



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

MIRIAN SCHRÖDER

**O TEXTO VERBAL E O TEXTO IMAGÉTICO MANUSEADOS
PELO ENUNCIADOR DO LIVRO DIDÁTICO**

Londrina
2003

MIRIAN SCHRÖDER

**O TEXTO VERBAL E O TEXTO IMAGÉTICO MANUSEADOS
PELO ENUNCIADOR DO LIVRO DIDÁTICO**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-graduação, em Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Carlos Fernandes

Londrina
2003

MIRIAN SCHRÖDER

**O TEXTO VERBAL E O TEXTO IMAGÉTICO MANUSEADOS
PELO ENUNCIADOR DO LIVRO DIDÁTICO**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Luiz Carlos Fernandes

Profa. Dra. Adja Balbino de Amorim Barbieri
Durão

Profa. Dra. Maria do Rosário Gregolin

Londrina, 30 de setembro de 2003.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha mãe e ao meu irmão Edson Luís, pelo incentivo à realização desta leitura.

AGRADECIMENTOS

A PINTURA DE UMA TELA

Com o desejo de comparar a pós-graduação a uma tela, procuro agradecer a todos que, de alguma maneira, contribuíram no desenvolvimento de uma pintura muito especial.

O professor e colega João Carlos Cattelan abriu meus olhos para as primeiras telas e questionou meu olhar. Suas perguntas me marcaram, como se fossem tintas primárias. Misturei essas tintas e percebi a necessidade de aprimoramento.

O cavalete, que serve de suporte para a tela, foi disponibilizado pela Universidade Estadual de Londrina. A importância desse objeto é imensurável e os obstáculos foram superados graças ao apoio de minhas amigas artífices Lúcia Bento, Wilma dos Santos Coqueiro e Soraia Sonsin, que dividiram sonhos, dificuldades e sorrisos, além dos muitos quilômetros de viagem.

Para dar continuidade ao meu aprendizado, foi preciso “logística”. Uma parte veio por intermédio de uma bolsa da CAPES. Mas os que sobreviveram às tintas, aos esboços e às crises de criatividade, e merecem beijos e abraços, foram meus familiares, em especial, minha sobrinha Nádia Cristiane.

Artista experiente, Prof. Dr. Luiz Carlos Fernandes tornou a escolha da imagem, das cores e dos ângulos uma experiência extraordinária. Ele mostrou que a tela em branco estava à espera das tintas e dos traçados e, em nenhum momento, impôs seu modo de criar. Pois acreditou em mim e, para tanto, lançou desafios que me fizeram aperfeiçoar meu desenho e meu olhar.

O atencioso Prof. Dr. Miguel Contani trouxe luz aos traços iniciais do quadro em desenvolvimento. A essa luz foram adicionadas à arte e a técnica das admiradas pintoras Profa. Dra. Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão e Profa. Dra. Martha Gonçalves, cujos olhares atentos muito ajudaram no refinamento da tela.

Não pretendo deixar de lado a paleta, que agora está manchada, nem os pincéis, que se revelam bastante usados, porque neste momento aprecio a tela e, em cada milímetro, visualizo as teorias e a troca de experiências que a pintura do quadro proporcionou.

Obrigada a todos.

“Palavra e imagem são como cadeira e mesa: se você quiser se sentar à mesa, precisa de ambas.”

Jean-Luc Godard

SCHRÖDER, Mirian. **O texto verbal e o texto imagético manuseados pelo enunciador do livro didático**. 2003. 122f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2003.

RESUMO

O presente trabalho é uma pesquisa descritiva realizada sobre o material didático empregado na rede estadual de um município do interior do Paraná. O objetivo principal é o de refletir teoricamente sobre a apresentação simultânea de textos verbais e imagéticos em materiais didáticos, procurando demonstrar como as imagens, os textos e as escolhas do enunciador constituem operadores de práticas discursivas muito particulares. Com este propósito, contextualizamos teoricamente a leitura e os elementos que constituem o discurso, baseando-nos nos pressupostos teóricos da Análise do Discurso de linha francesa e da Teoria Semiótica greimasiana.

Palavras-chave: Textos verbais e imagéticos. Materiais didáticos. Práticas discursivas.

SCHRÖDER, Mirian. **The verbal and the visual text managed by the enunciator of the teaching books.** 2003. 122f. Dissertation (Master of Language Study) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2003.

ABSTRACT

This is a descriptive research about the teaching materials that is used by the state school system of a particular town of the countryside of the Paraná state. The main aim of this research is to do a theoretical reflection about the simultaneous presentation of verbal and visual texts within teaching materials. In this way, it was made an attempt to understand how the images, the texts, and the enunciator's choices become operational instruments of very particular kinds of discursive practices. Being supported by such purpose, it was theoretically established the context of the reading, and the elements that compose the discourse. This theoretical context has as background the theoretical ideas of the French branch of the Discourse Analysis, and the Greimasian Semiotic Theory.

Keywords: Verbal and visual texts. Teaching materials. Discursive practices.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 –	Quadrinhos do cartunista Quino	41
Ilustração 2 –	Cidadania e ação	44
Ilustração 3 –	Além da imaginação	46
Ilustração 4 –	Foto-legenda	48
Ilustração 5 –	Garoto linha-dura	50
Ilustração 6 –	Na rua do sabão (parte 1)	54
Ilustração 7 –	Na rua do sabão (parte 2)	55
Ilustração 8 –	Quadro Noite de São João	58
Ilustração 9 –	Quadro A descoberta	60
Ilustração 10 –	A melhor história de férias (parte 1)	63
Ilustração 11 –	A melhor história de férias (parte 2)	64

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	15
2.1 A LEITURA EM QUATRO VERTENTES	15
2.2 A LEITURA E OS ELEMENTOS DISCURSIVOS	17
2.3 A LEITURA E OS ELEMENTOS SEMIÓTICOS.....	24
2.4 A LEITURA DE IMAGENS	27
3 MÉTODOS APLICADOS	33
3.1 DESCRIÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO EXPLORADO.....	35
4 ANÁLISE DOS DADOS	40
4.1 O TEXTO É UMA IMAGEM	41
4.2 IMAGEM E PALAVRA NUMA CONSTRUÇÃO CONJUNTA	44
4.3 O VERBO É ADORNADO	50
4.4 A IMAGEM ESCLARECE A PALAVRA	54
4.5 TAL QUAL UM DOCUMENTO, A IMAGEM LEGITIMA A PALAVRA	63
5 CONCLUSÃO	67
REFERÊNCIAS	70
ANEXOS	74
ANEXO 1 - ESTATÍSTICA MUNICIPAL	75
ANEXO 2 - UNIDADE DO LIVRO A	77
ANEXO 3 - CAPÍTULO DO LIVRO B	98

1 INTRODUÇÃO

O desafio da tela em branco

As crianças experimentam as primeiras sensações da leitura por meio do contato com as imagens televisionadas, são alfabetizadas pelos logotipos e adestradas para o consumismo generalizado. Portanto, o primeiro estímulo que recebem apela para o desejo e o prazer de olhar, de consumir as imagens veiculadas pela televisão. O segundo estímulo, que é oferecido pela escola, remete ao mundo das palavras escritas, do pensamento, da abstração, sendo, muitas vezes, considerado maçante pelos alunos. Diante dessa avalanche visual, estão o professor que, em geral, busca educar para além dos imperativos consumistas; e os leitores-consumidores de hoje a quem, freqüentemente, não são dadas condições para refletir criticamente sobre as imagens que os cercam.

A escola, normalmente, tem se pautado no trato de textos que se valem dos sistemas verbais orais ou escritos. Raramente, tem havido, por parte dela, uma preocupação com o estudo de textos que se valham de outras materialidades e outras formas de construir o conteúdo. Não é comum ver a escola desenvolver atividades no sentido de preparar o aluno para um trabalho mais efetivo com o material não-verbal¹ que o atinge no dia-a-dia. Entende-se por uma relação mais efetiva o fato de prepará-lo para uma atividade crítica e produtiva frente a esse farto volume de textos imagéticos.

A grande quantidade de coisas a serem vistas e mostradas, muitas vezes, impede que as pessoas disponibilizem um intervalo de tempo do seu dia para reflexão sobre o que lhes ocupa os olhos e sobre que forma de imaginário, mentalidade, representação ou ideologia se encontra embutida nesse material. E é óbvio que quem não estiver preparado para ver, verá o que se espera que veja, ou seja, corre o risco de se tornar um consumidor passivo, sem distanciamento crítico face às enunciações que o atingem.

¹ O material não-verbal a ser considerado nesta pesquisa engloba os textos elaborados por meio de imagens. Para evitar a repetição exorbitante dessa expressão, utilizaremos a seguinte nomenclatura: texto visual, imagético, código visual, texto ou linguagem não-verbal, representação iconográfica, imagem e plano de expressão visual.

Assumindo o que foi exposto acima como pressuposto, pretende-se levar a efeito um trabalho que deverá se desenvolver em duas etapas: a) a primeira, em que se procurará efetuar uma reflexão teórica sobre a atividade levada a efeito pelo leitor, tanto de textos verbais como de textos imagéticos; b) a segunda, que elegerá como temática específica, o uso simultâneo desses textos verificado nos livros didáticos empregados no ensino fundamental da rede estadual de Marechal Cândido Rondon-PR. Pretende-se averiguar como os textos que se valem do código visual e/ou do código verbal, particularmente no que se refere ao manejo efetuado pelo enunciador do livro didático, produzem, em conjunto, uma determinada orientação argumentativa, nem sempre explícita e evidente como se costuma crer, em se tratando dessa modalidade textual. Com isso, entretanto, ainda se estaria refletindo teoricamente, procurando comprovar que as imagens, os textos e as escolhas do enunciador do material didático constituem operadores de práticas discursivas, e, portanto, diferentemente do que está previsto para a etapa anterior, procurar-se-ia fazer ver, concretamente, como isso pode ser aproveitado num objeto delimitado de pesquisa.

Dessa forma, será desenvolvida uma pesquisa descritiva com o respaldo teórico da Análise do Discurso de linha francesa, no intuito de analisar o discurso do enunciador do livro didático, e da Teoria Semiótica greimasiana, com o propósito de efetuar leituras interpretativas e críticas dos textos selecionados.

Objetivo Geral

O objetivo predominante é refletir teoricamente sobre a apresentação de textos verbais e imagéticos em materiais didáticos, procurando demonstrar como as imagens, os textos e as escolhas do enunciador de tal modalidade constituem operadores de práticas discursivas muito particulares.

Objetivos Específicos

A leitura, como prática discursiva que envolve uma situação concreta de interlocução, instiga-nos a refletir acerca do trabalho efetuado pelo sujeito agente que elabora o livro didático no que diz respeito à exploração de textos verbais e imagéticos.

Com o propósito de demonstrar como as imagens, os textos verbais e as escolhas do enunciador do livro didático se constituem como operadores de

práticas discursivas específicas, pretendemos contextualizar teoricamente a leitura e os elementos que constituem o discurso, de acordo com a concepção teórica que afirma ser o ato de ler “um processo discursivo no qual se inserem os sujeitos produtores de sentido – o autor e o leitor –, ambos sócio-historicamente determinados e ideologicamente constituídos” (Coracini, 1995, p.15); explicitar o método abdução como possibilidade de interpretação dos textos imagéticos e examinar minuciosamente o uso concomitante de textos imagéticos e verbais.

Nesse exame detalhado, planeja-se verificar como os textos imagéticos e os verbais trazem em si uma orientação argumentativa, averiguar se há inadequação na escolha dos textos e imagens exploradas nas unidades dos livros, investigar se o trabalho efetivo (exploração discursiva) é realizado a contento com os dois tipos de texto, verificar se o texto imagético direciona a interpretação do texto verbal e apurar se a representação iconográfica é utilizada adequadamente enquanto apelo visual para seduzir e motivar o leitor.

Justificativa

A aula de leitura é um dos desafios mais audaciosos para o profissional que trabalha com a Língua Portuguesa. Essa audácia pode instigar o professor a inovar com ousadia e criticidade, em oposição ao já estabelecido e aceito; ou pode ser aniquilada pelo desânimo do educador, que finge acreditar no interesse dos alunos pela leitura enquanto os alunos simulam-se desejosos pelo ato de ler.

A oposição, citada acima, contrasta com as teorias extremistas que concebem a leitura como mera decodificação dos elementos textuais, confirmação de hipóteses de acordo com as pistas textuais deixadas pelo autor ou interação autor-texto-leitor independente dos componentes situacionais. Nessas abordagens, o texto é de fundamental importância, pois permite um certo número de leituras e reserva ao leitor a função de apreender o(s) sentido(s) já estabelecido(s).

A respeito da atuação daquele que finge acreditar numa pseudoleitura, esclarecemos que esta, na verdade, é um bate-papo desvinculado de qualquer criticidade ou interesse pelo texto trabalhado, se é que há esse trabalho; uma conversa totalmente inconveniente, paralela à aula de leitura ou um interminável e infundado preenchimento de cadernos de resumo, que nada mais são do que questionários decodificadores.

Refletindo sobre essas afirmações e em virtude de nossa experiência profissional no Ensino Fundamental, surgiu a idéia de pesquisar o processo de leitura efetuado pelos professores e o seu desenvolvimento como prática didática incorporada ao cotidiano escolar no que tange ao ensino de leitura. Para tanto, seria desenvolvida uma pesquisa-ação, de caráter qualitativo, com o respaldo teórico da Análise do Discurso de linha francesa e da Teoria Semiótica greimasiana. Buscar-se-ia o envolvimento de professores das redes pública e particular, visando assim retratar a realidade escolar do município de Marechal Cândido Rondon, bem como desenvolver um trabalho cooperativo, pois a pesquisadora participaria ativamente no equacionamento dos problemas encontrados e acompanharia as ações desencadeadas em função dos mesmos e desenvolvidas pelos professores. Devido à dificuldade em encontrar professores-participantes dispostos a se envolverem na pesquisa, esse projeto de pesquisa não pôde ser executado.

O desafio de desenvolver um trabalho interessante e proveitoso ganhou impulso em virtude de nosso envolvimento nos projetos *GUINA* (Guias de navegação pelos sentidos do texto, vinculado à UEL) e *MÁCULA* (Imagem, cotidiano e reflexão escolar, vinculado à UNIOESTE) que desenvolvem pesquisas com textos verbais e imagéticos, respectivamente. Essa participação, acrescida da prática pedagógica e da nossa constante preocupação com a renovação e melhoria do ensino de leitura, levou-nos a refletir sobre a tipologia dos textos explorados nas aulas de leitura, visto que diante da avalanche visual que nos circunda, cabe à escola promover e incentivar mediações entre o leitor e a diversidade textual. Considerando que o leitor constitui-se como sujeito histórico responsável pela produção dos sentidos textuais e que o texto constitui uma materialidade no processo de produção-compreensão da leitura, tanto em sua composição verbal quanto imagética, por sua natureza discursiva, a escola, na qualidade de mediadora, precisa desenvolver um trabalho efetivo de exploração do material não-verbal e verbal para que o aluno possa adquirir e desenvolver uma atitude crítica e produtiva frente aos textos ou imagens que o cercam.

Tendo em vista as afirmações acima mencionadas e pensando na realidade local, partimos em busca do material empregado nas escolas de Marechal Cândido Rondon e centralizamos nosso estudo no material didático utilizado pela rede pública de ensino da cidade.

Após a definição do problema, dos objetivos e da justificativa, estruturamos a fundamentação teórica. No primeiro capítulo são apresentadas as concepções de leitura norteadoras da prática pedagógica, desde as mais extremistas que concebem a leitura como processo de decodificação, até a mais atual que entende a leitura como um processo discursivo no qual estão inseridos sujeitos sócio-historicamente determinados e ideologicamente constituídos que lidam com o texto. Em seguida, é realizado um breve histórico da Lingüística e da Análise do Discurso de linha francesa que se propõe a trabalhar a língua como parte integrante da relação linguagem e sociedade. Os elementos discursivos predominantes e as condições de produção do discurso são explicados e delimitados de acordo com o material didático explorado. Neste capítulo também são apresentados alguns dos pressupostos teóricos da Semiótica greimasiana que alicerçam a construção do sentido dos textos empregados no material pesquisado. A caracterização do processo de leitura de imagens efetuada no final deste capítulo engloba as técnicas de comunicação visual, o método abduativo e o uso de imagens associadas a textos verbais.

No segundo capítulo, os métodos de pesquisa bibliográfica e descritiva são explicados, os dados coletados são examinados e o material didático é descrito e comentado. No terceiro capítulo é realizada a análise dos dados que revela a preocupação com a linguagem verbal e o emprego de questões decodificadoras por parte dos materiais explorados, bem como a vinculação à concepção interacionista de leitura.

Em suma, conforme já exposto, nossa pesquisa está basicamente ligada às questões relacionadas à leitura de textos verbais e visuais, porque acreditamos na necessidade de aprimoramento desta leitura que é de fundamental importância para a constituição de um sujeito crítico e competente.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Desvendar uma imagem requer mais que o sentido da visão, assim como compreender um discurso verbal escrito engloba mais que, simplesmente, a aquisição e o domínio do código alfabético. É esse “mais” que nos inquieta e nos leva a refletir sobre o ensino de Língua Portuguesa, peculiarmente, no que concerne ao momento da leitura.

Considerando as palavras de Maingueneau, que definem texto como “uma negociação sutil entre a necessidade de ser compreendido e a de ser incompreendido, de ser cooperativo e desestabilizar de um modo ou de outro os automatismos de leitura” (1996, p.42), propomo-nos a realizar uma abordagem crítica das práticas pedagógicas sugeridas nas seções de leitura dos materiais didáticos que serão analisados. Tendo em vista tal finalidade, apresentaremos, inicialmente, algumas das concepções de leitura e os elementos discursivos predominantes entre as propostas da Análise do Discurso de linha francesa, bem como alguns dos pressupostos teóricos da Semiótica greimasiana, além de uma apresentação dos elementos básicos da comunicação visual e dos aspectos considerados na leitura de imagens.

2.1 A LEITURA EM QUATRO VERTENTES

As concepções norteadoras da prática pedagógica, no que tange à leitura, podem ser divididas em quatro pontos de vista. As afirmações mais extremistas referem-se a dois tipos básicos de processamento de informação: *top-down* (descendente) e *bottom-up* (ascendente). Kato diferencia essas abordagens da seguinte maneira:

O processamento descendente (*top-down*) é uma abordagem não-linear, que faz uso intensivo e dedutivo de informações não-visuais e cuja direção é da macro para a microestrutura e da função para a forma. O processamento ascendente (*bottom-up*) faz uso linear e indutivo das informações visuais, lingüísticas, e sua abordagem é composicional, isto é, constrói o significado através da análise e síntese do significado das partes (1987, p.40).

Num primeiro momento, essas concepções de leitura defendem que o sentido está no texto e que o processo se apóia no reconhecimento das pistas textuais por parte do leitor, nesse caso mero decodificador --- modelo ascendente (bottom-up) --- , ou seja, que o significado está relacionado apenas ao texto (analisado estruturalmente, das partes para o todo). E, num segundo momento, que o significado depende do leitor. Significado este que pode mudar dependendo de quem lê, pois se dá na confirmação das hipóteses formuladas pelo leitor que encontram no material lingüístico sua credibilidade --- modelo descendente (top-down).

Essas concepções contribuíram bastante para o avanço na compreensão dos aspectos cognitivos da leitura. Entretanto, ao supervalorizarem ora o texto, ora o leitor como fonte única do sentido não consideraram a interação autor-texto-leitor que compõe aspecto essencial para explicar o modo como se processam os atos de leitura.

Uma terceira visão, chamada de interacionista, caracteriza o processo de leitura como resultado de uma aproximação interativa entre autor e leitor via texto. Segundo essa concepção teórica, o leitor é considerado sujeito ativo, capaz de percorrer as marcas textuais deixadas pelo autor, acionar seus conhecimentos prévios e confrontá-los com os dados textuais, elaborando, assim, o sentido. De acordo com Coracini,

esta concepção parece um prolongamento da visão tradicional ascendente, na medida em que a ela se acrescenta apenas, numa visão mais ou menos estereotipada dos componentes da comunicação, os dados do leitor (experiências e conhecimentos prévios): se é o texto que predetermina, ou seja, autoriza um certo número de leituras (através das chamadas inferências autorizadas) e impede ou impossibilita outras, então, o texto é ainda autoridade, portador de significados por ele limitados, ou melhor, autorizados; o texto teria, assim, primazia sobre o leitor, que precisa, com competência, apreender o(s) sentido(s) nele inscrito(s) (1995, p. 15).

Tal concepção interacionista não leva em consideração os aspectos sócio-históricos, de modo que o texto ainda permanece como elemento fundamental da leitura, ou seja, como detentor das leituras por ele autorizadas.

