

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

Mirella Silva Barbosa

**MARCAS DE INTERATIVIDADE EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA
PORTUGUESA**

Recife
2018

MIRELLA SILVA BARBOSA

**MARCAS DE INTERATIVIDADE EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA
PORTUGUESA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação
em Letras, da Universidade Federal de Pernambuco
(UFPE), para a obtenção do grau de Mestre em Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Kazue Saito Monteiro de Barros.

Recife
2018

Catálogo na fonte
Bibliotecário Jonas Lucas Vieira, CRB4-1204

B238m Barbosa, Mirella Silva
 Marcas de interatividade em livros didáticos de Língua Portuguesa /
 Mirella Silva Barbosa. – Recife, 2018.
 126 f.: il.

 Orientadora: Kazuê Saito Monteiro de Barros.
 Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro
 de Artes e Comunicação. Programa de Pós-Graduação em Letras, 2018.

 Inclui referências.

 1. Marcas de interatividade. 2. Livro didático. 3. Ensino de língua
 portuguesa. I. Barros, Kazuê Saito Monteiro de (Orientadora). II. Título.

410 CDD (22.ed.)

UFPE (CAC 2018-160)

MIRELLA SILVA BARBOSA

**MARCAS DE INTERATIVIDADE EM LIVROS DIDÁTICOS DE
LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco como requisito para a obtenção do Grau de Mestre em LINGÜÍSTICA.

DISSERTAÇÃO APROVADA PELA BANCA EXAMINADORA EM 5/7/2018:

Prof^ª. Dr^ª. Kazuê Saito Monteiro de Barros
Orientadora – LETRAS - UFPE

Prof^ª. Dr^ª. Anahy Samara Zamblano de Oliveira
LETRAS - UPE

Prof^ª. Dr^ª. Ana Maria Costa de Araújo Lima
LETRAS - UFPE

A minha família, meu porto seguro, onde
encontro conforto e incentivo.

AGRADECIMENTOS

A *Deus*, que sempre realizou verdadeiras maravilhas em minha vida, e esta é uma delas. “*Seja forte e corajoso! Não se apavore, nem desanime, pois o Senhor, o seu Deus, estará com você por onde andar*” (Josué 1:9).

À minha família, pelo amor incondicional, pelo cuidado, por celebrarem minhas pequenas e grandes vitórias e, principalmente, pela paciência e pela compreensão diante dos meus estresses, nervosismo e falta de tempo nestes dois últimos anos. Em especial, a minha mãe, a mais linda de todas, pelas constantes orações e pelo estímulo diário.

À professora *Kazue Barros*, pela valiosa orientação, pela dedicação e confiança que depositou em mim.

À professora *Ana Lima*, pelas ricas contribuições dadas no momento de qualificação deste trabalho e por aceitar fazer parte desta banca de defesa, muito obrigada.

À professora *Anahy Samara Zamblano de Oliveira*, por gentilmente ter aceitado o convite para participar da banca de defesa.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE, por suas preciosas contribuições ao longo do curso do Mestrado: *Alberto Poza*, *Beth Marcuschi*, *Fabiele Stockmans de Nardi*, *Kazue Barros*, *Medianeira Souza* e *Virgínia Leal*.

Às minhas ex-professoras e amigas *Angela Torres*, *Maria Lúcia Ribeiro*, *Rosa Pinto*, que desde a graduação acreditaram em meus sonhos, me encorajaram e vibraram comigo em cada vitória.

A *Maria Teresa Tezzolini*, minha amiga e parceira acadêmica, uma eterna gratidão. Conhecemo-nos ainda como aluna especial do PPGL em 2015.1. Tínhamos um mesmo objetivo, um mesmo sonho a ser alcançado: passar na seleção do mestrado. Percorremos juntas todo o caminho, desde os momentos do processo de seleção, as aulas das disciplinas do PPGL, idas para congressos, as angústias e os questionamentos durante a escrita desta dissertação. Obrigada por ser a amiga de todas as estações, por você ser um exemplo de vida que me motiva cada dia a continuar. Além de ser uma grande incentivadora com quem pude contar sempre e aprender muito. Também, quero expressar minha gratidão a *João* e *Ana Clara*, seus dois filhos, por serem tão afetuosos e a *Marcos Sugahara*, seu esposo, por todo apoio, por acompanhar o processo de seleção e ver os resultados, por fazer comidinhas deliciosas enquanto nós estudávamos (risos). Digo que o mestrado me trouxe um lindo presente, a sua família que hoje eu considero como minha também.

A *Lilian Noemia*, sempre acolhedora e amiga. Obrigada pelo cuidado e conselhos, pelas doces palavras de ânimo e por se disponibilizar de fazer uma leitura atenta deste texto, quando ainda inacabado.

A *Tatiane Fabiola*, por acompanhar esta trajetória apenas quando era um sonho e escolheu sonhar junto comigo. Você, durante todos estes anos, tem sido a amiga que é casa, abrigo e a sabedoria em pessoa.

A *Lídia Pelegrino*, prima querida, que mesmo morando em São Paulo muito colaborou para que eu tivesse mais tranquilidade para concluir esta pesquisa. Obrigada pelos devocionais diários, pelas orações, por ter aberto as portas da sua casa quando precisei para participar de um congresso e por todas as suas atitudes de amor.

A *Claudia Bezerra*, pelo carinho imensurável, por se alegrar pelas minhas conquistas, pelas palavras de força, pela paz que me transmite, e por, principalmente, ser o meu lugar seguro no ambiente de trabalho.

A *Regenilson Veras*, obrigada por todo o carinho dispensado para minha vida, pelo esforço para conseguir os Livros Didáticos e me presentear com eles para a realização desta pesquisa.

A todos os mestrandos e doutorandos do PPGL/UFPE ingressos em 2016.1, pelo convívio e aprendizagem diários. Em especial, a *Leandra Dias*, *Luiza Guimarães* e *Simone Uehara* pela companhia nas aulas, pela mão sempre estendida, pelos sorrisos e por todos os momentos de afeto.

Aos meus queridos alunos, por me ajudarem a ressignificar constantemente minha identidade como professora.

A todos os amigos que, de alguma forma, contribuíram para o sucesso desta pesquisa, seja com pensamentos positivos, orações, palavras de conforto ou incentivo.

“A viagem não acaba nunca. Só os viajantes acabam. E mesmo estes podem prolongar-se em memória, em lembrança, em narrativa. Quando o visitante sentou na areia da praia e disse: ‘Não há mais que ver’. Sabia que não era assim. O fim de uma viagem é apenas o começo de outra. É preciso ver o que não foi visto, ver outra vez o que se viu já, ver na primavera o que se viu no verão, ver de dia o que se viu de noite, com sol onde primeiramente a chuva caía, ver a seara verde, o fruto maduro, a pedra que mudou de lugar, a sombra que aqui não estava. É preciso voltar aos passos que foram dados, para os repetir, e para traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomeçar a viagem. Sempre”.

José Saramago

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo identificar quais marcas de interatividade estão presentes nos Livros Didáticos de Português. A proposta deste estudo parte do pressuposto de que o texto escrito apresenta certas pistas de interatividade estabelecendo uma relação mais direta do escrevente com seu interlocutor, e que a construção de conhecimento se dá a partir da interação, como defende Vygotsky (2001). Nessa perspectiva, tomamos o postulado básico que defende a noção de texto como o próprio lugar de *inter-ação* entre os sujeitos, os quais ativam cognitivamente estratégias de processamento textual para a construção de sentido (KOCH, 2011). Diante disso, podemos dizer que o sentido de um texto não se encontra propriamente nele, mas se constrói durante a interação. É importante salientar que analisar traços de interatividade no texto escrito não é averiguar as marcas da oralidade na escrita, mas, sim, identificar como os indícios de interatividade são construídos através do escrevente com o uso de expressões e recursos linguísticos subentendendo a presença de um leitor. Essa pesquisa é respaldada nos estudos de Koch (1996; 2009; 2011; 2016), Marcuschi (2001; 2005; 2006; 2008; 2012); Gumperz (2013) e Vygotsky (1988; 2001; 2005). Nossa análise terá como *corpus* duas coleções de Livro Didático: *Português: linguagens*, de Willian Cereja e Thereza Cochar, publicado pela Editora Saraiva, e *Singular & Plural*, de Laura Figueiredo, Marisa Balthasar e Shirley Goulart, publicado pela editora Moderna. Ambas as coleções foram aprovadas recentemente pelo Ministério da Educação do Brasil no âmbito do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) (2017). A escolha do Livro Didático como *corpus* dessa pesquisa deve-se ao fato de sua importante dimensão textual, linguística e, sobretudo, por sua relevância nas práticas sociais, visto que o Livro didático é o grande orientador do currículo. A análise dos dados permitiu-nos concluir que as marcas de interatividade nos Livros Didáticos são motivadas pela suposição do conhecimento partilhado/não-partilhado partindo do autor e tendo em vista a imagem do leitor presumido. Desse modo, podemos ainda defender que essas marcas cumprem funções textuais-interacionais no Livro Didático, ativadas pelos interlocutores no evento comunicativo.

PALAVRAS-CHAVE: Marcas de interatividade. Livro didático. Ensino de língua portuguesa.

ABSTRACT

This research aims to identify which marks of interactivity are to be found in Portuguese language course books. This study proposal is based on the assumption that the written text presents certain clues of interactivity establishing a direct relationship between the writer and his interlocutor, also that the construction of knowledge takes places through interaction, as in Vygotsky (2001). In this perspective, we postulate that a text is the very place of interaction between individuals, who cognitively activate textual processing strategies to construct meaning (KOCH, 2011). Consequently, we can say that the meaning of a text is not properly in it, but it is constructed during interaction with it. It is important to highlight that analyzing traces of interactivity in the written text is not the same as investigating the marks of orality in writing, but rather identifying how the signs of interactivity are constructed by the writer with the use of expressions and linguistic resources, implying the presence of a prospective reader. This research is based upon the studies Koch (1996; 2009; 2011; 2016), Marcuschi (2001; 2005; 2006; 2008; 2012), Gumperz (2013) and Vygotsky (1988; 2001; 2005). Our analysis will have two series of course books as its *corpus: linguagens*, by Willian Cereja and Thereza Cochar, published by Saraiva and Singular & Plural by Laura Figueiredo, Marisa Balthasar and Shirley Goulart by Moderna. Both textbook series have been recently approved by the Brazilian Ministry of Education under PNLD (2017). The choice of these two series of school books, as the corpus of this research, is due to its important textual, linguistic dimension and, above all, its relevance to social practices. The data analysis allowed us to conclude that the interactivity marks in course books seem to be motivated by shared/non-shared knowledge between the author and the presumed reader. Moreover, these marks fulfill a textual/discursive function, in the course book, activated by the interlocutors in the communicative event.

KEYWORDS: Interactivity marks. Course books. Portuguese Language.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Informações gerais sobre as coleções analisadas.....	25
Quadro 2: Informações gerais sobre as dados analisados nas coleções.....	27
Quadro 3: Dicotomia fala e escrita	42
Quadro 4: Semelhanças entre a fala e a escrita.....	44
Quadro 5: Gêneros textuais que circulam no domínio pedagógico	59

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Gráfico representativo da fala e escrita no <i>continuum</i> dos gêneros textuais.....	43
Gráfico 2: Gráfico representativo do <i>continuum</i> fala e na escrita.....	45
Gráfico 3: Elementos específicos do gênero discursivo.....	63
Gráfico 4: marcas de interatividade mais recorrente nas coleções.....	115

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Dados estatísticos das ocorrências na <i>coleção A</i> das marcas de interatividade categorizadas na literatura por Marcuschi (2001).....	106
Tabela 2 - Dados estatísticos das ocorrências na <i>coleção A</i> das marcas estereotípicas do domínio pedagógico.....	108
Tabela 3 - Dados estatísticos das ocorrências na <i>coleção B</i> das marcas de interatividade categorizadas na literatura por Marcuschi (2001).....	110
Tabela 4 - Dados estatísticos das ocorrências na <i>coleção B</i> das marcas estereotípicas do domínio pedagógico.....	111
Tabela 5 - Dados estatísticos das <i>coleções A e B</i>	113
Tabela 6 - Dados estatísticos em ambas as coleções das marcas estereotípicas do domínio pedagógico.....	114

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
LA	Linguística Aplicada
LD	Livro Didático
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDP	Livro Didático de Língua Portuguesa
LP	Língua Portuguesa
LT	Linguística Textual
MD	Marcas Discursivas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
SI	Sociolinguística Interacional

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
2	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	21
2.1	DELIMITAÇÃO DO TEMA E OBJETIVOS.....	21
2.2	PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	22
2.3	CRITÉRIOS PARA SELEÇÃO DO CORPUS.....	24
2.4	AMOSTRA E CRITÉRIOS PARA ANÁLISE.....	27
3	LÍNGUA, TEXTO E INTERAÇÃO.....	30
3.1	NOÇÃO DE LÍNGUA.....	30
3.2	TEXTO E INTERAÇÃO.....	34
3.3	FALA E ESCRITA.....	41
3.4	MARCAS DE INTERATIVIDADE.....	46
4	INTERAÇÃO E ENSINO.....	54
4.1	INTERAÇÃO E APRENDIZAGEM.....	54
4.2	DOMÍNIO PEDAGÓGICO.....	57
4.3	LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS: DEFINIÇÃO, FUNÇÕES E USOS.....	61
5	MARCAS DE INTERATIVIDADE NO LDP.....	70
5.1	MARCAS CATEGORIZADAS NA LITERATURA.....	70
5.1.1	Indícios de suposição de partilhamento ou de convite ao Partilhamento.....	71
5.1.2	Indícios de orientação diretiva para um interlocutor determinado.....	77
5.1.3	Indícios de oferta de orientação e seletividade.....	82
5.2	MARCAS ESTEREOTÍPICAS DO DOMÍNIO PEDAGÓGICO.....	86
5.2.1	Marcas discursivas.....	87
5.2.2	Marcas textuais.....	89
5.2.3	Marcas injuntivas.....	101
5.3	DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	106
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	117
	REFERÊNCIAS.....	122

1 INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa partimos do pressuposto de que o texto escrito apresenta características interacionais. De modo geral, podemos afirmar que o nosso grupo de pesquisa Nelfe - Núcleo de Estudos Linguísticos da Fala e da Escrita – (UFPE – PE, Brasil) tem se debruçado sobre os estudos de gêneros, sejam eles na modalidade escrita ou oral, para identificar características comuns e divergentes dos gêneros que são identificados como pertencentes a um mesmo domínio discursivo.

A premissa a ser investigada é que os textos escritos apresentam marcas de interatividade para dialogar com o leitor que se tem em mente envolvendo-o no processo textual-interativo, facilitando, assim, a construção do sentido textual. É certo que no domínio pedagógico o gênero discursivo aula apresenta diversas estratégias interativas. Desse modo, partimos da hipótese que o Livro Didático, devido a sua importância nas práticas sociais, não pode ser desprovido de traços dialógicos na escrita. Diante disso, esta dissertação busca analisar quais marcas de interatividade estão presentes nos Livros Didáticos de Português (doravante, LDP). Defendemos aqui o postulado de Marcuschi (2001), o qual argumenta que a modalidade escrita apresenta indícios de interatividade inseridos no texto pelo escrevente, buscando estabelecer maior relação com seu interlocutor, de acordo com a imagem concebida pelo autor dos seus leitores presumidos. Sendo assim, as marcas de interatividade cumprem funções linguísticas e discursivas que colaboram para alinhamentos diversos que o autor deseja ressaltar no seu texto.

Segundo Marcuschi (2001), a interatividade foi estudada como algo de uso exclusivo da fala durante muito tempo. No entanto, o autor considera este traço como um processo que também ocorre na escrita¹, podendo ser apresentado de modo mais ou menos explícito. Diante disso, os estudos acerca das marcas de interatividade no texto escrito não contemplam a relação das marcas de oralidade, porque os indícios de interatividade são traços linguísticos que revelam na textualização um movimento específico para um leitor presumido.

Ainda, as marcas de interatividade atuam essencialmente como um envolvimento textual multiorientado que identifica as relações do escrevente com o seu leitor fazendo,

¹ Para Marcuschi (2001, p. 1) a interlocução inserida também na escrita equivale ao “**princípio do dialogismo** como fenômeno universal em todos os usos da língua, seja na fala ou na escrita”.

confirmar, portanto, a tese geral do dialogismo que quando se escreve, escreve-se para alguém previamente projetado no horizonte do escrevente.

Sabemos que o LD é a principal ferramenta que auxilia o trabalho docente e o processo de aprendizagem dos alunos, pois, como afirma Frison *et alii* (2009, s. p.), “a realidade da maioria das escolas mostra que o livro didático tem sido praticamente o único instrumento de apoio do professor e que se constitui em uma importante fonte de estudo e pesquisa para os estudantes”. Dessa forma, devido à relevância do LDP nas escolas públicas brasileiras, esse material não é desprovido de traços interativos na escrita, porque nele há presentes diversas vozes sociais e interdiscursivas que compõe um projeto didático autoral (BUNZEN, 2007).

O *corpus* desta pesquisa é constituído por duas coleções de Livros Didáticos, anos finais do Ensino Fundamental II: *Português: linguagens*, de William Cereja e Thereza Cochar, publicado pela editora Saraiva; e *Singular & Plural*, de Laura de Figueiredo, Marisa Balthasar e Shirley Goulart, publicado pela editora Moderna, ambos aprovados recentemente pelo Ministério de Educação do Brasil no âmbito do PNLD (2017). A escolha do Livro Didático como *corpus* dessa pesquisa deve-se ao fato de sua importante dimensão textual, linguística e, sobretudo, por sua relevância nas práticas sociais, pois o LD hoje configura as práticas pedagógicas nas salas de aula.

O interesse desta investigação surgiu inicialmente quando ainda estudante do curso de Especialização em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa, em que percebi certas noções errôneas de colegas ao confundirem marcas de interatividade com marcas de oralidade, ou de simplesmente assumir o posicionamento que o texto escrito não apresenta marcas de interatividade. Ao mesmo tempo, atuando como professora de Língua Portuguesa, Ensino Fundamental, observei que o LDP tem uma linguagem que se aproxima do seu interlocutor, neste caso o educando, através de recursos linguísticos que chamam a atenção e sinalizam a interação entre autor-livro-leitor.

Além dessa motivação de cunho mais pessoal, podemos elencar outras justificativas para explicar por que nos propomos a realizar esta pesquisa. Primeiramente, Barros (2012) argumenta que o conceito de marcas de interatividade, na literatura, ainda permanece vago, porque “não se tem clareza quanto às formas, funções e pontos de ocorrências dessas marcas, o que indica a necessidade de se dedicar maior atenção ao tema” (BARROS, 2012, p. 47).

Outro fator significativo é que sabemos que existem numerosos estudos acerca do LDP, no entanto, na maioria das vezes, os pesquisadores se detêm a analisar no LD ‘apenas’ os conteúdos, as metodologias e as concepções de linguagem que estão enraizadas nos LDP,

tendo como interesse investigar a ‘adequação’ dos conceitos e dos aspectos procedimentais para o ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa. Como destaca Bunzen (2014) a respeito do campo da Linguística Aplicada (LA) nos estudos do LDP,

Percebe-se ainda que, desde os anos 80 até os dias atuais, os estudos sobre o LDP são desenvolvidos nos programas de pós-graduação em Letras ou Linguística, apresentando como foco privilegiado a análise dos conteúdos e as metodologias utilizadas para ensiná-los, com destaque para a concepção de língua(gem) subjacentes aos materiais analisados (BUNZEN, 2014, p. 2).

Entretanto, observa-se a necessidade de investigar se o LDP apresenta traços de interatividade², porque o LD no contexto escolar assume o papel de “[...] material que condiciona, orienta e organiza a ação docente, determinando uma seleção de conteúdos, uma forma de progressão, em suma, uma metodologia de ensino, no sentido amplo da palavra” (BATISTA, 2003, p. 46-47).

Diante de questões tão problemáticas e complexas, acredita-se que a pesquisa aqui proposta seja relevante, pois trará novas contribuições teóricas ao termo “marcas de interatividade”, como também irá contribuir para o debate sobre o LDP.

Marcuschi (2001), em seu texto *Marcas de interatividade no processo de textualização da escrita*, discorre que, quando se escreve, escreve-se para outro alguém, e este outro – interlocutor da mensagem – está presente no horizonte do escrevente. Dito isto, defendemos a ideia de que o princípio da interlocução também se encontra inserido na escrita, pois a interatividade é um dos aspectos inerente da língua.

Adota-se como um dos pressupostos a afirmação de Marcuschi (2006) de que a língua não é um instrumento autônomo de codificação, homogêneo, de sistema estável e sistemático, mas sim “[...] a língua é uma atividade contextualmente situada, cognitivamente determinada, social e historicamente constituída” (MARCUSCHI, 2006, p. 16). Ou seja, a língua é um retrato da história e da evolução humana que caracteriza os grupos sociais, por isso ela apresenta uma característica heterogênea, multifacetada e sujeita a constantes modificações, bem como sofre mudanças internas e externas, pois falar em língua é falar em *interação*. Sendo assim, quando compreendemos a língua como o objeto heterógeno, dialógico e passível de variações, passamos a entender que língua e sujeito estão totalmente atrelados. Logo, qualquer usuário/falante está exposto às inúmeras situações de comunicação e, principalmente, de interação social, porque é através da linguagem que os sujeitos se expressam sobre o mundo.

² Para Marcuschi (2001), as marcas de interatividade na escrita desempenham o papel de operadores cognitivos entre o escrevente/falante que definem posicionamentos para uma interação comunicativa mais eficaz.

Partimos da ideia de que o LDP é uma ferramenta pedagógica que condiciona as práticas de letramentos e que o processo de escrita é uma prática social tendo no produtor um ser ativo (Marcuschi, 2008). Ao mesmo tempo, “o texto escrito apresenta traços de interatividade que estabelecem uma relação direta do escrevente com seu interlocutor” (MARCUSCHI, 2001, p. 1). Nessa perspectiva, é necessário que o LDP paute-se pela clareza e pelo dialogismo das informações que transmite, visando promover tanto o desenvolvimento das habilidades necessárias à proficiência em leitura, oralidade e escrita quanto a reflexão sobre os fatos de linguagem envolvidos nos processos de interação. Dessa forma, o LDP precisa apresentar marcas de interatividade para promover uma interação do autor com o leitor, pois essas estratégias de interação sinalizam os propósitos comunicativos percorridos no texto.

Segundo Vygotsky (1988), toda aprendizagem é mediada, pois para o autor o aluno não é capaz de aprender sozinho, mas, sim, é através das práticas interacionais que constrói conhecimento. O indivíduo ao interagir com o meio social, apropria-se das habilidades necessárias para a aprendizagem. O autor ainda destaca que é através do convívio social que a criança desenvolve a fala, pois, por mais que apresentamos as condições biológicas de falar, ela só será desenvolvida em contato com outros indivíduos a partir da interação.

Nesse contexto, Vygotsky (2001) ressalta que somos sujeitos que nos construímos nas relações com os outros, ou seja, na dimensão interativa da linguagem; é, assim, no tempo e no espaço em que essas relações acontecem que aprendemos e produzimos conhecimento, que desenvolvemos a nossa consciência enquanto sujeitos. Desse modo, o LDP não pode ser desprovido de tais marcas de interatividade, porque elas sinalizam as intenções do autor para o leitor, promovendo, assim, ações dialógicas dentro do texto.

Dessa forma, com a execução desta pesquisa, pretendemos responder a seguinte pergunta: *Partindo do postulado vygotskyano de que a construção de conhecimento se dá através da interação, e que tanto a fala quanto a escrita, segundo Marcuschi (2010), apresentam estratégias interativas, quais marcas de interatividade estão presentes no LDP?*

Do ponto de vista geral, esta pesquisa se insere na perspectiva teórica da Teoria da Aprendizagem Social, Linguística Textual (LT) e da Sociolinguística Interacional (SI), tecendo concepções de interação e aprendizagem, língua, texto e interação, fala e escrita e estratégias de interatividade denominadas como *pistas de contextualização* por Gumperz (2013).

De acordo com Koch (2013), a LT tem como objeto de investigação o próprio texto, sendo ele a própria manifestação da linguagem. A noção de texto que norteará a nossa

pesquisa está atrelada ao postulado básico que defende a noção de texto como o próprio lugar de *inter-ação* entre os sujeitos, os quais ativam cognitivamente estratégias de processamento textual para a construção de sentido. Diante disso, podemos dizer que o sentido de um texto não se encontra propriamente nele, mas se constrói durante a interação.

Sobre a relação de fala e escrita, defendemos o pressuposto que ambas apresentam características interacionais e que o texto escrito não é desprovido de traços dialógicos. Ambas fazem parte de nossas práticas sociais e ocorrem num *continuum* (MARCUSCHI, 2010), em que a fala é menos planejada em alguns gêneros, visto que é adquirida naturalmente no dia a dia; enquanto a escrita é adquirida em contextos mais formais, como, por exemplo, a escola. A escrita é planejada, precisa e condensada. Por isso “o seu caráter mais prestigioso como bem cultural mais desejável” (MARCUSCHI, 1997, p. 120).

Embasados nos estudos de Gumperz (2013), nos quais ele tece considerações acerca das marcas de interatividade, nomeando-as de *pistas de contextualização*, consideramos que tais pistas sinalizam no texto escrito a intenção comunicativa do escrevente. Além disso, as marcas de interatividade revelam aspectos dialógicos na escrita subtendo um leitor qual o autor tem em mente.

Após esta Introdução, em que apresentamos a justificativa e o recorte epistemológico desta pesquisa, esta dissertação é constituída por mais quatro capítulos, além das Considerações Finais. No Capítulo 1, apresentamos a caracterização da pesquisa, com o objetivo de situar o leitor acerca dos nossos propósitos. Para tanto, retratamos o tema e os objetivos, o percurso metodológico da pesquisa, a amostra e os critérios de seleção dos LDP.

No Capítulo 2, discutimos os pressupostos teóricos que embasam a pesquisa. Primeiro, realizamos um breve apanhado teórico da concepção de língua, com base nos estudos dos estruturalistas e gerativistas, para traçarmos a noção adotada neste estudo – língua como interação. Além disso, fizemos o percurso histórico da Linguística Textual, mostrando as suas três fases: análise transfrástica, gramática textual e texto como interação. O texto, nesta pesquisa, é o próprio lugar de interação que configura ações linguísticas, cognitivas e sociais, mobilizando, portanto, diversos sistemas de conhecimento para sua compreensão. No momento seguinte, discorreremos sobre a relação entre a fala e a escrita, evidenciando suas diferenças epistemológicas, porque tanto a fala como a escrita não são desprovidas de elementos interativos referentes aos usos linguísticos, e o LDP utiliza-se de tais recursos no seu discurso. Por fim, destacamos o ponto basilar desta investigação: as marcas de interatividade e a categorização dessas marcas, discutindo sobre como essas marcas devem ser analisadas e interpretadas como *pistas contextualizadoras* (GUMPERZ, 2013).

No Capítulo 3, abordamos aspectos acerca da Teoria da Aprendizagem, a partir do pressuposto defendido por Vygotsky, que é também aqui adotado. Para o autor a interação tem uma função central no processo da construção do conhecimento, visto que a aprendizagem é uma atividade conjunta entre o sujeito, a relação com outros indivíduos e o meio. Diferenciamos o que são gênero e domínio discursivo, para, em seguida, caracterizarmos o domínio pedagógico. Tratamos também a respeito do LDP, como suas funções, seus usos e o PNLD, pois consideramos tais aspectos de suma importância para compreender esse material didático multifacetado, que orienta e organiza as ações didáticas e, sobretudo, que é uma voz discursiva plural, sendo, muitas vezes, o único material de leitura ao qual os alunos têm acesso.

No Capítulo 4, realizamos as análises do *corpus*, de acordo com as considerações teóricas e metodológicas que foram tratadas nos capítulos anteriores, mostrando, primeiramente, a categorização das marcas selecionadas para análises e, logo após, discutindo a respeito das marcas selecionadas. As marcas de interatividade foram divididas em dois grupos: primeiro, as categorias citadas por Marcuschi (2001), que possui um dos trabalhos mais completos sobre o tema: *Indícios de orientação diretiva para um interlocutor determinado; Indícios de suposição de partilhamento ou de convite ao partilhamento; Indícios de oferta de orientação e seletividade*. Segundo, as marcas estereotípicas do domínio pedagógico, as quais não se enquadram nas tipologias citadas por Marcuschi (2001) e que se fizeram necessárias para a análise desta pesquisa. É aqui defendido que as marcas de interatividade são sensíveis ao ambiente em que ocorrem, podendo assumir funções relevantes prototípicas daquele contexto situacional. As marcas do domínio pedagógico foram por nós categorizadas como: *marcas discursivas, marcas textuais e marcas injuntivas*. Por fim, nas considerações finais (Capítulo 5), apontamos as principais conclusões da pesquisa, salientando como essas marcas são importantes no processo de ensino-aprendizagem, aproximando, cada vez mais, o escrevente do seu leitor.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A atividade científica de investigação sobre as marcas de interatividade presentes no LDP promove uma discussão sobre os materiais didáticos de ensino estarem implicados na interação autor-livro-leitor. Ainda, utilizar-se do LDP como *corpus* para nossa análise é compreender que ele “se insere em um contexto amplo, que transcende o sistema educacional e envolve estruturas globais da sociedade brasileira, como o Estado, o mercado e a indústria cultural” (FREITAG *et al.*, 1987, p. 97).

Dessa forma, considerando o questionamento de pesquisa³ e as especificidades do *corpus* de investigação, iremos traçar algumas definições acerca de todo o percurso teórico-metodológico a ser seguido neste estudo. Num primeiro momento delimitamos o tema e os objetivos (1.1); em seguida, mostramos os caminhos escolhidos para o percurso metodológico (1.2); por fim, abordamos sobre os critérios adotados para seleção do *corpus* (1.3) mais os parâmetros seguidos para a amostra e os critérios para análise (1.4).

2.1 DELIMITAÇÃO DO TEMA E OBJETIVOS

Como dito, esta dissertação trata da temática acerca das marcas de interatividade nos Livros Didáticos de Português (LDP), visto que o LDP apresenta, como todas as práticas discursivas, certas estratégias interativas, estabelecendo, portanto, uma ligação direta entre os sujeitos eu (autor) e tu (aluno). O ponto de partida desta investigação é a tese de que o texto escrito apresenta indícios de interatividade, os quais são assinalados pelo autor através de recursos linguísticos e discursivos, tendo em vista o leitor que tem em mente. Tais marcas podem aparecer, segundo Gumperz (2013), sob várias formas linguísticas, dependendo do repertório linguístico de cada participante. Além disso, os traços linguísticos interativos são portadores de informação cujos significados são expressos no processo interativo.

Dessa forma, escolhemos analisar quais marcas de interatividade estão presentes no LDP, pois elas são de suma importância na interação que se estabelece por meio de textos. Além disso, o LD é um instrumento pedagógico que assume importantes funções pedagógicas e, sobretudo, reflete tradições culturais de uma determinada época.

Para a realização desta análise, partimos dos seguintes pressupostos:

1- A aprendizagem, segundo Vygotsky (1988), se dá a partir da interação com o outro, mediada através da linguagem. A linguagem faz parte do processo de aprendizagem, pois o

³ A questão norteadora desta pesquisa foi mencionada na introdução.

ser humano interage com o outro, e nessa interação propicia a construção do conhecimento e o desenvolvimento humano.

2- As marcas de interatividade são de natureza sociolinguística, empregadas para sinalizar os propósitos comunicativos do escrevente com o seu leitor.

3- O LDP é uma das principais ferramentas pedagógicas utilizadas pelos professores para desenvolverem as práticas de ensino a língua materna.

A partir do exposto acima, o objetivo geral desta investigação consiste em *identificar quais marcas de interatividade estão presentes nos Livros Didáticos de Língua Portuguesa, anos finais do Ensino Fundamental*.

Dele derivam nossos objetivos específicos:

- Definir o que se compreende por marcas de interatividade, principalmente dentro da Linguística de Texto, examinando como os recursos linguísticos propiciam uma relação direta e explícita com o aluno.
- Argumentar o que se entende por interação e aprendizagem, a partir das principais perspectivas de estudo.
- Analisar a relevância das marcas de interatividade no processo de textualização nos LDP.

Para atender esses objetivos foi necessário construir um quadro epistemológico que nos permitisse: (i) conceber o texto como processo de *inter-ação* entre os sujeitos ativos empenhados numa atividade sociocomunicativa para produção de sentido; (ii) entender a relação fala e escrita, sabendo que ambas estão dentro de um *continuum* e apresentam características interacionais; (iii) definir as marcas de interatividade como traços dialógicos na escrita; (iv) estudar a interação entre os sujeitos como forma de construção dos processos de aprendizagens; (v) compreender o LDP como um gênero do discurso que tem marcas autorais, a qual se dirige aos interlocutores (professores e alunos) com objetivos específicos.

2.2 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Para atingir os objetivos desta pesquisa, foi necessário adotar os seguintes aspectos metodológicos: Inicialmente, vamos discorrer sobre o método, porque ele é “o caminho ou maneira para chegar a determinado fim ou objetivo” (RICHARDSON, 1999, p. 22). Dito isso, a pesquisa apresenta um caráter de método tanto dedutivo e indutivo, visto que o método dedutivo parte de teorias já existentes para caracterizar a análise. Ou seja, há um modelo pronto teórico que se aplica às análises dos dados. Enquanto isso, no método indutivo ocorre o inverso, visto que é a partir das análises dos dados, que se busca uma interpretação e uma

teoria que sejam apropriadas às descobertas encontradas. No método indutivo, ocorre, primeiro, a observação dos fatos, e, depois, a realização da síntese.

Em função do nosso tema e do nosso objeto de análise, esta pesquisa é de natureza qualitativa. A escolha por essa abordagem deu-se pelo seguinte fato:

A investigação qualitativa trabalha com valores, crenças, hábitos, atitudes, representações, opiniões e adequa-se a aprofundar a complexidade de fatos e processos particulares e específicos a indivíduos e grupos. A abordagem qualitativa é empregada, portanto, para a compreensão de fenômenos caracterizados por um alto grau de complexidade interna. (MINAYO e SANCHES, 1993, p. 1).

Diante disso, na pesquisa qualitativa, é preciso levar em consideração os significados das ações, o processo e, principalmente, deixar os dados emergirem, ou seja, ‘os dados falam’ ao pesquisador, e este tem que ter um olhar clínico e minucioso para o objeto em estudo, - no caso, as marcas de interatividade nos LDP. Dessa forma, nesse parâmetro de investigação, o pesquisador é essencialmente parte integrante do processo que tem a função de interpretar os fenômenos dando-lhes significados.

É importante destacar que por mais que a pesquisa se caracterize, *a priori*, como qualitativa, ela também apresenta características quantitativas, porque ao definirmos as categorias de análise e verificarmos o quantitativo de cada uma delas em uma análise comparativa em ambas as coleções, acabamos procedendo também com o método quantitativo. Segundo Liberali e Liberali (2011, p. 21) “Nesse método, a relação de quantidade seria uma das qualidades dos fatos e fenômenos e serviria à compreensão e à relação com o todo”. Dessa forma, utilizamos dos aspectos quantitativos para compreendermos, qualitativamente, como os indícios de interatividade se apresentam nos LDP.

Ainda, uma pesquisa pode ser classificada em diversos tipos: exploratória, descritiva, explicativa, interpretativa, dialética e etnográfica. Considerando, especificamente, a questão problemática que norteia nossa investigação, tivemos o cuidado de classificá-la como uma pesquisa descritiva e explicativa.

Este estudo é descritivo porque “as pesquisas desse tipo têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno” (MOREIRA e CALEFFE, 2006, p. 69). No nosso caso, esta pesquisa tem o caráter descritivo, pois descrevemos como ocorrem os traços de interatividade nos LDP.

Ainda, esta investigação é do tipo explicativa, porque “esse é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas” (MOREIRA e CALEFFE, 2006, p. 70). Desse modo, além de descrevemos as marcas

de interatividade, interpretamos como elas acontecem, buscando identificar fatores que contribuem para sua ocorrência.

Acreditamos na relevância desta pesquisa, uma vez que, de acordo com Liberali e Liberali (2011, p.31):

As questões de credibilidade em pesquisas não positivistas apontam para a necessidade de considerar o estudo e seus resultados de forma mais ampla, levando em conta o modo de realização da pesquisa, seus resultados, o alcance de seus resultados para as comunidades envolvidas e a possibilidade de crítica de interferência dos participantes no processo de pesquisa.

Dessa forma, as discussões, as descobertas nas análises e os resultados deste estudo, irão trazer contribuições no campo de estudos sobre fala e escrita, mas especificamente acerca das marcas de interatividade, e a respeito do LDP que é uma ferramenta pedagógica que nunca se esgota as investigações.

