aprendizagem dinâmica, inovadora e contemporânea, que condiz com a realidade do mundo pós-moderno, e que propõe um estudo ligado a outras áreas do conhecimento, como Sociologia, Filosofia, Geografia e Psicologia entre outras.

Conforme pontuam os PCN (1997):

Para isso faz-se necessária uma proposta educacional que tenha em vista a qualidade de formação a ser oferecida a todos os estudantes. O ensino de qualidade que a sociedade demanda atualmente se expressa aqui como a possibilidade de o sistema educacional vir a propor uma prática educativa adequada às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da realidade brasileira, que considere os interesses e as motivações dos alunos e garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade na sociedade em que vivem (BRASIL, 1997, p.33).

Para promover o ensino de qualidade que a sociedade demanda, torna-se necessário um conhecimento linguístico ligado a todas as áreas do conhecimento, o que aponta para a globalização de saberes.

Moita Lopes (2006) afirma que, no Brasil, diferentemente de outros lugares do mundo, as pesquisas em LA espalham-se por contextos diferentes da sala de aula de Língua Portuguesa, chegando a lugares variados, como clínicas de saúde, delegacia de mulher e empresas. Assim, a LA torna-se um campo de estudo interdisciplinar, que retrata o mundo social. E a produção de conhecimento nessa área pode ocorrer em nível local, observando-se problemas globais, ou enfocando vários recursos de aquisição da linguagem, por meio de pesquisas que compreendem os sujeitos como constituintes e agentes no mundo através do discurso (OLIVEIRA, 2009).

Desde que se tornou um instrumento importante para o desenvolvimento das aulas, o livro didático de Língua Portuguesa tem sido discutido e avaliado. Pesquisadores continuamente tentam aprimorá-lo, conforme as políticas de educação pública da rede

regional. Nessa perspectiva, o objetivo desta pesquisa é investigar como são construídas as atividades propostas na unidade de produção de texto do livro didático “Ser Protagonista”, destacando o uso dos processos tanto pela perspectiva do sistema de transitividade nos gêneros apresentados, como dos enunciados. Entende-se que a escolha dos processos pode revelar a intenção comunicativa por parte do autor.

A pesquisa é de caráter qualiquantitativo, descritivo e interpretativo. O *corpus* é formado por 87 atividades de produção de texto, propostas no livro didático “Ser Protagonista”, e compostas por 2.692 palavras. Para fundamentar este estudo, a análise linguística aborda o sistema de transitividade à luz da LSF, proposta por Halliday (1994), Halliday e Matthiessen (2004) e por seus seguidores, e também por Cunha e Souza (2011), Fuzer e Cabral (2014), Thompson (1996), Eggins e Martin (1997) e Almeida (2010).

Verifica-se que muitos educadores que atuam na rede pública de ensino, e que possuem vasta experiência no ensino, percebem um distanciamento entre o conteúdo linguístico apresentado no livro didático e a linguagem do aluno/aprendiz. Como o livro didático é um dos recursos mais presentes na vida do aluno, ele deveria apresentar conteúdos contemplando o mundo situacional e cultural do falante/ouvinte. Além disso, esse material constitui um dos elementos básicos da organização do trabalho do docente, quando considera a bagagem cultural do sujeito.

Para alcance dos objetivos apresentados, as seguintes indagações servem como suporte para a escrita desta dissertação:

1º- Como são estruturadas as atividades de produção de texto?
--

2º- Quais os processos mais recorrentes nas atividades, e o que isso pode significar para a compreensão do falante/aprendiz?

Fonte: A autora

Essas questões levam a entender que a língua disponibiliza uma variedade de processos e recursos léxico-gramaticais ao falante/escritor, o que lhe oportuniza aprender e ser compreendido. Além disso, o conhecimento da potencialidade desses elementos pode auxiliar no reconhecimento da objetividade do livro didático de Língua Portuguesa.

Este estudo está organizado em quatro capítulos, além desta introdução e das considerações finais. No primeiro capítulo, destaca-se o *corpus* desta pesquisa: o livro didático de Língua Portuguesa, apresentando o conceito, o objetivo e a importância desse instrumento no contexto escolar, para professores e alunos. Também se expõe a unidade de

pesquisa, retratando os variados gêneros textuais trabalhados e as propostas produção de texto.

No segundo capítulo, apresenta-se a teoria da LA, como área de conhecimento articuladora de múltiplos domínios do saber, e também a LSF, base deste estudo, focando a metafunção ideacional e suas características para a análise dos dados. Além disso, explicitam-se as propostas de estudo da Língua Portuguesa apresentadas pelos PCN, e também em outros documentos institucionais que norteiam o ensino da língua materna no país. E, por fim, são mostradas as propostas contidas no livro didático de Língua Portuguesa.

No terceiro capítulo, apresenta-se a metodologia usada para análise dos dados que compõem o *corpus* em estudo. Também se expõe o universo da análise, apresentando informações sobre os textos coletados, bem como evidenciando os procedimentos utilizados para o diagnóstico.

No quarto capítulo, realiza-se a análise do objeto de estudo, dos processos e elementos léxico-gramaticais, e dos sentidos que eles dão aos enunciados de comando. Além disso, verifica-se a recorrência dos processos, buscando compreender o que eles significam no contexto, e a forma como podem contribuir para a proposta de estudo.

Finalmente, nas considerações finais, expõe-se o resultado da análise dos dados levantados, das escolhas léxico-gramaticais e semântico-discursivas abordadas. Mostra-se a forma como elas são estruturadas e o que isso pode significar no processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa. Por fim, são apontadas as limitações do trabalho, sem deixar de reforçar a contribuição do mesmo para pesquisadores, aprendizes e atuantes na Educação.

Na continuidade, o primeiro capítulo, que destaca o livro didático num contexto histórico e pedagógico.

CAPÍTULO I

O LIVRO DIDÁTICO EM FOCO

Neste capítulo, apresenta-se o *corpus* de estudo, retratando a história, a distribuição e o valor do livro didático no contexto educacional, entendendo-o como um material pedagógico que auxilia no aperfeiçoamento linguístico.

1.1 O Livro Didático na Perspectiva Linguística

Os estudos sobre o processo de desenvolvimento escolar brasileiro destacam a preocupação com os livros didáticos e a importância dos mesmos no contexto escolar. Apesar dos avanços tecnológicos que transformaram as metodologias de ensino, esse material continua sendo utilizado nas salas de aula do Brasil para o ensino de Língua Portuguesa.

O livro didático de Língua Portuguesa distingue-se de outros livros por seu caráter pedagógico. Ele surgiu como complemento aos livros clássicos utilizados na escola, inicialmente, buscando auxiliar na alfabetização e na divulgação das Ciências, História e Filosofia. Trata-se de um livro para guiar o professor, com conteúdo voltado para a ampliação do conhecimento, para ensinar e aprender.

Entendendo a estreita relação desse material didático com a constituição da escola, e considerando sua relevância para a aprendizagem, discute-se, neste capítulo, o livro didático de Língua Portuguesa, destacando suas funções e importância. Para tornar objetiva e clara a análise das atividades de produção de texto apresentadas no *corpus* em estudo, apresenta-se a trajetória histórica do livro didático, partindo de sua conceitualização, segundo teóricos e estudiosos da educação. No mais, revela-se como se realiza a distribuição desse material pedagógico no Brasil, ressaltando seu valor para o aperfeiçoamento linguístico dos alunos.

As pesquisas referentes ao livro didático têm propiciado aos docentes uma visão mais crítica sobre o processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, como também acerca da qualidade dos livros, seus limites e possibilidades de uso. A preocupação com o livro didático teve início com a Legislação do Livro Didático, criada em 1938 pelo Decreto-

Lei nº 1.006 (ROMANATTO, 2009). Até então, o livro era considerado uma ferramenta da educação política e ideológica, sendo o Estado o organizador e financiador desse material.

No início do século XX, era divulgada uma lista e os professores faziam suas escolhas com base na regulamentação legal, qual seja: o art. 208, inciso VII da Constituição Federal do Brasil, que diz que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: “VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde”.

A história do livro didático, assim como a própria história da legislação educacional e da formação profissional para o exercício da docência no Brasil, passa por uma sucessão de decretos, leis e medidas governamentais, a partir dos anos de 1930. Esse período desencadeou uma política educacional formatada sem nenhuma preocupação democrática. Já no século XXI, o governo federal, por intermédio do MEC, propõe o desenvolvimento de ações que visam à melhoria da qualidade do livro didático, a ser utilizado nas escolas públicas no país.

A Lei nº 9.394 de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em seu artigo 4, inciso VIII, faz menção aos programas de apoio de material pedagógico e destaca o livro didático como importante. Entende-se que o conteúdo e a forma como ele é apresentado são determinantes para a aprendizagem ou não do aluno, porque trabalha variedade de gêneros textuais e propostas para o conhecimento estrutural da língua.

No Brasil, no art. 2º do Decreto-Lei nº 1.006 de 1938, tem-se a primeira definição de livro didático, qual seja:

Compêndios são os livros que expõem total ou parcialmente à matéria as disciplinas constantes dos programas escolares {...} livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos compêndios escolar, livro escolar, livro de classe, Manual, livro didático (OLIVEIRA, 1980, p. 12 *apud* OLIVEIRA et al., 1984, p. 22).

O livro didático é um livro para ser usado na vida escolar do aluno, e cujas propostas devem obedecer aos programas institucionais, como: PCN, Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), e, mais precisamente, as propostas curriculares regionais.

De acordo com o MEC (BRASIL, 2008), o livro didático, além de função pedagógica, tem função social, por contribuir com a qualidade da educação brasileira e promover a

inclusão social de alunos que, por motivos financeiros, não têm acesso a ele para ampliar seus conhecimentos.

Mas o livro didático de Língua Portuguesa, mesmo sendo um instrumento impresso e familiar no contexto escolar, é bastante complexo. Consiste em um livro estruturado para se inscrever em um processo de aprendizagem, com a finalidade de melhorar a eficácia linguística no meio social. É distribuído pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)¹, que contribui para dar maior legitimidade ao livro didático nacional e, conseqüentemente, auxilia no aumento de sua produção. É preciso considerar que a utilização desse material assume importância de acordo com as condições, lugares e situações em que é produzido e utilizado, tendo em vista os diferentes âmbitos escolares.

O desenvolvimento do livro didático ocorreu juntamente com a modernização da humanidade e, no Brasil, acompanhou o progresso do processo de escolarização. Na primeira metade do século XX, cabia ao professor selecionar os conteúdos escolares e as metodologias a serem trabalhadas. Já em decorrência do processo de democratização do ensino, os conteúdos escolares passaram a ser veiculados pelos livros didáticos (ROMANATTO, 2009).

Mesmo com as variedades de recursos para a adequação do conhecimento em várias áreas, o livro didático, ainda no século XXI, constitui um instrumento pedagógico importante para a construção do saber, pois é veiculado a valores ideológicos e culturais, além de apresentar conteúdo pedagógico para cada disciplina.

De acordo com Romanatto (2009),

[...] o livro didático ainda tem uma presença marcante em sala de aula e, muitas vezes, como substituto do professor quando deveria ser mais um dos elementos de apoio ao trabalho docente... Os conteúdos e métodos utilizados pelo professor em sala de aula estariam na dependência dos conteúdos e métodos propostos pelo livro didático adotado. Muitos fatores têm contribuído para que o livro didático tenha esse papel de protagonista na sala de aula. ...um livro que promete tudo pronto, tudo detalhado, bastando mandar o aluno abrir a página e fazer exercícios, é uma atração irresistível. O livro didático não é um mero instrumento como qualquer outro em sala e também não está desaparecendo diante dos modernos meios de comunicação. O que se questiona é a sua qualidade. Claro que existem as exceções (ROMANATTO, 1987, p.85).

Romanatto (1987) destaca que, no caso de ausência do professor, o livro didático pode ser um substituto do mesmo, além de apresentar conteúdos e métodos utilizados pelo docente

¹ Programa criado em 1929 como Instituto Nacional do Livro (INL), órgão do Estado para legislar sobre políticas do livro didático.

em sala de aula. Nessa direção, é notória a preocupação com a estética do livro didático, e também com a forma de apresentação dos conteúdos escolares. Os organizadores, escritores e produtores desse material salientam a quantidade de exercícios trazidos no livro, sendo esse um dos critérios utilizados por alguns professores na hora de avaliar e selecionar a obra.

Entretanto, para Dionísio e Bezerra (2003), o livro didático, de um modo geral, não satisfaz as necessidades do processo de ensino e aprendizagem da língua do falante/aprendiz, que apresenta uma bagagem linguística e cultural própria do meio social em que está inserido. As limitações desse material está, por vezes, na sua desatualização em relação às necessidades da época, ou na falta de incorporação dos conhecimentos teóricos disponíveis acerca da língua. Sendo assim, o livro rende muito, mas ainda não abrange o esperado.

Contudo, o livro didático possui um grande valor, uma vez que auxilia a aprendizagem e a ampliação dos conhecimentos. Sua importância tem sido atestada, entre outros fatores, pela discussão em torno da sua função de democratização dos saberes, pelos interesses econômicos em torno de sua produção comercial, e pelos investimentos dos governos em programa de avaliação (MARTINS; GOUVÊA; VILANOVA, 2012). Tendo em vista suas limitações, o professor pode utilizar recursos complementares para sanar os pontos desfavoráveis desse material. E, embora os recursos tecnológicos sejam utilizados como instrumentos de pesquisa por uma boa parte da população, o livro didático ainda representa a principal, senão a única fonte impressa disponível nas salas de aula de inúmeras escolas da rede pública de ensino do país.

Santos e Carneiro (2006) destacam que

O livro didático assume essencialmente três grandes funções; de informação, de estruturação organização de aprendizagem. E finalmente, a função de guia do aluno no processo de apreensão do conhecimento do mundo exterior. Deste modo a última função depende do livro didático permitir, que aconteça uma interação da experiência do aluno e atividades que instigam o estudante desenvolver o seu próprio conhecimento, ou ao contrário. Induzi-lo a repetições ou imitação do real, entretanto o professor deve estar preparado para fazer uma análise crítica e julgar os méritos do livro que utiliza ou pretende utilizar, assim como para induzir as devidas correções, e ou adaptações, que achar conveniente e necessária (SANTOS; CARNEIRO, 2006, p. 206).

Santos e Carneiro (2006) afirmam que o livro didático constitui-se como um guia que conduz o educando e o educador na busca pelo conhecimento linguístico. Entretanto, o gestor da disciplina deve estar preparado para conduzir a aprendizagem de forma crítica, bem como

induzir o aluno a fazer adaptações e correções no conteúdo apresentado no livro didático, quando necessárias.

Em relação aos critérios da escolha do livro didático, nota-se um processo democrático. Porém, nem sempre as escolhas são efetivamente acolhidas pelo PNLD. Além disso, muitas escolas não recebem o livro didático elegido para atender a realidade do aluno para aprendizado da língua culta. Para Possenti (2000, p.11) o princípio (quase evidente) de que o objetivo da escola é ensinar o português padrão, ou, talvez mais exatamente, o de criar condições para que ele seja aprendido.

Abordar-se-á, na sequência, o PNLD e seu objetivo, bem como o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), pois, mesmo com os variados recursos pedagógicos voltados para o processo ensino e aprendizagem, o livro didático continua sendo o material mais usado para esse fim. Destaca-se, ainda, que o referido programa, a partir de 2004, passou a distribuir o livro didático partindo das regiões Norte e Nordeste, e estendendo para outras regiões do país, universalizando, portanto, a distribuição do material.

1.2 Entendendo o Programa Nacional do Livro Didático

O PNLD é uma iniciativa do MEC que tem como objetivos básicos a aquisição e a distribuição, universal e gratuita, de livros didáticos para os alunos das escolas públicas do ensino fundamental brasileiro (ROJO; BATISTA, 2003). Esse programa realiza-se por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), vinculado ao MEC, responsável pela captação de recursos para o financiamento de programas voltados para o ensino fundamental.

Além da distribuição do livro didático, o PNLD² distribui obras literárias, obras complementares e dicionários. O programa é executado em ciclos trienais alternados, de modo que, a cada ano, o FNDE adquire e distribui livros para todos os alunos de determinada etapa de ensino (Alfabetização Matemática, Letramento e Alfabetização, Inglês, Espanhol, Filosofia e Sociologia), repõe e complementa os livros reutilizáveis³ para outras etapas.

Para os alunos do ensino fundamental, os livros são distribuídos a cada dois anos. Um edital especifica todos os critérios para inscrição das obras, e os títulos indicados pelas editoras são avaliados pelo MEC, que elabora o Guia do Livro Didático, com resenha de cada

² Disponível em: www.fnde.gov.br. Acesso em: 01 dez. 2015.

³ São reutilizáveis os seguintes componentes: Matemática, Língua Portuguesa, História, Geografia, Ciências, Física, Química e Biologia.

obra aprovada. Esse material é disponibilizado às escolas pelo FNDE, sendo que cada uma escolhe, dentre os livros constantes no referido guia, aqueles que deseja utilizar, levando em consideração seu planejamento pedagógico. Para garantir o atendimento de todos os alunos, são distribuídas, também, versões acessíveis dos livros aprovados e escolhidos no âmbito do PNLD, nos formatos áudio, Braille e MecDaisy⁴.

Desde 2011, somente as escolas federais e as redes de ensino que aderiram formalmente ao programa, mediante assinatura de termo específico disponibilizado, são atendidas pelo PNLD. Dessa forma, essas instituições não precisam firmar termo de adesão novamente, sendo automaticamente atendidas pelo programa.

Mostra-se, na sequência, a distribuição dos livros didáticos no Brasil em 2015, considerando as regiões geográficas.

Figura 1: Distribuição do livro didático no Brasil



Fonte: FNDE.

Como se observa, em algumas regiões, de acordo com as necessidades dos falantes/aprendizes, é distribuída uma quantidade maior de livros didáticos do que em outras.

Já o PNLEM foi implantado a partir do ano de 2004, e a distribuição dos livros desse programa foi organizada de forma progressiva⁵, começando pela primeira série do ensino médio, com livros de Língua Portuguesa e Matemática. No primeiro ano de vigência, os livros

⁴ Desenvolvido por meio de parceria com o Núcleo de Computação Eletrônica da Universidade Federal do Rio de Janeiro - NCE/UFRJ, o MecDaisy possibilita a geração de livros digitais falados e sua reprodução em áudio, gravado ou sintetizado. Além disso, apresenta facilidade de navegação pelo texto, permitindo a reprodução sincronizada de trechos selecionados, o recuo e o avanço de parágrafos e a busca de seções ou capítulos.

⁵ A Resolução nº 38 do FNDE, que criou o programa, define o atendimento, de forma progressiva, aos alunos das três séries do ensino médio de todo o Brasil.

foram distribuídos a 5.392 escolas das regiões Norte e Nordeste, atingindo cerca de 1,3 milhão de alunos.

O programa promoveu a distribuição de livros didáticos de Português e Matemática para o ensino médio em 2006, contemplando 7,01 milhões de alunos das três séries do ensino médio, em 13,2 mil escolas do país, com exceção das instituições dos estados de Minas Gerais e do Paraná, que desenvolvem programas próprios. Também em 2006 foram distribuídos mais de 26.268 conjuntos de livros para professores de Língua Espanhola, contendo dois dicionários, um monolíngue e um bilíngue; uma gramática; e um livro do professor⁶. As publicações foram encaminhadas separadamente.

Em 2007, pela primeira vez, foram distribuídos os livros de Biologia a alunos e professores do ensino médio das escolas públicas de todo o Brasil, exceto as escolas estaduais de Minas Gerais. Também foram repostos os livros de Português e Matemática. Ao todo, o PNLEM de 2007 distribuiu 9,1 milhões de exemplares, beneficiado 6,9 milhões de alunos de 15,2 mil escolas.

Em continuidade à promoção progressiva do PNLEM, em 2008 foram distribuídos 7,2 milhões de livros de História, e igual quantidade de exemplares de Química, a todos os alunos e professores do ensino médio. Nesse mesmo ano, houve a reposição de livros de Português, Matemática e Biologia, totalizando 2,3 milhões de obras. Também ocorreu, pela primeira vez, a escolha de livros das disciplinas Geografia e Física e, pela segunda vez, a escolha dos livros de Matemática, Língua Portuguesa e Biologia.

A escolha dos livros didáticos do PNLEM de 2009 foi realizada exclusivamente pela Internet⁷. Em maio, as escolas receberam correspondência com *login* e senha exclusivos; orientação sobre a formalização e envio ao FNDE; guia sobre o uso, guarda e sigilo da senha; cadastro do responsável pelo registro da escolha no sistema (havendo apenas um CPF por escola); e normas de conduta para execução dos programas do livro.

Os avaliadores dos livros didáticos constantes no guia têm como referência básica o atendimento aos PCN de Língua Portuguesa, o que pressupõe uma concepção interacionista da linguagem. Com base nesses critérios, Marcuschi (2007) destaca alguns aspectos a serem observados pelos autores de livros didáticos de Língua Portuguesa, sendo eles os seguintes: adoção do texto como unidade básica de ensino; produção linguística tomada como produção de discursos contextualizados; noção de que os textos distribuem-se em um contínuo de

⁶ O demonstrativo de distribuição dessas publicações está disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=13608>. Acesso em: 04 dez. 2015.

⁷ Essa escolha foi feita através do site: <http://www.fnede.gov.br/>.

gêneros estáveis, com características próprias, e são socialmente organizados, tanto na fala quanto na escrita; atenção para a língua em uso, sem se fixar no estudo da gramática como um conjunto de regras, mas destacando a relevância da reflexão sobre a língua; atenção especial para a produção e compreensão do texto escrito e oral; explicitação da noção da linguagem adotada, com ênfase no aspecto social e histórico; e clareza quanto à variedade de usos da língua e à variação linguística.

Em seguida, trata-se da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), adotada a partir de 2016 em todo o país para o ensino de Língua Portuguesa, de modo que os livros terão que ser adaptados a essa nova proposta para o estudo da língua materna.

1.3 Base Nacional Comum Curricular e o Livro Didático

A partir de 2016, todas as escolas da rede pública estadual de educação do país terão como caminho para o processo de ensino e aprendizagem de qualquer área do conhecimento a BNCC⁸, prevista na Constituição Federal de 1988 para o ensino fundamental, e ampliada no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 para o ensino médio. Trata-se da base para a renovação e aprimoramento da educação básica como um todo.

A BNCC é um documento que visa sistematizar o que é ensinado nas escolas do Brasil inteiro, englobando todas as fases da educação básica, desde a educação infantil até o final do ensino médio. Trata-se de uma espécie de lista com os objetivos de aprendizagem de cada uma das etapas de formação do professor nas áreas de Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Longe de ser um currículo totalmente fixo, a referida base é uma ferramenta que busca orientar a elaboração do currículo específico de cada escola, sem desconsiderar as particularidades metodológicas, sociais e regionais de cada uma.

Embora tenham o objetivo final de regulamentar o ensino em todo o país e, assim, eliminar as desigualdades existentes entre diferentes regiões do território nacional, garantindo o direito a uma educação de qualidade a todos, os PCN não era tão detalhado, tampouco tão objetivo quanto almeja ser a BNCC.

De acordo com essa BNCC, todo material didático, em especial o livro didático, usado no processo de ensino e aprendizagem, deverá passar por mudanças significativas, pois terão que incorporar elementos audiovisuais (e também apenas de áudio, ou somente visuais), além de haver mudanças dos conteúdos específicos que as redes autônomas de educação agregarão.

⁸Até março de 2016, o MEC recebeu sugestões da sociedade sobre o tema, de modo que a BNCC é o maior documento que recebeu contribuições da sociedade durante a sua elaboração.

As práticas de compreensão e produção de texto são constitutivas da experiência de aprender e, portanto, estão presentes em todas as áreas. Por isso, cabe à área de Linguagens direcionar a formação de sujeitos leitores e produtores de textos, que transitem com confiança pelas formas de registro dos diversos componentes curriculares, salvaguardando suas singularidades; e também compreendam as práticas de linguagem que ocorrem no espaço escolar, tais como: participar de debate sobre transgênicos; opinar criticamente sobre um documentário ou uma pintura; interagir com hipertextos da Web; buscar soluções para um problema ambiental no seu entorno; entre outras e inúmeras possibilidades.

O trabalho reflexivo com as diversas situações de leitura, produção, criação e fruição busca promover o entendimento de que há diferentes percepções, representações e entendimentos sobre a realidade. Isso inclui relações de poder, valores, responsabilidades, interesses pessoais e institucionais configurados pelas linguagens, o que possibilita a reflexão sobre o que se está vivenciando para que, então, se possa questionar, experimentar de outro modo, expressar, escolher, negociar de maneira mais confiante.

Os objetivos gerais da área de linguagem na educação básica segundo a BNCC asseguram uma formação que possibilite o estudante a:

- * interagir com práticas de linguagem em diferentes modalidades, na perspectiva de sua recepção e produção de modo a ampliar, gradativamente, o repertório de gêneros e de recursos comunicativos e expressivos;

- * reconhecer as condições de produção das práticas de linguagens (quem, o quê, por quem, para quê, para quem, em que suporte, modo de circulação), materializadas na oralidade, na escrita, nas linguagens artísticas e na cultura corporal do movimento.

- * refletir sobre os usos das linguagens e os efeitos de sentido de diferentes recursos expressivos, levando em conta as condições de recepção e produção;

- * como compreender a diversidade de manifestações linguísticas, artísticas e de práticas corporais construções sociais e culturais, relacionando-as com ideologias e relação de poder;

- * interagir com o outro, usando expedientes comunicativos e expressivos nas diversas práticas sociais de modo crítico, autoral e criativo;

- * reconhecer a dimensão poética e estética como constitutiva das linguagens, apreciando a cultura, a arte e a língua como patrimônios.

De acordo com esta nova proposta para o estudo da língua, os materiais didáticos utilizados na apreensão do conhecimento, deverão adaptar-se as novas exigências do currículo.

1.4 O Livro Didático “Ser Protagonista”

Para considerar os objetivos propostos nos documentos institucionais e na BNCC, Ramos (2013), editor responsável do livro didático “Ser Protagonista”,⁹ parece apresentar uma adaptação com o propósito de atender o jovem que necessita de letramentos múltiplos, já que a leitura e a escrita são ferramentas que dão poder e possibilitam a inclusão social. E isso vale para as práticas de linguagem envolvendo os diferentes sistemas semióticos, e não apenas a palavra escrita. Também é preciso dialogar com as contribuições que a LA oferece ao ensino de Língua Portuguesa, tornando-as compreensíveis para o professor que, muitas vezes, não teve a oportunidade de operar com esses conhecimentos em sua formação inicial e não é obrigado a conhecer teorias.

O livro didático “Ser Protagonista” apresenta a educação linguística no Brasil com configurações atuais, mostrando uma visão de conjunto.¹⁰ No mais, admite-se que o ensino de Língua Portuguesa é território instável, repleto de tensões e discontinuidades, o que exige uma abordagem dialógica e dialética, para não perder de vista seu principal interessado, o aluno (RAMOS, 2013).

O livro didático revela o seu papel vital como recurso de apoio à atuação docente, e apresenta propostas e sugestões diversificadas de trabalho com a Língua Portuguesa, para que o professor e o aluno possam aproveitar o conteúdo com liberdade. O livro didático para o ensino médio participa, ainda, de um contexto de ensino-aprendizagem cujos objetivos vêm sendo delineados por um conjunto de iniciativas de políticas públicas. Em 1998, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), atualizadas em 2012 pela Resolução CNE/CEB nº 2/2012, quando foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM).

1998 foi o ano de publicação dos PCN, fruto da discussão sobre os problemas do PCNEM e do PCN entre equipes de especialistas ligados ao MEC e professores de vários estados. Todos os documentos elaborados desde 2000 culminaram na publicação, em 2006, das Orientações Curriculares para Ensino Médio (Ocem¹¹).

⁹ Na terceira unidade do livro “Ser Protagonista” denominada de Produção de Texto: a pluralidade em destaque, há quadro gêneros textuais para o trabalho com a leitura, produção e interpretação de texto. São eles: o narrar, relatar, expor e argumentar, colocando em evidência a pluralidade do protagonista da sociedade contemporânea e a multiplicidade de referências culturais.

¹⁰ As configurações atuais e algumas características deste material didático nos exemplos anexados no final da dissertação.

¹¹ São os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Orientações Curriculares Nacionais, elaboradas pelo MEC, com o objetivo de orientar o professor de cada área de ensino, do ensino fundamental e do ensino médio.

Ressalta-se, ainda, que, no livro didático “Ser Protagonista”, todas as orientações dos documentos institucionais foram tomadas como importantes referências. O livro, que é dividido em três partes: literatura, linguagem e produção de texto, tem como objetivo auxiliar o professor a organizar as experiências de ensino e aprendizagem. O que se tem em cada parte é a ênfase em uma dimensão do ensino-aprendizagem. As unidades e os capítulos de cada parte foram concebidos em progressão, sugerindo-se sua utilização em uma sequência linear. As partes, por sua vez, desenvolvem-se de forma independente, mas contam com diversas estratégias de articulação entre seus temas e conceitos.

O livro apresenta o boxe ¹²“Usina Literária” na última ocorrência da seção denominada “Prática de Linguagem”; o estudo da língua ao fenômeno literário, na seção “Língua Viva”; gênero textual, na parte de “Produção de Texto”; e, ainda, determinados procedimentos desenvolvidos para a produção ou avaliação de textos. Em produção de texto há um boxe chamado “Observatório da Língua”, que faz referência a aspectos linguísticos entre o texto e os discursos reforçados pelos hipertextos, indicando a oportunidade de articulação temática ou conceitual entre as três partes que o livro apresenta.

A concepção de linguagem apresentada no livro didático “Ser Protagonista” segue as orientações dos documentos institucionais, que objetivam um trabalho da linguagem sócio interacionista abrangendo estudos de outras áreas. Sobre essa concepção, pode-se afirmar que

{A linguagem é} uma capacidade humana de simbolizar e de interagir e, por essa via, condição para que se construa realidades. {...}{...} a língua é uma das formas de manifestações da linguagem, é um entre os sistemas semióticos construídos historicamente e socialmente pelo homem. Assim, o homem em suas práticas orais e escritas de interação, recorre ao sistema linguístico – com mais regras fonológicas, morfológicas, sintáticas, semânticas e com seu léxico. Cabe assinalar que, sendo, porém, uma atividade de construção de sentido, e interação – seja aquela que se dá pelas práticas de oralidade ou intermediadas por textos escritos – envolve ações simbólicas (isto é, mediadas por signos) que não são exclusivamente linguísticas, já que há um conjunto de conhecimentos que contribuem para sua elaboração. Neste conjunto de conhecimento, há tanto os relativos à própria língua como os referentes a outros sistemas semióticos envolvidos no texto, os quais – decorrentes do desenvolvimento das tecnologias, frutos de mudanças também sistêmicas, nos grupos sociais – são construídos e apropriados pelos sujeitos. Além desses, devem ser também considerados os conhecimentos sobre as formas pelas quais se estabelecem relações entre sujeitos sociais, e ainda, conhecimentos sobre os modos de conceber o mundo, ligados aos grupos sociais dos quais participamos ou com os quais interagimos (BRASIL, 2006, p. 25).

¹² O livro didático “Ser protagonista” apresenta uma seção denominada “Boxe” em cada unidade trabalhada, destacando e esclarecendo problemas linguísticos – classificados como texto em construção.

Na parte de linguagem, sabendo-se que a descrição morfossintática da língua empreendida pela gramática tradicional toma por referência a norma padrão, o livro didático “Ser Protagonista” busca mostrar ao aluno que a descrição morfossintática da língua não corresponde ao seu uso efetivo pelos falantes, mesmo por aqueles considerados cultos. Isso é feito de forma privilegiada na seção “Boxe Diversidade”.