A quarta concepção de leitura defende que, no processo discursivo no qual se dá a leitura, estão inseridos sujeitos sócio-historicamente determinados e

ideologicamente constituídos que lidam com o texto, cuja função essencial é provocar efeitos de sentidos no leitor-aluno. Deste modo, não é o texto que determina as leituras, como foi defendido pelas abordagens ascendente e interacionista, nem o leitor onipotente da visão descendente, mas sim o leitor considerado sujeito “participante de uma determinada formação discursiva, sujeito clivado, heterogêneo, perpassado pelo inconsciente, no qual se inscreve o discurso” (Id. *ibid.*, p.17-18).

2.2 A LEITURA E OS ELEMENTOS DISCURSIVOS

A Lingüística é uma ciência recente a qual, tendo surgido no começo do século XX, se impôs, no conjunto das ciências humanas, como uma área que pode conferir cientificidade aos estudos sobre a linguagem humana. É caracterizada por duas tendências conflitantes: a formalista e a sociologista. Orlandi distingue-as da seguinte maneira:

Uma, que se ocupa do percurso psíquico da linguagem, observando a relação entre linguagem e pensamento. Busca o que é único, universal, constante. É chamada de formalismo. Do outro lado, o sociologismo é a tendência que se aplica em estudar o percurso social, explorando a relação entre linguagem e sociedade. Procura o que é múltiplo, diverso e variado (1986, p. 18-19).

Os estudos lingüísticos que seguem a primeira tendência acreditam na existência de uma ordem interna, própria da língua; e os que seguem a segunda, defendem a idéia de que esta ordem reflete a relação da língua com a exterioridade, incluindo suas determinações históricas e sociais.

Várias metodologias diferenciam-se nessa segunda tendência, devido ao posicionamento em relação à natureza da relação entre linguagem e sociedade. “A diferença entre elas se deve ao fato de tomarem a linguagem ora como causa ora como efeito da sociedade” (Id., *ibid.*, p.51). A Sociolingüística defende que a sociedade seja a causa e a linguagem, o reflexo das estruturas sociais; a Etnolingüística, ao contrário, acredita ser a linguagem responsável pelas

estruturas sociais e a sociedade, seu efeito. Já a Sociologia da Linguagem argumenta que não há separação entre ações lingüísticas e ações sociais, visto que são mutuamente constitutivas.

A partir desses estudos, a concepção de língua como sistema é substituída por uma noção de língua considerada em suas características concretas, de uso, como parte essencial da relação do homem com o mundo que o cerca. A língua deixa de ser considerada mero instrumento de pensamento (visão formalista ortodoxa) ou simples meio de transmissão de informações e passa a ser valorizada e explorada como parte integrante da relação linguagem/sociedade².

Dentre as teorias que se propõem a trabalhar essa relação, está a Análise do Discurso (doravante AD), que surge na França por volta de 1960, a partir de questionamentos do pesquisador Michel Pêcheux³ o qual, em meio a um contexto que envolve o marxismo e o franco desenvolvimento da Lingüística como ciência piloto, passa a dar prioridade ao estudo do discurso, envolvendo questões teóricas relativas à ideologia e à imposição de um novo olhar sobre o sujeito do discurso.

Nosso objeto de pesquisa é o discurso do enunciador do livro didático, tendo como objetivo verificar como é trabalhada a leitura de textos não-verbais e verbais. Para tanto, baseamo-nos na AD de linha francesa, particularmente em suas propostas para a compreensão de como diferentes objetos simbólicos (enunciado, texto, pintura, música etc.) produzem sentidos, sabendo-se que estes não estão apenas nas palavras, cores, ritmos ou elementos isolados, mas também na relação com a exterioridade, com as condições em que tais objetos são produzidos. Tal processo envolve um contexto imediato de produção, um contexto sócio-histórico ideológico e considerações sobre uma memória discursiva, o que é definido por Orlandi como “o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada de palavra” (2001, p.31).

Considerando condições de produção do dizer como constitutivas desse próprio dizer, e especificando, desta forma, os elementos envolvidos na atividade discursiva --- *quem fala, para quem, o que, como, em que situação, de que*

² A relação entre a linguagem e o processo de socialização é explorada pelo interacionismo social que “designa uma posição epistemológica geral, na qual podem ser reconhecidas diversas correntes da filosofia e das ciências humanas”(Bronckart, 1999, p. 21).

lugar da sociedade ---, buscaremos explorar o funcionamento da linguagem, por meio desses elementos, e os aspectos situacionais e retóricos que o constituem, sejam eles ideológicos, culturais e sócio-históricos.

Esses elementos são fundamentais no processo de interlocução que estabelece as condições de produção e de recepção da produção lingüística, uma vez que revelam componentes de sua inserção e comprometimento com determinadas formações ideológicas. A cada uma dessas formações, corresponde uma formação discursiva⁴ que interfere incisivamente no dizer, uma vez que estabelece o que pode e o que não deve ser dito em determinada época, sociedade e lugar social. Assim, o enunciador ocupa determinada posição --- lugar social --- e atua nas relações de força estabelecidas segundo o contingenciamento dessas formações ideológicas. Nessas relações estão envolvidos conflitos de sentido, como uma espécie de luta por meio da qual se procuram legitimar os diferentes sentidos que são enunciados.

Neste trabalho, os elementos envolvidos são: o autor do livro didático (quem fala; enunciador), o aluno/leitor de 5ª série do ensino fundamental da rede pública (para quem; co-enunciador), os conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa, com sua vinculação ao discurso pedagógico e, mais especificamente, à leitura de textos verbais e não-verbais (o que; o objeto do discurso), diagramação, atividades e encaminhamento da leitura (o como; procedimentos enunciativos), interação via livro didático e por intermédio do professor (em que situação; o veículo ou suporte) e a escola (de que lugar da sociedade; o contexto da enunciação-recepção).

Os elementos *quem fala e para quem se fala* designam lugares determinados na estrutura de uma formação social --- o enunciador do livro didático é o leitor crítico e o aluno é o leitor principiante --- estando esses lugares representados nos processos discursivos em que são colocados em jogo. Ao colocar em cena os protagonistas⁵ do discurso e seu referente, Pêcheux afirma que:

³ Filósofo envolvido com os debates em torno do marxismo, da psicanálise, da epistemologia.

⁴ Também chamada de formação sócio-discursiva pelo interacionismo social.

⁵ Os protagonistas A e B representam os lugares na formação social, sendo A o “destinador” e B o “destinatário”.

o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro. Se assim ocorre, existem nos mecanismos de qualquer formação social regras de projeção, que estabelecem as relações entre situações (objetivamente definíveis) e as posições (representações dessas situações) (1993, p. 82).

Deste modo, as imagens que os interlocutores fazem do seu próprio lugar e do outro e as imagens que fazem do referente funcionam no processo discursivo como possibilidade de antecipação das representações efetuadas pelo receptor e de escolha das estratégias do discurso.

Neste trabalho, são consideradas as imagens que o enunciador faz de si próprio --- *quem sou eu para lhe falar assim?* ---, que o co-enunciador efetua do enunciador --- *quem é ele para que me fale assim?* --- e que o enunciador elabora acerca do referente --- *de que lhe falo assim?* ---, no caso, a leitura. O ponto de vista do co-enunciador sobre o referente --- *de que ele me fala assim?* ---, a imagem do co-enunciador --- *quem é ele para que eu lhe fale assim?* --- e auto-imagem do mesmo --- *quem sou eu para que ele me fale assim?*--- não serão estudadas nesta pesquisa, em virtude do co-enunciador delimitado pela mesma pertencer a uma realidade municipal, diferentemente do interlocutor do material didático a ser analisado, o qual pertence a uma realidade estadual que não será explorada no momento⁶.

Reproduzimos a seguir o quadro que Pêcheux apresenta:

Expressão que designa as formações imaginárias	Significação da Expressão	Questão implícita cuja “resposta” subentende a formação imaginária correspondente
A } IA (A)	Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em A	“Quem sou eu para lhe falar assim?”
A } IA (B)	Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em A	“Quem é ele para que eu lhe fale assim?”
B } IB (B)	Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em B	“Quem sou eu para que ele me fale assim?”
B } IB (A)	Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em B	“Quem é ele para que me fale assim?”
A } IA (R)	“Ponto de vista” de A sobre R	“De que lhe falo assim?”
B } IB (R)	“Ponto de vista” de B sobre R	“De que ele me fala assim?”

Fonte: Pêcheux, 1993

⁶ O material didático explorado neste trabalho, pode ser encontrado em toda a rede pública do estado do Paraná. Portanto, a imagem que o enunciador elabora de seu co-enunciador engloba diferentes realidades, e não apenas a realidade local a que nos reportamos em virtude do acesso e do interesse explicitados no capítulo 2. *Métodos Aplicados* (pág. 38).

De acordo com Mussalim, esse jogo de imagens,

mesmo estabelecendo as condições de produção do discurso, ou seja, aquilo que o sujeito pode/deve ou não dizer, a partir do lugar que ocupa e das representações que faz ao enunciar, não é preestabelecido antes que o sujeito enuncie o discurso, mas este jogo vai se constituindo à medida que se constitui o próprio discurso (2001, p.136).

Relacionando os elementos discursivos delimitados nesta pesquisa à afirmação de Pêcheux acerca da relação pedagógica: “a representação que os alunos fazem daquilo que o professor lhes designa é que domina o discurso, ou seja, IB(IA(R)), em sua relação com IA(R)”(1993, p. 86), procuramos refletir sobre a imagem que o sujeito (enunciador do livro didático), ao enunciar seu discurso, faz :

- a. do lugar que ocupa;
- b. do lugar que ocupa seu interlocutor;
- c. do próprio discurso ou do que é enunciado.

Pensando nas práticas de linguagem, envolvidas nos trabalhos executados pelo enunciador do livro didático e pelo leitor desse livro, consideramos as diferentes formações discursivas que estão em contato e seu efeito na reprodução da ideologia, feita por um dos principais *aparelhos ideológicos do Estado* de que fala Althusser (1985): a escola. Para isso, detemos nossa atenção especificamente nos elementos discursivos que constituem a leitura.

O autor do livro didático representa o saber, detém a leitura “correta” (autorizada) e domina a relação professor-aluno-ensino. Tal afirmação poderia ser considerada exagerada, não fossem as constantes discussões acerca do uso do material didático. De acordo com Souza:

Um primeiro elemento a ser considerado diz respeito ao caráter de *autoridade* tanto do *livro didático* quanto do *documento*, na medida em que ambos são tidos como depositários de um “saber” estável a ser decifrado, descoberto de maneira positivista. Ambos devem conhecer, conter uma “verdade” sacramentada, a ser transmitida e compartilhada. Estamos diante do mito da palavra escrita, registrada, do saber estável imutável. Assim, se há “estabilidade” naquele conteúdo impresso, a sua interpretação já é dada a priori. O *documento* e o *livro didático* aceitariam, então, uma única leitura possível, “oferecida” a priori. Essa autoridade do documento histórico e do livro didático está associada ao *poder* delegado pelo livro didático e pelo documento àquele que está institucionalmente legitimado e autorizado a manejá-los (grifos da autora) (1995, p.114).

O enunciador do livro didático é considerado o detentor da leitura correta e esta é a imagem do lugar por ele ocupado, a julgar pelo fato de que constitui, muitas vezes, o único suporte teórico no desenvolvimento do trabalho do professor e que “raramente são permitidas, em aula, outras leituras que não sejam a do professor, ou melhor, do livro didático que o professor lê e respeita como portador da verdade, como representante fiel da ciência” (Coracini, 1995, p. 19).

Seu interlocutor, no caso, o aluno de 5ª série do Ensino Fundamental de escola da rede pública, ocupa o lugar de leitor principiante que, apesar de possuir experiências de leitura, ainda deverá encontrar nas marcas textuais o sentido autorizado pelo enunciador, visto que a concepção interacionista⁷ de leitura é empregada nos materiais analisados. Assim, podemos afirmar que o enunciador subestima seu interlocutor.

Quanto à representação do que é enunciado, podemos afirmar que o discurso, ou seja, a leitura de textos verbais e imagéticos, é visto como a leitura adequada, correta. Para que esta representação possa ser elaborada pelo interlocutor, é preciso considerar o respaldo que o discurso pedagógico autorizado pelo sistema escolar dá ao destinador (autor) e a afirmação de Souza sobre o emprego do livro didático:

O professor pode ter uma atitude crítica em relação ao livro didático, buscando questionar-se a respeito da adequação do material a determinada realidade de ensino ou ele pode, ainda, sentir-se inseguro quanto ao seu preparo profissional, buscando apoio no livro didático, utilizando-o enquanto “muleta”. Ele passa, assim, a seguir o manual do professor como referência essencial para suas aulas e dele extraindo, por vezes na íntegra, textos, exercícios etc., por sentir-se despreparado para realizar um trabalho de avaliação ou adaptação do material didático (1995, p. 117).

Considerando as imagens elaboradas pelo interlocutor (enunciador do livro didático) e as condições sócio-históricas que caracterizam os envolvidos no processo discursivo, podemos destacar que a leitura efetuada pelo destinatário (aluno) não tem a obrigação de ser idêntica à do destinador, visto que os contextos e as condições de produção são diferentes e os sentidos se constroem também a partir destes.

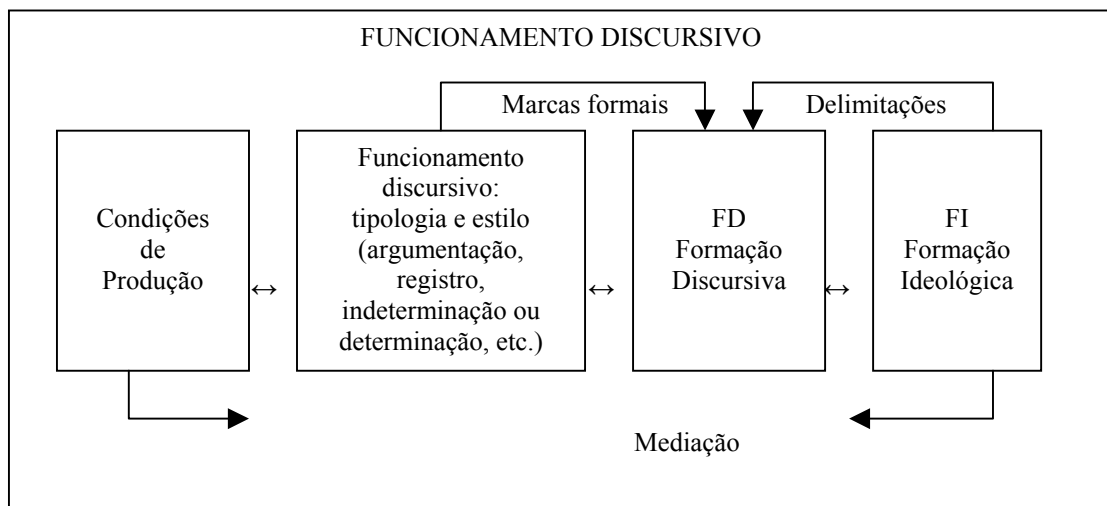
⁷ As concepções de leitura estão delimitadas na subseção 1.2 *A leitura em quatro vertentes* (pág. 19).

Tanto o sujeito quanto o sentido do discurso não são dados *a priori*, mas são constituídos no interior das formações discursivas. Segundo Cardoso, o sujeito e o sentido são

efeitos das formações discursivas. Devem ser pensados em seus processos histórico-sociais de constituição. Isso equivale a considerar dois grandes princípios: a) os sentidos mudam de uma formação discursiva para outra; b) os indivíduos se constituem como sujeitos na medida em que se inscrevem nas formações discursivas (1999, p. 35).

A formação discursiva é definida por Orlandi (2001, p. 43) como “aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição em uma conjuntura sócio-histórica dada – determina o que pode e o que deve ser dito”, funcionando como mediadora no processo discursivo.

Ao reproduzimos o simulacro do funcionamento discursivo, procuramos mostrar que o percurso se dá tanto de fora para dentro como de dentro para fora, ou seja, que as marcas relevantes para uma formação discursiva são definidas pela ideologia e pelas condições de produção do discurso:



Fonte: Orlandi, 1996, p. 132.

Desta forma, ao refletirmos sobre o processo de constituição dos sentidos dos textos e sobre o funcionamento discursivo, estamos considerando o papel do autor, do leitor, do texto com seu conteúdo e suas estratégias, do contexto

e das práticas discursivas responsáveis por um “*sistema de restrições* que determina os objetos, as escolhas temáticas, as modalidades enunciativas de um determinado discurso, assim como a relação entre os discursos” (grifo da autora) (Cardoso, 1999, p.38).

2.3 A LEITURA E OS ELEMENTOS SEMIÓTICOS

Desde os primeiros modelos semióticos, lançados por Algirdas Julien Greimas no final dos anos 1960 e início da década seguinte, já se previa um trabalho de longo alcance, que foi se confirmando na medida em que se ampliava o objeto de estudo. É nesta época que aparece a Semântica Estrutural, cujo fundamento era o postulado do paralelismo entre o plano de expressão e o plano de conteúdo⁸. Em virtude das dificuldades práticas para estabelecer universais semânticos e para definir as regras de compatibilidade e de incompatibilidade entre as unidades sêmicas, o ambicioso projeto dessa ciência é direcionado para unidades maiores do que a palavra.

Para Greimas, uma semântica deve ser:

- a) gerativa, ou seja, deve estabelecer modelos que apresentam os níveis de invariância crescente do sentido de tal forma que se perceba que diferentes elementos do nível de superfície podem significar a mesma coisa num nível mais profundo;
- b) sintagmática, isto é, deve explicar não as unidades lexicais que entram na feitura das frases, mas a produção e a interpretação do discurso;
- c) geral, ou seja, deve ter como postulado a unicidade do sentido, que pode ser manifestado por diferentes planos de expressão (Fiorin, 1990, p.13).

Considerando que o objeto da análise semiótica constitui-se de um texto e que todo texto sempre está inserido num contexto, podemos observar que

⁸ Hjelmslev reformulou as noções de signo de Saussure. Significante e significado passaram a ser entendidos em termos de planos de linguagem, sendo o significante designado como de plano de expressão e o significado, como plano de conteúdo.

essa proposta teórico-metodológica procura descrever e explicar “o que o texto diz e como ele faz para dizer o que diz” (Barros, 2001, p. 7).

Ao buscar esclarecer a significação textual, a Semiótica trata de examinar os procedimentos de organização textual e, ao mesmo tempo, os mecanismos enunciativos de produção e de recepção do texto. Para tanto, a teoria greimasiana concebe seu plano de conteúdo sob a forma de um percurso narrativo, que vai do mais simples e abstrato para o mais complexo e concreto.

Greimas aborda a questão da narratividade, entendendo-a como estrutura universal por meio da qual o homem organiza o que diz, e divide-a em três instâncias: o nível da estrutura profunda, o nível da estrutura narrativa e o nível da estrutura discursiva. A estrutura profunda (nível fundamental) é a base geradora de significação, cuja existência é virtual e acontece da maneira mais abstrata. Em suma, é a significação primordial do texto. A estrutura narrativa (nível narrativo) é o esquema organizador da narrativa e configura-se a partir do enriquecimento da estrutura profunda. A estrutura discursiva (nível discursivo) é a última instância do percurso de geração de sentido, por ser o modo de contar a narrativa, é o nível que particulariza e distingue os textos.

De acordo com Hernandez, uma das mais importantes conquistas teóricas da semiótica foi:

hierarquizar o plano do conteúdo (mais precisamente a forma do conteúdo) e estabelecer mais níveis de abstração para analisá-lo: **o fundamental, o narrativo e o discursivo**. A inovação da semiótica foi descobrir no plano de conteúdo – o lugar dos conceitos – um caminho de enriquecimentos de sentido, daí a idéia de algo que nasce e se desenvolve, de que o sentido é ‘gerado’. Essa concepção é puramente metodológica. Ninguém faz esse percurso para criar um texto. A teoria serve, contudo, para investigar níveis cada vez mais profundos de produção de sentido (grifos do autor) (2001, p. 35).

É importante ressaltar que discurso e texto são diferenciados pela semiótica, sendo o primeiro o nível do percurso gerativo mais superficial e, ao mesmo tempo, o mais enriquecido semanticamente e uma unidade do plano de conteúdo. Enfim, é o nível do percurso em que as formas narrativas abstratas são revestidas por elementos concretos. Texto é a união do plano de conteúdo (níveis discursivo, narrativo e fundamental) com o plano de expressão. Neste trabalho

monográfico, a teoria semiótica greimasiana é utilizada para avaliar a construção de sentido dos textos escolhidos pelo autor do material didático; já a verificação do discurso do enunciador do livro é baseada nos pressupostos da AD francesa explicitada anteriormente.

Fiorin afirma que o discurso é social, “é a materialização das formações ideológicas” (2000, p. 41), ou seja, é a corporificação da visão de mundo de uma dada classe social. Para cada formação ideológica corresponde uma formação discursiva, definida como “um conjunto de temas e de figuras que materializa uma dada visão de mundo” (Id. *ibid.*, p. 32). Deste modo o homem está preso aos temas e às figuras das formações discursivas existentes na formação social em que está inserido e o discurso é mais um lugar da reprodução que o da criação.