Ainda com o objetivo de garantir maior credibilidade a esta pesquisa, tomamos algumas medidas, dentre as quais destacamos:

- Apresentação, em mesa redonda, de dados preliminares desta pesquisa na I Jornada Nelfe, promovida pelo Núcleo de Estudos Linguísticos da Fala e da Escrita (Nelfe) da UFPE, realizada no dia 15 de agosto de 2017.
- Apresentação, em sessão de comunicação oral, de dados preliminares desta pesquisa no 7º Seminário Internacional de Linguística (SIL), realizado na Universidade Cruzeiro do Sul (Unicsul), em São Paulo, entre os dias 12 a 15 de setembro de 2017.

2.3 CRITÉRIOS PARA SELEÇÃO DO CORPUS

Para selecionar o *corpus* desta pesquisa, tivemos que considerar, basicamente, três critérios: 1º) coleções inseridas no *Guia de Livros Didáticos* (2017) e que estão em uso nas escolas públicas brasileiras por três anos (2017 a 2019); 2º) coleções mais adotadas nas escolas públicas; 3º) coleções que apresentem perfis editoriais diferentes.

Em relação ao primeiro critério, realizamos uma leitura do *Guia de Livros Didáticos* (2017) para termos conhecimento das coleções aprovadas. Segundo o *Guia de Livros Didáticos* (2017), 21 coleções de Língua Portuguesa foram avaliadas⁴ para os *anos finais* do Ensino Fundamental. Das 21 avaliadas, apenas 6 (28,6%) delas foram aprovadas (*Português: linguagens; Singular & Plural: leitura, produção e estudos da linguagem; Para viver juntos; Projeto Teláris Português; Tecendo linguagens; Universos Língua Portuguesa*).

⁴ As coleções são avaliadas de acordo com os critérios estabelecidos no Edital de Convocação 02/2015 – CGPLI: Edital PNLD 2017.

De acordo com os dados disponibilizados pelo portal do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – (FNDE), responsável pela distribuição dos Livros Didáticos, a coleção *Português: linguagens* (PNLD – 2017), que chamaremos a partir de agora de *Coleção A*, foi a mais adotada, ficando esta em primeiro lugar, com 5.792. 929 de exemplares distribuídos no território brasileiro. Ao mesmo tempo, a coleção *Singular & Plural* (PNLD - 2017), que chamaremos agora de *Coleção B*, ficou em segundo lugar, com 1.108.198 exemplares distribuídos nas escolas brasileiras.

O quadro abaixo informa os principais dados das coleções selecionadas:

Quadro 1: Informações gerais sobre as coleções analisadas

NOME DA COLEÇÃO	AUTORES	EDITORA	ANO DE PUBLICAÇÃO	FORMATO
<i>Português: linguagens</i>	William Cereja e Thereza Cochar	Atual	2015	4 volumes do 6° ao 9° no
<i>Singular & Plural</i>	Laura de Figueiredo, Marisa Balthasar e Shirley Goulart	Moderna	2015	4 volumes do 6° ao 9° ano

Fonte: produzido pela autora.

Em relação aos perfis editoriais a resenha das coleções inseridas no *Guia de Livros Didáticos* (2017) explica que a *coleção A* é organizada em quatro unidades temáticas por volume, cada uma apresenta três capítulos e mais um projeto intervalo. Cada capítulo é dividido em subseções: *estudo do texto, produção de texto, a linguagem em foco, de olho na escrita e divirta-se*. Ainda, a coleção apresenta uma boa coletânea com gêneros variados e temas atuais e adequados ao público a que se destina. De acordo com o *Guia de Livros Didáticos* (2017):

As 4 unidades temáticas em que cada volume da coleção se organiza são compostas, cada uma, por três capítulos, totalizando 12 capítulos por volume. Além disso, cada unidade apresenta um projeto de finalização. As unidades são introduzidas por um pequeno texto e por sugestões de leitura, numa seção denominada “Fique ligado! Pesquise!”, cujos conteúdos estão relacionados tematicamente às unidades (BRASIL, 2016, p. 44).

Enquanto isso, a *coleção B* organiza-se da seguinte forma: a coleção é composta por três cadernos. Cada caderno prioriza o tratamento com os eixos de ensino de língua portuguesa (leitura, oralidade, escrita e conhecimentos linguísticos). O Caderno de Leitura e

Produção tem três unidades, com dois capítulos; o Caderno de Práticas de Literatura é dividido em dois capítulos; o Caderno de Estudos de Língua e Linguagem é composto de três unidades e cada uma contém um número variável de capítulos.

Em entrevista ao canal do *Youtube*⁵ da Editora Saraiva, o autor William Cereja apresenta sua mais nova obra, *Português: linguagens*. No início da apresentação, o autor destaca o porquê de a sua obra ser a mais adotada nas escolas públicas e privadas. Ele cita que o segredo da coleção é a sua capacidade de se atualizar e de se colocar ao lado das mais recentes tendências do ensino de LP. Além disso, Cereja expõe que a obra tem um certo cuidado com os temas abordados, pois eles devem estar de acordo com a faixa etária dos alunos.

No site da editora Saraiva⁶ é destacado que a obra é a mais adotada nas escolas brasileiras, devido ao seu projeto gráfico editorial inovador, moderno e atraente. Os textos e imagens são considerados fontes de inovação e transformação, pois interagem com diversas linguagens, proporcionando, portanto, diferentes práticas de letramentos. Segundo a editora, a coleção de 2017 inova, porque disponibiliza para os professores um DVD com gêneros orais e também o livro encontra-se disponibilizado para os professores e alunos no formato LIDi – Livro Interativo Digital.

A coleção *B* é organizada em três cadernos: *Caderno de Leitura e Produção Textual*, *Caderno de Práticas de Literatura* e *Caderno de Estudos de Língua e Linguagem*, como já mencionado. Sobre esse aspecto, Shirley Goulart, uma das autoras da coleção, em entrevista⁷ ao canal da editora Moderna, salienta que essa configuração diferenciada de trabalhar por caderno possibilita a maior flexibilidade frente ao trabalho com os componentes da Língua Portuguesa – leitura, escrita, oralidade, conhecimentos linguísticos. Segundo a autora do LDP, as atividades que a coleção propõe preveem diferentes organizações de trabalho: individual, em duplas ou grupos e coletivas.

Ademais, na entrevista de Shirley Goulart, são destacados alguns aspectos metodológicos importantes, como por exemplo: a) a preocupação com o movimento metodológico apresentado no LDP, que representa o aspecto construtivo da aprendizagem; b) a proposição de diferentes organizações da turma, o que torna o trabalho com o LDP mais

⁵ Link disponível para entrevista: Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=CwArgGU-S6c>> Acesso: 19 dez. 2017.

⁶ Site da editora Saraiva: Disponível em: <<http://pl.editorasaraiva.com.br/>> Acesso: 19 dez. 2017.

⁷ Link disponível para entrevista: Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=iqlx74vPMJc>> Acesso: 19 dez. 2017.

dinâmico; c) a proposição de diferentes modos de interação que representa a forma de mediação cujo professor realiza em sala.

No site⁸ da editora Moderna, responsável pela publicação da coleção, é ressaltado que “a coleção *Singular & Plural* – Leitura, produção e estudos de linguagem” - propõe uma abordagem ampla da língua portuguesa, estimulando o estudante a lidar com os temas de forma integrada”. Isso é perceptível em toda a coleção. Tomamos como exemplo o caderno de leitura e produção de texto, desde o 6º ao 9º ano, no qual observamos que tais cadernos são organizados por temas sociais (mudanças e transformação, diversidade cultural, problemas na sociedade) que perpassam as atividades, tanto de leitura como de escrita, proporcionando, assim, um trabalho de forma significativa e integrada.

Dessa forma, percebemos que tanto a coleção *A* quanto a coleção *B* atendem aos critérios do PNLD (2017), estão em uso nas escolas e ambas apresentam uma organização diferenciada para proporcionar uma aprendizagem mais crítica, interativa e significativa.

2.4 AMOSTRA E CRITÉRIOS PARA ANÁLISE

A amostra é composta pelos seguintes dados: Na *coleção A*, escolhemos, para análise, a I unidade, que se divide em três capítulos. Já na *coleção B*, analisamos apenas o primeiro Caderno de Leitura e Produção textual, a I Unidade, divididas com dois capítulos. Para essas escolhas tomamos como parâmetro os critérios do PNLD (2017) em relação aos temas que devem estar inseridos nas coleções, pois as coleções de LD devem abordar uma diversidade temática que envolvam a formação cidadã e o protagonismo do discente (BRASIL, 2016).

De forma mais sistemática, sintetizamos os dados no quadro a seguir, apontado cada unidade mais os capítulos analisados, nesta pesquisa, em cada coleção:

Quadro 2: Informações gerais sobre as dados analisados nas coleções

<i>Coleção A</i> Unidade I	<i>Coleção B</i> Caderno de leitura e produção textual
<u>6º ano: No mundo da fantasia</u> Cap1: Era uma vez Cap 2: Pato aqui, pato acolá Cap3: Ó princesa! Jogue-me suas...	<u>6º ano: Mudanças e transformações.</u> Cap1: Está tudo diferente! Cap2: E as coisas não param de mudar!
<u>7º ano: Heróis</u>	<u>7º ano: Mudanças e transformações.</u>

⁸Site da editora moderna – Disponível em: <<https://www.moderna.com.br/singulareplural/home.htm>> Acesso: 19 dez. 2017.

Cap1: Apresentação da vida e o equilíbrio cósmico Cap2: Guardião da natureza Cap3: É fácil ser super!	Cap1: Um mundo de emoções: o primeiro amor... Cap2: Um mundo de emoções: o primeiro, as indecisões, as decepções.
<u>8º ano: Humor: entre o riso e a crítica</u> Cap1: Infância perdida Cap2: O humor vai à mesa Cap3: Riso e humor	<u>8º ano: Mudanças e transformações.</u> Cap1: Comportamento: você vai na “onda” ou tem opinião própria?
<u>9º ano: Caia na rede!.</u> Cap1: O registro de mim mesmo Cap2: Posto... logo, existo! Cap3: Eu: entre o real e o ideal	<u>9º ano: Mudanças e transformações.</u> Cap1: Assumindo responsabilidades: sexualidade e gravidez na adolescência Cap2: Assumindo responsabilidades: o sonho e a realidade

Fonte: produzido pela autora.

A partir da análise do quadro 2, podemos observar que a escolha da unidade tanto da *coleção A* quanto a *coleção B* tratam de diversos temas que estão, essencialmente, atrelados a faixa etária do discente. O *Guia de Livros Didáticos* (2017) argumenta que isso ocorre porque “o ensino de Língua Portuguesa nos quatro anos finais do Ensino Fundamental apresenta características próprias, devidas tanto ao perfil escolar do alunado desse nível quanto às demandas sociais que a ele se apresentam ao final do período” (BRASIL, 2016, p. 17).

Por isso, podemos ver que nos volumes do 6º ano nas *coleções A e B* abordam temas que caracterizam bem esse alunado, visto que *coleção A* explora temas atrelados a histórias de fantasias e magias, enquanto a *coleção B* trabalha com a temática de mudanças e transformações no corpo. E isso acontece nos demais volumes em ambas as coleções.

Com a finalidade de atender o objetivo geral desta pesquisa, tomamos inicialmente como critérios de análise os cinco tipos de marcas de interatividade classificados por Marcuschi (2001), já anteriormente mencionadas e que serão analisadas em detalhes no capítulo 2.

- I) *indícios de orientação diretiva para um interlocutor determinado;*
- II) *indícios de premonição face a leitores definidos;*
- III) *indícios de suposição de partilhamento ou de convite ao partilhamento;*
- IV) *indícios da fala de um interlocutor;*
- V) *indícios de oferta de orientação e seletividade.*

A partir dessas categorias, realizamos uma análise qualitativa-descritiva-interpretativa atendendo essencialmente a estes dois parâmetros: forma e função.

- As marcas de interatividade assumem várias formas (ora com o uso do pronome você, ora com o ‘nós’ inclusivo, ora através do uso de perguntas retóricas, ora a partir de recursos gráficos – negrito, itálico, caixa alta – ora como estratégias de repetição e sequências injuntivas).
- As marcas de interatividade no LDP exercem a função de dar proeminência no texto, ativar conhecimentos prévios, resumir, retomar o que já foi dito anteriormente, emitir uma ordem.

É importante destacar, que tentamos enquadrar todas as marcas de interatividade que emergiram nas categorias nomeadas por Marcuschi (2001). No entanto, em nossas análises, vieram à tona indícios de interatividade que não se enquadravam nos tipos apontados pelo o autor. Diante disso, foi necessário analisar essas marcas de acordo com as suas funções que exercem no LDP. Sendo assim, tais marcas foram nomeadas como marcas estereotípicas do domínio pedagógico, porque elas exercem a função textual-discursiva associadas ao contexto de uma sala de aula. Como já citado na introdução, categorizamos essas marcas em três tipos: *marcas discursivas*, *marcas textuais*, *marcas injuntivas*.

Dessa forma, os nossos critérios de análises serviram para ilustrar o envolvimento presente entre o autor-leitor no LDP identificando os recursos linguísticos que proporcionam este efeito de interatividade no texto escrito. Isso é de suma relevância investigar, pois os LDP são objetos de ensino que são responsáveis por fomentar o ensino-aprendizagem de língua materna.

3 LÍNGUA, TEXTO E INTERAÇÃO

No presente capítulo, apresentamos a base teórica geral em que nos fundamentamos para tratarmos acerca de língua, texto, fala e escrita e marcas de interatividade. Situamos nossa abordagem nos postulados da Linguística Textual (LT) e Sociolinguística Interacional (SI).

Nesta pesquisa, a noção de língua (2.1.) que adotamos é de fenômeno interativo. Ou seja, compreendemos a língua como sistema maleável, sujeito à ação dos falantes. Para isso, realizamos um levantamento teórico das principais correntes linguísticas para traçarmos essa consideração. Discutimos sobre as questões de texto e interação (2.2) para enfatizar que o texto faz parte das práticas sociais dos sujeitos e, por isso, é interação. Fizemos uma distinção entre a fala e a escrita (2.3), mostrando que tanto a fala quanto a escrita são modalidades da língua, cuja característica principal é a interatividade entre os sujeitos. Ambas fazem parte de nossas práticas sociais e ocorrem num *continuum* tipológico perpassado pelos gêneros textuais e apresentam características interacionais. Por isso, o texto escrito não é desprovido de traços dialógicos, pois o diálogo não se restringe à fala, mas é um fato abundantemente presente nas duas modalidades da língua, oral e escrita.

Por fim, discutimos acerca das marcas de interatividade (2.4), que são expressões ou formas linguísticas as quais expressam explicitamente a interação entre o escrevente e o seu leitor, ocorrendo de forma clara e sem ambiguidades. Concordamos com a concepção de Gumperz (2013) o qual as considera como *pistas de contextualização* que utilizam de recursos linguísticos para sinalizar o sentido pretendido e estabelecer o envolvimento interacional. Ainda, as marcas de interatividade no texto escrito ocorrem por que o autor tem em mente um leitor imaginário e é um mecanismo na escrita de monitoramento do texto.

3.1 NOÇÃO DE LÍNGUA

A finalidade desta seção é apresentar uma discussão sobre a língua como um fenômeno social da interação verbal. Nesse contexto, a língua é considerada como um fenômeno heterogêneo, dialógico e passível de variações, pois é por meio da linguagem que o usuário/falante manifesta sua experiência sobre o mundo. Por isso, para compreendermos a noção de língua adotada nesta pesquisa, foi preciso realizar um recorte epistemológico para traçar o percurso sócio-histórico dos principais fundadores dos estudos linguísticos

(estruturalista, gerativista, estudos do texto), visando dimensionar e compreender todo o avanço realizado desde o início do século XIX até o momento.

A língua é concebida de forma diferente a cada momento social e histórico, o que evidencia o seu caráter dinâmico no meio social. O pressuposto basilar que defendemos, aqui, nesta pesquisa, é a noção de língua como atividade, como lugar de ação e interação, a qual se encontra atrelada, essencialmente, aos fatores cognitivos, culturais e extralinguísticos, o que a distancia, portanto, da noção de língua como algo estático, homogêneo, isolado do contexto em uso. Bakhtin/Voloshinov (2006, p. 125) argumentam a seguinte ideia:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica e isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.

Diante do exposto, concordamos que a língua evolui e se mantém viva através da interação, possibilitando, assim, mecanismos de relações sociais. Mas não podemos negar que tanto a linguística estrutural quanto a gerativa fizeram grandes contribuições aos estudos da ciência linguística. Foi Saussure o primeiro precursor a delimitar o objeto dos estudos linguísticos, a língua. Segundo o autor (2002, p. 17), “é a língua o objeto dessa ciência, uma língua que é um todo por si princípio de classificação”.

Para Saussure (2002), língua não é linguagem, pois a língua apresenta uma natureza homogênea, concreta, de um sistema de signos arbitrários e estáveis, autônoma de significação, portanto, passível de ser estudada isoladamente. Diante disso, a teoria do estruturalismo enfoca a língua como algo cristalizado, sobre a qual o indivíduo não exerce nenhum poder. No entanto, é importante ressaltar que Saussure não nega que as línguas possam variar, mas a língua, sob o aspecto de variação, não é seu objeto de estudo. Segundo Marcuschi (2008, p. 32), “o estruturalismo saussuriano voltava-se para análise do sistema da língua como um conjunto de regularidades que subjazem à língua enquanto interioridade e forma, sendo que a variação ficava por conta das realizações individuais”.

É certo que no *Curso de linguística geral* aparecem explicitamente as dicotomias (*langue* e *parole*; significado e significante). Saussure opõe a língua à fala, considerando a língua como social e psíquica, enquanto a fala seria individual. Porém, ele mesmo reconhece que a língua não se realiza senão na fala. Nesse contexto, o autor assegura ainda que o falante possa ter liberdade para escolher os termos com que irá compor seu enunciado, não pode organizar esse enunciado fora das normas da língua.

Chomsky, por sua vez, em sua teoria gerativista, afirma que os seres humanos apresentam uma predisposição genética que permite a aquisição da linguagem. De acordo com Chomsky (1975), a língua é um sistema de princípios radicados na mente humana, diferentemente da teoria de Saussure que considera a língua um objeto fundamentalmente estático de variações. Ademais, o estudioso relaciona a aquisição da língua a termos conhecidos como *competência* e *desempenho*, em que o primeiro seria o plano universal, ideal e próprio da espécie humana – algo inato, enquanto o segundo seria o plano individual, particular e exteriorizado, não sendo este de interesse para os estudos científicos da língua.

Para Chomsky (1994), essa faculdade inata da linguagem é o ponto chave para os estudos linguísticos, como podemos ver:

O estudo da estrutura da língua, tal como é atualmente praticado, deveria eventualmente desaparecer como disciplina, à medida que novos tipos de evidência vão ficando disponíveis. Só deveria permanecer distinto porque o objeto é uma faculdade particular da mente, em última instância o cérebro: o seu estado inicial e os vários estados de maturação que podem atingir (CHOMSKY, 1994, p. 55).

A concepção de língua defendida pelo linguista é a de uma língua ideal, utilizada por um sujeito ideal, passível de formalizações e que não é afetada pela exterioridade, ou seja, os fatores sociais e a diversidade linguística não irão alterar as suas formações. É importante ressaltar que a diferença central nos estudos de Saussure e Chomsky consiste em: para Saussure “a linguagem é uma instituição social e convenção social” (MARCUSCHI, 2008, p. 32), enquanto para Chomsky a linguagem é uma *faculdade mental inata* e geneticamente transmitida pela espécie humana.

O que se deve sempre destacar nos estudos estruturalistas e gerativistas é que nem Saussure nem Chomsky negam que a língua tenha o seu lado social e histórico, mas estes não são, para eles, o objeto específico de análise científica. Para Saussure, a unidade de análise se limita até o item lexical ou no máximo o sintagma, enquanto para Chomsky essa unidade de análise ultrapassa esse limite chegando até a frase.

Weedwood (2002) afirma que ambas as correntes linguísticas, citadas anteriormente, receberam diversas críticas, no final do século XX, pelos linguistas que se dedicaram a pesquisar a abordagem funcionalista da língua e as características pragmáticas do seu uso. Sendo assim, ao invés de se deterem a uma estrutura abstrata da língua – estudo mais formalista, muitos linguistas se dedicaram aos estudos relacionados especialmente aos fenômenos do *uso* da língua.

Para compreendermos tais considerações acerca do *uso* da língua, Weedwood (2002) discorre acerca do diálogo em Bahktin.

A palavra-chave da linguística bakhtiniana é *diálogo*. Só existe língua onde houver possibilidade de interação social, dialogal. A língua não reside na mente do falante, nem é um sistema abstrato que paira acima das condições sociais. A língua é um trabalho empreendido conjuntamente pelos falantes, é uma atividade social, é enunciação (WEEDWOOD, 2002, p. 152-153).

Diante dessa perspectiva, não existe língua fora de um contexto social, pois é nele que emergem as estruturas linguísticas. A língua deve ser enxergada, sobretudo, como o todo, ou seja, a língua em suas diversas modalidades de interação social, tendo uma estrutura maleável e, principalmente, está sujeita a variações. De acordo com Morato (2011), na perspectiva bakhtiana, a interação verbal é a “realidade fundamental da língua”, e o discurso é o modo pelo qual os sujeitos produzem essa interação, um modo de produção social da língua.

Koch (2015) salienta que a (inter)ação humana por meio da linguagem é a capacidade que o sujeito tem de interagir socialmente por meio de uma língua. O usuário sofre influências de uma série de fatores no momento em que a usa. Então, há a necessidade de se descrever o funcionamento da língua em situações de comunicação, porque os sujeitos constroem sentidos em suas trocas linguísticas, orais ou escritas, em função das relações que cada um mantém com a língua.

De acordo com Travaglia (1996, p. 23):

A linguagem é, pois, um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sociohistórico e ideológico. Os usuários da língua ou interlocutores interagem enquanto sujeitos que ocupam lugares sociais e ‘falam’ e ‘ouvem’ desses lugares de acordo com as formações imaginárias (imagens) que a sociedade estabeleceu para tais lugares sociais.

Corroborando o pensamento do autor, os usos da língua, em linhas gerais, podem ser compreendidos como uma manifestação do funcionamento da linguagem humana. Tomar a noção de língua como interação é, como já dito, analisar as condições discursivas verificadas no uso, compreendendo, dessa forma, a linguagem como um instrumento de interação social. Além disso, é buscar no contexto a motivação para os fatos da língua e os propósitos comunicativos.

Segundo Morato (2011), os estudos da interação, no campo linguístico, surgiram em diversos domínios da linguística – a Sociolinguística, a Pragmática, a Psicolinguística, a Semântica Enunciativa, a Análise da Conversação. Tais domínios retiram o estudo da língua do campo da estrutura e passam a estudá-la, relacionando-a aos modos de funcionamento da linguagem em um contexto sociointerativo. No entanto, Faraco (2005) ressalta que o estudo da interação na linguagem é essencial para se entender não apenas o funcionamento da linguagem, mas também o surgimento da própria subjetividade. Ainda, o autor destaca,

segundo os pressupostos de George Herbert Mead, que no processo da interação o tu (sem o outro), não existiria o eu.

O que merece especial destaque em Mead é a sua concepção da linguagem não como estrutura, mas como ação – ação inter-subjetiva que, como tal, se internaliza e se torna ação intra-subjetiva. Processo semelhante defenderá Vygotsky para fundamentar sua teoria da cognição humana, isto é, a cognição vista como uma atividade que se dá primeiro na interação e é internalizada, trazendo para o interior o movimento do exterior. (FARACO, 2005, p. 215).

Faraco (2005) reforça ainda a ideia de que a interação será tema básico da chamada etnometodologia (em que vão emergir as diferentes vertentes da análise da conversa), como também da etnografia da comunicação e da sociolinguística interacional.

Nesta perspectiva, a língua é uma ação e não apenas só signo é, portanto, uma prática social, um trabalho coletivo entre os falantes. Por isso, a linguagem é uma ação humana, porque ela interpreta, representa, modifica, configura e transforma, bem como podemos afirmar que a ação humana atua sobre a linguagem. Logo “a linguagem é vista, pelos interacionistas, sobretudo como forma de ação e, neste caso, deve ser analisada como atividade e não como estrutura” (MARCUSCHI, 2008, p. 22).

Pelo exposto, a concepção de língua defendida nesta pesquisa é a língua como um fenômeno interativo, ativo e dinâmico, voltando-se, sobretudo, para as atividades dialógicas, atreladas a múltiplos fatores em múltiplas relações. Nesse contexto, a língua é compreendida como uma atividade social, como forma de ação, como lugar/espço de interação entre os sujeitos. Desse ponto de vista, podemos reforçar que é na e pela língua que realizamos ações e trocas intersubjetivas. Tal conceito ajuda a traçar o ponto principal deste estudo – marcas de interatividade no texto escrito, pois se na concepção interacional da língua, os sujeitos são considerados como atores e construtores sociais, isso facilita a compreensão dos aspectos linguísticos construídos durante a interação. Dessa forma, a língua é um sistema de interação verbal sujeito à ação dos seus usuários. A partir dessa perspectiva interacionista da língua, o texto seja ele na modalidade oral ou escrita, passa a ser concebido como o produto linguístico da atividade interacional de que os sujeitos participam, pois é através de textos que a linguagem se manifesta.

3.2 TEXTO E INTERAÇÃO

Para entendermos o texto como interação, fizemos um apanhado teórico da Linguística Textual (LT) que tem o texto como o seu objeto de estudo. Primeiramente, discorreremos sobre

as três fases da LT: análise transfrástica, gramática textuais, texto como interação. Nesta pesquisa, adotamos o pressuposto de que o texto é uma prática social que engloba ações interativas, pragmáticas, cognitivas, contextuais, sociais, culturais e históricas. Logo após, apresentamos as ideias de Koch (2011) sobre processamento textual e os quatros grandes sistemas responsáveis por ativar esse processamento: o *linguístico*, o *enciclopédico*, o *interacional*, e o *referente a modelos textuais globais*. Resolvemos traçar este percurso porque entendemos que o texto não é dotado apenas de características formais, mas é uma manifestação verbal em que os sujeitos, no momento da interação, realizam uma ativação de processos e estratégias textuais.

Tomar o texto como unidade de análise no campo dos estudos da linguagem, sem dúvida, é uma necessidade. Mas é importante ressaltar que nem sempre foi assim. Houve um percurso de mais de 30 anos — a fase inicial de estudos do texto aconteceu, aproximadamente, desde a segunda metade da década de 1960 até meados da década de 1970 — até o termo *Linguística de Texto* ser empregado pela primeira vez por Harold Weinrich (autor alemão que postulava que toda linguística é, necessariamente, Linguística Textual).

A construção da LT faz parte de um grande esforço teórico, com perspectivas e métodos diferenciados, que buscou sistematizar um novo campo, em oposição ao da Linguística Estrutural. A Linguística Estrutural, como vimos, compreendia a língua como sistema e como código, ou seja, com função puramente informativa. Já a Textual, por sua vez, procura ir além dos limites da frase. Segundo Bentes (2012), a primeira geração de estudos da Linguística Textual propunha “o texto como uma unidade legítima dos estudos linguísticos e dava uma guinada na língua” (p. 262). Sendo assim, o objeto de estudos da Linguística não seria mais a frase, mas, sim, o próprio texto, pois “o texto é uma unidade linguística hierarquicamente superior à frase” (MARCUSCHI, 2008, p.16). Com isso, os textos passaram a ser considerados como formas específicas da manifestação da linguagem, que se constroem essencialmente a partir de uma rede de fatores de ordem situacional, cognitiva, sociocultural e interacional.

Na história do desenvolvimento da LT, podemos dizer que não houve uma construção homogênea. Na opinião de Marcuschi (2008), não há consenso de que houve certa cronologia na passagem de um momento para outro. Houve uma ampliação do objeto de análise da LT e um afastamento cada vez maior da influência teórico-metodológica da Linguística Estrutural saussuriana. A respeito da LT, “seu surgimento deu-se de forma independente, em vários países de dentro e de fora da Europa Continental, simultaneamente, e com propostas teóricas diversas” (BENTES, 2012, p. 262).

De uma maneira geral, é possível distinguir três momentos que abrangeram preocupações teóricas diferentes entre si. No primeiro momento, o interesse predominante era pela *análise transfrástica*; no segundo, buscou-se a construção das *gramáticas textuais*; e, em um terceiro momento, o texto passa a ser estudado dentro do seu contexto (*teoria do texto*) e a ser analisado como um produto em construção, não mais como produto acabado.

Na *análise transfrástica*, os estudiosos perceberam a existência de fenômenos que não podiam ser explicados pelas teorias sintáticas e/ou semânticas, como, por exemplo, o fenômeno da *correferenciação*. Nessa primeira fase de estudos da LT, parte-se da frase para o texto. Além dos fenômenos já mencionados, essa linha de pesquisa também se interessou por indagar como se estabelecia a relação entre uma sequência e outra sem a presença de um conector. Sobre esse aspecto, afirma Koch (2009, p. 5):

Como, na construção de um texto, o movimento de retroação, de retomada, é necessariamente acompanhado de outro, o de progressão, muitos autores debruçaram-se sobre os tipos de relações (encadeamentos) que se estabelecem entre enunciados, especialmente quando não assinaladas por conectores, bem como na articulação tema-rema (na perspectiva da Escola Funcionalista de Praga), a seleção dos artigos em enunciados contíguos e assim por diante. Não é de admirar, portanto, que as pesquisas se concentrassem prioritariamente no estudo dos recursos de coesão textual (a propriedade cohere, *hangtogether*), a qual, para eles, de certa forma, englobava o da coerência, nesse momento entendida como mera propriedade ou característica do texto.

Nos enunciados em que não há a presença de conectores, cabe ao ouvinte/leitor construir o sentido global da sequência. Esse fato, ou seja, a necessidade de considerar o conhecimento intuitivo para construção do sentido das sentenças, e o fato de nem todo texto apresentar o fenômeno da correferenciação, se constituíram fortes motivos para construção de uma nova linha de pesquisa que não considerasse o texto apenas como uma simples soma ou lista dos significados das frases que o constituem. Desta forma, passou-se, então, à elaboração das chamadas *gramáticas textuais*.

É importante reforçar que não é possível fazer uma demarcação cronológica segura entre o primeiro (análise transfrástica) e o segundo momento (elaboração de gramáticas textuais). As primeiras gramáticas textuais representaram um projeto de reconstrução do texto como sistema uniforme, estável e abstrato. Postulava o texto como unidade teórica formalmente construída, em oposição ao discurso, unidade funcional, comunicativa e intersubjetivamente construída.

Para Koch (2009, p.5), as tarefas básicas de uma gramática de texto seriam as seguintes:

- a) verificar o que faz com que um texto seja um texto, ou seja, determinar seus princípios de constituição, os fatores responsáveis pela sua coerência, as condições em que manifesta a textualidade;
- b) levantar critérios para a delimitação dos textos, já que a completude é uma de suas características principais;
- c) diferenciar as várias espécies de textos.

Vemos, então, que essas gramáticas foram responsáveis por introduzirem, pela primeira vez, o texto como objeto de estudo da LT (BENTES, 2012). Nesse período, levaram-se em consideração dois fatores, a saber: o fenômeno da correferenciação, tão presente no período da *análise transfrástica*, agora não era recorrente, e o conhecimento intuitivo dos falantes era, considerado como fundamental para o processo de compreensão textual.

É importante ressaltar que o projeto de elaboração das gramáticas textuais revelou-se ambicioso e pouco produtivo, isto porque muitas questões não conseguiram ser contempladas, visto que foi impraticável estabelecer regras capazes de descrever todos os tipos de textos possíveis numa língua. Ocorre, entretanto, que esse trabalho não foi considerado todo em vão. O tratamento exaustivo do texto foi abandonado e, em seu lugar, os estudiosos começaram a se preocupar com a elaboração da *teoria do texto*, que, ao contrário das gramáticas textuais, propôs-se a investigar a constituição, o funcionamento, a produção e a compreensão dos textos em *uso*.

No terceiro momento, o texto passa a ser analisado de uma maneira mais pragmática considerando o contexto em que ele é produzido, assim como as condições de recepção e interpretação. O texto aqui é estudado em seu movimento, não é considerado algo acabado, definitivo, pois agora é visto como um processo, não mais como um produto. Diante de tal realidade, a LT passou a ser considerada uma disciplina essencialmente interdisciplinar, multidisciplinar, dinâmica, funcional e processual.

É nessa fase da LT que a concepção de língua é encarada não mais como um sistema autônomo e fechado, mas, sim, como lugar de interação em que os sujeitos se posicionam e (re)produzem o social. Por isso, as definições de textos, nesse período, são descritas através de embasamentos que giram em torno não mais propriamente dos elementos linguísticos, mas enxergam o texto como um todo, em que os sujeitos constroem sentido através da interação. Portanto, o texto passa a ser visto como uma unidade comunicativa de produção de sentido.

Nesse período a palavra-chave que organiza os arranjos das sentenças é o funcionamento. Desse modo, a LT passa a ser campo dos estudos linguísticos que descreve “a correlação entre a produção, a constituição e a recepção de textos” (MARCUSCHI, 2012, p. 26).

Segundo Koch (2016, p. 30) “à concepção de texto aqui apresentada subjaz o postulado básico de que **o sentido não está no texto**, mas se **constrói a partir dele**, no curso de uma interação”. Diante disso, os textos deixam de ser analisados como produtos acabados e passam a ser considerados como o processo de planejamento, verbalização e construção de sentidos.

Para Beaugrande (1997), o texto é um evento comunicativo que está relacionado com as ações linguísticas, sociais e cognitivas. Por isso, ele não pode ser considerado apenas um artefato linguístico, mas, principalmente, um evento, o qual é resultado de operações comunicativas e processos linguísticos.

Marcuschi (2008, p. 80) aborda as seguintes considerações sobre o assunto:

1. o texto é visto como um sistema de conexões entre vários elementos, tais como: sons, palavras, enunciados, significações, participantes, contextos, ações etc.
2. o texto é construído numa orientação de multissistemas, ou seja, envolve tanto aspectos linguísticos como não linguísticos no seu processamento (imagem, música) e o texto se torna em geral *multimodal*;
3. o texto é um evento interativo e não se dá como um artefato monológico e solitário, sendo sempre um processo e uma coprodução (coautorias em vários níveis);
4. o texto compõe-se de elementos que são multifuncionais sob vários aspectos, tais como: um som, uma palavra, uma significação, uma instrução etc. e deve ser processado com esta multifuncionalidade.

Vemos que a concepção de texto, apresentada pelo autor, está relacionada ao âmbito das operações linguísticas e cognitivas, numa perspectiva sociodiscursiva na qual os sujeitos exercem os papéis de atores/construtores sociais. Diante disso, o texto está, essencialmente, atrelado a fatores tanto *internos* quanto *externos*, os quais não se devem deter unicamente na estrutura linguística como parâmetro para produção, estabilidade e funcionamento. Mas é preciso considerar o texto em suas diversas dimensões (textuais, linguísticas, semânticas, pragmáticas e discursivas), pois ele é um evento bem mais complexo que uma simples sentença, e por isso as condições de produção e recepção devem ser consideradas.

A LT é a corrente linguística que ficou responsável por investigar e, principalmente, desenvolver modelos que sejam capazes de dar subsídios aos processos cognitivos, que estão diretamente relacionados aos processos de produção e compreensão de textos. Para Koch (2011), o processamento textual ocorre em paralelo, ou seja, a informação é processada *on-line* através de pequenos cortes realizados pelos próprios sujeitos no momento da interação, construindo, portanto, desde o início pressuposições interpretativas.

Diante disso, essas estratégias procedurais, de acordo com Van Dijk e Kintsch (1983), estão interligadas ao uso dos vários tipos de conhecimento que possuímos armazenados em nossa memória.

Heinemann e Viehweger (*apud* KOCH, 2009) postulam que, para o processamento textual, concorrem quatro grandes sistemas de conhecimento, a saber: o *linguístico*, o *enciclopédico*, o *interacional* e o *referente a modelos textuais globais*.

O *conhecimento linguístico* é o que envolve o conhecimento gramatical e o lexical. Para Koch (2009, p. 36), “é ele que determina, por exemplo, a organização do material linguístico na superfície textual, o uso dos meios coesivos que a língua nos põe à disposição para efetuar a remissão ou a sequenciação textual, a seleção lexical adequada ao tema”. Sendo esse sistema de conhecimento responsável pela articulação, estruturação e organização da superfície linguística do texto, a ele também compete a junção do som/sentido.

O *conhecimento enciclopédico*, também conhecido como semântico ou conhecimento de mundo, é compreendido, essencialmente, como aquele que se encontra armazenado na memória de cada sujeito. Nesse sistema de conhecimento são consideradas nossas ações, reações e intervenções no contexto sócio-histórico-cultural, ou seja, nossas vivências pessoais. A bagagem que adquirimos na vida, permitem-nos, portanto, ativar e resgatar na memória discursiva a compreensão e a produção de sentidos em qualquer evento comunicativo.