Os eixos norteadores da coleção seguem as orientações curriculares das Ocem para a coleção “Ser Protagonista”, e apontam a necessidade de reavaliar, nas proposições dos PCN (BRASIL, 1999), o lugar reservado ao estudo literário.

Ao refletir sobre a justificativa para que a Literatura, no livro didático, e as Artes, em geral, façam parte do currículo do ensino médio, as Ocem (2006) destacam que:

Nosso mundo dominado pela mercadoria, coloca-se as artes{...} como meio de educação da sensibilidade como meio de atingir um conhecimento tão importante quanto o científico- embora se faça por outros caminhos como meio de pôr em questão (fazendo-se crítica, pois) o que parece ser de ocorrência/decorrência natural, como meio de transcender o simplesmente dado, mediante o gosto da liberdade que só a fruição estética, permite, como meio de acesso a um conhecimento que objetivamente, não se pode mensurar, como meio, sobretudo de humanização do homem, coisificado esses são alguns dos reservados, as artes, de cuja apropriação todos têm direito.{...}BRASIL Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média e Tecnológica Orientações Curriculares para o Ensino Médio. V. 1 Linguagem, Códigos e suas tecnologias (BRASIL, 2002 p. 52-53).

Assim, a série “Ser Protagonista” apresenta uma divisão macro de Literatura em abordagem que diz respeito às orientações curriculares, objetivando a formação de leitores autônomos e literários. Conforme as Ocem (BRASIL, 2006), os livros didáticos deverão manifestar sua própria insuficiência como material propício para a formação plena de leitores autônomos da Literatura. Ao incluir, nas suas propostas didáticas, a insubstituível leitura de textos variados, acredita-se que os manuais didáticos poderão, a médio prazo, apelar satisfatoriamente para a formação de leitores de Literatura, rumo à sua autonomia.

Nesse sentido, o livro didático “Ser Protagonista” destaca “a promoção a educação da sensibilidade” (RAMOS, 2013, p. 399). Entendida em sentido amplo, a obra propõe-se a atingir os alunos e fazê-los interagir com manifestações artísticas; sensibilizar seu olhar para os recursos expressivos das diferentes formas de arte; sinalizar pontos de contato entre os fazeres artísticos e grandes questões éticas e estéticas; e lhes propiciar experiências estéticas variadas.

Há apresentação de textos pertencentes a gêneros variados em todas as partes do livro didático “Ser Protagonista”. Além disso, trata-se de um material moderno, atualizado e destinado para uso em 2015, 2016 e 2017. No mais, apresenta um estudo linguístico com conceitos e conjuntos de regras, além de exemplificação contextualizada, voltando-se para o aprimoramento linguístico do aluno/aprendiz.

Sabe-se que, na escola, o estudo da língua obedece a um conjunto de regras que possibilitam a construção dos sentidos pretendidos pelos falantes.

Seja dentro do próprio corpo do texto, sob a forma de observações, ressalvas, comentários, seja nas notas de rodapé, há nas gramáticas a exposição de um saber sobre a língua que escapa ao conceito (ou regras) e que no conjunto reflete a flexibilidade do saber gramatical frente às instabilidades constitutivas que envolvem o funcionamento da língua {...} apesar destas formas parecerem secundárias na gramática, elas são muito importantes para compreendermos o funcionamento da língua (DIAS, 2002, p. 127).

No entanto, o estudo gramatical deve contribuir para desenvolver a capacidade de reflexão, a crítica, como também para estimular o exercício do pensamento científico. Nesse sentido, o livro didático apresenta variedades de atividades, dinamizando o estudo gramatical e não se centrando no estudo tradicional da língua; tampouco focalizado no uso de conteúdos descontextualizados, centrados em regras e na modalidade escrita, tendo em vista que as sociedades comunicam-se em vários modos semióticos. O “Ser Protagonista”, desse modo, apresenta caminhos para que o professor e o aluno possam melhorar o conteúdo nele apresentado.

Quanto ao trabalho de leitura e produção de texto, o livro didático em questão apresenta uma pluralidade textual em todas suas unidades, desde a primeira série do ensino médio até a terceira série, com quatro gêneros textuais: o narrar, o relatar, o expor e o argumentar. O “Ser Protagonista” ainda trabalha com a produção de texto, amparando-se na teoria dos gêneros textuais de Dolz e Schneuwly (2004),¹³ derivada da teoria Bakhtiniana dos gêneros dos discursos. Destaca-se que, em situação de comunicação, a interação entre as pessoas ocorre por meio de textos, que são, a um só tempo, conjuntos estruturados de elementos linguísticos, cognitivos e sociais, que transpõem a realidade para o universo da linguagem, aparentemente reconstruindo e reordenando o que se encontra presente no mundo.

¹³ Sequência didática é “uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem. As sequências didáticas instauram uma primeira relação entre um projeto de apropriação de uma prática de linguagem e os instrumentos que facilitam essa apropriação” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p.51).

Nesse sentido, refletindo sobre as atividades de produção de texto, faz-se necessário compreender como são construídas as atividades direcionadas aos falantes da língua, de forma a buscar caminhos que apontem para a solução das dificuldades encontradas pelos aprendizes no contexto escolar.

O grupo dos textos apresentados como relato no “Ser Protagonista” contempla gêneros como a notícia, a reportagem e o artigo de divulgação científica, tendo em vista que a esfera jornalística possui grande relevância na sociedade contemporânea. Esse gênero é adequado para habilitar o aluno a ler e produzir gêneros que veiculam não somente informações, mas, também, posições a respeito de temas relevantes.

Observa-se que cada capítulo da unidade de produção de texto parte da leitura e do estudo de gênero, e termina com a produção textual propriamente dita. Assim, o aluno pode se apropriar das situações sociais em que o gênero circula e ganha sentido. Dessa forma, ele pode, também, observar os elementos que o singularizam utilizando as estratégias de leitura e escrita/produção específicas de um gênero. E, em cada unidade final, há uma proposta de produção e reescrita dos gêneros escritos, além de reelaboração dos gêneros orais.

Entende-se que a produção de texto é uma atividade recursiva, o que admite que o produtor volte constantemente ao início do processo, siga adiante, e revise diversas vezes antes de concluir a tarefa. Ainda, é apresentado um roteiro detalhado para a elaboração textual, contendo: proposta, planejamento, elaboração, avaliação (que é feita em dupla, pelo professor e pelo próprio aluno) e, por fim, reescrita, após a correção e revisão do mesmo pelo gestor da disciplina (ROMES, 2013). Como é possível observar nos anexos no final desta dissertação.

A produção de texto também é destacada em seções fixas da parte de linguagem, como no boxe “Texto em Construção” da seção “Língua Viva”, em que se propõe a elaboração de um texto, possibilitando ao aluno experimentar os efeitos de sentido relacionados ao tema desenvolvido na seção. Embora o foco da atividade seja diferente do previsto para a parte de produção de texto, todas as etapas da unidade em questão devem ser realizadas. Portanto, as atividades de leitura são um dos principais eixos de trabalho no livro didático “Ser Protagonista”, e antes das propostas de produção textual, há sempre exposição de outros textos para leitura, com análise e observação da língua, e esclarecimentos sobre o conteúdo de cada parágrafo.

Contudo, ao avaliar a maneira como o livro didático de Língua Portuguesa vem tratando historicamente essas atividades, Marcuschi (2002, p. 50) determina que: “Os exercícios de compreensão raramente levam a reflexões críticas sobre o texto e não permite

expansão ou construção de sentido, o que sugere a noção de que compreender é apenas identificar conteúdos”. De acordo com Marcuschi (2002, p, 51), “perde-se uma excelente oportunidade de treinar o raciocínio, o pensamento crítico e as habilidades argumentativas. Também se perde a oportunidade de incentivar a formação de opinião”.

Importante, também, é a noção de variedade linguística, que é decisiva para a observação de elementos estéticos que caracterizaram momentos de ruptura na história da Literatura. Isso é enfatizado em todos os volumes da série “Ser Protagonista”.

E como ocorre com a variação linguística, a compreensão sobre a necessidade do trabalho sistemático com oralidade em sala de aula é, ou pelo menos deveria ser, uma decorrência natural da concepção de língua que se adota. Entendendo-se a língua como “atividade interativa (dialógica) de natureza sócio cognitiva e histórica” (MARCUSCHI, 2003, p. 22), que se materializa por meio de textos orais e escritos, não faz sentido que todo o trabalho do professor de Língua Portuguesa centre-se no domínio da escrita.

As diretrizes oficiais para o ensino de Língua Portuguesa no nível médio indicam a necessidade de ampliar a competência do aluno para o uso dos diferentes gêneros orais, especialmente aqueles de registros mais formais em contextos públicos de comunicação. Pensando nisso, inclui-se, na parte de produção de texto, o trabalho sistemático com esses gêneros, envolvendo um ou mais exemplares dos mesmos; a reflexão sobre suas marcas; as atividades propostas para assimilá-lo; e a orientação para produção de outro texto, propondo o caminho para produzi-lo, com planejamento, elaboração, avaliação e reelaboração.

Em uma atividade de leitura, identificam-se informações objetivas que podem ser necessárias para a construção de um raciocínio sobre o texto. Porém, leitura e produção de texto são as mais básicas das competências envolvidas no processo de letramento. O livro didático “Ser Protagonista” tem uma série de inferências e raciocínio crítico para que o docente possa explorar e trabalhar de forma independente. Ou seja, o livro considera o professor como sujeito.

Observa-se que todas as atividades apresentadas no livro em questão envolvem uma amplitude de estratégias cognitivas¹⁴. Além da localização de informações explícitas, há questões que ativam conhecimentos prévios do aluno; que focalizam a interação entre leitor, autor e texto, ou valores semântico-pragmáticos do vocabulário; e que se dirigem aos aspectos linguístico-textuais responsáveis pela construção da textualidade.

¹⁴ Exemplos de atividades: Qual o significado concreto do substantivo? (RAMOS, p.332). Que efeito de sentido a exclamação intercalada na frase provoca? (RAMOS p. 333). Explique o duplo sentido que a expressão “perder a esperança” adquire nesse momento da narrativa? (RAMOS p. 333)

As matrizes de habilidades e competências do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) também servem de “guia” para a elaboração das atividades de leitura que devem ser dinamizadas pelo professor. Segundo os PCN (1998), a leitura deve ser usada como objetivo de aprendizagem, devendo fazer sentido para o aluno.

Retomando a prática de produção de textos, essa atividade tem a finalidade de formar escritores competentes, capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes. A intenção parece ser tornar o aluno do ensino fundamental e médio capaz de escrever e ler criticamente. Para isso, são sugeridas algumas situações fundamentais para a prática de produção de textos, como: projetos de textos incluídos, montagem de textos provisórios para reestrutura, produção com apoio, e outras.

Os PCN ainda faz uma ressalva em relação à formação do leitor: “Se o objetivo é formar cidadãos capazes de compreender os diferentes textos com os quais se defrontam, é preciso organizar o trabalho educativo para que experimentem e aprendam isso na escola [...]” (PCN, 1998, p.15). Ainda segundo esse documento, é necessário mostrar ao aluno que a leitura não é simplesmente uma disciplina da sua grade curricular escolar, mas está presente em todas as esferas sociais e, como prática social, corresponde a um objetivo delimitado. Portanto, a leitura não pode ficar restrita a uma atividade presa à esfera escolar, mas deve funcionar como catalisador de relações sociais.

Marcuschi (2002) sintetiza que:

[...] hoje é cada vez mais forte a concepção que vê o texto autêntico (oral ou escrito) como polo mobilizador dos estudos linguísticos, a leitura como processo de construção de sentido e a produção textual como uma atividade que exercida por um sujeito, requer planejamento, revisão e refação. Se a avaliação observar a aprendizagem do aluno a partir deste enfoque, e, em cada um deles, suas especificidades, certamente estará dando uma grande contribuição para que observações críticas, feitas por ele mesmo, pelo professor, colegas, comunidade aflorem e sejam encaminhadas de forma menos punitiva e mais formativa (MARCUSCHI, 2002, p.149).

Por essa abordagem, o texto é o polo que mobiliza os estudos linguísticos na atualidade, e a produção textual requer revisão, planejamento, avaliação e refacção, o que leva à necessidade de verificar com cuidado o livro didático de Língua Portuguesa enquanto material didático do estudo da linguagem.

Conforme os PCN (1998), o processo de ensino/aprendizagem deve se basear na interação língua/linguagem, analisada em uma ação discursiva de constituição do pensamento

simbólico, característico de cada aluno em particular, e da sociedade, de uma maneira geral. O livro didático “Ser Protagonista” sugere, ainda, um trabalho com projetos no sentido de contemplar as propostas apresentadas para serem trabalhadas na oralidade e na escrita, uma vez que se espera do jovem uma possibilidade de transformação da realidade humana e social. Nesse sentido, a escola parece ser um caminho para direcionar o aluno na sua trajetória.

Segundo a proposta do livro didático, “a escola deve contemplar ações que possibilitem aos jovens o desenvolvimento de uma postura autônoma diante da realidade” (RAMOS, 2014, p.414). Para o autor, os conteúdos escolares, diferentemente do enfoque da escola tradicional, não podem constituir fins em si mesmos, mas devem promover o desenvolvimento de capacidades e competências que preparem os alunos para o exercício de práticas cidadãs.

Sobre a avaliação, o livro didático “Ser Protagonista” aponta a necessidade de se questionar a avaliação tradicional, somativa, classificatória, seletiva e punitiva, que mede o fracasso ou sucesso do aprendiz; e destaca a valorização da aquisição de competências e habilidades, assim como a construção de valores e atitudes do mesmo. Para Ramos (2013, p.415), “A avaliação, nesta perspectiva, significa saber em que ponto se está e o que é preciso saber para se chegar aonde se pretende”. Encarada dessa forma, a avaliação ganha um caráter formativo.

Para a produção de texto, o livro didático “Ser Protagonista” retrata sempre um determinado gênero textual a ser estudando (narrar, relatar, expor e argumentar), observando-se a caracterização específica de cada texto, sua conceituação, com destaque para as atividades de produção de texto¹⁵, sempre considerando aspectos importantes da língua.

Outro ponto que também norteia o livro em questão é a interdisciplinaridade, uma necessidade que é enfatizada na Resolução CNE/CEB¹⁶ nº 1/2012 e na Portaria nº 971/2011, que instituiu o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI).¹⁷

Dessa forma, o estudo com o livro didático “Ser Protagonista” responde às considerações destacadas neste primeiro capítulo, empregando uma pluralidade de estratégias, e colaborando para o aprimoramento linguístico, com respaldo de professores de outras disciplinas.

¹⁵ Essas atividades serão analisadas no IV capítulo da dissertação.

¹⁶ Conselho Nacional de Educação básica institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.

¹⁷ O objetivo do ProEMI é apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de ensino médio, buscando garantir a formação integral com a inserção de atividades que tornem o currículo mais dinâmico, atendendo às expectativas dos estudantes e às demandas da sociedade contemporânea.

Na sequência desta dissertação apresento o capítulo II que destaca a teoria de base para a análise e discussão dos dados referentes as atividades do “*Corpus*”.

CAPÍTULO II

A LINGUÍSTICA APLICADA E O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO

Neste capítulo, desenvolve-se a teoria de base deste estudo, reforçando conceitos e características básicas das ciências que estudam a linguagem, quais sejam: LA e LSF.

2.1 A Linguística Aplicada na Atualidade

A LA surgiu como uma disciplina para o ensino das línguas estrangeiras, sendo definida por Brumfit (1995, p.27) como uma área de estudo que tem como foco a “investigação empírica e teórica de problemas do mundo real nos quais a linguagem é uma questão central”.

Para Celani (2000),

A LA como área de conhecimento é vista hoje como articuladora de múltiplos domínios do saber, em diálogo constante com vários campos que têm preocupação com a Linguagem. Tendo em vista que a linguagem permeia todos os setores de nossa vida social, política, educacional e econômica, uma vez que é construída pelo contexto social e desempenha o papel instrumental na construção dos contextos sociais nos quais vivemos, está implícita a importância da LA no equacionamento de problemas de ordem educacional, social, política e até econômica (CELANI, 2000, p.19-20).

Apesar de sua importância na área do conhecimento linguístico, como destaca Celani (2000), tendo sua primeira fase de relações mais objetivas com pesquisas se estabelecido com relação ao ensino e aprendizagem de línguas, em especial estrangeiras.

Como toda a ciência, a LA baseia-se em observações conduzidas através de métodos, com fundamentação em uma teoria, e tendo a função de estudar toda e qualquer manifestação linguística como um fato merecedor de descrição e explicação, dentro de um quadro científico adequado. Historicamente, o primeiro curso de LA foi ofertado em 1946, na Universidade de Michigan. Nesse contexto, os Estados Unidos da América e a Inglaterra afirmavam a disciplina como uma nova abordagem científica para o ensino de línguas.

Para Rodrigues e Rizzatti (2011),

É importante reiterarmos que o surgimento e os primeiros passos da Linguística Aplicada aconteceram no ambiente da Segunda Guerra e no período imediatamente pós-guerra, motivados por necessidades urgentes no campo do ensino e do aprendizado de línguas estrangeiras. Dessa forma, tanto nos Estados Unidos quanto na Inglaterra, a Linguística Aplicada foi concebida como a consolidação de um enfoque científico ao ensino de línguas estrangeiras, isto é, como o oferecimento de soluções científicas para os problemas relacionados ao ensino de línguas. Denominando-se, assim, em sua origem, Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas (RODRIGUES; RIZZATTI, 2011, p.15).

Diante disso, pode-se dizer que trabalho feito em Linguística Aplicada vai desde o reconhecimento de problemas em que o uso da língua é tido como central até a interferência social destes em um meio específico, incluindo-se a aprendizagem em situações de condicionamento provocadas por repetidas ações de estímulo-resposta, e o ensino e a aprendizagem de línguas. Dessa forma, a LA consolidou-se primordialmente pela resolução de problemas linguísticos apresentando princípios e metodologia próprios, e se desenhou como uma ciência focada na linguagem em uso, sob vários aspectos. Ela foi concebida como não produtora de teorias, e continua ganhando espaço e conquistando pesquisadores de várias áreas do conhecimento.

Moita Lopes (2005, p. 27) diz que a LA “[...] é uma área de investigação que está tendo um grande desenvolvimento no Brasil e que o nosso país é o que tem apresentado mais trabalhos em congressos que tratam dessa disciplina”. Na década de 1980, “multiplicou-se os efeitos das teorias linguísticas nas instituições educacionais, onde a visão da LA foi muito mais abrangente do que um esforço sistemático de aplicação da linguística teórica” (ALMEIDA FILHO, 1997 p. 22). Segundo Kleiman (1009; 2001), na década de 1980 houve ausência de pesquisas e investigação em assuntos que fazem parte dos estudos da LA. Já no século XXI, a LA vai demonstrando interesses além dos estudos linguísticos.

Um exemplo é o impacto da escrita na sociedade e os processos de letramento com o desenvolvimento de currículos e programas bidialetais culturalmente sensíveis; a interação em sala de aula; a construção de conhecimento na aula de Português como língua materna (textual, linguístico ou metalinguístico); e a educação bidialetal ou bicultural (KLEIMAN, 1992 *apud* ROJO, 2006). Tudo pode fazer parte do estudo da LA já que envolve a língua.

Há outros temas que não foram mencionados como prática de linguagem em contextos diferenciados da educação não escolares, como instituições políticas e estatais. As

trocas linguísticas na construção da identidade do sujeito (sexualidade, raça, gênero, e mais) são emergentes e privilegiados pela LA (KLEIMAN, 1992 *apud* ROJO, 2006).

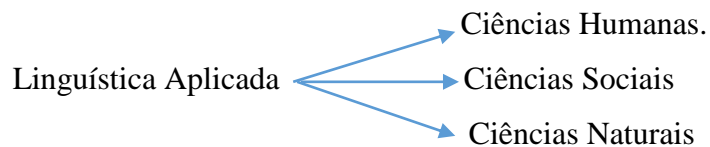
Por influência da revolução tecnológica e da mídia (OLIVEIRA, 2009), a LA sofreu mudanças do século XX ao século XXI, o que ocorreu em um ritmo cada vez mais acelerado. Mesmo assim, ela continua sendo um campo transdisciplinar de estudo que identifica, investiga e oferece soluções para problemas relacionados com a linguagem da vida real. Quando constata que as pessoas encontram dificuldades ao usar a linguagem na prática social e em um contexto de ação, o linguista aplicado procura subsídios em várias disciplinas, com vistas a iluminar teoricamente o problema.

Celani (1998) comenta que

Não há dúvida quanto ao caráter multi/pluri/interdisciplinar da Linguística Aplicada. Os que nela militam a todo o momento se dão conta de que estão entrando em domínios outros que os de sua formação inicial (na maioria das vezes, na área de Letras), se dão conta de que precisam ir buscar explicações para os fenômenos que investigam em outros domínios do saber que não os da linguagem *stricto-senso*. Esse diálogo já faz parte da prática dos linguistas aplicados (CELANI, 1998, p.131).

No âmbito multi/pluri/interdisciplinar, várias disciplinas colaboram e se integram nas investigações de um objeto. Dessa forma, ao se preocupar com o uso da linguagem, a LA dialoga com grande quantidade de outros campos de estudo dentro das Ciências Humanas, Ciências Sociais e Ciências Naturais. Essas, por sua vez, também demonstram preocupação com a linguagem, em distintas particularidades, conforme se apresenta na figura abaixo:

Figura 2: Linguística Aplicada nas diversas áreas do conhecimento



Fonte: A autora.

Como se verifica, a redefinição do objeto de estudo da LA que está ligado a várias áreas do conhecimento, ultrapassando o universo escolar, ganhando espaço na sociedade, e, assim, “focalizando os usos da língua em diferentes instâncias, nas mais variadas instâncias e nos problemas suscitados nesses universos múltiplos” (RODRIGUES; RIZZATTI, 2011, p. 27). O destaque é para áreas de estudo/pesquisa sobre a linguagem.

Sobre a definição do objeto de estudo, Rojo (2007) entende que:

Trata-se, então, de se estudar a língua real, o uso situado da linguagem, os enunciados e discursos, as práticas de linguagem em contextos específicos, buscando não romper esse frágil fio que garante a visão da rede, da trama, da multiplicidade, da complexidade dos objetos-sujeitos em suas práticas (ROJO, 2007, p. 17).

É importante mencionar que o trabalho feito no campo da LA vai desde o reconhecimento de problemas em que o uso da língua é tido como central, até a interferência social desses em um meio específico. Nessa característica repousa a diferença principal entre o escopo teórico-metodológicos da Linguística e da LA, que é hoje uma ciência autônoma, da Linguística Teórica. Na perspectiva de proporcionar mudanças em relação ao saber, a LA passa a ressaltar os conflitos comunicativos e interpretativos que o sujeito vive no meio social, contribuindo, de certa forma, para a melhoria da qualidade de vida das pessoas.

2.2 O Conhecimento e o Contexto de Produção Segundo a Linguística Aplicada

A LA mostra que a resolução de problemas de várias áreas do conhecimento, provenientes da linguagem e do contexto de produção, devem provir do estudo da língua materna, aquela que as pessoas aprendem naturalmente, desde a infância, e que está em constante mutação. Isso implica em reconhecer que a resolução de um problema irá gerar conhecimento útil para um participante na sociedade. Esse participante partirá do desconhecido para a obtenção do conhecido, do saber, o que envolve sua colaboração e entendimento, tornando-se perceptível o conhecimento transdisciplinar apontando pela LA.

Esse conhecimento pode apontar problemas da linguagem não apenas no contexto escolar, mas em várias esferas da vida humana. Trata-se de uma visão mais que interdisciplinar da LA, uma vez que ela também permite desenvolver inteligibilidade sobre as práticas educacionais de uso da linguagem, para alunos e professores.

Nesse sentido, o linguista aplicado não indica o que o professor irá trabalhar em sala de aula, pois o professor se encontra, também, na posição de pesquisador. Portanto, ele mesmo deve procurar meios, dentro de sua própria realidade, para desenvolver abordagens mais adequadas para a evolução do seu trabalho. Por isso, é feito o convite para que o professor reflita mais sobre sua própria prática, e realize pesquisa dentro das salas de aula (FERNANDES, 2012).

Adamson (2004 *apud* FERNANDES, 2012) chama esse novo momento de pós-método, quando é possível notar que não há um método determinado e específico de ensino para contextos diversos. É o contexto que diz quais abordagens, técnicas ou materiais são mais ajustados para o ensino. Como afirma Fernandes (2012, p.8), a LA “concentra-se nesse momento em preparar o professor e equipá-lo com um repertório de métodos e habilidades para que ele mesmo possa selecionar os mais adequados em cada contexto”.

Conforme Oliveira (2009),

Idéia de pensar uma LA que dê respostas aos desafios da contemporaneidade, com uma agenda voltada para questões que dêem conta de problemáticas não apontadas pela pesquisa canônica, significa olhar para os objetos de estudo da LA, a partir de “outros pontos de vista”, ressignificando esses objetos. Significa ainda, avançar na pesquisa das práticas discursivas que venham a possibilitar mecanismos de ruptura com os preconceitos, orientando para o reconhecimento das diferenças, das desigualdades, entendendo ainda que a própria relação com o conhecimento faz parte da tentativa da busca por uma escola de qualidade (OLIVEIRA, 2009, p. 18).

Logo, cabe ao profissional de educação, regente da aprendizagem, o conhecimento da importância da LA na vida prática e real. De acordo com Moita Lopes (1996), a pesquisa, pelos professores, contempla histórias sobre quem se é, ou a respeito de formas de sociabilidade que tragam para o centro de atenção as vidas marginalizadas do ponto de vista dos atravessamentos identitários de classe social, raça, etnia, gênero, sexualidade, nacionalidade. Para esse autor, o propósito de teorias como a LA, que fazem parte da crítica à modernidade, é possibilitar aos menos favorecidos e marginalizados da sociedade voz para serem ouvidos, de modo que possam colaborar com o mundo globalizado.

A LA tem contribuído muito para um melhor entendimento acerca da linguagem em vários contextos em que o falante se insere, e também no meio educacional, considerando a interação entre professor e aluno, e auxiliando a aprendizagem em diversas áreas do saber. A esse respeito, Brumfit (1995) entende que:

Os professores precisam entender algo muito mais rico e complexo do que como as pessoas aprendem, ou qual é a diferença entre o perguntar em sala de aula e o perguntar no mundo real, pois estes profissionais operam a com grupos de pessoas cujos interesses são conflitantes e que geralmente estão em sala contra a sua vontade, e cujo a motivação flutua. Esta experiência lhes dá antevisões, porém também os faz resistentes a soluções que as interpretam a luz de um só tipo de explicação (BRUMFIT, 1995, p. 36).

Segundo Brumfit (1995), são as experiências vividas no contexto escolar que levam o professor a ser mais crítico e reflexivo, e despertam seu interesse por questões-problema, por fazer investigações e buscar soluções, a luz da explicação e do esclarecimento, já que vive em um ambiente permeado de pessoas com interesses variados e conflitantes.

Assim, dialogar, refletir e questionar posições, significados e conceitos teóricos discutidos na LA, nos diversos contextos interacionais de uso de linguagem, especialmente naqueles da sua realidade de atuação profissional, fornece subsídios, informações e conceitos para se conhecer e a compreender melhor o papel do professor de línguas na educação escolar. Além disso, pode-se contemplar questões-problema que compõem o cenário da sala de aula. A LA parece apontar caminhos para que os professores incentivem, de forma interdisciplinar, os alunos no aperfeiçoamento e desenvolvimento linguístico, observando a prática de estudo da linguagem em uso, e se referindo à gramática eficaz, com textos dos próprios alunos.

Rodrigues e Rizzatti¹⁸ (2011, p. 31) destacam que: “A Linguística Aplicada cria inteligibilidades sobre tais problemas, a fim de que alternativas para esses contextos de uso da linguagem possam ser vislumbradas. A observação parece um apontamento para os vários problemas linguísticos nos diferentes contextos sociais”.

Com relação ao ensino de língua materna, os estudos relacionados à aquisição de linguagem, à alfabetização, ao letramento e às relações entre linguagem e trabalho, todos são campos que dependem diretamente dos avanços de pesquisas em LA para o seu desenvolvimento. Perante as considerações feitas, pode-se concluir que a LA tem muito a oferecer a todos os pesquisadores que se interessam por auxiliar o homem; compreender como ele constrói seu conhecimento linguístico; e, por conseguinte, como ele cria e expressa a sua identidade no mundo e nas suas relações sociais, através do uso da linguagem em todos os contextos.

2.3 O Ensino e a Aprendizagem de Língua Portuguesa no Âmbito da Linguística Aplicada

O ensino de línguas nunca deixou de ser um território privilegiado no campo dos estudos da LA. E em se tratando de um curso de formação de licenciados em Língua

¹⁸ Disponível em: ppglin.posgrad.ufsc.br/files/2013/04/PT_Linguistica_Aplicada_WEB_.pdf.

Portuguesa, o foco é, justamente, observar essa disciplina, bem como o ensino e a aprendizagem da língua materna no contexto escolar, com os variados recursos didáticos.

Constituem objeto de estudo da LA os problemas linguísticos socialmente relevantes, o que ganha atenção dos professores de Língua Portuguesa e, conseqüentemente, dos linguistas aplicados. Indicadores apontam o resultado da aprendizagem linguística dos alunos através de avaliações externas, como: Saeb, Enem, Avaliação Dirigida Amostral (Ada), Prova Brasil, e outras. Acredita-se que o conhecimento e a aplicação da LA pode facilitar e dinamizar o aprendizado de qualquer falante/aprendiz. Esses indicadores, apesar de focalizarem aspectos diferentes, apresentam pelo menos um objeto em comum, que é avaliar a educação básica brasileira, principalmente quanto ao aprendizado de leitura, compreensão e escrita de variados tipos de textos.

Esses instrumentos têm revelando despreparo e dificuldade por parte dos alunos. Rodrigues e Rizzatti (2011) afirmam que:

Parece truísmo apontar problemas na formação do leitor e do produtor de textos em muitas escolas brasileiras, no entanto, se dispomos de um conjunto expressivo de anos de escolarização para tal, por que não temos tido, em inúmeros contextos, o êxito esperado no que respeita ao desenvolvimento dessas habilidades? Essa é uma reflexão que data de algumas décadas (RODRIGUES; RIZZATTI, 2011, p. 39).

Os problemas que impedem o desenvolvimento das habilidades do leitor e produtor de textos parecem assolar a escolar há anos, mesmo com diversificados modos de trabalho com a leitura e escrita. Por assim ser, importa sistematizar um conjunto de conceitos filosóficos da LA, de modo que se possa direcionar as respostas para algumas perguntas que norteiam e instigam esta pesquisa sobre os enunciados das atividades de produção de texto contidos no livro didático “Ser Protagonista”. Isso torna possível a busca pelo entendimento da problemática do ensino e aprendizagem da língua materna com o referido material didático.

Vale ressaltar que a LA também pode ser classificada como “atividade”, oposta à Linguística Teórica, tradicionalista, que faz uso de resultados de estudos teóricos. Já o linguista aplicado é um usuário, e não simples produtor de teorias. Nessa direção, a aula de Língua Portuguesa pode ser considerada um gênero discursivo que configura um desses usos da linguagem, com suas particularidades interacionais e configuracionais. Matêncio (2001, p. 201) entende que “[...] a aula é um dos gêneros pelos quais se materializa o discurso didático”. Segundo a autora, na aula há focos temáticos convergentes, divergentes e predominantes.

Matêncio (2001) ainda afirma que há

[...] focos discursivos metalinguísticos, visando à construção do saber nomear, [...] focos discursivos que incidem sobre os modos de realizar as tarefas, objetivando a construção do saber fazer, e focos conceituais, privilegiando a construção de saberes sobre o objeto de ensino e aprendizagem (MATÊNCIO, 2001, p. 151).