Em contrapartida, o texto é individual, é o lugar da manipulação consciente, “em que o homem organiza, da melhor maneira possível, os elementos de expressão que estão a sua volta para veicular seu discurso” (Id. *ibid.*, p.41). Essa manipulação consciente é melhor exercida na montagem do plano de expressão, quando se escolhem os tipos de linguagem e recursos que vão interagir; em nosso caso de pesquisa, trata-se das linguagens visual e verbal, dos recursos fotográficos, de ilustração, de diagramação, entre outros.

De acordo com Barros,

A semântica discursiva descreve e explica a conversão dos percursos narrativos em percursos temáticos e seu posterior revestimento figurativo. A disseminação discursiva dos temas e a figurativização são tarefas do sujeito da enunciação, que assim provê seu discurso de coerência semântica e cria efeitos de realidade, garantindo a relação entre mundo e discurso (1988, p. 113).

Interessa-nos, para o desenvolvimento desta pesquisa, o processo de figurativização que agrega sentido aos temas explorados no nível discursivo e a isotopia que garante a unidade do texto. O acréscimo de sentido se dá por meio do tratamento dado aos temas na passagem do nível narrativo ao discursivo. Greimas e Courtés exemplificam a figurativização do seguinte modo:

Seja, no início de um discurso-enunciado, um sujeito disjuncto do objeto que para ele não é senão um alvo: $S \cup O$. Esse objeto, que não é senão uma posição sintática, se encontra investido de um valor que é, por exemplo, o “poder”, ou seja, uma forma de modalidade do poder (fazer/ser): $S \cup O_v$ (poder). A partir daí, o discurso pode deslanchar: o programa narrativo consistirá em conjungir o sujeito com o valor que ele visa. Há, entretanto, mil maneiras de contar tal história. Dir-se-á que o discurso será figurativizado no momento em que o objeto sintático (O) receber um investimento semântico que permitirá ao enunciatário reconhecê-lo como figura, como um “automóvel” por exemplo: $S \cup O$ (automóvel) v (poder) (s.d., p.186).

Barros define a figurativização como “o procedimento semântico pelo qual conteúdos mais ‘concretos’ (que remetem ao mundo natural) recobrem os percursos temáticos abstratos” (grifo da autora) (2001, p.87), ou seja, como os temas são revestidos por figuras.

A isotopia é explicada pela mesma autora como sendo “a reiteração de quaisquer unidades semânticas (repetição de temas ou recorrência de figuras) no discurso, o que assegura sua linha sintagmática e sua coerência semântica” (Id. *ibid*, p.87), essa garantia do sentido textual pode se dar tanto pela isotopia temática quanto pela figurativa, conforme a repetição das unidades temáticas ou dos traços figurativos. Greimas e Courtés consideram que, do ponto de vista do enunciatário, a isotopia “constitui um crivo de leitura que torna homogênea a superfície do texto, uma vez que permite elidir ambigüidades” (s.d., p.247). Esse crivo, entretanto, não limita o texto a uma leitura única, e sim propicia a homogeneidade no sentido de unidade, de adesão entre os elementos textuais.

2.4 A LEITURA DE IMAGENS

No plano de expressão de semióticas visuais (também chamadas de *planas* ou *bi-dimensionais*) podem ser reconhecidos **formantes figurativos** e **formantes plásticos**. Os primeiros são as figuras do mundo que podem ser reconhecidas em um objeto visual. Tal reconhecimento é a transposição do plano de expressão para o plano de conteúdo, tendo em vista que, após a constatação das figuras, serão procurados os “sentidos”, os temas subjacentes. Os formantes

plásticos estão relacionados às estratégias específicas do plano de expressão para percepção do sensível.

A seguir, reproduzimos as três categorias (ligadas à posição, formas e cores) em que são divididos os formantes plásticos, de acordo com trabalhos de Greimas, Floch e Thürlemann, explorados por Hernandez (2001, p. 38):

1. Categoria topológica – *Topos* vem do grego e quer dizer “lugar”. Temos o reconhecimento de um dispositivo que organiza espacialmente um texto e seus elementos por meio das relações:
De dimensão: *grande x pequeno*
De posição: *alto x baixo*
De orientação: *na frente x atrás*
2. Categoria cromática – Está relacionada às cores. Categorias:
De valor: *claro x escuro*
De tonalidade: *quente x frio*
De pureza: *cor limpa x cor suja*
De luminosidade: *brilhante x opaca*
3. Categoria eidética – Vem de *eidos*, “forma”. Pode-se perceber relações:
Reto x curvo
Angular x arredondado

Greimas considera as três categorias ligadas ao nível profundo do plano de expressão, que são as bases de combinações mais complexas. Portanto, para se ter acesso aos efeitos de sentido do plano de expressão é necessário, primeiramente, examinar essas categorias e sua organização. Essa afirmação pode ser associada às palavras de Dondis sobre o modo como é realizada a manipulação dos elementos visuais (o ponto, a linha, a forma, a direção, o tom, a cor, a textura, a dimensão, a escala e o movimento):

com ênfase cambiável pelas técnicas de comunicação visual, numa resposta direta ao caráter do que está sendo concebido e ao objetivo da mensagem. A mais dinâmica das técnicas visuais é o contraste, que se manifesta numa relação de polaridade com a técnica oposta, a harmonia. Não se deve pensar que o uso de técnicas só seja operativo nos extremos; seu uso deve expandir-se, num ritmo sutil, por um *continuum* compreendido entre uma polaridade e outra, como todos os graus de cinza existentes entre o branco e o negro (1997, p.23-24).

Em todos os meios (música, poesia, prosa, dança etc), conteúdo e forma são componentes básicos, na comunicação visual, porém, o conteúdo nunca está dissociado da forma. Essa dependência permanente se deve ao fato de o resultado final de toda experiência visual estar na interação de polaridades duplas: primeiro, as forças de conteúdo e da forma; em segundo lugar, o efeito recíproco do articulador e do receptor. “Em ambos os casos, um não pode se separar do outro. A forma é afetada pelo conteúdo; o conteúdo é afetado pela forma. A mensagem é emitida pelo criador e modificada pelo observador” (Id. *ibid.*, p.132). É no intuito de reforçar as intenções expressivas que o enunciador se vale da composição como meio interpretativo de controlar a reinterpretação de uma mensagem visual por parte de quem a recebe.

As técnicas de comunicação visual mais usadas e de mais fácil identificação são dispostas por Dondis (Id. *ibid.*, p.24), de modo a demonstrar suas fontes antagônicas:

<i>Contraste</i>	<i>Minimização</i>
<i>Instabilidade</i>	<i>Previsibilidade</i>
<i>Assimetria</i>	<i>Estase</i>
<i>Irregularidade</i>	<i>Sutileza</i>
<i>Complexidade</i>	<i>Neutralidade</i>
<i>Fragmentação</i>	<i>Opacidade</i>
<i>Profusão</i>	<i>Estabilidade</i>
<i>Exagero</i>	<i>Exatidão</i>
<i>Espontaneidade</i>	<i>Planura</i>
<i>Atividade</i>	<i>Singularidade</i>
<i>Ousadia</i>	<i>Seqüencialidade</i>
<i>Ênfase</i>	<i>Difusão</i>
<i>Transparência</i>	<i>Repetição</i>
<i>Variação</i>	
<i>Distorção</i>	
<i>Profundidade</i>	
<i>Justaposição</i>	
<i>Acaso</i>	
<i>Agudeza</i>	
<i>Episodicidade</i>	
<i>Harmonia</i>	
<i>Equilíbrio</i>	
<i>Simetria</i>	
<i>Regularidade</i>	
<i>Simplicidade</i>	
<i>Unidade</i>	
<i>Economia</i>	

Em nossa pesquisa, consideramos que a leitura de textos ocorre num processo discursivo que envolve leitor, autor e texto, determinados sócio-historicamente, o que demanda uma relação dialética entre aprendiz e professor para a construção do objeto de conhecimento, no caso, a leitura. O plano de expressão imagético, por sua vez, tem como característica básica a simultaneidade dos elementos, o que requer uma leitura das imagens que se dá por meio da investigação minuciosa dos dados, detalhes, enfim, dos pormenores que compõem o texto imagético.

Da perspectiva metodológica assume-se, na leitura de representações iconográficas, o *paradigma indiciário* --- definido como “um modelo epistemológico fundado no detalhe, no ‘resíduo’, no episódico, no singular, a partir do pressuposto de que, se identificados a partir de princípios metodológicos previamente definidos, os dados singulares podem ser altamente reveladores daquilo que se busca conhecer” (Abaurre, 1997, p.83) --- associado a procedimentos abduativos de investigação, os quais consistem “na busca de uma conclusão pela interpretação racional de sinais, indícios, de signos” (Id. idib, p. 83).

Os procedimentos de investigação podem ser diferenciados da seguinte maneira:

- o método dedutivo parte da regra geral para chegar a uma conclusão, é o raciocínio lógico e necessário;
- o método indutivo chega a uma regra geral a partir de um caso particular;
- o método abduativo considera o resultado para elaborar hipóteses sobre um caso particular.

De acordo com essa diferenciação, os métodos podem ser comparados de acordo

com o exemplo⁹ a seguir,

Regra = Todo adolescente é inconseqüente.

Método			
Dedutivo	Todo adolescente é inconseqüente.	Pedro é adolescente.	Logo, Pedro é inconseqüente.
Indutivo	Pedro é adolescente.	Pedro é inconseqüente.	Logo, todo adolescente é inconseqüente.
Abduativo	Pedro é inconseqüente.	Todo adolescente é inconseqüente.	Logo, Pedro é adolescente.

⁹ O exemplo foi elaborado a partir de discussões sobre o método abduativo no grupo de pesquisa Mácula vinculado à Unioeste.

As abduções, como as induções, “e ao contrário das deduções, não são logicamente completas, e precisam ser validadas externamente” (Eco, 1991, p.78) por meio de testes.

De acordo com Ginzburg, “o método interpretativo centrado sobre os resíduos, sobre

os dados marginais, considerados reveladores” (1999, p.149) tem raízes muito antigas¹⁰ e envolve operações intelectuais como: análises, comparações e classificações. Tais operações, associadas a testagens desenvolvidas a partir de hipóteses, possibilitam a chegada a uma conclusão.

A tentativa de comprovação das hipóteses realizadas a partir do material empregado nesta pesquisa será explorada na análise dos dados, visto que este é o trabalho do leitor que constrói o sentido do texto, partindo de conjecturas para chegar à verdade do texto, ao sentido textual.

Dentre as funções da análise da imagem, Joly destaca a busca ou a verificação das causas do bom ou mau funcionamento de uma mensagem visual e a função pedagógica que pode ser uma boa maneira de:

o espectador escapar à impressão de manipulação, aliás, tão temida. Demonstrar que a imagem é de fato uma linguagem, uma linguagem específica e heterogênea; que, nessa qualidade, distingue-se do mundo real e que, por meio de signos particulares dele, propõe uma representação escolhida e necessariamente orientada; distinguir as principais ferramentas dessa linguagem e o que sua ausência ou presença significam; relativizar sua própria interpretação, ao mesmo tempo em que se compreendem seus fundamentos: todas garantias de liberdade intelectual que a análise pedagógica da imagem pode proporcionar (1996, p. 48).

Neste trabalho monográfico, exploramos o uso de textos que se valem da materialidade lingüística e visual. Sobre este aspecto, Moles afirma que as figuras são representações cheias de imagens, destinadas a ilustrar e comentar graficamente o texto de um livro e seu emprego:

¹⁰ Ginzburg afirma que por trás do paradigma indiciário, “entrevê-se o gesto talvez mais antigo da história intelectual do gênero humano: o do caçador agachado na lama, que escruta as pistas da presa” (1999, p. 154).

num texto corresponde à superposição da mensagem literal por uma mensagem com imagens, de *forma visual*, com três objetivos:

- 1º explicar as posições geométricas, ou as formas difíceis de serem expressas por palavras;
- 2º tornar o texto mais agradável à visão, introduzindo uma certa variedade;
- 3º repetir através da mensagem gráfica, o que já foi expresso no texto, aumentando, assim, sua redundância, isto é, a inteligibilidade global do conjunto (1976, p. 56).

Tais objetivos, traçados por Moles, serão o suporte para a classificação das imagens escolhidas pelo autor do material didático explorado em nossa pesquisa, visto que não trabalharemos todas elas, e sim exemplos dos tipos mais representativos.

3 MÉTODOS APLICADOS

A apresentação simultânea de textos verbais e imagéticos nos livros didáticos de Língua Portuguesa é vista, normalmente, como um trabalho de parceria, de equivalência de sentidos. Entretanto, as representações iconográficas não são usadas unicamente para ilustrar ou para ajudar o leitor a compreender e decifrar o texto verbal. Ao mesmo tempo em que elas podem ser objetivas, descritivas e documentais, também podem ser subjetivas, metafóricas, poéticas e ambíguas, na medida em que seu intuito é também, por exemplo, revelar a plurissignificação de um texto literário. São essas características múltiplas das imagens, associadas à necessidade de instrumentalização dos alunos/usuários do material didático em análise, que nos levam a refletir sobre o uso concomitante dos referidos textos. Esse uso evidencia a apresentação simultânea do texto escrito com a imagem escolhida pelo enunciador e nos permite questionar as escolhas efetuadas em todas as unidades, especificamente nos textos principais de cada uma delas.

Partindo dessa hipótese inicial, optamos pela pesquisa bibliográfica como parte da pesquisa descritiva, em virtude da necessidade de explicitar a questão da leitura e da discursividade a partir de referências teóricas, no caso Análise do Discurso de linha francesa e a Teoria Semiótica greimasiana, para, então, desenvolvermos a pesquisa descritiva, que trabalha com dados, observando, registrando e analisando-os. Neste trabalho, especificamente, optou-se pela pesquisa descritiva documental, na qual são investigados os materiais didáticos com o objetivo de descrever e avaliar os usos, as características e tendências dos mesmos.

Para o desenvolvimento da pesquisa descritiva, foi necessário realizar a coleta de dados obtidos junto à Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura do Município de Marechal Cândido Rondon. Esses dados são explicitados na tabela (Anexo 01) que apresenta o número de alunos das redes estadual e particular do município, no mês de dezembro de 2002.

A partir dessas informações (ver Tabela 1), verificou-se que, dos 3.480 (três mil, quatrocentos e oitenta) alunos de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental, 3.021 (três mil e vinte e um) pertencem à rede pública e que 874

(oitocentos e setenta e quatro) destes cursam a 5ª série. De modo que se optou pela exploração do material didático empregado nesta série escolar para estabelecer uma delimitação que viabilizasse o desenvolvimento do trabalho em termos quantitativos e operacionais, bem como pelo fato de que uma pesquisa nesta série poderia motivar estudos posteriores, envolvendo textos verbais e imagéticos em materiais didáticos das séries seqüenciais.

Tabela 1 – Número de alunos da rede estadual e particular

REDE	5ª	6ª	7ª	8ª	SOMA	%
Particular	115	115	117	112	459	13,18
Estadual	874	799	719	629	3021	86,82
TOTAL	989	914	836	741	3480	100,00

Fonte: Depto. Estatística de M.C.Rondon, dezembro de 2002

A averiguação do material empregado nas 11 (onze) escolas da rede pública deu-se em virtude dos esclarecimentos prestados pela representante do Núcleo Regional de Ensino de Toledo, sra. Maria Rosa Brasil Luersen, responsável pela documentação escolar do município de Marechal Cândido Rondon, a qual informou os telefones e endereços das escolas, e do contato pessoal com as bibliotecárias das referidas escolas, as quais possibilitaram empréstimo e esclarecimento sobre o processo de escolha do material didático.

Constatou-se que 10 (dez) escolas utilizam o livro *Linguagem: criação e interação: 5ª série*¹¹, doravante livro A, e apenas 01 (uma) utiliza o livro *Português: linguagens, 5ª série*¹², de agora em diante denominado livro B, conforme demonstração na Tabela 2. Tamanha disparidade ocorreu em virtude da escolha e da distribuição do material. No momento da escolha, as escolas tiveram o direito de optar por dois livros e todas as instituições da rede estadual do município optaram pelo livro A, entretanto, não houve equivalência distribucional, uma vez que a remessa do material foi feita de acordo com o estoque.

¹¹ De Cassia Leslie Garcia de Souza e Marcia Paganini Cavéquia, publicado em 1999 pela editora Saraiva em São Paulo.

Tabela 2 – Uso do material didático

LIVRO	Nº ESCOLAS	%	Nº ALUNOS	%
A	10	90,90	667	76,32
B	01	9,10	207	23,68
TOTAL	11	100,00	874	100,00

Fonte: Documentação escolar e escolas da rede estadual, dezembro de 2002

3.1 DESCRIÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO EXPLORADO

Ao atuar no processo de leitura, o sujeito agente procura interpretar as marcas textuais objetivando compreender os sentidos do texto, para o que mobiliza as experiências de leitura que traz consigo. Dentre essas suas experiências, é preciso destacar o domínio de variadas formas de linguagem, que, de acordo com Orlandi:

A escola, no entanto, evita, escrupulosamente, incluir em sua reflexão metodológica e em sua prática pedagógica a consideração de outras formas de linguagem que não a verbal e, no âmbito dessa, dá mais valor à escrita que à oralidade. Isso representa a expressão do maniqueísmo escolar, que vê em outras formas de linguagem sua manifestação rebaixada (1993, p.38).

Na tentativa de problematizar essa atitude escolar, procuraremos descrever e analisar o material didático empregado nas turmas da rede estadual, referidas anteriormente, no que tange à leitura de textos verbais e imagéticos.

O livro didático A, utilizado pela maioria das escolas da rede de ensino estudada, é apresentado pelas autoras como instrumento cujo objetivo é possibilitar o domínio da linguagem para que os usuários do material alcancem “a ‘chave’ para a criação e interação” (Souza, 1999, p. 3). Esta interação deve se dar precisamente por meio da escrita e da oralidade, considerando que as habilidades valorizadas são “ler, escrever, falar e escutar” (Id, *ibid.*, p.3). O material está dividido

¹² De William Roberto Cereja e Thereza Anália Cochar Magalhães, publicado em 1998 pela editora Atual em São Paulo.

em 10 (dez) unidades que exploram temas específicos e que são trabalhadas de acordo com o seguinte roteiro¹³ (Anexo 02):

- a. *Abertura*: atividades pré-textuais relacionadas ao tema de cada unidade;
- b. *Momento do texto*: texto principal da unidade;
- c. *Painel do texto*: textos informativos acerca do texto principal;
- d. *Estudo do texto*: questões de interpretação e compreensão do texto principal e subseções: *Do autor ao leitor* (informações sobre o autor e seu processo de criação), *Indo além* (atividades de interação entre os alunos) e *O diálogo entre textos* (atividades de intertextualidade);
- e. *Ampliação de vocabulário*: atividades que visam incentivar o uso do vocabulário com maior competência;
- f. *Diversidade de expressão*: atividades que exploram diferentes modos de expressão;
- g. *Questões de linguagem*: exploração de diferentes usos da linguagem;
- h. *Produção de texto*: atividades de produção textual;
- i. *Estudo da língua*: enfoque sobre conceitos gramaticais e atividades.

A apresentação do livro B é realizada por meio de um simulacro de diálogo entre os autores e os estudantes. Nesse prefácio, o aprimoramento da capacidade de interação é a meta a ser alcançada pelo aluno, de quem é esperado que transite “livremente entre linguagens e que usa, como um dos seus donos, a língua portuguesa para emitir opiniões, dúvidas, desejos, emoções, idéias e para receber mensagens” (Cereja, 1998). Em seguida, o sumário indica que o material é dividido em 04 (quatro) unidades que são subdivididas em 03 (três) capítulos. Estes capítulos abrangem o tema delimitado em cada unidade por meio de uma abertura, que serve de introdução ao tema e procura explorar a intertextualidade.

O trabalho desenvolvido em cada capítulo obedece à seqüência abaixo¹⁴ (Anexo 03):

- a. *Leitura do texto*: comentário pré-textual e texto central;
- b. *Estudo do texto*: atividades de compreensão e interpretação acompanhadas de teorização sobre diversidade textual, exploradas nas

¹³ O roteiro deste livro é exemplificado por meio da unidade 01 *O mundo da leitura*; por não ser objeto de análise, a reprodução foi feita em preto e branco.

¹⁴ O capítulo 3 deste livro é reproduzido em preto e branco a fim de esclarecer as seções delimitadas pelo enunciador do livro didático. Neste capítulo, não é explorada a subseção *Ler é...*

subseções: *Compreensão e interpretação, A linguagem do texto, Leitura expressiva do texto, Cruzando linguagens, Trocando idéias e Ler é...* ;

- c. *Produção de texto*: apresenta noções de textualidade e propõe atividades na subseção *Agora é a sua vez*;
- d. *Para escrever certo*: ensino de gramática e atividades;
- e. *A língua em foco*: exploração de novo texto e atividades sobre usos da linguagem;
- f. *Divirta-se*: seção de curiosidades que visa estimular o raciocínio do aluno;

No final de cada unidade, na seção *Passando a limpo*, são desenvolvidos exercícios de revisão dos conteúdos gramaticais presentes nos três capítulos e, na seção *Intervalo*, é realizada a leitura das linguagens não-verbais e transverbais por meio de atividades diversificadas.