O *conhecimento interacional*, segundo Koch (1996), diz respeito ao conhecimento sobre as ações verbais, ou seja, sobre as formas *inter-ação* através da linguagem. Abrange quatro tipos de conhecimento: ilocucional, comunicacional, metacomunicativo e superestrutural.

O reconhecimento dos objetivos de um usuário da linguagem em dada situação de interação acontece devido ao conhecimento ilocucional. Esse conhecimento trata acerca dos tipos de atos de fala que são verbalizados por meio de enunciações características. O conhecimento do tipo comunicacional permite que o usuário acompanhe as normas comunicativas gerais. Ao conjunto de conhecimento comunicacional, Van Dijk (1992) chama de modelos cognitivos contextuais. O conhecimento metacomunicativo permite ao produtor de texto remediar possíveis falhas na comunicação, o que possibilita uma monitoração do fluxo verbal. O conhecimento superestrutural possibilita reconhecer as macrocategorias de um texto, como exemplares de determinado tipo ou gênero textual.

É importante salientar que cada um desses sistemas de conhecimento, de acordo com Heinemann e Viehweger (*apud* KOCH, 2009), encontra-se relacionado a um conhecimento *procedural*, que são estratégias textuais, as quais são responsáveis por esse sistemas de conhecimento se atualizarem quanto ao processamento textual.

As principais estratégias de processamento textual são divididas em três categorias: estratégias cognitivas, estratégias interacionais e estratégias textuais.

Segundo Van Dijk e Kintsch (1983, p. 65), “o processamento cognitivo de um texto consiste de diferentes estratégias processuais, entendendo-se estratégia como uma instrução global para cada escolha a ser feita no curso da ação”. Nesse tipo de estratégia, são realizados certos cortes na memória para poder chegar a uma interpretação – a informação é processada *on-line*, como vimos. Sendo assim, as estratégias cognitivas não dependem isoladamente das habilidades textuais, mas, sobretudo, das peculiaridades dos usuários da língua. Como destaca Koch (1996, p. 37):

A análise estratégica depende não só de características textuais, como também de características do usuário da língua, tais como objetivos, convicções e conhecimento de mundo, quer se trate do conhecimento de tipo episódico, quer do conhecimento mais geral e abstrato, representado na memória semântica ou enciclopédica. Dessa forma, as estratégias cognitivas consistem em *estratégias de uso* de conhecimento.

Van Dijk e Kintsch (1983) identificam as seguintes estratégias de processamento cognitivo: as estratégias proposicionais, de coerência local, macroestratégias, estratégias esquemáticas, estilísticas, retóricas, não verbais e as conversacionais.

As estratégias de ordem cognitiva têm como objetivo facilitar, portanto, o processamento textual tanto na ordem de produção quanto na ordem de recepção. Enquanto isso, as estratégias de ordem interacionais são estabelecidas socioculturalmente visando estabelecer, manter e levar a um bom termo uma interação verbal.

As estratégias interacionais encontram-se, portanto, agrupadas aos diversos tipos de atos de fala, às estratégias de preservação da face (*facework*) e/ou representação positiva do ‘self’, que envolvem o uso das formas de atenuação, as estratégias de polidez, de negociação, de atribuição de causas aos mal-entendidos, entre outras. Para Koch (2011), as estratégias interacionais têm a finalidade de fazer com que os jogos da linguagem transcorram sem nenhuma problemática no momento da interação.

As estratégias textuais – que não deixam de ser cognitivas e interacionais – consistem, essencialmente, nas diferentes formas de organização dos elementos linguísticos no texto. Elas desempenham várias funções (organização de informação, de referenciação, de formulação, de balanceamento entre o *explícito* e *implícito*) com o objetivo de produzir determinados sentidos.

Sendo assim, constata-se que o processamento textual desenvolve-se através de diversas atividades que contribuem para a construção dos sentidos do texto. A utilização de tais estratégias no texto sustenta o processo interativo, que envolve uma negociação de sentidos, uma vez que os usuários de uma língua constroem uma representação cognitiva da interação verbal que ocorre numa situação comunicativa.

Dessa forma, dentre várias concepções de textos sobre as quais discorre a LT – análise transfrásticas, gramáticas textuais, texto como lugar de interação, pode-se afirmar que todas as fases da LT trouxeram ricas contribuições para o estudo do texto. Entretanto, para o presente estudo, a concepção de texto que melhor corresponde aos nossos objetivos de pesquisa é aquela mais abrangente dentro dos estudos de LT, ou seja, a concepção de texto como evento comunicativo em que o sentido se constrói a partir do próprio do texto. Nesta abordagem, o texto se constrói a partir de das interações verbais que os sujeitos participam, visando à produção de sentidos. Além disso, conceber o texto como uma atividade dialógica entre os indivíduos é compreendê-lo, sobretudo, como uma produção linguística falada ou escrita, para a qual os sujeitos interlocutores constroem sentido numa situação de interação.

3.3 FALA E ESCRITA

O objetivo, aqui assumido, de discutir acerca da relação entre fala e escrita (MARCUSCHI, 2010), é necessário para compreendermos que especificidades interacionais estão mais presentes em cada uma dessas modalidades de uso da língua. Traçamos alguns pressupostos que defendem a ideia de que na língua falada utilizamos diversos recursos, como entonação, pausa, gestos etc. Enquanto isso, na língua escrita, para promovermos uma interação, utilizamos de recursos textuais/discursivos. Esses recursos não são a fala na escrita, mas são marcas que o texto escrito apresenta. São, portanto, estratégias interativas próprias da linguagem humana, visto que a língua é interação e que interagimos através de textos.

Tanto a fala quanto a escrita constituem duas modalidades da língua. Nos estudos de Marcuschi (2010) sobre a relação fala e escrita a partir de uma perspectiva sociointeracional, o autor opõe-se ao pressuposto da supremacia comumente atribuída à escrita em relação à fala e defende uma visão não-dicotômica entre essas duas modalidades.

Os primeiros estudos acerca da fala e escrita propagavam o pressuposto da visão dicotômica. Ou seja, fala e escrita eram consideradas como opostas, porque os pesquisadores centravam suas análises no código linguístico, recusando, essencialmente, os usos da língua. Por isso, a fala era considerada como algo mais concreto, contextual que apresentava uma estrutura principalmente simples.

Koch (2016) argumenta que esses primeiros estudos procuravam situar os diversos tipos de textos alinhados nessa concepção dicotômica. Tais estudos discorriam sobre a ideia de que havia certos textos escritos que apresentavam especificidades interligadas à tipologia da fala (bilhete, cartas familiares, texto de humor, entre outros); ao mesmo tempo, existiam

textos falados que, em sua natureza linguística/textual, mais se aproximam da tipologia escrita (conferências, entrevistas profissionais, entre outros). A partir dessa concepção se estabeleceram, nas primeiras investigações, as distinções entre fala e escrita, como se constata no quadro abaixo:

Quadro 3: Dicotomia fala e escrita

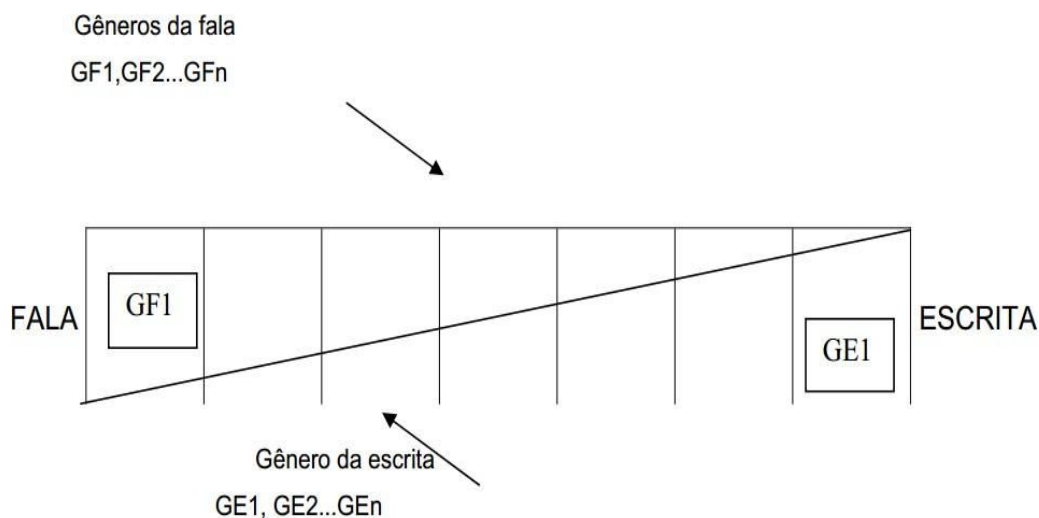
Fala	Escrita
Contextualizada	Descontextualizada
Implícita	Explícita
Redundante	Condensada
Não planejada	Planejada
Predominância do “modus pragmático”	Predominância do “modus sintático”
Fragmentada	Não fragmentada
Incompleta	Completa
Pouco elaborada	Elaborada
Pouca densidade informacional	Densidade informacional
Predominância de frases curtas, simples ou coordenadas	Predominância de frases complexas com subordinação abundante
Pequena frequência de passivas	Emprego frequente de passivas
Poucas nominalizações	Abundância de nominalizações
Menor densidade lexical	Maior densidade lexical

Fonte: KOCH, 2016, p. 78.

Com o objetivo de buscar sanar essa separação, os estudos de Marcuschi (2010) defendem que as semelhanças e diferenças entre fala e escrita foram durante muito tempo, equivocadas, porque tais modalidades de uso da língua eram essencialmente colocadas em polos opostos, sendo, portanto, compreendidas como dicotômicas. A análise era centralizada por um enfoque preconceituoso que considerava a escrita como homogênea, elaborada, formal e, essencialmente, estável, sem ocorrer tantas variações. Enquanto isso, a fala apresentava aparentemente uma natureza espontânea e, sobretudo, variada.

Diante dessa perspectiva, Marcuschi (2010, p. 37) defende o seguinte princípio: “as diferenças entre fala e escrita se dão dentro do *continuum* tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois pólos opostos”. O gráfico a seguir enfatiza esse *continuum* em dois polos. Observemos:

Gráfico 1: Gráfico representativo da fala e escrita no *continuum* dos gêneros textuais



Fonte: Marcuschi (2010)

De acordo com o gráfico de Marcuschi (2010), apresentado acima, vemos a relação de fala e escrita relacionadas aos gêneros textuais (G). Nas extremidades temos GF1 (gênero fala) que representa um conversa espontânea, enquanto o GE1 (gênero de escrita) seria uma conferência acadêmica num congresso. Entre esses dois domínios linguísticos (fala e escrita) se situam os demais gêneros textuais (GF2, GF3, GF4... e GE2, GE3, GE4), que de acordo com Marcuschi (2010, p. 38) “se entrecruzam sob muitos aspectos e por vezes constituem domínios mistos”.

Em consonância com o gráfico elaborado pelo autor, podemos afirmar que a fala e a escrita se desenvolvem em um *continuum* de variações. Entre a fala prototípica existe um conjunto de variações, sendo que fala e escrita podem influenciar-se reciprocamente.

Segundo Marcuschi (2010, p. 26), “as relações entre fala e escrita são uniformes, constantes e universais”. O que vemos é que tanto a fala quanto a escrita apresentam características interativas. Isso ocorre devido ao fato de que a língua ser um fenômeno interativo, dinâmico marcado por traços dialógicos. Ainda, a fala e escrita não são situadas em sistemas linguísticos diferentes. Ambas fazem parte do mesmo sistema linguístico, “são realizações de uma gramática única” (ibid, p. 38).

Nesse contexto, na perspectiva sociointeracionista, a fala e a escrita apresentam as seguintes semelhanças, como atesta Marcuschi (2010):

Quadro 4: Semelhanças entre a fala e a escrita

PERSPECTIVA SOCIOINTERACIONISTA
FALA E ESCRITA APRESENTAM
Dialogicidade
Usos estratégicos
Funções interacionais
Envolvimento
Negociação
Situacionalidade
Coerência
Dinamicidade

Fonte: Marcuschi, 2010, p. 33.

Diante da perspectiva sociointeracionista da língua, podemos ver que tanto a língua falada quanto à escrita representam a organização da sociedade, pois ambas são fatos linguísticos atrelados às práticas sociais. Dito isso, seria, portanto, errôneo afirmar que tais modalidades teriam algum tipo de supremacia ou superioridade, pois nem a fala é superior à escrita, nem a escrita é superior à fala. Elas apresentam entre si semelhanças, pois se utilizam do mesmo sistema linguístico, porém apresentam características próprias. Entretanto, isso não significa dizer que elas devem ser vistas de forma dicotômica e estanque como era nos primeiros estudos, como já mencionado, mas, sim que a fala e a escrita estão no *continuum* tipológico em que se situam os diversos tipos de práticas sociais de produção de texto.

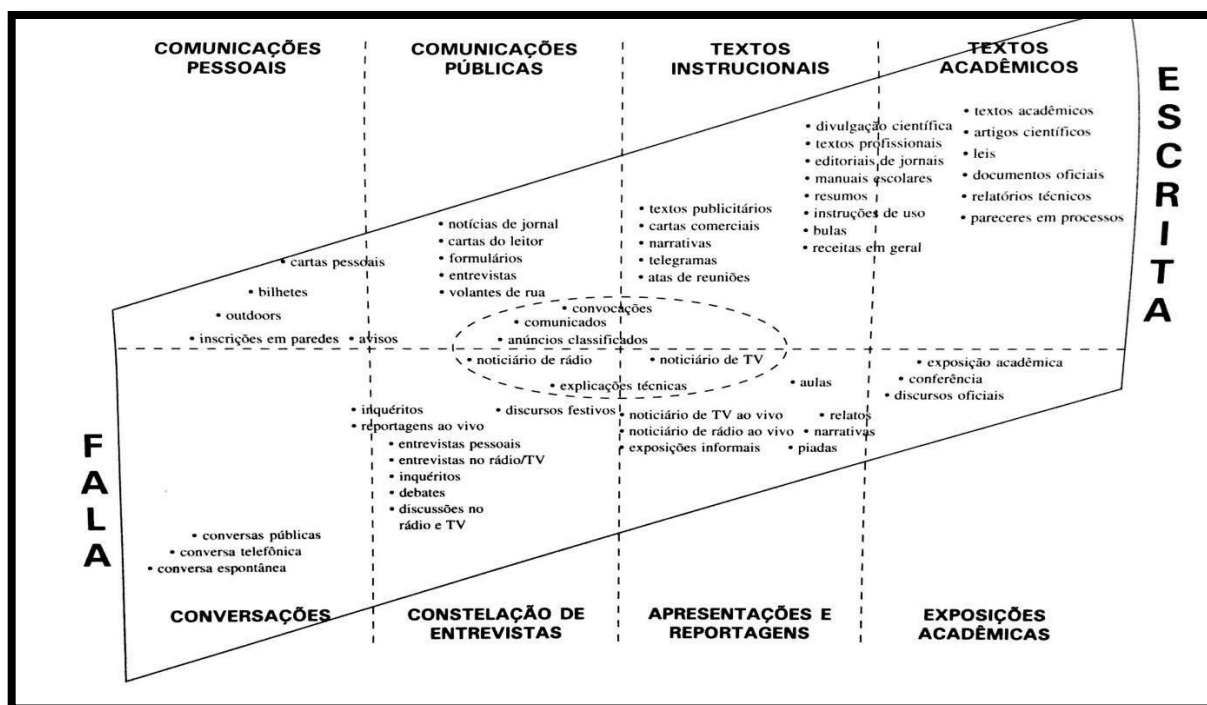
Dessa forma, é impossível comparar as duas modalidades linguísticas (fala e escrita) nos modos de superioridade e inferioridade, conforme destaca Marcuschi (2010, p. 46),

O certo é que a escrita não representa a fala, seja sob que ângulo for que a observamos. Justamente pelo fato de fala e escrita não se recobrirem podemos relacioná-las, compará-las, mas não em termos de superioridade ou inferioridade. Fala e escrita são diferentes, mas as diferenças não são polares e sim graduais e contínuas. São duas alternativas de atualização da língua nas atividades sociointerativas diárias.

O gráfico a seguir mostra os gêneros que se encontram atrelados à fala e à escrita.

Analise:

Gráfico 2: Gráfico representativo do *continuum* fala e na escrita



Fonte: Marcuschi (2010, p. 41)

A figura 2 apresenta-nos três seções acerca desse *continuum* fala e escrita. Na sua parte superior, estão os exemplos dos gêneros textuais da esfera do texto escrito; na parte inferior, estão os gêneros da esfera do texto falado; à vértice da esquerda, encontram-se os textos relacionados a conversação; no centro estão os textos considerados híbridos, pois abarcam estratégias do texto falado e do escrito.

De acordo com Marcuschi (2010), as relações desse *continuum* nos gêneros se diferenciam e se aproximam através dos seguintes fatores:

O contínuo dos gêneros textuais distingue e correlaciona os textos de cada modalidade (fala e escrita) quanto às estratégias de formulação que determinam o contínuo das características que produzem as variações das estruturas textuais e discursivas, seleções lexicais, estilo, grau de formalidade etc., que se dão num contínuo de variações, surgindo daí semelhanças e diferenças ao longo de *contínuos sobrepostos* (MARCUSCHI, 2010, p. 42).

Vemos que a fala e a escrita variam numa perspectiva de *continuum* que abrange diversos gêneros textuais. Ademais, esse *continuum* de fala e escrita não é basicamente uniforme nem existe um padrão fechado, mas apresenta variações, ou seja, tanto a fala quanto a escrita variam. É necessário compreender que os gêneros – sejam orais ou escritos – são determinados em seu maior ou menor planejamento de linguagem através das interações sociais.

Fávero, Andrade e Aquino (2005) salientam que a língua falada não tem uma gramática específica que a diferencia da língua escrita, o que as distinguem são basicamente as duas formas de concretização.

Pelo exposto, a fala e a escrita, nas primeiras pesquisas, tinham como característica de serem duas atividades em polos opostos, considerando, principalmente, a supremacia dos textos escritos em detrimento dos textos orais. Isto se deu porque à modalidade escrita atribuíam-se “valores cognitivos intrínsecos no uso da língua” (MARCUSCHI, 2010, p.16) e não era compreendida, nesta época, como uma prática social. Só a partir dos meados da década de 1980, que esta visão dicotômica sofreu grandes mudanças, por meio de novos estudos que a rebatiam que as duas modalidades da linguagem – oral e escrita – podem ser consideradas como práticas sociais e culturais de interação. Então, podemos dizer que por meio da fala ou da escrita é possível construirmos textos coesos e coerentes, cada um com suas próprias características de usos, apresentando, assim, traços dialógicos, porque ambas fazem parte das nossas práticas sociais e têm particularidades sociointeracionais.

3.4 MARCAS DE INTERATIVIDADE

Nesta seção, realizamos uma discussão embasada na Linguística Textual e Sociolinguística Interacional, as quais defendem o pressuposto de que as marcas de interatividade são estratégias linguísticas para o processo textual-interativo. As marcas de interatividade foram classificadas em dois grupos: primeiro, a concepção defendida por Gumperz (2013) que as nomeia como *pistas de contextualização*; segundo, a concepção de Marcuschi (2001) que agrupa as marcas de interatividade em cinco tipos distintos, porém todas elas estabelecem uma relação entre autor-leitor.

Antes de focarmos a noção de marcas de interatividade, é necessário retomar nossa concepção de interação. Para isso adotamos pressupostos e conceitos de duas perspectivas de análise: a Sociolinguística Interacional (SI), representado por JJ Gumperz, e a Linguística Textual (LT), através dos estudos de um dos seus analistas principais, LA Marcuschi.

Gumperz (1982), um dos percussores da SI, destaca a premissa de

[...] que a interação verbal é uma atividade cooperativa que requer uma coordenação ativa dos atos por parte de dois ou mais participantes e que tudo o que é realizado, tudo o que é interpretado e toda a informação atingida não é inerente aos signos verbais ou não-verbais como tal, mas deve emergir dessas trocas interativas sequencialmente organizadas (p. 18).

Vemos que tal premissa afirma que não devemos nos deter apenas nos aspectos estruturais da interação, nem tampouco nas propriedades comunicativas que caracterizam a língua, mas é fundamental olhar para o que os falantes realizam nesse contexto.

No tocante ao termo “interação”, Morato (2011) ressalta que, devido ao seu caráter polissêmico, temos que observar os traços que lhe definem, por exemplo: primeiramente, tomamos a raiz da palavra interação (*inter*) – esta traz uma ideia de influência recíproca; em segundo plano, temos (*ação*) que nos propõe a pensar em algo compartilhando de forma reflexiva.

Em relação à concepção de interação, adotando uma perspectiva sócio-histórica, Brait (1999, p.184), argumenta que

A interação é um componente do processo de comunicação, de significação, de construção de sentido e que faz parte de todo ato de linguagem. É um fenômeno sociocultural, com características linguísticas e discursivas passíveis de serem observadas, descritas, analisadas e interpretadas.

Portanto, a interação verbal situa-se num contexto heterogêneo e historicamente situado nas diversas práticas sociais. Por isso, Gumperz (1982) afirma que falar é agir *sobre* a linguagem e *na* linguagem.

Além disso, Brait (1999) ressalta que uma abordagem interacional de um texto possibilita verificar, sobretudo, as relações interpessoais e intersubjetivas, através da relação com o evento conversacional e sua forma de estar organizado. Sendo assim, na análise de um texto, é importante observar não só o que está explícito, mas acima de tudo aquilo que está implícito – as diferentes formas de dizer.

O termo marca de interatividade, que adotamos aqui nesta pesquisa, refere-se a traços que revelam características dialógicas na escrita, estabelecendo, assim, uma relação direta do autor com o seu interlocutor. De acordo com Gumperz (2013, p.152), entende-se por *pistas de contextualização* a seguinte noção: “[...] são todos os traços linguísticos que contribuem para a sinalização de pressuposições contextuais”. Tais pistas podem aparecer sob várias manifestações linguísticas, dependendo do repertório linguístico, historicamente determinado, de cada participante. Dessa forma, as marcas de interatividade têm o papel de aproximar o escrevente do seu leitor.

Nesse contexto, as marcas de interatividade na escrita estão atreladas às escolhas linguísticas que o escrevente realiza. Pode ser considerado qualquer traço ou marca linguística que venha a presumir, principalmente, a intenção do escrevente. É importante salientar que essas marcas têm o papel de desempenhar diferentes funções, visando à produção de sentido.

Para Barros (1999), esses traços linguísticos são, sobretudo, *estratégias de monitoração do texto*, em que o autor assinala a um leitor presumido como deve ser interpretado o texto em si. Se o processamento textual ocorre de forma *on-line*, como já mencionado, tais estratégias linguísticas são responsáveis por manter e construir a interação verbal.

Segundo Marcuschi (2001, p. 3), “analisar indícios de interatividade no texto escrito não equivale a afirmar a presença da fala na escrita, mas sim um movimento específico no processo de textualização em que a presença do interlocutor está marcada na própria realização textual”. Além disso, o autor destaca que os indícios de interatividade são construídos através do escrevente de forma clara com o uso de expressões e recursos linguísticos que subtendem a presença de um leitor. Tendo em vista essas considerações, pode-se ressaltar que a interatividade ocorre a partir da natureza dialógica da linguagem. Como afirma Bakhtin/ Volochinov (2006, p.113), “a palavra comporta duas faces, pois ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, quanto pelo fato de que se dirige para alguém, o interlocutor, o qual exerce alguma influência sobre ela”. Sendo assim, podemos dizer que os enunciados são duplamente determinados, pois ora trazem marcas da individualidade do locutor, ora são elaborados em função de um interlocutor que não é uma figura passiva no processo dialógico. Como aponta Gumperz (2013, p.150):

A diversidade linguística funciona como um recurso comunicativo nas interações verbais do dia-a-dia no sentido de que, numa conversa, os interlocutores – para categorizar eventos, inferir intenções e aprender expectativas sobre o que poderá ocorrer em seguida – se baseiam em conhecimentos e estereótipos relativos às diferentes maneiras de falar. Esse conjunto de informações internalizadas é crucial para a manutenção do envolvimento conversacional e para uso eficaz de estratégias persuasivas.

Diante disso, os participantes atribuem significado à elocução a partir dos fenômenos linguísticos que estão presentes no momento da interação. Por isso, nos discursos produzidos ou nos textos escritos encontramos *pistas* que podem atribuir sentidos ao que foi dito.

Para Gumperz (2013, p. 149), as *pistas de contextualização* são definidas como marcas “de natureza sociolinguística que utilizamos para sinalizar os nossos propósitos comunicativos ou para inferir os propósitos conversacionais”. Portanto, as *pistas de contextualização* apresentam não apenas uma carga informacional, mas também uma carga semântica dentro do processo interacional.

Vemos, então, que as *pistas de contextualização* são traços linguísticos presentes na superfície textual com a finalidade de possibilitar que o sujeito interprete de que modo o conteúdo semântico deve ser compreendido. Por isso, elas funcionam como uma sinalização

textual, orientando o leitor quanto ao quadro comunicativo em vigor. Logo, “essas pistas devem ser estudadas em relação ao processo e ao contexto, e não de forma abstrata” (GUMPERZ, 2013, p. 152).

Gumperz (2013) aponta as seguintes pistas que fazem parte do processo interacional:

São pistas linguísticas (por exemplo, a alternância de código, de dialeto ou de estilo), pistas paralinguísticas (por exemplo, o valor das pausas, o tempo da fala, as hesitações) e/ou pistas prosódicas (por exemplo, a entonação, o acento, o tom) constituídas de vários (sub) sistemas de sinais culturalmente estabelecidos. Também, ocorrem as pistas não-verbais, tais como o direcionamento do olhar, o distanciamento entre os interlocutores e suas posturas, a presença de gestos etc (GUMPERZ, 2013, p. 149).

Essas *pistas de contextualização* estão presentes nas comunicações humanas e seus sentidos encontram-se implícitos no contexto, pois, diferentemente das palavras que podem ser analisadas e, sobretudo, discutidas fora de seu contexto, as pistas têm os seus significados atrelados ao meio social. Todos os processos citados acima por Gumperz (2013) apresentam características que são convencionalmente partilhadas entre os leitores. O autor ressalta ainda que, quando todos os participantes entendem e notam as pistas relevantes, os processos interpretativos são tomados como pressupostos e normalmente tomam lugar sem ser percebidos.

Sendo assim, as estratégias linguísticas são portadoras de sentidos que facilitam o processo de compreensão textual, visto que elas são essencialmente internalizadas pelos sujeitos e ativadas no momento da interação social. Diante disso, as *pistas de contextualização* podem ser consideradas qualquer marca/traço que venha a prever a intenção dos autores para um leitor presumido.

Para Barros (2012), elas são dotadas de uma natureza inferencial e “o que deve ser considerado como pista de contextualização depende da leitura que os interactantes fazem do evento do qual participam e de suas interpretações dos enunciados” (p. 49).

Outro conceito importante para ser destacado é a noção de *enquadre*, o qual foi introduzido por Gregory Bateson e desenvolvido pelo sociólogo Erving Goffman no seu conhecido estudo *Análise de enquadres* (1974). Para o autor, através de um conjunto de *pistas de contextualização*, temos acesso ao *enquadre*. Esse termo tem sido empregado de forma bastante distinta nas áreas da Linguística, Antropologia e Psicologia Cognitiva. Aqui, nesta pesquisa, adotamos a noção de “enquadres de interação” caracteriza nas pesquisas dos antropólogos e sociólogos.

De acordo Goffman (2013), o termo *enquadre* se caracteriza pelas práticas interacionais que organizam e dão vida aos encontros face a face do dia a dia. Sua função é

organizar o discurso e orientar os participantes em relação à situação, por isso sua natureza é interacional. Ele situa-se na metamensagem inserida no enunciado sinalizando o que dizemos ou fazemos ou como interpretamos o que é dito.

A concepção interativa de *enquadre* objetiva descrever aquilo que está ocorrendo no momento da interação. Ou seja, “refere-se à percepção de qual atividade está sendo encenada, de qual sentido os falantes dão ao que dizem” (GOFFMAN, 2013, p. 189). Dessa forma, para compreender as situações de elocução do dia a dia, o ouvinte e o falante devem, sobretudo, identificar em qual *enquadre* ela foi composta. Por exemplo: será que foi uma piada? Será que foi uma discussão? Uma elocução pode ter sido elaborada com o propósito comunicativo de ser uma piada, porém funciona pragmaticamente como um insulto.

Ademais, Barros (2012, p. 4) declara que os “enquadres emergem de interações verbais e não verbais e, ao mesmo tempo, são por elas constituídos – são, portanto, fluidos e instáveis”. Vemos, então, que o conceito de *enquadre* é dinâmico e seu sentido pode ser modificado através das alterações ditas e/ou realizadas pelo sujeito.

No Brasil, no campo dos estudos conversacionais e textuais, podemos destacar os trabalhos pioneiros sobre marcas de interatividade no texto escrito de Luiz Antônio Marcuschi em 2001. No referido estudo, o autor pauta-se no princípio do dialogismo para abordar uma famigerada ideia que trata a interatividade como uma propriedade exclusivamente da oralidade, e a escrita como não contemplando tal característica. O objetivo do linguista é desfazer essa a visão errônea e defender que no texto escrito há também marcas de interatividade. Entretanto, é importante destacar o que diferencia as marcas de oralidade das marcas de interatividade são as estratégias e os elementos linguísticos empregados na superfície do texto.

Em relação à crença de que a escrita não seria dotada de indícios interativos, Marcuschi (2001) explica que isso ocorre pelo fato que a interatividade foi investigada quase exclusivamente na fala. Isso acabou proporcionando a noção de que a escrita, em sua natureza, apresenta um certo distanciamento entre o escrevente e o leitor; enquanto que a atividade da fala é compreendida como aquela que promove um maior envolvimento do autor com o leitor.

No entanto, partindo do pressuposto basilar de que, quando escrevemos, escrevemos para alguém e este alguém se encontra projetado no horizonte do escrevente, Marcuschi (2001, p. 2) argumenta que

[...] a interatividade é uma propriedade geral de todo e qualquer uso da língua e não de uma das modalidades de uso, pois ninguém fala ou escreve sem ter em mente um

leitor ou ouvinte, o que se expressa como propriedade dialógica da linguagem, no dizer de Bakhtin.

Em consonância com esse princípio, as marcas de interatividade são um movimento que sugere envolvimento interpessoal e vem marcada na superfície textual, sendo parte constitutiva do texto. Portanto, tais marcas cumprem uma função textual/discursiva, ativadas pelos interlocutores no evento comunicativo.

Avançando nesta discussão, a pesquisa realizada pelo linguista, para evidenciar os traços de interatividade na escrita, leva-o a diversas análises de gêneros⁹ para identificar uma série de mecanismos textuais, agenciados pelo escrevente no processo de textualização, que sinalizam um jogo concreto de atuação interativa. Dessa forma, a partir das investigações, Marcuschi (2001, p. 7 - 12) aponta uma série de tipos de indícios de interatividade em relação ao autor-leitor, que será, aqui explicitada:

- I) *indícios de orientação diretiva para um interlocutor determinado;*
- II) *indícios de premonição face a leitores definidos;*
- III) *indícios de suposição de partilhamento ou de convite ao partilhamento;*
- IV) *indícios da fala de um interlocutor com o qual se dialoga;*
- V) *indícios de oferta de orientação e seletividade.*

O 1º tipo de marca *indícios de orientação diretiva para um interlocutor determinado*, refere-se às perguntas diretas (de caráter retórico), sugerindo seleção de tópicos. As perguntas retóricas definem-se como as interrogações em que o objetivo do formulador não é uma resposta, mas, sim, exercer algum efeito ilocucionário sobre o seu interlocutor. Para Marcuschi (2001), elas evidenciam um caráter afirmativo e essa característica faz com que elas exerçam funções discursivas ligadas à organização tópica. Como podemos observar no exemplo a seguir: “Seria, portanto, possível refletir civilizada e aprofundadamente sobre o amor? Por incrível que pareça, sim. [...]” (MARCUSCHI, 2001, p. 7). Esse exemplo é um trecho de uma resenha de um livro publicada no jornal que se dirige a todos os leitores que possam estar interessados sobre a temática abordada no livro. Em tal indagação não se espera uma resposta, mas, sim, promover uma reflexão sobre o assunto.

O 2º tipo de marca são os *indícios de premonição face a leitores definidos*, que são compreendidos pela construção dos argumentos, através dos quais o escrevente dialoga com o leitor a fim conquistar a sua adesão. Para Marcuschi (2001) as teses e dissertações são um

⁹ Os textos analisados por Marcuschi (2001) pertencem a diferentes gêneros textuais: carta pessoal; notícia jornalística; resenha de livro veiculada em jornal; trechos de textos acadêmicos – tese de doutorado, artigo científico, textos jurídicos, artigo jornalístico; nota de rodapé. Sobre esse acervo de textos e os indícios apontados pelo autor, como ele mesmo explica, trata-se de uma proposta programática que deverá ser ampliada posteriormente.

grande exemplo desse tipo de marca, observamos: “(a) proposta de uma tese (uma espécie de declaração de intenções): “*A tese a ser aqui defendida é...*”; (b) defesa ou explicitação da proposição: “*Os argumentos desta tese são os seguintes...*” (MARCUSCHI, 2001, p.7). Nestes exemplos, vemos uma ação clara e bem dialógica em relação ao escrevente ao seu interlocutor visando construir o argumento.

O 3º tipo de marca pontuada pela o autor são os *indícios de suposição de partilhamento ou de convite ao partilhamento*. Esse tipo de marca são os verbos de primeira pessoa no plural, advérbios característicos de uma modalização epistêmica ou ações metalinguísticas – explicação do sentido/significação de uma palavra ou conceito. Ou seja, o escrevente utiliza-se de certos recursos linguísticos – os quais se caracterizam pela produção de efeitos de sentido de proximidade para abordar o seu leitor, como por exemplo: “*todos sabemos que [...]*” (MARCUSCHI, 2001, p. 9). Nesse exemplo, percebemos a presença do ‘nós inclusivo’ envolvendo o autor-texto-leitor no processo de interação.

O 4º tipo de marca, *os indícios da fala de um interlocutor com o qual se dialoga*, tem um locutor especificamente determinado, como podemos avaliar em um trecho da entrevista publicada na folha de SP: “E agora, **prefeito?** O que o senhor tem achado dessa atmosfera de ‘E agora, José?’ [...]” (MARCUSCHI, 2011, p. 11). As perguntas que o jornalista faz na entrevista não se dirige ao interlocutor genérico, mas, sim, ao interlocutor específico, no caso o prefeito da cidade de SP. Podemos notar que existirá uma ação dialógica entre ambos, visto que o interlocutor terá suma importância do debate em andamento.

Por fim, o 5º tipo de marca citada, *os indícios de oferta de orientação e seletividade*, caracteriza-se por empregar recursos linguísticos, como o uso de dêiticos textuais, nota de rodapé etc, que explicitamente monitoram a atenção do leitor. Marcuschi (2001) argumenta que a definição para este fenômeno não é estabelecido de forma clara, porém a sua ocorrência no texto é identificada de forma bem simples, como podemos observar: “[...] que **no final** assina, fez **esta** petição” [...] (MARCUSCHI, 2011, p. 12). Neste exemplo, observamos que o autor do texto reforça apenas a ideia de quem escreveu a petição irá assinala, contextualizando, assim, uma informação que pode estar subentendido para o leitor. Além disso, as palavras-chave ‘**no final**’ e ‘**esta**’ estão em negrito, pois elas exercem a função de dar proeminência no texto.

No geral, os tipos de marcas de interatividade identificadas por Marcuschi não estão relacionados à função sintática, mas, sim, às funções interativas (interlocutivas) e discursivas desempenhadas através de expressões linguísticas no texto, buscando assegurar, assim, a compreensão do leitor. Ademais, os indícios de interatividade sinalizados no texto cumprem o

papel de atuar sobre o interlocutor (leitor), de modo que este tenha pistas para construir sentido ao que está em jogo na interação.

É importante ressaltar que nem todo texto escrito deve apresentar traços de interatividade na mesma proporção e com evidências tão nítidas. Isso acontece devido à variedade de gêneros textuais que circulam na esfera da escrita e às funções e os propósitos comunicativos que eles desempenham no contexto de circulação. No tocante a esse aspecto, o produtor na construção do seu texto estabelece que ações discursivas e que recursos linguísticos serão utilizados para dar o efeito ao projeto comunicativo que se tem em mente. Ainda, uma mesma marca de interatividade pode exercer funções discursivas diferentes, o que vai determinar tais funções, portanto, é a escolha do gênero.

Em suma, os indícios de interatividade na textualização da escrita caracterizam que o escrevente tem em mente um leitor presumido e que age num processo multiorientado, isto é, envolve-se tanto com seu interlocutor, com seu tema, consigo mesmo e/ou com práticas sociais específicas. Diante disso, as marcas de interatividade constituem o processo linguístico de forma geral, atuando, portanto, como operadores de orientação cognitiva e sugerindo perspectivas de interpretação preferencial por parte do escrevente/falante. Dessa forma, nesta pesquisa, a concepção de marca de interatividade que adotamos encontra-se atrelada as quaisquer marcas, traços ou recursos linguísticos sinalizados na própria realização textual.