O contexto em que o aluno/aprendiz busca o conhecimento e a construção do saber é a escola. Assim, cabe ao docente, em especial o de Língua Portuguesa, incentivar o falante/aprendiz a atingir seu desenvolvimento linguístico. Mesmo com a divisão do ensino em leitura e compreensão em áreas distintas, a instituição educacional deve proporcionar meios para levar o aluno a refletir e agir sobre a linguagem em diferentes áreas, como gramática, literatura, produção textual e outras.

No contexto escolar, há uma grande possibilidade de interação linguística, sendo que os sujeitos que fazem parte do processo de ensino e aprendizagem poderão, por meio da linguagem, ampliar seu conhecimento distintivamente.

De acordo com Rodrigues e Rizzatti (2011),

O que estamos querendo dizer é que, para a aula “acontecer”, é necessário que todos os envolvidos – professor e alunos – estejam engajados em uma mesma interação ou em interações paralelas – micro interações – cujo foco e cuja finalidade convirjam, em alguma medida, para a interação principal. Tomemos um exemplo: quando o professor propõe aos alunos uma interação mediada por uma crônica, é necessário que os alunos se engajem na interação proposta pelo professor, de modo a, por meio da linguagem, em suas duas modalidades – oral e escrita – e nas demais semioses – imagens, por exemplo –, empreenderem uma interação que tome a crônica como instrumento de interlocução e de construção de sentidos; como dispositivo por meio do qual se institui aquela interação específica – nesse caso, dentro de outro gênero: a aula (RODRIGUES; RIZZATI, 2011, p. 44).

O que a maioria dos alunos faz, inicialmente, é decodificar e, posteriormente, analisar a língua, por meio de atividades realizadas em momentos diferentes. Porém, isso não os leva a desenvolver satisfatoriamente a capacidade linguística.

Conhecendo e seguindo as orientações da LA, o gestor de qualquer disciplina, em especial de Língua Portuguesa, pode apresentar uma atenção especial à linguagem ao se lembrar de que o ensino da língua não se baseia apenas na gramática. Nesse sentido, parece possibilitar um ensino eficaz, tendo como base conteúdos apresentados por textos dos

próprios alunos e de autores diversos, de diferentes regiões do Brasil. Isso permite ao educando identificar as variantes regionais e outros níveis de formalidade de uso da língua.

A LA revela que o ensino da língua materna parte da valorização do idioma em transformação constantes, modalidade que se mostra naturalmente desde a infância. Dessa forma, não se pode desconsiderar as evoluções linguísticas na sala de aula, centralizando-se na gramática tradicional, sob o domínio da língua escrita. É importante destacar que a língua falada possui especificidades que precisam ser trabalhadas em Língua Portuguesa, o que reforça a importância da contextualização sociocultural e do trabalho interdisciplinar.

2.4 A Linguística Aplicada e o Livro Didático de Língua Portuguesa

A LA é considerada uma área interdisciplinar dedicada à investigação de problemas de linguagem em diferentes contextos de produção. Quando se fala em linguagem escrita e/ou falada, e também do letramento como prática social, evidenciam-se os gêneros textuais utilizados nos momentos de comunicação. Já no contexto escolar, alguns gêneros estão inseridos nos livros didáticos de Língua Portuguesa, quando se trata do estudo da língua, e se configuram como instrumentos das atividades de linguagem.

Conforme Pereira (2009, p.114), “Compreender a língua como fenômeno sociointerativo, dinâmico e mutável, permite perceber a real dimensão do papel dos gêneros textuais constitutivos e reguladores das práticas de letramento em nossa sociedade”. A comunicação se realiza através dos gêneros textuais, sejam orais ou escritos, e através deles os sujeitos se constituem como seres letrados.

Tendo como base o conceito e o objetivo da LA, o *corpus* deste estudo, o livro didático de Língua Portuguesa, pode ser considerado um dos vários recursos de pesquisa desta ciência, já que apresenta uma variedade de gêneros textuais para o ensino e aprimoramento da língua, atingindo o objetivo de alunos e professores, que é desenvolver as habilidades e competências para uma leitura compreensível e uma produção textual crítica e coerente com o proposto.

Os gêneros textuais disponíveis no livro didático “Ser Protagonista” englobam textos diversificados, abordando questões culturais, variações linguísticas ou de natureza sociocultural.

Segundo Koch (2010, p. 58), “Como qualquer outro produto social, os gêneros textuais não são formas fixas, mas estão sujeitos a mudanças, decorrentes das transformações

sociais...”. Com a transformação e evolução dos gêneros textuais e o avanço tecnológico, novos gêneros surgem e se tornam fontes de estudo nos livros didáticos de Língua Portuguesa, tais como: MSN, blogs, e-mail, Orkut, Twitter, Facebook e outros.

Marcuschi (2003) apresenta a seguinte noção de gênero:

Uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, romance, bilhete {...} (MARCUSCHI, 2003, p. 22).

Marcuschi (2003) aponta os inúmeros gêneros textuais existentes em relação aos tipos de textos, além de apresentar alguns exemplos e retratar as diferenças entre ambos. No contexto escolar, é importante ressaltar que há duas grandes unidades de trabalho para o ensino da Língua Portuguesa, sendo elas a prática de leitura e a prática de produção de texto, mediadas pela prática de análise linguística.

Nesse caminho, entre os recursos pedagógicos para aquisição do conhecimento, o livro didático torna-se um material de estudo linguístico relevante no mundo escolar, posto que, desde a década de 1960, tem sido objeto de investigação e estudo.

Para Rojo e Batista (2004),

O livro didático de língua portuguesa tem sido utilizado como objeto de investigação, desde a década de 60, na área das ciências da linguagem (letras, linguística, teoria da literatura, comunicação social, linguística aplicada), como bem mostra o resultado de uma pesquisa recente sobre o estado da arte do livro didático no Brasil, em que 37% dos trabalhos pertencem justamente (ROJO; BATISTA, 2004, p. 123).

O valor do livro didático tem sido questionado por vários linguistas. Vesentini (2007, p.167) afirma que, “ao invés de aceitar a ‘ditadura’ do livro didático, o bom professor deve ver nele, tão somente um apoio ou complemento para a relação ensino-aprendizagem que visa a integrar criticamente o educando ao mundo”.

Mesmo assim, o uso do livro didático de Língua Portuguesa é recorrente por muitos professores da rede pública, para o trabalho com a teoria da linguagem. E, tendo consciência da importância da LA no ensino e aprendizagem de qualquer disciplina, o docente poderá trabalhar de forma contextualizada com outras áreas do conhecimento, pautando-se no

conhecimento do estudo da ciência, que observa e aborda a linguagem no meio interacionista. As áreas do conhecimento mudam e modificam, sendo que novas maneiras de produzir conhecimento são reinventadas. Dessa maneira, cabe aos pesquisadores escolher os caminhos a seguir, fazendo sempre uma ligação interdisciplinar com outras áreas do conhecimento.

2.5 Teoria de Análise Linguística: Linguística Sistêmico-Funcional

Na segunda parte deste estudo, discorro sobre os conceitos da LSF proposta por Halliday (1985;1994), Halliday e Matthiessen (2004) e seus seguidores, como Cunha e Souza (2004), Fuzer e Cabral (2014) e Thompson (1996), que têm expandindo as premissas dessa teoria pelos vários trabalhos realizados, com objetivos de estudos variados. O estudo da gramática linguística foi priorizado, e esta pesquisa insere-se especificamente na metafunção ideacional, que retrata a transitividade, principal base teórica para análise do *corpus* deste trabalho.

2.5.1 Linguística Sistêmico-Funcional: Um Estudo Funcional da Língua

A LSF é uma corrente funcionalista defendida pelo linguista inglês Michel Alexander. Trata-se do estudo da língua a partir da sua formação no contexto de uso do falante, em que se realiza trocas de significados entre os participantes do processo comunicativo.

Para Halliday ¹⁹e Matthiessen (2004),

...the ²⁰systemic analysis shows that functionality is intrinsic to language: this is to say, the entire architecture of language is arranged along functional lines. Language is as it is because of the functions in which it has evolved in the human species (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 31).

A Linguística, como toda ciência, baseia-se em observações conduzidas através de métodos, com fundamentação em uma teoria, e aponta as manifestações linguísticas do falante, merecedor de descrição, explicação, dentro de um quadro científico adequado. Sendo

¹⁹ “Eu nunca fiz distinção entre linguística teórica e aplicada. Para mim, a teoria e a aplicação estão constantemente se refortalecendo: se você quiser aplicar, você terá que ter uma teoria para aplicar, mas a teoria, por sua vez, é desenvolvida através da resposta da aplicação, sendo estendida dentro de novas áreas, e assim por diante” (HALLIDAY, 2006, p. 27).

²⁰ “A análise sistemática mostra que a funcionalidade é intrínseco à linguagem: isso é para dizer, toda a arquitetura da linguagem é organizado ao longo de linhas funcionais. A língua é como é por causa das funções em que evoluiu na espécie humana” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 31).

assim, para aprofundar no estudo da Linguística, sobretudo na LSF, é lançado um olhar sobre o funcionalismo, que apresenta propostas teóricas distintas sobre natureza da linguagem e análise linguística.

Cunha (2008) afirma que

Seu interesse de investigação linguística vai além da estrutura gramatical, buscando na situação comunicativa – que envolve os interlocutores, seus propósitos e o contexto discursivo – a motivação para os fatos da língua. A abordagem funcionalista procura explicar regularidades observadas no uso interativo da língua analisando as condições discursivas em que se verifica esse uso (CUNHA, 2008, p. 157-158).

Dessa forma, por meio da análise das escolhas léxico-gramaticais, é possível saber qual a intenção discursiva do escritor. Isso ocorre porque é no sistema linguístico que ele revela seus propósitos interacionais, visto que a língua constitui-se em um processo contínuo, no qual os sujeitos são vistos como agentes sociais e, por meio de diálogos, adquirem conhecimento.

Também se deve entender que as situações contextuais e as ideias organizadas determinam como será produzido o enunciado. O processo de comunicação depende da condição social, assim como o social interfere no individual. Trata-se de uma visão dialógica da linguagem, que considera “como uma ação orientada para uma finalidade específica [...] que se realiza nas práticas sociais existentes, nos diferentes grupos sociais, nos distintos momentos da história” (BRASIL, 1998, p. 20).

A linguagem se faz na interação entre os interlocutores no contexto sócio-histórico e ideológico. Diante disso, entende-se que a linguagem leva em consideração a comunicação em funcionamento, sofrendo influências internas e externas ao sistema linguístico no ato da fala.

Logo, admite-se que a linguagem é funcional, pois considera os enunciados e textos que se relacionam com as funções que desempenham na comunicação. Para o funcionalismo, a língua desempenha funções que são internas ao sistema linguístico em si; e as funções externas influenciam a organização interna do sistema linguístico, e vice-versa. Isso vem sendo afirmado pela LSF norte-americana, voltada para a descrição da língua em uso contínuo, abordagem que vem trazendo grandes contribuições para os estudos em várias áreas do conhecimento humano, com destaque para o letramento.

Na perspectiva sistêmico-funcional, a linguagem é um recurso para fazer e trocar significados, utilizada no meio social de modo que o indivíduo possa desempenhar papéis

sociais. De acordo com as autoras (FUZER; CABRAL, 2014 p.21)” a linguagem é um tipo particular de sistema semiótico que se baseia na gramática, caracterizada pela organização em estratos e pela diversidade funcional referente ao “sistêmico”, e sistêmico é diferente de estrutura.

Fuzer e Cabral (2014) explicam que:

A estrutura é o ordenamento sistemático na linguagem padrões ou regularidades, que respondem a pergunta “o que vai junto como que? Sistêmico é o ordenamento para dogmático das linguagens padrões ou regularidades, que respondem a pergunta” o que pode figurar em lugar de que? “Qualquer conjunto de alternativas constitui um sistema” (FUZER; CABRAL, 2014, p. 21).

Halliday (1994) propõe uma teoria funcionalista sistêmica e busca estabelecer relações entre todas as escolhas semanticamente relevantes, apresentadas na língua como um todo. A intenção é buscar justificativas para o fato de um falante escolher determinadas palavras, entre várias outras existentes na mesma língua, para estabelecer a comunicação

A linguagem materializa-se nos textos, tendo em vista o contexto do falante que a produz, quando está em interação com o outro, em situações diversas. E “texto”, nas palavras de Halliday e Matthiesen (2004 *apud* Fuzer; Cabral, 2014, p. 22), é “qualquer instancia da linguagem em qualquer meio, que faz sentido a alguém que conhece a linguagem”. Dentro do conceito apresentado por Halliday (1994) está a relação texto e contexto, bem como as metafunções da linguagem que ela desempenha. O falante ou escritor seleciona todos os elementos linguísticos e os associa a determinada situação. Quando não se conhece o contexto de situação, a comunicação pode não se realizar, ou não ser suficiente.

A pessoa pode utilizar um texto para expor opiniões acerca de determinado assunto que a afeta. Contudo, ela faz as escolhas certas, de acordo com seu contexto situacional e cultural, para estabelecer comunicação e se fazer entendida. Então, cada texto tem o seu propósito comunicativo e se realiza em orações diferenciadas, conforme o desejo do falante. “O texto não é uma unidade semântica composta de orações: o texto realiza-se em orações. O texto é para o sistema semântico o que uma oração é para o sistema léxico–gramatical e uma sílaba para o sistema fonológico” (HALLIDAY, 1998, p.128).

Um texto é produzido de seu entorno e funciona nele: possui uma estrutura genérica, tem coesão interna: “Texto é significado e significado é opção, uma corrente de seleções (idem. 179)”. Como unidade do processo semântico, o texto pode mostrar padrões de relação com a situação, os quais

constituem, então, o registro” (HALLIDAY, 1998, p. 47 *apud* FUZER; CABRAL, 2014, p. 24).

Também se observa que, estudando a LSF, o homem constrói uma experiência através da linguagem. E por meio da representação dos signos linguísticos, a linguagem apresenta inúmeras realizações, condicionadas a fatores extralinguísticos. Percebe-se, assim, que o texto está sempre inserido em dois contextos: o contexto²¹ de situação e o cultural.

O contexto de situação refere-se ao ambiente imediato que realmente está funcionando, no qual os falantes da língua utilizam-na para mediar determinada ação humana em andamento. Para que isso ocorra, manifestam-se as características externas desse falante e os fatores extralinguísticos dos textos, que potencializam o uso das palavras e padrões gramaticais utilizados durante o processo de comunicação no meio de interação.

Mesmo destacando sua importância na ação comunicativa, o contexto de situação não é suficiente para que um texto seja compreendido adequadamente, visto que

É preciso haver também informações acerca da história cultural dos Interact antes e dos tipos de prática em que estão engajados. Assim, contexto de cultura é outra noção que associada ao contexto de situação, torna-se fundamental para a compreensão de um texto (HALLIDAY, 1989, p.6 *apud* FUZER; CABRAL, 2014, p. 28).

Já o contexto de cultura consiste no resultado das práticas mais amplas de associação entre diferentes países e grupos étnicos, e a prática social de vários grupos menores inseridos na sociedade, como família, igreja, justiça, escola, e mais. É através desse contexto que ocorre o compartilhamento das significações e das ideologias, sendo possível identificar os conhecimentos institucionais e ideológicos dos interlocutores. Sendo assim, são esses fatores que conduzem os interlocutores à interação e propiciam uma interpretação mais adequada do texto, conforme demonstra o quadro abaixo:

²¹ “Contexto é um sistema semiótica de mais alto nível no qual a linguagem está “encaixada”. Mais especificamente, linguagem está encaixada em um contexto de cultura ou sistema social. Qualquer instanciação de linguagem como texto é encaixada no seu próprio contexto de situação. Contexto é uma matriz ecológica para ambos o sistema geral de língua e para textos particulares. Ele é realizado por meio da linguagem; e sendo realizado pela linguagem por meio da linguagem significa que ele cria e é criado pela linguagem” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 88).

Quadro 12: Contexto do falante

Contexto de cultura	Oração	Contexto situacional
A cultura em que o falante está inserido	Oração produzida pelo falante (oral ou escrito)	O contexto situacional em que o falante vive

Fonte: A autora.

O contexto de cultura influencia a função social da língua, o que é indispensável para se entender a concepção de gênero. Como retrata Halliday (1994), afirma,

O contexto da cultura determina a natureza do código. Como uma língua se manifesta através de seus textos, a cultura se manifesta através de suas situações; assim, atendendo ao texto em situação, uma criança compreende o código e, ao usar o código para interpretar o texto, ela compreende a cultura. Dessa forma, para o indivíduo, o código engendra a cultura, e isso proporciona uma inércia poderosa para o processo de transmissão (HALLIDAY, 1994).²²

Segundo a LSF, para que a linguagem aconteça, é preciso considerar o contexto cultural e o situacional, o que acontece concomitantemente com três significados, que são importantes para que a mensagem adquira sentido em sua totalidade, quais sejam: o ideacional, o interpessoal e o textual. O usuário da língua dispõe de uma variedade de possibilidades semântico-linguísticas, de modo que cada uma das três variantes relacionadas acima corresponde ao nível linguístico, destacando as metafunções da linguagem, de acordo com o quadro abaixo:

Quadro 13: Correlações das variáveis do contexto situacional e as metafunções da linguagem

Variáveis do contexto de situação	Metafunção da linguagem
Campo _____	Ideacional
Relações _____	Interpessoal
Modo _____	Textual

Fonte: Fuzer & Cabral (2014, p. 31).

²² Trecho original: "The context of culture determines the nature of the code. As a language is manifested through its texts, a culture is manifested through its situations; so by attending to text-in-situation a child construes the code, and by using the code to interpret text he construe the culture. Thus for the individual, the code engenders the culture, and this gives a powerful inertia to the transmission process" (HALLIDAY, 1994).

É a partir de determinados elementos linguísticos que se identifica o contexto de situação e cultural do falante. E as “metafunções são as manifestações, no sistema linguístico, dos propósitos que estão subjacentes a todos os usos da língua: compreender o meio (ideacional), relacionar-se com outros (interpessoal), e organizar a informação (textual)” (FUZER; CABRAL, 2014, p. 32) reproduzindo Halliday (1994)

As metafunções apresentam, também, características específicas na linguagem. A metafunção “ideacional ou experiencial” está centrada na representação dos significados da experiência humana, considerando o mundo interior e exterior, ou seja, o mundo das ideias e o mundo físico do falante. Essa metafunção realiza-se pelo sistema de transitividade e envolve os tipos de processos, os participantes e as circunstâncias, os quais, na interação, mostram a experiência de mundo do falante (FUZER; CABRAL, 2014).

A metafunção fornece um sistema gramatical que tem como finalidade produzir a estrutura linguística, que interpreta a experiência humana sobre o que acontece no mundo. Fuzer e Cabral (2014) destacam três aspectos dessa experiência: a escolha do processo usado no momento da comunicação; a escolha dos participantes; e a escolha das circunstâncias. Esses aspectos servem para dar ao leitor o perfil de um determinado local, de uma determinada pessoa, contribuindo para a construção de uma imagem, pelo leitor, do fragmento. Através dessas categorias semânticas, compreende-se quais estruturas linguísticas representam fenômenos do mundo real. Nesse caso, os processos indicam o agente, que constitui o participante, e o local, a circunstância.

Na LSF, os processos são responsáveis pelas representações dos enunciados comunicativos e constituem as atividades e experiências que os seres humanos realizam ao longo de sua existência, podendo essas representações ser aspectos do mundo físico, mental ou social. Esses processos realizam-se através dos grupos verbais, e são considerados os elementos centrais da oração, de modo que constituem o núcleo de textos produzidos pelos falantes. E, de acordo com a LSF, são classificados em: material, comportamental, mental, verbal, relacional e existencial.

Quanto aos participantes, eles são representados pelos grupos nominais, e é através deles que o leitor/ouvinte acessa informações a respeito de pessoas, lugares, seres inanimados ou ideias que se manifestam através dos processos.

A metafunção “interpessoal” mostra as representações nas interações sociais nas quais os falantes participam. Nesse caso, a oração é colocada como troca, e permite ao falante participar do evento da fala, fazendo com que ele crie e mantenha relações sociais. Essa

metafunção retrata o funcionamento da língua na representação dos julgamentos que o falante faz quando realiza a comunicação, e as propostas que se manifestam por meio do modo e modalidade.

A metafunção textual, por sua vez, apresenta a oração como uma mensagem, e consiste de um tema acompanhado de um rema, sempre nessa ordem. Ela se ocupa do uso da linguagem na organização do texto (oral ou escrito). “O tema é o elemento que serve como ponto de partida da mensagem; é o que localiza e orienta a oração dentro do seu contexto” (FUZER; CABRAL, 2014, p. 34).

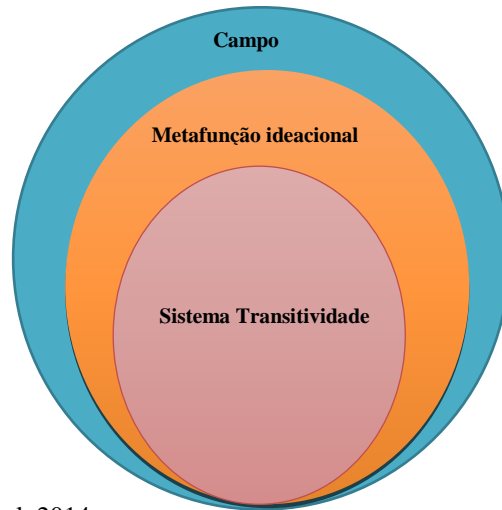
Por fim, é pela metafunção ideacional que se expressa percepções do mundo; que falante e ouvinte organizam e incorporam, na língua, fenômenos do mundo interno da própria consciência. Para Halliday (1994), a metafunção ideacional ou experiencial trata do uso da língua como representação, servindo para manifestações sobre o mundo, e destacando como ele é percebido, sentido, experienciado e representado. Essa metafunção da léxico-gramática é capaz de representar as ideias e as experiências dos indivíduos através da linguagem, tendo como componentes o experiencial (conteúdo e ideias) e o lógico (relação entre ideias).

Na LSF, a linguagem é organizada em torno de seu “sistema de dados do contexto social” e de seu “sistema linguístico”, que se inter-relacionam e formam uma “rede sistêmica”. Dessa forma, o significado do mundo está integrado à forma, justamente através do léxico. Os elementos do léxico também apresentam uma estrutura própria, em sistêmica e em linguística chamada de colocação. Parte-se, portanto, de um estudo da linguagem contextualizada.

O importante na metafunção ideacional é que ela se subdivide em dois componentes: o experiencial e o lógico. O primeiro trata do conteúdo interno de uma oração, sua estrutura, a transitividade. Os elementos da transitividade são os processos, que determinam os participantes e as circunstâncias que são associadas aos mesmos. O núcleo da transitividade é o processo, que é realizado por um verbo. Esses processos classificam-se em três tipos principais: os processos do ser, os do sentir e os do fazer.

A figura abaixo ilustra as inter-relações entre os estratos de linguagem envolvidos no processo de representação de experiências: a variável contextual, a metafunção e o sistema léxico-gramatical (FUZER; CABRAL, 2014).

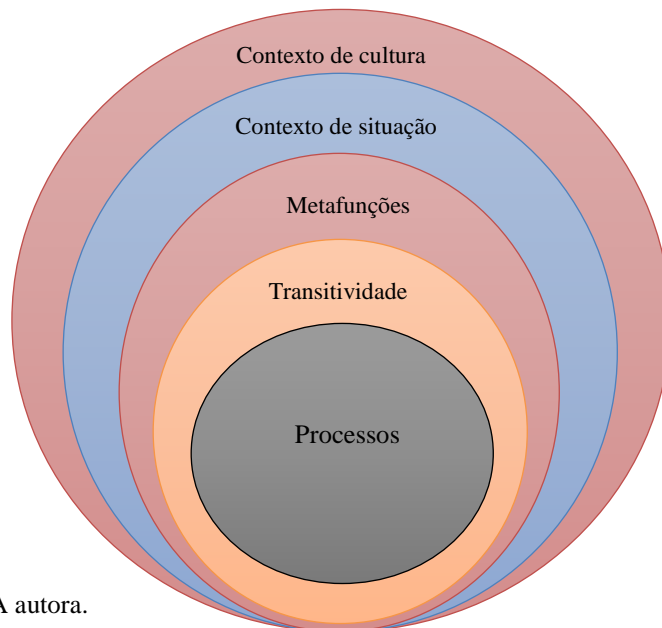
Figura 3: Inter-relação entre os extratos da linguagem na metafunção ideacional



Fonte: Fuzer; Cabral, 2014.

As escolhas do subsistema semântico vão determinar as escolhas no subsistema léxico-gramatical, o qual permite a realização de significados no fraseamento, composto pela gramática e pelo vocabulário. O subsistema léxico-gramatical vai se organizar em torno das metafunções²³ e representa as experiência do mundo exterior e interior, como destacado na figura abaixo:

Figura 4: Síntese da representação do mundo interior e exterior



Fonte: A autora.

²³ De acordo com a revisão teórica realizada por Silva (2014, p. 1995), “as metafunções ideacional e interpessoal criam sentido a respeito de fenômenos fora da língua, ao passo que a metafunção textual expressa sentido a partir da própria organização interna da língua” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2009, p. 53-54). A ideacional também pode ser desdobrada nas metafunções experiencial e lógica.

2.5.2 O Sistema de Transitividade

A LSF difere-se da tradicional por apresentar um estudo da língua contextualizado em relação ao mundo do falante/ouvinte, e por destacar um sistema de transitividade diferente da gramática tradicional. Na tradicional, os verbos apresentam relação com seus complementos, ao passo que na LSF a transitividade é um sistema de descrição de toda a oração, que é a base da metafunção ideacional, composta de processos (verbos), participantes e circunstância. Esse sistema especifica os diferentes processos conhecidos na língua, como também as estruturas pelas quais eles se expressam.

Dentro da metafunção ideacional, Halliday (2004, p. 280) afirma “que, no sistema verbal de transitividade, cada proposição consiste de três elementos: o ‘processo’ – que constitui o elemento central; apresentando seu(s) ‘participante(s)’; e a ‘circunstância’ – de caráter opcional”.

Quadro 14: Componentes da oração

Componentes	Definições	Categoria gramatical	Exemplo
Processo	Processo é o elemento central da configuração, indicando a experiência se desdobrando através do tempo.	Grupos verbais	A mãe ama o recém-nascido e muda sua vida drasticamente em função dele.
Participantes	São as entidades envolvidas – pessoa ou coisas, serem animados ou inanimados -, as quais levam as ocorrências do processo ou são afetadas por ele.	Grupos nominais	A mãe ama o recém-nascido e muda sua vida drasticamente em função dele.
Circunstâncias	Indica, opcionalmente, o modo, o tempo, o lugar, a causa, o âmbito em que o processo se desdobra.	Grupos adverbiais	A mãe ama o recém-nascido e muda sua vida drasticamente em função dele.

Fonte: Adaptado de Fuzer & Cabral, 2014 p.41

O falante/ouvinte manifesta suas ações e experiências no mundo através dos processos que expressam o fazer ou acontecer. Dessa forma, o participante que age e o que sofre a ação, e também o que sente, todos estão organizados em seis tipos, quais sejam: relacional, material, mental, comportamental, existencial e verbal. Na figura a seguir, pode-se visualizar os tipos de processo nas orações, atributos e no mundo de relação.

Figura 5: Mandala da Gramática da Experiência



Fonte: Halliday (1994).²⁴

A Figura acima, batizada por mim como “Mandala da Gramática da Experiência”, configura uma aproximação metafórica da energia emanada dos centros geradores de nosso mundo conceptual e linguístico caracterizado, conforme a proposta hallidayana, por seis tipos de processos (indicados, acima, ao redor da mandala) – material, mental, relacional, comportamental, verbal e existencial –, cujos significados prototípicos, no interior dos símbolos sextavados, constituem pistas tanto para análise léxico-gramatical quanto semântico-discursiva. Isso, juntamente com outros dois componentes da transitividade: participantes (tais como ator, agente, meta, beneficiado ou afetado entre outros), explicitados ou não, e circunstâncias (advérbios), possíveis de serem identificados na superfície de um texto (SILVA, 2011, p.14).

No sistema de transitividade da LSF, os processos básicos realizados pelos verbos, e devido a sua constante transitoriedade, desenvolvem o sistema de tempo verbal para localizar a ocorrência do processo no tempo. Esses processos são classificados como materiais, mentais e relacionais²⁵, e os outros três tipos de processos, já retratados aqui, ocupam uma posição intermediária. Cada um dos tipos de processos possui os seus componentes ou participantes²⁶.

²⁴ Com base na ideia de um spectrum de cores, Halliday (1994) e Matthiessen (2004, p. 172) sugerem, “para tipos de processos da língua inglesa, uma aproximação metafórica de um modelo de gramática processual à semelhança do mundo das cores. Os processos materiais, mentais e relacionais corresponderiam às cores primárias (puras), enquanto os processos verbais, comportamentais e existenciais estariam próximos das cores secundárias (mescladas)”.

²⁵ Até mesmo os processos relacionais podem indicar uma mudança identificada como mudança inerte. (cf. p.57)

²⁶ Cabe lembrar que, no Português, um participante pode não aparecer explicitamente mencionado na superfície textual/ discursiva, mas pode ser identificado pela desinência número-pessoal do verbo que marca a sua presença de maneira implícita.

1. Processos materiais: são os processos do fazer, aqueles que apresentam ações do mundo físico, realizadas por um ator que provoca o desenrolar do processo, que é o participante que de fato realiza a ação. Havendo um desfecho, que é diferente do estágio inicial, ocorre uma mudança ou um evento. “O significado básico desse processo é que alguém ou uma entidade faz alguma coisa, realiza uma ação” (SARTIN, 2010, p.30). A meta é o outro participante, que tem suas características alteradas ou criadas.

As orações materiais podem ser classificadas em dois subtipos: “criativo – quando o participante é trazido à existência no desenvolvimento do processo; e transformativas, o sentido é a mudança de algum aspecto de um participante já existente” (FUZER; CABRAL, 2014, p. 47). Também são participantes das orações materiais o escopo (entidade e processo), o beneficiário e o atributo. Mas nem todas as orações vão apresentar esses participantes.

Nesta pesquisa, que reflete sobre um material didático usado no ambiente escolar, esses processos aparecem descrevendo ações a serem realizadas pelo falante/ouvinte e aprendiz. Nesse caso, o elemento especificado pela mudança é explicitado pelo processo, como o exemplo do *corpus*.

Ex: 1 - **Faça** uma lista de aspecto do tema que podem ser abordados pelo grupo.

Pr. Material.

2. Processos mentais: são aqueles do sentir e se referem à experiência do mundo e da consciência. Enquanto as orações materiais são processos do fazer e do acontecer, as mentais são referentes ao sentir, perceber, conhecer e desejar, que tanto podem influir na consciência do indivíduo experienciador, como atingir essa consciência. Esses processos podem indicar afetividade cognitiva, percepção e desejo. Os processos mentais formam as orações mentais e mudam a percepção que se tem da realidade; eles constroem o fluxo de consciência do falante/ouvinte.

Halliday e Matthiessen (2004) identificam quatro tipos de processos mentais, os quais expressam emoção, cognição, percepção e desejo. Diferentemente dos processos materiais, nos mentais sempre há um participante de natureza humana chamado experienciador, sendo ele que sente, pensa, quer ou recebe algo.