Este livro não apresenta uma seção que explique aos alunos como serão trabalhados os temas e conteúdos, sendo composto pela apresentação, sumário e as quatro unidades. Ao professor são reservadas as orientações no final do livro. Em contrapartida, o livro A esmiúça para os alunos, na seção *Conheça seu livro*, o trabalho que será desenvolvido em cada unidade, além de fornecer orientações ao professor no final do volume. A organização dos livros A e B é bastante similar, o que era esperado, dado que ambos priorizam a linguagem como forma de interação e procuram se mostrar condizentes com os Parâmetros Curriculares Nacionais¹⁵.

No tocante à seleção de materiais verbais e/ou imagéticos na qualidade de textos principais de cada unidade, podemos constatar que os livros A e B preferem explorar planos de expressão verbal a que associam imagens ilustrativas, do que os materiais constituídos unicamente por imagens (conforme Tabela 3).

Tabela 3 – Textos principais selecionados

ESPECIFICIDADES DOS TEXTOS	LIVRO A	LIVRO B
Imagético	01	01
Imagético e verbal	02	01
Verbal + imagem decorativa	02	08
Verbal + imagem ilustrativa	03	02
Verbal + imagem documental	02	00
TOTAL	10	12

Fonte: Souza, 1999 e Cereja, 1998.

Classificamos os textos presentes no material didático de acordo com a forma de linguagem preponderante e em conformidade com os objetivos que levaram ao uso simultâneo ou não das linguagens visual e verbal¹⁶.

Ao afirmarmos que um texto é imagético, aceitamos ser o mesmo constituído única e exclusivamente de imagens, e ao classificá-lo como imagético associado a um texto verbal, assumimos que a materialidade textual¹⁷ é composta pelas duas formas de linguagem concomitantemente. Entretanto, ao declararmos que o texto é verbal e está associado a uma imagem, assumimos que a linguagem verbal prevalece e, desse modo, procuramos definir o papel exercido pela representação iconográfica colocada junto ao texto verbal.

No material em análise, observamos três tipos de imagem complementares: a imagem decorativa é apenas um adorno, por isso tem a função de seduzir o leitor, provocando nele maior interesse pela leitura; a imagem ilustrativa, além da função de enfeitar o texto verbal, tem a de reproduzir a seqüência narrativa explorada pelo texto verbal e a imagem documental serve para legitimar o sentido eleito pelo autor do livro didático¹⁸.

Por ser nosso objetivo avaliar o uso simultâneo de textos verbais e imagéticos, chamou-nos a atenção o fato dos dois livros em estudo apresentarem, à

¹⁵ Na capa do livro A há um selo que indica estar o livro “de acordo com os PCNs” e na fundamentação teórica são feitas referências aos PCNs. O manual do professor, apresentado pelo livro B, apóia-se nos pressupostos dos PCNs.

¹⁶ Remetemos o leitor ao subitem 1.4 *A leitura de imagens* (pág. 32) pertencente ao capítulo 1 *Fundamentação teórica*.

¹⁷ Orlandi destaca que “o espaço de leitura escolar exclui da sua consideração o fato de que o aluno convive em seu cotidiano com diferentes formas de linguagem” (1993, p. 38). Essas diferentes formas constituem a materialidade textual por meio da qual caracterizamos os diferentes tipos de textos.

¹⁸ O uso das imagens decorativa e figurativa pode ser associado ao segundo objetivo apresentado por Moles (citado à pág. 37 deste trabalho) e a exploração da imagem documental está em conformidade com o terceiro

parte, seções que envolvem a leitura de outras formas de linguagem ao invés de explorarem, de forma sistemática, o emprego conjunto dos textos na seção principal de cada unidade temática. O livro A¹⁹ apresenta imagens nas *Aberturas* de cada unidade e possui a subseção *O diálogo entre os textos* que faz uso da intertextualidade por meio de textos verbais e/ou imagéticos.

Em contrapartida, o livro B²⁰ oferece a seção *Intervalo*, cuja função específica é trabalhar com outras formas de linguagem, e a subseção *Cruzando linguagens* que, como o próprio título indica, explora a intertextualidade via textos cuja forma de linguagem é, normalmente, diferente da empregada no texto central da unidade. Esta diferenciação das formas de linguagem pode ser visualizada no anexo 02, em que o texto principal da unidade 1 do livro A é constituído por uma história em quadrinhos, a *Abertura* é representada por uma campanha publicitária e na subseção *O diálogo entre os textos*, há uma fotografia. Já no anexo 03, o texto principal do capítulo 3 do livro B é verbal, na subseção *Cruzando linguagens*, é explorado um Cartum e, na seção *Intervalo*, uma história em quadrinhos.

objetivo delimitado por este autor. Ampliamos esta classificação em virtude dos textos encontrados e, a partir da leitura do material visual, buscamos determinar os tipos de imagens mais representativos.

¹⁹ Conforme anexo 02.

²⁰ Conforme anexo 03.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Nos materiais didáticos delimitados para este estudo monográfico, encontramos a leitura efetuada pelos autores dos livros e investigamos também as possibilidades oferecidas aos leitores. Constatamos que, nos dois livros, a preocupação central é com a linguagem verbal, visto que a não-verbal é trabalhada noutras seções e raramente como conteúdo central.

Essa preocupação com a linguagem verbal vem delineada, ao longo dos materiais, de acordo com um roteiro estabelecido pelos elaboradores dos livros. As questões decodificadoras marcam as propostas de leitura e são associadas à concepção interativa²¹, dado que o aluno leitor deve buscar no texto as marcas textuais, deixadas pelo enunciador, para associá-las ao seu conhecimento de mundo e a outras leituras já elaboradas. A interação entre autor e leitor se dá por intermédio do texto, porém não se concretiza na prática discursiva, permanecendo o texto como detentor dos sentidos, das leituras possíveis e o leitor, como decodificador das marcas textuais acrescidas de suas experiências de leitura.

Essa condição do texto pode ser comprovada por meio da verificação das seções e subseções que trabalham, no *corpus* de análise, a intertextualidade com vistas a despertar a interação entre aluno e autor via texto²².

No livro A, à interação e à intertextualidade são reservados os tópicos: *Abertura, Painel do texto, Do autor ao leitor, Indo além e O diálogo entre textos*.

No livro B, as atividades referentes à intertextualidade e à interação são propostas nas seções: *Leitura do texto, Estudo do texto, Divirta-se e Intervalo*.

Limitando-nos ao trabalho efetuado pelo enunciador do material didático, no que diz respeito à escolha dos textos principais de cada unidade e ao cruzamento de diferentes formas de linguagem, no caso, palavra escrita e expressão iconográfica, explicitaremos tal trabalho por meio de análises que envolvam pelo

²¹ As concepções de leitura estão delineadas no capítulo 1 *Fundamentação teórica* (pág.19).

²² As atividades que visam a intertextualidade podem ser observadas nos anexos 02 e 03.

menos 01 (um) exemplo dos tipos de textos²³ encontrados nos livros anteriormente descritos.

4.1 O TEXTO É UMA IMAGEM

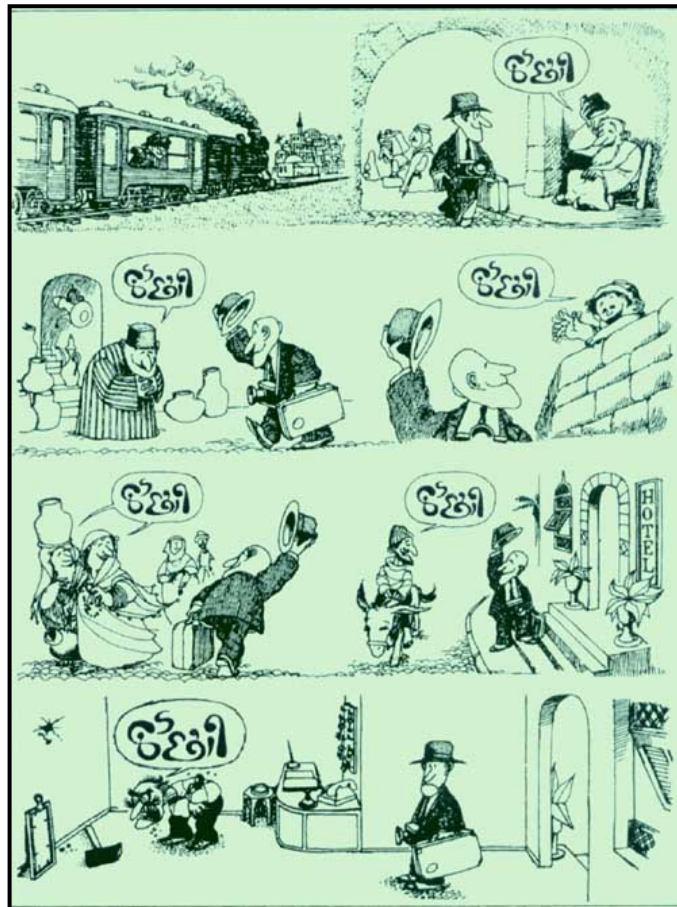


Ilustração 1 – Quadrinhos do cartunista Quino

A unidade 1 do livro B tem como eixo temático a comunicação e, no segundo capítulo, intitulado *Mensagem recebida. Câmbio.*, explora quadrinhos do cartunista Quino. O comentário prévio, que visa estimular a leitura do texto principal, se vale da *língua do pé*:

²³ Ver Tabela 3 – Textos principais selecionados apresentada no capítulo 2.1 *Descrição do material didático*

Pevopecê pejá peinpevenpetou pealpegum pecópedipego pesepecrepeto? Se você não conseguiu entender o que está escrito nessa frase é porque não conhece a língua do pê. Se não conseguiu, veja como é fácil se comunicar nessa língua: basta pôr pê na frente de cada sílaba da palavra. Assim, para transmitir ou receber uma mensagem na língua do pê, você tem que conhecer o código dessa língua. Além do código, outros elementos interferem na comunicação (Cereja, 1998, p. 19)

e esclarece que o universo temático deste capítulo é constituído pelo código.

O texto principal é imagético e revela uma seqüência de ações efetuadas pelo personagem principal. Abdutivamente²⁴ o leitor/aluno observa as imagens e constata que esse personagem chega a uma estação de trem, carrega uma mala e cumprimenta as pessoas que encontra por onde passa. Associando essas marcas textuais a seus conhecimentos prévios e ao contexto sócio-histórico em que os sujeitos – autor e leitor – estão inseridos, é provável que o leitor – agente no processo de construção de sentidos do texto – elabore hipóteses como:

- a. o personagem é um turista;
- b. o personagem volta à cidade em que mora e é conhecido por todos;
- c. o personagem exerce a função de fotógrafo;
- d. o personagem não conhece a língua que as pessoas do lugar utilizam, logo, é um estrangeiro.

A partir dessas hipóteses, que não são as únicas, e das condições de produção de leitura, o leitor coloca-as em teste e elege a sua leitura, que pode coincidir ou não com a do enunciador do livro didático.

De acordo com as atividades oferecidas, bem como pelas respostas determinadas, no livro B, podemos verificar que o enunciador do livro encaminha a leitura do aluno/leitor solicitando que o mesmo observe as roupas e a mala do personagem principal, os sinais utilizados nos balões e as expressões faciais e corporais. Esse encaminhamento por parte do enunciador do livro didático corresponde à sua autoridade como representante do discurso pedagógico. O que constatamos também é a eleição de uma leitura única, visto que as atividades propostas se encadeiam de acordo com as respostas esperadas. Por exemplo, a

explorado (página 43).

²⁴ O método abduutivo é explicitado no capítulo 1 *Fundamentação teórica* (pág. 32)

resposta à questão 1.a. “Ele mora nessa cidade? Quem é ele?” é predeterminada pela questão 2.a. “Como o turista entendeu as palavras do velhinho?” (Id. ibid, p.20).

A identificação do leitor com o turista se dá pela isotopia figurativa, cujos elementos – mala, máquina fotográfica, estação de trem -, neste caso, remetem ao conhecimento prévio do aluno-leitor sobre o tema turismo.

As características exóticas das pessoas e do lugar são reforçadas pela figurativização que se vale das vestimentas e dos adornos que diferem da indumentária que o personagem principal veste, além dos utensílios à venda na loja e pelo tipo de edifícios. Esse exotismo é explorado pelo enunciador do livro didático por meio de uma única questão 1.b. “Em que região do mundo provavelmente se localiza a cidade aonde ele chega? Como sabemos disso?” (Id. ibid, p.20).

Verificamos que a utilização do referido texto imagético, neste capítulo, deu-se apenas com o intuito de trabalhar a questão do código e, deste modo, delimitou a interpretação e desestimulou a elaboração de hipóteses por parte do leitor e a testagem das mesmas. A leitura crítica poderia ter sido explorada por meio de questões sobre culturas diferentes, bem como, sobre os aspectos positivos e negativos que o novo – no caso, a descoberta de um povo ou lugar - pode ter.

4.2 IMAGEM E PALAVRA NUMA CONSTRUÇÃO CONJUNTA

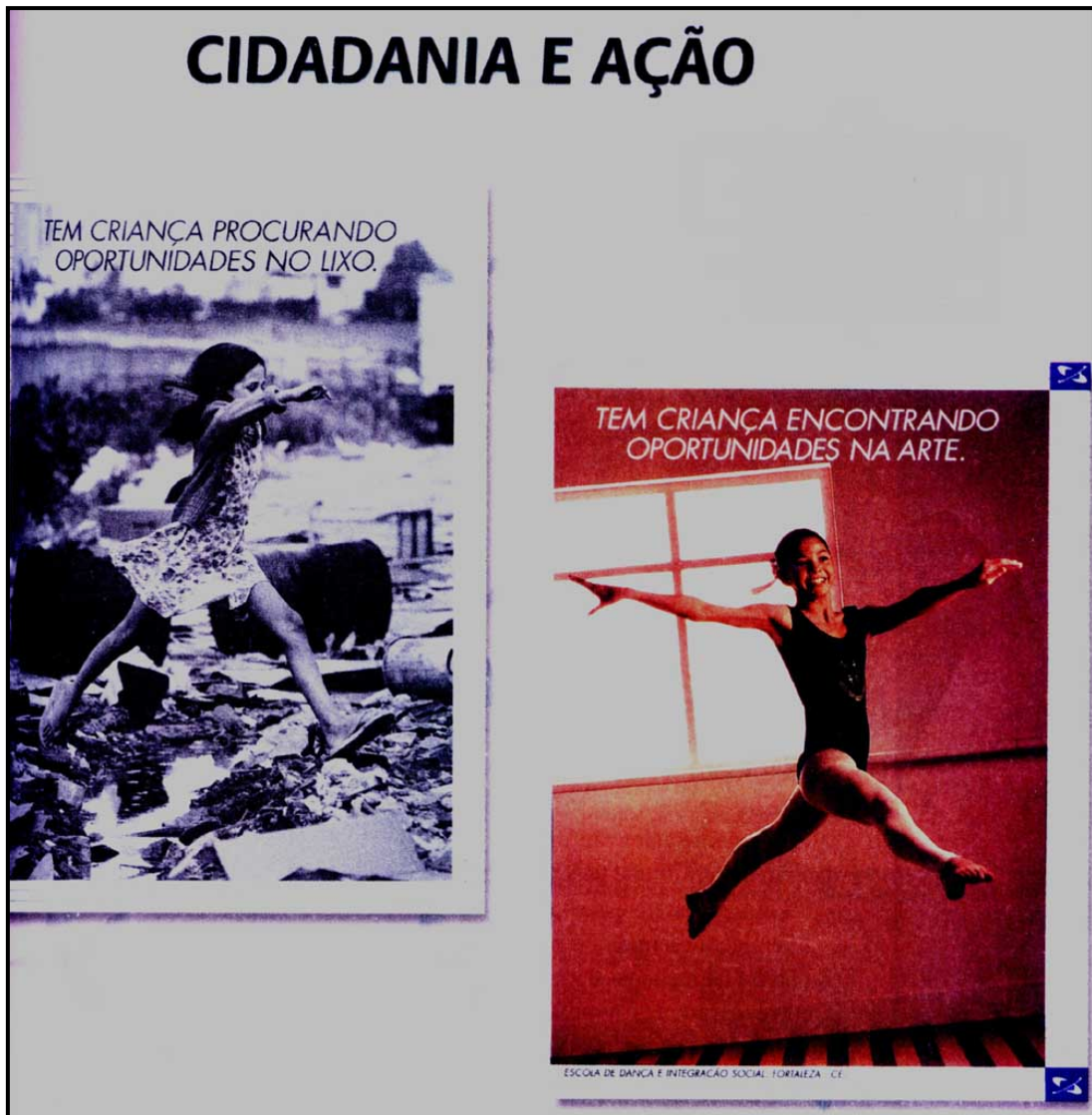


Ilustração 2 – Cidadania e ação

No capítulo 6 do livro A, o tema é *Cidadania e ação* e, na *Abertura* desta unidade, são exploradas duas imagens que “fazem parte do anúncio publicitário do Credicard/Instituto Ayrton Senna” (Souza, 1999, p. 113). Incentivando a interação e valorizando a experiência pessoal dos alunos/leitores, o enunciador do material propõe duas atividades interpretativas superficiais:

- O que você sentiu ao ver essas imagens?
- Em sua opinião, qual foi o objetivo do autor do anúncio ao representar uma das fotos em preto-e-branco e a outra, em cores? Comente.

Ao explorar apenas a diferenciação das cores dentre os elementos visuais do texto em questão, o elaborador do material didático deixa de apreciar o contraste entre os espaços da cena, as expressões corporais e faciais, a luz e os ângulos explorados pelo enunciador das imagens.

Nem mesmo a mensagem lingüística, revelada nos títulos das fotografias que compõem o texto imagético, é considerada pelo enunciador do livro. Essa mensagem exerce um controle sobre as imagens e tem função delimitadora elucidativa, visto que explicita os possíveis sentidos das imagens (Barthes, 1990). Além do controle, a mensagem verbal reforça o contraste que a isotopia figurativa revela:

- nas cores - preto-e-branco x cores;
- na questão econômica: pobreza x riqueza;
- nos espaços: aberto x fechado;
- na segurança: perigo x proteção;
- na higiene: sujeira x limpeza;
- na luz: claro x escuro.

O enunciador deste material poderia ter questionado os verbos utilizados na mensagem – procurar e encontrar – e os substantivos que nomeiam os meios – lixo e arte – em que as oportunidades estão. A partir disso, teria condições de explorar a oposição temática riqueza x pobreza (nível fundamental), a organização textual (nível narrativo) e a estrutura discursiva (nível discursivo) na qual são empregadas as figuras já mencionadas.

De acordo com Greimas (s.d.), as categorias topológicas, eidéticas e cromáticas são o ponto de partida para a construção do sentido do texto. Entretanto, o que se constata na prática pedagógica sugerida, neste caso, é a exploração singular dos elementos cromáticos.

O texto principal do capítulo 6 se vale do código verbal literário: é o poema de Ulisses Tavares, *Além da Imaginação*, associado ao texto imagético, definido apenas como *ilustração* pelo enunciador.



Ilustração 3 – Além da imaginação

Quando definimos que esta subseção trataria do trabalho conjunto entre material verbal e imagético, consideramos que a imagem, assim como o texto verbal, é um discurso e, por si só, possibilita a produção de sentidos. À página 114 do livro A encontram-se entrelaçados esses dois tipos de texto, e tal enlace coloca elementos verbais e iconográficos à disposição do sujeito sócio-historicamente constituído que busca construir os sentidos do texto.

O enunciador do livro A utiliza essa combinação para valorizar a experiência particular do leitor/usuário do material didático, conforme a questão 1 - “O que a ilustração do poema lhe sugere?” (Id. ibid, p. 116) - e a isso se limita. As perguntas seguintes (citamos apenas três para exemplificação) envolvem teoria literária acerca de verso, estrofe e outros recursos poéticos:

1. Tente explicar com suas palavras o que é verso e estrofe. Informe quantos versos e quantas estrofes há nesse poema.
2. Copie do poema dois versos que terminam por um mesmo som. Como se chama esse recurso poético?
3. A expressão “Tem gente” se repete várias vezes no decorrer do poema. Para você, qual o objetivo dessa repetição?

Nesta seção, as questões são decodificadoras e mal formuladas como : “O poeta termina o poema da seguinte forma: ‘Tem gente que existe e parece imaginação.’ Explique o que **ele** (o poeta) **quis dizer** com essa conclusão” (grifos nossos).