4 INTERAÇÃO E ENSINO

Neste capítulo tratamos de pressupostos e concepções teóricas sobre a Teoria da Aprendizagem aqui defendida (3.1). A discussão sobre interação e aprendizagem embasa toda a discussão e análise das marcas de interatividade, visto que a interação é ponto de partida para o processo de aprendizagem. Primeiramente, salientamos que o ser humano é concebido como ser social e, como tal, interage com o outro e assim constrói conhecimento. Em nossa discussão são apreciados os conceitos de Vygotsky, que discute como a interação humana está atrelada ao meio sócio-histórico-cultural. Ademais, o autor aponta que a interação é a base da construção do conhecimento. Em seguida, discorremos acerca do domínio pedagógico (3.2), diferenciando primeiramente o que é gênero e domínio discursivo, e logo após enfatizamos as características, funções e quais gêneros estão inseridos no domínio pedagógico.

Na sequência, tratamos do Livro Didático de Português (3.3) que tem se configurado como rico objeto de investigação em diversas áreas de estudo principalmente na área da Ciência da Linguagem. No contexto educacional brasileiro, o Livro Didático (LD) tem um grande papel no processo de ensino-aprendizagem como fonte de obtenção de conhecimento. Eles são as ferramentas pedagógicas que auxiliam e, sobretudo, favorecem a aprendizagem. Consideramos, nesta pesquisa, o LDP como um gênero discursivo, um enunciado presente na ininterrupta cadeia da comunicação discursiva. Assumimos tal posicionamento, porque o LDP pertence a uma determinada esfera da atividade humana, inserido num momento sócio-histórico-cultural, que tem uma unidade discursiva, uma voz autoral com funções bem específicas, um estilo didático próprio, uma expectativa interlocutiva (alunos e professores) e formas de apresentação dos objetos de ensino (BUNZEN E ROJO, 2008).

4.1 INTERAÇÃO E APRENDIZAGEM

Nesta seção, a discussão centra-se na relação entre interação e aprendizagem e como elas se encontram essencialmente atreladas. Dentre os diversos pesquisadores que argumentam que a aprendizagem ocorre a partir da interação, tecemos as considerações de Vygotsky (2001), a respeito da importância da interação social na construção do desenvolvimento humano. Além disso, discorremos sobre como o sujeito, interagindo com o meio social, constrói conhecimento, visto que esse ambiente é responsável por constituir um sujeito lúcido e consciente, capaz de criticar, refletir e opinar sobre o contexto em que vive.

Os estudos de Vygotsky se destacam na área da Psicologia Cognitiva, pois tratam de aspectos de suma importância sobre interação, aprendizagem e ensino. Vygotsky (2001) argumenta que o desenvolvimento cognitivo não ocorre independente do contexto social, histórico e cultural. Ou seja, o ser humano cria formas de se relacionar com o mundo, visto que toda a história construída dos sujeitos, seja ela de maneira individual ou coletiva, encontra-se totalmente interligada ao seu convívio social. Sendo assim, a interação com o outro exerce o papel primordial na formação do sujeito.

O desenvolvimento humano ocorre através da interação com o meio desde o princípio da vida, pois cada estágio proporciona ao indivíduo desafios importantes para o seu desenvolvimento. Desse modo, o homem é um ser social desde o nascimento, porque ele recebe uma gama de estímulos que impulsionam seu desenvolvimento físico, emocional e cognitivo. Segundo Vygotsky (1988), é pela interação social que a criança tem acesso aos modos de pensar e agir correntes em seu meio.

Vemos, então, que “a interação social é, portanto, na perspectiva vygotskyana, o veículo fundamental para a transmissão dinâmica (de inter para intrapessoal) do conhecimento social, histórica e culturalmente construído” (MOREIRA, 1999, p. 112). Sendo assim, é na interação social que se constrói a aprendizagem, pois o indivíduo participante de um grupo social, ao conviver com outras pessoas, efetua trocas de informações e, dessa forma, vai construindo o seu conhecimento.

Nesse sentido, é importante destacar a concepção de Garton (1992, p.11) a respeito de interação social:

Uma definição de interação social implica no mínimo de duas pessoas intercambiando informações. (O par, ou díade, é o menor microcosmo de interação social.) Implica também um certo grau de reciprocidade e bidirecionalidade entre os participantes, ou seja, a interação social supõe envolvimento ativo (embora não necessariamente no mesmo nível) de ambos os participantes desse intercâmbio, trazendo a eles diferentes experiências e conhecimentos, tanto em termos qualitativos como quantitativos.

Trata-se, portanto, de que o indivíduo não cresce de forma isolada sem interagir com o meio – familiar, escolar, em casa ou na rua; mesmo ainda não utilizando a fala, o sujeito interage, familiariza-se e se socializa com o ambiente em que está inserido através de gestos, sons. Por isso, a interação faz parte e é, dessa forma, essencial para o desenvolvimento cognitivo e linguístico de qualquer indivíduo, sabendo que são inúmeros fatores, sejam eles de ordem biológica, social, histórica ou cultural, que contribuem para o processo de aprendizagem e, principalmente, influenciam na formação do sujeito.

Vemos, então, que a interação tem papel fundamental nos processos de aprendizagem e desenvolvimento da mente. A construção do conhecimento ocorre a partir de um intenso processo de interação social, e, portanto, é a partir da inserção na cultura que a criança vai se desenvolvendo, uma vez que as interações sociais são responsáveis pela aquisição do conhecimento construído ao longo da história. Dessa forma, tanto a aprendizagem quanto o desenvolvimento estão essencialmente relacionados, pois a criança, ao aprender, desenvolve-se, e, ao se desenvolver, aprende. A respeito desse assunto, Vygotsky (2005, p. 115) argumenta que:

[...] a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente.

É importante salientar que a aprendizagem e o desenvolvimento ocorrem antes mesmo de a criança chegar à escola, pois ela é considerada um ser ativo que constrói conhecimento através das relações sociais. Além disso, o processo de aprendizagem é, essencialmente, necessário para o desenvolvimento, porque a construção do conhecimento ocorre de maneira contínua e estabelecida, como já dito, com relação com o meio.

O ponto basilar na teoria vygotskyana foi os seus estudos a respeito da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) como mecanismo de possibilidade para a aprendizagem. Para Vygotsky (1988, p. 97), a ZDP é definida “como distância entre o nível de desenvolvimento cognitivo real do indivíduo, tal como medido por sua capacidade de resolver problemas independentemente, e o seu nível de desenvolvimento potencial [...]”. A ZDP é responsável pelas funções que estão no processo de maturação, isto é, ela não identifica apenas aquilo que a criança já aprendeu, mas também aquilo que a criança tem capacidade de realizar a partir de um auxílio. Desse modo, ela tem o papel de potencializar um bom aprendizado através de mecanismos dinâmicos que estão em constante transformação. Sendo assim, a interação social, como já vimos, é o fator primordial que provoca o desenvolvimento da aprendizagem e a evolução da ZDP.

Ainda, Vygotsky (1988) argumenta que a ZDP corresponde à distância entre o nível de desenvolvimento real - ou seja, determinado pela capacidade de solucionar dilemas independentemente - e o nível de desenvolvimento proximal, determinado pela capacidade de solucionar problemas com auxílio de um indivíduo mais experiente.

É importante ressaltar que, na perspectiva vygotskyana, como assinala Ribeiro (2005), a relação entre pensamento e linguagem é estreita. A linguagem (verbal, gestual e

escrita) é nosso instrumento de relação com os outros e, por isso, é importantíssima na nossa constituição enquanto sujeitos, porque sem linguagem, o ser humano não é social, nem histórico, nem cultural (VYGOTSKY, 1988).

Portanto, nessa pesquisa adotamos o postulado básico de Vygotsky (2001), o qual afirma que a interação é responsável pela aprendizagem e pelo desenvolvimento da mente. É no momento da interação entre os sujeitos que se estabelecem os processos de aprendizagem e, conseqüentemente, o aperfeiçoamento das suas estruturas mentais. As investigações de Vygotsky são de suma relevância para compreendermos que o processo de aprendizagem depende diretamente de processos de interação entre os sujeitos. Vale reforçar que “a interação social que provoca a aprendizagem deve ocorrer dentro da zona de desenvolvimento proximal” (MOREIRA, 1999, p. 199). Ou seja, é na ZDP que a aprendizagem vai ocorrer. Por isso, se contextualizarmos a função do educador inserido no seu ambiente pedagógico, por exemplo, veremos que a função do professor na sala de aula é a de favorecer esta aprendizagem, servindo, portanto, de mediador entre a criança e o mundo.

Diante disso, é de suma importância o papel do docente e do contexto social para a formação e, sobretudo, construção de conhecimento pelo aluno. Dessa forma, é necessário que os gêneros inseridos no domínio pedagógico atuem desenvolvendo a ZDP, pondo em ação processos de desenvolvimento interno que são desencadeados pela interação do sujeito com outros indivíduos de seu contexto social.

4.2 DOMÍNIO PEDAGÓGICO

Para entendermos a noção e a função do domínio pedagógico, é necessário discutirmos, primeiramente, as concepções de gênero e de domínio discursivo. A concepção de gênero textual defendida neste trabalho refere-se a diversos textos que se encontram materializados em situações comunicativas no cotidiano. De acordo com Bazerman (1994), gêneros são o que as pessoas reconhecem como gêneros a cada momento do tempo, seja pela denominação, institucionalização ou regularização. Eles são rotinas sociais do nosso dia a dia. Diante disso, falar sobre gêneros textuais é, primeiramente, falar sobre o funcionamento da língua e suas atividades socioculturais, pois eles apresentam uma natureza cognitiva, dinâmica, interativa, funcional, linguística, processual e, ao mesmo tempo, social.

Nesse contexto, seria errôneo adotar uma concepção de gênero como estrutura rígida, pura e de modelo estanque, pois, como salientado, se os gêneros são “formas culturais e

cognitivas de ação social corporificadas de modo particular na linguagem veremos os gêneros como entidades dinâmicas” (MARCUSCHI, 2011, p. 18).

Segundo Marcuschi (2011), um gênero se sobrepõe à forma, pois ele é uma ação social tipificada, recorrente essencialmente em diversas situações da atividade humana, relacionados às diversas práticas discursivas/sociais. Sendo assim, eles não se caracterizam mais como modelos estanques nem estruturas rígidas, mas, sim, como formas culturais e cognitivas de ação social que são maleáveis, dinâmicos e flexíveis.

Eles proliferam de acordo com necessidade dos sujeitos para cumprir um propósito comunicativo. Trata-se de que os gêneros são, sobretudo, históricos e culturais, atrelados, portanto, a situações reais de uso da linguagem. Quanto a isso, é importante ressaltar ainda a concepção de Miller (1994) a respeito dos aspectos dinâmicos e pragmáticos dos gêneros.

[...] que se veja um gênero como um constituinte específico e importante da sociedade, um aspecto maior de sua estrutura comunicativa, uma de suas estruturas de poder que as instituições controlam. Podemos entender gênero especificamente como aquele aspecto da comunicação situada que é capaz de reprodução que pode se manifestar em mais de uma situação e mais de um espaço-tempo concreto (MILLER, 1994, p. 71).

Vemos, então, que as pesquisas da linguística apontam que os gêneros são constituídos a partir das ações sociais. Ainda, podemos ressaltar que o gênero sendo uma ação social é capaz de se moldar conforme a situação e o contexto social de existência no qual está inserido.

Em relação ao domínio discursivo, Marcuschi (2008) defende que os textos situam-se em domínios discursivos. Ou seja, está relacionado à esfera da atividade humana, como postula Bakhtin (1997). Isso significa que o domínio discursivo está atrelado e, principalmente, identifica distintas instâncias discursivas – discurso jurídico, discurso jornalístico, discurso político, discurso religioso, discurso pedagógico. Além disso, é importante salientar que da mesma forma que nos comunicamos através de textos materializados em algum gênero textual, também nos comunicamos por algum gênero textual situado em algum domínio discursivo que confere ao gênero sua força expressiva e adequação comunicativa (MARCUSCHI, 2005).

Sendo assim, o domínio discursivo organiza as práticas discursivas, se fazendo presente tanto na esfera de vida social quanto na esfera institucional. Para Marcuschi (2008, p. 155), o domínio discursivo constitui “práticas discursivas nas quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais que às vezes lhe são próprios ou específicos como rotinas comunicativas institucionalizadas e instauradoras de relações de poder”. Diante disso, um domínio não abarca apenas um gênero em si, mas, sim, um conjunto de gêneros que configura as atividades humanas.

Diante desse contexto, o domínio da esfera pedagógica, segundo Barros (2005, p. 16), define-se da seguinte forma:

A busca da definição do domínio pedagógico (ou qualquer domínio) deve partir de diferentes perspectivas de observação, considerando aspectos formais, funcionais e contextos de circulação. Vistos isoladamente, nenhum dos critérios parece ser suficiente para definição.

Para compreender a configuração do domínio pedagógico, é preciso primeiramente entender que ele é constituído por gêneros que circulam socialmente. Por isso, pensar no conceito de domínio é pensar, essencialmente, em uma análise detalhada de gêneros que partilham de um conjunto de características não formais.

Segundo Barros (2011), a discussão da existência de um domínio pedagógico permite compreender uma gama de variedades de gêneros que circulam nesse domínio. Ainda, a autora levanta o seguinte questionamento: “No pressuposto da existência de um domínio pedagógico, a questão passa a ser, então, quais os gêneros que o constituem e o que eles têm em comum” (BARROS, 2011, p. 296).

Na tentativa de ilustrarmos os gêneros que circulam neste domínio, realizamos o quadro abaixo, com apenas alguns exemplos de gêneros escritos e orais.

Quadro 5: Gêneros textuais que circulam no domínio pedagógico

DOMÍNIO PEDAGÓGICO	MODALIDADES DE USO DA LÍNGUA	
	GÊNEROS ESCRITOS	GÊNEROS ORAIS
	Livro didático, prova, simulado, relatório, diário de classe, agenda manual ou eletrônica, mapas, mural, projeto	Seminário, debate, prova oral, aulas expositivas, aulas dialogadas

Fonte: produzido pela autora.

Dessa forma, podemos observar a presença de gêneros bem recorrentes estabilizados que exercem funções específicas para atingir um propósito comunicativo. De acordo com Barros (2005), no domínio pedagógico, os papéis sociais são bem sinalizados e podem ser evocados em situações de conflito, deixando marcas formais no texto. É possível reconhecer a existência de um domínio pedagógico através da similaridade e, principalmente, da recorrência de gêneros que ocorrem, tais como aula, avaliações, seminários, dentre outros.

Os analistas que discutem gêneros pedagógicos¹⁰ apontam os seguintes critérios que caracterizam o domínio pedagógico: “a) critérios formais, b) critérios relativos aos contextos situacionais de circulação e c) função – que nos parecem os mais produtivos na definição de domínio, em particular o pedagógico” (BARROS, 2005, p. 5). Realizando uma abordagem mais específica do domínio pedagógico, Barros (2005) argumenta que o gênero aula não é restrito à sala de aula, mas pode ocorrer em outros contextos. Por isso, o importante não é descobrir quais são as estruturas típicas ou exclusivas do discurso pedagógico, mas, sim, identificar os detalhes que os fazem serem recorrentes.

Nos critérios apontados pela autora, o critério formal é analisado não apenas dentro de um parâmetro de estruturas típicas comuns, mas se considera também o uso e a forma como as pessoas interagem com os textos. Em relação ao contexto de circulação, Barros (2011, p. 303) destaca que,

[...] nem todos os gêneros que circulam na escola podem ser caracterizados como pedagógicos e, por outro, que gêneros prototípicos do domínio pedagógico podem circular em outros ambientes, por exemplo, pode-se ter uma aula de catecismo numa igreja ou numa praça.

Diante disso, os gêneros do domínio pedagógico não se caracterizam pelo seu espaço físico, pois o simples fato de um gênero circular na escola não o faz ser pedagógico, visto que é essencial analisar a sua função. Entretanto, sabemos que a esfera de circulação é de suma relevância, porém ela sozinha não é o critério definidor do domínio.

O último critério, a função, foi de suma importância para a definição do domínio quando existiam dúvidas na aplicação dos dois outros critérios (formais e esfera de circulação). Segundo Barros (2011, p. 305), “um critério que parece central na definição de qualquer domínio, mas ainda no pedagógico, é a função, globalmente identificável como sendo a de construir/transmitir conhecimento”. Desse modo, no domínio pedagógico, a função dos gêneros é transmitir conhecimento e este é mais centrado na figura do professor, visto que na produção linguística do aluno não é fácil encontrar vestígios que se caracterizem como pedagógicos.

Assim, essa transmissão de conhecimento, esse processo de ensino-aprendizagem emergirá de uma negociação aparente na interação professor – aluno, na qual o primeiro precisará, muitas vezes, desmembrar o propósito central de sua unidade de ensino em subtópicos, ao longo da interação, das atitudes ativo-responsivas dos alunos para atingir seus objetivos. Como afirma a autora:

¹⁰ Podemos citar a título de ilustração os trabalhos de Drew & Heritage (1992), Bernstein (1990).

O argumento de que o professor tem papel determinante em sala de aula é válido, mas a busca da transmissão do conhecimento fica vulnerável aos processos de negociação que emergem na interação. Quase sempre, o propósito central precisa ser “desviado” por dificuldades dos alunos, buscando outros objetivos mais pontualizados ou “quebrado” em vários outros ao longo da interação para melhor compreensão. (BARROS, 2005, p. 14-15).

Na aula há linguagens, práticas discursivas e, conseqüentemente, interlocuções distintas que conferem concretude aos enunciados do professor e aluno. Diante disso, no gênero aula é fundamental que se tenha interação entre professor-aluno, aluno-professor, aluno-aluno para o processo de ensino-aprendizagem. A mediação pedagógica precisa desenvolver uma nova relação de conhecimento, acarretando mudanças no modo de o aluno pensar e agir.

Em suma, podemos afirmar que toda manifestação verbal ocorre sempre por textos materializados em gêneros. Para definir o domínio pedagógico deve-se, considerar, portanto, os critérios formais, a esfera de circulação e os aspectos funcionais, pois eles são fundamentais para a conceituação a partir das análises dos gêneros, observando as características em comum que o constituem. Como no domínio pedagógico temos diversos gêneros que são responsáveis pela construção de aprendizagem, escolhemos compreender as peculiaridades do LDP considerando, assim, os três critérios (formais, esfera de circulação e função) que o faz ser um gênero de grande relevância no ambiente pedagógico devido ao seu importante papel no processo de ensino e aprendizagem e, também, na obtenção de conhecimento.

4.3 LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS: DEFINIÇÃO, FUNÇÕES E USOS

Atualmente, no cenário educacional brasileiro, o LDP tem exercido uma grande função nas salas de aula, pois ele auxilia o professor no exercício de sua atividade de ensino. Ele é fundamental no processo de escolarização dos saberes, e é considerado como um processo de ensino institucional e formal, podendo ser o primeiro acesso à cultura da escrita para muitos alunos. Conforme destacam Batista, Rojo e Zuñiga (2008, p. 47),

o manual didático é um dos poucos gêneros de impresso com base nos quais parcelas expressivas da população brasileira realizam uma primeira – e muitas vezes a principal – inserção na cultura escrita. É, também, um dos poucos materiais didáticos presentes cotidianamente na sala de aula, constituindo o conjunto de possibilidades a partir do qual a escola seleciona seus saberes, organiza-os, aborda-os.

Em geral, o LDP assume as funções de orientar o trabalho pedagógico, complementar as aulas e a aprendizagem dos alunos, e, sobretudo, estabelecer o conteúdo programático. Além disso, pesquisas realizadas por Batista (1999) vêm afirmando que ele é, praticamente, o único material didático a que os alunos têm acesso. Nesse cenário, o LDP tem um papel central no ambiente escolar, sendo instrumento de ensino e principal ferramenta pedagógica utilizada nas salas de aula, substituindo, muitas vezes, o planejamento e as escolhas didáticas do docente.

Segundo Rojo e Batista (2004) desde a década de 60, os livros didáticos de língua (materna e estrangeira) têm sido utilizados como objeto de investigação de várias áreas de pesquisas (Educação, Ciência da Linguagem, Ciências Sociais, Ciências Exatas, Ciência da Saúde, Psicologia), mas é principalmente na área das Ciências da Linguagem (Letras, Linguística, Teoria da Literatura, Comunicação Social, Linguística Aplicada) que temos um grande destaque, como bem mostra o estado da arte em que 37% dos trabalhos pertencem justamente à referida área.

O LDP, no âmbito de seu uso, é considerado um material necessário às práticas escolares, mesmo apesar das críticas que sobre ele recaem, mediante resultados de pesquisas¹¹ sobre metodologias e conteúdos que o LD aborda. Mesmo assim, ele é considerado como um objeto cultural que adquiriu grande importância nas salas de aula, e também como produto na indústria editorial correspondendo a grande parcela dos livros que são comercializados.

É importante destacar que, no campo da Linguística Aplicada (LA), o LDP é considerado um objeto de investigação multifacetado que se encontra atrelado à cultura escolar e, principalmente, à prática de letramentos. Bunzen (2005, p. 12) defende que os LDP “são na sala, assim, como os programas de ensino, objetos de movimentos de recontextualização e de resignificação, em que as concepções dos professores e dos alunos assumem importantes significados nesse processo”. De forma geral, o autor esclarece que o LDP se caracteriza através de suas funcionalidades (re)apresentando formas de ensino-aprendizagem.

De acordo com as ideias postuladas por Bunzen e Rojo (2008), o LDP é um gênero discursivo, pois, se, quando falamos ou escrevemos, estamos atualizando formas relativamente consagradas na interação verbal, logo o querer-dizer se materializa em algum gênero do discurso (BAKHTIN, 1997). Diante disso, tais autores, consideram o LDP como

¹¹ De acordo com Bunzen (2005), os resultados de muitas dessas pesquisas, de cunho essencialmente avaliativo, seja do conteúdo ou da metodologia dos LD, de modo geral, tendem a culpá-los pelo insucesso do processo de ensino-aprendizagem de língua materna. O autor ainda destaca que são poucos os estudos que alcançam a dimensão histórica, política, econômica e discursiva dos LDP.

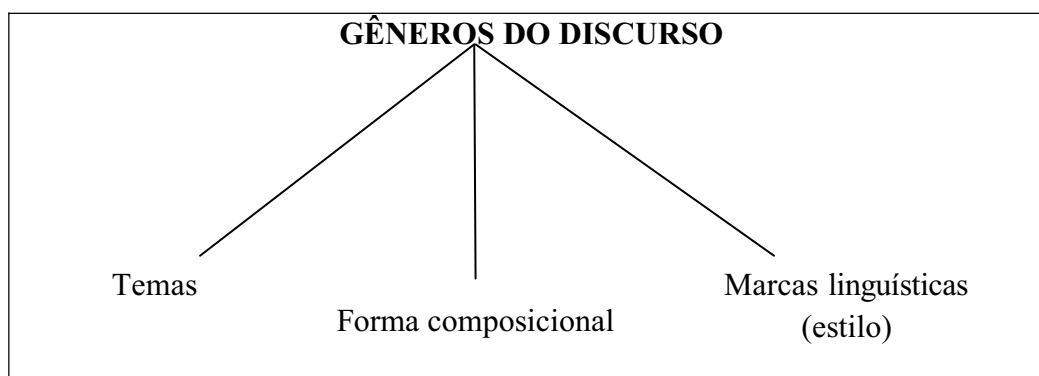
um gênero do discurso, e, para defender tal ideia, adotam a perspectiva de análise bakhtiniana, a qual consiste nos seguintes pressupostos:

1. As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza.
2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se a prestam a uma determinação pela interação verbal.
3. A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual (BAKHTIN/ VOLOCHINOV, 2006, p. 74).

Vemos, então, que o LDP é uma forma de interação verbal o qual circula em uma determinada esfera da atividade humana, especificamente a escola. Além disso, podemos salientar que o LDP é constituído sócio-historicamente para atender as finalidades pedagógicas da sua esfera de circulação.

De acordo com Bunzen e Rojo (2008), os autores de livros didáticos sinalizam suas vontades discursivas quando produzem enunciados em um gênero discursivo, qual o LDP apresenta um alinhamento determinado, uma especificidade de enunciado que o caracteriza como um gênero. Diante disso, o LDP como um gênero do discurso apresenta uma unidade discursiva resultante de elementos específicos de todo gênero do discurso: temas, formas de composição e estilo. Esses elementos dos gêneros discursivos apontados por Bakhtin (1997) são representados da seguinte maneira por Rojo (2005):

Gráfico 3: Elementos específicos do gênero discursivo



Fonte: ROJO (2005, p. 196).

No LDP estes elementos constitutivos do gênero discursivo organizam-se da seguinte forma: os temas são os objetos de ensino escolhidos para o ensino de língua materna; a forma composicional diz respeito às divisões que o LDP apresenta (sumário, unidades, seções,

subseções, capítulos, página de abertura, etc); o estilo é próprio de cada autor que configura o LDP tornando, assim, ele único, com estilo próprio e diferenciado dos outros gêneros.

Segundo Bunzen e Rojo (2008), esses indícios são muito fortes para se argumentar a favor do LDP como um gênero do discurso, porque além de ter uma unidade discursiva, tem autoria e estilo, que de acordo com os autores é

[...] proporcionada via fluxos e alinhamentos do discurso autoral, responsável pela articulação de texto em gêneros diversos e que tal processo indicia muito mais a produção de enunciados em um gênero do discurso do que um conjunto de textos num suporte, sem um alinhamento específico, sem estilo e sem autoria (BUNZEN e ROJO 2008, p. 86).

Afirmar que o LDP é um gênero do discurso é dizer que o LDP apresenta uma forma composicional complexa, porque a origem da atual configuração do LDP resulta de uma ligação de outros gêneros, como aula, antologias e gramática (BUNZEN e ROJO, 2008). Além desses gêneros que constituem a essência de todo LDP, é preciso reconhecer que há diversos gêneros agrupados no LDP, como notícia, anúncio publicitário, tirinha, charge, poemas, cartas e-mail, dentre outros. Isso é o princípio da intercalação dos gêneros do discurso defendidos por Bakhtin, em que Bunzen e Rojo (2008) fundamentaram seus estudos.

É importante ressaltar as diferenças de estilo, pois o LD comunica os seus temas para os interlocutores (professores, alunos, avaliadores do PNLD) com um estilo próprio, com uma voz autoral, visto que um LDP do ensino fundamental não terá o mesmo estilo de um LDP do ensino médio. Assim como o LDP do 6º ano, ensino fundamental, não terá a mesmo estilo e composição de um LDP do 9º ano. Segundo Bunzen e Rojo (2008, p. 86-87),

Os autores de livros didáticos e outros agentes envolvidos em sua produção produzem também enunciados num gênero do discurso, que possui temas (os objetos de ensino), uma *expectativa interlocutiva* específica (professores e alunos das escolas públicas e privadas, o editor, os avaliadores do PNLD) e um *estilo didático próprio*.

A partir desses pressupostos, vemos que os LDP apresentam uma unidade discursiva, autoria e estilo, pois, quando os autores e editores estão no processo de elaborar um LD, eles estão produzindo um enunciado em um gênero discursivo, o qual tem a finalidade de re(a)presentar para os professores e alunos o que se compreende por língua(gem). Por isso, compreender o LDP como um enunciado num gênero do discurso é relacioná-lo com o próprio dinamismo das atividades humanas, pois ele cumpre a sua função de ensino-aprendizagem dentro da sua esfera de circulação – a escola.

Defendemos, aqui, a ideia que o LDP apresenta uma perspectiva discursiva com diversas vozes, “cuja função social é re(a)presentar, para cada geração de professores e

estudantes, o que é oficialmente reconhecido ou autorizado como forma de conhecimento sobre a língua(gem) e sobre as formas de ensino-aprendizagem” (BUNZEN e ROJO, 2008, p. 87).

Em consonância com essas ideias, podemos afirmar que o LDP é um gênero discursivo, porque ele estabelece um diálogo com diversos interlocutores como também ressoa vozes de diferentes momentos, épocas. Na natureza do LDP há um jogo de forças sociais que faz com que a autoria de um livro didático seja vista como uma produção conduzida, tendo em vista que o contexto sócio-histórico-cultural é essencialmente um fator determinante na produção de um LD.

Bunzen (2005) argumenta que, em virtude desse movimento dialógico, o LDP é um gênero escolar, pois, de forma geral, assume uma função social de “re(apresentar) para cada geração de professores e estudantes o que é oficialmente reconhecido, autorizado como forma de conhecimento sobre a língua(gem) e sobre as formas de ensino-aprendizagem” (BUNZEN, 2005, p. 27).

Costa Val e Marcuschi (2008), na apresentação do livro *“Livros didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania”*, discorrem que os LDP estão num lugar de destaque na definição das políticas públicas em educação, bem como estão atrelados à cultura escolar brasileira. Portanto, hoje, o LDP desempenha, na esfera escolar, a função de delimitar o trabalho pedagógico e, ao mesmo tempo, é um material de apoio ao encaminhamento das atividades que colaboram no processo de aprendizagem.

Segundo Batista (2003), o LDP não se organiza apenas apresentando os conteúdos programáticos curriculares, mas apresenta, sobretudo, um conjunto de atividades para o ensino-aprendizagem desses conteúdos, distribuindo-lhes de acordo com a progressão de tempo escolar.

Nos anos 1960-1970, um dos papéis do LDP era ser o estruturador e cristalizador dos currículos, segundo Rojo (2012). Consequentemente a isso, o LDP exerce a função de homogeneizar as práticas pedagógicas; embora ele esteja se renovando, ao passar dos tempos, para acompanhar as mudanças paradigmáticas acerca do ensino de língua materna, sugeridas através dos estudos linguísticos e dos documentos oficiais de educação (PCN e PNLD), percebe-se ainda um ensino proposto de forma reducionista, como argumenta Rangel (2015, p. 20):

Privilégio da norma culta e da escrita; e acrescento: com destaque, às vezes, para uma norma-padrão bastante defasada a esta altura, em relação aos usos cultos do português brasileiro; linguagem oral posta em segundo plano (quando não esquecida), tratada com superficialidade ou mesmo como simples atividade-meio

para realização de atividades; concepção de leitura como resgate do tema e depreensão da estrutura do texto, deixando-se de lado sua dimensão discursiva; privilégio da forma e da gramática normativa no tratamento aos conhecimentos linguísticos.

Lajolo (1996) argumenta a seguinte questão acerca do papel do LD no ambiente escolar: “O livro didático é um importante mecanismo na homogeneização dos conceitos, conteúdos e metodologia educacionais, mas, por outro lado, apresenta conteúdos fragmentados” (LAJOLO, 1996, p. 4). Diante disso, o professor não pode ter o LD como único e exclusivo material didático, devido ao seu caráter genérico e à ausência da contextualização de saberes, limitando, assim, a abordagem de ensino apenas a um só olhar.

Em relação às políticas públicas educacionais, a LDB nº. 9394/96, em seu artigo 4º, inciso VII, faz uma alusão aos programas de apoio ao material pedagógico: “O dever do Estado com a educação pública será efetivado mediante garantia de atendimento do educando no Ensino Fundamental, por meio de programas suplementares de material didático [...]” (BRASIL, 1996, p. 3).

Vemos, então, que é responsabilidade do Estado garantir ao educando as ferramentas necessárias para uma educação de qualidade, considerando, assim, o LDP como o material de suma importância para o processo de ensino-aprendizagem e como o estruturador do trabalho docente.

Para Choppin (1980), uma das definições do livro escolar é:

Todos os livros concebidos com a intenção de servir ao ensino. Sendo assim, dirigem-se a todos os alunos, de todos os anos/séries, de todos os níveis, para todos os exames, certificados e diplomas. Também se dirigem aos professores: indiretamente primeiro por meio do livro do aluno e, em seguida, diretamente por meio do livro do professor (CHOPPIN, 1980, p. 5).

Sendo assim, o livro escolar atua como fonte de referência do saber, tanto para os alunos quanto para os professores, servindo, portanto, para estruturar o trabalho pedagógico, complementar e ampliar os conteúdos e, ao mesmo tempo, podemos salientar que sua função também é formar leitores através de uma coletânea de textos.

Além disso, Choppin (2004, p. 553) aponta quatro tipos de funções do LD:

1. *Função referencial*, também chamada de curricular ou programática, desde que existam programas de ensino: o livro didático é então apenas a fiel tradução do programa [...]; 2. *Função instrumental*: o livro didático põe em prática métodos de aprendizagem, propõe exercícios ou atividades que, segundo o contexto, visam a facilitar a memorização dos conhecimentos, favorecer a aquisição de competências disciplinares [...]; 3. *Função ideológica e cultural*: é a função mais antiga [...] o livro didático se afirmou como um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes. Instrumento privilegiado de construção de identidade, geralmente ele é reconhecido, assim como a moeda e a bandeira, como um símbolo da soberania nacional e, nesse sentido, assume um importante papel político; 4. *Função documental*: acredita-se que o livro didático pode fornecer, sem que sua

leitura seja dirigida, um conjunto de documentos, textuais ou icônicos, cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno.

Diante disso, o LD é um instrumento que faz parte da educação e caracteriza-se pelas múltiplas funções que exercem. Tais funções estão atreladas ao ambiente sociocultural, à época, às disciplinas, aos níveis de ensino, aos métodos e às maneiras de utilização.

O gênero LDP é um enunciado concreto inserido no cenário sociopolítico brasileiro. Nesta esfera oficial do LDP podemos citar o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que é uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC) com o objetivo de avaliar e distribuir gratuitamente livros didáticos para alunos da rede pública de ensino. Essa distribuição é realizada pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), órgão vinculado ao MEC, e responsável pela obtenção de recursos para financiar os programas educacionais.

O PNLD tem o seguinte o papel: “adoção de livros reutilizáveis (exceto para a 1ª série), escolha do livro pelo conjunto de professores, sua distribuição gratuita às escolas e sua aquisição com recursos do Governo Federal” (BATISTA, 2003, p. 26). Além dessas especificidades, Batista (2003) reforça que o Programa ainda teve alguns problemas que eram considerados centrais, tais como a qualidade do LD e as condições políticas e operacionais desde a escolha, aquisição e distribuição dos livros. Sobre esses aspectos Batista, Rojo e Zúñiga (2008, p.49) argumentam que “a distribuição dos livros didáticos se faz de acordo com a escolha dos professores e das escolas, a partir do universo definido pela avaliação”.

Embora o PNLD tenha surgido em 1985, só em 1996 o Programa começou a ser reformulado, alterando, assim a sua perspectiva. O ponto basilar do PNLD na década de 90 era criar e desenvolver estratégias para avaliar sistematicamente e continuamente o LD, pois anteriormente o livro didático era visto pela sua falta de qualidade, seu caráter ideológico e discriminatório, suas desatualizações, falhas conceituais e insuficiências metodológicas. Ademais, Batista (2003) destaca que os livros didáticos nesse período “vinham mostrando, também, livros, muitas vezes de baixa qualidade, terminavam por constituir, para parte significativa da escola brasileira, o principal impresso utilizado por professores e alunos” (BATISTA, 2003, p. 28).

Em 1993, as características do LD começam a ser alteradas por meio do *Plano Decenal de Educação para Todos*. A partir desse plano, novas diretrizes são postuladas para o LD, surge a capacitação para os professores avaliarem e selecionarem adequadamente o material didático, como também o Ministério de Educação forma uma equipe de especialistas com o objetivo de avaliar a qualidade do material didático.

Batista (2003) apontou alguns critérios básicos para avaliação dos livros didáticos:

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

Em 1996, a avaliação iniciou com LD do ensino fundamental e ficou estabelecido que os livros fossem analisados, conforme os critérios de adequação didática e pedagógica, a relevância do manual do professor para o uso do LD pelo docente e uma boa qualidade editorial e gráfica. Depois de estabelecer tais critérios, as primeiras análises iniciaram com as seguintes categorias eliminatórias: excluídos, não-recomendados, recomendados com ressalvas, recomendados. Em 1997, a divulgação das análises foi o que deu origem ao PNLD – *Guia de Livros Didáticos*, no qual professores poderiam encontrar as coleções didáticas reunidas com qualidades satisfatórias para estarem inseridas na sala de aula. Como destaca Batista (2003, p.41):

Em síntese, com livros de melhor qualidade nas escolas, o PNLD vem contribuindo para um ensino de melhor qualidade: é uma referência consensual de qualidade para a produção de livros didáticos e para sua escolha, por professores; vem possibilitando uma reformulação dos padrões do manual escolar brasileiro e criando condições adequadas para a renovação das práticas de ensino nas escolas.