Ex: 2 - **Refleta** por algum tempo sobre as perguntas relacionadas ao tema que você escolheu.
Pr. Mental.²⁷

3. Processos existenciais²⁸: são aqueles que retratam a existência do falante. Eles representam o que existe, o que acontece, e contribuem muito para o desenvolvimento do texto, pois introduzem personagens e ajudam a criar o contexto. Há um pequeno número dessas orações nos discursos, porém, elas apresentam sua importância em vários textos. Em Português, as orações existenciais são construídas pelos processos: haver e existir, ter. Portanto, apresentam apenas um participante, o existente, e algumas orações apresentam elementos circunstanciais de tempo e lugar.

Ex: 3 - **Existe** alguma dúvida sobre o conteúdo?
Pr. Existencial.

4. Processos relacionais: são os que formam as orações relacionais e estabelecem uma relação, uma conexão entre duas entidades diferentes, caracterizando-as ou as identificando. Nesse tipo de oração, haverá sempre dois participantes inerentes, sempre relacionados pelo processo ser. Essa relação pode ser do tipo caracterizada (também conhecida como atributiva) ou identificadora. Nas orações caracterizadas, existe uma entidade (portador) à qual uma outra lhe é atribuída (atributo). O atributo é normalmente uma qualidade ou entidade indefinida, e a ordem portador + processo relacional + atributo não é reversível.

Ex: 4- Qual é seu conflito com mundo?
Pr. Relacional.

5. Processos comportamentais: são os de comportamento tipicamente humano, podendo ser fisiológico ou psicológico, como: respirar, sorrir, sonhar, tossir e olhar. Esse tipo de processo não é uma categoria claramente definida, por ter características pertencentes aos dois processos (material e mental), cujas fronteiras delimitam sua área de atuação. “No subsistema da atitude, o processo comportamental é utilizado para realizar o afeto que é

²⁷ As orações mentais cognitivas não remetem propriamente aos cinco sentidos, mas trazem o que é pensado à consciência da pessoa.

²⁸ Frequentemente, as orações existenciais fundem-se com as materiais. Na fronteira entre existencial e material, há uma categoria especial de processos relacionados a tempo meteorológico.

interpretado como ímpeto de emoção” (MARTIN; ROSE, 2007, p. 64 *apud* SARTIN, 2010, p. 31). O participante que está se “comportando” é sempre um ser consciente, chamado de comportante, e maioria das orações é composta apenas por ele, que se acopla ao processo, formando o enunciado.

Ex: 5 – Faça uma breve pausa, **respire** e retome de onde parou.

Pr. Comportamental.

6. Processos verbais²⁹: referem-se aos verbos que expressam o dizer, comunicam ou apontam algo e formam as orações verbais, que têm como núcleo esse tipo de processo. São recursos importantes em diversos tipos de discursos, uma vez que contribuem para a formação de diálogos e narrativas. Além disso, são utilizados para atribuir a autoria do discursos a diversas fontes, nos mais variados meios de experiência humana. Através desses processos, é possível ter vários tipos de discursos, por sua característica da fala. Eles ajudam na criação do texto narrativo, tornando possível a passagem dialógica, e são realizados pelos verbos falar, relatar, perguntar, entre vários outros.

Ex: 6 - **Diga** se entendeu ou não a questão. **Fale** sobre corrupção brasileira.

Pr. Verbal.

Pr. Verbal

2.5.3 A Linguística Sistêmico-Funcional e o Livro Didático

Materiais didáticos para o ensino de línguas no Brasil, compreendendo práticas de avaliação ou elaboração desses instrumentos mediadores da aprendizagem, são frequentemente concebidos como objetos de investigação na LA (MOITA LOPES, 1999; CELANI, 2008; DIAS; SILVA, 2012; SILVA et al., 2014; ROJO, 2014). No contexto educacional, a relação do falante/aprendiz com a leitura ocorre, geralmente, por meio de textos contidos em livros didáticos. Ainda que sejam utilizados outros meios (jornais, revistas, hipertextos), a escola ainda assegura ao livro didático seu lugar de primazia enquanto recurso fundamental para a transmissão dos conteúdos. Quaisquer que sejam os rumos das pesquisas contemporâneas acerca da linguagem da produção de texto, da gramática, o material de trabalho é o livro didático.

²⁹ Os participantes das orações verbais, que são dizente, verbiagem, receptor e alvo, serão discutidos na análise dos dados desta dissertação.

O enfoque sistêmico-funcional recontextualizado para o ensino de Língua Portuguesa tem a preocupação de mostrar a professores e formadores de diferentes níveis de ensino uma possibilidade de trabalhar com/sobre a língua. Parte-se dos significados contextuais para se chegar à compreensão do texto por meio da gramática e de diversos materiais didáticos, entre eles o livro didático de Língua Portuguesa.

No Brasil, diversas publicações da LSF voltam-se às perspectivas de descrição linguística, estudos do discurso ou de tópicos específicos que evidenciam a visão sistêmica e funcional da linguagem, em diferentes modalidades textuais. Neste estudo, pretende-se retratar o material didático que trabalha a Língua Portuguesa em constante mutação, o que parece ser viável para aqueles que ministram o ensino da língua tendo o livro didático como um suporte para exercitar gêneros orais e escritos trabalhados no contexto escolar.

Na LSF, o texto é uma unidade de significado em que são usados recursos semióticos, sejam linguísticos ou não linguísticos. Ele é definido como um exemplo de língua que faz sentido a uma pessoa que a conhece; um fenômeno gramatical multifacetado, que pode ser duradouro ou efêmero, específico de um determinado momento ou algo mais trivial, possível de ser memorizado ou facilmente esquecido (HALLIDAY, 1994; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004).

Neste estudo, adota-se a LSF para analisar o livro didático “Ser Protagonista”, voltado para os discentes em fase final de um ciclo escolar, terceira série do ensino médio, especialmente as atividades contidas na parte de produção de texto referentes a gêneros textuais distintos. O objetivo é encontrar informações facilitadoras da aprendizagem do aluno, já que o texto fornece dicas importantes sobre a linguagem escrita (formal), o que pode ajudar ou não no processo de ampliação linguística do aluno.

Mudanças na língua podem ser constatadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa, que se concentram nas atividades de produção e compreensão de textos, buscando permitir a expansão das possibilidades de uso da linguagem relacionadas às quatro habilidades básicas: falar, escutar, ler e escrever (BRASIL, 1998).

Assim, livro didático de Língua Portuguesa, um material que auxilia no ensino e aprimoramento linguístico, torna-se um elemento determinante no processo da aprendizagem, por se constituir uma das principais formas de documentação e consulta empregadas pelos professores e alunos. O livro didático termina por influenciar o trabalho pedagógico e o cotidiano da sala de aula (BRASIL, 2003). A saber, os PCN e outros documentos oficiais do governo afirmam a importância desse recurso como apoio no processo de ensino e aprendizagem (BRASIL, 1997, 1998, 2003a, 2003b, 2004).

Embora o livro didático “Ser Protagonista” seja moderno, verifica-se o predomínio da estilística tradicional e da narratologia, ³⁰como se pode perceber nos conteúdos nele apresentados. Sabe-se que, na perspectiva sistêmico-funcional, a linguagem é um recurso para fazer e trocar significados, de modo que o indivíduo possa desempenhar papéis sociais (FUZER; CABRAL, 2014). Por essa base teórica, observa-se, nesta pesquisa, a construção dos significados das atividades propostas de produção de texto, os processos trabalhados, a recorrência e os elementos léxico-gramaticais.

Como o texto é uma unidade semântica que possibilita a troca de significados, pensar em estudar a língua por essa abordagem é acreditar que tanto as atividades de produção de texto como os gêneros textuais variados proporcionam ao falante/escritor uma troca de comunicação que pode facilitar a aprendizagem, o aprimoramento da língua materna.

A Língua Portuguesa é trabalhada como objeto de reflexão e análise, e objetiva a ampliação da competência discursiva do falante/escritor, que domina um tipo de gramática. Quando orientada pelo livro didático, a abordagem comunicativa do aluno tende a seguir o que é proposto por ele. Nesse caso, percebe-se que o domínio da linguagem no nível formal no contexto escolar é o objetivo proposto.

Já no estudo apresentado pela LSF, a estrutura da oração remete a três significados: o interpessoal, o ideacional e o textual, sendo que, para cada um deles, há uma configuração específica. Assim, a oração é vista na LSF sob estas três perceptivas, mas o livro didático de Língua Portuguesa não apresenta o estudo da língua em uso.

Os PCN têm colaborado muito para o rompimento da visão tradicionalista de ensino, pois o foco do ensino de Língua Portuguesa passa a ser o texto, e não mais a frase isolada. Esses documentos orientam a articulação entre a leitura e a escrita para a promoção de atividades didáticas, e a leitura fornece subsídios para a linguagem escrita. E tendo em vista que o texto remete a um determinado contexto cultural e situacional, a partir dele o aprendiz é levado a refletir sobre as possibilidades de uso da língua.

A tese principal defendida pelos PCN em relação ao ensino de produção textual é que se deve focar os diferentes gêneros textuais, a partir do estudo prévio dos gêneros que estão presentes no livro didático de Língua Portuguesa e também na vida cotidiana do aluno. Por essa razão, é sugerido que,

[...] sem negar a importância dos textos que respondem às exigências das situações privadas de interlocução, em função dos compromissos de assegurar ao aluno o exercício pleno da cidadania, é preciso que as situações

³⁰ Narratologia é o estudo da narrativa e seus elementos constitutivos.

escolares de ensino de Língua Portuguesa priorizem os textos que caracterizam os usos públicos da linguagem (BRASIL, 1999, p. 24).

Priorizar os textos apresentados para o estudo linguístico possibilita ao gestor da disciplina e ao falante/aprendiz conhecer e a usar a língua de forma comunitária, partilhando os vários pensamentos (saberes) assimilados através da interação. Isso consiste em uma maneira de assimilar outros modelos de gramática, além do tradicional.

Halliday (1989) apresenta a seguinte definição para texto:

Nós podemos definir texto, talvez da forma mais simples, dizendo que ele é a língua que é funcional. Por funcional, queremos dizer simplesmente que a língua está sendo usada em algum contexto, em oposição a palavras ou sentenças isoladas que poderiam ser colocadas em um quadro (...). Assim, qualquer instância de língua viva inserida em um contexto de situação, podemos denominar texto. Ele pode ser escrito ou falado, ou de fato em qualquer outro meio de expressão que nos leva a refletir³¹ (HALLIDAY, 1989, p. 10).

Nesse sentido, o livro didático de Língua Portuguesa pode ser usado para se verificar o contexto linguístico do aluno, destacando a funcionalidade da língua, ao passo que o gestor da disciplina deve apresentar um trabalho linguístico comparativo, considerando o conteúdo do material didático e a linguagem apresentada no contexto escolar.

Uma maneira de demonstrar aos alunos que há outras formas de estudar a gramática é através da análise textual, e também da adoção de abordagens distintas e variadas daquelas conservadoras. É possível observar, a partir de determinados elementos linguísticos, que a língua apresentada pelo aluno reflete o contexto de situação, como também o contexto cultural em que o falante vive. Isso ocorre porque as variáveis contextuais estão intrinsecamente relacionadas às funções que a linguagem desempenha, o que Halliday (1994) chama de metafunções da linguagem, e que podem ser observadas também em Fuzer e Cabral (2014).

O livro didático, de acordo com a LSF, deve contemplar as metafunções e seguir as coordenadas propostas pelos estudiosos desta teoria, de modo a analisar o sistema linguístico, refletido sobre os níveis semântico e léxico-gramatical. O nível semântico é constituído pelos significados linguísticos “ideacionais, interpessoais e textuais”, ao passo que o nível léxico-

³¹ Texto traduzido pela autora: We can define text, in the simplest way perhaps, by saying that it is language that is functional. By functional, we simply mean language that is doing some job in some context, as opposed to isolated words or sentences that I might put up on the blackboard [...]. So any instance of living language that is playing some part in a context of situation, we shall call a text. It may be either spoken or written, or indeed in any other medium of expression that we like to think of.

gramatical é formado pelos significados realizados pelos subsistemas de transitividade, modo e modalidade, tema-rema.

Essas metafunções da linguagem, que definem a oração como uma unidade gramatical plurifuncional, são organizadas de acordo com os significados nos quais a oração é vista como uma composição – oração como representação, oração como interação e oração como mensagem. Cada metafunção é realizada por um sistema próprio no estrato léxico-gramatical (FUZER; CABRAL, 2014).

Dessa forma, o professor, gestor do dialeto no contexto escolar, tendo conhecimento da LSF, apresentará um trabalho diversificado, voltado para o ensino e para a aprendizagem da língua materna, com ou sem o livro didático de Língua Portuguesa. Isso porque a visão que a LSF apresenta para o estudo do idioma é um recurso de troca de significados, usada no meio social do indivíduo, no momento da interação.

Essa forma de análise linguística do material (atividades de produção de texto), à luz da LSF, permite identificar as representações construídas sobre o livro didático de Língua Portuguesa e acerca da linguagem dos enunciados de produção de texto. O que interessa neste estudo é refletir e entender como são construídas as propostas de produção textual, que podem ou não ampliar o conhecimento linguístico do aluno no seu convívio cultural e social.

Percebe-se que é fundamental trabalhar com um livro didático que possibilite o estudo da língua falada, constantemente em mutação, e que leve o aluno a pensar e a praticar uma boa comunicação, em qualquer meio em que estiver. Dessa maneira, é possível atingir os objetivos propostos para a aprendizagem, desenvolvendo habilidades e competências exigidas no meio social em que os alunos interagem. De acordo com LSF, na comunicação a interação tem que ser mútua, a fim de que haja entendimento. Assim, parece claro que os textos usados no ato comunicativo devem ser transparentes e decodificáveis, de forma que o aluno possa realmente entender o que se pede dele.

Entende-se, ainda, que os processos usados e as nomações em cada atividade proposta no livro didático “Ser Protagonista” devem proporcionar acessibilidade linguística ao aprendiz. Entretanto, isso parece não ocorrer com os alunos da rede pública, já que os mesmos não conseguem entender determinados comandos de ação.

Em cada atividade apresentada no livro didático de Língua Portuguesa, os processos constituem a base da oração e apresentam um significado de acordo com a LSF, o que pode indicar a real intenção do produtor do mesmo. Destacam-se as orações em que se desdobram processos materiais, definidos como orações de “fazer e acontecer”, pois estabelecem uma quantidade de mudança no fluxo de eventos (FUZER; CABRAL, 2014).

O objeto deste estudo, que são as atividades de produção de texto propostas no livro didático “Ser Protagonista”, apresenta ocorrência frequente de processos materiais ligados com alguns processos mentais. Já as orações materiais normalmente têm um ator, mas, às vezes, ele não ocupa o lugar do sujeito, ou não está explicitado na oração (FUZER; CABRAL 2014).

Analisando a língua de acordo com as metafunções apresentadas por Halliday (2004), é possível indicar se este livro didático possibilita clareza e dialogismo no estudo linguístico. Para Halliday (1994; 2004), a primeira metafunção da linguagem, a ideacional, é empregada com vistas à expressão do conteúdo. Significa que o falante e o ouvinte ordenam e agregam suas experiências do mundo, uma vez que o processo de ensino e aprendizagem tem que abranger a experiência do mundo interno da consciência e dos atos linguísticos de falar e entender.

Considerando a noção funcional da língua, Halliday e Matthiessen (2004, p. 31) salientem que “A análise sistêmica revela que a funcionalidade está intrínseca na linguagem: ou seja, toda arquitetura da linguagem está organizada em linhas funcionais. A linguagem se configura a partir das funções que desempenha e tem evoluído na espécie humana”. No mais, a linguagem possui uma função interpessoal (esta análise se centra nesta metafunção), sendo que o falante, em uma situação comunicativa, utiliza a linguagem com vistas a participar do evento interativo de fala entre ele (aluno/aprendiz) e seu interlocutor (livro didático). Assim, falante e interlocutor assumem papéis discursivos distintos. Ao se propor uma atividade, por exemplo, o material didático desempenha o papel de quem busca uma resposta para o proposto, e espera que o interlocutor, o aluno, apresente uma resposta coerente com o solicitado.

Já a metafunção textual ocorre quando as unidades linguísticas são contextualizadas pela linguagem, possibilitando a criação do discurso enquanto uma cadeia conexas de enunciados. Nessa metafunção, a oração é vista como mensagem e é constituída de um tema acompanhado de um rema. Tema e rema, no livro didático de Língua Portuguesa, são apresentados, também, com outras nomações, conhecidas tradicionalmente com os termos essenciais da oração (sujeito e predicado). As nomações podem ser classificadas como adjuntos, complementos verbais e nominais.

Através do estudo da LSF, pode-se observar todas as metafunções, o percurso metodológico indicado por elas no livro didático de Língua Portuguesa, como também os princípios indicados pelas mesmas. Isso parece desafiador e tentador a qualquer estudioso e aprendiz da língua, pesquisando qualquer material didático. No seguimento deste estudo, abordo a tipologia das perguntas apresentadas nos LDs de Língua Portuguesa.

2.6 Tipologia das Perguntas de Compreensão nos Livros Didáticos de Língua Portuguesa

Os PCN (1998) estabelece que o domínio da língua, oral e escrita, no convívio social, é primordial para que o indivíduo participe efetivamente do seu meio social. Tendo isso em vista, as propostas de interpretação e produção de texto apresentadas nos livros didáticos de Língua Portuguesa, de acordo com este documento institucional, podem ser tratadas como aspectos fundamentais no domínio da língua. Para Marcuschi (2009, p.270), “a tipologia dos enunciados deveria hoje sofrer alguma mudança, mas em princípio ainda continuam válidas as tradicionais”.

Por assim ser, torna-se necessário um trabalho com noções de gênero textual para que o aluno compreenda os enunciados, e também consiga produzir textos de diferentes gêneros solicitados no livro didático, por meio de enunciados de atividades dessa ordem. Um dos maiores desafios é o desenvolvimento do trabalho de leitura e interpretação de atividades, o que requer recursos que auxiliem no processo de desenvolvimento dessas competências e habilidades. Marcuschi (2008) defende o trabalho com a diferenciação de gêneros textuais, orais ou escritos, haja vista que oralidade e escrita coexistem em um processo interativo, sendo, portanto, complementares e inseparáveis.

No século XXI, há uma maior consciência de que compreensão, interpretação e produção de redação não é um simples ato de extração ou produção de informações de textos, mediante a leitura superficial, o que, segundo Marcuschi (2009), ainda continua muito presente nos livros didáticos. De acordo com o referido autor,

Algumas análises recentes sobre o tema têm revelado que as mudanças nesse particular têm sido mínimas. Tudo indica que a questão acham-se ligada em especial à ausência de reflexão crítica em sala de aula. Pois o trabalho com a compreensão dentro de um paradigma que se ocupa com a interpretação e análise mais aprofundada exige que se reflita e discuta o tema e isto não é uma prática comum em sala de aula. As próprias análises dos LDs, na avaliação do MEC. Revelam esse descuido (MARCUSCHI, 2009, p. 270).

Compreender não é uma ação apenas linguística ou cognitiva, mas uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre ele, na relação com o outro, dentro de uma cultura e uma sociedade. “Para se ter uma ideia da dificuldade de compreender bem, basta considerar que em menos da metade dos casos as pessoas saem a contento nos testes

realizados em aula ou em concursos o que se repete em muitas situações da vida diária” (MARCUSCHI, 2008, p. 230).

A tipologia textual está ligada às características formais de um texto, que variam em linguagem formal, informal e semi-informal, como a estrutura, o público, a função e outras. Para Marcuschi (2008, p. 154), tipologia textual “[...] designa uma espécie de construção teórica [...] Aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo. [...] Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias. [...] Narração; argumentação; exposição; descrição e injunção”.

Nas perguntas de produção textual, é preciso que os gêneros textuais trabalhados estejam claros para facilitar o entendimento dos falantes/aprendizes e dos docentes, uma vez que as construções teóricas consideram aspectos lexicais, sintáticos, semânticos, modos e tempos verbais que facilitam a relação lógica do enunciado. A tipologia de perguntas analisadas e encontradas em vários livros didáticos de Língua Portuguesa por Marcuschi (2009) foram definidas conforme apresentado no quadro abaixo:

Quadro 15: Correlações das variáveis do contexto situacional e as metafunções da linguagem

Tipos de perguntas	Explicação dos tipos	Exemplos
1. A cor do cavalo branco de Napoleão	São P não muito frequentes e de perspicácia mínima, sendo já auto responsável pela própria formulação. Assemelham-se as indagações do tipo: “Qual a cor do cavalo branco de Napoleão?”	Ligue: Lilian – não preciso falar sobre o que aconteceu. Mamãe – Mamãe, desculpe, eu menti para você
2. Cópias	São as P que sugerem atividades mecânicas de transcrição de frases ou palavras. Verbos frequentes aqui são: copie, retire, aponte, indique, transcreva, complete, assinale, identifique, etc	Copie a fala do trabalhador. Retire do texto a frase que... Copie a frase corrigindo- a De acordo com o texto. Transcreva o trecho que fala sobre... Complete de acordo com o texto.
3. Objetivas	São as P que indagam sobre conteúdos objetivamente inscritos no texto (o que, quem, quando, como, onde...) numa atividade de pura decodificação. (A resposta acha-se centrada no texto).	Quem comprou a meia azul? O que ela faz todos os dias? De que tipo de música Bruno gosta? Assinale com um X a resposta certa.
4. Inferenciais	São mais complexas, exigem conhecimentos textuais, contextuais, enciclopédicos e de análise crítica.	A donzela do conto de Veríssimo costuma ir a praia ou não?
5. Globais	Levam em conta o texto como um todo, envolvendo processos inferenciais complexos.	Qual a moral dessa história? Que outro título você daria?
6. Subjetivas	Analisa o texto de forma superficial, a resposta fica a critério do aluno, e não há como testá-la.	Qual a sua opinião sobre.../ justifique O que você acha do...?
7. Vale-tudo	Admitem qualquer resposta, a ligação com o texto é apenas um pretexto.	De que passagem do texto você mais gostou? Você concorda com o autor?
8. Impossíveis	Não possuem quaisquer relações com o texto.	Dê um exemplo de pleonasmos viciosos?
9. Metalinguísticas	Exigem conhecimentos externos ao texto e só podem ser respondidas com base em conhecimentos enciclopédicos.	Quantos parágrafos tem o texto? Qual o título do texto? Quantos versos tem o poema?

Fonte: Marcuschi (2009 p. 271).

Para Marcuschi (2009), no que se refere às perguntas subjetivas, os alunos sentem-se comprometidos com o paradigma da escola, e dizem o que imaginam que vai agradar a professora. A tipologia de perguntas foi montada após análise de 25 livros didáticos de Língua Portuguesa. Constatou-se que há um predomínio de 25 de questões fundadas exclusivamente no texto. As atividades de produção de texto analisadas neste estudo também rementem fielmente ao gênero textual estudado anteriormente.

O estudo da tipologia das perguntas por Marcuschi (2009) é relevante para a análise das atividade de produção de texto e o objetivo proposto por elas.

Exibe-se, na sequência desta pesquisa, a metodologia para apresentação e análise dos dados.

CAPÍTULO III

UMA VIAGEM METODOLÓGICA EM DIREÇÃO A ANÁLISE

Nesta parte da dissertação, estão descritas as escolhas metodológicas para o delineamento da pesquisa conforme Dornyei (2007).

3.1 Caracterização da Pesquisa

Esta pesquisa tem sido marcada fortemente por estudos que valorizam o emprego quantitativo dos processos usados nas atividades de produção de texto no livro didático “Ser Protagonista”. Porém, outras formas de investigação têm sido buscadas por cientistas, como, por exemplo, a qualitativa, que não busca enumerar ou medir eventos, tampouco emprega instrumento estatístico para análise dos dados. Nas sondagens qualitativas, é frequente que o pesquisador procure entender os fenômenos segundo a perspectiva dos participantes da situação estudada, para, então, desenvolver sua interpretação sobre os fenômenos investigados. Dornyei (2007, p.27) diz “que os pesquisadores quantitativos seguem um significado geral da estratégia, e os qualitativos concentram-se em uma compreensão aprofundada de um significado particular”.

“Os estudos de pesquisa qualitativa diferem entre si quanto ao método, à forma e aos objetivos” (GODOY, 1995, p. 62). Os estudos ressaltam as variedades de trabalhos qualitativos e apresentam características essenciais, capazes de identificar uma pesquisa desse tipo, sendo elas: o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento fundamental: contexto cultural e aprendiz; o caráter descritivo; o significado que as pessoas dão às coisas e a sua vida como preocupação do investigador; e o enfoque indutivo, que considera um número suficiente de casos particulares para se chegar à verdade.

Para melhor compreender a caracterização deste estudo, é necessário refletir sobre o ato de pesquisar. O que é pesquisa? Segundo Dornyei³² (2007, p. 15), “[...] no sentido mais profundo ‘pesquisa’ significa simplesmente tentar encontrar respostas para as perguntas, uma atividade que cada um de nós faz todo o tempo para aprender mais sobre o mundo que nos rodeia”. Pesquisa, portanto, consiste em uma investigação, em um processo sistemático para a construção do conhecimento.

³² Dornyei, em seu livro “Research Methods in Applied Linguistics” (Métodos de Pesquisa em Linguística Aplicada), faz várias considerações sobre pesquisa.

Nessa direção, a proposta desta dissertação é pesquisar como os significados dos processos e a recorrência dos mesmos nas atividades de produção de texto enriquecem o livro didático de Língua Portuguesa; como também entender o que isso significa na aprendizagem do aluno/escritor. Para tanto, é necessário sempre observar as perguntas de investigação, a hipótese, a dúvida, a observação, a coleta de dados, as informações adquiridas, elementos que fazem qualquer pesquisador buscar uma resposta precisa para os seus questionamentos e lhes direcionar um encaminhamento.

Entende-se, pois, que explorar as atividades do livro didático de Língua Portuguesa, com vistas a compreender como elas são estruturadas, pode direcionar caminhos para a compreensão de dificuldades do falante/aprendiz em entender e responder aos comandos de atividade propostos. Por assim ser, a pesquisa que se realiza é exploratória e explicativa, já que estabelece critérios que têm como propósito fornecer informações sobre o objeto pesquisado, e, ainda, registrar fatos, analisá-los, interpretá-los e identificar suas causas.

Sabe-se que qualquer pesquisa inicia-se a partir de um problema. Neste caso, as dificuldades dos alunos em entender as atividades propostas no livro didático de Língua Portuguesa levou a uma abordagem qualiquantitativa, e foram estabelecidas quantidades de dados, observando-se frequência, porcentagem, sentido e modo temporal dos processos utilizados nos enunciados.

Dornyei (2007) distingue a pesquisa quantitativa da qualitativa, entendendo-as apenas como diferentes maneiras de se registrar as observações do mundo. Para o autor, “They are different ways of recording observations of the same world” (DORNYEI, 2007, p. 3). E ele ainda acrescenta que:

[...] quantitative³³ researchers follow a 'meaning in the general' strategy, whereas qualitative researchers concentrate on an in-depth understanding of the 'meaning in the particular'. However, the story does not end here because the 'big number' approach of quantitative researchers has offered an additional bonus for QUAN data analysis, statistics (DORNYEI, 2007, p. 36)

Para Dornyei³⁴ (2007), os pesquisadores quantitativos seguem um “significado no geral” da estratégia, enquanto pesquisadores qualitativos concentram-se em uma compreensão

³³ “Os pesquisadores quantitativos seguem um 'significado no geral que é a "estratégia, os pesquisadores qualitativos concentrar-se em uma compreensão aprofundada do" significado no particular'. Entretanto, a história não termina aqui, porque há uma abordagem de um "número grande" de pesquisadores quantitativos que ofereceu um bônus adicional para análise de dados Quan, estatísticas” (DORNYEI, 2007, p.36, tradução nossa).

³⁴ Zoltán Dörnyei (Hungarian pronunciation: ['zolta:n 'dørɲei]) is a Professor of Psycholinguistics at the University of Nottingham in the United Kingdom.[1] He is renowned for his work on motivation in second-language learning and has published numerous books and papers on this topic.

aprofundada do significado particular. Este estudo contempla os dois caminhos apontados pelo escritor, destacando as estratégias utilizadas e observando o significado particular dos processos e elementos léxico-gramaticais, configurando-se, pois, como uma pesquisa de métodos mistos. “Este é um ramo novo e vigorosamente crescente de metodologia de pesquisa, envolvendo a combinação usada de métodos qualitativos e quantitativos, com a esperança de oferecer o melhor dos dois mundos” (DORNYEI, 2007, p. 19).

Assim, será apresentada uma descrição dos métodos, destacando a caracterização da pesquisa, a seleção do *corpus* e os procedimentos de análise dos dados qualitativos, os quais se concentram em uma compreensão aprofundada de um significado particular. Por assim ser, esta pesquisa tem caráter exploratório, uma vez que estimula qualquer pesquisador a pensar e a se expressar livremente sobre o assunto em questão, como também a explorar as atividades de produção de texto conforme os objetivos propostos, descrevendo, deduzindo, observando o valor semântico e o contexto em que as palavras estão inseridas. É uma observação sistemática que se realiza em condições controladas para responder aos propósitos previamente estabelecidos.

Na pesquisa qualiquantitativa, os dados não são tabulados de forma a apresentar um resultado preciso, mas sim são apresentados por meio de análise. Neste estudo, são levados em conta os aspectos tidos como relevantes no contexto escolar, como as atividades de produção de texto do livro didático “Ser Protagonista”. O objetivo é tornar esse livro explícito e construir hipóteses para problemas por ele apresentados, como o entendimento de atividades propostas.

Direcionam esta pesquisa a análise e as indagações expostas na introdução da dissertação: Como são estruturadas as atividades de produção de texto? Quais os processos mais recorrentes nas atividades e o que isso pode significar para a compreensão do falante/aprendiz? Esses aspectos merecem ser retomados com a finalidade de gerar novos conhecimentos e aplicá-los na prática.

O quadro abaixo mostra com qual aporte teórico e linguístico cada pergunta foi respondida.

Quadro 16: Correlação de perguntas de pesquisa e principais aportes teóricos

Perguntas de pesquisa	Conceito	Aporte teórico
1. Como são estruturadas as atividades de produção de texto?	LSF/LA	MOITA LOPES (2006) HALLIDAY; MATHIESSEN (2004), HALLIDAY (1994), FUZER; CABRAL (2014) ALMEIDA (2010)
2. Quais os processos mais recorrentes nos enunciados e o que isso pode significar no entendimento do aprendiz?	LSF/LA	HALLIDAY; MATHIESSEN (2004), HALLIDAY (1994), FUZER; CABRAL (2014) ALMEIDA (2010)

Fonte: A autora.

3.2 Contexto e Seleção do *Corpus*

O *corpus* desta pesquisa é formado por 87 atividades de produção de texto, coletadas no livro didático “Ser Protagonista”, voltado para os alunos da terceira série do ensino médio, para os anos de 2015, 2016 e 2017. O objetivo é analisar, por meio da LSF, a construção desses enunciados e sua principal função. Neste estudo, foram observados os gêneros textuais ³⁵do *corpus*, sendo analisados e categorizados os processos e as escolhas léxico-gramaticais utilizadas em cada uma das atividades, destacando-se e refletindo-se sobre os mais recorrentes.

Na unidade de produção de texto, existe a “Pluralidade em Destaque”, contendo quatro gêneros textuais diferentes: narrar, relatar, expor, argumentar, os quais devem ser trabalhados, primeiramente, com interpretação de texto, caracterização de cada gênero. Depois, há um encaminhamento para a produção textual propriamente dita.