A leitura do texto poético vinculado ao imagético, efetuada pelo enunciador do livro A, pode ser considerada insatisfatória porque na imagem, ele deixa de apreciar os elementos cromáticos e a forma utilizada para representar o ser humano e , no texto escrito, preocupa-se mais com questões teóricas acerca de poesia. Levando em consideração as circunstâncias de sua produção, o seu papel social e os demais elementos discursivos envolvidos nesse processo, o enunciador teria condições de explorar a oposição temática riqueza x pobreza, bem como as técnicas de comunicação visual²⁵: a fragmentação, a variação e a profusão das cores. Se não a considerarmos insatisfatória, então vislumbraremos que, no jogo de

²⁵ Apresentadas por Dondis (1997, p. 34).

imagens²⁶ que se estabelece entre os protagonistas do discurso, o enunciador do livro didático (locutor) subestima seu leitor (interlocutor) e a imagem que elabora deste é a de um leitor que ainda não está preparado para compreender uma materialidade textual que envolva as linguagens poética e iconográfica. A questão a que novamente nos reportamos é: quando o aluno será preparado para essa leitura?

O texto poético é predominantemente figurativo: *refeição, chuveiro, toalha, casa* etc. e revela a oposição temática riqueza x pobreza. Esta oposição é figurativizada no texto imagético por meio das técnicas visuais de: *fragmentação, profusão e variação* das cores, em oposição à ausência de *unidade, economia e estabilidade*, que assim corroboram a ausência de um indivíduo delimitado --- nominado --- e a presença de um ser complexo e abrangente.

Na subseção deste capítulo *O diálogo entre os textos*, o enunciador foi muito feliz na escolha: uma foto-legenda.



Ilustração 4 – Foto-legenda

²⁶ Delimitado no capítulo 1 *Fundamentação teórica* (pág. 25).


Ao propiciar a intertextualidade entre um poema, uma imagem e um texto transverbal, o enunciador teve a chance de dar condições para o aluno refletir criticamente sobre as materialidades textuais que o cercam. De acordo com as questões propostas no livro, a reflexão desejada ainda é bastante circunstancial e limitada aos elementos textuais, ou seja, a concepção interacionista de leitura prevalece em detrimento da concepção discursiva. Essa afirmação pode ser comprovada por meio do encaminhamento metodológico proposto por meio de questões superficiais:

- Em relação ao tema, existe semelhança entre o texto acima e “Além da imaginação”?
- Para você, ambos os textos procuram sensibilizar o leitor a respeito dos problemas sociais ou essa característica é específica do poema? Justifique sua resposta.

A fotografia jornalística é uma “tradução visual” da informação que se dá por intermédio dos “elementos formais que traduzem visualmente uma informação, apresentando vários índices informativos, aumentando sua expressividade” (Faria, 2001, p.220). Na imagem em questão, a *categoria topológica* de posição *alto x baixo* pode ser associada à diferença social dos sujeitos envolvidos – a mulher e a menina que caminham e a criança deitada na calçada - e a *categoria cromática* remete ao contraste entre claro e escuro, conforme as cores das roupas dos envolvidos e do caminho a ser percorrido. Já a *categoria eidética* revela uma forma curva que identifica a calçada – figura que remete ao sentido de caminho, de direção a ser tomada.

Adicionando a estas afirmações o fato de a mensagem lingüística, normalmente, orientar a interpretação e exercer um controle sobre a imagem (Barthes, 1990), e a legenda das fotos jornalísticas, de maneira geral, ter a função de “indicar ou ampliar a significação daquilo que a acompanha” (Rabaça e Barbosa, 1987, *apud* Faria, 2001, p. 226-227), percebe-se que não há exploração crítica do texto em questão por parte do autor do livro didático, visto que as atividades propostas não abrangem o texto da legenda especificamente e o aluno-leitor, normalmente, é seduzido pela imagem.

4.3 O VERBO É ADORNADO



GAROTO LINHA-DURA

Deu-se que Pedrinho estava jogando bola no jardim e, ao emendar a bola de bico por cima do travessão, a dita foi de contra uma vidraça e despedaçou tudo. Pedrinho botou a bola debaixo do braço e sumiu até a hora do jantar, com medo de ser espinafado pelo pai.

Quando o pai chegou, perguntou à mulher quem quebrara o vidro e a mulher disse que foi Pedrinho, mas que o menino estava com medo de ser castigado, razão pela qual ela temia que a criança não confessasse o seu crime.

O pai chamou Pedrinho e perguntou:
— Quem quebrou o vidro, meu filho?

Pedrinho balançou a cabeça e respondeu que não tinha a mínima idéia. O pai achou que o menino estava ainda sob o impacto do nervosismo e resolveu deixar para depois.

Na hora em que o jantar ia para a mesa, o pai tentou de novo:
— Pedrinho, quem foi que quebrou a vidraça, meu filho? — E, ante a negativa reiterada do filho, apelou: — Meu filhinho, pode dizer quem foi que eu prometo não castigar você.

Diante disso, Pedrinho, com a maior cara-de-pau, pigarreou e lascou:
— Quem quebrou foi o garoto do vizinho.
— Você tem certeza?
— Juro.

Aí o pai se queimou e disse que, acabado o jantar, os dois iriam ao vizinho esclarecer tudo. Pedrinho concordou que era a melhor solução e jantou sem dar a menor mostra de remorso. Apenas — quando o pai fez ameaça — Pedrinho pensou um pouquinho e depois concordou.

Terminado o jantar o pai pegou o filho pela mão e — já chateadíssimo — rumou para a casa do vizinho. Foi aí que Pedrinho provou que tinha idéias revolucionárias. Virou-se para o pai e aconselhou:
— Papai, esse menino do vizinho é um subversivo desgraçado. Não pergunte nada a ele não. Quando ele vier atender a porta, o senhor vai logo tacando a mão nele.

(Stanislaw Ponte Preta. *A palavra é... humor*. Contos seleccionados por Ricardo Ramos. São Paulo: Scipione, 1989, p. 84-6.)

Ilustração 5 – Garoto linha-dura

A unidade 3 do livro B aborda textos relacionados à infância. Na abertura são apresentadas sugestões de filmes e livros sobre o tema, além de atividades como pesquisas e entrevistas. No capítulo 1 desta unidade, o texto verbal *Garoto linha-dura* de Stanislaw Ponte Preta é emoldurado por imagens cujo objetivo é seduzir o leitor, provocando nele maior interesse pela leitura.

Por ser a imagem, nesse caso, um enfeite²⁷, constatamos que o enunciador/destinador do livro didático se valeu do processo de manipulação e, por meio da sedução imagética, procurou levar o leitor/destinatário à leitura de determinados sentidos do texto verbal. Na manipulação, “o destinador doa ao destinatário-sujeito os valores modais do *querer-fazer*, do *dever-fazer*, do *saber-fazer* e do *poder-fazer*” (Barros, 2001, p.28) e neste caso, o autor do livro doa os valores do querer-fazer por meio da ilustração.

O tema do texto principal deste capítulo é característico da infância e das peraltices a que estamos acostumados a enfrentar ou admirar, conforme a situação. Por se tratar de um tema tão significativo e por seus leitores, projetados pelo enunciador do livro, ainda serem considerados crianças, importamo-nos com o autoritarismo do discurso pedagógico²⁸. De acordo com as afirmações de Orlandi sobre o leitor e sobre alguns aspectos das condições de produção da leitura, especificamente em relação ao discurso pedagógico, que tem como interlocutor:

um aluno-tipo, virtual, ou seja, a imagem que se faz do aluno de tal idade, tal classe, tal curso, tal instituição. Diante do interlocutor real, o discurso é feito ou para reproduzi-lo (se ele se aproxima do virtual) ou para transformá-lo (se ele difere do leitor virtual), uma vez que a escola tende para a homogeneização. Como o discurso pedagógico, em geral, como o caracterizamos, é um discurso autoritário, ele não leva em conta as condições de produção de leitura do aluno, fazendo com que o aluno real e o virtual coincidam sem que se opere uma mudança nas condições de produção (1996, p.186-187)

verificamos que a leitura efetuada pelo enunciador do livro didático é uma das leituras possíveis, visto que é produzida por um sujeito, cujo papel social lhe garante o *status* de “detentor” da leitura mais adequada, bem como lhe impõe o dever de ser um leitor crítico. Este sujeito, determinado ideologicamente e constituído sócio-historicamente, é perpassado pelas formações discursivas (Orlandi, 2001) que, numa formação ideológica dada, determinam o que pode e o que deve ser dito. Associando essa determinação que atinge profundamente o enunciatário (aluno) ao

²⁷ Normalmente as ilustrações dos livros didáticos servem para enfeitar o texto verbal, o que se pretende constatar nesta subseção é o valor da imagem, enquanto discurso com mensagem própria que pode coincidir ou não com exploração temática do texto verbal.

²⁸ A valorização do livro didático enquanto representante do discurso pedagógico é esclarecida à página 26, no capítulo 1 *Fundamentação Teórica*.

texto escolhido para a unidade 3, podemos afirmar que o enunciador do livro didático elabora uma leitura a partir de determinadas condições e deveria permitir ao aluno/leitor o desenvolvimento de sua leitura a partir de suas vivências.

Conforme afirmamos, na subseção 1.2 *A leitura e os elementos discursivos*, o interlocutor é um leitor principiante que pertence à rede pública e difere em vários aspectos do locutor, o qual deveria considerar essa diferenciação.

No texto em questão, a linha que isola o texto literário do texto-pretexto para doutrinação é bastante tênue. Conforme o encaminhamento proposto, o enunciador possibilita ao enunciatário que se posicione diante da circunstância explorada, por meio de questões que solicitam a opinião e a justificativa do leitor:

2. O texto mostra uma situação familiar, em que os pais desejam repreender uma falta do filho. A mãe sabia que o filho quebrara a vidraça.

a) Por que, na sua opinião, ela não o repreendeu e esperou pelo pai?

4. Depois do jantar, o pai pegou o filho pela mão e – chateadíssimo – rumou para a casa do vizinho.

a) Por que, na sua opinião, o pai estava chateadíssimo?

5. Pedrinho, prevendo que o filho do vizinho o desmentirá, dá um conselho ao pai.

Por que, na sua opinião, podemos dizer que, em vez do vizinho, Pedrinho é que é, na verdade, um subversivo?

6. Quanto ao modelo de educação que os pais de Pedrinho adotam em relação a ele, podemos tirar algumas conclusões.

b) E, na sua opinião, que método o pai irá experimentar depois de sair da casa do vizinho? Por quê?

Lembrando que essa tomada de posição pelo sujeito leitor será realizada a partir da sua posição social e de acordo com as suas condições discursivas, gostaríamos de acreditar que esse sujeito, ocupando “um espaço tenso, entre a reprodução do instituído e o desejo de subverter” (Cardoso, 1999, p. 52), poderia realmente fazê-lo de maneira crítica. Entretanto, é preciso considerar o lugar em que esta enunciação se dá, a escola, bem como avaliar as formações discursivas que estão em contato nesse espaço.

A materialidade visual é construída por meio das figuras: menino, bola, campo de futebol e cacos de vidro, que remetem ao mundo real. Tais elementos estão num espaço aberto e as margens da expressão visual não são

delimitadas tipologicamente. Desta figurativização depreendem-se os temas infância e liberdade. Esta é representada pela isotopia figurativa composta pelo campo de futebol aberto em contraste com a sombra dos prédios e pela ausência de margens simétricas e regulares, e aquela pelo menino que brinca com a bola e apronta uma peraltice.

Figuras similares (menino, bola, jardim, vidraça) são empregadas no texto verbal para dar concretude ao tema infância, tem-se então uma isotopia temático-figurativa. Todavia, a oposição verdade x mentira prevalece e dá vazão aos processos de manipulação efetuados pelos sujeitos pai e filho.

É preciso ressaltar que a figurativização dos textos verbal e imagético é condizente no que se refere ao tema infância, entretanto, a oposição temática verdade x mentira se dá apenas no texto verbal e o tema da falta de espaço para lazer na cidade grande, figurativizado pelos muros e pelo perfil dos prédios enfileirados que tapam o horizonte, aparece apenas no texto visual. Sendo assim, a imagem que é apresentada como enfeite, na verdade, permite outra leitura.

Um senhor advertiu que balões são proibidos pelas posturas municipais.

Ele foi subindo...

muito serenamente...

para muito longe...

Não caiu na Rua do Sabão.

Caiu muito longe... Caiu no mar, — nas águas puras do mar alto.

(Manuel Bandeira. *Poesia completa e prosa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1983. p. 195-6.)

oblongo: que tem mais comprimento que largura; alongado.
morrão de pez: pedaço de corda ou mecha com breu ou piche em que se coloca fogo.

subitamente: repentinamente, inesperadamente.

entesar: tomar direito, reto; esticar, endireitar.

enfunar-se: encher-se de vento; tornar-se bojudo; inflar.

arrancar: desprender(-se), soltar(-se).

tentear: apalpar, ensaiar, dirigir.

tísico: aquele que padece de tuberculose pulmonar.

saltear: atacar de repente.

atiradeira: estilingue, bodoque.

apupo: vaia, gritos e assobios.

advertir: chamar a atenção para; informar, comunicar.



Ilustração 7 – Na rua do sabão (parte 2)

A representação iconográfica explorada no capítulo 2 da unidade 3 do livro B tem, além da função de enfeitar²⁹, a de reproduzir a seqüência narrativa explorada pelo texto verbal. A leitura do texto de Manuel Bandeira, *Na rua do sabão*, produzida pelo enunciador do livro didático é corroborada pelo comentário colocado acima do texto principal. Nesse comentário³⁰, o aluno é convidado a refletir sobre o relacionamento entre crianças de diferentes classes sociais, contextos e crenças. Questionados sobre o elemento propulsor das ações de certas crianças, os alunos/leitores são coagidos pelo discurso pedagógico que garante autoridade à escola, representada pelo autor do livro didático e pelo professor que utiliza o material, ou seja, pelos adultos. Coação essa que se dá pelo posicionamento do enunciador do livro didático que se vale da caracterização “maldosas” em relação às

²⁹ Frisamos novamente que a imagem serve de enfeite, mas pode apresentar uma orientação argumentativa diferenciada da que o texto verbal traz.

³⁰ *É muito comum crianças serem maldosas com outras crianças. Por medo? Inveja? Preconceito? E as crianças agredidas, como reagem? “Dão o troco” ou choram? Buscam apoio nos pais? Dependendo da situação, deixam até passar, talvez porque já compreendam o mundo de uma maneira diferente.*

crianças que agem em desacordo com o que as formações ideológicas admitem como correto.

As questões de compreensão e interpretação do texto poético asseguram o respaldo na concepção interativa de leitura, visto que exploram a decodificação e o conhecimento de mundo do aluno, permitindo assim que o sujeito leitor relacione as marcas textuais --- essenciais na concepção referida --- com suas experiências:

1. O início do poema refere-se a uma cantiga de nosso folclore.
 - a) Em que época do ano e em que tipo de festividade ela é cantada?
 - b) Que fatos citados no poema se relacionam com a festa?
2. José arranjou o balãozinho de papel com dificuldade.

Qual é a condição social do menino? Justifique sua resposta.
3. Enquanto o balão vai, aos poucos, ganhando altura e subindo, a molecada muda de atitude gradativamente.
 - a) Como a molecada reage enquanto o balão ganha fôlego?
 - b) E quando ele começou a subir?
4. A tuberculose é uma doença contagiosa, causada pelo bacilo de Koch, e se localiza freqüentemente nos pulmões. Até o início do século, não tinha cura.

Comparando a tuberculose com a Aids, doença que atualmente é contagiosa e incurável, como você imagina que as pessoas agiam naquela época diante de um tuberculoso?
5. No poema, podemos comparar a condição física de José com o balãozinho.
 - a) Que semelhanças há entre o comportamento do balão tentando subir e as condições físicas de um menino tuberculoso?
 - b) Ao agredirem o balão, quem na verdade os meninos pretendiam agredir? Justifique sua resposta.
6. Apesar da maldade dos moleques, o balãozinho subiu muito serenamente e caiu muito longe, no mar alto. Comparando novamente José com o balão, qual seria, na sua opinião, o sonho do menino que o balãozinho conseguiu realizar?

A representação iconográfica que acompanha o texto verbal serve de apelo visual e coincide com a leitura eleita pelo enunciador do livro, porém não é explorada. Com isso, tem-se a impressão de que a imagem não é um discurso, e sim um simples adorno.

Atendo-nos ao texto imagético em questão, especificamente aos elementos visuais selecionados por seu enunciador, é possível perceber que *aquele balãozinho, a escuridão do céu, a molecada, as mãos que tenteavam, o filho da lavadeira – José e o mar onde cai o balão* --- figuras empregadas no texto visual ---

retratam a história contada verbalmente. O sujeito que constrói esse texto, por meio de imagens, segundo determinadas condições de produção, emprega os mesmos elementos explorados pelo enunciador do texto verbal e valorizados pelo enunciador do livro didático, no que tange à leitura e às questões interpretativas.

Isso nos leva a perceber que o descaso ao poder discursivo do texto imagético serve, neste caso, para fortalecer o direcionamento dado à interpretação do texto verbal por parte do aluno e procura assujeitá-lo ao discurso de autoridade do livro didático. O processo de manipulação é efetuado por meio das imagens selecionadas. O destinador, deste modo, doa ao destinatário o valor modal *saber-fazer*, visto que a linguagem visual reproduz o que foi explorado pela linguagem verbal e o aluno será levado a efetuar a leitura determinada pelo livro didático.

Como compensação desse descaso ou como alternativa de leitura intertextual, na subseção *Cruzando linguagens*, está estampado o quadro *Noite de São João*, obra de Alberto da Veiga Guignard.

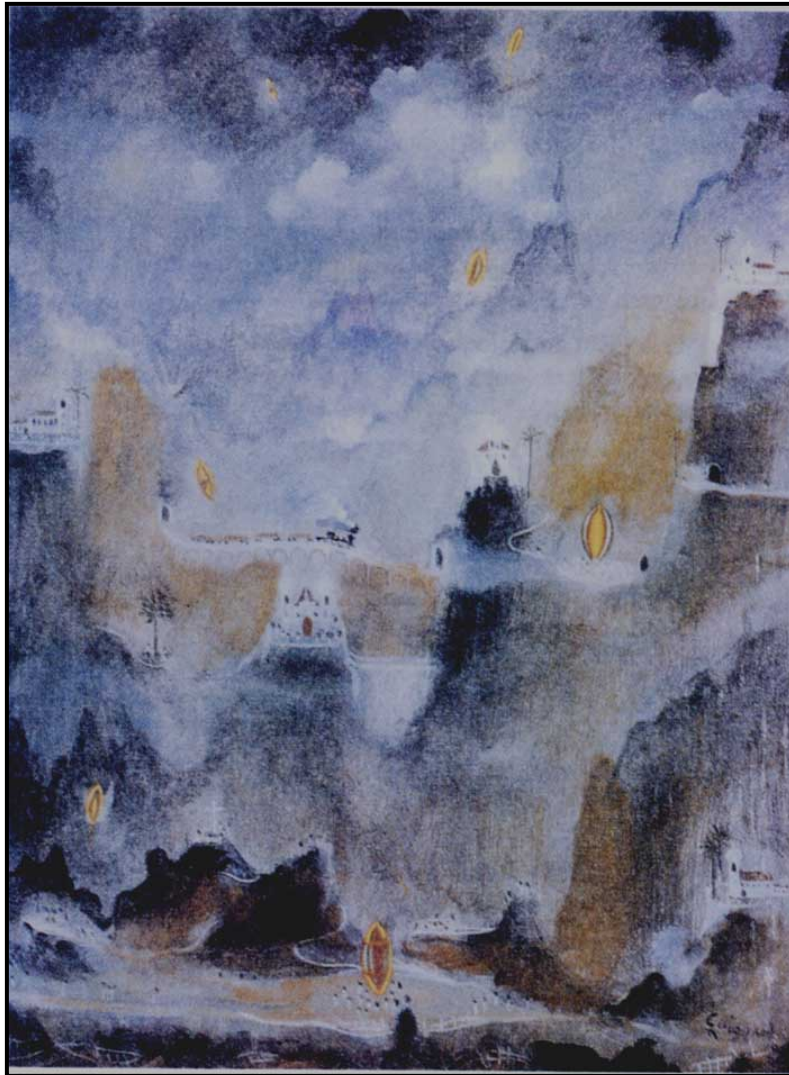


Ilustração 8 – Quadro Noite de São João

A interpretação dessa materialidade textual composta por imagens é conduzida por questões que reclamam uma leitura abduativa discursiva dos elementos visuais e que solicitam o entrelaçamento das leituras efetuadas pelo leitor. Questões essas, que ora citamos:

1. O quadro mostra uma paisagem noturna, nebulosa e sombria. Dois grupos de elementos, entretanto, se destacam na noite, por estarem iluminados.
 - a) Quais são esses elementos?
 - b) Com base nos elementos destacados, justifique o título do quadro.
2. Você deve ter observado, em sua cidade ou em fotografias e pinturas, que muitas igrejas são construídas em lugares altos, como no quadro *Noite de São João*.

Por que você acha que isso ocorre?