Após essa primeira avaliação, seguiram várias outras direcionadas para o ensino fundamental. Por meio delas, verificou-se, uma melhor qualidade nos materiais didáticos e, sobretudo, uma preocupação crescente das editoras com a qualidade desses livros para atender os critérios estabelecidos pelo o PNLD. Diante disso, o objetivo do *Guia de livros didáticos* é

[...] dar aos docentes subsídios para uma escolha consciente, compatível com as discussões contemporâneas sobre o ensino de língua materna e com as orientações curriculares oficiais, as resenhas procuram explicitar como e em que momentos cada coleção trabalha, nas unidades, capítulos e seções que adote, a leitura, a produção de textos, a oralidade e a análise e a reflexão sobre a língua e a linguagem (BRASIL, 2016, p. 23).

Segundo Cassiano (2007), a implementação oficial da avaliação dos livros didáticos assegura a ausência de erros conceituais, de preconceitos e de inconsistências metodológicas. Trata-se, portanto, que os livros didáticos precisam apresentar uma boa qualidade, pois estão cotidianamente nas salas de aula e são, sobretudo, um dos materiais básicos para o professor e aluno.

Para Batista, Rojo e Zúñiga (2008), os LD são elementos de especial atenção, dotados de mecanismos específicos para o controle de sua produção, escolha e uso. Sendo assim, as coleções de livros didáticos inseridas do PNLD precisam estar em constantes discussões não apenas sobre a sua natureza, mas também quanto ao seu formato e funções.

Pelo exposto, defendemos a noção de que o LDP é um gênero do discurso o qual, em seu processo de constituição, relaciona-se com vários gêneros, tendo, portanto, sua identidade,

autoria e estilo didático peculiar. Dessa forma, tomar o LDP como um gênero discursivo no contexto de ensino é considerá-lo como um elemento plurilinguístico que apresenta uma unidade discursiva de enunciado na sala de aula de Língua Portuguesa. Ainda, podemos afirmar que o LDP é um instrumento de caráter histórico, pedagógico, político e ideológico. Por isso, a sua constituição não é de um suporte de texto, mas, sim de um gênero que apresenta características bem pontuais – forma, esfera de circulação, estilo e função – para atender uma demanda específica do ensino escolar de língua materna. Logo o LDP apresenta em sua constituição a voz do autor, pois, como ele é um enunciado num gênero discursivo que comunica algo através de seu tema, sua forma de composição e autoria/estilo.

5 MARCAS DE INTERATIVIDADE NO LDP

As marcas de interatividade, como vimos no capítulo anterior, são quaisquer traços, pistas ou estratégias linguísticas que caracterizam aspectos dialógicos no processo de textualização na escrita e que envolvem o leitor na contextualização. Essas estratégias interativas passam por diversas variações através de uma sucessão de peculiaridades interacionais. Retoma-se aqui, um importante ponto levantado por Marcuschi (2001), tomado como central neste estudo: analisar marcas interativas no texto escrito não equivale a afirmar a presença da fala na escrita, mas as marcas interativas são essencialmente sinalizações específicas no processo de textualização em que a presença do interlocutor está inserida na própria realização textual. Primeiro, em 4.1. examinamos as marcas de interatividade de acordo com as categorias nomeadas por Marcuschi (2001). Segundo, em 4.2. analisamos as marcas prototípicas do contexto situacional, sugeridas pela autora do trabalho, para dar conta das especificidades do domínio pedagógico.

Investigar quais marcas de interatividade se encontram inseridas nos LDP é compreender que o texto escrito apresenta aspectos dialógicos, e esses traços na escrita são considerados como estratégias de monitoração textual, através das quais o autor assinala ao seu interlocutor como ele espera que seja interpretada a atividade de leitura. Dessa forma, as marcas de interatividade apresentam um valor discursivo para atingir um propósito comunicativo dentro das práticas sociais.

5.1 MARCAS CATEGORIZADAS NA LITERATURA

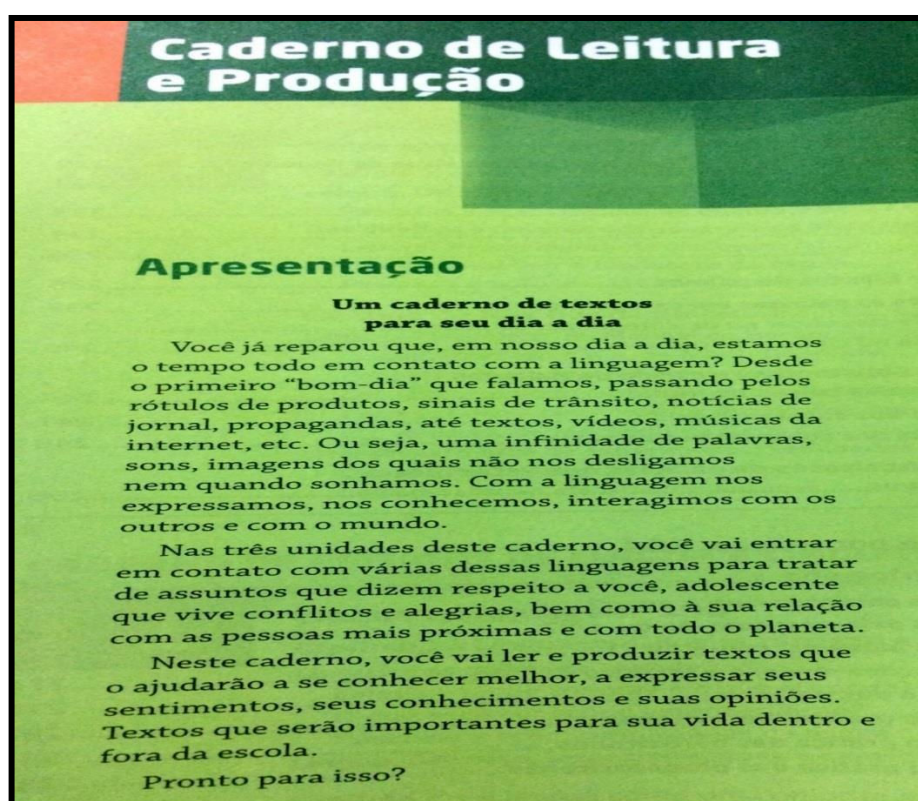
Dos cinco tipos de marcas de interatividade citadas por Marcuschi (2001), encontramos, em nossas análises, três tipos: *Indícios de suposição de partilhamento ou de convite ao partilhamento (4.1.1)*; *Indícios de orientação diretiva para um interlocutor determinado (4.1.2)*; *Indícios de oferta de orientação e seletividade (4.1.3)*. As outras duas marcas de interatividade, *indícios de premonição face a leitores definidos* e *indícios da fala de um interlocutor com qual dialoga*, não foram identificadas, porque a primeira marca é o emprego de declarações de intenções visando a construção argumentativa. Tal marca de interatividade é muito utilizada em pesquisas acadêmicas (teses, dissertações, entre outros) justamente para defender ou contrapor uma opinião; enquanto, a segunda marca se dirige explicitamente ao leitor, por exemplo: início de saudação em cartas, e-mails (Querida Ana, Prezado José), dentre outros. Acreditamos que essas marcas não foram identificadas, devido

ao nosso objeto de análise, o LDP, ser um instrumento essencial e norteador das práticas docentes e do próprio currículo.

5.1.1 Índícios de suposição de partilhamento ou de convite ao Partilhamento

As marcas de *indícios de suposição de partilhamento ou de convite ao partilhamento*, como mencionado na fundamentação teórica, estabelecem uma relação direta do escrevente com um interlocutor presumido. Com tais marcas, segundo Marcuschi (2011, p. 8), “o escrevente tem em mente um leitor com o qual ele dialoga supondo nele conhecimentos específicos”. Ambas as coleções apresentam em diversos momentos esses traços, como podemos observar:

Exemplo 1: Página de abertura do Caderno de Leitura e Produção



Fonte: *Coleção B* – 6º ano (2015, p.12).

Como podemos ver, no Exemplo 1, a página de apresentação do “Caderno de Leitura e Produção” promove logo no início do texto uma interação com o aluno-leitor quando o LDP ressalta: “**Você** já reparou que, em nosso dia a dia, **estamos** o tempo todo em contato com a linguagem?” “Com a linguagem **nos expressamos, nos conhecemos, interagimos** com os outros e com o mundo”. Percebemos que a marca de interatividade se apresenta de forma clara e direta através dos recursos linguísticos “você” e o “nós inclusivo”.

O autor do LDP se dirige diretamente ao aluno sempre na segunda pessoa do singular – você – em lugar de formas impessoais estabelecendo um efeito de aproximação e reciprocidade com o aluno ao apresentar os objetivos das unidades que compõe o caderno (“Nas três unidades deste caderno, **você** vai entrar em contato com várias linguagens para tratar de assuntos que dizem respeito a **você, adolescente** [...]”, ou ainda “Neste caderno, **você** vai ler e produzir textos que o ajudarão a se conhecer melhor [...]).

É importante salientar que a utilização da primeira pessoa do plural ‘nós’, inclui não apenas o leitor nesse processo de leitura, mas, sobretudo, o próprio LDP na atividade discursiva. Isto fica nítido nas expressões (“**Você** já reparou que, em nosso dia a dia, **estamos** o tempo todo em contato com a linguagem?” “Com a linguagem **nos expressamos, nos conhecemos, interagimos** com os outros e com o mundo”) em que as autoras do LDP estivessem também presentes ali no momento da atividade, demonstrando, assim, um conhecimento compartilhado.

Vemos, então, que a função das marcas de interatividade é tornar a leitura mais dinâmica e interativa, pois o aluno se vê como um participante ativo nesse processo textual. É importante reforçar que esses traços se fazem presentes na escrita, porque “quando se escreve, **escreve-se para alguém** e este alguém (o outro, o interlocutor) está presente no horizonte do escrevente” (MARCUSCHI, 2001, p. 1). Sendo assim, podemos afirmar que ninguém escreve ou fala sem ter mente um leitor, visto que o escrevente imagina, desenha, supõe um leitor em seu pensamento, mesmo sendo esse um leitor considerado genérico. Além disso, esse pressuposto marca essencialmente o princípio do dialogismo¹², que tanto pode ocorrer na fala ou na escrita.

É de suma importância ressaltar que esse tipo de estratégia interativa é importante na construção da aprendizagem, porque, à medida que o LDP utiliza-se dessas marcas linguísticas – você e o ‘nós inclusivo’, o aluno se vê ali presente nesse mecanismo discursivo que o auxilia no processo de ensino-aprendizagem.

Agora, vejamos o Exemplo 2, na *Coleção A*:

¹² Bakhtin (1997) afirma que o ser humano é dialógico por natureza, e a linguagem só se constitui através da relação eu-tu, o que implica dizer: não existe comunicação fora da perspectiva dialógica.

Exemplo 2: Seção de leitura



Fonte: *Coleção A* – 7º ano (2015, p.12).

No Exemplo 2, o LDP, antes de introduzir a leitura, realiza uma contextualização da atividade: “O mito que **você** vai ler a seguir pertence à mitologia grega [...]”. Nessa breve contextualização, percebemos, novamente, o diálogo estabelecido com o aluno. O LDP poderia utilizar-se de um discurso mais impessoal, como por exemplo: “O mito pertence à mitologia grega”. No entanto, utilizando essa forma de estilo, o LDP não teria proximidade e reciprocidade com o alunado, nem este não se veria no processo de textualização. Além disso, é a partir da interação, como destaca Vygotsky (2001), que se estabelecem os processos de aprendizagens, por isso a presença de tais indícios torna-se essencial.

Diante desses aspectos, percebemos que faz parte da estratégia do autor do LDP se dirigir diretamente aos alunos, tomando-os como interlocutores principais. Assim, percebemos que nas atividades propostas há uma voz autoral que propõe uma interação direta com o aluno.

Ademais, estes *Indícios de suposição de partilhamento ou de convite ao partilhamento* exercem a função, como já mencionado, de o autor querer marcar ou determinar ali na escrita o seu interlocutor, dirigindo-se, portanto, diretamente a ele. Isso também caracteriza o aspecto dialógico da linguagem, pois o escrevente de uma dada língua emprega formas linguísticas em diferentes situações e contextos para atingir um objetivo específico.

Exemplo 3: Boxe converse com a turma

Converse com a turma



1. Você sabe o que é um diário?
2. Já escreveu ou costuma escrever um diário?
3. Você deixaria alguém ler o seu diário? Por quê?
4. Há quem use a própria agenda como diário. Você tem agenda ou já teve? Como a usa ou a usava? Você acha importante utilizar uma agenda?
5. Você sabe o que é um livro de memórias? O que ele tem em comum e de diferente em relação a um diário?

Fonte: *Coleção B* – 6º ano (2015, p.22).

No Exemplo 3, notamos a presença de um boxe intitulado ‘Converse com a turma’. Nesse boxe há diversas perguntas que podemos perceber novamente a marca de interatividade através do uso da segunda pessoa do discurso – você: “1.**Você** sabe o que é um diário?”, “3.**Você** deixaria alguém ler o seu diário?”, “4.**Você** tem agenda ou já teve? Como a usa ou a usava? **Você** acha importante utilizar uma agenda?” “5. **Você** sabe o que é um livro de memórias?”. Em tais exemplos, percebemos que o LDP realiza uma relação clara, objetiva e, sobretudo, direta e intencional com o aluno-leitor. Esse ‘você’ que o LDP emprega discursivamente não pode ser remetido a qualquer um, mas, sim, a um leitor específico que é marcado por cada aluno envolvido no processo de interação.

No entanto, o que queremos destacar aqui é a função que as marcas de interatividade exercem nesse boxe, pois essas perguntas direcionadas explicitamente ao aluno-leitor exercem o papel de levantar o conhecimento prévio dos alunos sobre a temática a qual será abordada em sala. Por isso, o LDP refere-se sempre ao seu interlocutor na segunda pessoa (“1.**Você** sabe o que é um diário?”, “3.**Você** deixaria alguém ler o seu diário?”).

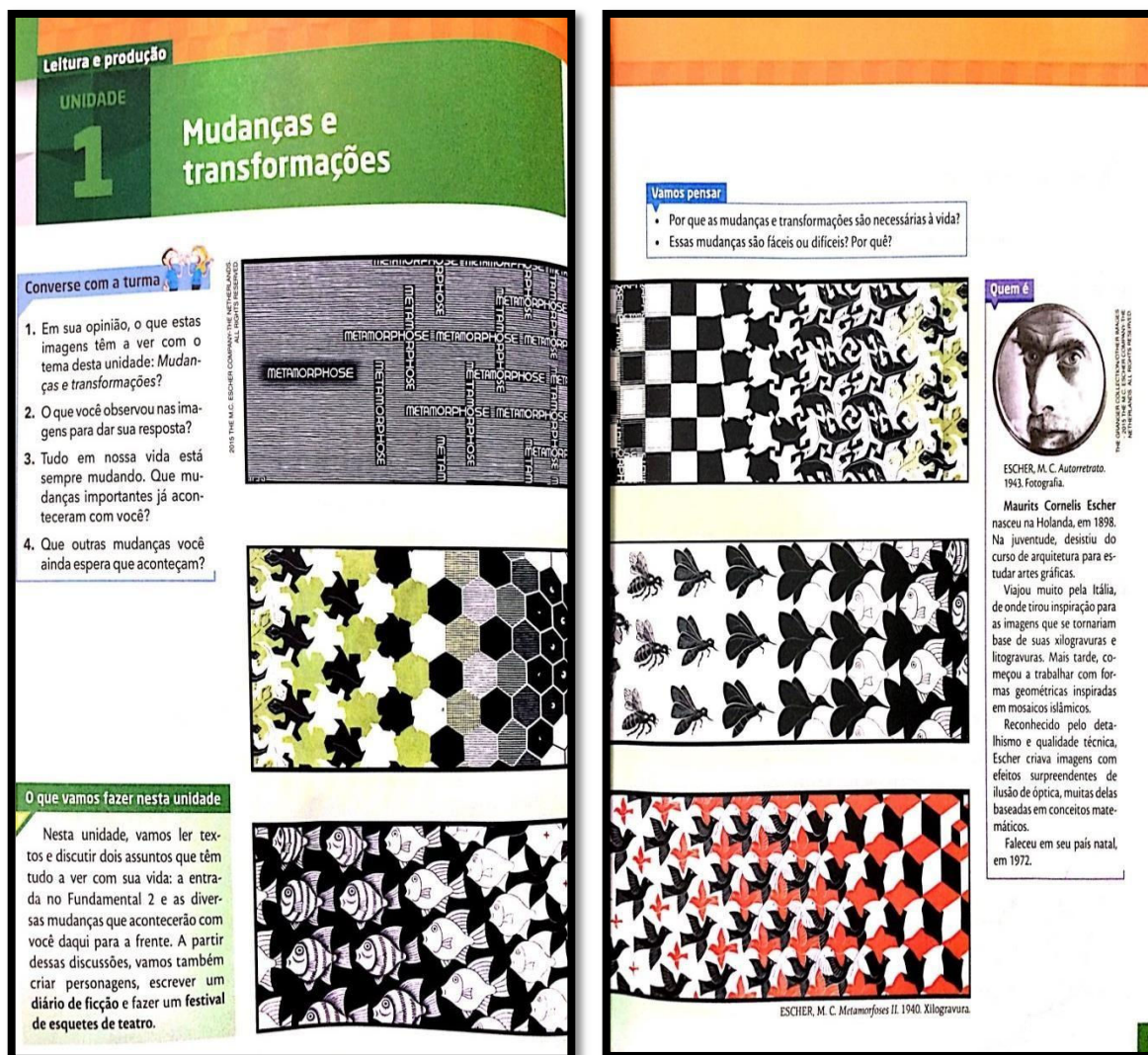
Diante disso, como vimos no referencial teórico, com o uso das marcas “o escrevente desenha um interlocutor que não necessariamente partilha os conhecimentos necessários ao entendimento dos conteúdos expostos” (MARCUSCHI, 2001, p. 9).

Ademais, no Exemplo 3, ao invés de utilizar-se de perguntas diretas de forma impessoal, como “O que é contagem regressiva” ou “O que é um diário”, o LDP prefere envolver o aluno nesse processo da textualização, estabelecendo uma relação explícita entre o eu e o tu, pois o processo de ensino-aprendizagem, como ressaltando, ocorre de forma

interativa (VYGOTSKY, 2001), sendo a língua escrita, como as demais práticas discursivas, um fenômeno interativo, como afirma Marcuschi (2001).

No Exemplo 4, veremos novamente esse aspecto dialógico que o LDP traça com o leitor.

Exemplo 4: Páginas de abertura da unidade



Fonte: *Coleção B* – 6º ano (2015, p.14 -15).

Nas páginas de abertura da unidade, Exemplo 4, “Mudanças e transformações” vemos as seguintes ocorrências: o enunciado “3. Tudo em nossa vida está sempre mudando.”, os boxes intitulados: “O que vamos fazer nesta unidade” e “Vamos pensar”. Tais ocorrências demonstram que tais traços linguísticos -‘nossa’ e ‘vamos’, estabelecem uma pressuposição de conhecimentos específicos. Nesses exemplos, torna-se claro como o LDP desenha e imagina o seu interlocutor, colocando-o no discurso. Além disso, observamos que, nesses

exemplos, o LDP assinala um envolvimento interpessoal na escrita, como se o escrevente estivesse participando do momento da interação.

Essas formas inclusivas no discurso evidenciam um movimento típico do escrevente para o leitor, o qual sinaliza o seu envolvimento. O uso deste ‘nós inclusivo’ facilita no processo de compreensão textual, visto que se utiliza de mecanismos cognitivos, sociointeracionais e textuais.

Exemplo 5: Exercícios - G x J

3. O que podemos concluir a partir das respostas às questões anteriores? Indique as afirmativas corretas.

- a) As letras **g** e **j** têm o mesmo som antes de **a, e, i, o e u**.
- b) As letras **j** e **g** têm o mesmo som antes de **e e i**.
- c) Antes de **a, o e u**, a letra **g** tem o som “guê” e a letra **j** tem o som “gê”.
- d) Na grafia de algumas palavras da língua portuguesa, nem sempre um som (fonema) corresponde a uma única letra.
- e) Na grafia das palavras da língua portuguesa, cada som é representado por uma única letra.

Ao responder às questões acima, você observou que, na língua portuguesa, nem sempre um fonema corresponde a uma única letra e que, no caso das letras **g** e **j**, elas podem ter o mesmo som antes de determinadas vogais e sons diferentes antes de outras. É por isso que comumente temos dúvidas quanto à grafia de palavras que apresentam os sons “gê” e “guê”.

Quando queremos ou precisamos produzir textos de acordo com as normas da língua escrita e temos dúvida em relação à grafia das palavras, podemos recorrer ao dicionário. Algumas orientações ortográficas, porém, podem nos ajudar a empregar adequadamente essas letras.

Emprega-se a letra **j**:

Fonte: *Coleção A* – 7º ano (2015, p.37).

Exemplo 6: Exercícios – gênero anúncio publicitário

2. Sabemos que os anúncios publicitários têm a finalidade de promover um produto, uma marca ou uma ideia.

- a) Quem é o anunciante e a quem se dirige o anúncio em estudo?
O anunciante é uma instituição financeira, um banco, e o anúncio se dirige às pessoas que passam pela estrada.
- b) Que ideia esse anúncio promove?
A ideia de preservação da natureza.
- c) Na sua opinião, com que finalidade o anunciante promove essa ideia?
Além de alertar as pessoas sobre a importância da preservação da natureza, o anunciante tem em vista associar o nome do banco à ideia de responsabilidade com o meio ambiente.

45

Fonte: *Coleção A* - 7º ano (2015, p.45).

Percebemos, novamente, que essa marca de envolvimento de uso da primeira pessoa sinaliza que há a presença de um sujeito coletivo, o qual se encontra essencialmente presente além da sua voz, se encontra presente também na sua participação no processo interativo, como se vê no Exemplo 5: “3. O que **podemos** concluir a partir das respostas às questões anteriores?” e “Quando **queremos** ou **precisamos** produzir textos de acordo com as normas da língua escrita e ortográfica e **temos** dúvida [...]”, com o uso de ‘**podemos**’, ‘**queremos**’, ‘**precisamos**’ e ‘**temos**’. No Exemplo 6, com o emprego de ‘**sabemos**’ no início do

enunciado, podemos compreender que o uso dessas marcas são estratégias linguísticas que inserem o autor e o leitor no processo textual.

Essas estratégias interativas facilitam a compreensão textual, visto que a compreensão é produzida através de um diálogo. Segundo Marcuschi (2001) isso ocorre, pois o escrevente, supondo determinados conhecimentos cognitivos do leitor, apresenta marcas que deixam claro a pressuposição de um conhecimento compartilhado entre os interlocutores.

O que vemos, em ambas as coleções analisadas aqui, nessa pesquisa, é que o uso de “**você**” da primeira pessoa do plural, seja na forma de pronome pessoal do caso reto – ‘nós’- na forma verbal em primeira pessoa do plural ‘vamos’, ‘compreendemos’ ou ainda na forma de pronome possessivo ‘nossa’, é uma estratégia interativa que dá início a um diálogo, fazendo, portanto, parte do quadro participativo das atividades propostas no LDP.

Dessa forma, segundo postula Marcuschi (2001), o autor do texto quando escreve projeta em sua mente o seu leitor. Vemos, então, que este tipo estratégia de interatividade, além de estreitar os laços interativos – LDP, professores e alunos – no momento da interação, pressupõe também um compartilhamento de conhecimento específico. Assim, as marcas de *Indícios de suposição de compartilhamento ou de convite ao compartilhamento* aqui sinalizadas apresentam uma relação de interlocução direta do LDP com o seu alunado. Essas estratégias linguísticas evidenciam nitidamente como o processo de textualização no LDP se constrói de forma interativa e dinâmica, pois a forma como ele dialoga com o interlocutor é como se estivesse na presença dele.

5.1.2 Indícios de orientação diretiva para um interlocutor determinado

As marcas de *Indícios de orientação diretiva para um interlocutor determinado* são marcas interacionais que envolvem não explicitamente o leitor específico, mas, sobretudo, um leitor em geral. Os *Indícios de orientação diretiva para um interlocutor determinado* são marcas de interatividade que se apresentam no texto através de perguntas retóricas, como destaca Marcuschi (2001, p. 6): “Os Indícios de orientação diretiva para um interlocutor determinado são as perguntas diretas (no geral de caráter retórico), mas às vezes nitidamente funcionais sugerindo a seleção de tópico”. A atividade de perguntar marca uma relação interlocutiva com professores x alunos, alunos x professores. Fazer perguntas e responder perguntas têm suas próprias raízes na própria história de aprendizagem. Nos LDP, isso não ocorre de forma diferente, porque o livro em sua organização didática apresenta diversos questionamentos, indagações, para que os alunos levantem hipóteses e cheguem a uma

determinada conclusão. No entanto, a finalidade da nossa análise é nos deter a apenas a um tipo de pergunta, que são as perguntas retóricas.

Nos LDP analisados, averiguamos a presença de tais perguntas apresentadas da seguinte forma:

Exemplo 7: Página de abertura da unidade



Fonte: *Coleção A* – 6º ano (2015, p.10).

O Exemplo 7 mostra a página de abertura da unidade ‘No mundo da fantasia’. O LDP introduz a atividade de leitura introduzindo algumas perguntas ao aluno: (“E por que ela se chama Rapunzel”? “E por que esta história tem o nome de uma planta?”). O LDP não está interessado em conseguir uma resposta, pois esta o LDP já possui, visto que as perguntas retóricas são formuladas sem o objetivo de obter uma resposta.

Nesse contexto, as perguntas diretas exercem a função de chamar a atenção do leitor-aluno para o que está sendo dito e levantar, principalmente, conhecimentos prévios sobre a temática que será abordada objetivando encontrar formas de estimular nos alunos a capacidade de ler e compreender. Portanto, o conhecimento prévio seja ele linguístico, textual

ou de mundo, deve ser ativado durante a atividade de leitura para poder alcançar compreensão.

Os *Indícios de orientação diretiva para um interlocutor determinado* se constituem através de manifestações de incertezas que serão tiradas na própria textualização que segue. Como podemos observar:

Exemplo 8: Seção de leitura

Leitura e produção

Roda de leitura: causos de assombração

Você acredita em assombração? Tem medo? Conhece alguma história envolvendo assombração? Pois olha que agora vai conhecer três de uma tacada só!

Causo 1

Assombração

Aquele moço estava esperando a condução no ponto da frente do cemitério da Consolação, na capital.

Era uma sexta-feira e faltavam cinco minutos para a meia-noite.

De repente, encosta um outro moço.

O ônibus não chegava, deu meia-noite, e este moço olha pro relógio, pros lados, coisa e tal... E o primeiro moço resolve então puxar conversa:

— O amigo por acaso tem medo de alma de outro mundo, assombração, essas coisas?

O moço, com desdém:

— Eu não, rapaz. Ocê acha que vou ter medo dessas bobagens de gente morta?

E o outro responde:

— Gozado, eu também quando era vivo num tinha medo, não!

BOLDRIN, Rolando. *História de contar o Brasil*. São Paulo: Nova Alexandria, 2012.



Fonte: *Coleção B* – 6ºano (2015, p. 48).

No início da seção roda de leitura, Exemplo 8, o LDP introduz as seguintes perguntas: “Você acredita em assombração?”, “Tem medo?”, “Conhece alguma história envolvendo assombração?”. As perguntas retóricas, nesse caso, são estratégias de leitura para mostrar a importância da ativação dos conhecimentos prévios nas atividades de compreensão leitora, e também funcionam para motivar os alunos sobre aquilo que irão ler, atribuindo, assim, significado. Ou seja, o porquê e o para quê essa leitura vai ser útil para minha vida.

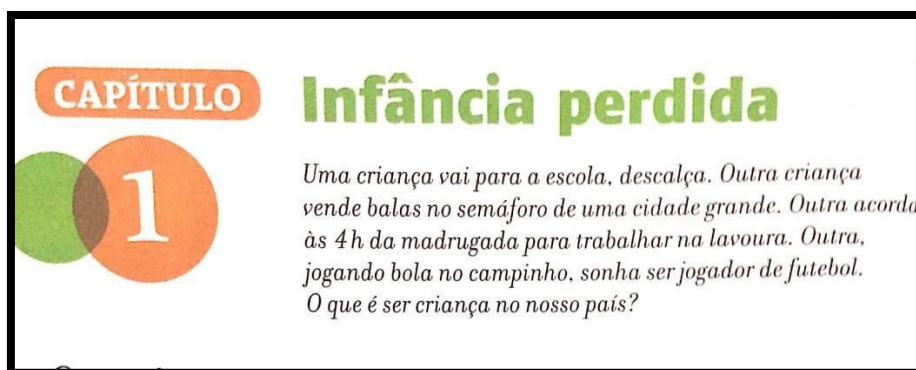
Como dito anteriormente, as perguntas retóricas são introduzidas no LDP como uma estratégia interativa com o objetivo de ativar conhecimentos prévios e levantar hipóteses sobre a atividade de leitura a ser realizada. É importante destacar, que as perguntas diretas é um dos critérios do PNLD em relação ao eixo de leitura, visando levar para a sala de aula LD que trabalhem com estratégias de leitura que possam ajudar o aluno no processo de compreensão. Por isso, no LDP as perguntas retóricas são tão recorrentes, porque tanto é uma exigência do PNLD quanto contribui para o ensino-aprendizagem.

Exemplo 9: Seção de leitura



Fonte: *Coleção A* – 7º ano (2015, p. 12).

Exemplo 10: Seção de leitura



Fonte: *Coleção A* – 8º ano (2015, p.12).

Nos exemplos citados (Exemplo 9 e 10), percebemos que os capítulos são introduzidos por diversas perguntas. No Exemplo 9, vemos: “Por que nascemos?”, “Por que morremos?”, “Qual o sentido da vida?”. Tais perguntas exercem a função de promover uma reflexão crítica acerca da temática. As perguntas retóricas têm o valor de produzir efeitos no interlocutor, como podemos ver no Exemplo 10 “O que é ser criança no nosso país?”; nessa pergunta, o LDP não deseja uma resposta propriamente dita, mas, sim, uma reflexão acerca da infância perdida.

Vemos, então, que quando o professor vai realizar uma atividade de leitura, espera-se que ele ative conhecimentos prévios, pois isso é uma estratégia cognitiva para atribuir significado ao texto, facilitando, assim, o processamento textual. Nesse contexto, podemos perceber que o uso dessas marcas de interatividade, estabelece a interação do autor-livro-leitor, fazendo com que atividade de leitura proporcione ao aluno a capacidade de ler cada vez melhor. Segundo Koch e Elias (2012) a ativação do conhecimento prévio do leitor é importante na compreensão leitora, pois possibilita ao aluno tomar consciência da necessidade de fazer da leitura uma atividade de interação entre o autor-texto-leitor.

Dessa forma, destacamos em todo o percurso que os *indícios de orientação diretiva para um interlocutor determinado* são marcas de interatividade que facilitam a construção de conhecimento e fazem parte do processo de ensino-aprendizagem. Esses indícios têm o papel de produzir sentidos, mobilizando, portanto, os conhecimentos armazenados na memória. Essa marca de interatividade são escolhas linguísticas-discursivas que são responsáveis por ativar estratégias sociocognitivas nos contextos de aprendizagem.

5.1.3 Índícios de oferta de orientação e seletividade

Para compreender como funcionam os *índícios de oferta de orientação e seletividade* nos LDP, tomamos como pressupostos os estudos de Marcuschi (2001). Para o autor, “trata-se do uso de dêiticos textuais, notas de pé de página etc., como índices claros de interatividade” (MARCUSCHI, 2001, p. 12).

Nos LDP analisados, averiguamos uma grande presença de *índícios de oferta de orientação e seletividade*. Essas estratégias têm o papel de atribuir sentidos constitutivos aos significados do que já foi dito. Observamos a imagem a seguir:

Exemplo 11: Estudo do texto

Estudo do texto

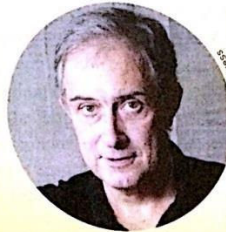
COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO

1. “O patinho bonito” é um texto criado a partir de um conhecido conto maravilhoso.
 - a) Qual é esse conto? *O patinho feio.*
 - b) Se você conhece esse conto, conte para os colegas como é a história.
Professor: Você poderá pedir a um aluno que conte toda a história ou ir pedindo a vários alunos que contem, um por vez, uma parte da história.
2. A expressão **Era uma vez**, que tradicionalmente inicia os contos maravilhosos, remete a um tempo passado, distante e indeterminado. No conto “O patinho bonito”, o tempo também é indeterminado? Justifique sua resposta. Não, a história se passa no mundo atual, pois o patinho tenta ser ator de televisão.
3. Em *O patinho feio*, as diferenças entre o patinho e os outros patos também começam pelo ovo. Comparando as duas histórias, responda:
 - a) Como era o ovo que deu origem ao patinho feio?
Era um ovo maior do que os outros, pois o patinho seria, mais tarde, um cisne.
 - b) Como era o ovo que deu origem a Milton?
Era um ovo azulado e brilhante.
4. Um dia a casca do ovo se quebrou e “de lá saiu um lindo patinho. Era azul? Não, não era. Era um patinho normal”. Nessa situação, o que o narrador quer dizer com a expressão “patinho normal”? Quer dizer que era um patinho amarelo e com as feições dos outros patos.

Quem é Marcelo Coelho?

Marcelo Coelho nasceu em 1959, em São Paulo. Formado em Sociologia, é professor universitário e atua como jornalista.

Estreou na literatura com os romances *Noturno* e *Jantando com Melvin*. Também escreve para crianças, e entre suas obras para esse público estão *A professora de desenho* e *outras histórias* e *Minhas férias*.



34

Fonte: *Coleção A* – 6º ano (2015, p. 34).

No Exemplo 11, o LDP evidencia com uma pista linguística “A expressão **Era uma vez**, que tradicionalmente inicia os contos maravilhosos”, mencionada na questão 2; nesse exemplo, notamos tanto o uso do negrito na expressão **Era uma vez**, que serve para chamar a atenção do aluno, quanto o fato de o LDP sinalizar que essa expressão inicia os contos maravilhosos, partilhando de uma informação que supostamente o aluno-leitor já tem.

Exemplo 12: O dicionário

Você sabe o significado de todas as palavras do texto lido? Quando lemos um texto, ouvimos um noticiário de TV ou rádio ou participamos de certas conversas, é comum surgirem palavras cujo significado desconhecemos. Outras vezes, ao redigirmos um texto, sentimos necessidade de empregar palavras de significado mais preciso ou temos dúvida em relação à ortografia. Em situações como essas, podemos consultar um dicionário.

O **dicionário** é um livro que traz os vocábulos de uma língua dispostos em ordem alfabética e acompanhados de seus significados.