A pluralidade do sujeito protagonista na sociedade pode ser observada através desses gêneros textuais, e se compreende que eles são a forma como a língua é empregada nos textos, em diversas situações comunicativas. Conforme o uso e a situação, eles podem apresentar formas diferentes. Essa pluralidade está presente no conto psicológico, na investigação das infinitas formas de comunicação do ser humano; no seminário, gênero construído e transmitido coletivamente; no discurso do orador de formatura, em que este fala em nome de um grupo e se dirige a um público heterogêneo; no anúncio publicitário, que

³⁵ “Os gêneros constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. As intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, geram usos sociais que determinam os gêneros que darão forma aos textos”. Bakhtin (1994, p. 274)

divulga um produto para o mercado e tenta promover o seu consumo mobilizando discursos que circulam na sociedade; na entrevista, que divulga modos de ser e saberes de personalidades, com a mediação do entrevistador; no artigo de divulgação científica, que estabelece uma ponte entre a ciência e a população em geral; no artigo de opinião e na dissertação, responsáveis por propor soluções sociais que privilegiem o respeito à pluralidade.

Em cada um desses gêneros textuais trabalhados na unidade de produção de texto, atividades variadas interpretativas são intercaladas com conceitos estruturais de cada texto apresentado para leitura e interpretação. Dessa forma, o aprendiz vai respondendo as indagações sobre o texto em estudo, e parece haver um direcionamento para a aprendizagem da estrutura de cada gênero trabalhado. Ao final de cada unidade, como proposta de produção de texto, há um encaminhamento, que consiste em: proposta, planejamento, elaboração, avaliação e reescrita.

3.3 Atividades Propostas

Tendo como objetivo principal observar os aspectos discursivos que caracterizam cada gênero textual trabalhado na produção de texto, o suporte para todas as atividades indicadas para o desenvolvimento linguístico do aluno/aprendiz é apresentado em uma ordem sequencial para a execução das atividades propostas.

A análise dos exercícios de compreensão nos livros didáticos foi orientada através das perguntas já citadas neste capítulo, com observação para a tipologia das questões. O resultado apresentado nas considerações finais não é somente quantitativo, pois se constatou, também, a qualidade das atividades, a estrutura e sua importância em relação ao gênero textual.

As propostas de produção de texto presentes no livro didático “Ser Protagonista” seguem abaixo, em ordem cronológica:

Quadro 17: Estrutura do planejamento da produção de texto

Proposta de produção	Primeiro passo
Planejamento	Segundo Passo
Elaboração	Terceiro Passo
Avaliação	Quarto Passo
Reescrita	Última indicação de produção textual

Fonte: A autora.

É preciso ter uma reflexão crítica em sala de aula em relação as atividades³⁶ de compreensão e produção de texto, haja vista que “[...] o trabalho com a compreensão dentro de um paradigma que se ocupa com a interpretação e análise mais aprofundada exige que se reflita e discuta o tema e isso não é uma prática comum na sala de aula” (MARCUSCHI, 2009, p. 278). Na obra analisada, em cada final de comando de atividade há uma nova proposta de reescrita, intitulada “Foco na Reescrita”, com reflexão sobre a gramática da língua trabalhada no gênero em estudo.

3.4 Os Dados

A seleção dos dados para análise ocorreu pela necessidade de apontar a proposta que o material didático ostenta para a capacitação linguística do aluno. Para este estudo, foram contabilizadas todas as atividades de produção de texto propostas em cada gênero textual já retratado para o ensinamento. Conforme a distribuição apresentada no quadro abaixo, 2.692 palavras estão relacionadas com o trabalho linguístico.

Após a coleta dos dados, a seleção de cada palavra foi realizada pelo WordList, que mostrou, entre outros dados, a estatística das palavras que formam o *corpus*.

Quadro 18: Dados para análise

Quantidade de palavras	Processos	Elementos léxico-gramaticais
2.692	389 processos que aparecem repetidos nas orações	2.303 elementos léxico-gramaticais e circunstanciais

Fonte: A autora.

A análise desses dados revela que há um predomínio de 90% de questões fundadas exclusivamente nos textos estudados, o que é natural para a produção de texto, já que a finalidade é que o aluno/aprendiz aprenda a produzir o gênero textual evidenciado anteriormente.

³⁶ Os tipos de perguntas encontrados nos exercícios de compreensão dos livros didáticos de Língua Portuguesa analisados foram identificados de acordo com as estratégias que autor utilizava em cada gênero textual.

3.5 Organização das Palavras do *Corpus*

As palavras foram selecionadas com destaque para o número de vezes em que aparecem, a porcentagem e o seu significado no enunciado como destaque na figura 6. Também foram evidenciados os processos que podem substituir cada verbo analisado nas atividades.

Figura 6: Processos - nomeações e circunstâncias em ordem alfabética

N	Word	Freq.	% Texts	% Lemmas Set
1	#	100	3.71	1 100.0%
2	A	89	3.31	1 100.0%
3	À	10	0.37	1 100.0%
4	ABAIXO	13	0.48	1 100.0%
5	ABERTURA	1	0.04	1 100.0%
6	ABORDAR	1	0.04	1 100.0%
7	AÇÃO	1	0.04	1 100.0%
8	ACEITABILIDADE	1	0.04	1 100.0%
9	ACEITAS	2	0.07	1 100.0%
10	ACERTO	1	0.04	1 100.0%
11	ACERTOS	1	0.04	1 100.0%
12	ACESSÓRIOS	1	0.04	1 100.0%
13	ACIMA	1	0.04	1 100.0%
14	ACOMPANHAR	1	0.04	1 100.0%
15	ACORDO	1	0.04	1 100.0%
16	ACRESCENTA	1	0.04	1 100.0%
17	ACRESCENTAR	1	0.04	1 100.0%
18	ACRESCENTE	2	0.07	1 100.0%
19	ADAPTANDO	1	0.04	1 100.0%
20	ADEQUAÇÃO	1	0.04	1 100.0%
21	ADEQUADOS	1	0.04	1 100.0%
22	ADEQUAR	5	0.19	1 100.0%
23	ADESÃO	1	0.04	1 100.0%
24	ADOTANDO	1	0.04	1 100.0%
25	AGORA	9	0.33	1 100.0%
26	AGRADECER	2	0.07	1 100.0%
27	AJUDA	1	0.04	1 100.0%

Fonte: A autora.

Figura 7: Número total dos processos e palavras nos enunciados

N	text file	file size (running words) in	tokens used for word list	sum of types (distinct words) ratio	SSTR	SSTR	mean word length	word length std.dev.	sentences mean (in words) std.dev.	paragraphs mean (in words) std.dev.	headings mean (in words) std.dev.	sect				
1	Overall	17,380	2,692	2,592	786	30.32	40.80	41.86	1,000	5.00	3.24	162	16.00	13.29	1	2,592

Fonte: A autora.

O programa WordSmith Tools dispôs as palavras em ordem alfabética, revelando a frequência, a porcentagem de cada uma delas, a estatística geral, o nome de arquivos e notas. Na análise, também evidenciou-se a estatística geral, a frequência das palavras e os processos utilizados em todos os enunciados para retratar a composição dos enunciados.

3.6 Ferramenta de Análise: a Linguística de *Corpus*

É notório o crescente avanço tecnológico, sendo que, cada vez mais o computador se faz presente nos mais diversos tipos de ambiente, como instituições de ensino, fábricas, bancos, consultórios médicos, estacionamentos, residências e restaurantes, para citar apenas alguns lugares. Desse modo, o computador está influenciando na vida pessoal e profissional de um número maior de indivíduos. Na análise da linguagem, aproveitou-se essa ferramenta para fazer levantamento dos dados, bem como organizá-los em porcentagem e ocorrência, o que facilitou a exploração do *corpus*.

O emprego de computadores na investigação da linguagem é benéfica e apresenta vantagens. Segundo Berber-Sardinha (1999, p. 2 *apud* ALMEIDA, 2010, p. 68), “uma das vantagens em que utilizar as ferramentas computacionais na análise linguística é a existência de programas flexíveis e fáceis de usar”. E o programa *WordSmith Tools*, desenvolvido por Mike Scott e publicado pela Oxford University Press (ALMEIDA, 2010), que cumpre essa exigência, foi importante neste estudo.

O *WordSmith Tools* é composto de ferramentas, utilitários, instrumentos e funções. Há três ferramentas e quatro utilitários nomeadamente:

- Ferramentas:

1. *WordList*, para listar as palavras mais frequentes no *corpus*
2. *KeyWords*, para fazer a comparação das palavras no banco de dados
3. *Concord*, para identificar em qual o contexto a palavra foi utilizada, mostrando sua posição na oração.

WordList e *KeyWords* foram as ferramentas mais utilizadas no procedimento de análise. No primeiro, foram listadas todas as palavras em ordem alfabética, verificado a ocorrência, a forma temporal em que aparecem nos enunciados e a porcentagem de cada uma. Verificou-se, ainda, em quantas orações o processo aparece na forma de comando.

3.7 Procedimentos de Análise

Iniciou-se esta investigação com observação e análise dos processos apresentados nas atividades, por meio do estudo da transitividade, conforme a LSF, o que, para Thompson (1974), apresenta significado diferente da gramática tradicional. Para analisar os processos, partiu-se do estudo e reflexão da recorrência dos verbos mais observados, separando-os em uma tabela ordenada de forma crescente, e os classificando de acordo com o apontado pelo sistema de transitividade.

Na primeira fase da análise, foram selecionadas as atividades por meio de uma descrição de cada enunciado, fazendo uma leitura dos mesmos e observando os processos. Na segunda fase, foi selecionada cada palavra das atividades em estudo, organizando-as na tabela, enumerando e apresentando análise de cada processo em oração, e observando, também, o aspecto semântico. Já na terceira fase, foram feitas listas dos elementos léxico-gramaticais, os quais foram categorizados segundo a LSF e organizados em negrito, tamanho 10.

Para mapear os processos e os elementos léxico-gramaticais, seguiram-se os seguintes procedimentos, enumerados e sequenciais na análise.

- 1- Interpretação dos dados.
- 2- Enumeração dos processos e dos elementos léxico-gramaticais.
- 3- Identificação e descrição dos elementos linguísticos em estudo.
- 4- Análise semântica dos processos no comando das atividades.
- 5- O uso do WordSmith tools para se obter a lista de os processos e as palavras através da ferramenta WordList.
- 6- WordList para se obter a frequência e porcentagem de cada palavra em análise para a análise dos dados.

Os dados foram interpretados e discutidos de acordo com o percurso apontado acima, avaliando a construção oracional, com destaque para os processos, o valor semântico deles, sua importância na oralidade, e os elementos léxico-gramaticais. Apresenta-se, na sequência, a análise dos dados.

IV CAPÍTULO

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo apresenta a análise dos dados, em conformidade com o arcabouço teórico realçado nos capítulos teóricos. O objetivo é responder as perguntas de pesquisa, (Como são estruturadas as atividades de produção de texto? Quais os processos mais recorrentes nas atividades, e o que isso pode significar para a compreensão do falante/aprendiz?), assim como discutir os resultados encontrados, o que é feito por meio de gráficos e argumentos baseados na LSF. Nessa direção, são apresentados os resultados de análise segundo a metafunção ideacional ou experiencial (HALLIDAY, 1994), que trata do uso da língua como representação, servindo para manifestações sobre o mundo, destacando como este mundo é experienciado, sentido, percebido e representado. Sabe-se que os seus componentes são o experiencial (conteúdo e ideias) e o lógico (relação entre as ideias).

Entender como a metafunção ideacional trata a linguagem é compreender as outras metafunções - interpessoal e textual - sabendo que ela observa a percepção do que o usuário faz em torno de si mesmo através da oração, considerando que o seu significado está ligado ao sistema de transitividade da língua e aos papéis temáticos dos elementos de predicação: processos, participantes e circunstâncias. Assim, a oração, como representação, identifica que a ação é realizada por quem a produz e pelas circunstâncias envolvidas em sua realização. Para Halliday (1994), os processos são representações linguísticas das ações que ocorrem no mundo real, e categorizados de acordo com a sua semântica.

Thompson (1996 *apud* SARTIN, 2006) argumenta que, através das escolhas dos processos, é possível identificar o papel dos participantes no discurso. Os processos indicam a escolha consciente, por parte do falante, de uma forma de representação de mundo em detrimento de outras. O autor também chama a atenção para o fato de que o termo transitividade não é utilizado com o mesmo significado da gramática tradicional.

Pensando nas escolhas dos processos e elementos léxico-gramaticais utilizados na construção dos enunciados de atividades de produção textual, organizou-se, inicialmente, uma tabela com a disposição numérica dos processos mais recorrentes na análise do *corpus*, considerando a ordem em que aparecem. A finalidade é verificar quais são os processos recorrentes nas atividades em estudo.

Tabela 1: Análise geral dos processos nas atividades de produção de texto

Processos	Frequência	Porcentagem
Material	47 vezes	50,72%
Mental	15 vezes	29,28%
Verbal	11 vezes	8,07%
Existencial	9 vezes	8,05%
Relacional	8 vezes	7,38%
Comportamental	7 vezes	6,07%

Fonte: A autora.

O resultado genérico dos processos³⁷ indica que as atividades propostas de produção de texto contemplam o contexto da aprendizagem linguística em que o falante está inserido. Isso porque, apresentando todos os processos do sistema de transitividade nas atividades, o aluno pode incorporar sua experiência do mundo real ao conteúdo linguístico assimilado, o que também inclui suas experiências do mundo interior.

O número de processos materiais aparece com maior recorrência nos enunciados em diversas situações de comando, de forma direta ou indireta. Esses processos são responsáveis pelas criações concretas (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004), que podem ser de criação ou de transformação. Eles indicam as ações desenvolvidas pelos alunos, com o objetivo de verificar a habilidade de entendimento, leitura e escrita dos gêneros trabalhados.

Por outro lado, os processos mentais, na segunda posição em termos de recorrência, apontam a representação do mundo interior (THOMPSON, 1994), e mostram que as atividades levam o falante/aprendiz a refletir sobre o proposto, a pensar antes de responder. É a participação humana em evidência no ato comunicativo, visto que é o sujeito que pensa, sente, percebe o mundo e reflete sobre ele. E essas ações mentais se dão no fluxo do pensamento (da consciência) em sua representação (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004).

Os processos verbais são o terceiro tipo mais recorrente nas atividades de produção de texto, e estão na fronteira entre os processos mentais e os relacionais. Os processos verbais são os processos do dizer. Para Halliday (1994), esses verbos não precisam de um participante e ainda podem ser definidos como processos de simbolizar, realizando-se através de alguns verbos, como: dizer, ser, relatar, perguntar, e outros.

Há poucas orações existenciais no *corpus* analisado, o que não atenua a importância desse tipo de verbo nas atividades. Eles indicam a existência de algo ou alguém e se encontram entre os processos relacionais e os materiais. Eles representam o que existe ou

³⁷ Todos os processos que aparecem nas atividades de produção de texto destacadas para este estudo estão analisados separadamente, conforme seus participantes.

acontece no mundo material com os seguintes verbos: existir, ter e haver. Esses processos apenas apresentam um participante, o “existente”.

As orações relacionais e seus participantes também são destaque neste estudo. Aparecem na quinta colocação na tabela e, em muitos enunciados, nota-se que essas orações completam outras.

Os processos comportamentais são aqueles que indicam as ações que englobam comportamentos físicos e psicológicos, e que são realizados de forma simultânea. Segundo Halliday (1994), são considerados processos comportamentais os verbos; olhar, assistir, encarar, preocupar, e outros. Eles também aparecem nas orações analisadas com um número mínimo de ocorrências.

Todos os processos evidenciados no sistema de transitividade aparecem nas atividades com variações temporais, e são inteligíveis e compreensíveis para o falante/aprendiz. O resultado do levantamento dos processos nas atividades coloca os verbos em uma função essencial e com valor semântico principal em cada uma das orações que são auxiliadas pelos elementos léxico-gramaticais e elementos de circunstância.

A partir dessa observação, passa-se para o estudo analítico, direcionado pelas questões de investigação. Para tanto, apresenta-se uma tabela de frequência e porcentagem de cada tipo de processo encontrado na construção das propostas de produção de texto. Na sequência, é realizada a análise específica de cada processo, contemplando as orações em que estão inseridos e seus elementos participativos.

Conforme Fuzer e Cabral (2014, p. 46), “as orações em que se desdobram processos materiais são definidas como orações de fazer e acontecer, porque estabelecem com quantidade de mudança no fluxo de eventos”. Dessa maneira, as atividades de produção de texto que apresentam esse tipo de processo indicam uma ação de mudança do sujeito/aprendiz.

4.1 Processos Materiais

Apresenta-se, abaixo, um quadro com os dez processos materiais mais recorrentes nas atividades.

Quadro 19: Processos materiais mais recorrentes nas atividades

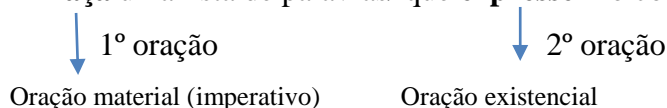
Processos	Quantidade de vezes	Exemplo de atividade
1 - Fazer	32 vezes	Faça uma lista de palavras que expressem o conflito psicológico do (a) protagonista.
2 - Definir	15 vezes	Defina a sequência das perguntas e respostas que será seguida em seu texto escrito.
3- Escrever	15 vezes	Escreva uma abertura, apresentando ao público o seu entrevistado e descrevendo rapidamente a situação de comunicação em que a entrevista ocorreu.
4- Ler	12 vezes	Leia os quadros preenchidos por seus colegas, examinadores.
5 - Copiar	9 vezes	Copie e preencha o quadro abaixo, adaptando-o a seus objetivos.
6 – Releer/buscar	7 vezes	Agora releia o seu texto buscando compreender... Busque no mínimo três fontes diferentes de pesquisa.
7- Completar	6 vezes	Copie e complete , em uma folha separada, o quadro abaixo a partir da leitura...
8 - Trocar	5 vezes	Troque novamente de texto com seu colega
9 - Apontar	5 vezes	Em seguida, faça um comentário geral sobre o texto, apontando qualidade e sugerindo mudanças.
10 - Escolher	5 vezes	Escolha uma chave de outro para seu discurso.

Fonte: A autora.

Analisa-se o fator semântico de cada um dos processos, como também os elementos léxico-gramaticais e os participantes dos mesmos, elementos que contribuem para a formação de cada oração material³⁸. Esses processos indicam as ações que o falante/aprendiz deve executar, de modo a adquirir novos saberes, através das atividades de produção, propostas no livro didático.

A maioria dos processos materiais aparece na situação de comando imperativo, afirmativo, e está associada a outros elementos léxico-gramaticais, reforçados por outros processos. Em alguns exemplos, há orações materiais e mentais, sendo que as materiais apresentam uma carga semântica de significância elevada, e, portanto, são dominantes.

1 - **Faça** uma lista de palavras/ que **expressem** o conflito psicológico do (a) protagonista.



³⁸ O que isso pode significar no processo de ensino e aprendizagem será abordado em outro quadro específico.

2 - **Defina** a sequência das perguntas e respostas/que **será seguida** em seu texto escrito.

↓
Oração material (imperativo)

↓
Oração material

3 - **Escreva** uma abertura, / apresentando ao público o seu entrevistado /e **descrevendo** rapidamente a situação de comunicação em que a entrevista ocorreu.

↓
Oração material

4 - **Leia** os quadros preenchidos por seus colegas, examinadores.

↓
Oração material imperativo

5 - **Copie/ e preencha** o quadro abaixo, adaptando-o a seus objetivos.

↓
Oração material – imperativo

6 - Agora **releia** o seu texto buscando compreender. /..**Busque** no mínimo três fontes diferentes de pesquisa.

↓
Oração material imperativo

7 - **Copie/**e complete, em uma folha separada, o quadro abaixo a partir da leitura...

↓
Oração material imperativo

8 - **Troque** novamente de texto com seu colega

↓
Oração material imperativo

9 - Em seguida, **faça** um comentário geral sobre o texto, / apontando qualidade e sugerindo mudanças.

↓
Oração material imperativo

10 - **Escolha** uma chave de outro para seu discurso.

↓
Oração material imperativo

Sabe-se que todos os processos dirigem-se a um participante, que é o “ator” oracional. Esse fato parece apontar um diálogo dos enunciados propostos com o falante/aprendiz, já que

foi exigido do aluno uma resposta para as indagações de comando, o que é comum em atividades de interpretação e produção.

Em relação à ocorrência do número de processos em cada enunciado neste estudo, o verbo fazer é o que domina as atividades, aparecendo em 70% das construções em destaque. E os processos escolher, trocar e trocar são os materiais, que aparecem em menor frequência. Semanticamente, esses processos de realização física podem ser substituídos por outros, que garantam o mesmo sentido indicado em cada oração em que aparecem, e não são verbos esvaziados de sentido.

Outro participante da oração material é a “meta”, que corresponde a todo o enunciado, e se destaca como sendo o complemento verbal na gramática tradicional. Outra observação feita na análise dos enunciados é que esses enunciados aparecem na voz passiva. De acordo com Fuzer e Cabral (2014, p. 47), “O Ator e a Meta que preexistem, são transformados, tendo como resultado a troca ou alteração de algum aspecto do mundo físico”.

Apresenta-se, na sequência, o quadro contendo os participantes principais (ator/meta) das orações materiais e os exemplos do *corpus*.

Quadro 20: Processos materiais com os participantes

Ator	Pr. Material	Meta
1 *****	1 - Faça	...uma lista de palavras que expressem o conflito psicológico do (a) protagonista.
2 *****	2 - Defina	...a sequência das perguntas e respostas que será seguida em seu texto escrito.
3 *****	3 - Escreva	Escreva uma abertura, apresentando ao público o seu entrevistado e descrevendo rapidamente ...
4 *****	4 - Leia	Leia os quadros preenchidos por seus colegas, examinadores.
5 *****	5 - Copie	Copie e preencha o quadro abaixo, adaptando-o a seus objetivos.
6 *****	6 - Releia/buscar	Agora releia o seu texto buscando compreender... Busque no mínimo três fontes diferentes de pesquisa.
7 *****	7 - Complete	Copie e complete, em uma folha separada, o quadro abaixo a partir da leitura...
8 *****	8 - Troque	Troque novamente de texto com seu colega
9 *****	9 - Apontando	Em seguida, faça um comentário geral sobre o texto, apontando qualidade e sugerindo mudanças.
10 *****	10 - Escolha	Escolha uma chave de outro para seu discurso.

Fonte: A autora.

Como se observa, o ator de todas as orações materiais não aparece. Contudo, sabendo-se que se trata de um comando, há alguém que deseja a ação realizada. “Este participante provoca o desenrolar do processo, através do tempo, conduzindo a um resultado diferente da fase inicial do desdobrar do processo” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 205 *apud* FUZER; CABRAL, 2014, p. 46).

O aluno aprendiz é afetado pela meta proposta em cada enunciado, que completa as orações materiais e encaminham esse aluno para o que vai ser realizado. A meta é construída com elementos léxico-gramaticais e circunstâncias indicando tempo, modo, lugar e posse, em um contexto em que a voz verbal pode ser ativa ou passiva, como nos exemplos 4 e 8:

Exemplo 4 - **Leia** os quadros **preenchidos por seus colegas, examinadores.**

▼
(Voz verbal passiva)

Exemplo 8 - **Troque novamente de texto com seu colega.**

▼
(Voz verbal ativa)

No exemplo 4, nota-se uma ação já realizada pelos sujeitos no enunciado e que deve ser verificada pelo falante/escritor, uma vez que ele é o alvo na aprendizagem. A atividade aparece em ordem direta, clara e objetiva para aqueles que executam a ação. Invocando uma posição contrária, no exemplo 8 o falante/escritor tem a tarefa de responder de forma passiva ao que é proposto na atividade em que a voz verbal é ativa. O aluno assume a responsabilidade de responder o enunciado, podendo discordar ou discordar da proposta apresentada no texto.

Em relação ao valor semântico, constata-se que esses tipos de processos podem ser substituídos por outros conforme demostro no quadro 10.

Quadro 21: Semântica dos processos materiais

Pr. Material analisados no <i>corpus</i>	Pr. Material que podem substituir outros materiais.	Exemplos de oração substituindo os processos.
1 - Fazer	Criar, conceber, formar, gerar, constituir, elaborar, etc.	Crie uma lista de palavras que expressem o conflito psicológico do (a) protagonista.
2 - Definir	Interpretar, aclarar, elucidar, esclarecer, explicar.	Interprete a sequência das perguntas e respostas que será seguida em seu texto escrito.
3 - Escrever	Grafar, ortografar, penejar, traçar, gravar, registrar.	Registre uma abertura, apresentando ao público o seu entrevistado e descrevendo
4 - Ler	Declame, recite, profira, pronuncie, descobrir, desvendar, traduzir, interpretar, decifrar, deciptar, descodificar ...	Decifra os quadros preenchidos por seus colegas, examinadores.
5 - copiar	Xerocar, xerocopiar, traspasar, transpassar, transcrever. Grafar etc.	Grafe e preencha o quadro abaixo, adaptando-o a seus objetivos.
6 - Reler	Adivinhe; articule; compreenda; declame; depreenda; estude; profira; pronuncie	Agora depreenda o seu texto buscando compreender... Busque no mínimo três fontes diferentes de pesquisa.
7 - Completar	Preencher, integrar, integralizar, ocupar, inteirar,	Copie e preencha , em uma folha separada, o quadro abaixo a partir da leitura...
8 - Trocar	Reciprocicar, comutar, mutuar, barganhar, permutar, mudar, sub ...	Permute novamente de texto com seu colega
9 - Apontar	Indicar · registrar · alegar · surgir · assomar · citar · assinalar · nomear · aguçar; fazer ...	Em seguida, faça um comentário geral sobre o texto, indicando qualidade e sugerindo mudanças.
10 - Escolher	Adotar, preferir, antepor, definir, optar, eleger, decidir, ...	Prefira uma chave de outro para seu discurso.

Fonte: A autora.

Como se nota, com substituição de um processo por outro, não há prejuízo para o significado da oração, tampouco para o entendimento do falante/aprendiz, e os participantes desse tipo de oração continuam sendo os mesmos.

Verifica-se, no estudo das orações materiais, aspectos como a quantidade de verbos em cada oração, a forma como aparecem nos enunciados e a substituição desses processos por outros. Neste estudo, ao fazer a análise dos exercícios de produção de texto, ainda é possível classificar as orações em objetivas, pois são diretas e claras para o falante/aprendiz.

São apresentadas, no quadro seguinte, algumas atividades classificadas por Marcuschi (2008) como questões diretas.

Quadro 22: Tipologia das perguntas

Tipos de perguntas – orações materiais	Exemplo de orações materiais
Objetivas	Crie uma lista de palavras que expressem o conflito psicológico do (a) protagonista.
Objetivas	Defina a sequência das perguntas e respostas que será seguida em seu texto escrito.
Objetivas	Defina a sequência das perguntas e respostas que será seguida em seu texto escrito.

Fonte: A autora.

Essas orações seguem de guia para indicar a ação básica que o aluno/aprendiz deve realizar, e vão direto ao ponto, com a finalidade de que ele realmente entenda e resolva a questão.

Além dos participantes da oração material, investigados e apresentados nos exemplos do quadro acima, há outros que podem ser relacionados aos processos materiais, sendo eles: o receptor, o cliente e o escopo. Halliday e Matthiessen (2004) dizem que o escopo³⁹ é uma entidade que existe de forma independente do processo, indicando seu domínio de atuação. No exemplo de atividade abaixo, o escopo mostra-se claramente.

Meta	Pr. Material	Meta	Escopo
*****	Faça	Todas as alterações que julgar	Necessárias

Nota-se que o processo material “fazer” necessita de complemento, mesmo tendo uma carga semântica primária no enunciado, a fim de obter um sentido claro do enunciado. Já a palavra “Necessárias”, escopo no enunciado, pode ser considerada naturalmente como um complemento do processo julgar, embora, mesmo que seja eliminada, a oração ainda terá um sentido.

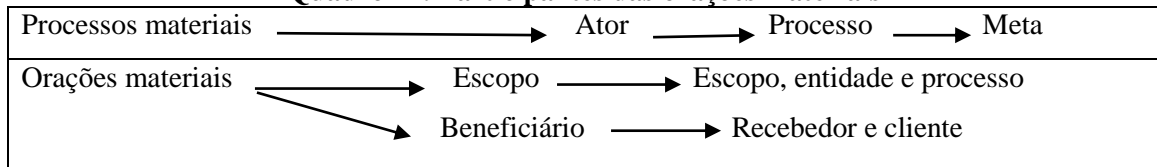
Os outros participante citados, o receptor e o cliente, não aparecem em todas as orações. Como a análise é de atividades de produção de texto, os participantes básicos das orações materiais são os mais frequentes. Os outros elementos que fornecem informações importantes e participam do processo semântico de cada enunciado serão observados nos

³⁹ Fuzer e Cabral (2014, p. 50) dizem que: “o Escopo é o participante que não é afetado pela performance do processo material. Quando constrói o domínio em que o processo se desenrola, é denominado Escopo entidade. Quando constrói o próprio processo, o participante é denominada Escopo-processo”.

grupos nominais, elementos léxico-gramaticais e circunstâncias, pois fornecem informações sobre pessoas, lugares, coisas e ideias.

Mostra-se, abaixo, um resumo de todos os participantes do processo material:

Quadro 12: Participantes das orações materiais



Fonte: A autora.

Como já mencionado neste estudo, há outros elementos que formam as orações materiais, denominados por circunstâncias, que são os advérbios ou adjuntos adverbiais na gramática tradicional. Fuzer e Cabral (2014, p.53) afirmam que: “As circunstâncias adicionam significados à oração pela descrição do contexto em que o processo material realiza. São usualmente realizados por grupos adverbiais ou por grupos proposicionais”, e podem, também aparecer em outros processos.

O quadro da sequência apresenta alguns tipos de circunstância que aparecem nas orações materiais analisadas.

Quadro 13: Tipos de nominalizações e circunstâncias nas orações materiais

Circunstâncias	Palavra ou expressão em destaque na oração material	Exemplos
Modo	Novamente	1 -Troque novamente de texto com seu colega
Lugar	Abaixo	2 - Copie e preencha o quadro abaixo, adaptando-o a seus objetivos.
Tempo	Em seguida	3 -Em seguida, faça um comentário geral sobre o texto, apontando qualidade e sugerindo mudanças.
Extensão	Período longo	4 - Agora depreenda o seu texto buscando compreender... Busque no mínimo três fontes diferentes de pesquisa.

Fonte: A autora.

No exemplo (1), a palavra “novamente” permite inferir que o que foi proposto antes deve ser realizado novamente, sem discussão. O nome reforça a ação já realizada pelo falante/escritor. No exemplo (2), o foco é a palavra “abaixo”, que claramente infere um lugar determinado. Os elementos léxico-gramaticais e os circunstanciais também fortalecem os

processos expressos (copiar/preencher) em uma ordem imperativa afirmativa. Já no exemplo (3), a expressão “em seguida” denota um tempo sequencial de uma ação já realizada pelo aluno, sendo que outra ação deverá ser executada com base na anterior. Neste exemplo, os processos apontar e sugerir, que formam orações auxiliares e complementares da anterior, reforçam a ideia de continuidade, uma vez que os tempos em que esses processos aparecem na atividade indicam movimento. O último exemplo, (4), retrata a extensão do enunciado com nomações que indicam tempo (agora), posse (seu) e quantidade (três), em um enunciado longo e que também é composto por várias orações. Não é uma extensão dialógica, mas simplesmente uma extensão de comando.

Em todos os exemplos apresentados nas orações materiais, evidencia-se como eles foram construídos. Apresentam-se os processos, as nomações e os elementos circunstanciais.

4.2 Processos Mentais

Retomando a conceituação dos processos mentais, enfatiza-se que são processos de sentir (HALLIDAY, 1994) e estão relacionados à representação do mundo interior. Para Thompson (1994), esses processos referem-se a ações fora do mundo material, consolidados no fluxo do pensamento, na consciência, ou em sua representação. Esses processos indicam afeição, cognição, percepção e desejo. Consistem em mudar a percepção que se tem da realidade (FUZER; CABRAL, 2014). Assim sendo, há sempre participantes tipicamente humanos, ou coletivos humanos, que sentem, pensam e desejam.