3. Observe o tamanho das pessoas na parte inferior do quadro. Em seguida, compare o tamanho delas com o tamanho das igrejas e dos balões.

a) Qual desses dois elementos tem um tamanho desproporcional em relação às pessoas?

b) Por que você acha que o pintor deu tanto destaque a esse elemento?

4. Qual dos seguintes versos do poema de Manuel Bandeira pode traduzir melhor a atmosfera do quadro de Guignard?

a)“O que custou arranjar aquele balãozinho de papel!”

b)“Bandeava, tremia todo e mudava de cor.”

c)“Ei-lo agora que sobe, - pequena coisa tocante na escuridão do céu.”

5. No poema de Manuel Bandeira, quem solta o balão é José, um menino pobre e tuberculoso. Já no quadro de Guignard, são grupos de pessoas.

a)Pela visão do pintor, soltar balão pode ser uma forma de integrar as pessoas?

b)Pela visão do poeta e do pintor, o que as pessoas desejam ou esperam, ao soltarem balões?

O destinador procura efetuar uma leitura detalhada dos aspectos religiosos presentes no quadro *Noite de São João*, a qual é construída a partir dos elementos visuais explorados pelo pintor Alberto da Veiga Guignard: os balões da noite junina, as igrejas, as montanhas, as pessoas, o céu, as cores e a distribuição espacial.

A intertextualidade se dá entre os textos de Bandeira e o de Guignard, bem como entre as histórias de leitura do sujeito agente desta construção de sentidos e a história de leituras do próprio texto.

A respeito das histórias das leituras, Orlandi (1993) afirma que toda leitura tem sua história que varia de acordo com a época e o tipo de discurso, e que há leituras previstas para um texto, embora essa previsão não seja absoluta, uma vez que sempre são possíveis novas leituras dele conforme o contexto de sua utilização e sua relação com outros textos. A autora salienta ainda que “todo leitor tem sua história de leitura. O conjunto de leituras feitas configuram, em parte, a compreensibilidade de cada leitor específico (...) Em suma, as leituras já feitas de um texto e as leituras já feitas por um leitor compõem a história de leitura em seu aspecto previsível” (Id. *ibid.*, p.43).

Na seção que finaliza a unidade 3, *Intervalo*, é explorado o seguinte texto imagético do pintor americano Norman Rockwell.



Ilustração 9 – Quadro A descoberta

Essa materialidade visual é para ser lida abduativa e discursivamente, visto que as questões³¹ giram em torno dos elementos visuais, do conhecimento prévio dos leitores envolvidos e das condições de produção que envolvem o discurso e a construção de sentidos.

³¹ A cada questão será efetuada a correspondência com os aspectos teóricos apresentados na subseção 1.4 A *leitura de imagens* (p.32).

1. A cômoda e os objetos presentes nesse quadro mostram que o menino está num quarto. A quem possivelmente o quarto pertence: ao menino ou aos seus pais? Justifique.

A primeira pergunta envolve a *categoria topológica* no que se refere às relações de:

- dimensão - o tamanho da cômoda deve ser comparado ao do menino;
- posição - há objetos colocados no alto, os quais são conhecidos e outros na gaveta mais baixa que, apesar do acesso mais fácil, causam surpresa e espanto;
- orientação: o garoto está na frente dos objetos que, por estarem atrás, representam a ação já desenvolvida: o menino abre a gaveta, encontra as vestimentas e assusta-se.

2. O menino mexia nas gavetas de seus pais. Que característica da personalidade infantil esse fato revela?

3. O menino tem em suas mãos algumas peças de roupa.

a) Essas roupas, pela cor e pelas características, pertencem a que personagem lendária própria do universo infantil?

b) Quem provavelmente as veste? Para quê? Em que época do ano?

Estas questões englobam a *categoria cromática*, pois a roupa do menino é caracterizada pela cor limpa que caracteriza a pureza, a ingenuidade. As tonalidades quente x frio também são diagnosticadas no contraste entre a roupa do garoto e a roupa do personagem Papai Noel.

4. Observe o rosto do menino e a posição de seus braços.

a) O que revela a expressão do seu rosto?

b) Na sua opinião, por que o menino está boquiaberto e com os olhos arregalados?

5. A gaveta está entreaberta, deixando à mostra outros objetos. Na sua opinião, o pai tinha a intenção de que o menino descobrisse a verdade? Justifique.

As atividades 4 e 5 requerem atenção ao paradigma indiciário, visto que o aluno deverá observar detalhes; conhecimento prévio para que o enunciatário

possa elaborar hipóteses acerca do agente motivador de tal expressão facial e observação das técnicas de comunicação visual que englobam o estase – a incapacidade de agir do menino é retratada pela figura petrificada do mesmo – e a seqüencialidade – os objetos, o móvel e a distribuição espacial permitem a visualização da cena narrada por meio de imagens.

6. Diferentemente das histórias em quadrinhos, as pinturas não apresentam balões. Se fosse possível colocar um, de fala ou de pensamento, para expressar a emoção do menino, na sua opinião, o que o menino estaria falando ou pensando?

7. Quando você era menor, provavelmente acreditava em Papai Noel.

a) Como você recebia seus presentes no Natal?

b) Conte como foi que você ficou sabendo da verdade.

As interrogações 6 e 7 permitem que o enunciatório exponha, conforme as suas vivências, o seu conhecimento de mundo, os seus valores. Ou seja, a leitura é feita discursivamente, considerando esse leitor como sujeito envolto por determinadas condições de produção.

De acordo com a averiguação das questões, podemos afirmar que as figuras empregadas nas seções *Intervalo* e *Cruzando linguagens* pelo enunciador do texto imagético são exploradas pelo autor do livro didático a contento, visto que ele possibilita a construção de sentido por parte do leitor.

4.5 TAL QUAL UM DOCUMENTO, A IMAGEM LEGÍTIMA A PALAVRA

A MELHOR HISTÓRIA DE FÉRIAS

Em apenas 15 dias de viagem, menino de 7 anos escapa de um furacão, é salvo pelos pais de dentro da boca de um jacaré e ainda é recebido como herói pelos jogadores da seleção brasileira olímpica de futebol.

No primeiro dia de aula, após as férias de julho, Alexandre de Almeida Janny Teixeira, de sete anos, tinha uma história imbatível para contar aos seus colegas de classe. Centro das atenções, ele não se cansava de repetir para os alunos da primeira série do Colégio Santa Cruz, em São Paulo, como havia sido abocanhado por um jacaré e salvo pelo heroísmo dos pais durante sua viagem de férias.

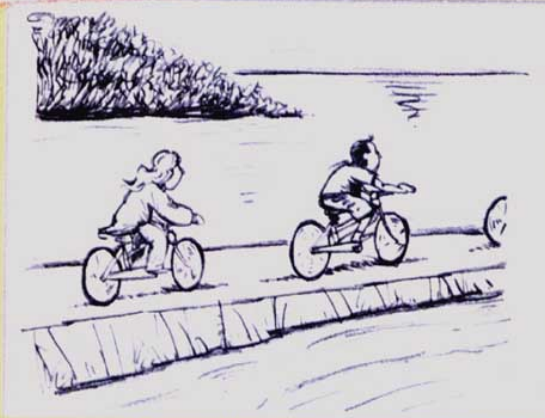
Tratamento Especial — O acidente, que por sorte terminou sem maiores consequências para Alexandre, aconteceu no Parque Nacional de Everglades, em Miami, famoso exatamente por seus jacarés. Alexandre virou notícia no mundo todo e, assim que deixou o hospital, ganhou duas recompensas de causar inveja. Ele foi convidado para ir à concentração, em Miami, conhecer os jogadores da seleção olímpica brasileira de futebol, e os responsáveis pela Disneyworld ainda o levaram para visitar o parque de diversões mais famoso do mundo como convidado especial.

Furacão — A aventura de Alexandre e sua família começou em Saint Thomas, uma ilha do mar do Caribe, não muito longe de Miami. Lá, ele e sua família ficaram presos oito horas no quarto do hotel, esperando que o furacão Bertha, com seus ventos de 80 km/h, se afastasse. O furacão, fenômeno comum nessa época do ano no Caribe, vinha destruindo tudo à sua passagem. “O olho do furacão esteve bem em cima de nós”, conta Alexandre, que depois do episódio aprendeu muito sobre o assunto.

Como se não bastasse, bem no seu último dia em St. Thomas, Alexandre foi queimado por uma água-viva, enquanto nadava no mar. “Foi bem no meu último mergulho”, lamenta. “E ainda doeu muito.”

Na boca do jacaré — Quando Alexandre achou que já tinha muitas histórias para contar e que estava a salvo das ameaças de furacões e águas-vivas, aconteceu o pior de toda a viagem. Levou um tombo da bicicleta alugada no parque de Everglades e caiu dentro da atração local: o pântano infestado de jacarés.

COMO FOI O ACIDENTE



Alexandre passeia com a família, de bicicleta, pelo parque de Everglades, na Flórida (EUA).



O garoto desequilibra-se e cai no pântano. A irmã, Claudine, grita, avisando os pais.

Ilustração 10 – A melhor história de férias (parte 1)

Alertados pelo grito de Claudine, 13 anos, que pedalava um pouco mais atrás e viu o jacaré morder o irmão, os pais de Alexandre, Hélio Teixeira e Maria Odete, pularam dentro do pântano sem pensar nas conseqüências. Enquanto o pai segurava as mandíbulas do jacaré, a mãe arrancava Alexandre dos dentes da fera.

Tudo aconteceu tão rápido que Alexandre só foi descobrir que havia sido atacado por um jacaré minutos depois do salvamento. “Quando caí, eu senti uma pressão, mas não tive medo porque não percebi que um jacaré tinha me abocanhado”, conta. Alexandre foi levado para o hospital de helicóptero, onde os médicos constataram que ele teve apenas duas costelas quebradas, uma compressão no pulmão e ferimentos provocados pelos dentes do jacaré.

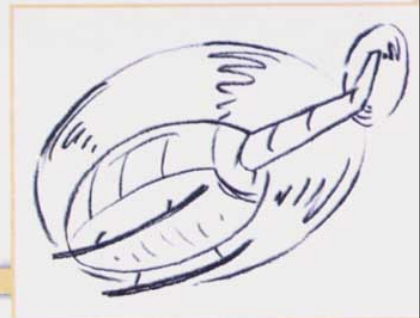
Felizmente o réptil que atacou Alexandre era um *alligator* (pronuncia-se aliguêitor), parente próximo do jacaré brasileiro, que tem os dentes rombudos, e não um dos imensos crocodilos que também moram no parque e têm os dentes mais afiados.

Mickey e futebol — Depois que saiu do hospital e se recuperou do susto, Alexandre recebeu dois convites que

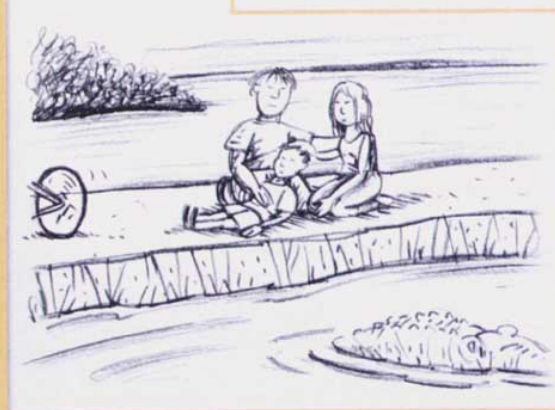
qualquer pessoa gostaria de ter. Primeiro, ele foi conhecer os jogadores de futebol da seleção brasileira que estavam em Miami para os Jogos Olímpicos, e até distribuiu autógrafos. Depois, passeou pela Disneyworld acompanhado pelo próprio Mickey Mouse, que o convidou para brincar no famoso parque de diversões.

Alexandre foi tão requisitado no primeiro dia de aula que acabou tomando o lugar do professor na primeira aula de ciências, quando contou os detalhes de sua aventura. “Perguntei o que eles achavam que doía mais: ser mordido por um jacaré ou queimado por uma água-viva”, conta. Sabe qual foi a resposta do próprio Alexandre? Água-viva! “Queimadura de água-viva dói pra burro”, assegura.

Ana Holanda. In: *Zá*, ano 1, n. 2. São Paulo, Pinus, agosto/1996.



Os pais pulam no pântano para salvar o filho. O pai segura o réptil, enquanto a mãe puxa o menino.



Alexandre é salvo pelos pais e, logo após, em um helicóptero, é levado para o hospital.

Ilustração 11 – A melhor história de férias (parte 2)

A imagem documental, empregada no texto principal do capítulo 10 do livro A, serve para legitimar o sentido eleito pelo autor do livro didático e direciona a leitura interpretativa do aluno-leitor, visto que a aventura principal é centralizada de acordo com o que é exposto verbalmente.

Além das leituras dos textos verbal e imagético serem casadas, o texto desta unidade serve de pretexto para o trabalho com texto jornalístico, dado que o *Estudo do texto* inicia-se com uma questão teórica sobre reportagem e elementos constitutivos:

1. Uma reportagem costuma ter as seguintes características:

- a) um título ou uma manchete que revela o assunto ou destaca uma informação relevante.
- b) o lide, que corresponde à função do primeiro parágrafo da reportagem. No lide são apresentadas as informações básicas desenvolvidas no texto. Geralmente responde as perguntas: O quê? (fatos ocorridos), Quem? (pessoas envolvidas nos fatos), Onde? (lugar em que os fatos ocorreram), Quando? (ano, mês, dia, hora), Como? (seqüência dos fatos), Por quê? (motivo, razão);
- c) escrita em terceira pessoa;
- d) comentários pessoais do jornalista;
- e) transcrições de falas.

Agora, retorne ao texto “A melhor história de férias” e veja quais das características citadas acima você consegue identificar.

Sobre o uso do texto como pretexto para o ensino de outros aspectos da linguagem, Coracini destaca que:

o texto constitui, na escola, o lugar instituído do saber e, por isso mesmo, funciona pedagogicamente como objeto onde se inscreve, objetivamente a verdade, que parece atemporal e definitiva, verdade essa a ser decifrada (des-coberta) e assimilada pelo aluno; e nisto consiste a aprendizagem que será avaliada em função do maior ou menor grau de assimilação. Nas aulas de língua, em particular – língua materna e língua estrangeira - , o texto é, na maioria das vezes, usado como pretexto para o estudo da gramática, do vocabulário ou de outro aspecto da linguagem que o professor (ou o livro didático) reputam como importante ensinar (1995, p.18).

Estabelecendo correspondência entre a pergunta 3 - “Das três situações de perigo pelas quais Alexandre passou durante as férias, por que o

episódio ocorrido no Parque Nacional de Everglades foi considerado, segundo o texto, o pior?” (Souza, 1999, p.201) - e a imagem documental colocada junto ao texto verbal, percebemos que a leitura do aluno é manipulada pelo discurso autoritário, pois os aspectos visuais chamam a atenção e seduzem o leitor. Esse processo de sedução é efetuado pelo manipulador-destinador que cede ao destinatário-sujeito o valor modal do *poder-fazer* por meio das imagens documentais e assim delimita a produção de sentido a ser efetuada pelo leitor/aluno.

Além dos elementos gráficos empregados (desenho em preto e branco, expressões faciais e corporais, disposição dos elementos e escolha de estrutura que se reporta à seqüência visual característica de histórias em quadrinhos), são empregadas legendas que delimitam o sentido proposto pelo autor e corroboram o sentido eleito pelo enunciador que escolheu o texto verbal, associado ao imagético documental.

5 CONCLUSÃO

Depois dos pincéis e da paleta, o arremate

Preocupados com a leitura de textos verbais e visuais, ponderamos as atividades sugeridas pelos materiais didáticos no que tange à produção de sentidos dos textos e constatamos que a leitura interpretativa das modalidades, quer a verbal, quer a imagética, é realizada de acordo com o pressuposto exposto nas apresentações dos livros. A linguagem tida como interação é valorizada, porém essa interação, na maior parte das leituras e das possibilidades oferecidas pelos autores, se dá verbalmente, e não por meio de outras formas de linguagem. Desta maneira, o educando não é preparado suficientemente para refletir sobre que forma de imaginário, mentalidade, representação ou ideologia se encontra embutida na materialidade textual a que está exposto.

Acreditamos que a leitura de textos imagéticos deva ser elaborada de acordo com a concepção discursiva que deveria preponderar na leitura de todas as materialidades textuais, pois o leitor das imagens – sujeito participante de uma determinada formação discursiva - ao mesmo tempo em que tem diante de si uma materialidade caracterizada pela simultaneidade de elementos, traz na memória suas vivências, suas leituras anteriores, enfim, seu conhecimento de mundo. Diante da representação iconográfica, o leitor age tal qual o caçador que busca pegadas, vestígios, pêlos, marcas para decifrar que animal encontrará. Da mesma maneira, o leitor lê o texto imagético, observando as cores, traços, disposição dos elementos, ou seja, detalhes que são associados aos seus conhecimentos prévios e à sua condição de produção de sentidos.

O leitor se vale do método abduutivo e, simultaneamente, no processo de construção dos sentidos do texto, examina as marcas textuais do texto imagético. Tais marcas revelam percursos temáticos e figurativos e, conforme os casos analisados, mostram-se isotópicas. Considerando as suas condições de produção, respeitando as suas próprias condições de produção de leitura, o sujeito leitor procura elaborar hipóteses acerca do sentido do texto.

Diferentemente do método dedutivo, o leitor não vai da regra geral para o caso particular, pois, na verdade, ele parte das experiências particulares, coloca-as em teste e, assim, confirma ou não suas hipóteses sobre o sentido. Dito isso, temos que o sentido não está pronto na imagem nem na palavra, mas sim é constituído durante o processo de interpretação do texto imagético ou verbal, segundo um processo em que o leitor é sempre constrangido por determinadas condições de produção de leitura.

No exame detalhado do uso simultâneo de textos verbais e imagéticos, verificou-se que a inadequação das imagens exploradas ocorre na medida em que estas determinam uma leitura única do texto verbal --- no caso, a eleita pelo livro didático --- e assim constroem a criatividade do leitor. Tal leitura eleita, não admite que o texto imagético (complementar, neste caso), empregado como enfeite, ilustração ou documento, possa apresentar uma orientação argumentativa diferente do texto principal. Assim, a representação iconográfica é utilizada, na maioria das vezes, como simples apelo visual, servindo de elemento manipulatório utilizado pelo autor do livro didático.

A exploração discursiva é realizada de maneira não tão satisfatória, visto que se limita normalmente a questões decodificadoras e vincula-se à concepção interacionista de leitura em grande parte dos procedimentos pedagógicos ofertados. Conforme o material analisado, a maior parte das atividades limita-se à decodificação das marcas textuais e ao acionamento do conhecimento de mundo do leitor, entretanto, não considera esse aluno como sujeito sócio-historicamente determinado e ideologicamente constituído.

Constatamos assim, nos materiais didáticos delimitados para esta pesquisa, que, na construção do sentido do texto, tanto verbal como imagético, urge a consideração concomitante desses elementos discursivos (autor, leitor, texto e condições de produção escrita/leitura) a fim de que o usuário desse material tenha condições de adquirir e desenvolver uma atitude crítica e produtiva, frente às materialidades textuais que o cercam e o atingem.

Gostaríamos de salientar que temos ciência de que o autor do livro didático é coagido por outros indivíduos que estão envolvidos no processo de produção do material pedagógico, tais como: o editor, o diagramador e o ilustrador; além da própria editora, dos aspectos mercadológicos, dos prazos, entre outros. Por

nossas análises textuais terem sido embasadas na Teoria semiótica greimasiana, que procura examinar os procedimentos da organização textual e, ao mesmo tempo, os mecanismos enunciativos de produção e de recepção do texto, e a verificação do discurso do enunciador do material ser baseada nos pressupostos da Análise do Discurso de linha francesa, sentimos a necessidade de limitar nosso sujeito enunciator ao sujeito autor, cujo nome assegura a autoria do livro.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. (Orgs.) *Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho*. Campinas: Mercado de Letras, 1997.

ALTHUSSER, L. *Aparelhos ideológicos de estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de estado (AIE)*. 8. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

AUTHIER-REVUZ, J. *Palavras incertas: as não-coincidências do dizer*. Campinas: Editora da Unicamp, 1998.

BARROS, D. *Teoria do discurso – Fundamentos Semióticos*. São Paulo: Atual, 1988.

_____. *Teoria Semiótica do Texto*. 4.ed. São Paulo: Ática, 2001.

BARTHES, R. *O óbvio e o obtuso*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990

_____. *Elementos de semiologia*. 13.ed. São Paulo: Cultrix, 2000.

BRANDÃO, H. H. N. *Introdução à análise do discurso*. 4.ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1995.

BRASIL.SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Introdução*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRONCKART, J. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. (Trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha). São Paulo: EDUC, 1999.

CARDOSO, S. H. B. *Discurso e ensino*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. A. C. *Português: linguagens, 5ª série*. São Paulo: Atual, 1998.

CORACINI, M. J. R. F. (Org.) *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1995.

DONDIS, D. *Sintaxe da linguagem visual*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

DUCROT, O. *O dizer e o dito*. (Rev. Trad. Eduardo Guimarães). Campinas: Pontes, 1987.