Veja a reprodução de uma página de dicionário:

facial	306	falhar
fa.ci.al <i>adj</i> 2 <i>gên</i> Concernente à face. fa.cil <i>adj</i> 2 <i>gên</i> 1. Que se faz sem dificuldade; 2. simples, claro, natural; 3. dócil, brando; 4. ingênuo, complacente; <i>adv</i> 5. facilmente, com facilidade. <i>Pl</i> do <i>adj</i> fáceis. <i>Antôn</i> difícil. fa.ci.li.da.de <i>sf</i> 1. Qualidade do que é fácil; 2. destreza, prontidão em fazer alguma coisa; 3. complacência; 4. leviandade; <i>sf pl</i> 5. condescendência; 6. meios cômodos de se conseguir alguma coisa. <i>Antôn</i> dificuldade. fa.ci.li.tar <i>vt</i> 1. Tornar fácil ou mais fácil; <i>vi</i> 2. relaxar, descuidar-se. <i>Antôn</i> dificultar. fa.ci.no.ra <i>sm</i> Criminoso, celerado. fac.sí.mi.le <i>sm</i> Reprodução de um escrito, de uma assinatura, de uma pintura, de um desenho, etc. <i>Pl</i> fac-símiles. fac.tí.vel <i>adj</i> 2 <i>gên</i> Que se pode fazer. fa.cul.da.de <i>sf</i> 1. Poder de efetuar, de fazer; 2. autoridade para decidir; 3. escola superior. fa.cul.tar <i>vt</i> 1. Conceder, permitir; 2. facilitar; 3. prestar, oferecer. fa.cul.ta.ti.vo <i>adj</i> 1. Que faculta; 2. que permite que se faça ou não; 3. arbitrário; <i>sm</i> 4. médico. fa.da <i>sf</i> 1. Ser fantástico a que se atribui poder sobrenatural; 2. <i>fig</i> mulher formosa. fa.dar <i>vt</i> 1. Predestinar; 2. conceder (dons excepcionais); 3. favorecer; 4. regular, determinar o destino de. fa.di.ga <i>sf</i> Cansaço, estafa. fa.do <i>sm</i> 1. Destino, sorte; 2. canção típica de Portugal. fa.go.te <i>sm</i> <i>Mús</i> Instrumento de sopro, espécie de clarineta de som grave. fa.go.tis.ta <i>s 2 gên</i> Pessoa que toca fagote. fa.guei.ro <i>adj</i> 1. Que afaga; 2. meigo, suave, carinhoso; 3. agradável. fa.gu.lha <i>sf</i> 1. Faísca que se desprende da matéria em combustão; 2. centelha. fai.an.ca <i>sf</i> Louça de massa argilosa, vidrada ou esmaltada. fai.na <i>sf</i> Trabalho, lida, azáfama. fai.são <i>sm</i> Galináceo de bela plumagem e carne saborosa. <i>Fem</i> faisoa e faisã. <i>Pl</i> faisões e faisães.		fa.is.ca <i>sf</i> Centelha, chispa, fagulha. fa.is.car <i>vi</i> 1. Lançar faíscas; cintilar; <i>vt</i> 2. emitir faíscas, clarão, brilho; 3. <i>fig</i> dardejar. Conjuga-se como trancar. fai.xa <i>sf</i> 1. Tira de tecido ou couro; banda; 2. porção de terra estreita e longa; 3. cada uma das músicas gravadas em disco. fa.la <i>sf</i> 1. Faculdade de exprimir o pensamento pela palavra; 2. ação de falar; 3. voz, palavra, elocução; 4. parte do diálogo dita por um dos interlocutores. fa.lá.cia <i>sf</i> 1. Qualidade de falaz; 2. engano, logro; 3. <i>fam</i> falatório. fa.la.ci.o.so (<i>ô</i>) <i>adj</i> 1. Que tem falácia; 2. palrador. <i>Pl</i> falaciosos (<i>ô</i>). fa.lan.ge <i>sf</i> 1. Corpo de infantaria, na antiga milícia grega; 2. <i>Anat</i> cada um dos ossos que formam os dedos das mãos e dos pés; 3. <i>fig</i> multidão. fa.lar <i>vt</i> 1. Expressar o pensamento por meio de palavras; 2. exprimir-se em; 3. conversar acerca de; 4. explicar; 5. combinar; <i>vi</i> 6. articular palavras; 7. ter o dom da palavra; 8. conversar; <i>vi</i> 9. discursar. fa.la.tó.rio <i>sm</i> 1. Ruído de muitas vozes simultâneas; 2. murmuração; maledicência; 3. locutório, parlatório. fal.cão <i>sm</i> <i>epiceno</i> Nome comum a várias aves de rapina, diurnas, da família dos falconídeos. fal.ca.tru.a <i>sf</i> 1. Logro, engano, ardil, fraude; 2. artifício para lograr. fa.le.cer <i>vi</i> 1. Morrer, expirar; 2. escassear, faltar; <i>vt</i> 3. ser insuficiente; falhar. fa.le.ci.do <i>adj</i> 1. Morto; 2. que carece de alguma coisa; <i>sm</i> 3. o que morreu. fa.le.ci.men.to <i>sm</i> 1. Ato de falecer; morte; 2. minguia; 3. incapacidade. fa.lên.cia <i>sf</i> 1. Ação ou efeito de falir; quebra; 2. omissão; 3. carência. fa.lé.sia <i>sf</i> Rocha alta e íngreme à beira-mar. fa.lha <i>sf</i> 1. Fenda, lasca; 2. falta; defeito físico ou moral; 3. lacuna; 4. mania. fa.lhar <i>vi</i> 1. Não suceder como se esperava; malograr-se; <i>vt</i> 2. não acudir a tempo; faltar.

(Minidicionário Soares Amora da língua portuguesa, 19. ed. São Paulo: Saraiva, 2009. p. 306.)

Fonte: *Coleção A* – 6º ano (2015, p. 56).

Como dito anteriormente, os *indícios de oferta de orientação e seletividade* se apresentam no texto para trazer uma explicação para o leitor que pressupõe que ele já possui. Isso ocorre neste Exemplo 12 (“O dicionário é um livro que traz os vocábulos de uma língua dispostos em ordem alfabética e acompanhados de seus significados”), quando o autor do LD traz essas marcas com a finalidade de contextualizar a abordagem dos conteúdos, não com

alguma informação nova, mas como uma informação que reafirma apenas o conhecimento de mundo, linguístico e/ou enciclopédico do educando. Por isso, esses traços de interatividade são bem recorrentes nos LDP, pois servem para explicar algo que o aluno já tem conhecimento. Portanto, tais marcas atuam no texto como *pistas de contextualização*.

Além disso, Gumperz (2013) vai argumentar que tais *pistas de contextualização* podem surgir sob várias manifestações linguísticas, dependendo do repertório linguístico de cada participante. Sendo assim, os significados das pistas fazem parte do processo interativo, porque esses traços linguísticos são portadores de informação. Logo, nos exemplos citados, observamos que ambas as coleções apresentam traços que sinalizam e contextualizam as atividades e, sobretudo, trazem uma informação que facilita o processo da interpretação e faz parte do conhecimento prévio do aluno.

Exemplo 13: Seção leitura

Atividade: roteiro

▼ Leia a seguir o roteiro de um monólogo, isto é, um texto para ser encenado por um único ator. Depois, responda às questões pedidas.

Meu nome é Jaberson

(A cena toda acontece num quarto, há uma cama e um espelho. Um adolescente está apaixonado e tenta telefonar para a garota que ama, mas não tem coragem. Jaberson está na frente do espelho, ensaiando o que vai dizer com o telefone.)

JABERSON
 Oi, meu nome é Jaberson... Nós fomos colegas... Sim, terminei meus estudos contigo, isso mesmo... Ah, tenho 17, sim... Ainda lembra?
 (interrompe)
 Droga! Está horrível! Ela vai pensar que sou um idiota!
 (espera, suspira, respira fundo. Pega o telefone outra vez e fala para si mesmo)
 De novo:
 (finge outra vez que está falando com Laura)
 Oi, Laura! É o Jaberson! Eu fiquei sabendo que tem um filme muito bom passando e quero te convidar para ir ao cinema comigo!
 (interrompe de novo)
 Ah! Que porcaria! E se ela não se lembrar mais de mim?
 (pega o telefone outra vez)



Fonte: *Coleção B* – 6º ano (2015, p. 40).

Exemplo 14: Seção de leitura

7. O título do conto é “As três penas”. O que as penas podem representar, no contexto da história narrada?

8. Os contos maravilhosos geralmente transmitem ensinamentos relacionados ao comportamento humano. Que ensinamentos o conto lido transmite?

A LINGUAGEM DO TEXTO

1. O conto “As três penas” tem unidade de sentido, ou seja, é um texto em que suas partes principais – o começo, o meio e o fim – estão correlacionadas. Ele está dividido em partes menores, os parágrafos. **Parágrafos** são partes do texto que agrupam ideias. A indicação de início de parágrafo é feita pelo afastamento em relação à margem esquerda do texto.

a) Quantos parágrafos há no texto lido? Há 38 parágrafos.

b) Em que parágrafo a sapa gorda entrega um lindo tapete ao Bobalhão? No 11º parágrafo.

2. Observe o penúltimo parágrafo do texto. Como os outros parágrafos, ele apresenta partes menores, as frases, que são delimitadas pelo ponto.

a) Observe o número de pontos desse parágrafo. Quantas frases há nele? Há três frases.

b) O parágrafo sempre se inicia com letra maiúscula. E as frases, são iniciadas com letra maiúscula ou com letra minúscula? Com letra maiúscula.

3. Leia o boxe “Tipos de frase”. Depois identifique no texto:

a) uma frase exclamativa;
b) uma frase interrogativa;
c) uma frase imperativa;
d) uma frase declarativa.

As três penas na Alemanha

Na cultura popular alemã, há uma tradição segundo a qual, se uma pessoa não sabe que rumo tomar, sopra uma pluma ao ar e segue a direção dela.

Em outras culturas, há costumes parecidos com esse. Na grega, na finlandesa e na hindu, jogam-se três flechas ao ar.



7. Professor: Sugerimos abrir a discussão com a classe, pois há mais de uma resposta possível! As penas podem representar o acaso, a sorte de cada um dos irmãos, já que foi favorecido aquele que era crédulo, que tinha coração puro.

Tipos de frase

Na **escrita**, a frase começa com letra maiúscula e termina com ponto. Na **fala**, a frase é demarcada pela entonação, isto é, por um tom de voz que expressa a intenção de quem fala.

De acordo com o sentido que pretendemos construir, podemos produzir diferentes tipos de frase.

Tradicionalmente, a gramática classifica as frases em quatro tipos:

- **Interrogativa:** usada para fazer uma pergunta:
Está vendo aquela árvore ali adiante?
Na escrita, a frase interrogativa é indicada por ponto de interrogação.
- **Declarativa:** usada para dar uma resposta, uma informação ou contar alguma coisa:
Era uma vez um homem que tinha três filhos.
Na escrita, a frase declarativa é indicada por ponto.
- **Exclamativa:** usada para expressar espanto, surpresa, emoção, admiração, alegria, etc.:
Era só o que faltava!
Na escrita, a frase exclamativa é indicada por ponto de exclamação.
- **Imperativa:** usada para expressar uma ordem, um desejo, uma advertência, um pedido:
Está bem, vá!
Na escrita, a frase imperativa é indicada por ponto ou por ponto de exclamação.

8. Professor: Sugerimos abrir a discussão com a classe. Espera-se que os alunos percebam a ideia de que, para alcançar um objetivo, é preciso ser fiel, obediente, esforçado, humilde, dedicado, ter boa vontade, etc.

Fonte: *Coleção A* – 6º ano (2015, p. 16).

Notamos que ambos os exemplos apresentam como traços linguísticos expressões explicativas que contextualizam os enunciados. O Exemplo 13 mostra o seguinte: “Leia a seguir um roteiro de um monólogo, isto é, um texto para ser encenado por um único ator”. Enquanto o Exemplo 14, questão 1, evidencia: “**Parágrafos** são partes do texto que agrupam ideias”. Essas pistas linguísticas têm um caráter convencional, social e culturalmente determinado, e ainda podemos afirmar que elas ajudam no processo de ensino-aprendizagem, pois, por mais que os alunos conheçam esses traços intuitivamente, elas funcionam textualmente visando à produção de determinados sentidos.

É importante ressaltar que tais traços se encontram presentes nas comunicações humanas, podendo ser facilmente identificados na superfície do texto. Sendo assim, nos exemplos citados acima, podemos observar como um conjunto de pistas evidencia uma multiplicidade de traços que se encontraram engajados na própria interação.

Dessa forma, como postula Gumperz (2013), a produção e interpretação de significados na interação são resultados da participação de falante e ouvinte na produção do discurso. Por isso, os *indícios de oferta de orientação e seletividade* são responsáveis pela contextualização dos enunciados promovendo a clareza e a compreensão do texto. Por mais que o LDP pressuponha que o educando já apresente tal conhecimento, pois essas pistas são de natureza cognitiva, mesmo assim essas marcas de interatividade contextualizam os comandos dos enunciados visto que o autor escreve pensando no seu leitor com intuito de monitorar o texto e facilitar, assim, o processo de compreensão.

5.2 MARCAS ESTEREOTÍPICAS DO DOMÍNIO PEDAGÓGICO

Nesta seção, analisamos as marcas de interatividade presentes no domínio pedagógico, as quais são responsáveis por dar conta das estratégias cognitivas, discursivas e textuais que apontam para construção do ensino-aprendizagem. Categorizamos tais marcas de interatividade da seguinte forma: *marcas discursivas*, *marcas textuais* e *marcas injuntivas*.

As *marcas discursivas* (4.2.1) são definidas aqui como articuladores coesivos, com objetivos interacionais; as *marcas textuais* (4.2.2) são consideradas as estratégias de repetição, tamanho da fonte, cores, boxes, entre outros aspectos que compõem esses materiais didáticos. As *marcas textuais* funcionam no texto para chamar a atenção do leitor sobre o que está sendo dito; por fim, as *marcas injuntivas* (4.2.3) aparecem no texto a partir do uso de expressões linguísticas que prescrevem uma ordem para o leitor.

Essas estratégias linguísticas facilitam o processo da construção de sentidos e da produção e recepção dos conhecimentos. Além disso, como a aprendizagem ocorre através da interação, o LDP utiliza-se de estratégias que se aproximam do interlocutor para promover uma aprendizagem significativa e produzir efeitos de sentido no texto. Diante disso, as marcas do domínio pedagógico têm a ver com a funcionalidade do texto e, como a sua funcionalidade é ser didático, assim as *marcas discursivas*, *textuais* e *injuntivas* são estereotípicas do domínio pedagógico.

5.2.1 Marcas discursivas

As marcas discursivas exercem a função de elementos coesivos que estabelecem diversos tipos de relações semânticas e pragmáticas entre os segmentos do texto. Nesta perspectiva, essas marcas são responsáveis por unirem as partes textuais, estabelecendo, assim, relações discursivas planejadas pelo autor do texto.

Nas coleções analisadas notamos a presença dessas *marcas discursivas*, principalmente, o uso de ‘Agora’ na abertura da subseção das atividades de produção textual, como ilustrado:

Exemplo 15: Seção de produção de texto

AGORA É A SUA VEZ Professor. Para a realização desta atividade, solicite previamente aos alunos que pesquisem na biblioteca e/ou na Internet sobre dois mitos, o de Gilgamesh e o do pomo da discórdia, e sobre a Guerra de Troia, a fim de colherem mais informações para as produções de texto propostas. Se houver tempo disponível, peça que desenvolvam as duas propostas. Se achar conveniente, a atividade poderá ser realizada em grupos pequenos, de dois ou três alunos.

Há, a seguir, duas propostas para a produção de textos sobre mitos. Com a orientação do professor, desenvolva pelo menos uma delas.

Os textos que você e os colegas produzirão serão publicados em um livro que integrará a mostra **Heróis de todos os tempos**, proposta no capítulo **Intervalo** desta unidade.

1. Como você viu ao fazer a leitura da pintura *O julgamento de Páris*, de Rubens, a escolha feita por Páris teve como consequência uma gigantesca guerra entre gregos e troianos.
 - Releia, nas páginas 18 e 19, o resumo da situação a que se refere a cena da pintura. Depois, escreva a continuação dessa história, considerando os seguintes fatos:
 - Diante das deusas, Páris sente medo e tenta fugir, mas Hermes o convence a cumprir seu papel de árbitro.
 - Cada uma das deusas compromete-se a dar a Páris bens valiosos, caso fosse a eleita: Atena promete sabedoria e vitórias em todos os combates; Hera, o império da Ásia; Afrodite, o amor da mulher mais bela do mundo, Helena, mulher de Menelau, rei de Esparta.
 - Páris escolhe o amor de Helena e, assim, Afrodite fica com a maçã de ouro. Inconformadas, as outras duas deusas dirigem sua hostilidade ao povo troiano.
 - Páris vai para Esparta e é recebido pelo rei Menelau. Desconsiderando a hospitalidade do anfitrião, foge com Helena para Troia. Inicia-se, então, uma guerra que iria durar dez anos e durante a qual heróis e guerreiros gregos e troianos se enfrentariam incansavelmente.

Organize esses fatos de modo coerente e redija um relato narrando o que ocorreu. Para enriquecer a narração, descreva os lugares e também a reação das personagens em meio aos acontecimentos. Inclua diálogos para tornar o texto mais dinâmico.



O julgamento de Páris (1639), de Rubens.



Os amores de Páris e Helena (1788), de Jacques-Louis David.

22

Fonte: *Coleção A* – 7º ano (2015, p. 22).

No Exemplo 15, observamos que no título da subseção “**Agora** é a sua vez” o uso do “**Agora**” fornece pistas importantes aos interlocutores. Essa marca tem a função de pontuar o texto remetendo à ‘voz’ do professor. Ainda, exerce a função de marcar o tempo presente. O uso de tal marca discursiva é importante, pois ele faz uma sinalização textual promovendo, assim, a interação entre autor-livro-leitor. É importante destacar que as marcas discursivas podem aparecer no começo, no meio ou no final.

Nos exemplos aqui analisados geralmente essas marcas discursivas vêm logo no início, como veremos:

Exemplo 16: Exercícios

- a) Agora que você leu esse texto, teria alguma hipótese para as duas pinturas parecerem tão diferentes?
- b) Após essa conversa, suas impressões sobre as pinturas ficaram diferentes da impressão inicial? Explique.
- c) Ainda considerando o que foi discutido, como você definiria o amor: algo sempre tranquilo e alegre ou algo que pode ser também conflituoso? Justifique.

Fonte: *Coleção B* – 7º ano (2015, p.15).

Exemplo 17: Sinopse de filme

2. Agora leia a sinopse do filme.

Juli (Madeline Carroll) e Bryce (Callan McAuliffe) se conheceram aos 7 anos de idade. Ela sempre admirou o menino, mas ele achava a vizinha meio estranha. Aos 13 tudo muda e ele começa a se apaixonar pela menina. Juntos, eles compartilharam diversas experiências amorosas, como o famoso primeiro beijo, que faz parte da vida de todo adolescente.

Disponível em: <<http://www.adorocinema.com/filmes/filme-147000/>>.

Acesso em: 25 fev. 2015.

Fonte: *Coleção B* – 7º ano (2015, p.17).

Os empregos dessas marcas discursivas no Exemplo 16, “a) **Agora** que você leu esse texto, teria alguma hipótese [...]”, e no Exemplo 17, “2. **Agora** leia a sinopse do filme”, aparecem sempre delimitando o início do texto, marcando, assim, unidades temáticas e operando como *pistas contextualizadoras* que sinalizam que os enunciados estão acontecendo no momento que estão sendo lidos. Há, nesses exemplos, um evidente efeito de sentido de aproximação do escrevente com o seu leitor, pois o autor do LDP se projeta no tempo presente quando a atividade for realizada.

Vemos, então, que estas marcas de interatividade são bastante recorrentes, de modo que o uso das marcas discursivas marca o tempo presente, deixando a comunicação mais eficaz e produzindo, sobretudo, efeitos de sentido didáticos, pois o LDP, ao interagir com o educando, possibilita que este construa conhecimento. Tal construção, sabemos, só é possível através da interação com o meio social em que o indivíduo está inserido, uma vez que o ambiente é responsável por constituir um sujeito lúcido e consciente, capaz de criticar, refletir e opinar sobre o contexto em que vive (VYGOTSKY, 2001).

Exemplo 18: Sinopse de filme

Estudo do texto

livros estão *O enterro do anão*, *Carapau* e *O fim do mundo*.

COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO

1. O texto é construído como se fosse um anúncio de busca de pessoa desaparecida.
 - a) Em que trecho isso fica explícito? *"Vou fazer um apelo. É o caso de um menino desaparecido."*
 - b) Em geral, o que caracteriza um texto desse tipo?
A identificação da pessoa desaparecida, seguida da descrição dela, incluindo-se: vestuário e traços físicos e psicológicos.

Fonte: *Coleção A* – 8º ano (2015, p.13).

Exemplo 19: Exercício

2. O texto teatral tem semelhanças com o texto narrativo: apresenta fatos, personagens, tempo e lugar.
 - a) Onde ocorre essa cena? *Na casa de Jorge e Emilia.*
 - b) Qual é, aproximadamente, o tempo de duração dessa cena?
Quinze minutos.
3. Comparando a estrutura do texto teatral com a de outros textos narrativos ficcionais, como, por exemplo, o conto, o mito e a fábula, observamos que o texto teatral se constrói de forma diferente.
 - a) Há, no texto teatral, um narrador que conta a história?
Não.
 - b) De que maneira, então, tomamos conhecimento dela?
Por meio da ação das personagens e do diálogo entre elas.

Fonte: *Coleção A* – 8º ano (2015, p.21).

No Exemplo 18, a marca discursiva “**em geral**” (b) **Em geral**, o que caracteriza um texto desse tipo?) exerce a função de sintetizar toda uma ideia. Enquanto isso, no Exemplo 19, o uso da marca discursiva “**então**” (b) De que maneira, **então**, tomamos conhecimento dela?) exerce a função de um elemento coesivo de proporcionar a progressão textual.

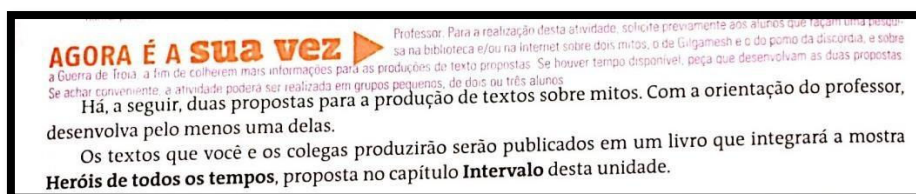
Em suma, as *marcas discursivas* assumem no texto escrito um valor pragmático em que exercem a função de trazer clareza e de possibilitar a interação entre autor-livro-leitor, tornando, portanto, o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico e mais fluido. Assim, quanto mais recorrente for o uso de *marcas discursivas* nos LDP, mais evidentes serão os efeitos de interatividade e de proximidade entre o escrevente e o leitor.

5.2.2 Marcas textuais

Para efeito desta pesquisa, categorizamos as *marcas textuais* como os recursos gráficos (negrito, itálico, caixa alta, tamanho da fonte, recursos coloridos), os boxes inseridos no LDP e as estratégias de repetição. As *marcas textuais* funcionam no texto visando à obtenção da clareza, da organização textual, do material e do conteúdo.

Uma expressão em negrito ou em itálico no LDP, muitas vezes, sinaliza o significado de uma palavra ou expressão, evidencia o tópico central do texto ou da atividade, chamando, portanto, a atenção do aluno para aquela expressão destacada. Como veremos abaixo:

Exemplo 20: Seção produção de texto



Fonte: *Coleção A* – 7º ano (2015, p.22).

No Exemplo 20, observamos não só a mudança do tamanho da fonte como também a palavra ‘**sua vez**’ que vem em negrito. Esses recursos gráficos não apenas chamam a atenção do leitor, mas são marcas de interatividade entre o escrevente e o seu leitor, porque este é o momento para realização da atividade por parte do aluno, por isso o uso da expressão ‘**sua vez**’ encontra-se negritado. Além disso, observamos na mesma imagem as expressões ‘**Heróis de todos os tempos**’ e ‘**Intervalo**’ em negrito, as quais são palavras-chave da atividade.

Exemplo 21: Estudo do texto



Fonte: *Coleção A* – 8º ano (2015, p.13).

No Exemplo 21, observamos que é feito uso de caixa alta na expressão “**Compreensão e interpretação**” e que o título da subseção “**Estudo do texto**” vem tarjado na cor laranja. Essas *marcas textuais* servem para dar proeminência no texto, destacando aquilo que é importante. Elas são *pistas contextualizadoras* que sinalizam propósitos comunicativos dentro do texto, facilitando a construção de conhecimento.

Segundo Belmiro (2000) os recursos visuais proporcionam suporte às ideias contidas no livro funcionando como um meio de reconhecimento das informações descritivas. Diante disso, a função de tais recursos é tornar as informações mais claras, estimulando a compreensão e a relação mútua entre o autor-livro-leitor. Portanto, é extremamente importante que o LDP disponha de recursos visuais que tanto auxiliem o professor no

momento de sua explanação, quanto auxiliem os discentes sobre os aspectos que estão sendo destacados no conteúdo ministrado trazendo, assim, uma visualização mais eficaz.

Exemplo 22: Para escrever com expressividade

Para escrever com expressividade

O DISCURSO CITADO NOS TEXTOS JORNALÍSTICOS

Releia o seguinte trecho da reportagem "Teclar demais no celular pode causar 'WhatsAppinite'".

Segundo o ortopedista Mateus Saito, do Instituto de Ortopedia e Traumatologia da USP, a 'WhatsAppinite' é mais comum do que se imagina e o número de pessoas atingidas cresce diariamente.

"Muitos profissionais tentam transformar o smartphone num escritório portátil, mas esses aparelhos não estão adaptados a um uso tão constante e repetido."

Saito ressalta que uma das formas de evitar problemas é utilizar smartphones e tablets para consumir informação e não para produzir textos longos.

"A interface desses aparelhos ainda precisa melhorar. Não dá para substituir um computador quan-



Thinkstock/Getty Images

do se quer saúde para as mãos."

O fisioterapeuta Rodrigo Peres diz que, para usuários constantes de dispositivos móveis, é importante fortalecer os músculos.

"Exercícios localizados e fisioterapia ajudam a reduzir as dores."

Outras dicas são alternar as posições de uso e usar compressas geladas para amenizar o processo inflamatório.

O reumatologista José Ribamar Moreno, especialista em dor, recomenda que, caso seja necessário teclar por mais de 45 minutos, sejam feitos intervalos de 15 minutos. Segundo ele, há fatores que podem gerar mais risco de desenvolver tendinite.

"Gravidez, obesidade, estresse, tabagismo e sedentarismo são fatores de risco. É importante não somar fatores."

Fonte: *Coleção A* – 9º ano (2015, p.17).

No Exemplo 22, o uso das letras em caixa alta e colorido em **"O discurso citado nos textos jornalísticos"** é considerado como uma marca textual. Essa marca tem a função de promover o efeito didático de sinalizar o conteúdo que será abordado na atividade de leitura.

Exemplo 23: Boxes

O que vamos fazer nesta unidade

Nesta unidade, vamos ler textos e discutir a respeito das experiências de amor — e desamor! — típicas desta fase da sua vida, e vamos ter contato com breves relatos de experiências e produzir alguns **depoimentos** pessoais sobre o tema. Vamos descobrir que, além de conversar com seus pais ou responsáveis, você e seus colegas podem buscar ajuda para sanar as dúvidas que "pintam" sobre isso, participando de fóruns de discussão e por meio de mensagens em revistas ou sites que tenham especialistas sobre o assunto. Também vamos ler e produzir **minicontos**.

Vamos pensar

Você acha que as experiências amorosas da adolescência são iguais para garotos e garotas?

O que pode ajudar adolescentes como você a passar por essa fase de modo mais tranquilo?

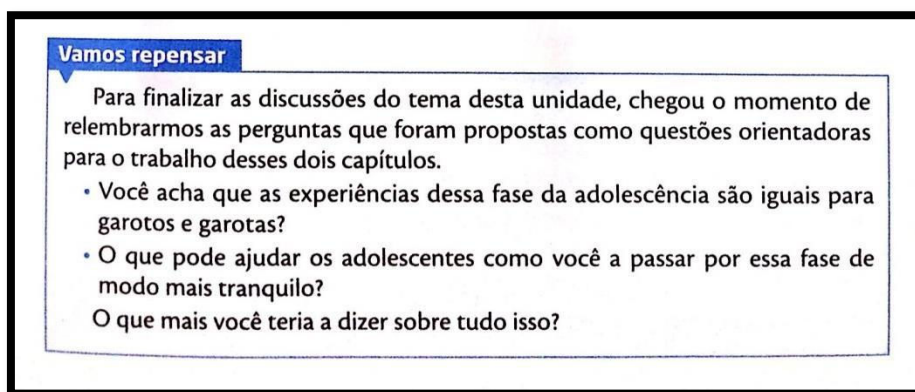
Fonte: *Coleção B* – 7º ano (2015, p.15).

No Exemplo 23, observamos a presença de dois boxes, os quais têm o objetivo de apresentar o estudo que será proposto na unidade, trazendo, portanto, orientações para o leitor dos percursos de aprendizagens que serão encontrados nos capítulos. O box **"O que vamos fazer nesta unidade"** vem na cor verde, enquanto **"Vamos pensar"** na cor azul. Essas cores

acentuam que os boxes irão tratar de ideias distintas. No boxe ‘**Vamos pensar**’, há um diálogo novamente com o leitor propondo uma reflexão crítica das questões que serão tratadas no capítulo. No manual do professor, as autoras da *coleção B* salientam que esse boxe é sempre mostrado no início da unidade, o qual “propõe questões-chaves, norteadoras das aprendizagens esperadas ao longo dos dois capítulos” (FIGUEIREDO; BALTHASAR; GOULART, 2015, p.380). Ademais, o boxe ‘O que vamos fazer nesta unidade’ apresenta duas palavras em negrito (depoimentos e minicontos) para destacar os gêneros que serão estudados nesta unidade.

É importante ressaltar que o boxe “**Vamos pensar**” é retomado ao término da unidade, agora com outro nome “**Vamos repensar**”, visando que os alunos realizem uma autoavaliação, como ilustrado no Exemplo 24.

Exemplo 24: Boxe – Vamos repensar

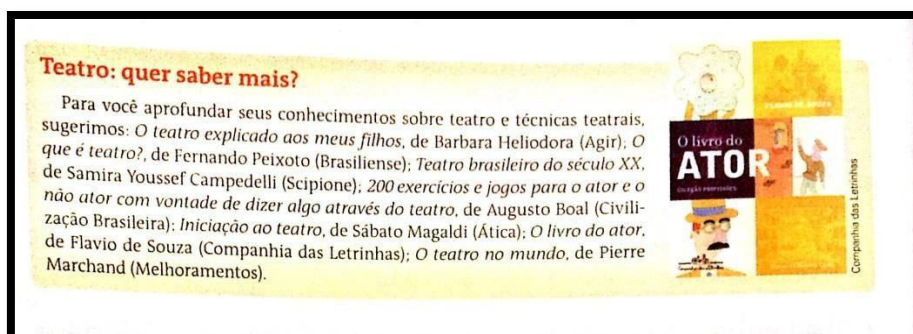


Fonte: *Coleção B* – 7º ano (2015, p. 61).

O uso dos boxes nos LDP constitui uma parte fundamental das práticas de ensino. Estes desempenham um importante papel pedagógico no processo de ensino-aprendizagem, porque auxiliam na construção do conhecimento dos alunos. Portanto, os boxes são considerados *marcas textuais*, pois eles trazem uma organização didática do conteúdo. Além disso, esses boxes, além de explicar o conteúdo, orientam o leitor explicitando o que será enfatizado.

Ao longo das coleções analisadas, aparecem diversos boxes:

Exemplo 25: Boxe – Teatro: quer saber mais?



Fonte: *Coleção A* – 8º ano (2015, p. 22).

No Exemplo 25, o boxe **“Teatro: quer saber mais?”** estabelece uma relação com o texto estudado no capítulo, promovendo, assim, uma ampliação do conteúdo. Esta contextualização pode atrair a atenção dos alunos e tornar o conhecimento menos estático e mais dinâmico/interessante. Em relação à forma estrutural, é importante destacar o que diz o manual do professor da *coleção A* sobre esses recursos: “Normalmente coloridos e/ou acompanhados de imagens, os boxes imprimem leveza, dinamismo e atualidade aos assuntos tratados” (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 289). Sendo assim, as *marcas textuais* no texto escrito se utilizam de recursos interativos, dialógicos, dinâmicos que envolvem o interlocutor no processo de compreensão.

Exemplo 26: boxes - clipe e glossário

Leitura e produção

amor envolto em corações flutuantes, que foi incessantemente idealizado por escritores, poetas e cineastas não é bem do jeito que eles pintam. Esqueça o cupido, a sorte ou mesmo a união sublime e inexplicável de almas. “Nada é tão ao acaso, nem tão romântico”, diz Carmita Abdo, psiquiatra coordenadora do Projeto Sexualidade (ProSex) do Instituto de Psiquiatria do Hospital das Clínicas de São Paulo. O amor nada mais é do que o resultado de uma complexa cadeia de reações químicas do cérebro, e existe com o intuito único de propagar a nossa espécie. Em outras palavras, amamos porque somos o resultado de um processo evolutivo bem-sucedido: ao entrarmos em uma relação estável, as chances de criarmos com sucesso nossos descendentes são muito maiores.

De acordo com a biologia evolutiva, o vínculo criado por casais apaixonados garante a segurança da espécie. Focado na sua família, o homem gasta energia em mantê-la bem provida, oferecendo todas as oportunidades para que seus filhos cresçam e perpetuem sua **carga genética**. Para unir o casal, o cérebro se inunda de amor — no caso, há um aumento na liberação dos hormônios dopamina e norepinefrina. São eles que causam todas as sensações típicas da paixão, como insônia, frio na barriga e **pensamento obsessivo** na pessoa amada.

Passado o rompante da paixão, outro hormônio entra em ação: a oxitocina. É ela que faz com que os casais criem vínculos, evoluam para o sentimento de amor romântico, e continuem juntos por anos a fio. De acordo com o psiquiatra Larry Young, coautor do livro *A química entre nós* (Best Seller, 348 p.), é a oxitocina que nos faz focar a atenção no parceiro. “O amor é esse emaranhado de complexas reações químicas no cérebro”, diz. E é nosso organismo ainda quem ajuda a escolher por quem nos apaixonamos: enquanto os homens tendem a procurar mulheres com o quadril largo (característica vinculada à progesterona, que sinaliza uma boa fertilidade), as mulheres procuram um homem que transpire sucesso e segurança. Os dois caçam ainda alguém com um sistema imunológico diferente do seu — a variabilidade garante o sucesso da espécie e evita anomalias do cruzamento entre parentes.

Ah, o amor — Embora a ciência consiga ainda explicar por que, afinal, os homens levam a fama de ser mulherengos (eles são fábricas de espermatozoides que precisam ser espalhados), ela ainda não nos tirou o gosto pelas incertezas do amor. Por mais que você saiba que o hormônio que corre no seu corpo e te faz sentir frio na barriga é a dopamina, você ainda vai, sim, curtir o primeiro beijo, o primeiro amor e sua primeira paixão.

clipe 

Biologia evolutiva é a ciência que estuda as transformações pelas quais uma espécie (animal ou vegetal) passa desde sua origem na Terra até, em alguns casos, sua extinção.

Um dos princípios destacados nesses estudos é o da *preservação das espécies*: para não desaparecer da natureza, cada espécie deverá transmitir a seus “filhotes” as melhores características que garantam sua sobrevivência.

Assim, para alguns animais, cujos filhotes não precisam ficar com a mãe por muito tempo para sobreviver (como os insetos), não é preciso que o casal se mantenha fiel. No caso dos seres humanos, cujos filhotes dependem dos pais por muito tempo, importante que haja um relacionamento estável entre o casal, por isso o amor nos é mais importante.

Glossário

Carga genética: nessa frase, significa o conjunto de informações genéticas que são herdadas dos pais pelos filhos, tais como tipo sanguíneo e cor dos olhos.

Pensamento obsessivo: pensamento fixo em uma única coisa ou alguém.

Fonte: *Coleção A* – 7º ano (2015, p.24).

No Exemplo 26, observamos novamente a presença de dois boxes, o primeiro nomeado de ‘**clipe**’, o segundo nomeado de glossário. O box ‘**clipe**’ dialoga com o leitor não só apenas pelo colorido distinto, mas também pelo uso da imagem de um clipe no próprio título. O termo ‘Biologia evolutiva’, que inicia o texto no box, vem negrito, chamando,

portanto, a atenção para o conceito que ali será abordado. No manual do professor, da *coleção B*, as autoras destacam que esse boxe *clipe* tem o objetivo de apresentar informações de diferentes naturezas acerca dos assuntos abordados. No boxe ‘**Glossário**’, que vem em uma cor diferente do *clipe*, para ressaltar que ambos irão tratar de assuntos diversos, as palavras que serão exploradas no vocabulário também aparecem em negrito. É importante destacar que no texto aparecem destacadas tais palavras na mesma cor do boxe glossário.

No Exemplo 27, observamos como o LDP aborda dois temas, “**Quem são os irmãos Grimm**” e “**O que um protagonista**”, como ilustrado abaixo:

Exemplo 27: Seção estudo do texto

2. O rei, já velho e fraco e preocupado com o futuro de seu reino, resolve escolher o filho que, após sua morte, seria o herdeiro do trono.

a) O que o rei decide fazer para realizar essa escolha? Submeter os filhos a uma prova e deixar o trono para o que lhe trouxesse o mais belo tapete.

b) Para determinar a direção que cada filho deveria seguir, o que o rei faz? Que intenção ele tem ao adotar esse procedimento?

c) Para onde o Bobalhão devia ir? Por que os irmãos zombam dele? Ele devia ir para um local muito perto do castelo, e os irmãos zombam dele porque pensam que ele nada ia encontrar por ali e, em consequência disso, estaria fora da competição.

3. Ao descer pelo alçapão ao lado do qual cai a pena que indicava a direção a ser seguida, o Bobalhão adentra um mundo mágico.

Ele se comporta com delicadeza, porque faz seu pedido de modo bem-educado (“Eu gostaria de ter o mais lindo e mais fino tapete”) e agradece ao receber o que queria.

a) Quando solicita à sapa gorda e recebe dela o tapete de que precisava, o Bobalhão se comporta com delicadeza ou com grosseria? Comprove sua resposta.

b) O Bobalhão segue a orientação da sapa gorda e, ao obter a “mulher mais linda de todas”, beija-a. O que esse comportamento da personagem revela a respeito do seu caráter? Revela obediência, humildade, delicadeza, respeito e afeto.

c) Levante hipóteses: Por que a sapa gorda atende aos três pedidos do Bobalhão? Porque ele se mostra educado, simples e obediente.