Na sequência, mostra-se a análise das orações mentais estruturadas nos processos mentais⁴⁰ mais recorrentes nas atividades em estudo, e que, também, completam outras orações, formando o complexo oracional.

⁴⁰ Halliday e Matthiessen (2004) classificam as orações mentais em quatro tipos; perceptivas, cognitivas, afetivas e desiderativas (FUZER; CABRAL, 2014).

Quadro 14: Orações mentais no *corpus*

Processos	Quantidade de ocorrência	Exemplo de oração mental
1 - Avaliar	5 vezes	1-Dois colegas vão avaliar seu texto e você fará a avaliação dos textos deles...
2 - Compreender	5 vezes	2-Certifique-se de que você as compreendeu bem. (Se não, pesquise mais o assunto)
3 – Esquecer	5 vezes	3-Não se esqueça de citar rigorosamente as fontes consultadas.
4 – Observar	4 vezes	4-Observe as anotações deles sobre seu discurso.
5 – Imaginar	4 vezes	5-Imagine outro “campo semântico o Universo de sentido.
6 – Pensar	3 vezes	6-Pense em uma história interessante ou em algum apelo especial para o tema escolhido.
7 – Relembrar	3 vezes	7-Relembre alguns momentos marcantes ou curiosos da trajetória de sua turma na escola.
8 – Orientar	2 vezes	8- Utilize recursos gráficos de ênfase para orientar sua leitura em voz alta.

Fonte: A autora.

Esses são os processos mentais com maior ocorrência nos enunciados, os quais são apresentados em ordem decrescente, conforme aparecem nos comandos de atividades. Esses processos, assim como os materiais, situam-se em uma ordem de comando. A exceção é o verbo avaliar, que não surge determinando um tempo definido. O valor semântico desses processos nos enunciados são também significativos, de forma que são essenciais nas orações.

Abaixo, seguem alguns exemplos de orações mentais em situação de comando:

2 - Certifique-se de que você as compreendeu bem. (Se não, pesquise mais o assunto)



Pr. Mental na situação imperativo.

3 - Não se esqueça de citar rigorosamente as fontes consultadas.



Pr. Mental na situação de comando

4 - Observe as anotações deles sobre seu discurso.



Pr. Mental na situação de comando.

5- Imagine outro “campo semântico o Universo de sentido.



Pr. Mental na situação de comando.

Um dos participantes desse tipo de processo é chamado de “experienciador”, pois é na mente do sujeito que o processo está se realizando, e quem sente e percebe é o experienciador. Segundo Fuzer e Cabral (2014), um outro componente que se refere ao que é sentido, pensado e percebido ou desejado denomina-se fenômeno, que pode ser realizado por grupos nominais.

Todas as orações mentais apresentadas acima foram organizadas em um quadro com os respectivos participantes dos processos mentais, como se vê na sequência:

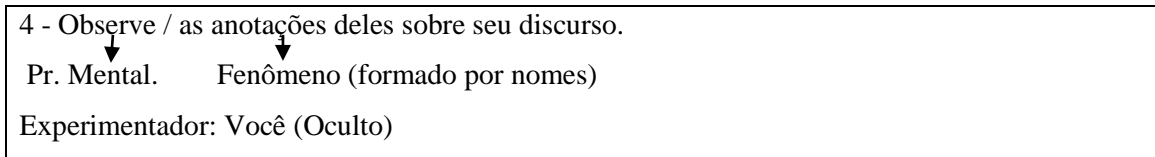
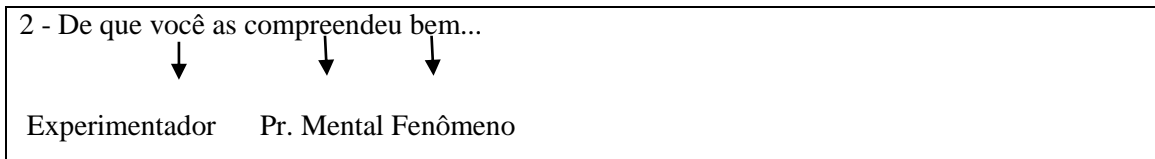
Quadro 15: Participantes das orações mentais

Experimentador	Processo mental	Fenômeno
Dois colegas	Vão avaliar	1 - Seu texto e você fará a avaliação dos textos deles...
De que você	Certificar	2 - De que você as compreendeu bem...
Oculto (você)	Esquecer.	3 - Não se esqueça de citar rigorosamente as fontes consultadas.
Oculto (você)	Observar	4 - Observe as anotações deles sobre seu discurso.
Oculto (você)	Imaginar	5 - Imagine outro “campo semântico o Universo de sentido
Oculto (você)	Pensar	6 - Pense em uma história interessante ou em algum apelo especial para o tema escolhido.
Oculto (você)	Relembrar	7 - Relembre alguns momentos marcantes ou curiosos da trajetória de sua turma na escola.
Oculto (você)	Utilizar	8 - Utilize recursos gráficos de ênfase para orientar sua leitura em voz alta.

Fonte: A autora.

O participante “experimentador”⁴¹ das orações mentais é aquele que experimenta e age no enunciado, conforme os exemplos dados. Ora sabe-se quem é, ora ele não aparece. Contudo, como se trata de comando de atividades dirigir-se ao falante/aprendiz, os fenômenos que completam esse tipo de oração são realizados por nomeações e circunstâncias. Os exemplos 2 e 4, na sequência, mostram a oração mental e seus participantes.

⁴¹ Para Fuzer e Cabral (2014, p. 54), “essa função, do experimentador, pode ser exercida também por entidades inanimadas ou desprovidas de consciência desde que criadas pela mente humana um objeto, uma instituição, uma substância”.



É possível perceber que, em todas as orações mentais analisadas, os processos inferem um valor semântico primário, assim como nas orações materiais. Na sequência, é possível perceber que esses processos também podem ser substituídos por outros que conservem o sentido da atividade.

Quadro 16: Processos mentais que podem ser substituídos

Pr. Mental	Pr. Mental que podem substituir outros mentais	Exemplos de oração substituindo os processos
1 - Avaliar	Apreciar, qualificar, classificar, ajuizar, julgar, analisar.	1 - Qualifique Seu texto e você fará a avaliação dos textos deles...
2 - Compreender	Entender, alcançar, atingir, perceber, captar, assimilar.	2 - Certifique-se de que você as entendeu bem. (Se não, pesquise mais o assunto)
3 - Esquecer	Deslembrar, obliterar, pular, olvidar, desmemoriar, desassistir abandonar, desistir.	3 - Não deslembre de citar rigorosamente as fontes consultadas.
4 - Observar	Perceber, notar, ver, constatar, verificar, reparar, atentar ...	4 - Verifica-se as anotações deles sobre seu discurso.
5 - Imaginar	Sonhar, fantasiar, idealizar, conceber, criar, inventar.	5 - Imagine outro “campo semântico o Universo de sentido
6- Pensar	Por, prever, conjecturar, cogitar, cismar, calcular, refletir.	6 - Refleta em uma história interessante ou em algum apelo especial para o tema escolhido.
7- Relembrar	Recapitular, reavivar, memorizar, rememorar, memorar, revive.	7 - Recapitule alguns momentos marcantes ou curiosos da trajetória de sua turma na escola.
8 - Orientar	Guiar, encaminhar, dirigir, direcionar, conduzir, nortear, a ...	8 - Guie recursos gráficos de ênfase para orientar sua leitura em voz alta.

Fonte: A autora.

A substituição é possível conservando o mesmo tempo verbal apresentado, quanto a tipologia das perguntas é também objetiva e apresenta a oportunidade do falante/escritor responder de acordo com o assimilado.

Um processo que participa da complementação semântica de toda a afirmativa pode ser auxiliar de outra oração. Logo, uma oração mental pode auxiliar uma material, ou uma material pode complementar uma mental. Contudo, a diferença entre orações materiais e mentais é nítida quando se observa o conceito de cada uma. Thompson (1994) afirma que há diferenças importantes entre esses processos, já que um retrata o mundo material, físico, e o outro o mundo interior. Outro critério de diferenciação entre processos materiais e mental é a natureza do experienciador, visto que apenas um participante humano (ou personificado) pode sê-lo (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004).

4.3 Processos Verbais

O terceiro tipo de processo destacado na análise Linguística é o verbal, que forma as orações verbais e que tem como núcleo os processos do dizer, que, segundo Fuzer e Cabral (2014), contribuem para variados tipos de discursos, por sua característica de fala.

São apenas três processos que aparecem repetidas vezes no *corpus*, conforme explicitado no quadro a seguir:

Quadro 17: Processos verbais

Processo	Quantidade de ocorrência	Exemplos de oração
1 - Falar	4 vezes	1 - Fale claramente sobre o assunto.
2 - Argumentar	4 vezes	2 - Defina a conclusão. Ele deve fechar o raciocínio e argumente coerentemente. E expliquem
3 - Explicar	4 vezes	3 - E expliquem muito resumidamente o conteúdo do texto

Fonte: A autora.

Os processos verbais ajudam na oração do texto narrativo e são processos do dizer, estando na fronteira entre os processos mentais e relacionais. Eles existem em construções variadas, como na TV, rádio, relógio, no contexto escolar, no livro didático, e são perfeitamente aceitáveis, pois não precisam necessariamente ter um participante humano, o que não poderia ocorrer nos processos materiais e mentais. Esses processos verbais simbolizam uma ação que deve ser executada pelo participante, que pode ser: o dizente, que

realiza a ação; o receptor, para quem a mensagem é direcionada; o alvo, entidade que é atingida pelo processo; e a verbiagem, a mensagem propriamente dita.

No exemplo abaixo, mostra-se o processo verbal indicando diretamente o participante, que é o receptor, a quem a mensagem é dirigida, em forma de comando/ordem, intensificado por outros elementos léxico-gramaticais e nominais que completam o enunciado. Nesse caso de anunciante, o dizente é aquele que direciona a atividade para o sujeito/aprendiz.

1 – **Fale** claramente sobre o assunto.

↓
Pr. Verbal indicando comando – modo imperativo.

Dizente – Oculto – Alguém.

Tratando-se de atividade de produção de texto, os processos nas orações apresentam a mesma condição temporal, no comando imperativo ou em uma das formas nominais (classificação da gramática tradicional). Fuzer e Cabral (2014) afirmam que há dois tipos de processos verbais: de atividades e de semiose. Importante ressaltar, também, que os processos verbais podem possuir outras orações que direcionam o discurso. No exemplo abaixo, a oração verbal aparece reforçada por outras orações, denominadas de complexo oracional. Nesse caso, é possível separar as orações e analisá-las isoladamente.

3 - **Defina** a conclusão. / Ela **deve fechar** o raciocínio e/ **argumente** coerentemente.

↓
Oração material

↓
Verbiagem

↓
Pr. Verbal (Oral Verbal) circunstância.

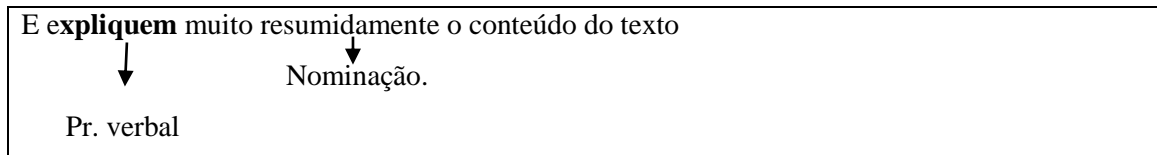
O Dizente: Oculto

Participante: Oculto, a quem dirige a mensagem

O exemplo apresenta a oração material complementada por outras orações, que podem ser classificadas como verbais, de acordo com o contexto em que estão inseridas. A verbiagem, nesse contexto, é estruturada por dois verbos e nominações. O complexo oracional (orações que reforçam a oração verbal) apresenta seus próprios constituintes, como mostra o exemplo a seguir:

Defina a conclusão	Ela deve fechar o raciocínio e	Argumente coerentemente
Oração material -	Verbiagem	Pr. Verbal: Argumentar
Ator: Oculto (você) Pr. Material: Defina Meta: a conclusão	Nominações: Ela/ o/raciocínio...	Elementos circunstancial: coerentemente.

Cada oração é composta por seus participantes, que podem ser nominais ou elementos circunstanciais. Para Fuzer e Cabral (2014), é comum o papel de verbiagem ser realizado por outra oração, semelhante ao que ocorre com as orações mentais, em que uma oração projetada aparece no lugar de fenômeno. A oração verbal também apresenta complexo oracional, com orações que reforçam a oração verbal⁴², nas quais se pode observar seus próprios constituintes, como evidenciado no exemplo abaixo:



O processo (explicar) comanda todo o enunciado, como já mencionado nas orações materiais e mentais. Independentemente da ordem em que aparecem nas atividades, as orações verbais, seja como citação ou relato, reproduzem o desejo do dizente, pois são orações na voz verbal ativa. E essas orações aparecem, ainda, após a indicação de um fato a ser realizado, também de forma clara e direta.

Nessas, os verbos também podem ser substituídos por outros, como demonstrado no quadro seguinte:

⁴² Para Fuzer e Cabral (2014), as orações verbais podem ainda ser projetadas por citações que reproduz a fala. Essas citações podem ser escrita, e destacadas entre aspas. Nas atividades em estudo, não foi encontrada nenhuma oração verbal projetada por citações.

Quadro 18: Processos verbais e seus substitutos

Pr. Verbal	O processo verbal que pode ser substituído por outros	Exemplo nos enunciados
1 - falar	Articular, proferir, pronunciar, expressar, dizer, exprimir, ...	Expresse claramente sobre o assunto.
2 - argumentar	Alegar, aduzir, apresentar, argumentar, citar, expor, ponderar, pretextar, provar, referir, arguir, ...	Exponha a conclusão. Ele deve fechar o raciocínio e argumente coerentemente.
3 - explicar	Aclarar, alumiar, clarear, clarificar, dealvar, desobscurecer, dissipar, elucidar, esclarecer, explanar, ...	E esclareça muito resumidamente o conteúdo do texto.

Fonte: A autora.

Para Fuzer e Cabral (2014), as orações verbais podem ser projetadas por citações que reproduzem a fala, as quais podem ser escritas e destacadas entre aspas. Nas atividades em estudo, não foi encontrada nenhuma oração verbal projetada por citações.

4.4 Processos Existenciais

Nas atividades de produção de texto, há poucas ocorrências de processos existenciais. As orações existenciais são classificadas por Halliday e Matthiessen (2004 *apud* FUZER; CABRAL, 2014) como aquelas que representam algo que existe ou acontece. Embora aconteçam em pequeno número nos discursos, se comparadas aos outros processos, são importantes nos enunciados. As orações existenciais são representadas pelos processos: haver, existir e ter. Esses verbos, no gênero narrativo, servem para introduzir os participantes centrais da história, retratando a existência das personagens. Eles aparecem, também, como auxiliares de outros processos, formando o que é chamado na gramática tradicional de locução verbal.

Nas atividades de produção de texto, foram encontrados os seguintes processos:

Quadro 19: Exemplos de orações existenciais

Processo existencial	Número de ocorrência nos enunciados	Exemplos de orações existenciais
Existir	3 vezes	1 - Há algo em comum entre os alunos que possa ser destacado? Que argumentos sustentam esse ponto de vista?
Haver	3 vezes	2 -Existirá outro(s) recursos(s) de linguagem para reforçar aspectos(s) do conflito psicológico, além da escolha de palavras?

Fonte: A autora.

Nesses casos, pode-se observar a presença do processo “haver”, que apresenta o sentido de existir. Essas orações, apesar de serem um pequeno grupo, são importantes para a complementação de todo enunciado. As orações existenciais apresentam participantes de circunstância e também podem ser reforçadas por outras orações, como demonstrado no exemplo abaixo:

Or. 1 - Há algo em comum entre os alunos que possa ser destacado? Que argumentos sustentam esse ponto de vista?	Oração verbal
	Oração existencial

Como se trata de uma atividade de produção, o verbo haver, que sugere o sentido de existência, refere-se a um participante oculto, a alguém, no caso, o receptor do comando. O sentido da indagação refere-se a um interlocutor no processo comunicativo, e a mesma questão pede um esclarecimento do que foi afirmado. Percebe-se, nesse exemplo, além do complexo oracional, uma outra indagação complementar à primeira: uma oração verbal.

No exemplo abaixo, o processo existir é destaque por estar em outro modo temporal. Nesse caso, ele não expressa comando de ação, e sim induz o aprendiz a refletir sobre a existência de outros recursos de linguagem.

Or.2 Haverá outro(s) recursos(s) de linguagem para reforçar aspectos(s) do conflito psicológico, além da escolha de palavras?	Processo existencial.
	Participante: existente (aquele realiza a atividade)

Merece ressaltar que, no caso das orações existenciais, há apenas um tipo de participante, o existente. Embora seja possível destacar elementos circunstanciais inseridos nesse tipo de oração, elas são formadas por elementos léxico-gramaticais, nominações e elementos circunstanciais. Fuzer e Cabral (2014) demarcam, ainda, que, frequentemente, as orações existenciais fundem-se com as materiais. Na fronteira entre o existencial e o material, há uma categoria especial de processos relacionados a tempo meteorológico, como no último exemplo destacado. Os enunciados também mostram ao aprendiz que há outro participante por trás das atividades: o existente. Alguém está sendo retrato, além do gestor da disciplina. Alguém existe e, de maneira indireta, estabelece uma comunicação, seja ela na forma de comando ou não.

Na sequência, são apresentados os processos substitutos dos existenciais.

Quadro 20: Verbos que podem substituir os existenciais

Processo existencial	Processos que podem substituir os existenciais	Exemplos de orações existenciais
1 - Haver	Existir, realizar-se, suceder-se,	1 - Existe no quadro abaixo as características do texto a ser produzido.
2 - Existir	Haver, achar-se, encontrar-se, viver, estar...	2 - Haverá outro(s) recursos(s) de linguagem para reforçar aspectos(s) do conflito psicológico, além da escolha de palavras?

Fonte: A autora.

Esses processos também podem ser sinônimos dos verbos “haver” (possuir, obter e existir) e “existir” (indicando existência própria), mesmo o valor semântico dos mesmos parecendo ser único. Parece ser mais clara a substituição do haver pelo existir, ou vice-versa.

4.5 Processos Comportamentais

Os processos comportamentais referem-se a ações que englobam comportamentos físicos e psicológicos, realizados de forma simultânea. Segundo Halliday (1994), esses processos estão entre os materiais e os mentais. O autor destaca que há processos comportamentais como olhar, assistir, encarar, preocupar-se, e outros, os quais necessitam de um participante ativo.

Esses processos também aparecem com uma ocorrência mínima nas atividades de produção de texto, conforme explícito no quadro abaixo:

Quadro 21: Exemplos de orações comportamentais

Processo comportamental	Frequência dos processos nas orações	Exemplos de orações comportamentais
Observar ⁴³	4 vezes	1 - Observe no quadro abaixo as características do texto a ser produzido.
Respirar	3 vezes	2 - Ao se apresentar, fale com voz alta e firme. Se ficar nervoso, não se apresse. Faça uma breve pausa, respire e retome de onde parou.

Fonte: A autora.

Como destacado nos exemplos acima, esses processos referem-se à ação fisiológica, indicando a preocupação do participante humano com o seu interlocutor, no caso, o falante/escritor. O participante desses processos é o comportante, entidade que realiza a ação e o comportamento (HALLIDAY; MATTIESSEN, 2004), que define o escopo do processo. Também são processos que aparecem no modo imperativo, e podem ser substituídos por outros tipos de processos, conforme demonstrado na sequência:

Quadro 22: Exemplos de processos comportamentais substitutos

Processo comportamental apresentado	Sinônimos dos processos comportamentais	Exemplos de orações com o processo comportamental
1 - Observar	Perceber, notar, ver, constatar, verificar, reparar, atentar.	1 - Veja no quadro abaixo as características do texto a ser produzido.
2 - Respirar	Inalar, aspirar, inspirar, expelir, soltar, lançar. Resfolga ...	2 - Ao se apresentar, fale com voz alta e firme. Se ficar nervoso, não se apresse. Faça uma breve pausa, inspire e retome de onde parou.

Fonte: A autora.

Esses processos, substituindo os exemplos de verbos nas orações comportamentais, não prejudicam o sentido da oração. Importante destacar que o comportante⁴⁴ é sempre um ser consciente e humano, ou que se comporta como humano. Nos exemplos de atividade, o falante/escritor é retratado no processo de produção da atividade, o que é um recurso utilizado e eficaz para o aprendiz na aquisição do conhecimento.

A seguir, são apresentados os participantes das orações comportamentais.

⁴³ Vale a pena ressaltar que “observar” pode ser considerado um processo mental, já que exige do elemento humano ações do sentir e ver o mundo.

⁴⁴ O comportante assemelha-se à natureza do escopo-processo das orações materiais. Importante, também, que os processos não projetam termos ou oração em forma de relato.

Quadro 23: Participantes do processo comportamental

Comportante	Pr. comportamental	Comportamento/elementos léxicos gramaticais
1 -Falante/aprendiz	Observar	Observe no quadro abaixo as características do texto a ser produzido.
2 -Falante/aprendiz	Respirar	Faça uma breve pausa, respire e retome de onde parou.

Fonte: A autora.

Percebe-se, através dos exemplos supracitados, que o comportante (a quem se dirige a mensagem) é orientado pelo processo, que é complementado pelos elementos de circunstância e nominais, assim, como nas orações materiais e mentais.

4.6 Processos Relacionais

O último tipo de processo distinguido neste estudo é o relacional, que indica a relação de duas entidades no discurso. Segundo Halliday (1994), todas as línguas acomodam formas sistemáticas de realização dos processos relacionais, nas quais o autor identifica três tipos principais: o intensivo, o circunstancial e o possessivo. Nas atividades em análise, foram encontrados os seguintes processos:

Quadro 24: Processos relacionais na oração

Processo relacional	Frequência	Exemplo nas atividades
1 - ser	7 vezes	1-Qual será a ação (ou experiência interior) vivida ou narrada no conto
2 - ter	3 vezes	2 - Caso tenha alguma dúvida, peça ajuda ao professor.
3 - pertencer	2 vezes	3 -.que ideias ou palavras podem pertencer aos dois campos semânticos ao mesmo tempo?

Fonte: A autora.

Observando-se os enunciados acima, nota-se que os processos não aparecem comandando as atividades, e o portador, no caso de um dos participantes do discurso, refere-se ao pensante, que realiza a atividade (Ex: Que ideias ou palavras...). Há apenas as indagações de tipo direta, objetiva.

O processo (ter) aparece no enunciado no subjuntivo, não na forma de comando, expressando dúvida. No exemplo (3), o processo (permanecer) não está indicando nenhum tempo verbal, aparecendo como auxiliar de outro processo, o verbo (poder). Os processos relacionais não podem ser substituídos por outros verbos, pois mudam o sentido do enunciado no contexto em que estão inseridos.

Quadro 25: Orações relacionais que não podem ser substituídas por outros processos

Processo relacional apresentado	Sinônimos dos processos comportamentais que podem substituídos em determinados contextos	Exemplos de orações com o processo relacional que não podem ser substituídos por outros processos
1 - Ser	Existir, viver, estar, achar-se, encontrar-se, tornar-se.	1-Qual será a ação (ou experiência interior) vivida ou narrada no conto?
2 - Ter	Desfrutar, possuir, trazer, contar, fruir, dispor, portar.	2 - Caso tenha alguma dúvida, peça ajuda ao professor.
3 - permanecer	Continuar, durar, conservar-se, manter-se, subsistir.	3 - Que ideias ou palavras podem permanecer aos dois campos semânticos ao mesmo tempo?

Fonte: A autora.

Os processos apresentados no quadro acima mostram um sentido único, de acordo com o contexto. Tratam-se de atividades de produção de texto, e o valor semântico de cada um é relevante para o que se deseja. Além disso, são complementados pelos elementos léxico-gramaticais que constituem cada oração.

Os participantes desse tipo de oração são: o intensivo, o circunstancial e o possessivo, que podem ser observados no quadro seguinte:

Quadro 26: Participantes das orações relacionais

Tipo/ Modo	Atributivo	Identificativo
(1) Intensivo	Qual é seu conflito com mundo?	1 - Qual é seu conflito com mundo? Nominção que indica o sujeito
(2) Circunstancial	Caso tenha alguma dúvida, peça ajuda ao professor.	2 - Caso tenha alguma dúvida, peça ajuda ao professor. Quais são suas principais qualidades e fragilidades (estas a serem disfarçadas ou escondidas)?
(3) Possessivo/número	Qual será sua posição?	3 - Qual será sua posição? Que ideias ou palavras podem permanecer aos dois campos semânticos ao mesmo tempo?

Fonte: A autora.

Os três tipos principais de realizações destacadas por Halliday (1994) podem ser apresentados de dois modos diferentes: o atributivo e o identificativo. Quando for dado um atributo ao participante, o modo é chamado “atributo”. Já o identificativo, como o próprio nome diz, tem a função de identificar uma entidade do discurso em relação à outra.

Os exemplos de atributivo e identificativo, no quadro acima, destacam os processos e as nomações. No exemplo (1), o processo relacional é reforçado pela nomação de comando (Qual) e o pronome interrogativo é completado pelo elemento circunstancial (conflito com o mundo). No exemplo (2), também há o processo relacional reforçado pelo

nominal (Quais), e vinculado pela circunstância de modo (qualidades/fragilidades/disfarçada/escondidas/dúvida). No exemplo (3), toda oração é relacionada e reforçada pelo pronome (sua), que destaca o participante do processo de aprendizagem.

Essa é uma atividade subjetiva em que se nota que a posição do falante/aprendiz é solicitada sobre o conhecimento apresentado, como se pode ver no exemplo de atividade com oração relacional intensiva abaixo:

Portador de comando	Processo Relacional	Atributo
Você já pode escrever sua dissertação.	O texto deve ser ⁴⁵ escrito em folha pautada,	Com caneta preta ou azul.

Nos processos relacionais intensivos, há dois participantes: o portador, ou elemento classificado; e o atributo, ou elemento classificador, como destacado nas orações 01 e 02. Halliday e Matthiessen (2004) determinam as várias características dos processos intensivos atributivos e, segundo os autores, esses processos podem expressar três tipos de significados: o primeiro é que aquele que especifica membros de uma categoria; o segundo é aquele que especifica a fase da atribuição; e o terceiro é o domínio da atribuição. Nos exemplos apresentados nesta dissertação, há a presença de todos os membros da categoria, como destacado no exemplo abaixo:

Participante-existente	Pr. Relacional Intensivo	Participante atributo
Oculto (Falante Aprendiz) Oração: Qual é a ideia central que você deseja?	Nominação interrogativa- Qual é?	(Você deseja- oração indicando o Falante/aprendiz oculto.

De acordo com Halliday e Matthiessen (2004), os processos relacionais intensivos identificativos possuem algumas características definidoras. O grupo nominal que realiza o identificador é, geralmente, um elemento definido, que pode ser acompanhado de um artigo definido, como a(s) e o (s). Diferentemente dos intensivos atributivos, os intensivos identificativos são reversíveis, o que é possível porque, nesse tipo de processo, está se estabelecendo uma relação de igualdade.

⁴⁵ Exemplo do “corpus” RAMOS (2014, p. 391).

Após a investigação referente à quantidade de processos, seus participantes e valor semântico que aparecem nos enunciados, percebe-se a tipologia das perguntas, as quais, segundo Marcuschi (2010), são objetivas e globais. Constata-se, ainda, que há poucas questões subjetivas nas propostas de produção de texto.

As atividades apresentam as seguintes estruturas, com os processos e seus participantes, sejam nominais ou circunstanciais:

Quadro 27: Tipos de orações, processos e participantes – estrutura oracional

Tipo de processo e oração	Participantes do processo	Significado da categoria	Exemplos do <i>corpus</i>
Comportamental	Comportante Comportamento	Comporta-se	- Ao se apresentar, fale com voz alta e firme. Se ficar nervoso, não se apresse. Faça uma breve pausa, respire e retome de onde parou
Verbal	Dizente, Verbiagem Receptor, Alvo	Dizer	Fale claramente sobre o assunto.
Existencial	Existente	Haver, Existir	Existirá outro(s) recursos(s) de linguagem para reforçar aspectos(s) do conflito psicológico, além da escolha de palavras?

Fonte: A autora.

O resultado do levantamento de processos no *corpus* mostra que os verbos realizam uma função essencial em cada atividade. Eles carregam o valor semântico de cada comando dado, sendo auxiliados pelos elementos de circunstância e as nomações, formando a estrutura oracional dos enunciados.

A LSF não indica uma fórmula exata para auxiliar na classificação dos processos, o que impede qualquer pesquisador de traçar critérios exatos ou regras fixas sobre as atividades de produção de texto. Dessa forma, cada analista classifica um processo ou elemento circunstancial de acordo com sua experiência e estudo, o que leva a várias classificações possíveis do que é pesquisado.

Por essa razão, durante um estudo e pesquisa da transitividade, parece ser comum encontrar processos com mais de um significado, ou classificados como uma ou outra oração, de modo que se pode afirmar que a classificação semântica dos processos também dependerá do contexto em que estão inseridos. Por assim ser, uma das classificações usadas nesta análise foi a substituição dos processos por outros, como sugerido por Halliday (1994), o que ajuda a determinar a classificação dos verbos.

As escolhas linguísticas feitas nos enunciados chamam a atenção do educando para a aprendizagem do gênero textual proposto, além de expandir os conhecimentos referentes à Língua Portuguesa. Sabe-se que a LSF considera como fundamentais o ambiente e o contexto de realização da produção linguística, e vê a linguagem como um sistema de significados realizados através de um processo de escolhas.

Nas atividades retratadas, as escolhas parecem sugerir um estudo da língua atendendo ao proposto pelos documentos institucionais, que apontam um estudo contextualizado, e não apenas centrado na gramática. Romero (2004, p. 2) argumenta, baseando-se em Halliday (1994), que “uma análise do discurso que não se baseie em gramática não pode ser levada a sério, pois que não passará de um mero comentário sobre o texto”.

4.7 Elementos Circunstanciais e Nominais na Estrutura da Oração

Seguindo os preceitos da LSF (HALLIDAY, 1994; 2004), especificamente a metafunção ideacional, na qual está contido o sistema de transitividade, apresentam-se, na sequência, os elementos circunstanciais que complementam as orações, seguindo o direcionamento das perguntas de investigação. Os elementos circunstanciais e as nominações fornecem outras informações semânticas e que estruturam os enunciados, sendo, portanto, importantes para o pleno entendimento do leitor sobre as atividades de produção de texto.

Para Halliday (1994), os elementos circunstanciais que são realizados por adjuntos de valor adverbial podem ocorrer em todo tipo de processo. Esses elementos são tipicamente realizados por locuções adverbiais e advérbios, apresentando significações que trazem informações semânticas, contemplando o processo de qualquer texto e inteirando, assim, todo o enunciado.

No quadro abaixo, são exibidos os elementos circunstanciais e nominações que completam a oração:

Quadro 28: Elementos que completam a oração

Processos	Elementos léxico-gramaticais	Nominações	Circunstância/significado
1 - Material	Copie e preencha o quadro abaixo , adaptando-o a seus objetivos.	...adaptando-o a seus objetivos .	Abaixo – determina lugar.
2 - Mental	Não se esqueça de citar rigorosamente as fontes consultadas.	...as fontes consultadas .	Rigorosamente – determina modo.
3- Verbal	...e expliquem muito resumidamente o conteúdo do texto.	...o conteúdo do texto .	Resumidamente – determina modo/intensidade.
4- Existencial	Haverá outro(s) recursos(s) de linguagem para reforçar aspectos(s) do conflito no texto psicológico, além da escolha de palavras?	Escolhas/palavras	No texto – determina lugar.
5- Comportamental	Faça uma breve pausa, respire e retome de onde parou	Uma/pausa	Breve - determina tempo Onde – determina lugar
6 - Relacional	Caso tenha alguma dúvida, peça ajuda ao professor.	Professor	(Alguma Dúvida) Circunstância de dúvida.