ECO, U. *Tratado geral de semiótica – Trattato di semiotica generali* – 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

_____. ; SEBEOK, T. A. (orgs.) *O signo de três*. São Paulo: Perspectiva, 1991.

FARIA, M. A. *A leitura do jornal e do fotojornalismo*. In: MARINHO, M. (Org.) *Ler e navegar: espaços e percursos da leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 2001. (Coleção Leituras no Brasil)

FIORIN, J. L. *As astúcias da enunciação*. 2.ed. São Paulo: Ática, 1999.

_____. *Elementos da análise do discurso*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1990.

_____. *Linguagem e ideologia*. 7. ed. São Paulo: Ática, 2000.

_____. ; SAVIOLI, F. P. *Para entender o texto: leitura e redação*. 12. ed. São Paulo: Ática, 1996.

_____. *Lições de texto: leitura e redação*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1999.

GINZBURG, C. *Mitos Emblemas Sinais: morfologia e história*. (Trad. Federico Carotti). 3.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

GREGOLIN, M. R. V. (Org) *Filigranas do discurso: as vozes da história*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2000.

GREIMAS, A. J.; COURTÉS, J. *Dicionário de semiótica*. São Paulo: Cultrix, s.d.

HERNANDES, N. *A revista Veja e o discurso do emprego na globalização*. São Paulo: dissertação de mestrado apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Lingüística da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP, 2001.

JOLY, M. *Introdução à análise da imagem*. (Trad. Marina Appenzeller). Campinas: Papyrus, 1996.

KATO, M. *Aprendizado da leitura*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987

MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em análise do discurso*. (Trad. Freda Indursky). 3. ed. Campinas: Pontes, 1997.

_____. *Termos-chave da análise do discurso*. (Trad. Márcio Venício Barbosa e Maria Emília Amarante Torres Lima). Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

_____. *Pragmática para o discurso literário*. (Trad. Marina Appenzeller). São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. *Análise de textos de comunicação*. (Trad. de Cecília P. de Souza). São Paulo: Cortez, 2001.

MARINHO, M. (Org.) *Ler e navegar: espaços e percursos da leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

MOLES, A. A. *Em busca de uma teoria ecológica da imagem?* In: THIBAUT-LAULAN, A. *Imagem e comunicação*. São Paulo: Melhoramentos, 1976.

MUSSALIM, F.; BENTES A. C. (orgs.) *Introdução à lingüística: domínios e fronteiras*, v.2. São Paulo, Cortez, 2001.

NEIVA JR, E. *A imagem*. 2.ed. São Paulo: Ática, s.d.

ORLANDI, E. P. *Discurso e leitura*. 2. ed. São Paulo: Cortez, Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1993.

_____. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2001.

_____. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 4.ed. Campinas, SP: Pontes, 1996.

_____. *Vozes e contrastes: discurso na cidade e no campo*. São Paulo, Cortez, 1989

_____. *O que é lingüística*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

_____. (Org.) *Gestos de leitura. Da história no discurso*. Campinas: Editora da Unicamp, s.d.

OSAKABE, H. *Argumentação e discurso político*. 2. ed. São Paulo, Martins Fontes, 1999.

PÊCHEUX, M. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. (Trad. Eni Puccineli Orlandi). 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 1997.

_____. *Análise automática do discurso*. In: Por uma análise automática do discurso. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux. F. Gadet e T. Hak (Orgs.), Campinas, Editora da Unicamp, 1993.

_____. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: UNICAMP, 1988 (trad. de *Lês Vérités de la Palice*, 1975)

SOUZA, C. L. G.; CAVÉQUIA, M. P. *Linguagem: criação e interação: 5ª série*. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

SOUZA, D. M. *Do monumento ao documento*. In: CORACINI, M. J. R. F. (org.) *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1995.

SOUZA, S. J. *Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.

THIBAUT-LAULAN, A. *Imagem e comunicação*. São Paulo: Melhoramentos, 1976.

ANEXOS

ANEXO 1
ESTADÍSTICA MUNICIPAL

ANEXO 2
UNIDADE DO LIVRO A

O MUNDO DA LEITURA

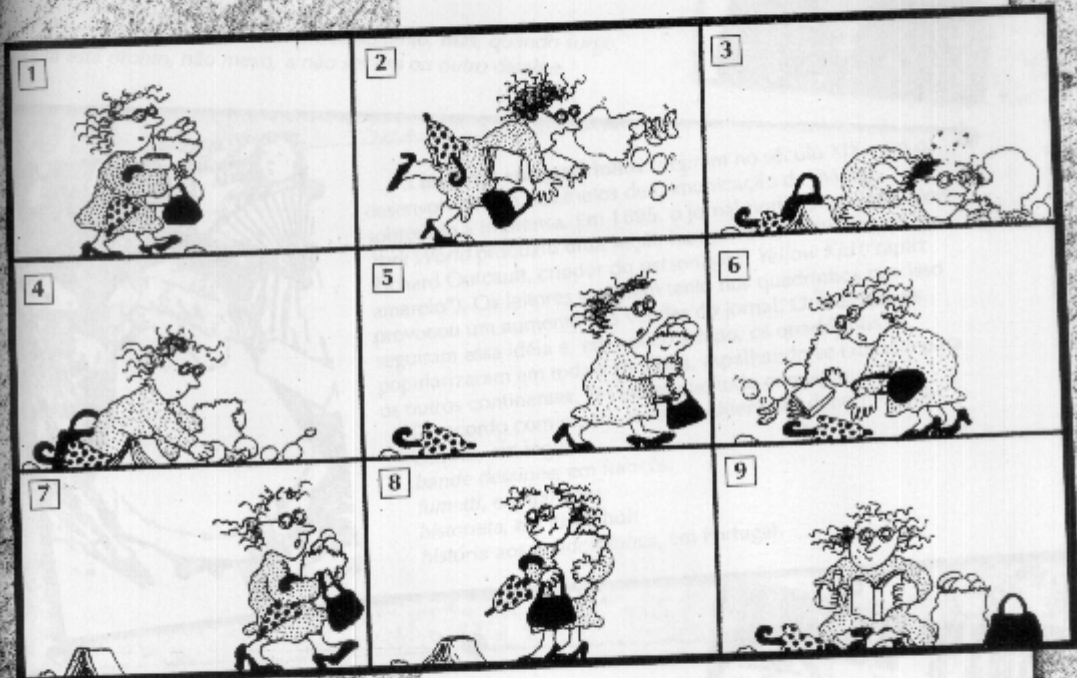
O mundo da leitura é vasto
ver a ler é prazer ler
e a ler é mais
le

Em 1997, o governo brasileiro lançou uma campanha com o objetivo de promover o hábito da leitura. O anúncio acima faz parte dessa campanha.

- A partir da observação desse anúncio, você diria que essa campanha é interessante? Por quê?
- Você se recorda do primeiro livro que leu? E do último? Comente sobre o assunto de que eles tratavam.

MOMENTO DO TEXTO

Você gosta de histórias em quadrinhos? Nesta unidade, escolhemos uma para você.



Eva Furnari. *A bruxinha encantadora e seu secreto admirador, Gregório*.
São Paulo, Paulinas, 1990.

PAINEL DO TEXTO

Eva Furnari é arquiteta, desenhista e escritora. Seus livros, compostos por histórias criativas e bem-humoradas, são destinados, principalmente, ao público infantil e juvenil. A simpática bruxinha é um dos personagens mais famosos criados por essa autora. Vale a pena ler para conferir: *Bruxinha 1* e *Bruxinha 2*, editados pela FTD.

COM A PALAVRA A AUTORA:

Eu faço as histórias de uma vez só. E é sempre uma criação visual. Primeiro vem a imagem, depois as palavras, os personagens, as situações.

Para compor tudo é um processo lento, mas, quando surge, já está pronto, não mexo, a não ser um ou outro detalhe.



As **histórias em quadrinhos** surgiram no século XIX com o desenvolvimento dos meios de comunicação de massa, sobretudo a imprensa. Em 1895, o jornal norte-americano *New York World* produziu uma seção humorística, ilustrada por Richard Outcault, criador do personagem *Yellow Kid* ("rapaz amarelo"). Os leitores gostaram tanto dos quadrinhos que isso provocou um aumento nas vendas do jornal: Outros jornais seguiram essa idéia e, em pouco tempo, os quadrinhos se popularizaram em toda a América, espalhando-se também para os outros continentes. Foi assim que tudo começou.

De acordo com o país, recebem diferentes denominações:

- comics*, em inglês;
- bande dessinée*, em francês;
- fumetti*, em italiano;
- historieta*, em espanhol;
- história aos quadrinhos*, em Portugal.

A primeira revista a publicar **histórias em quadrinhos** no Brasil foi *O Tico-Tico*, lançada em 1905.

Os primeiros quadrinhos eram traduções de histórias estrangeiras como *Buster Brown* (*Chiquinho*, no Brasil), de Outcault. Houve, também, uma pequena geração de personagens nacionais, representados pelo trio *Reco-Reco*, *Bolão* e *Azeitona*, de Luís Sá.

A partir dos anos 30, aumentaram as produções estrangeiras publicadas em revistas como *Gibi*, cujo nome acabou se tornando sinônimo de história em quadrinhos. E, daqueles tempos para cá, surgiram muitos personagens criados por autores nacionais, como a *Mônica*, de Mauricio de Sousa, e o *Menino Maluquinho*, de Ziraldo.

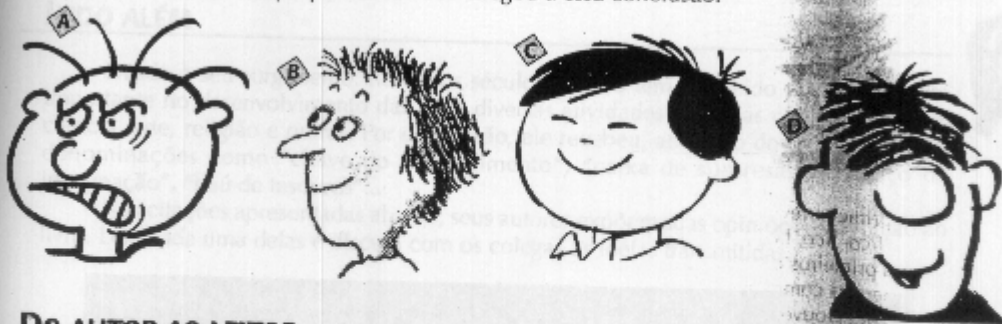


ESTUDO DO TEXTO

Ver respostas nas **Orientações ao Professor**.

- 1 Você sabe o que é um personagem? Observando as atitudes da personagem dessa história, cite características que possam ser dadas a ela e justifique sua resposta.
- 2 Onde a mulher provavelmente estava quando a história ocorreu?
- 3 Como é o final da história: esperado ou inesperado? Comente.
- 4 Que objeto é um elemento importante no desfecho (conclusão) da história? Por quê?
- 5 Que mensagem podemos tirar dessa história em quadrinhos?
- 6 A história em quadrinhos que você leu é um texto sem palavras. Na sua opinião, a ausência de palavras dificultou a compreensão? Explique.
- 7 As expressões faciais da mulher nessa história são importantes? Por quê?
- 8 O que faz esse texto ser engraçado, bem-humorado?
- 9 Você já havia visto alguma história em quadrinhos composta apenas de imagens, sem palavras?
- 10 Agora, a turma irá recontar a historinha usando palavras. O professor indicará nove alunos e cada um falará o que está acontecendo em cada quadrinho. Alguém poderá anotar na lousa o que estiver sendo dito. Depois, todos irão escrever no caderno o texto formado. Não se esqueçam de criar um título para a história e um nome para a personagem.
- 11 Volte à história em quadrinhos e preste atenção nos traços do desenho feito por Eva Furnari. Depois, tente identificar, dentre os personagens a seguir, aquele que também foi criado por essa desenhista e explique como você chegou a essa conclusão.

A história em quadrinhos, também conhecida como HQ ou simplesmente quadrinhos, é um texto que apresenta uma história por meio de um conjunto de quadros dispostos numa determinada seqüência. Cada quadro tem sentido depois de visto o seu anterior.



DO AUTOR AO LEITOR

- Além de Eva Furnari, que outros autores de história em quadrinhos você conhece?
- Na sua opinião, esse tipo de texto destina-se a pessoas de que idade(s)?
- Além de livros, em que outros materiais podemos encontrar histórias em quadrinhos?

O DIÁLOGO ENTRE OS TEXTOS

Você notou que, quando lemos algum texto, logo nos lembramos de trechos, idéias ou mensagens semelhantes, presentes em outras leituras que já fizemos? Isso ocorre porque há uma relação entre um texto e outro, ou seja, os textos "dialogam" entre si.

Sempre que a leitura de um texto fizer você se lembrar de outros textos que tenha lido, procure perceber quais são as semelhanças entre eles, ou seja, de que maneira esses textos estão dialogando.

- A história da página 14 fez você se lembrar de algum outro texto? Qual?
- Compare o quadrinho número 9 da HQ com a foto a seguir. Você consegue estabelecer alguma semelhança entre eles? Explique.



INDO ALÉM

Desde o seu surgimento, há vários séculos, o livro tem assumido um papel muito importante no desenvolvimento das mais diversas atividades humanas como: educação, ciência, arte, religião e outras. Por essa razão, ele recebeu, ao longo do tempo, curiosas denominações como "chave do conhecimento", "caixa de surpresas", "espaço da imaginação", "baú de tesouros"...

Nas citações apresentadas abaixo, seus autores expõem suas opiniões em relação ao livro. Leia cada uma delas e discuta com os colegas as idéias transmitidas.

"... Tudo o que a humanidade tem sido, feito, pensado ou lucrado encontra-se como que magicamente preservado nas páginas dos livros."

Carlyle

"O livro traz a vantagem de a gente poder estar só e ao mesmo tempo acompanhado."

Mario Quintana

AMPLIAÇÃO DE VOCABULÁRIO

Vocábulo de sentido geral

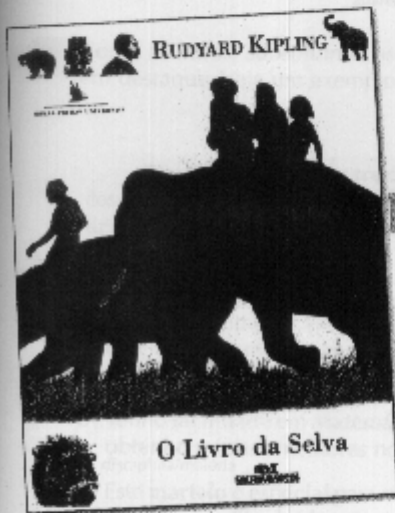
Para você, o que é um livro? Converse com seus colegas e verifique o que eles pensam a esse respeito. Pessoal.

Na história em quadrinhos de Eva Furnari, não é possível identificar o tipo de livro que a personagem traz consigo nem o assunto que ele aborda. Sabemos apenas que se trata de um livro.

Há vários materiais aos quais podemos nos referir utilizando o termo *livro*. Conheça mais três e cite outros que conseguirmos lembrar.

Sugestões: dicionários, gramáticas, enciclopédias, manuais etc.

Atualmente o conceito de livro também pode ser aplicado a alguns materiais multimídia, podendo ser encontrados em forma de CD-ROM ou mesmo dentro de uma homepage na Internet.



obra literária



atlas geográfico



almanaque

Dizemos que a palavra *livro* é um **vocábulo de sentido geral**, pois pode ser utilizada para se referir a diversos tipos de materiais.

HISTÓRIA DA PALAVRA:

Livro

A palavra **livro** origina-se do termo latino *librum*, cujo significado era: fina pele existente entre a casca e o tronco de algumas árvores. Essa película já serviu como "papel" sobre o qual se escrevia.

A língua portuguesa provém do latim, língua falada na Antigüidade. É por isso que a grande maioria das palavras de nosso idioma são de origem latina.

- 1 Agora você verá outros vocábulos de sentido geral. Analise os grupos de palavras e escreva um vocábulo que possa ser aplicado a cada um deles.

Exemplo: banana, laranja, uva, manga = fruta

A futebol
basquete
vôlei
natação
esporte

B pardal
canário
bem-te-vi
andorinha
pássaro/ave

C amor
saúde
vergonha
simpatia
sentimento

D sarampo
dengue
cólera
varicela
doença/enfermidade

E sapato
tênis
chinelos
sandália
calçado/objeto

F liquidificador
aspirador de pó
lavadora
batedeira
eletrodoméstico/
aparelho/objeto

G orquídea
dália
lírio
rosa
flor

H anel
brinco
colar
pulseira
adorno/acessório/
objeto

- 2 Copie as frases, substituindo as ★ por vocábulos de sentido geral que se refiram às palavras em destaque. Veja um exemplo.

Eva Furnari tem vários trabalhos publicados. Um dos objetivos dessa **desenhista/autora/ escritora** é divertir seus leitores.

- a) Sempre vou para a escola de **ônibus**. Às vezes o ★ atrasa e me faz perder parte da primeira aula. veículo/transporte
- b) Tenho facilidade em **Matemática**. É a ★ em que obtenho minhas melhores notas. disciplina/matéria
- c) Este **martelo** é especial para mim. O ★ pertence à minha família desde a época do meu bisavô. instrumento/utensílio/objeto
- d) No parque de diversões havia uma **roda-gigante**. Formou-se uma fila quilométrica de crianças somente para andar no ★. aparelho/brinquedo
- e) Desde que nascera, já se sabia que aquele **cavalo** não seria um ★ comum. animal
- f) Uma das ★ que mais admiro no ser humano é a **honestidade**. qualidade- virtudes



- 3 Escreva mais três vocábulos de sentido geral que você conheça e cite palavras que possam substituí-los. Em seguida, escolha um desses vocábulos com as respectivas palavras citadas e crie uma frase, utilizando-os. Sugestões: trabalhador/profissional (engloba termos como: mecânico, motorista, fotógrafo, jornalista); roupa/veste (abarca termos como: calça, vestido, camisa, blusa...); móvel/objeto (engloba termos como: mesa, sofá, cama, guarda-roupa...) etc.

Na produção de seus textos, você pode utilizar os vocábulos de sentido geral para substituir termos anteriormente citados e, assim, evitar a repetição de palavras.

DIVERSIDADE DE EXPRESSÃO

Apresentação pessoal

A história em quadrinhos da página 14 é constituída somente de desenhos. Nesta atividade você também se manifestará através de imagens.

Com certeza, você já se apresentou muitas vezes dizendo seu nome, sua idade, onde mora, onde estuda, suas preferências... mas, provavelmente, ainda não tenha realizado isso utilizando imagens. Que tal criar um cartaz para revelar aos colegas um pouco de você?

Recorte de revistas e jornais figuras que possam expressar idéias sobre você e elabore seu trabalho. Se preferir, acrescente desenhos. Após concluir seu trabalho, exponha-o em um mural.

Veja um exemplo de apresentação pessoal que mostra as preferências de um garoto: comida, música, esporte, leitura e outras atividades.



Depois que o seu cartaz tiver sido analisado pela classe, peça aos colegas que digam o que perceberam em relação a você. *Pessoal.*

No momento da conversa, é importante ouvir atentamente e respeitar as idéias do colega. Por isso, organizem-se de modo que, enquanto alguém estiver falando, os demais fiquem em silêncio.

QUESTÕES DE LINGUAGEM

Diversidade de textos

Em nosso dia-a-dia entramos em contato com vários textos: bilhetes, convites, notícias de jornais, contas de água e de luz, documentos em geral, placas de rua e de trânsito, anúncios publicitários e muitos outros.

Esses textos, no entanto, possuem diferenças entre si. O objetivo com que são escritos, a forma de apresentação, o público para o qual são destinados e as idéias que transmitem são algumas delas.

Conhecer tais diferenças pode ser importante para que possamos utilizar os textos da melhor maneira possível, de acordo com nossas necessidades (obter alguma informação, divertir-se, conhecer um fato etc.).

- 1 Identifique os diferentes tipos de textos apresentados a seguir. Se surgirem dificuldades, peça auxílio aos colegas e ao professor.



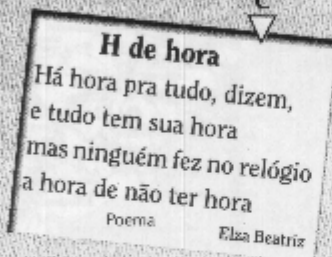
Rotulo de embalagem

O guarda chegou pro pescador dizendo que era proibido pescar.

- Mas eu não estou pescando!
- Como não? Não está com a vara na mão?
- Estou.
- E na ponta não tem linha?
- Tem.
- E no final da linha não tem um anzol?
- Tem sim.
- E a minhoca não está dentro da água?
- Está.
- Então! O senhor está pescando.
- Não senhor, Estou dando banho na minhoca.