4. Por três vezes, os filhos mais velhos do rei saem em viagem.

a) Sempre que retornam ao castelo, eles trazem, de fato, o que o rei tinha solicitado? Por que, na sua opinião, isso acontece? Eles não trazem o que o rei tinha solicitado, mas o que vem pela frente. Isso acontece ou porque eram preguiçosos ou porque não acreditavam que o Bobalhão pudesse se sair bem ao executar a tarefa proposta.

b) Por três vezes o rei determina que, por direito e por justiça, o Bobalhão seria o herdeiro do trono. Qual é a reação dos filhos mais velhos diante desses veredictos do pai? A de não aceitar o veredicto e atormentar o pai; diziam que o Bobalhão não podia ser rei porque lhe faltava juízo e sempre lhe pediam uma nova prova.

5. Depois de três provas, os irmãos mais velhos, ainda insatisfeitos, pedem ao pai que proponha um novo desafio: a prova do aro.

O que levam os irmãos mais velhos a supor que poderiam vencer essa última prova? O fato de imaginarem que as mulheres que encontraram, por serem camponesas e, assim, fortes e robustas, conseguiriam atravessar o aro com facilidade.

6. Aos poucos, os fatos vão revelando como são, de fato, as personagens.

a) O que as atitudes dos irmãos mais velhos revelam sobre o caráter deles? Revelam que eles são ambiciosos, truculentos, aproveitadores, enganadores, preguiçosos.

b) O filho mais jovem era realmente um bobalhão, como as pessoas supunham?

c) O desempenho do Bobalhão como rei confirma a resposta da questão anterior? Por quê? Sim, pois, de acordo com o texto, o Bobalhão “reinou por muito tempo com sabedoria”. Logo, não era bobo.

6b. Não; na verdade, ele era simples, humilde, fiel e, sobretudo, dedicado, empenhado em cumprir a tarefa que lhe foi solicitada.

Quem são os Irmãos Grimm?

Jacob Grimm (1785-1863) e Wilhelm Grimm (1786-1859) nasceram na cidade de Hanau, situada no centro-oeste da Alemanha. Foram professores, linguistas e realizaram importantes pesquisas no campo da tradição popular. Ao percorrer a Alemanha, registraram as narrativas orais de velhos camponeses, pastores, barqueiros e cantores que encontravam pelas estradas ou reunidos em serões ao redor do fogo. Graças a essa iniciativa, Jacob e Wilhelm, conhecidos mundialmente como os “Irmãos Grimm”, deixaram-nos um riquíssimo conjunto de lendas, fábulas e contos maravilhosos, como os clássicos *João e Maria*, *Branca de Neve*, *A Bela Adormecida* e *Rapunzel*.



O que é protagonista?

As personagens classificam-se de acordo com o papel que desempenham na história. A personagem que faz o papel principal chama-se **protagonista**. Nos contos maravilhosos, o protagonista é um herói ou uma heroína que vive grandes aventuras e vence muitos obstáculos. A personagem que se opõe ao protagonista, seja porque age contra ele, seja porque tem características opostas às dele, é chamada de **antagonista**. Essa personagem é o vilão da história.

No conto, há também **personagens secundárias**. As personagens secundárias são aquelas que têm uma participação menor ou menos frequente na história.

15

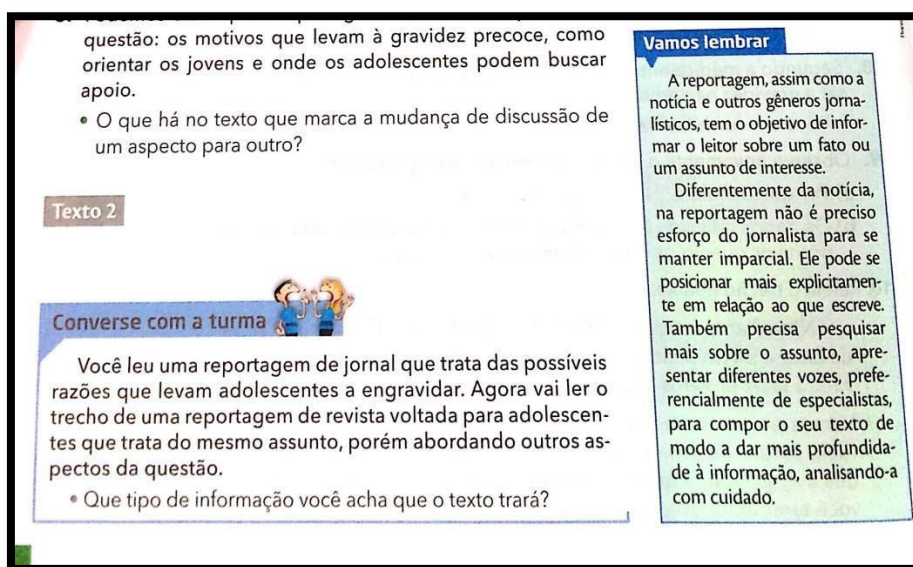
Essas informações trazidas nos boxes são de suma importância para o leitor, porque contextualizam o conteúdo teórico e auxiliam para realização da atividade. Dessa forma, os boxes trazem ao leitor um conhecimento prévio ou não, para então chegar à suposta conclusão.

É importante salientar que as *marcas textuais*, além de uma organização didática, promovem a explicação, por isso os LDP apresentam uma diversidade de boxes. Como destacam Cereja e Magalhães (2015), no manual do professor da *coleção A*:

Não chegam a constituir uma seção, mas têm uma grande importância na concepção da obra. São textos paralelos, que “dialogam” com o texto-base e se encontram em qualquer uma das cinco seções fundamentais. Seu papel é, essencialmente, ampliar o assunto tratado e estabelecer relações entre ele e a realidade do aluno (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 289).

Analisemos mais um exemplo:

Exemplo 28: Boxes



Fonte: *Coleção B* – 9º ano (2015, p.20).

Neste Exemplo 28, observamos dois diferentes boxes que organizam o capítulo da seguinte forma: o box ‘Converse com a turma’ tem a finalidade de trabalhar a oralidade, o que pode ser observado tanto no título do box quanto na imagem inserida ao seu lado já carregam essa ideia, além do texto verbal que propõe perguntas com a finalidade de serem respondidas. Enquanto isso, o box “Vamos lembrar”, como discorrem as autoras no manual do professor, tem “o objetivo de retomar e/ou ampliar conceitos trabalhados em algum dos volumes da coleção” (FIGUEIREDO; BALTHASAR; GOULART, 2015, p. 382). Esse box promove uma reflexão a respeito das atividades propostas.

Além desses boxes que exercem a função de organizar o conteúdo auxiliando o aluno na sua compreensão, temos também na *coleção B*, os seguintes boxes: “Quem é” o qual apresenta uma breve biografia de determinado autor; “conhecimentos linguísticos”, que vem no decorrer das atividades, apresentando algum conceito que é importante para resolução da atividade; “Vale a pena ler”, que são sugestões de filmes, livros, músicas etc.; “O que quer, o que pode ser essa língua”, que tem o objetivo de refletir acerca dos determinados efeitos de sentido do uso da língua; “Olha que curioso”, que exerce a função de destacar algum aspecto peculiar e particular da norma linguística ou de sua variação.

As *marcas textuais* também são identificadas através de uma estratégia textual conhecida como repetição¹³. Nas coleções analisadas podemos observar estratégias textuais de repetição.

Exemplo 29: Exercícios

8. Releia o seguinte trecho do conto “As três penas” e observe as palavras destacadas.

“Era uma vez um rei que **tinha** três filhos. Dois deles **eram** inteligentes e sensatos, mas o terceiro não **falava** muito, **era** simplório e só chamado de Bobalhão.”

As palavras destacadas indicam que os fatos ocorrem no presente ou no passado? *No passado.*

9. No conto lido, há vários diálogos. Qual é o papel do diálogo nos contos maravilhosos: tornar a história lenta ou torná-la mais dinâmica e viva? *Tornar a história mais dinâmica e viva.*

10. Observe a linguagem empregada no conto lido. Que tipo de linguagem predomina: uma linguagem culta, de acordo com a norma-padrão, ou uma linguagem popular? *Uma linguagem de acordo com a norma-padrão.*

11. Reúna-se com seus colegas de grupo e, juntos, concluam: Quais são as características do conto maravilhoso?

20

É um texto narrativo que geralmente se inicia situando o herói ou a heroína em seu ambiente familiar, no tempo e no espaço, e apresentando suas características. Apresenta um ou mais protagonistas, um vilão e um problema a ser resolvido. Suas personagens são reis, príncipes, bruxas, etc., e os lugares onde transcorre a ação são bosques, florestas, castelos, etc. Geralmente apresenta fatos mágicos e um final feliz. Inicia-se por uma expressão que indica tempo impreciso e os fatos ocorrem no passado. O narrador, em geral, é observador. Apresenta diálogo e a linguagem empregada é predominantemente a norma-padrão.

Professor: Com as conclusões dos grupos, sugerimos montar na lousa um quadro com as características do conto maravilhoso.

Fonte: *Coleção A* – 6º ano (2015, p.20).

Notamos que, no Exemplo 29, na questão 8, quando o LDP determina que o aluno “**releia o trecho do conto**”, é preciso que ele volte ao trecho do conto para poder responder à atividade. Percebemos que essa estratégia de repetição de reler novamente o trecho do conto, marca a dependência da retomada para a realização da atividade, visto que o aluno só poderá realizar se ele voltar ao texto, e assim poderá dar continuidade ao exercício.

¹³ Na literatura a repetição é um fenômeno bastante complexo. Há diversos estudos acerca da repetição, podemos citar, como exemplo, a tese de LA Marcuschi (1992). No entanto, adotamos, nesta pesquisa, a repetição como uma estratégia linguística de retomada, correspondendo em reaparecer no texto aquilo que já foi mencionado anteriormente. A repetição é um recurso textual significativo, porque ela exerce a função de um recurso reiterativo, estabelecendo, portanto, a continuidade imposta pela coerência.

Exemplo 30: Seção produção de texto

Leitura e produção

Produção: depoimentos pessoais

Conhecendo o gênero: depoimentos pessoais

Como você viu, nos dois textos lidos, quando estamos na fase de procurar alguém para amar ou quando amamos alguém, muitas coisas podem acontecer: grandes emoções, seguidas ou não de grandes trapalhadas.

Por esta ser uma fase muito marcante, não é raro encontrarmos em *sites*, *blogs* e revistas impressas e eletrônicas muitos relatos, em geral, breves, que falam sobre essas primeiras experiências amorosas.

Por se tratar de relatos muito pontuais, costumamos encontrá-los com o nome de **depoimentos pessoais** — que é como os chamaremos aqui.

Mas, antes de chegarmos aos depoimentos sobre amor e paqueras, você vai ler depoimentos e trechos de relatos sobre outras experiências.

Fonte: *Coleção B* – 7º ano (2015, p.28).

A partir da análise desse texto, podemos ver que o LDP realiza uma retomada ao mencionar: **“Como você viu, nos dois textos lidos, quando estamos na fase de procurar alguém para amar ou quando amamos alguém, muitas coisas podem acontecer [...]”**. Quando o LDP cita **‘nos dois textos lidos’**, esse elemento textual exerce a função de dar continuidade ao tema que está em foco, neste caso, a atividade de escrita.

Além disso, a atividade de repetição nem sempre é necessário utilizar da mesma expressão ou palavra para retomar o referente, nas estratégias de repetição é, essencialmente, necessário que a construção do sentido esteja claro para o leitor.

Exemplo 31: Exercício

Leitura e produção

Bullying não é legal

- A Lei 13.474/2010, aprovada pela Assembleia Legislativa em 25 de maio de 2010, estabelece políticas públicas contra o *bullying* nas escolas do Estado.
- Alguns dos objetivos da lei são: disseminar conhecimento sobre o fenômeno, identificar concretamente, em cada instituição, a incidência e a natureza das práticas de *bullying* e desenvolver planos locais para prevenção e combate.

Disponível em: <<http://www.kzuka.com.br/especial/rs/kzukars/19,465,3213515, Galera-da-dicas-para-combater-o-bullying-nessa-volta-as-aulas.html>>. Acesso em: 17 abr. 2015.

Agora, discutam as questões seguintes. Cada um deve fazer suas próprias anotações no caderno. Caprichem: esses registros servirão de apoio para o debate. Dica: retomem os exercícios anteriores sobre argumentação, como apoio!

1. Identifiquem na reportagem a lista de dicas voltadas para estudantes combaterem o *bullying*.
 - a) Quem são os autores delas?
 - b) Escolham duas dicas. Desenvolvam-nas com argumentos. Façam ajustes na redação, usando operadores de argumentação.

Vejam um exemplo.

Dica: não ter vergonha de si mesmo.
Desenvolvimento: sem dúvida, não ter vergonha de si mesmo é uma maneira bastante eficaz de combater o *bullying*, pois pessoas que investem na autoestima ficam menos frágeis diante de comentários maldosos.
Outra possibilidade: pesquisas mostram que pessoas menos seguras de si são alvos fáceis para as maldades do *bullying*; assim, importa aprender a não ter vergonha de si mesmo.

Se necessário, explicita que o exemplo explora argumentação por relação de causa e consequência.
2. Agora, identifiquem na reportagem as dicas voltadas para os pais combaterem o *bullying*.
 - a) Quem são os autores delas?
 - b) Escolham duas dicas. Desenvolvam-as com argumentos ou contra-argumentos. Façam ajustes na redação, usando operadores de argumentação.

Vejam a seguir um exemplo.

Dica: os pais não devem hesitar em buscar ajuda de profissionais da área de saúde mental, para que seus filhos possam superar traumas e transtornos psíquicos.

Se necessário, explicita que o exemplo explora argumentação por autoridade (referência a pesquisas).

Se necessário, explicita que o exemplo explora argumentação por relação de causa e consequência.

Fonte: *Coleção B* – 8º ano (2015, p.30).

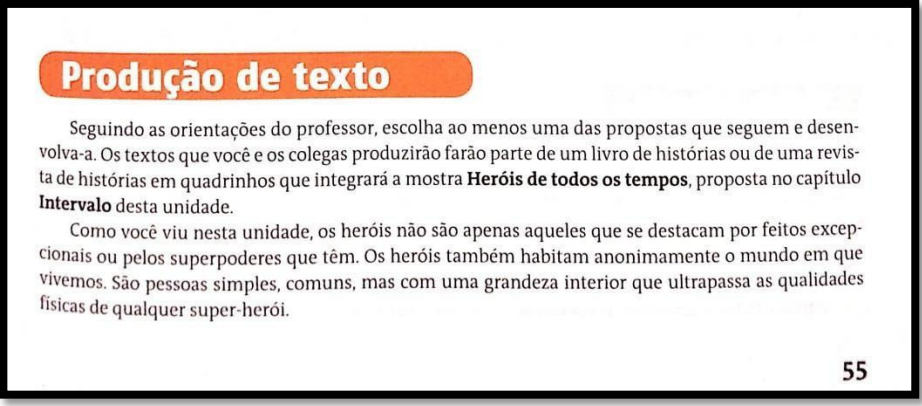
No Exemplo 31, antes de iniciar a atividade, o LDP dialoga com o seu leitor lhe oferecendo uma dica para retomar os exercícios anteriores acerca da argumentação. Esse movimento que o LDP sugere ‘para trás’, isto é, voltar para as atividades anteriores é de suma importância, porque o ‘para frente’ – aquilo que será visto – é a continuidade daquilo que já

foi realizado. Ou seja, à medida que o texto progride, ele vai retomando essencialmente aquilo que já foi dito. Nesse caso, o LDP realiza um movimento típico de retomadas e avanços textuais.

Diante disso, percebemos que o LDP transmite um discurso de manutenção do tema que está sendo abordado com o objetivo de produzir sentidos na atividade proposta, pois o aluno precisará retomar, por exemplo, ao conto utilizando-se, portanto, de uma estratégia textual-interativa e que faz parte do discurso pedagógico.

O próximo exemplo apresenta a repetição com características funcionais no plano da compreensão. Vejamos:

Exemplo 32: Seção produção de texto



Produção de texto

Seguindo as orientações do professor, escolha ao menos uma das propostas que seguem e desenvolva-a. Os textos que você e os colegas produzirão farão parte de um livro de histórias ou de uma revista de histórias em quadrinhos que integrará a mostra **Heróis de todos os tempos**, proposta no capítulo **Intervalo** desta unidade.

Como você viu nesta unidade, os heróis não são apenas aqueles que se destacam por feitos excepcionais ou pelos superpoderes que têm. Os heróis também habitam anonimamente o mundo em que vivemos. São pessoas simples, comuns, mas com uma grandeza interior que ultrapassa as qualidades físicas de qualquer super-herói.

55

Fonte: *Coleção A* – 7º ano (2015, p.55).

Na proposta de produção de texto, no Exemplo 32, vemos que o LDP retoma a temática trabalhada na unidade sobre super-heróis. No segundo parágrafo do comando de produção textual, analisamos que o LDP recupera o tema da unidade com a finalidade de dar sequência para elaboração textual, e, principalmente, com a finalidade de fortalecer e, sobretudo, de intensificar a temática estudada. Diante de tais características, esse tipo de repetição favorece, portanto, a compreensão textual e tais estratégias de repetição são *pistas contextualizadoras* que propiciam um processo textual-interativo entre o autor-livro-leitor visando unir, criar laços entre a temática abordada na unidade mais o texto que será produzido pelo aluno.

O uso das *marcas textuais* (negrito, itálico, caixa alta, tamanho da fonte, boxes e estratégias de repetição) evidencia como o texto escrito utiliza-se de diversos recursos e estratégias linguísticas para interagir com o interlocutor. Tais marcas apontam que, no domínio pedagógico, a clareza, a compreensão, a organização didática dos conteúdos abordados e as estratégias de repetição são elementos que configuram a sala de aula e, como o

LDP é a principal ferramenta que orienta o currículo da educação básica, e, às vezes, é o único material a que crianças e adolescentes têm acesso, esse material didático não é desprovido dessas marcas, pois elas têm a função de chamar a atenção do leitor, despertar a curiosidade, ajudar na compreensão e, sobretudo, produzir efeitos didáticos.

5.2.3 Marcas injuntivas

Nomeamos aqui *marcas injuntivas* aquelas que utilizam de injunções e prescrições para construção discursiva nos comandos das atividades. Ou seja, uma sequência injuntiva se define quando o autor do texto direciona textualmente uma ação ao seu leitor em que o enfoque é fazê-lo agir. Como argumenta Araújo (2017, p. 37), “[...] através desse tipo de sequência, dá-se uma ordem, apresenta-se um roteiro de trabalho, sugere-se a realização de um procedimento, em suma, guia-se a ação do interlocutor”.

Nas coleções dos LDP, observamos durante o percurso diversas ocorrências de *marcas injuntivas*. Tomemos alguns exemplos a seguir:

Exemplo 33: Seção produção de texto

É um documento que contém informações para os alunos de todos os tempos. O narrador normalmente é observador, o tempo narrado geralmente é passado, a linguagem é mais formal e o modelo para os alunos de todos os tempos. O narrador normalmente é observador, o tempo narrado geralmente é passado, a linguagem é mais formal e o modelo para os alunos de todos os tempos. O narrador normalmente é observador, o tempo narrado geralmente é passado, a linguagem é mais formal e o modelo para os alunos de todos os tempos.

AGORA É A SUA VEZ Professor. Para a realização desta atividade, solicite previamente aos alunos que façam uma pesquisa na biblioteca e/ou na internet sobre dois mitos, o de Gilgamesh e o do pomo da discordia, e sobre a Guerra de Troia, a fim de coletarem mais informações para as produções de texto propostas. Se houver tempo disponível, peça que desenvolvam as duas propostas. Se achar conveniente, a atividade poderá ser realizada em grupos pequenos, de dois ou três alunos.

Há, a seguir, duas propostas para a produção de textos sobre mitos. Com a orientação do professor, desenvolva pelo menos uma delas.

Os textos que você e os colegas produzirão serão publicados em um livro que integrará a mostra **Heróis de todos os tempos**, proposta no capítulo **Intervalo** desta unidade.

1. Como você viu ao fazer a leitura da pintura *O julgamento de Páris*, de Rubens, a escolha feita por Páris teve como consequência uma gigantesca guerra entre gregos e troianos.
 - Releia, nas páginas 18 e 19, o resumo da situação a que se refere a cena da pintura. Depois, escreva a continuação dessa história, considerando os seguintes fatos:
 - Diante das deusas, Páris sente medo e tenta fugir, mas Hermes o convence a cumprir seu papel de árbitro.
 - Cada uma das deusas compromete-se a dar a Páris bens valiosos, caso fosse a eleita: Atena promete sabedoria e vitórias em todos os combates; Hera, o império da Ásia; Afrodite, o amor da mulher mais bela do mundo, Helena, mulher de Menelau, rei de Esparta.
 - Páris escolhe o amor de Helena e, assim, Afrodite fica com a maçã de ouro. Inconformadas, as outras duas deusas dirigem sua hostilidade ao povo troiano.
 - Páris vai para Esparta e é recebido pelo rei Menelau. Desconsiderando a hospitalidade do anfitrião, foge com Helena para Troia. Inicia-se, então, uma guerra que iria durar dez anos e durante a qual heróis e guerreiros gregos e troianos se enfrentariam incansavelmente.
 - Organize esses fatos de modo coerente e redija um relato narrando o que ocorreu. Para enriquecer a narração, descreva os lugares e também a reação das personagens em meio aos acontecimentos. Inclua diálogos para tornar o texto mais dinâmico.



O julgamento de Páris (1639), de Rubens.



Os amores de Páris e Helena (1788), de Jacques-Louis David.

22

Fonte: *Coleção A* – 7º ano (2015, p.22).

Temos, no Exemplo 33, duas propostas para elaboração textual que o aluno deverá escolher, com ajuda do professor, uma delas para ser produzida. As propostas apresentadas têm as seguintes orientações: “**Releia**, nas páginas 18 e 19, o resumo da situação a que se refere a cena da pintura. Depois, **escreva** a continuação dessa história(...)”; “**Organize** esses fatos de forma coerente e **redija** um relato narrando o que ocorreu. Para enriquecer a narração, **descreva** os lugares e também a reação das personagens em meio aos acontecimentos. **Inclua** diálogos para tornar o texto mais dinâmico”. Observamos que nesse exemplo o LDP tem como objetivo fazer o aluno agir numa determinada situação, mostrada textualmente. É importante destacar, “nessa sequência injuntiva temos uma macro-ordem, seguida de ordens mais pontuais que devem ser pensadas coordenadamente, a fim de atender àquela” (ARAÚJO, 2017, p. 57-58). Ou seja, a macro-ordem, nessa atividade, é desenvolver o texto (“Com a orientação do professor, **desenvolva** pelo menos uma delas”), e logo após

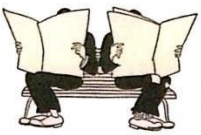
temos as ordens mais pontuais para essa elaboração (releia, escreva, organize, redija, descreva, inclua) em que o aluno tem a obrigação de segui-las.

Desse modo, a função das *marcas injuntivas* “está ligada ao objetivo geral de ‘fazer o interlocutor agir’ de determinada forma” (ARAÚJO, 2017, p. 49). Por isso, os enunciados das atividades inseridos no LDP iniciam geralmente como verbo no imperativo para que a ordem explicitada textualmente fique evidente e, sobretudo, seja obedecida. Como podemos analisar na imagem a seguir:

Exemplo 34: Seção produção de texto

Planejamento do texto

- Delimitem o tema, escolhendo o(s) aspecto(s) que querem desenvolver.
- Escolham o enfoque que darão ao tema: informativo, crítico ou apontando aspectos positivos e negativos, etc.
- Procurem informações em jornais, revistas, livros e na Internet. Reúnam textos que tratem do assunto e, se possível, façam entrevistas com adolescentes que gostam de tecnologia.
- Organizem o material obtido e escrevam a reportagem procurando transmitir junto com as informações o ponto de vista da equipe sobre o assunto, assim como o dos entrevistados.
- Procurem estabelecer conexões entre o assunto principal e assuntos paralelos, por meio de citações, reprodução de trechos de entrevistas, boxes informativos, estatísticas, fotografias, etc.
- Utilizem uma linguagem objetiva e direta e empreguem uma variedade linguística de acordo com a norma-padrão.
- Tenham em mente o leitor da reportagem — colegas, professores e funcionários da escola, familiares e amigos que serão convidados a visitar a mostra que a classe montará no capítulo **Intervalo**.
- Planejem o aspecto visual da reportagem, isto é, como será a distribuição dos textos, das fotos, etc. Lembrem-se de que as fotos devem ser acompanhadas de legendas e do crédito do fotógrafo. Deem à reportagem um título que atraia a atenção do leitor e, ao mesmo tempo, seja o anúncio do assunto. Se necessário, criem também um subtítulo.
- Montem a reportagem.



Fonte: *Coleção A* – 9º ano (2015, p.16).

No Exemplo 34, notamos que cada sentença do planejamento do texto é iniciada por verbos que estabelecem uma ordem: **delimitem, escolham, procurem, organizem, procurem, utilizem, tenham, planejem, montem.** Essas *marcas injuntivas*, além de instruir o leitor através dos verbos que indicam a ação a ser realizada pelo o aluno, ela também dão força argumentativa aos enunciados e são, sobretudo, estratégias que promovem uma obrigatoriedade já marcada inicialmente nas instruções para o planejamento do texto.

Esse comando de planejamento textual representa uma voz social, nesse caso a do professor, que conduz a atividade de elaboração do texto. Para Bunzen (2009), o discurso autoral no gênero LDP representa uma voz social que tem a função de agir com autoridade sobre os alunos. Por isso, nos LDP há “um grande número de atividades sob cunho de uma ordem” (BUNZEN, 2009, p. 103). Porque as sequências injuntivas se caracterizam em fazer os alunos cumprir o que está sendo dito, realizando, portanto, a atividade escolar do modo que foi solicitada. Nessa perspectiva, um enunciado injuntivo pressupõe que o aluno esteja apto a

realizar uma dada tarefa, explicitada a partir de uma ação linguística que determina uma ordem ou autoridade. É importante ainda salientar, que esse ‘fazer agir’ é uma das peculiaridades da língua, visto que a língua é interação, é uma ação, é uma forma de agir sobre o mundo e sobre os nossos interlocutores. Ou seja, através da linguagem os indivíduos agem sobre os interlocutores e sobre o mundo que os cerca.

Exemplo 35: Seção produção de texto

■ Como fazer

1. Planejando o depoimento

- a) Decida sobre o tipo de depoimento que irá produzir — se vai relatar um **mico** bem-humorado ou se vai falar sobre algo mais poético, mais sentimental. Não se esqueça de que, dependendo do tipo de depoimento, você irá destiná-lo a diferentes *sites* ou *blogs*.
- b) Já no primeiro esboço, é importante que você se oriente pelos critérios da ficha de avaliação do texto, reproduzida no final da próxima página. O professor também irá usá-la para avaliar o seu texto. Ela sintetiza tudo o que você estudou sobre o que deve constar em um depoimento pessoal.

Fonte: *Coleção B* – 7º ano (2015, p.33).

No Exemplo 35, podemos observar que os comandos das atividades são iniciados por verbos que sinalizam uma ordem e expressam um valor de obrigatoriedade mostrando como a atividade deve ser executada. No exemplo, (**“Decida** sobre o tipo de depoimento que irá produzir [...] **Não se esqueça** de que dependendo do depoimento, você irá destiná-lo a diferentes *sites* e *blogs*”), notamos que essa marca novamente tem o valor semântico-discursivo, visto que os verbos no imperativo têm a função de exercer uma ação, executar um comando. Nesse contexto, Rosa (2003, p. 27), argumenta que quando “um agente produz um texto ditando verbalmente como o seu interlocutor deve agir para chegar a um objetivo maior [...], este produtor precisa ser legitimado para tal, caso contrário, não terá respaldo do seu interlocutor”.

No Exemplo 36: Seção produção de texto

1. Vamos relembrar as perguntas que motivaram suas aprendizagens neste capítulo?

2. Escreva um pequeno texto sintetizando o que você discutiu e aprendeu nesta unidade e que você considera ter sido importante para ajudá-lo a construir respostas para as questões acima.

3. Compare o seu texto com as anotações que fez no caderno.

4. Conclua: hoje você sabe mais do que sabia antes?

Vamos repensar

- O que é bullying?
- Que consequências ele pode ter?
- Como combater o bullying na escola?

32

Fonte: *Coleção B* – 8º ano (2015, p. 32).

No Exemplo 36, percebemos o fazer agir nos comandos das atividades “2. **Escreva** um pequeno texto **sintetizando** o que você discutiu e aprendeu” e “3. **Compare** o seu texto com as anotações que fez no caderno”. Observamos que as marcas injuntivas **‘escreva’** e **‘compare’** são recorrentes, porque fazem parte do discurso instrucional. Nesse exemplo, vemos que o comando informa tanto o que deve ser feito (escreva) quanto o modo como a ação deve ser executada (sintetizando). Esse tipo de comando nas atividades escolares é definido por Araújo (2017, p. 50) como “*regulados por modos de ação*, que consistem em dizer o que o aluno deve fazer e como deve agir a partir de um parâmetro estabelecido”.

Para Rojo (2000) o que diferencia os textos de sequência injuntivas dos demais textos de outras sequências são as suas características de instruir ações dentro de um domínio social. E como estamos analisando as marcas de interatividade no LDP, e este é um gênero tão presente no domínio pedagógico, as *marcas injuntivas* nas atividades escolares exercem o papel fazer agir o aluno-leitor, como assegura Araújo (2017, p. 38),

Analizando a atividade escolar como gênero para fazer agir, tendo em vista demonstrar o conhecimento, verificamos que grande parte dos comandos se caracteriza por ser obrigatório. Os alunos têm de cumprir o que está dito ou realizar a tarefa de tal modo [...].

Diante disso, no plano da execução das atividades escolares inseridas nos LDP, as *marcas injuntivas* exercem a função de guiar a ação para o interlocutor, apresentar textualmente como deve ser executada a atividade, enfatizando, assim, uma ordem sobre o aluno. É importante destacar, que os comandos injuntivos dependem explicitamente de uma legitimação social. Na medida que um agente produz um texto ditando como o seu interlocutor deve agir, este produtor se posiciona num patamar superior de uma hierarquia de papéis sociais, e assim, precisa estar legitimado para tal, caso contrário não terá respaldo do seu interlocutor. Dessa forma, o LDP apresenta diversas *marcas injuntivas*, pois está

legitimado para isso devido o papel social que ele exerce no contexto educacional. Por isso, acreditamos que o seu interlocutor, o aluno, segue as ordens prescritas verbalmente nos comandos das atividades, porque o LDP é, muitas vezes, a única fonte do saber para o educando.

Pelo exposto, as *marcas injuntivas* são de grande relevância no material didático, porque apresentam uma função textual-discursiva, se definindo a partir de seu valor instrucional e de obrigatoriedade nos enunciados. Além disso, elas se caracterizam por conduzir o interlocutor, neste caso o educando, a obedecer aos comandos da atividade. Dessa forma, as *marcas injuntivas* têm a funcionalidade de fazer agir, fazer realizar, encaminhando, portanto, o interlocutor para determinada direção.

5.3 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A partir das análises, percebemos que o LDP apresenta diversas marcas de interatividade com o objetivo de se aproximar do leitor e tornar a aprendizagem mais interativa. Ainda, podemos reforçar que o LDP configura hoje as práticas sociais e discursivas numa sala de aula.

Com a finalidade de sintetizar nossas análises, produzimos as tabelas a seguir, para traçarmos algumas conclusões acerca dos dados analisados nas coleções.

Tabela 1 - Dados estatísticos das ocorrências na *coleção A* das marcas de interatividade categorizadas na literatura por Marcuschi (2001)

MARCAS ANALISADAS	OCORRÊNCIAS								TOTAL	
	6º ANO		7º ANO		8º ANO		9º ANO			
	Nº	(%)	Nº	(%)	Nº	(%)	Nº	(%)	Nº	(%)
<i>Indícios de suposição de partilhamento ou de convite ao partilhamento</i>	62	46,2%	21	15,6%	28	20,8%	23	17,1%	134	69,4%

<i>Indícios de orientação diretiva para um interlocutor determinado</i>	2	18,1%	4	36,3%	1	9,0%	4	36,3%	11	5,8%
<i>Indícios de oferta de orientação e seletividade</i>	23	47,9%	12	25%	12	25%	1	2,0%	48	24,8%
TOTAL	87	45%	37	19,1%	41	21,2%	28	14,5%	193	100%

Tendo como base a tabela 1, podemos verificar que os *indícios de suposição de partilhamento ou de convite ao partilhamento* representam a maior incidência em toda a coleção (69,4%). Essa marca de interatividade ocorre com maior regularidade do que os *Indícios de orientação diretiva para um interlocutor determinado* (5,8%) e *Indícios de oferta de orientação e seletividade* (24,8%). Isso se deve justamente ao fato de que o LDP faz o uso recorrente do ‘você’ ou do ‘nós inclusivo’, visando envolver o leitor nesse processo de interação e chamar a atenção dele, porque o LDP refere-se a ‘você’. O aluno ao ler tais comandos das atividades se vê como parte integrante nesse processo de aprendizagem, porque o texto escrito no LDP é provido de marcas dialógicas que sinalizam a intenção do falante, como vimos no aporte teórico.

É importante destacar que os *indícios de suposição de partilhamento ou de convite ao partilhamento* no 6º ano aparecem com maior ocorrência (46,2%) do que nos demais anos 7º ano (15,6%), 8º ano (20,8%), 9º ano (17,1%). Isso deve ocorrer pelos seguintes motivos: o 6º ano ser o início de um novo ciclo de segmento de ensino e a faixa etária do educando que, geralmente, tem 11 anos. A partir disso, o LDP assume o papel de interagir cada vez mais com o educando para que ele se veja como participante de cada conteúdo abordado e das atividades propostas. Vale ressaltar, que o uso tão frequente do ‘nós inclusivo’ insere não apenas o leitor, mas também o autor do LDP como participante das atividades inseridas.

Ainda sobre o *indício de suposição ao partilhamento ou de convite ao partilhamento* podemos afirmar que essa marca de interatividade facilita no processo de aprendizagem, visto

que esta ocorre através da interação com o meio e esse meio é o LDP que, muitas vezes, é o único material didático a que o aluno tem acesso no domínio pedagógico.

Com relação às marcas *indícios de orientação diretiva para um interlocutor determinado*, estas aparecem com o percentual equivalente em alguns anos nos LDP: 7º ano (36,3%); 9º ano (36, 3%). Isso se justifica pelo fato de as perguntas retóricas estão presentes no LDP para cumprir uma exigência do PNLD, por isso as ocorrências são iguais nos anos indicados, pois o LDP precisa apresentar diferentes formas de estratégias de leitura para levantar o conhecimento prévio do educando. No 6º ano e 8º anos percebemos que há certa divergência (18,1% contra 9,0% respectivamente), isso deve ocorrer porque os *indícios de orientação diretiva para um interlocutor determinado* (perguntas retóricas) é um uso intencional da linguagem que não tem por objetivo obter uma resposta, mas, sim promover apenas um efeito pragmático sobre o seu interlocutor.

No que se refere às marcas *indícios de oferta de orientação e seletividade*, estas aparecem com incidência maior no 6º ano (47,9%) do que nos demais, 7º ano (25%), 8º ano (25%), 9º ano (2,0%). Isso deve acontecer devido o perfil do educando, visto que essa marca exerce a função de contextualizar uma informação, pressupondo que o aluno já tenha esse conhecimento de mundo. No 9º ano, essa ocorrência é a mais discrepante, resultando o percentual de 2,0%, devido essa ser a etapa final do ensino fundamental. Diante disso, acreditamos que o LDP não utiliza tantas *pistas de contextualização* nos comandos das atividades, porque se espera que o aluno já apresente o conhecimento, portanto, não sendo necessário sinalizar a informação.

A seguir, apresentamos a tabela 2 que retrata as marcas atreladas ao domínio pedagógico:

Tabela 2 - Dados estatísticos das ocorrências na *coleção A* das marcas estereotípicas do domínio pedagógico

MARCAS ANALISADAS	OCORRÊNCIAS								TOTAL	
	6º ANO		7º ANO		8º ANO		9º ANO			
	Nº	(%)	Nº	(%)	Nº	(%)	Nº	(%)	Nº	(%)
<i>Marcas discursivas</i>	10	31,2%	8	25%	6	18,7%	8	25%	32	5,4%

<i>Marcas textuais</i>	114	29,3%	106	27,3%	93	23,9%	75	19,3%	388	65,9%
<i>Marcas injuntivas</i>	51	30,3%	51	30,3%	45	26,7%	21	12,5%	168	28,5%
TOTAL	175	29,7%	165	28%	144	24,4%	104	17,6%	588	100%

As *marcas discursivas*, nos nossos cálculos, aparecem com ocorrências quase proporcionais de um ano para outro: 6º ano (31, 2%), 7º ano (25%), 8º ano (18,7%), 9º ano (25%) resultando num total de 5,4%. Acreditamos que esses percentuais são tão próximos, devido o papel que as *marcas discursivas* exercem no texto escrito, visto que são elementos linguísticos e textuais que promovem a coesividade.