Fonte: A autora.

Essas escolhas nominais e circunstanciais são capazes de facilitar ou não o entendimento do falante/aprendiz. Para Halliday (1994), as circunstâncias podem ser consideradas uma forma de introduzir um participante de forma indireta, ou mesmo um “mini processo”. Conforme essa visão, os elementos circunstanciais funcionam como um intermediário, que permite a introdução de argumentos de forma indireta.

Os elementos circunstanciais carregam informações semânticas que são complementares aos processos que estruturam cada oração. Na visão de Halliday e Hassan (1989, p. 38), “todo texto carrega informações sobre o respectivo contexto de uso”. Dessa maneira, é possível recuperar as características de campo relacional (aprendiz/aprendizagem) e o modo de situação, a partir do texto em estudo. É possível perceber uma relação estrutural e semântica de cada enunciado analisado com o determinante oracional (processos), uma vez que completam o texto, destacando a oração de comando ou principal, e processando outras informações necessárias a qualquer pergunta.

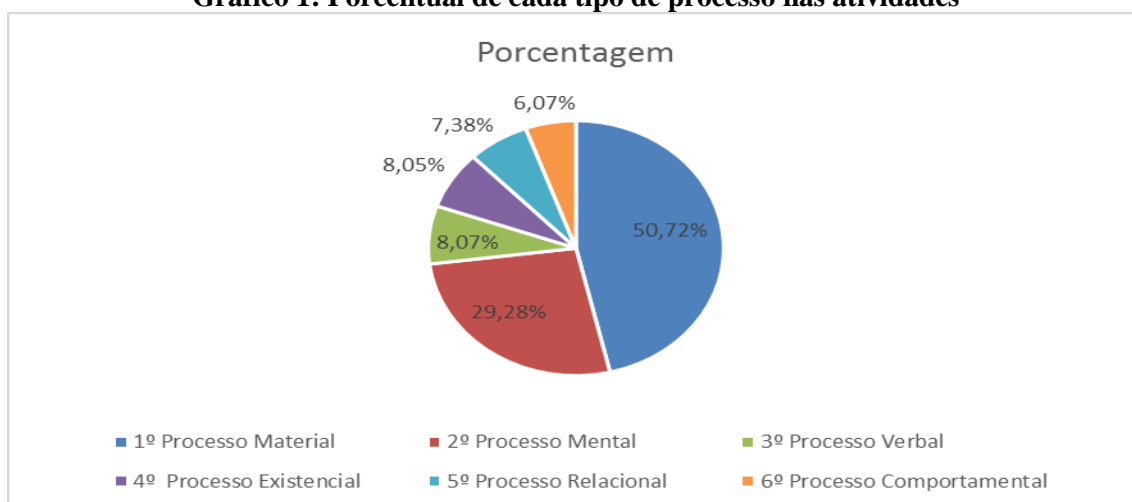
Os elementos, circunstâncias e os processos, a quantidade e frequência de cada elemento trabalhado nas atividades, tudo contribui para que o falante/aprendiz compreenda o que é indicado para produzir. E cada conjunto de atividade está diretamente ligado ao gênero proposto para o estudo da língua. Ainda, pela análise da LSF, fica evidente que os enunciados representam o mundo do conhecimento de determinado tipo de texto, proporcionando ao falante/escritor a aprendizagem de vários gêneros através da linguagem escrita.

Na sequência deste estudo, apresenta-se o resultado desta investigação e discussão dos dados.

4.8 Discussão dos Dados Analisados

A pesquisa revela que as atividades de produção de texto são centradas no refletir (pensar) e no fazer, conforme o estudo da transitividade. Isso porque a recorrência dos processos materiais e mentais dominam quase todas as atividades expostas, como se pode verificar no gráfico abaixo, que apresenta o percentual geral dos processos encontrados nas atividades de produção de texto.

Gráfico 1: Porcentual de cada tipo de processo nas atividades



Fonte: A autora.

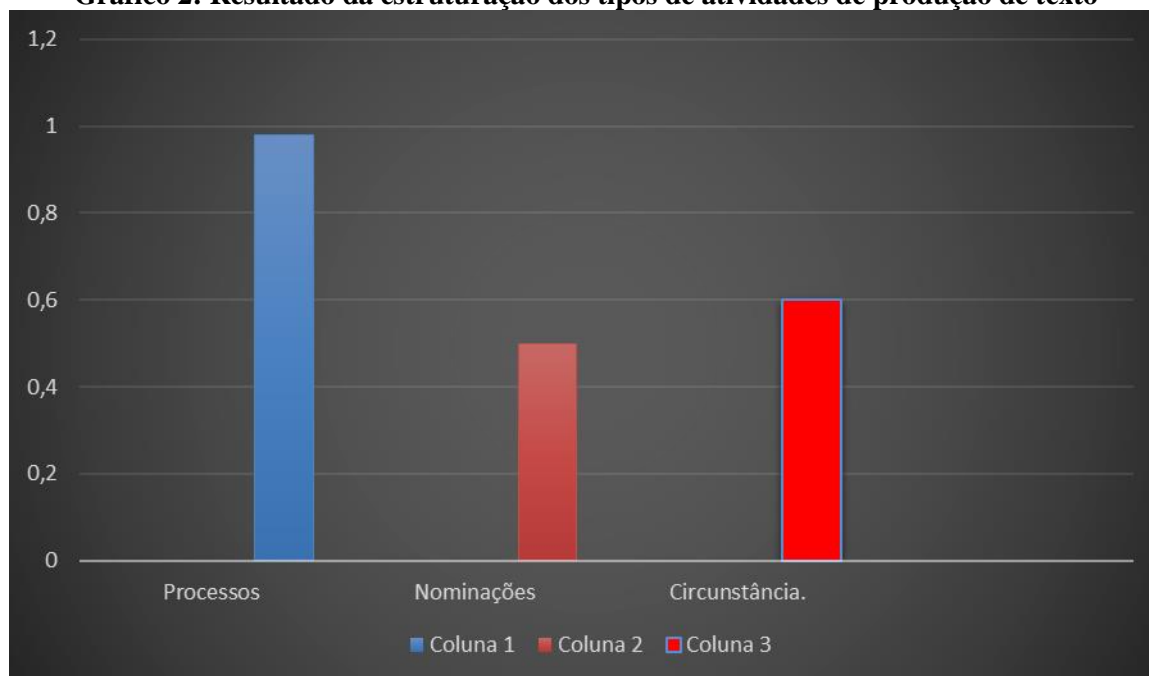
Como se observa, há um predomínio dos processos materiais, que aparecem em 50,72% das orações; seguidos dos mentais, que aparecem em segundo lugar, com frequência de 29,28%; e dos processos verbais, com 8,07%. Os outros processos são encontrados em quantidades menos significativas nos enunciados, e, geralmente, completam outras orações, formando o complexo oracional; ou, simplesmente, completam semanticamente as atividades.

Os processos existenciais ocupam a quarta colocação no gráfico, com 8,07%; seguidos dos verbos relacionais, com destaque na quinta colocação com 8,05%; e, por último, os processos comportamentais, responsáveis por apresentar o comportamento do falante/aprendiz nas atividades, aparecem em sexto lugar, ocorrendo em 6,07% dos enunciados pesquisados.

A maioria das atividades indicam o fazer e o pensar, atitudes que se esperam do sujeito/aprendiz quando se trata de produzir. Contudo, refletindo sobre as orações analisadas pode-se indagar sobre a função dos processos: materiais, verbais e mentais no contexto escolar, já que apontam o mesmo papel, ou seja, induzem o aluno a falar, pensar e agir, habilidades que devem desenvolver na apreensão do conhecimento. Os exercícios parecem ter coerência com as propostas dos documentos institucionais para o ensino e aprendizagem da língua, seja falada ou escrita, permitindo que os falantes/aprendizes sejam capazes de aprimorar recursos já aprendidos para melhor compreensão de sentido em situações diversas.

A análise dos dados indica, ainda, como a estrutura das atividades de produção de texto pode facilitar ou dificultar a compreensão do falante/escritor no ato da produção. O gráfico abaixo representa as considerações encontradas na análise dos processos.

Gráfico 2: Resultado da estruturação dos tipos de atividades de produção de texto



Fonte: A autora.

Percebe-se a predominância dos processos no nível de compreensão em detrimento dos outros recursos utilizados na construção do enunciado (nominações e circunstância), o que facilita, para o falante/escritor, o entendimento da questão e do gênero textual proposto.

No caso do não entendimento de enunciados, faz-se necessário um trabalho com os outros recursos que constroem a oração.

Esse resultado leva ao entendimento de que, ao analisar as estruturas oracionais e todos os elementos que completam a atividade, é importante observar o conhecimento de determinados termos usados, como também o gênero trabalhado, para a indicação dos exercícios.

Nessa direção, Bakhtin (2002) afirma que

A língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas, - não chega de enunciações concretas que nós ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam. Nós assimilamos as formas de língua somente nas formas dos enunciados e justamente com essas formas. As formas de língua [...] e os gêneros do discurso chega à nossa experiência e à nossa consciência em conjunto e estreitamente vinculad[os] (BAKHTIN (2003[1979]), p.282-283).

Bakhtin (2003) enfatiza como as formas da língua e os gêneros do discurso apresentam, conjuntamente, uma estreita relação. Dessa forma, pode-se sugerir que aprender a falar significa aprender a construir enunciados, pois o uso da língua ocorre em forma de enunciados construídos a partir das condições de um dado gênero.

É bom lembrar também que para Marcuschi (2009) destaca a importância dos gêneros textuais ao abordar a tipologia das atividades de compreensão e produção textual. Mas ressalta que deve haver clareza quanto ao tipo de exercício. O que sugere que os processos, nomações e circunstâncias ocupem semanticamente a mesma posição de entendimento.

Assim, ter atividades claras e coerentes são importantes para compreensão do aluno no contexto escolar, seja com o livro didático ou outro material pedagógico, o que é relevante para o processo de ensino e aprendizagem de qualquer língua, seja ela portuguesa, seja estrangeira. No sentido de que não perca uma excelente oportunidade de treinar o raciocínio, o pensamento crítico e as habilidade comunicativas. Incentivando a formação de opinião do falante/aprendiz com atividades e textos que não sejam monosemânticos, que apresentam um sentido único.

Acredito que com critérios operacionais associados a noções teóricas poderão ser viáveis para outras pesquisas no âmbito dos tipos de atividades abordados nos LDs que possam proporcionar facilidades no caminho do conhecimento.

Respondo na sequência as perguntas de pesquisa que guiaram o caminho deste estudo fazendo uma síntese do que foi abordado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A LSF, de Halliday e Matthiessen (1994; 2004), destaca a língua como um sistema sociossemiótico influenciado pelo contexto de uso, construindo significados e possibilitando a representação da realidade, com base nas escolhas linguísticas dos falantes e nas suas interações verbais. A partir disso, foi possível atingir o objetivo desta pesquisa, que procurou apresentar uma análise dos elementos estruturais das orações contidas nas atividades de produção de texto do livro didático “Ser Protagonista”, com destaque para o sistema de transitividade.

Entende-se que analisar a oração pelo seu sistema de transitividade, na perspectiva da LSF, é analisar as relações que se estabelecem entre os elementos linguísticos, para dar conta de representar as atividades humanas realizadas em situações de interação. Por isso, cada oração estudada constituiu uma instância de representação da realidade na aprendizagem da língua escrita no contexto escolar.

Após a análise, discussão e interpretação dos dados dos enunciados de produção de texto, foi possível sintetizar as respostas das perguntas que guiaram esta investigação, entendendo-se a riqueza do livro didático de Língua Portuguesa “Ser Protagonista”. Esse livro apresenta vários outros recursos para análise, como os gêneros textuais apresentados, as atividades de interpretação de texto, o vocabulário etc., além do sistema da transitividade, assim como para o aprimoramento linguístico, como é o caso das nominalizações e dos elementos de circunstâncias.

Este estudo apontou respostas referentes às indagações feitas na introdução deste texto, as quais serviram de direcionamento para esta investigação. A primeira questão apresentada foi: como são estruturadas as atividades de produção de texto? Verificou-se que essas atividades são estruturadas, segundo a LSF, de acordo com os participantes dos processos que compõem cada oração, com as nominalizações e elementos circunstanciais. Lembrando que há atividades com vários tipos de orações. O agrupamento dessas orações forma o que se conhece por complexo oracional, de acordo com Fuzer e Cabral (2014).

Na gramática tradicional, esse agrupamento de orações é denominado de período: frase constituída de uma ou mais orações. O período simples confunde-se com a oração absoluta. No período composto, as orações podem se estruturar de duas maneiras diferentes, ocasionando dois tipos de período: o período composto por coordenação e o período composto por subordinação. Já na LSF, esse agrupamento de orações pode funcionar como

suporte semântico para outras orações, estabelecendo uma relação de sentido, e podendo indicar e facilitar a compreensão do enunciado.

Alguns processos aparecem no *corpus* com funções diferentes das atribuídas aos processos materiais e mentais (quando estão no sentido de “fazer” e de “pensar para fazer”), pois somente funcionam como complemento. Nesses casos, supõe-se que os processos não são determinantes no processamento interpretativo do aluno, no ato da produção textual. É importante ressaltar que, na maioria das atividades analisadas no *corpus*, as orações aparecem em uma situação de comando, o que é comum em atividades de interpretação e produção textual.

Tratando-se de complexo oracional, há processos que não denotam nenhum tempo verbal, visto que aparecem em uma das formas nominais tradicionalmente denominadas, quando não estão em um tempo determinado. Essas formas são conhecidas como locuções verbais, ou, em um período composto, como orações coordenadas ou subordinadas.

Quanto à tipologia das orações analisadas, percebe-se que há um predomínio das perguntas objetivas, que indagam sobre conteúdos objetivamente inscritos no texto. As indagações remetem à produção textual de acordo com cada gênero abordado anteriormente. Já nas atividades de produção de texto subjetivas, que analisam o texto de forma superficial, a resposta fica a critério do aluno, e não há como testá-la (MARCUSCHI, 2009). Essas orações também aparecem nos enunciados, contudo, em menor quantidade, como o exemplo a seguir⁴⁶: Qual será sua posição? (Escreva sua tese do seu artigo de opinião)

Em seguida, foram verificados os participantes de cada processo, bem como as formas verbais mais utilizadas, de acordo com a segunda questão norteadora desta investigação, que é: quais os processos mais recorrentes nas atividades e o que isso pode significar para a compreensão do falante/aprendiz? De acordo com o que foi exposto na apresentação e análise dos dados, a discussão dos resultados, em geral, revelou predominância dos processos materiais que caracterizam a ação humana, o “fazer”. Já os processos mentais, que retratam “o pensar”, foram secundários.

A análise do *corpus* indicou encaminhamento para reflexão, uma vez que- cf se pode verificar pela escolha de processos materiais e mentais (os mais recorrentes nas atividades) as instruções levam o estudante a produzir e pensar de forma coerente com o gênero abordado. O pensar sobre o que vai realizar e como concretizar essa atividade são ações que se espera de um aluno. Essas operações reportam o senso crítico e o fazem tecer argumentos sobre o tema

⁴⁶ O exemplo está na página 381, do livro didático Ser Protagonista, questão 3, e se refere à produção do artigo de opinião.

proposto. Contudo, há necessidade de outros estudos da Língua Portuguesa com as atividades apresentadas no livro didático, visto que há pontos que permanecem obscuros e que necessitam de esclarecimentos.

Os outros processos encontrados (relacional, verbal, existencial e comportamental) aparecem na análise com menor recorrência, distintamente. Entretanto, eles mantêm a importância em cada atividade analisada, pois funcionam como complementos oracionais, contribuindo para o valor semântico de todo enunciado.

As escolhas dos processos na construção de cada atividade podem revelar o entendimento das propostas de produção de texto pelos falantes/aprendizes, e destacam, ainda, uma representação do mundo da aprendizagem linguística estudada através do gênero textual.

Nos exemplos apresentados neste estudo, os processos de comando surgem, supostamente, de modo claro e inteligível, pois é exatamente esta a proposta da atividade. Porém, uma das dificuldades apresentadas nos exercícios podem ser alguns elementos léxico-gramaticais, nominalizações e circunstanciais que completam a oração, tornando-a complexa para o sujeito/aprendiz, que não domina determinados termos linguísticos, mas, que pode adquirir esse conhecimento através de pesquisa. Termos como “campo semântico”, “produção semântica”, “sequência lógica”, “estratégias discursivas”, “intervenções realizadas”, e outros, são alguns dos que aparecem nas atividades e em relação aos quais o professor poderá aproveitar para incentivar o uso de dicionários, esclarecer ao falante/escritor o seu significado, e enriquecer a linguagem do aluno.

Também se nota intenção do produtor, ao criar cada enunciado, de que o aprendiz responda as questões propostas. Todavia, não é objetivo desta pesquisa analisar essa problemática, e sim a formação oracional, pois são os elementos e os processos que trazem à tona a representação da realidade do mundo escolar, calcada nas escolhas dos verbos, seus participantes, circunstâncias, e todos os elementos que formam e complementam a oração.

Dessa maneira, concebe-se que as repostas elaboradas pelos alunos, em resposta a cada atividade indicada, são essenciais no processo de ensino e aprendizagem com o uso do livro didático “Ser Protagonista”. Isso porque a proposta parece facilitar e encaminhar o aprendiz ao aperfeiçoamento linguístico exigido social e culturalmente, por auxiliar a comunicação em várias situações vividas pelo sujeito.

Vale dizer que o livro didático, como objeto de estudo, apresenta atividades semânticas da língua em uso e salienta os conhecimentos previamente adquiridos pelo aluno, por exigir dele uma resposta para produzir e aplicar o saber adquirido no contexto social,

cultural, bem como o aprendizado no contexto escolar. Vive-se um período em que o domínio de conteúdos linguísticos é muito importante nos processos de seleção para acessos aos diversos níveis educacionais, ou mesmo para ingresso no mercado de trabalho, que classifica e escolhe os melhores.

Nota-se também que a análise dos processos aponta para atividades de produção de texto estruturadas, condizentes com as propostas dos documentos institucionais. Os verbos indicam o que o falante/escritor deve fazer e pensar ao produzir um texto, já que os processos dominantes, reforçados nos exercícios analisados, foram os materiais e mentais, registrados com o maior número de ocorrência.

Sendo assim, o livro didático “Ser Protagonista” pode ser usado para verificar o contexto linguístico do aluno, destacando a funcionalidade da língua à medida que o gestor da disciplina apresentar um trabalho linguístico comparativo entre o conteúdo destacado no material didático e a linguagem apresentada no contexto escolar; além de proporcionar esclarecimentos sobre os possíveis significados de elementos em estudo; e despertar o desejo pelo conhecimento.

O professor poderá, ainda, trabalhar conceitos utilizados nos exercícios e que não são do conhecimento do aluno, no propósito de promover o aprimoramento linguístico, conforme indicação dos PCNEM, que apontam:

[...] que os estudo da linguagem deve desenvolver no aluno seu potencial crítico, sua percepção das múltiplas possibilidades de expressão linguística, sua capacitação como leitor efetivo dos mais diversos textos representativos de nossa cultura. Para além da memorização mecânica de regras gramaticais PCNEM (BRASIL, 2002, p. 25).

Vale destacar que os dados analisados levaram a uma reflexão sobre a construção oracional, e indicaram a necessidade de estudos profundos sobre a linguagem trabalhada no contexto escolar, a estrutura e o valor semântico com a abordagem teórica da LSF. Deduz-se, portanto, que as atividades de produção de texto são coerentes no livro “Ser Protagonista”, visto que contemplam o contexto de cultura e de situação do aluno, por considerarem sua opinião com atividades subjetivas e objetivas, que utilizam e exigem o uso da linguagem formal.

Além de dar pistas iniciais para compreender os enunciados através da LSF, a transitividade mostrou ser um caminho de pesquisa analítico, produtivo e importante em um momento em que os alunos do ensino médio passam por avaliações constantes.

Principalmente, tendo em vista que o resultado negativo do IDEB, índice que considera o resultado em prova de desempenho e também o rendimento escolar, com base na aprendizagem de Língua Portuguesa e de Matemática, desde de 2011 até 2016.

Sendo assim, entende-se como importantes novas pesquisas, tendo como base teórica a LSF e a LA, investigando problemas relacionados à língua. São necessários estudos que destaquem a linguagem discutida no livro didático de Língua Portuguesa para aperfeiçoamento linguístico, como também para desenvolvimento de habilidades e competências indicadas pelos documentos institucionais, principalmente pela BNCC, que visa a um sistema a ser ensinado nas escolas do Brasil inteiro, e que norteará os caminhos para a ampliação dos saberes.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Fabíola Sartin Dutra Parreira. **A Avaliação na Linguagem**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

_____. **O Ensino de Português para Estrangeiros: pressupostos para o planejamento de cursos e elaboração de materiais**. 2 ed. Campinas: Pontes, 1997.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; ROJO, Roxane: A avaliação dos livros didáticos: para entender o programa nacional do livro didático (PNLD). In: ROJO, R H. R.; BATISTA, A. A. G. (Orgs.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

BAKHTIN, Michael. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

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

ANDRADE, Valéria Soares de Freitas. **Recursos didáticos e o Ensino de Língua Portuguesa: Possibilidades e limitações ao ensino aprendizagem**. 2013. Disponível em: www.webartigos.com/artigos/recursos-didaticos-e-o-ensino-de-lingua-. Acesso em: 23 jun. 2016.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Textos seleção variada e atual. In: DIONÍSIAIO, Ângela: (Org.). **O Livro didático de Português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1998.

_____. _____. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares nacionais gerais da educação básica**. Diretoria de Currículos e Educação Integral Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização. Diversidade Inclusão. Brasília. MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. _____. Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio). **PCNs, Linguagens, Código e suas tecnologias. 2000**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24pdf Acesso em: 25 ago. 2015.

_____. _____. **Secretaria de Educação Média e Tecnológica**. Orientações Curriculares para o Ensino Médio (Ocem). Linguagem, Código e suas tecnologias. Brasília, 2006. Disponível em: [mec.gov.Br/seb/arquivo/pdf/book_volume_01_internet_pdf](http://mec.gov.br/seb/arquivo/pdf/book_volume_01_internet_pdf). Acesso em: 11 mai. 2016.

_____. _____. _____. Orientações Brasília, 2011. Portaria nº 971/2011, Disponível em: mec.gov.Br/seb/arquivo/pdf/book_volume_01_internet_pdf. Acesso em: 11 mai. 2016.

BRUMFIT, Christopher. Teacher Professionalism and Research. In: COOK, G; SEIDLHOFER, Barbara (Eds.). **Principle and Practice in Applied Linguistics: Studies in honor of H. G. Widdowson** Oxford; OUP, 1995.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada no Brasil. In SIGNORINI, I; CAVALCANTI, M. (Orgs.). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de letras, 1998.

_____.(Org.). A relevância da Linguística Aplicada na formação de uma Política Educacional Brasileira. In: FORTKAMP, M. B. M. **Aspectos da Linguística Aplicada**. Florianópolis; Insular, 2000.

CUNHA, Maria Angélica Furtado; SOUZA, Maria Medianeira: **Transitividade e seus contextos de uso**. São Paulo, SP: Cortez, 2011.

_____. **Transitividade e seus contextos de uso**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

_____. Funcionalismo. In: MARTELLOTA Mário Eduardo (Org). **Manual de Linguística**. São Paulo: Contexto, 2008.

DIAS, Luiz Francisco. O papel da linguística no ensino de...In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.) **O livro didático de português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucena, 2002.

DIONÍSIO, Ângela. MACHADO, Anna Rachel. BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais e ensino**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Os Gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: DOLZ, J; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escrito na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DORNYEI, Zoltan. **Research Methods in Applied Linguistics: Quantitative, Qualitative, and Mixed Methodologies**. Oxford University Press, 2007.

EGGINS, Suzanne; MARTIN, J. R... Genres and registers of discourse. In: VAN DUK, Teun. **Discourse as structure and process – discourse studies; a multidisciplinary introduction** London; Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications, 1997.

FERNANDES, Luciana Rezende **O papel do linguista aplicado na área de ensino e aprendizagem de segunda língua ou língua estrangeira**. Revista de Letras, Goiânia, v. 1, p. 112-111, 2012.

FUZER, Cristiane; CABRAL, Sara Regina Scotta. **Introdução à gramática sistêmico funcional em língua portuguesa**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, v.35, n. 2, p. 57-63, 1995. Disponível em: bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rae/article/download/38183/36927. Acesso em: 22 jul. 2016.

_____. **An introduction to Functional Grammar**. 1 ed. London: Edward Arnold, 1985.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood; MATTHIESSEN, Christian Matthias Ingedar Martin. **An introduction to functional grammar**. 3 ed. London: Holder Educaciona, 2004.

_____. **Construing Experience through meaning: A language approach to cognition**. London: Continuum, 1999.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood; HASAN Ruqaija.: *language, context e text: Aspects of language in a social semiotic; perspective*; Oxford: Oxford University Press, 1985-1989.

HORIKAWA Alice Yoko Horikawa,; JARDILINO, José Lima. **A formação de professores e o livro didático: avaliação e controle dos saberes escolares**. **Revista Lusófona de Educação, América do Norte**, Disponível em:<<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/1530>>, acesso em: 10 jan. 2017

KLEIMAN, Ângela. **A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada**. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

KOCH, Ingedore Vilaça. **Ler e escrever estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

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

_____. Gêneros textuais; definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela. Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucena, 2002.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 3 ed. São Paulo: Parábola, 2009.

MARTINS, I.; GOUVÊA, G.; VILANOVA, R. **O Livro Didático de Ciências: contextos de Exigências, critérios de seleção, práticas de leitura e uso em sala de aula**. 1ª. ed. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2012. p. 202

MATÊNCIO, Maria Lurdes Meirelles. **Estudo da língua falada e aula de língua materna: uma abaria uma abordagem processual da interação professor/alunos**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Oficina de Linguística Aplicada**. A Natureza Social e Educacional dos Processos de Ensino/Aprendizagem de Línguas. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

_____. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

_____. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

_____. **Fotografias da Linguística Aplicada no campo de línguas estrangeiras no Brasil**. In: DELTA, 15, n. especial. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php>? Acesso em: 26 fev. 2016.

_____. **Repensar o papel da linguística aplicada: Por uma linguística aplicada interdisciplinar**. 2 ed. São Paulo: Parábola, 2006.

_____. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como um linguista aplicado. In: _____. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. 2 ed. São Paulo: Parábola, 2008.

OLIVEIRA, João Batista Araújo, **A política do livro didático**. São Paulo: Unicamp, 1984.

PEREIRA, Regina Celi; ROCA, Pilar. **Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009.

POSSENTI, Sírio; **Por que (não) ensinar gramática na escola**. 6 ed. São Paulo. 2000

RAMOS, Rogério de Araújo. **O livro didático Ser Protagonista de língua portuguesa**. 2 ed. São Paulo: Edições SM, 2013.

RODRIGUES, Hammes Rosângela; RIZATTI, Mary Elizabeth: **Linguística Aplicada**, Florianópolis 2011. Disponível em: petletras.paginas.ufsc.br/files/2016/10/Livro-Texto_Linguistica_Aplicada_UFSC.pdf. Acesso em: 27 mai. 2016.

ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

_____. **Fazer Linguística Aplicada em perspectiva sócio histórica: privação sofrida e leveza de pensamento**. São Paulo: Parábola, 2006.

_____. Práticas de ensino em língua materna: interação em sala de aula ou aula como cadeia enunciativa. In: KLEIMAN, A. B. & M. Cavalcanti (Orgs.) **Volume Comemorativo do Jubileu de Prata do DLA/UNICAMP**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

ROMERO, Tania Regina de Souza: **gramática e construção de significados**. Claritas, v.10, n. 1, p. 2, 2004.

ROMANATTO, Mauro, Carlos. **A noção de número natural em livros didáticos de matemática: comparações entre textos tradicionais e modernos**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de São Paulo, São Carlos – SP, 1987.

_____. **O Livro Didático: alcances e limites**. Disponível em: http://www.sbempaulista.org.br/epem/anais/mesas_redondas/mr19-Mauro.doc. Acesso em: 13 jan. 2016.

SANTOS, Wildson Luiz; CARNEIRO, Maria Helena da Silva. **Livro Didático de Ciências: Fonte de informação ou apostila de exercícios**. Contexto e Educação, ano 21, jul./dez. 2006.

Disponível em:
<https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/1103>. Acesso em:
18 abr. 2016.

SILVA, D. E. G. Estudos críticos do discurso no contexto brasileiro: por uma rede de transdisciplinaridade. **EUTOMIA Revista de Literatura e Linguística**, Recife, p. 224-243, 2012.

SILVA, Wagner Rodrigues. **Considerações sobre o contexto de cultura na linguística sistêmico**. In: XVII Congresso Internacional Asociación de Lingüística Y Filología de América Latina (ALFAL). João Pessoa: UFPB, 2014.

THOMPSON, Griggs. **Introducing functional grammar**. England Arnold. (Eds.) Discourse, grammar and typology. 1994. Disponível em: <https://www.amazon.co.uk/Introducing-Functional-Grammar>. Acesso em: 26 jan. 2016.

VESENTINI, José William. A questão do livro didático no ensino da Geografia novos caminhos da Geografia. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri (Org.). **Caminhos da Geografia**. 5.ed. São Paulo: Contexto, 2007.

ANEXOS

ANEXO A

LIVRO DIDÁTICO SER PROTAGONISTA



ANEXO B

PROPOSTAS DE ATIVIDADES

➤ Produzir um conto psicológico

➤ Proposta

Escolha um dos temas a seguir para escrever um **conto psicológico**, supondo que ele será publicado em uma **antologia de contos de jovens escritores**. O modo de contar a história deve contribuir para o conflito psicológico. Procure criar uma trama envolvente e expressiva.

Tema 1 – Drama

Fato vivido entre duas (ou mais) pessoas revela algo sobre o Eu em sua relação com o Outro.

- O que aconteceu? Como esse acontecimento afetou os envolvidos?
- Que aspecto do relacionamento humano o texto pode revelar? Como?

Exemplo: “Eu estava ali deitado”, de Luiz Vilela → A desilusão amorosa leva o narrador-personagem a um estado de grande prostração: não tirou os sapatos para se deitar, não almoçou. A mãe e, depois, o pai aparecem, preocupados. A situação revela aspectos sobre a relação familiar. A ausência de sinais de pontuação reforça o traço psicológico da narrativa, que se assemelha à subjetividade da personagem.

Tema 2 – Contemplação

Acontecimento externo (ou interno) leva à compreensão de algum aspecto subjetivo.

- O que foi vivido, visto ou presenciado?
- Que compreensão foi alcançada? Ou que reflexão?
- Como o texto expressará essa descoberta?

Exemplo: “Uma esperança”, de Clarice Lispector → Uma esperança (o inseto) entra na sala de estar e a narradora-personagem, junto a seu filho pequeno, reflete sobre o papel da esperança (sentimento) na existência. As confluências entre inseto e sentimento, entre vida exterior e interior, ampliam os sentidos da palavra *esperança*.

➤ Planejamento

1. Observe no quadro abaixo as características do texto a ser produzido.

Gênero textual	Público	Finalidade	Meio	Linguagem	Evitar	Incluir
conto psicológico	jovens e adultos	produzir um texto narrativo cuja forma imite a interioridade, e a ação, reduzida, desencadeie um drama psicológico	livro: antologia de contos contemporâneos	1ª ou 3ª pessoa, com descrição de estados de alma e suspense psicológico	excesso de mistério ou dubiedade: o texto deve ser compreensível	intersecção de campos semânticos com duplo sentido

2. Reflita por algum tempo sobre as perguntas relacionadas ao tema que você escolheu.
3. Registre seus pensamentos no caderno.
4. Delineie a personagem principal (ou o narrador-personagem).
 - O que ele(a) está sentindo?
 - Como é física e psiquicamente?
 - Qual é seu conflito com o mundo?
 - Como ele(a) se transforma (ou não) ao longo da narrativa?
5. Defina o(s) campo(s) semântico(s) que você utilizará na narrativa.
 - a) Faça uma lista de palavras que expressem o conflito psicológico do(a) protagonista.
 - b) Imagine outro campo semântico ou universo de sentido que possa expressar o conflito psicológico de maneira concreta. Faça uma nova lista de palavras.
 - c) Procure criar intersecções ou pontos de cruzamento: que ideias ou palavras podem pertencer aos dois campos semânticos ao mesmo tempo?
6. Como a forma do texto vai contribuir para a produção de sentido? Haverá outro(s) recurso(s) de linguagem para reforçar aspecto(s) do conflito psicológico, além da escolha de palavras?
7. Qual será a ação (ou experiência interior) vivida ou narrada no conto?
8. Defina, em linhas gerais, a progressão do texto: começo, meio e fim.

> Elaboração

9. Agora você já pode escrever o conto psicológico, utilizando todo o material que produziu durante a etapa de planejamento.

> Avaliação

- 10. Forme uma dupla e troque seu texto com o do colega.
- 11. Copie e complete, em uma folha avulsa, o quadro abaixo, com base na leitura do conto de seu colega. Em seguida, faça um comentário geral sobre o texto, apontando qualidades e sugerindo mudanças.

	Sim	Não
O texto é compreensível?	████████	████████
A linguagem geral do texto foi bem construída?	████████	████████
Há algum recurso especial de linguagem colaborando para a construção da vida interior da personagem?	████████ ████████	████████ ████████
Há um conflito psicológico claro no texto lido?	████████	████████
Os fatos exteriores que geraram o conflito podem ser deduzidos pelo leitor?	████████ ████████	████████ ████████
As palavras foram cuidadosamente escolhidas? Há uso produtivo de campos semânticos diversos?	████████ ████████ ████████	████████ ████████ ████████
O texto aponta para um sentido final?	████████	████████
Comentário geral sobre o texto	████████ ████████ ████████	

ATENÇÃO

- » Há sempre uma sequência de fatos exteriores acompanhando o desenrolar da narrativa psicológica. Não deixe de considerá-la em seu texto.
- » Não se esqueça de dar um título expressivo ao seu conto.

> Reescrita

- 12. Troque novamente de texto com seu colega.
 - a) Leia com atenção o quadro de avaliação preenchido por ele.
 - b) Releia seu texto, buscando compreender as intervenções realizadas pelo colega.

DICA: Se estiver com um lápis na mão, vá anotando no seu texto as possíveis modificações. Caso tenha alguma dúvida, peça ajuda ao professor.
- 13. Reescreva o conto psicológico.
 - a) Faça todas as alterações que julgar necessárias para adequar seu texto à variedade linguística condizente com o perfil de suas personagens. Diferenças de ortografia, pontuação e construções sintáticas em relação à norma-padrão são aceitas, mas devem ser intencionais, estar a serviço da produção de efeitos de sentido.
 - b) Faça alterações na história e na linguagem para aprofundar o conflito psicológico ou torná-lo mais claro.

Foco da reescrita

Ao reescrever o conto, reveja minuciosamente a escolha de palavras e a pontuação. Dê atenção aos **campos semânticos** utilizados e procure extrair deles o máximo de sentido concentrado. Pontos de cruzamento entre campos semânticos diversos podem ser usados com eficácia? Há novas palavras "curinga" que podem ser utilizadas? Ou, ao contrário, há excesso de cruzamentos que podem ser enxugados?

Sétima arte

Paranoid Park (EUA, 2007)

Direção de Gus Van Sant

Esse filme tem como protagonista Alex, um adolescente que frequenta uma pista de skate (Paranoid Park), com seu melhor amigo. A câmera acompanha todos os acontecimentos seguindo o ponto de vista do adolescente, de modo tal que o espectador tem uma visão fragmentária dos eventos. Chama a atenção o distanciamento entre Alex e o mundo dos adultos. Em uma das cenas, a voz de um adulto que conversa com Alex é reproduzida com abafamento. Parece que o adulto está muito distante de Alex, mas na verdade ambos estão no mesmo ambiente. O modo como o diretor manipula a linguagem cinematográfica o aproxima de um escritor de contos psicológicos.



Paranoid Park: mundos exterior e interior misturados, como em um conto psicológico.

MK2/The Kobal Collection/Other Images

> Elaboração

9. Agora você já pode escrever o conto psicológico, utilizando todo o material que produziu durante a etapa de planejamento.

> Avaliação

10. Forme uma dupla e troque seu texto com o do colega.
11. Copie e complete, em uma folha avulsa, o quadro abaixo, com base na leitura do conto de seu colega. Em seguida, faça um comentário geral sobre o texto, apontando qualidades e sugerindo mudanças.

	Sim	Não
O texto é compreensível?	██████████	██████████
A linguagem geral do texto foi bem construída?	██████████	██████████
Há algum recurso especial de linguagem colaborando para a construção da vida interior da personagem?	██████████	██████████
Há um conflito psicológico claro no texto lido?	██████████	██████████
Os fatos exteriores que geraram o conflito podem ser deduzidos pelo leitor?	██████████	██████████
As palavras foram cuidadosamente escolhidas? Há uso produtivo de campos semânticos diversos?	██████████	██████████
O texto aponta para um sentido final?	██████████	██████████
Comentário geral sobre o texto	██	

> Reescrita

12. Troque novamente de texto com seu colega.
- Leia com atenção o quadro de avaliação preenchido por ele.
 - Releia seu texto, buscando compreender as intervenções realizadas pelo colega.
- DICA:** Se estiver com um lápis na mão, vá anotando no seu texto as possíveis modificações. Caso tenha alguma dúvida, peça ajuda ao professor.
13. Reescreva o conto psicológico.
- Faça todas as alterações que julgar necessárias para adequar seu texto à variedade linguística condizente com o perfil de suas personagens. Diferenças de ortografia, pontuação e construções sintáticas em relação à norma-padrão são aceitas, mas devem ser intencionais, estar a serviço da produção de efeitos de sentido.
 - Faça alterações na história e na linguagem para aprofundar o conflito psicológico ou torná-lo mais claro.

Foco da reescrita

Ao reescrever o conto, reveja minuciosamente a escolha de palavras e a pontuação. Dê atenção aos **campos semânticos** utilizados e procure extrair deles o máximo de sentido concentrado. Pontos de cruzamento entre campos semânticos diversos podem ser usados com eficácia? Há novas palavras "curinga" que podem ser utilizadas? Ou, ao contrário, há excesso de cruzamentos que podem ser enxugados?

ATENÇÃO

- » Há sempre uma sequência de fatos exteriores acompanhando o desenrolar da narrativa psicológica. Não deixe de considerá-la em seu texto.
- » Não se esqueça de dar um título expressivo ao seu conto.

Sétima arte

Paranoid Park (EUA, 2007) Direção de Gus Van Sant

Esse filme tem como protagonista Alex, um adolescente que frequenta uma pista de *skate* (*Paranoid Park*), com seu melhor amigo. A câmera acompanha todos os acontecimentos seguindo o ponto de vista do adolescente, de modo tal que o espectador tem uma visão fragmentária dos eventos. Chama a atenção o distanciamento entre Alex e o mundo dos adultos. Em uma das cenas, a voz de um adulto que conversa com Alex é reproduzida com abafamento. Parece que o adulto está muito distante de Alex, mas na verdade ambos estão no mesmo ambiente. O modo como o diretor manipula a linguagem cinematográfica o aproxima de um escritor de contos psicológicos.



Paranoid Park: mundos exterior e interior misturados, como em um conto psicológico.

► Produzir uma entrevista

► Proposta

Escolha um estudante de Ensino Médio para ser o seu **entrevistado**. O objetivo será compor uma entrevista-perfil: você deve recolher dados e histórias sobre a vida e a personalidade do entrevistado, supondo que a entrevista será publicada em uma revista da escola.

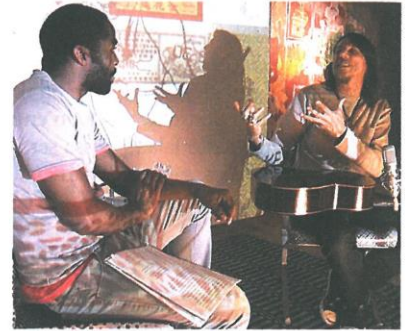
Faça um roteiro e realize a entrevista.

A partir do texto original, gravado e/ou registrado por meio de anotações, escreva o texto de sua entrevista no formato de “perguntas e respostas”.

Podem ser utilizados os conhecimentos sobre entrevista abordados neste capítulo. Procure aproveitar todos os recursos de que você dispõe para redigir um texto interessante e fiel às declarações do entrevistado.

Dicas:

- Escolha um(a) estudante que tenha alguma qualidade especial. Pode ser um aluno que se destaque em algum esporte, que faça parte de alguma banda, que tenha vencido algum concurso do colégio, que tenha atuado em alguma peça de teatro, etc.
- Mesmo que o entrevistado seja seu amigo, tente descobrir histórias e fatos que você não conhecia sobre ele.
- Busque uma entrevista “exclusiva”: procure escolher uma pessoa que não esteja sendo entrevistada por outro aluno.
- Para construir o perfil do entrevistado, pode ser interessante realizar a entrevista na casa dele, para que o ambiente também traga informações sobre sua vida pessoal. Essas características, identificadas pelo entrevistador, podem ser abordadas na entrevista. (Exemplo: se o entrevistado mora numa casa com muitos gatos, sua relação com animais de estimação pode ser abordada na entrevista.)



O ator Lázaro Ramos entrevista o cantor Lenine no programa *Espelho*, do Canal Brasil, em 2012.



► Planejamento

1. Observe no quadro abaixo as características do texto a ser produzido.

Gênero textual	Público	Finalidade	Meio	Linguagem	Evitar	Incluir
entrevista	estudantes e professores de Ensino Médio	relatar, em formato de “perguntas e respostas”, a vida e a personalidade do entrevistado	revista escolar	1ª pessoa do discurso, singularidades linguísticas	excesso de informalidade, assuntos tediosos, desrespeito ou invasão de privacidade	abertura, edição do material recolhido

2. Busque informações sobre o seu entrevistado. Registre o que você já sabe sobre ele.
3. Qual será o tema principal de sua entrevista?
4. Faça uma lista com todos os assuntos que você pretende abordar na entrevista. Se quiser, faça o esboço de algumas perguntas.
5. Realize a entrevista.
 - a) Se houver possibilidade, **grave** em áudio ou vídeo.
 - b) Não recite as perguntas, mas **converse** com o entrevistado. (Mantenha a formalidade exigida pelo procedimento.)
 - c) Recolha **mais material** do que pretende usar. Entrevistas curtas podem ser insuficientes no momento da seleção final do material.
 - d) Não deixe de **agradecer** ao entrevistado por conceder a entrevista.
6. Selecione, dentre o material recolhido, as passagens que serão aproveitadas no texto.
7. Defina a sequência das perguntas e respostas que será seguida em seu texto escrito.

> **Elaboração**

- 8. Agora você já pode escrever a entrevista.
- 9. Escreva uma abertura, apresentando ao público o seu entrevistado e descrevendo rapidamente a situação de comunicação em que a entrevista ocorreu.
- 10. Se quiser, inclua fotos do entrevistado.

> **Avaliação**

- 11. Forme uma dupla com um colega de classe e troque o seu texto com ele.
- 12. Copie e complete, em uma folha separada, o quadro abaixo, a partir da leitura da entrevista realizada pelo seu colega. Em seguida, faça um comentário geral sobre o texto, apontando qualidades e sugerindo mudanças.

	Sim	Não
O texto da entrevista está de acordo com as variedades urbanas de prestígio e/ou apresenta adequadamente as singularidades linguísticas do entrevistado?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Há um tema ou objetivo claro na entrevista?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O desenvolvimento da entrevista mostra articulação entre os assuntos tratados?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Há respeito ao entrevistado e aos terceiros citados na entrevista?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A entrevista é interessante?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comentários gerais sobre o texto	<input type="text"/>	

> **Reescrita**

- 13. Troque novamente o texto com seu colega.
 - a) Leia com atenção o quadro que ele completou.
 - b) Agora, releia o seu texto, buscando compreender as intervenções de seu colega.

DICA: Se estiver com um lápis na mão, vá anotando no seu texto as possíveis modificações. Caso tenha alguma dúvida, peça ajuda ao professor.
- 14. Reescreva a entrevista.
 - a) Faça todas as alterações que julgar necessárias para adequar seu texto às variedades urbanas de prestígio ou à linguagem de seu entrevistado. Diferenças de ortografia, pontuação e construções sintáticas em relação às variedades urbanas são aceitas, mas devem ser intencionais.
 - b) Faça alterações para tornar o seu texto mais interessante, suprima trechos lentos ou tediosos e acrescente alguma informação ou declaração não aproveitada.

Foco da reescrita

Ao reescrever a entrevista, dê especial atenção à variação linguística e à adequação do seu texto ao meio de comunicação utilizado. Reproduza singularidades da fala do entrevistado com respeito e propriedade.

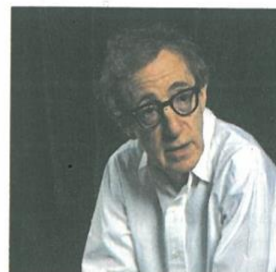
ATENÇÃO

- » Dê atenção aos cortes, às articulações e rearticulações entre as ideias, dados e temas do texto. A retexualização não deve gerar um texto infiel à entrevista realizada.
- » Cuidado com as citações sobre terceiros. Não reproduza no texto escrito indiscrições ou hostilidades a pessoas pertencentes à comunidade escolar.
- » Não se esqueça de respeitar e reproduzir em seu texto as singularidades linguísticas do entrevistado.

Livro aberto

Conversas com Woody Allen, de Eric Lax

Desde 1971, o jornalista Eric Lax vem realizando conversas com o cineasta estadunidense Woody Allen, que compõem uma entrevista interminável. São diálogos que aconteceram em sets de filmagens, salas de projeção e edição, camarins, durante mais de 30 anos em que o jornalista acompanhou o cineasta. O livro (*Conversas com Woody Allen*, Cosac Naify, 2008), lançado 37 anos após a primeira entrevista e organizado em ordem cronológica, revela o amadurecimento do cineasta, seu processo criativo, a escolha de seus elencos, suas influências, e traz uma análise de sua carreira.



Eber Roberts/Redirema/Getty Images

O cineasta Woody Allen em fotografia de 1996.

Imagem gentilmente cedida pelo Canal Brasil/CBBR

10. Digite o discurso em fonte tamanho 14 e espaço duplo. Utilize recursos gráficos de ênfase para orientar sua leitura em voz alta.
11. Ensaie a apresentação. Leia o discurso em voz alta algumas vezes, cronometrando o tempo. Se ele estiver ultrapassando cinco minutos, corte trechos supérfluos.

> Elaboração

12. Agora você está pronto para apresentar seu discurso aos colegas de seu grupo. Antes de iniciar as apresentações, todos já devem ter copiado o quadro do item *Avaliação* em folhas avulsas (veja abaixo).
- Ao se apresentar, fale com voz alta e firme. Se ficar nervoso, não se apresse. Faça uma breve pausa, respire e retome de onde parou.
 - Faça pausas, gestos e mude a entonação para tornar o pronunciamento mais expressivo.
 - Durante a leitura, não deixe o papel em que o texto está escrito cobrir seu rosto e procure manter contato visual com os ouvintes.
 - Enquanto um aluno se apresenta, os outros membros do grupo devem preencher as fichas de avaliação.

> Avaliação

13. Assinale “sim” ou “não” para cada item do quadro abaixo durante as apresentações dos colegas.

	Sim	Não
O discurso relata momentos marcantes vividos pela turma?		
Destaca a identidade da turma, com base em argumentos?		
Apresenta uma mensagem positiva aos formandos?		
Agradece a professores, pais e funcionários?		
Encerra-se com chave de ouro?		
Organiza-se numa sequência lógica, com unidade temática?		
Apresenta nível de formalidade adequado ao evento?		
O orador falou com voz alta, clara e firme?		
Seu tom de voz e suas expressões ajudaram a construir os sentidos de sua fala?		
O orador fez contato visual com os ouvintes?		

14. Entregue as avaliações a seus colegas e observe as anotações deles sobre seu discurso.

> Reelaboração

15. Reescreva seu texto com base nos apontamentos dos colegas.
16. Uma vez reformulado, apresente-o novamente ao grupo para que possam escolher o mais apropriado ao evento.
17. O discurso escolhido por cada grupo será apresentado por seu orador para toda a turma. Ao final, deve ser feita uma votação para escolher aquele que será proferido na formatura.

Foco da reelaboração

Durante o pronunciamento de um discurso, os ouvintes não podem interromper o orador para tirar dúvidas sobre o que foi dito, nem pedir para repetir um trecho. Dessa forma, é fundamental que sua fala seja **facilmente compreendida**. Use um **vocabulário de conhecimento geral e períodos curtos**.

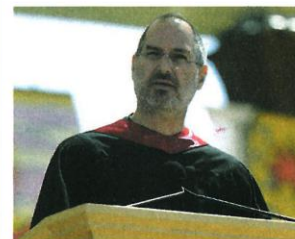
ATENÇÃO

- » O discurso deve durar aproximadamente cinco minutos para não cansar os ouvintes, especialmente se houver outros discursos previstos no evento.
- » Se o orador se sentir seguro, poderá incluir algum comentário improvisado. Entretanto, deve garantir que todos os tópicos do texto escrito sejam abordados e que o tempo seja cumprido.

Repertório

Discursos de paraninfo e de patrono

Uma cerimônia de formatura pode incluir outros discursos além do proferido pelo orador da turma. O **paraninfo** (do grego *paránymphos*, “aquele que vai ao lado dos noivos”, remetendo à ideia de padrinho) é um professor escolhido pelos alunos ou uma personalidade acadêmica na área em que estão se formando. Em seu discurso, costuma apresentar conselhos e encorajar a turma. O **patrono**, por sua vez, é uma figura da categoria profissional dos formandos, alguém que os inspire. Seu discurso é opcional e costuma destacar aspectos do mundo profissional.



Steve Jobs (1955-2011), fundador da Apple, discursando aos formandos da Universidade de Stanford, Estados Unidos, em 2005.

> **Elaboração**

7. Agora você já pode iniciar a sua participação no seminário.
 - a) O grupo terá de 10 a 30 minutos para se apresentar. Esse tempo será previamente combinado com o professor.
 - b) Os últimos minutos deverão ser reservados para as perguntas do público e as respostas dos expositores.
8. As fichas de avaliação (ver item 9) já deverão estar prontas e à mão nesse momento.

> **Avaliação**

9. Copie o quadro abaixo, em folhas separadas, quantas vezes forem os grupos a se apresentarem, além do seu.

Tema do seminário: Expositores:	Sim	Não
A postura e a linguagem dos expositores foram adequadas?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O grupo distribuiu adequadamente as falas e utilizou racionalmente o tempo?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O conteúdo exposto foi consistente e proveniente de pesquisa anterior bem realizada?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O grupo apresentou um ponto de vista coerente e unificado?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Os suportes utilizados colaboraram na exposição?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comentário geral sobre o seminário	<input type="text"/>	
Comentários sobre o desempenho de cada um dos expositores	<input type="text"/>	

10. Preencha o quadro durante a apresentação de cada grupo.
11. Entregue sua folha aos integrantes do grupo correspondente.
12. Reúna-se com seu grupo para realizar uma autoavaliação.
 - a) Avalie com o grupo o desempenho geral do seu seminário.
 - b) Avalie com o grupo o desempenho individual de cada participante.
 - c) Leve em consideração, além das anotações dos colegas, a participação de cada integrante na preparação do seminário.
 - d) Registre a autoavaliação no caderno.

> **Reelaboração**

13. Se houver reapresentação do seminário ou na próxima vez que você for fazer uma exposição, procure melhorar o que não saiu bem e reforçar ainda mais as qualidades apontadas por seus colegas na avaliação.

Foco da reelaboração

Ao apresentar novamente um seminário, dê especial atenção à formalidade e à adequação do seu texto ao ambiente social onde ele terá lugar. A forma como você se apresenta fisicamente, sua empatia com o público e a segurança proveniente de uma boa preparação decidirão a relação que você estabelecerá com o seu interlocutor. Outro fator importante para uma boa apresentação é a integração que o grupo demonstra, proveniente de uma divisão democrática de tarefas e responsabilidades.

ATENÇÃO

- » Fale com voz alta, clara e firme. Todas as pessoas presentes devem conseguir ouvir você.
- » Dê atenção à formalidade da situação de produção do seminário.

Ação e cidadania

RIO+20

A Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável (RIO+20), realizada na cidade do Rio de Janeiro em 2012, reuniu mais de 30 mil participantes. 188 países assinaram o documento final da conferência, "O futuro que queremos". Nele, os países renovaram seu compromisso com o desenvolvimento sustentável, ou seja, com o desenvolvimento que integra prosperidade, qualidade de vida e proteção ao meio ambiente.

Conforme avaliação da ONU, além do documento final, o maior legado da Rio+20 consiste nos compromissos assumidos por governos, organizações da sociedade civil, empresas, universidades: "Compromissos no valor de bilhões de dólares foram feitos para aumentar o acesso a energia limpa; melhorar a eficiência energética; e ampliar o uso de energias renováveis".

Fonte de pesquisa: <<http://www.onu.org.br/rio20/alem-da-rio20-avancando-rumo-a-um-futuro-sustentavel/>>. Acesso em: 28 mar. 2013.



Indústrias de carvão nos arredores da cidade de Duisburgo (Alemanha). Segundo a ONU, de 1990 a 2009, a emissão de dióxido de carbono de combustíveis cresceu 38%. Fotografia de outubro de 2012.

36

Artigo de divulgação científica

O que você vai estudar

- ✓
- Como identificar e produzir um artigo de divulgação científica.
- A medida entre motivar o leitor e oferecer acesso à ciência.
- Apostos e orações adjetivas: explicação e especificação da informação.

O artigo de divulgação científica é um gênero textual que procura oferecer conhecimentos científicos em linguagem compreensível ao grande público. É um desafio tornar acessíveis saberes minuciosos, abstratos e técnicos a pessoas que não dominam essa linguagem e metodologia. Neste capítulo, você vai conhecer melhor esse gênero e depois será a sua vez de divulgar novidades científicas.

▶ Leitura

- O texto abaixo é um artigo publicado em uma revista especializada em divulgação científica. Leia com atenção o texto e responda às questões propostas nas páginas 364-365.

BIOACÚSTICA

Ecos da selva 

Como a atividade humana interfere nas sinfonias naturais

por Michael Tennesen

Bernie Krause, especialista em bioacústica, teve um grande *insight* quando estava na Reserva Nacional de Masai Mara, no Quênia, gravando sons naturais de aves, mamíferos, insetos, répteis e anfíbios para a California Academy of Sciences. Ex-tecladista de George Harrison, The Doors e outras bandas de rock dos anos 60, ele fez uma análise espectrográfica dos sons ambientes naturais e percebeu que "parecia uma trilha musical",

ele explica. "Cada animal emitia seu próprio som, seu próprio território acústico, assim como os instrumentos de uma orquestra."

A beleza da harmonia desses músicos naturais quando tocam juntos, comenta Krause, diz muito sobre a saúde do meio ambiente. Ele comenta que muitos animais evoluíram para cantar nos nichos disponíveis, e poder ser ouvidos por parceiros e outros de sua espécie, mas os ruídos da



Mariquita-azul (*Parula americana*) cantando.

Scott Leslie/Minden Pictures/Alamy

ANEXO C

LÍNGUA VIVA

UNIDADE

13

Relatar

O gênero textual entrevista tem origem no diálogo entre duas pessoas. O entrevistador pergunta, direciona a conversa, propõe assuntos a serem comentados e dá voz ao entrevistado. O produto final da entrevista, quando escrita e divulgada em jornal, revista ou na internet, é um relato da interação entre entrevistador e entrevistado ocorrida em momento anterior. Esse relato pode dar voz diretamente ao entrevistado ou mesclar discurso direto e indireto.

Também no discurso de orador de formatura se faz um relato. Conta-se a trajetória de um grupo até a conclusão do curso. Trata-se de um gênero textual cuja realização é oral, mas que, em geral, é planejado por escrito. O orador relata em seu texto experiências significativas que mostram a união entre os colegas e recorda episódios que resumem as qualidades dos formandos.

Nesta unidade, aprenderemos a produzir os dois gêneros, nos quais a voz do outro (ou de outros) se faz presente.

Nesta unidade



33 Entrevista

34 Discurso de orador de formatura



O ex-atleta Gustavo Borges entrevista o nadador Thiago Pereira durante o treino para as Olimpíadas em Beijing (China). Fotografia de 2008.

339

7. Leia:

A beleza da harmonia desses músicos naturais quando tocam juntos [...]

- Quem são, no contexto do artigo "Ecos da selva", esses "músicos"?
- É cientificamente correto associar a eles o verbo *tocam*?
- Qual o efeito da utilização dessas imagens?

ANOTE

Para tornar a linguagem científica **acessível** ao público leigo, o autor de artigos de divulgação científica muitas vezes faz uso de **metáforas** e cria imagens que ajudam na explicação do tema abordado. Exemplo: "sinfonias animais".

- De acordo com o texto, qual é a importância da área de atuação científica denominada bioacústica?
- A partir da leitura do texto "Ecos da selva" você conseguiu entender como são e para que servem os estudos dos sons de animais na natureza? Justifique.

ANOTE

O artigo de divulgação científica cumpre um importante **papel social**: a acessibilidade que oferece a conteúdos originalmente restritos contribui para a constituição de um cidadão informado e em condições de atuar no mundo de forma eficaz e relevante.

Observatório da língua

Apostos e orações adjetivas: explicação e especificação da informação

Em artigos de divulgação científica é frequente o uso de termos e orações com a função de explicar ou especificar outro termo.

O **aposto**, por exemplo, acrescenta uma explicação a um substantivo, pronome ou oração. Essa explicação aparece sempre separada por sinal de pontuação (vírgula, travessão ou dois-pontos). Observe:

Bernie Krause, **especialista em bioacústica**, teve um grande *insight* [...]

A expressão destacada acrescenta uma informação sobre o sujeito da oração, Bernie Krause. Como o **aposto** aparece aqui intercalado na oração principal, está entre vírgulas.

As **orações adjetivas** também têm a função de explicar ou especificar um termo da oração principal. Aparecem acompanhadas por pronomes relativos: *que, quem, o qual, cujo*. As **orações adjetivas restritivas** restringem ou limitam a significação do termo que qualificam e não são separadas por pontuação. Veja:

neotropical: relativo à **região zoogeográfica que compreende a América do Sul, as Antilhas e a América Central**

A palavra *neotropical* designa uma região zoogeográfica específica, aquela "que com-

preende a América do Sul, as Antilhas e a América Central". A oração destacada em **negrito restringe** o alcance de significação do nome ao qual se refere.

As **orações adjetivas explicativas** acrescentam informações que se aplicam ao termo que modificam e, como acontece com o aposto, também são separadas por sinal de pontuação. Observe:

[...] observa Krause, **que chefia a Wild Sanctuary em Glen Ellen, Califórnia**, um repositório de sons naturais.

A oração adjetiva destacada acima **explica** algo sobre o sujeito da oração anterior, Krause, acrescentando uma informação: Krause chefia uma organização chamada Wild Sanctuary. Observe como a expressão que termina a frase, "um repositório de sons naturais", é mais um **aposto**, que explica a atividade dessa organização.

- Encontre no texto de leitura e no boxe *Vocabulário de apoio* três novos exemplos de apostos e orações adjetivas.
- a) Copie os trechos no caderno, grifando os apostos e as orações adjetivas.
- b) Circule os termos aos quais os apostos e as orações adjetivas se referem.

Hipertexto

As **orações adjetivas explicativas** não apresentam apenas explicações neutras. Nos textos argumentativos, o autor escolhe informações aparentemente explicativas que na verdade levam o leitor a aderir ao seu ponto de vista. Veja exemplos na parte de Linguagem (capítulo 28, exercícios 5 e 6, p. 278).

Vestibular

ATENÇÃO: todas as questões foram reproduzidas das provas originais de que fazem parte. Responda a todas as questões no caderno.

Das três opções oferecidas na prova de redação do vestibular da Universidade Estadual de Londrina (UEL-PR) em 2011, uma (a opção 2) relaciona-se especialmente aos temas desta unidade. Mobilize seus conhecimentos sobre o conto psicológico para produzir um texto a partir dessa proposta.

(UEL-PR)

Observe, rigorosamente, as instruções a seguir.

Instruções

1. Não se esqueça de focalizar o tema proposto.
2. A sua redação deve, necessariamente, referir-se ao texto de apoio ou dialogar com ele. Atenção, evite mera colagem ou reprodução.
3. Organize sua redação de modo que preencha entre 20 (mínimo) e 25 (máximo) linhas plenas, considerando-se letra de tamanho regular.
4. Observe o espaçamento que indica início de parágrafo.
5. Use a prosa como forma de expressão.
6. Em caso de opção pelos temas 1 ou 2, crie um título para a sua redação e coloque-o na linha adequada.
7. Comece a desenvolver o texto na linha 1.
8. Use caneta esferográfica transparente com tinta preta para transcrever a redação para a folha da versão definitiva. Evite rasuras.
9. Verifique, na folha da versão definitiva da redação, se o número impresso corresponde ao de sua inscrição. Comunique ao fiscal qualquer irregularidade.
10. O tempo para a transcrição do texto redigido, na folha da versão definitiva, está contido na duração das provas, que é de 4 (quatro) horas.

TEMA 2

GENTE VENENOSA: OS SABOTADORES

Não há como afirmar que existe alguém totalmente bom ou totalmente mau como nas maniqueístas histórias infantis. Mas em determinadas situações há pessoas de personalidade difícil, que potencializam as fragilidades de quem está a sua volta, semeando frustrações e desestruturando sonhos alheios. Atitudes que, em resumo, envenenam. O terapeuta familiar argentino Bernardo Stamateas identificou essas pessoas, cunhou o termo "gente tóxica" e falou sobre elas no livro *Gente tóxica – como lidar com pessoas difíceis e não ser dominado por elas*.

Assim como uma maçã estragada em uma fruteira é capaz de contaminar as outras frutas boas, as pessoas tóxicas, segundo Stamateas, tendem a envenenar a vida, plantar dúvidas e colocar uma pulga atrás da orelha de qualquer um. A vilania da situação reside no fato de que gente tóxica está sempre à espera da queda ou da frustração de alguém próximo para, então, assumir o papel de protagonista. "Eles (os tóxicos) se sentem intocáveis e com capacidade de ver a palha no olho do outro e não no seu", comenta o autor.

Adaptado de: Bravos, M. Gente Venenosa: os sabotadores, *Gazeta do Povo*, 19 set. 2010. Suplemento Viver Bem, p. 6.



Jornal de Londrina, 19 out. 2010. p. 22.

Com base no texto e na tira, redija uma narrativa, envolvendo personagens cujo comportamento desconsidera os sentimentos das pessoas, bem como "intoxica" as relações interpessoais.