As *marcas textuais* aparecem com maior ocorrência no 6º ano (29,3%). Nos demais anos, o uso dessas marcas vai decaindo 7º ano (27%), 8º ano (23,9%) e 9º ano (19,3%). Acreditamos que isso ocorre devido à faixa etária do educando, pois quanto mais novo é o aluno, o LDP precisa ser mais colorido, mais lúdico, ter mais boxes explicativos e estratégias que retomem o assunto abordado, promovendo, assim, uma maior interação entre o texto-leitor.

As *marcas injuntivas* têm percentuais quase aproximados: 6º ano (30, 3%), 7º ano (30,3%), 8º ano (26,7%). Isso ocorre no domínio pedagógico, porque, muitas vezes, o discurso de que o professor utiliza-se em sala de aula é imperativo. Diante disso, o LDP emprega tais estratégias linguísticas não apenas para dar uma ordem ao aluno, mas para reforçar esse discurso, se constituindo, dessa forma, como a voz do professor. É importante salientar que, no 9º ano, há uma redução no nível de ocorrência das *marcas injuntivas*, contabilizando um percentual de 12,5%. Esta ocorrência justifica-se pela variedade de textos e atividades que o LDP propõe em cada ano, resultando, muitas vezes, estratégias linguísticas-discursivas diversificadas para o leitor.

Das três marcas de interatividade mostradas nesta tabela, percebemos que as *marcas textuais* (65,9%) são as mais recorrentes em relação às *marcas discursivas* (5,4%) e as *marcas injuntivas* (28,5%). Esse percentual se justifica devido ao projeto gráfico editorial do LDP o qual tem o objetivo de produzir um material didático atrativo para o leitor, com diversos recursos coloridos, diagramação diversificada e letras diferentes tanto no tamanho quanto no

formato. Além disso, utiliza-se de boxes e estratégias de repetição para facilitar o processo de compreensão.

A tabela 3, a seguir, sintetiza a discussão dos resultados da *coleção B* em relação às marcas categorizadas na literatura.

Tabela 3 - Dados estatísticos das ocorrências na *coleção B* das marcas de interatividade categorizadas na literatura por Marcuschi (2001)

MARCAS ANALISADAS	OCORRÊNCIAS								TOTAL	
	6º ANO		7º ANO		8º ANO		9º ANO			
	Nº	(%)	Nº	(%)	Nº	(%)	Nº	(%)	Nº	(%)
<i>Indícios de suposição de partilhamento ou de convite ao partilhamento</i>	83	20,6%	155	38,6%	72	17,9%	101	25,1%	411	89,3%
<i>Indícios de orientação diretiva para um interlocutor determinado</i>	10	38,4%	4	15,3%	3	11,5%	9	34,6%	26	5,9%
<i>Indícios de oferta de orientação e seletividade</i>	15	68,1%	1	4,5%	2	9,0%	4	18,1%	22	4,8%
TOTAL	108	23,5%	160	34,8%	77	16,7%	114	24,8%	459	100%

Com base na tabela 3, verificamos que a marca de interatividade mais recorrente é do tipo *indícios de suposição de partilhamento ou de convite ao partilhamento* (89,3%). É importante destacar que, na *coleção B*, as incidências são maiores no 7º ano (38,6%) e 9º ano (25,1%). Assim podemos constatar que nem sempre o LDP utiliza-se de mais marcas de

interatividade atreladas à faixa etária do educando, mas, sim, ao contexto situacional e ao que as práticas de letramento revelam: um maior protagonismo do discente.

Percebemos uma maior incidência da marca *indícios de orientação diretiva para um interlocutor determinado* (perguntas retóricas) no 6º ano (38,4%) e 9º ano (34,6%). Esses indícios enfatizam que as perguntas retóricas enfatizam funções discursivas no LDP e são, sobretudo, estratégias de leitura para o levantamento de conhecimentos prévios. No entanto, no 7º ano e 8º ano esses percentuais são um pouco divergentes (15,3% e 11,5%, respectivamente) o que representa que no início e na etapa final de um ciclo de ensino o LDP utiliza-se de mais perguntas retóricas para facilitar o procedimento de leitura.

Os *indícios de oferta de orientação e seletividade*, aparece, em toda coleção, com o percentual mais baixo (4,8%). No entanto, queremos chamar atenção para o 6º ano (68,1%), no qual há uma grande incidência dessa marca. Notamos que essa grande incidência no 6º ano serve para tornar o texto mais claro, coerente e facilitar no nível de compreensão do texto. Além disso, deve-se considerar o nível de letramento do educando, visto que é diferente dos demais anos e por isso precisa de uma abordagem que se adeque ao seu nível de conhecimento de mundo, partilhado, enciclopédico, linguístico.

Das três marcas de interatividade analisadas, os *indícios de suposição de partilhamento ou de convite ao partilhamento* aparecem com maior incidência, contabilizando no valor total 89,3% das ocorrências, contra 5,9% dos *indícios de orientação diretiva para um interlocutor determinado* e 4,8% dos *indícios de oferta de orientação e seletividade*. Isso nos sugere que, o uso do “você” e do “nós inclusivo” ser mais presente na coleção analisada tem como objetivo aproximar e envolver o aluno proporcionando, dessa forma, uma maior interação entre autor-livro-leitor.

Por fim, apresentamos na tabela 4 as marcas estereotípicas do domínio pedagógico da coleção B.

Tabela 4- Dados estatísticos das ocorrências na coleção B das marcas estereotípicas do domínio pedagógico

MARCAS ANALISADAS	OCORRÊNCIAS								TOTAL	
	6º ANO		7º ANO		8º ANO		9º ANO			
	Nº	(%)	Nº	(%)	Nº	(%)	Nº	(%)	Nº	(%)
<i>Marcas</i>	8	16,6%	24	50%	4	8,3%	12	25%	48	7,3%

<i>discursivas</i>										
<i>Marcas textuais</i>	114	26,5%	84	19,5%	148	34,4%	84	19,5%	430	64,6%
<i>Marcas injuntivas</i>	38	20,3%	71	37,9%	33	17,6%	45	24%	187	28,1%
TOTAL	160	24,2%	179	27%	185	27,3%	141	21,3%	665	100%

Nesta tabela 4, observamos que as *marcas discursivas* apresentam certa discrepância entre os demais anos, visto que no 6º ano computam 16,6%; no 7º ano conferem 50%; no 8º ano contabilizam apenas 8,3%; no 9º ano somam 25%. Acreditamos que isso acontece devido ao fato da diversidade de textos inseridos no LDP, visto que tais textos apresentam peculiaridades, completudes, e, sobretudo, estratégias linguísticas e discursivas diversificadas. Diante disso, as *marcas discursivas*, como exercem a função de articuladores coesivos, serão empregadas de modo distinto em cada texto.

As *marcas textuais* têm percentuais aproximados, 6º ano (26,5%), 7º ano (19,5%), 8º ano (34,4%), 9º ano (19,5%), resultando num valor total de 64,6%. Isso deve ocorrer em razão de o LDP ter a necessidade de apresentar recursos gráficos que chamem a atenção do leitor, como também a utilização de diversos boxes e estratégias de retomadas.

As *marcas injuntivas* também têm percentuais quase equivalentes: 6º ano (20,3%), 7º ano (37,9%), 8º ano (17,6%), 9º ano (24%), contabilizando 28,1% num valor total. Esse percentual de 28,1% revela que as *marcas injuntivas* sinalizam que no domínio pedagógico o que se sobressai é a determinação de realizar, de fazer, de cumprir com a atividade. Ou seja, o ‘fazer agir’ através do discurso imperativo torna-se presente no LDP, reforçando, como já mencionado, a ideia da voz do docente. Nesse contexto, o “fazer agir” está associado a um “dizer como agir” através de atos imperativos que ora assumem uma conotação de ordem sobre o que deve fazer, ora de indicação sobre a forma de fazer.

Das três marcas analisadas, percebemos que em nossos cálculos, a mais recorrente são as *marcas textuais* com 64,6% contra 7,3% *marcas discursivas* e 28,1% *marcas injuntivas*. Essa grande ocorrência de *marcas textuais* comprova que os LDP hoje se utilizam de textos visuais, de recursos multimodais, de uma nova diagramação que tem a função de chamar atenção, da inserção de boxes que explicam e contextualizam o conteúdo abordado e da inserção de diversos gêneros.

Agora, apresentamos na tabela 5, uma comparação entre os dados das duas coleções analisadas aqui nesta pesquisa.

Tabela 5 - Dados estatísticos das *coleções A e B*

MARCAS ANALISADAS	COLEÇÃO A		COLEÇÃO B		TOTAL	
	Nº	(%)	Nº	(%)	Nº	(%)
<i>Indícios de suposição de partilhamento ou de convite ao partilhamento</i>	134	69,4%	411	89,3%	545	83,5%
<i>Indícios de orientação diretiva para um interlocutor determinado</i>	11	5,8%	26	5,9%	37	5,6%
<i>Indícios de oferta de orientação e seletividade</i>	48	24,8%	22	4,8%	70	10,7%
TOTAL	193	29,6%	459	70,3%	652	100%

A tabela 5 estabelece uma comparação entre as marcas de interatividade analisadas nas duas coleções. Percebemos que as marcas apresentam um percentual próximo nos *indícios de suposição de partilhamento ou de convite ao partilhamento* (64,4% e 89,3%) e *indícios de orientação diretiva para um interlocutor determinado* (5,8% e 5,9%). Isso ocorre devido à ação dialógica que o LDP desenvolve, trazendo, portanto, a clareza, a precisão e a objetividade. É importante reforçar que o fato do uso dos *indícios de suposição de partilhamento ou de convite ao partilhamento* (64,4% e 89,3%) ser tão próximo em ambas as coleções evidencia que o texto escrito promove uma interação e, principalmente, uma aproximação através de estratégias linguísticas interativas específicas, as quais confirmam como nos exemplos analisados o uso recorrente de ‘você’ e do ‘nós inclusivo’, que tanto a fala quanto a escrita são modalidades da língua humana que têm como característica essencial a interatividade entre os sujeitos, como mencionado no início do presente trabalho. Também, os *indícios de orientação diretiva para um interlocutor determinado* (5,8% e 5,9%) são tão

próximos em ambas as coleções, porque como já dito nas análises, as perguntas retóricas são um dos critérios de análises para as obras no PNLD, por isso as coleções aqui analisadas trazem estatísticas tão próximas, pois elas cumprem uma exigência do PNLD.

A marca *os indícios de oferta de orientação e seletividade* apresenta uma discrepância no percentual. Na *coleção A* verificamos a presença de mais *pistas de contextualização* (24,8%), o que facilita a interpretabilidade do texto, a contextualização dos comandos das atividades, a coerência e, sobretudo, a explicitude. Acreditamos que a *coleção B* não utiliza tanto tal recurso, pois supõe que o educando já apresenta esse conhecimento prévio. Diante disso, não seria necessário sinalizar, contextualizar as expressões textuais.

Destas três marcas analisadas, notamos *que os indícios de suposição de partilhamento ou de convite ao partilhamento* são os mais recorrentes em ambas as coleções, contabilizando 83, 5% no total. Como dito, essa marca de interatividade promove uma relação do escrevente com o seu leitor, promovendo, portanto, uma ação dialógica entre os sujeitos na interação.

Apresentamos na próxima tabela a comparação das marcas estereotípicas do domínio pedagógico nas duas coleções analisadas:

Tabela 6 - Dados estatísticos em ambas as coleções das marcas estereotípicas do domínio pedagógico

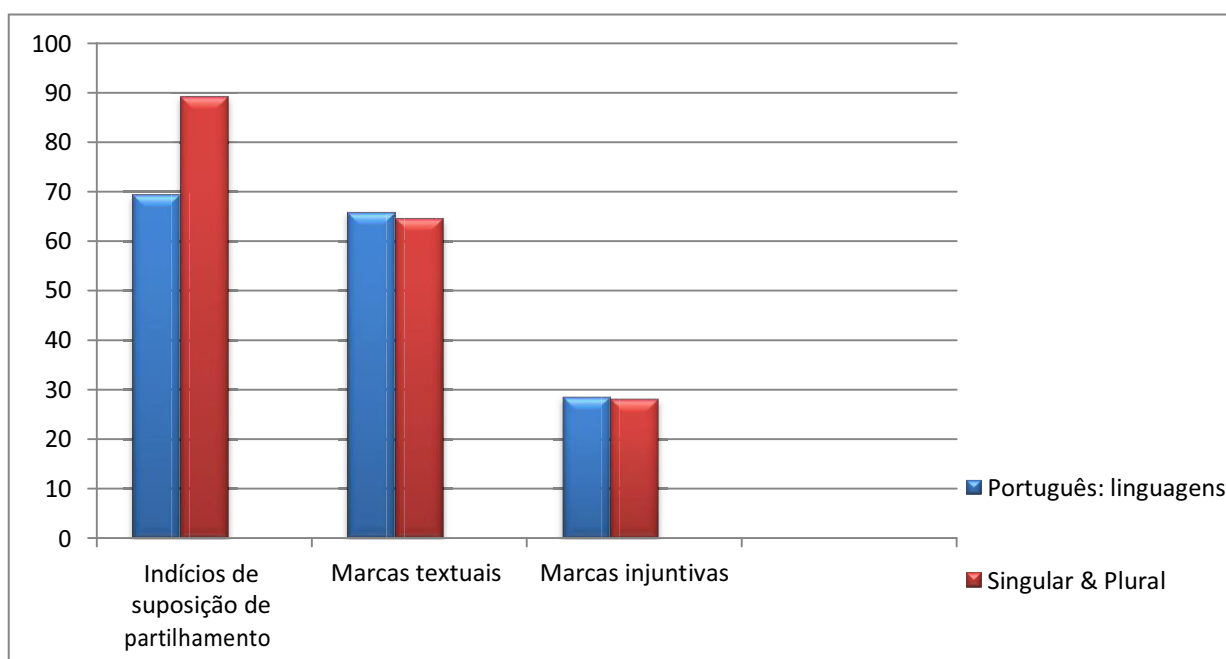
MARCAS ANALISADAS	COLEÇÃO A		COLEÇÃO B		TOTAL	
	Nº	(%)	Nº	(%)	Nº	(%)
<i>Marcas discursivas</i>	32	5,4%	48	7,3%	80	6,3%
<i>Marcas textuais</i>	388	65,9%	430	64,6%	818	65,2%
<i>Marcas injuntivas</i>	168	28,5%	187	28,1%	355	28,3%
TOTAL	588	46,9%	665	53,0%	1253	100%

A partir dos dados da tabela 6, notamos que ambas as coleções do LDP apresentam uma aproximação no percentual – *marcas discursivas* (5,4% e 7, 3%), *marcas textuais* (65, 9% e 64,6%) e *marcas injuntivas* (28,5% e 28,1%), valores respectivamente - em relação às marcas estereotípicas do domínio pedagógico. Isso ocorre porque o domínio pedagógico apresenta como características principais, segundo Barros (2005): 1) os critérios formais, ou

seja, aqueles relacionados à forma e ao estilo; 2) os critérios relacionados à esfera de circulação; e 3) os critérios que envolvem as funcionalidades dentro do domínio pedagógico. Por isso, se o LDP é um gênero que faz parte do domínio pedagógico, logo ele é dotado de tais especificidades para atingir os seus propósitos comunicativos e atender a sua principal função: promover e intensificar o ensino-aprendizagem através de múltiplos textos reportados, ocasionando a interação entre o autor-texto-leitor a partir de marcas de interatividade na escrita.

Por último, a partir dos nossos cálculos nas tabelas 5 e 6 que comparam ambas as coleções, realizamos um gráfico das marcas de interatividade mais recorrentes, que foram: *indícios de suposição de partilhamento ou de convite ao partilhamento, marcas textuais e marcas injuntivas*.

Gráfico 4: marcas de interatividade mais recorrente nas coleções



Fonte: produzido pela autora.

As marcas de interatividade mais recorrentes no LDP, como podemos observar no gráfico, são os *indícios de suposição de partilhamento, marcas textuais e marcas injuntivas*. Das três marcas de interatividade categorizadas na literatura por Marcuschi (2001) e analisadas aqui nesta pesquisa, percebemos que apenas uma delas, os *indícios de suposição de partilhamento* é a mais recorrente nas duas coleções com 83,5%. Já as marcas estereotípicas do domínio pedagógico aparecem com duas grandes recorrências: primeiro, as *marcas*

textuais com 65,2%; segundo, as *marcas injuntivas* com 28,3%. Isso ocorre devido ao contexto situacional de circulação, sala de aula. Logo, encontramos mais marcas de interatividade características típicas dessa modalidade específica.

Acreditamos que as estatísticas de ocorrências serem tão próximas em ambas as coleções deve-se, essencialmente, ao seguinte fato: o LDP é a principal e às vezes a única ferramenta na construção do conhecimento juntamente com a aula propriamente dita. A partir dessas considerações, é necessário que esse instrumento pedagógico, o LDP, apresente marcas de interatividade, uma vez que elas favorecem o ensino-aprendizagem, principalmente referente à língua materna. Os resultados comprovam as análises do LDP, indicando, portanto, a consistência dos dados examinados.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação estabelecemos como objetivo geral identificar quais marcas de interatividade estão presentes nos LDP, anos finais do Ensino Fundamental. Empreendemos nosso trabalho a fim de confirmar nosso pressuposto de que o texto escrito apresenta marcas linguísticas interacionais.

A análise das marcas de interatividade nos LDP confirma a dimensão dialógica presente na escrita. Vimos que a partir de pistas linguísticas, agenciadas, estrategicamente, pelo escrevente, ele intenta estabelecer uma relação direta com o interlocutor, instigando a participação e o envolvimento deste.

O trabalho situou-se na área dos estudos da Linguística Textual e da Sociolinguística Interacional, campos que defendem a perspectiva de língua como *inter-ação* entre os sujeitos. Adotamos a noção de língua como interação, visto que a linguagem é uma atividade, uma ação, assumindo não a condição mais de objeto, mas, sim de ‘lugar’ de interação.

Quando compreendemos a linguagem como uma atividade discursiva e ideológica, estamos evidenciando, sobretudo, a sua natureza de interação comunicativa entre os sujeitos, pois nos constituímos como sujeitos na e pela linguagem. Ou seja, defendemos, aqui, a linguagem enquanto atividade e processo de interação de sujeitos social, histórica e ideologicamente constituídos. Dessa forma, a língua é usada não apenas para estabelecer a comunicação entre os indivíduos, mas acima de tudo para estabelecer a interação.

Neste trabalho, adotamos também a noção de texto não mais como produto acabado, mas que agora passa a ser considerado como instrumento das realizações e dos objetivos dos sujeitos, sendo um processo de interação. Diante de tal paradigma, o texto é compreendido como fenômeno em que o leitor deve ativar estratégias de processamento para interpretá-lo. Para Bentes (2012), nesse momento, o texto é analisado no seu contexto pragmático, isto é, no âmbito da investigação que se estende do texto ao contexto.

Apontamos que a interação faz parte do processo de ensino e aprendizagem. Concordamos com os postulados vygotskyiano de que existe uma íntima relação entre o aprendizado e o desenvolvimento, e de que seja a partir da interligação do social, do histórico e do cultural que o conhecimento vai sendo construído. Por isso, as interações sociais nos levam a refletir que o indivíduo está em constante transformação e que elas são responsáveis por configurar novos significados e olhares para a vida.

Dessa forma, defendemos o pressuposto de Vygotsky (1988, p. 21), o qual argumenta que “[...] é na interação entre as pessoas que em primeiro lugar se constrói o conhecimento

que depois será intrapessoal, ou seja, será compartilhado pelo grupo junto ao qual tal conhecimento foi conquistado ou construído”.

Vemos que, em todo embasamento teórico dessa pesquisa, parte-se do princípio da interação, do sujeito como um ser social que adere às relações interpessoais. Nesse contexto, as marcas de interatividade na textualização da escrita são traços linguísticos que aproximam o leitor dos seus interlocutores.

Vale salientar a definição de Gumperz (2013, p.152) acerca das *pistas de contextualização* como “[...] traços linguísticos que contribuem para a sinalização de pressuposições contextuais”. Tais pistas exercem a função de indicar as intenções comunicativas ou realizar inferências com o leitor, mesmo de forma genérica, assim elas designam ainda aspectos dialogais com o interlocutor presumido. Sendo assim, a escrita apresenta traços dialógicos que não são apenas recorrentes da fala, mas são também estratégias linguísticas essenciais que monitoram qualquer tipo de texto.

A noção de LDP que propagamos é de gênero do discurso, visto que ele apresenta uma produção, uma composição e um estilo próprio, atrelado ao seu contexto sócio-histórico-cultural. Como afirma Bunzen (2005, p. 131),

[...] os autores de livro didáticos e outros agentes envolvidos em sua produção produzem sim enunciados num gênero do discurso que possuem temas (os objetos de ensino), uma expectativa interlocutiva específica (professores e alunos das escolas públicas e privadas, o editor, os avaliadores do PNLD/PNLEM) e um estilo didático próprio.

Ademais, tomando os pressupostos de Bakhtin (1997, p. 301), sobretudo aquele que postula que “o querer-dizer do locutor se realiza acima de tudo na escolha de um gênero discursivo”, vemos, portanto, que tanto a fala quanto a escrita encontra-se atreladas a um gênero do discurso. Diante disso, o LDP sendo um gênero discursivo torna-se fácil identificar as marcas de interatividade, pois elas são um estilo próprio do escrevente para dialogar com o seu interlocutor.

Nossa análise ancorou-se em duas coleções aprovadas pelo PNLD 2017, anos finais do Ensino Fundamental II, as quais se encontram em uso nas escolas públicas brasileiras. A análise dos dados fez-nos concluir e, acima de tudo, responder a pergunta desta investigação: *Partindo do postulado vygostskyano de que a construção de conhecimento se dá através da interação, e que tanto a fala quanto a escrita, segundo Marcuschi (2010), apresentam estratégias interativas, quais marcas de interatividade estão presentes no LDP?* Os LDP configuram-se com diversas estratégias interativas na escrita atingindo, assim, seu propósito

comunicativo específico, qual seja, o de dialogar com o seu leitor, mesmo que de forma genérica, presumindo um conhecimento compartilhado entre eles.

Nossa investigação fortalece a noção de que a escrita também apresenta traços dialógicos e também reforça a ideia que o ensino de LP precisa ser norteado a partir de uma prática interacionista. Hoje, com as novas demandas sócio-histórico-culturais, o ensino de língua materna deixa de ser compreendido de uma forma mecanicista, reducionista e com abordagem formal da língua, passando a buscar diferentes abordagens de ensino que favoreçam a dimensão textual-discursiva da língua. Por isso, o texto escrito, no nosso caso o LDP, apresenta diversas marcas de interatividade, pois elas estão em função do ensino de língua materna, facilitando, portanto, o processo de compreensão e produzindo sentidos a cada atividade analisada. Isso ocorre porque a linguagem está atrelada, essencialmente, às práticas sociais do sujeito e o texto escrito não é desprovido das estratégias interativas. Dessa forma, como atesta Antunes (2014, p. 18), “a interação, além de ser uma ação conjunta, é uma ação recíproca, no sentido de que os participantes exercem, entre si, mútuas influências, atuam uns sobre os outros na troca comunicativa que empreendem”.

Notamos que tais marcas de interatividade analisadas no LDP mostram claramente que, quando se escreve, escreve-se para alguém. Ou seja, o escrevente tem em mente um leitor presumido, imaginário (MARCUSCHI, 2001). É preciso que esse leitor ative as estratégias cognitivas para interpretar a atividade textual. As marcas de interatividade são *pistas de contextualização* responsáveis pelos efeitos de sentido no texto. Trata-se, portanto, de que tais traços linguísticos carregam em si não apenas uma carga informacional, mas, sobretudo, uma carga dialógica, discursiva com o seu leitor.

Em cada atividade proposta nas coleções, averiguamos que os recursos linguísticos funcionam como *pistas de contextualização* para atingir um propósito comunicativo e, acima de tudo, propor certa proximidade entre os interactantes, minimizando, assim, o efeito de distanciamento. Nesse sentido, o LDP deixa marcas, ‘pistas’ que trazem mais clareza, precisão, chamam atenção e são essenciais à construção de sentido do texto. Essas são as principais (macro)funções desempenhadas pelas marcas que foram identificadas no estudo.

Ainda notamos que elas desempenham papéis diferentes, ora são *indícios de suposição de partilhamento ou de convite ao partilhamento*, realizando uma interlocução direta com o leitor através da estratégia ‘você’ ou marcando envolvimento na textualização através do uso do ‘nós inclusivo’; ora são *indícios de orientação diretiva para um interlocutor determinado*, que são as perguntas retóricas; ora são *indícios de oferta de orientação e seletividade* que contextualizam os enunciados.

Além desses tipos citados por Marcuschi (2001), detectamos estratégias interativas que não se encaixam nessas categorias, mas que são marcas de interatividade que sinalizam as intenções e, sobretudo, os propósitos comunicativos do LDP. Nomeamos essas marcas de interatividade como *marcas estereotípicas do domínio pedagógico*, as quais categorizamos da seguinte forma: *marcas discursivas*, *marcas textuais* e *marcas injuntivas*. Acreditamos que o desenvolvimento dessas tipologias complementares sejam uma das principais contribuições do presente estudo. Fica, também, comprovado que a ocorrência e os tipos das marcas de interatividade são sensíveis ao contexto em pauta, no caso, o do domínio pedagógico.

Os resultados das análises dos dados demonstraram que os *indícios de suposição de partilhamento ou de convite ao partilhamento*, as *marcas textuais* e as *marcas injuntivas* foram as marcas de interatividade mais recorrentes nas coleções analisadas. É importante salientar que, por mais que as marcas de interatividade apresentem uma carga informacional, é apenas no processo interacional que se torna possível construir seu sentido. Dessa forma, as marcas de interatividade aqui analisadas mostram a necessidade de aproximação do autor-leitor através de estratégias interativas, que se constituem como uma ação dialógica em que o autor do LDP procura envolver o seu leitor através de diversos recursos linguísticos, mas que não são propriamente a fala (marcas de oralidade) na escrita.

Sendo assim, podemos perceber que as marcas de interatividade quanto mais forem recorrentes nos LDP mais facilitarão o processo de interpretabilidade do texto. Nossa intenção não foi realizar uma lista de indícios de interatividade no LDP. No entanto, queremos trazer à tona que tais estratégias de interatividade são importantes para o processo de ensino e aprendizagem, visto que ele ocorre de forma interacional e, como o LDP é um elemento cultural constitutivo das práticas letradas em sala de aula, ele não pode, portanto, ser desprovido de tais indícios.

Apesar de termos apontado resultados bastante interessantes no que diz respeito à problemática por nós pesquisada, torna-se preciso ainda a realização de novos estudos sobre marcas de interatividades na escrita, já que vimos a escassez de pesquisas sobre isso. Dito isso, os resultados desta pesquisa apontam novas interrogações, abrem novos caminhos para nos debruçar sobre novas investigações: aprofundar os estudos sobre as marcas de interatividade do ponto de vista epistemológico; iniciar uma discussão sobre as marcas de interatividade em outros gêneros do domínio pedagógico, averiguando se as marcas descobertas nesta pesquisa – *marcas discursivas*, *marcas textuais*, *marcas injuntivas* – fazem-se presentes em toda a instância, tendo, portanto, a mesma função. Em suma, esta dissertação trouxe novas inquietações, abrindo perspectivas para outras investigações no âmbito das

marcas de interatividade no texto escrito. Esperamos, então, que este estudo traga colaborações para que mudanças aconteçam ou, pelo menos, para que novas reflexões sejam feitas.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Gramática contextualizada: limpando ‘o pó das ideias simples’**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

ARAÚJO, Denise Lino de. **Enunciado de atividades e tarefas escolares: modos de fazer**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

BAKTHIN, Mikhail./VOLOCHINOV. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12 ed. São Paulo: HUCITEC, 2006.

_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARROS, Kazue Saito Monteiro de. Marcas de interatividade em gêneros acadêmicos. In: **Veredas**. Minas Gerais, v.16, n.1, p. 46-58, 2012.

_____. Sobre o discurso da construção do conhecimento. In: **Linha D'Água**. São Paulo, v. 24, n.2, p. 295-312, 2011.

_____. O que há num Domínio Pedagógico? In: **Revista Investigações**. Recife, v. 18, n.2, p. 1-18. 2005.

_____. Marcas interativas na produção escrita de alunos e professores. In: **Linha D'Água**. São Paulo, n. 14, p.29-42, 1999.

BATISTA, Augusto. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: Abreu, Marcia (Org.). **Leitura, história, história da leitura**. Campinas, SP: mercado de Letras: Associação de leitura do Brasil; São Paulo, Fapesp, 1999.

_____. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional dos Livros Didáticos (PNLD). In: ROJO, R. H.R, BATISTA, A. A. G. (Orgs.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas: Mercado de Letras/EDUC, 2003.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; ROJO, Roxane; ZÚÑIGA, Nora Cabrera. Produzindo livros didáticos em tempo de mudança (1999-2002). In: VAL, M. da G. C.; MARCUSCHI, B. (Orgs.). **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2008.

BAZERMAN, C., **Social Forms as Habitats for Actions**. Santa Barbara: University of California, mimeo, 1994.

Beaugrande, R. de. **New Foundations for a Science of Text and Discourse: Cognition, Communication, and Freedom of Access to Knowledge and Society**. Norwood, New Jersey: Alex, 1997.

BELMIRO, C. A. A imagem e suas formas de visualidade nos livros didáticos de Português. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 72, p. 11-31, Agosto/2000.

BENTES, Anna Christina. Linguística Textual. In. MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2012.

BRAIT, Beth. O processo interacional. In: PRETI, Dino (Org.). **Análise de textos orais**. 4 ed. São Paulo: Humanitas Publicações FFLCH/USP, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2017: língua portuguesa – Ensino fundamental anos finais**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2016.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

BUNZEN, Clecio. Análise de livros didáticos de português no campo da linguística aplicada: possibilidades e desafios. In: GONÇALVES, A. V; WAGNER, R, S; GÓIS, M. L.S. (Orgs.). **Visibilizar a linguística aplicada: abordagens teóricas e metodológicas**. Campinas: Pontes, 2014.

_____. **Dinâmicas discursivas nas aulas de português: os usos do livro didático e projetos didáticos autorais**. Tese de Doutorado. Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, 2009.

_____. Reapresentação de objetos de ensino em livros didáticos de Língua Portuguesa: Um estudo exploratório. In: Signorini, I. (Org.) **Significados da inovação no ensino de língua portuguesa e na formação de professores**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

_____. **Livro didático de língua portuguesa: Um gênero do discurso**. Dissertação de Mestrado. Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, 2005.

BUNZEN, Clécio; ROJO, Roxane. Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In: VAL, Maria da Graça Costa; MARCUSCHI, Beth (Orgs.). **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento, inclusão e cidadania**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008.

CASSIANO, Célia Cristina de F. **O mercado do livro didático no Brasil: do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007)**. Tese de Doutorado. São Paulo: PUC, 2007.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens**. 9º ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2015.

CHOMSKY, Noam. **O conhecimento da língua**. Sua natureza, origem e uso. Trad: A. Gonçalves e A.T. Gonçalves. Lisboa: Editorial Caminho, 1994.

_____. **Reflexões sobre a linguagem**. São Paulo: Cultrix, 1975.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, 2004.

_____. L'histoire des manuels scolaires. Une approche globale. In: **Histoire de l'éducation**, nº. 9, 1980. Disponível em: < http://www.persee.fr/doc/hedu_0221_6280_1980_num_9_1_1017 > Acesso: 11 jul. 2017.

COSTA VAL, Maria da Graça; MARCUSCHI, Beth (Orgs.). **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento, inclusão e cidadania**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008.

FARACO, Carlos Alberto. Interação e linguagem. In: **Calidoscópio**. Rio Grande do Sul, vol. 3, n. 3, p. 214-221, 2005.

FÁVERO, Lopes Leonor; ANDRADE, Maria Lucia C. V. O; AQUINO, Zilda G. O. Oralidade e escrita perspectivas par ao ensino de língua materna. 5ªed. São Paulo: Cortez, 2005.

FIGUEIREDO, Laura de; BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. **Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem**. 2 ed. São Paulo: Moderna, 2015.

FREITAG, Bárbara et al. **O Estado da arte do livro didático no Brasil**. Brasília: Inep, 1987.

FRISON, M.D., VIANNA, J. CHAVES, J.M., BERNADI, F.N. **Livro didático como instrumento de apoio para construção de propostas de ensino de ciências naturais**. Anais do VII Enpec. Florianópolis: UFSC, 2009.

GARTON, Alisson F. **Social interaction and the development of language and cognition**. Hillsdale. U.S.A. Lawrence Erlbaum, 1992.

GOFFMAN, Erving. Footing. In: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M (Orgs.). **Sociolinguística interacional**. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

GUMPERZ, John J. Convenção de contextualização. In: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M (Orgs.). **Sociolinguística interacional**. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

_____. **Discourse Strategies**. Cambridge, Cambridge University Press, 1982.

KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 10 ed. São Paulo: Contexto, 2016.

_____. **A inter-ação pela linguagem**. 11 ed. São Paulo: Contexto, 2015.

_____. **A coesão textual**. 22 ed. São Paulo: Contexto, 2013.

_____. **Desvendando os segredos do texto**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Introdução à Linguística Textual**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____. Cognição e processamento textual. In: **Revista Anpoll**. Santa Catarina, v.1, n. 2, p. 35-44, 1996.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

LAJOLO, Marisa. **Livro didático: um (quase) manual de usuário**. Em Aberto, Brasília, n. 69, v. 16, jan./mar. 1996.

LIBERALI, Fernanda Coelho; LIBERALI, André Ricardo Abbade. Para repensar a metodologia de pesquisa em ciências humanas. **Inter FAINC/Revista das Faculdades**

Integradas Coração de Jesus. Santo André, v. 1, n. 1, p. 17-33, jan./jun. 2011.

MARCUSCHI, L. A. **Linguística de texto:** o que é e como se faz?. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

_____. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher. **Gêneros textuais:** reflexões e ensino. 4 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

_____. **Da fala para a escrita:** atividades de retextualização. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** 3.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. Atividades de compreensão na interação verbal. In: PRETI, Dino. **Estudos de língua falada:** variações e confrontos. 2 ed. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

_____. **Gêneros textuais:** constituição e práticas sociodiscursivas. Versão mimeo. 2005.

_____. **Marcas de interatividade no processo de textualização na escrita.** Texto digitado, 2001, p. 1-14.

_____. Oralidade e escrita. In: **Signótica.** Goiás, v.9, n.1, p-119-145, 1997.

MILLER, C.R., Rhetorical Community: The Cultural Basis of Genre. In: FREDMAN, A. & MEDWAY, P. (Orgs.). **Genre and the New Rhetoric.** Londres/ Bristol, Taylor & Francis, 1994.

MINAYO, Maria Cecília de S. e SANCHES, Odécio. **Quantitativo-Qualitativo:** Oposição ou Complementaridade? Cadernos de Saúde Pública, Rio de Janeiro, 9 (3): 239-262, jul/set, 1993. Disponível na internet em: <<http://www.scielo.br/pdf/csp/v9n3/02.pdf>>. Acesso em: 01 agosto. 2017.

MORATO, E. M. O interacionismo no campo linguístico. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Orgs.) **Introdução à linguística:** fundamentos epistemológicos. v. 3 – 5 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luís G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador.** Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MOREIRA, Marco Antonio. **Teorias de aprendizagem.** São Paulo: EPU, 1999.

RANGEL, Egon de Oliveira. Livro didático de Língua Portuguesa para a Educação Básica: problemas e perspectivas. In: BUNZEN, Clecio (Orgs). **Livro Didático de Português:** políticas, produção e ensino. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

RIBEIRO, A. M. **Curso de Formação Profissional em Educação Infantil.** Rio de Janeiro: EPSJV / Creche Fiocruz, 2005.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social Métodos e Técnicas**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ROJO, Roxane. Desafios e possibilidades do livro no ensino de Português como língua materna: Pesquisa e políticas públicas. 1º Seminário de pesquisa livros didáticos de língua portuguesa. **Cadernos de resumos e programação**, 2012.

_____. Gênero do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

_____. Modos de transposição didática dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos. In: Roxane Rojo (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

ROJO, Roxane. & BATISTA, Antônio Augusto Batista. (2004). **Le livre scolaire au Brésil: des éléments pour un état de liex**. Pesquisa realizada para a UNESCO. (mimeo).

ROSA, A. No comando, a sequência injuntiva!. In: Ângela Dionísio et al. (Org.). **Tecendo textos, construindo experiências**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Editora Cultrix, 2002.

TRAVAGLIA, L.C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática de 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In: VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001.

_____. **A formação social da mente**. 2 ed. São Paulo, Martins Fontes, 1988.

WEEDWOOD, Barbara. **História concisa da linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

VAN DIJK, T.A. **Modelos na memória: o papel das representações da situação no processamento do discurso**. In: Cognição, Discurso e Interação. São Paulo: Contexto, 1992.

VAN DIJK & W. KINTSCH. **Strategies of discourse comprehension**. New York: Academic Press. 1983.