Piada/ Anedota

Ziraldo



Poema

Elza Beatriz



Classificado de jornal



F

Bom-bocado de liquidificador

Ingredientes:
 2 xícaras (chá) de leite
 1 e 1/2 xícaras (chá) de açúcar
 1 xícara (chá) de fubá
 1 e 1/2 xícara (chá) de queijo ralado
 1 colher (sopa) de farinha de trigo
 1 colher (sopa) de fermento em pó
 2 colheres (sopa) de manteiga
 1 colher (chá) de baunilha
 3 ovos inteiros
 1 pitada de sal

Modo de fazer:
 Junte tudo e bata no liquidificador.
 Despeje em forminhas untadas e coloque para assar.

Receita culinária

ABASTECENDO A GAVETA

- Abra a gaveta para sabão e amaciante puxando-a para fora.
- Use sempre as quantidades recomendadas pelos fabricantes dos produtos.
- Coloque o sabão em pó para pré-lavagem no compartimento apropriado;
- Esse compartimento só deverá ser abastecido quando for utilizado o programa 1 ou 5 (que têm pré-lavagem).
- Coloque o sabão em pó para lavagem no compartimento apropriado;
- Coloque o amaciante (opcional) no compartimento apropriado;
- Coloque o alvejante (opcional) no compartimento apropriado.
- Feche a gaveta.

Manual de Instrução

G

2 Examinando atentamente qualquer tipo de texto, desde o mais simples ao mais complexo, podemos encontrar respostas para três perguntas básicas:

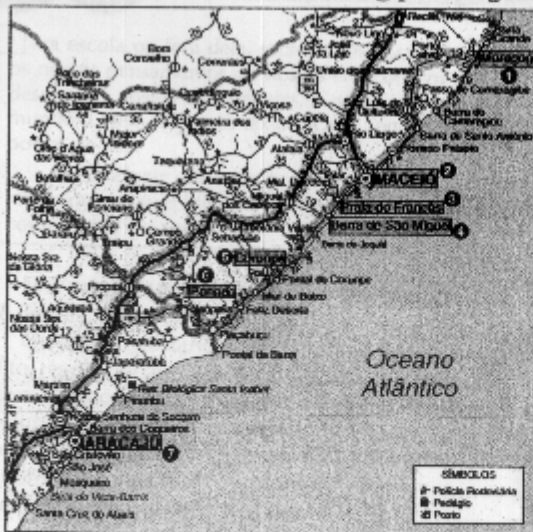
Quem é o autor?

Qual a finalidade?

Quem é o destinatário?

Veja o exemplo:

Mapa rodoviário do litoral de Sergipe e Alagoas



Guia Quatro Rodas Brasil. São Paulo, Abril, 1999.

Autor: equipe de redação do Guia Quatro Rodas Brasil.

Finalidade: fornecer informações sobre estradas e principais localidades do litoral de Sergipe e Alagoas.

Destinatário: viajantes e turistas.

Volte à atividade 1 e tente determinar o autor, a finalidade e o destinatário de cada texto. Ver respostas nas Orientações ao Professor.

PRODUÇÃO DE TEXTO

Texto criativo: invento

Em geral, podemos transportar facilmente os livros e lê-los nas mais diferentes situações. Sentindo a "necessidade" de novos modelos de livros que atendam aos leitores em ocasiões especiais, o humorista Jô Soares sugere a criação de um invento inédito. Conheça-o.

Livro tremido

Feito especialmente para ser lido em ônibus e em outras conduções coletivas. Como as letras impressas do livro tremido já vêm distorcidas, o sacolejo do veículo faz com que elas fiquem com uma aparência normal. Para quem gosta de viajar, lido em casa, o livro tremido provoca a sensação de se estar andando de ônibus.

Veja, 21/03/1990.



Antes de iniciar a produção de texto, você vai conversar com os colegas e o professor a respeito das idéias apresentadas no quadro abaixo e nos quadros II e III da página seguinte. Leia com bastante atenção as informações, diga o que entendeu e dê sua opinião em relação a elas. Ouça também o que os companheiros de sala e o professor têm a dizer.



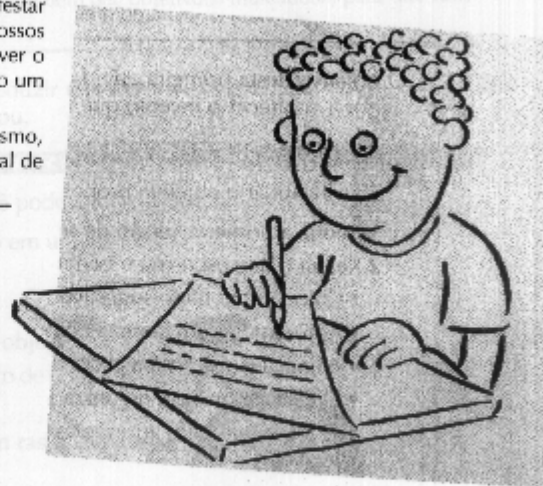
VOCE É O AUTOR

I Na escola ou fora dela, escrevemos para manifestar os nossos pensamentos, as nossas emoções, os nossos desejos, as nossas experiências, o nosso jeito de ver o mundo. Quem lê nossos textos acaba conhecendo um pouco de nós.

Ao produzir um texto procure ser você mesmo, revele nele as suas idéias, a sua opinião, pois, afinal de contas, **você é o autor.**

Esta primeira produção é baseada no texto de Jô Soares.

Quem não gostaria de inventar um produto inédito, revolucionário, que facilitasse ou divertisse ainda mais a nossa vida? Imagine quanta economia de tempo e de trabalho teríamos se alguém já houvesse inventado uma roupa auto-limpante. Também seria muito divertido se pudéssemos passear em uma bicicleta voadora.



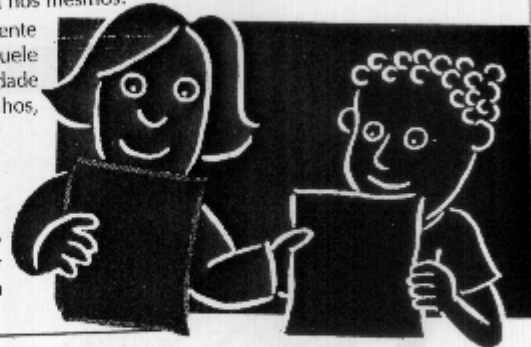
Pense em um incrível invento que pudesse trazer mais comodidade ou diversão às pessoas e escreva um texto apresentando as características e as utilidades desse objeto. Se quiser, você pode enriquecer sua produção, ilustrando o invento que acabou de criar.

VOCÊ ESCREVE PARA ALGUÉM

II Um aspecto muito importante do qual não podemos nos esquecer é que **escrevemos sempre para alguém**: para os amigos, para os parentes, para os vizinhos, para o professor, para alguém desconhecido, para um grupo de pessoas e até para nós mesmos.

Quando você estiver construindo um texto, tente pensar em certos dados referentes ao destinatário (aquele para quem o texto se destina), como: o grau de intimidade que tem com ele, as preferências, as crenças, os sonhos, a idade e a escolaridade dele.

Essas informações poderão ajudar você a escolher a linguagem mais adequada ao destinatário e à situação em que o texto é produzido. Pense, por exemplo, na linguagem que você utilizaria ao escrever uma carta para um(a) irmão(ã) ou escrever uma carta para uma pessoa com a qual não tem intimidade.



Neste primeiro trabalho, o professor realiza um sorteio com o nome de todos os alunos, formando duplas. Você escreve para seu parceiro e vice-versa. Um lê o texto que o outro produziu e faz um comentário por escrito ao final, indicando os pontos positivos e negativos (com sugestões para mudanças) do material lido.

VOCÊ ESCREVE COM UM OBJETIVO

III Ninguém escreve sem ter uma intenção. **Escrevemos sempre com um ou mais objetivos**, que podem ser percebidos ou não pelos nossos leitores. Entre outras finalidades, um texto pode servir para informar, documentar, divertir, emocionar, criticar ou convencer. Dependendo do nosso objetivo, escolhemos as idéias, a linguagem e o tipo de texto que serão empregados.

Nas atividades de produção de texto, verifique bem o(s) objetivo(s) indicado(s), para que suas produções obtenham o resultado pretendido.

O objetivo desta primeira atividade é produzir um texto em linguagem bem-humorada que leve o leitor a conhecer o invento que você criou.

REFLETINDO SOBRE A PRODUÇÃO

Para alcançar o objetivo proposto, você pode adotar os seguintes procedimentos:

1 Redija a primeira versão de seu texto em um rascunho.

2 Releia o que escreveu e confira:

- Colocou um título sugestivo?
- Apresentou com clareza como é o objeto inventado e para que ele serve?
- A linguagem utilizada causa um efeito de humor? Ela é compreensível ao destinatário?
- O texto ficou bem organizado?
- O texto está bem apresentável: sem rasuras, sem borrões, sem amassar e em letra legível?

3 Se necessário, reescreva alguns trechos a fim de melhorar o texto.

Lembre-se sempre de que a revisão — releitura e reescrita — faz parte do processo de elaboração do texto.

AJUDA DA LÍNGUA

No desenvolvimento das atividades de produção de texto, você pode pedir o auxílio e/ou a opinião do professor sempre que achar necessário. É muito importante que você se sinta bem à vontade para conversar com ele. Assim, poderá receber dele mais estímulo e ajuda para a melhoria de sua expressão oral e escrita.

CONCURSO DE INVENTOS

Combine com o professor uma apresentação oral, em sala de aula, dos inventos idealizados pela turma.

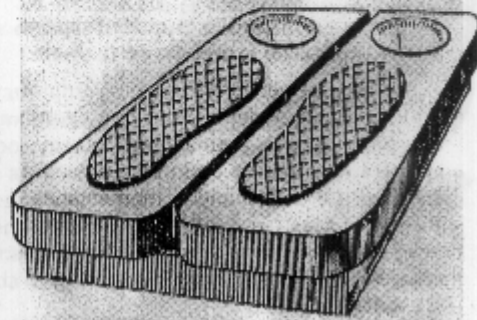
Prepare-se bem para "vender" sua idéia. Apresente o seu invento de forma motivadora, procurando convencer os colegas da importância do produto. Na exposição, utilize palavras que qualifiquem o seu invento, tornando-o algo indispensável e acessível aos consumidores.

Para conferir se você obteve sucesso na apresentação, tente perceber se os colegas ficaram motivados a adquirir seu produto.

Após as apresentações, a classe elege o invento mais curioso, o mais criativo e o mais engraçado.

Agora dê só uma olhada nas imagens desta página e conheça três "geniais" invenções do francês Carelman.

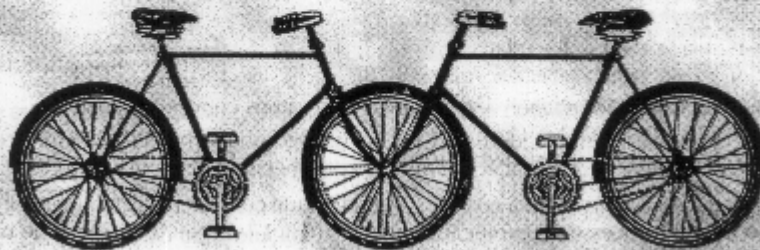
balança dupla



pente para pessoas calvas



tandem convergente / modelo para noivos



Carelman, *Catálogo de objetos inventados*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1976.

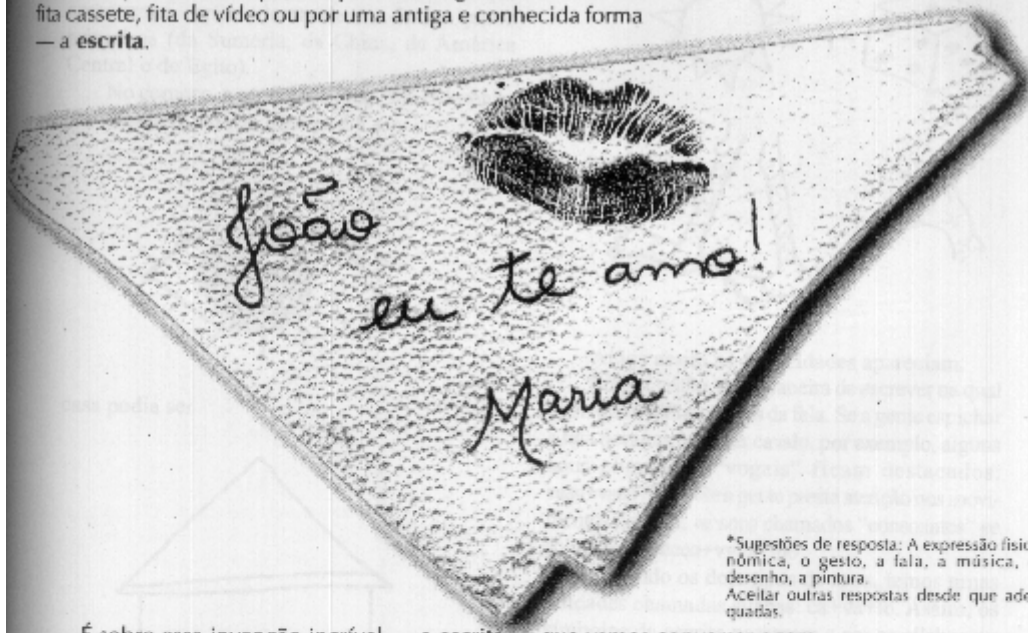
ESTUDO DA LÍNGUA

Fonema e letra

É natural do ser humano querer dialogar com os semelhantes, expressar os sentimentos, partilhar as descobertas. Quando éramos bebês, chorávamos para informar que estávamos com frio, com fome, com dor ou que precisávamos ser limpos. Dessa forma, solicitávamos a ajuda de alguém. Com o passar do tempo, fomos desenvolvendo outros meios para manifestar sensações, pensamentos, sentimentos e para interagir com as pessoas.

- Pense um pouco e cite oralmente outras dessas maneiras de expressão do ser humano. •

Como você percebeu, existem vários meios de transmitir uma idéia. Porém, podemos dizer que alguns são mais momentâneos e outros mais permanentes, ou seja, duram por mais tempo. Por exemplo, quando uma pessoa diz "Eu te amo" a alguém, essa é uma maneira momentânea de expressar um sentimento. Mas, se o objetivo é deixar essa mensagem marcada por mais tempo, ela pode ser registrada através de fita cassete, fita de vídeo ou por uma antiga e conhecida forma — a **escrita**.



*Sugestões de resposta: A expressão fisiológica, o gesto, a fala, a música, o desenho, a pintura. Aceitar outras respostas desde que adequadas.

É sobre essa invenção incrível — a escrita — que vamos conversar agora.

- Você já teve a oportunidade de ler ou ouvir algo sobre a história da criação da escrita? Caso tenha alguma informação, compartilhe seu conhecimento com os colegas.

Na verdade, essa é uma antiga história... A escrita que conhecemos atualmente é o resultado de um longo e lento processo de evolução. Apresentaremos, a seguir, um trecho de um artigo de revista que trata desse assunto.

A HISTÓRIA DAS LETRAS

A escrita nem sempre existiu. Ela foi inventada na Suméria, um país que existia onde hoje estão o Irã e o Iraque, numa região chamada Mesopotâmia, que quer dizer entre rios. Os rios são o Tigre e o Eufrates.

Isso foi há muito tempo, há cerca de 5 mil anos. Naquela época, a escrita começou a ser feita em tabletas de barro, ou seja, em pequenas almofadas de barro. Mais tarde, usou-se também madeira, metal e pedra para escrever.

A idéia pegou e surgiram outras maneiras de escrever em vários pontos do mundo, de acordo com a língua falada na região. Como as línguas eram muito diferentes, apareceram formas de escrever bem variadas.

Tem gente que acha que na China, na América Central e no Egito também foi bolado um sistema de escrita, mesmo sem saber o que acontecia na Suméria. Todos os sistemas que apareceram depois vieram de um desses quatro primeiros (da Suméria, da China, da América Central e do Egito).

No começo, a escrita era feita com o desenho das coisas. A palavra olho podia ser



casa podia ser



Mas logo vieram as dificuldades: por exemplo, como escrever o nome de uma pessoa? Não bastava fazer o desenho de um homem ou de uma mulher!

Então, começaram-se a combinar os símbolos. Desse modo, para escrever algo sobre alguém chamado Coelho, bastava desenhar um homem e um coelho.

Mas isso também nem sempre funcionava bem. Como a gente poderia representar alguém chamado Henrique? Para resolver esse tipo de problema, começaram-se a escrever os sons das palavras e não mais as idéias.

Para escrever "irmão", desenhavam-se as pernas andando (ir) e uma mão. Um soldado era representado por um sol junto com um dado.



Ainda assim as dificuldades apareciam.

Surgiu, então, uma maneira de escrever na qual eram observados os sons da fala. Se a gente espichar a fala devagar, ao dizer cavalo, por exemplo, alguns sons chamados "vogais" ficam destacados: caaa+vaaa+looo. Se a gente presta atenção nos movimentos da boca, os sons chamados "consoantes" se sobressaem: ccca+vvva+lllo.

Juntando os dois tipos de sons, temos umas unidades chamadas sílabas: ca+va+lo. Assim, os símbolos da escrita passaram a ser as sílabas ou as vogais e as consoantes separadamente, conforme a língua. Esse tipo de escrita que representa separadamente as vogais e as consoantes, ou seja, cada letra, é chamado alfabeto.

Agora que você leu um pouco sobre esse assunto, veja novamente a palavra *cavalo*, citada no texto. Leia oralmente a seqüência de palavras sugeridas a partir dela.

Observando as palavras ao lado, podemos concluir que cada som ou letra que forma uma palavra é muito importante, pois uma simples mudança pode gerar novas palavras. No estudo da língua, cada unidade de som da palavra recebe o nome de **fonema**.

cavalo
cavado
calado
colado
solado



1 Agora é com você! Forme oralmente, para cada palavra a seguir, uma nova palavra a partir da mudança de um único fonema.

<div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block;">livro</div> <small>li/vra/lavro/livre/litro</small>	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block;">ler</div> <small>lar/ser/ter/ver/leí</small>	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block;">sala</div> <small>bela/cala/fala/gala/mala/pala/rala/ lala/vala/sola/sara/saia/sela</small>	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block;">rua</div> <small>nua/ria/lua/sua/tua/roa/Rui</small>
---	--	---	--

2 Entre a fala e a escrita há diferenças. Por isso, surgem dúvidas quanto ao uso de algumas letras ao escrevermos certas palavras. Leia oralmente as palavras das plaquinhas de feira. Depois, responda as questões.



- As duas palavras possuem o mesmo som ou há diferença entre elas?
Elas possuem o mesmo som.
 - Qual dos feirantes escreveu a palavra de acordo com a norma ortográfica? O que, em sua opinião, levou o outro feirante a escrever a mesma palavra de forma diferente? *
 - Tanto *jiló* quanto *giló* transmitem a mesma idéia, mas somente aquela que está de acordo com a norma ortográfica é considerada correta para ser utilizada em determinadas situações. Tente citar algumas dessas situações. Sugestões: redações escolares, textos publicados em jornais, revistas e livros, documentos, concursos em geral e outras.
 - Em sua opinião, é importante que existam normas ortográficas para uma língua? Por quê? Personal. Concluir com os alunos sobre a importância de manter a uniformidade da escrita das palavras, pois, se cada pessoa resolvesse escrever a seu modo, o entendimento entre os usuários de uma língua ficaria, muitas vezes, comprometido.
- 3 Junte-se a um colega, leiam em voz alta as palavras de cada quadro e analisem o som pronunciado nas letras destacadas. Depois, complete as conclusões na página a seguir.

<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> A preciso conseguiu </div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> B vencer acabou </div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> C príncipe consolo experiente </div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> D rosa beleza </div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> J arranha esguicho forquilha excesso crescer renasço </div>
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> E tingir antiga </div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> F máximo examinou lixo táxi </div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> G vegetais jeito </div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> H história herói humor </div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> I crucifixo táxi pirex </div>

* Resposta do item b da atividade 2: O feirante A. Resposta esperada: O outro feirante, provavelmente, escreveu de tal forma porque desconheceria a escrita segundo a norma ortográfica e principalmente, nesse caso, o fato de g e j possuírem o mesmo som.

28 Explicar aos alunos que existe uma norma oficial ortográfica das palavras de nossa língua. Motivá-los a usar o dicionário, sempre que tiverem dúvidas quanto à escrita de uma palavra.


Conclusões

- Nos quadros ★ letras diferentes representam um mesmo fonema. c, d, g
- Nos quadros ★ letras iguais representam fonemas diferentes. a, b, e, f
- No quadro ★ uma única letra representa dois fonemas. i
- No quadro ★ pares de letras representam um único fonema. j
- No quadro ★ há letra que não representa fonema algum. h

- 4 As palavras apresentadas ao lado são constituídas de quatro letras, mas duas delas não possuem o mesmo número de fonemas que as demais. Anote essas duas palavras e justifique sua resposta.
A palavra fora possui três fonemas, porque o h não tem som em início de palavra. A palavra fixo possui cinco fonemas, porque o x representa dois fonemas (ks).
- 5 Sabendo do valor de cada fonema e de cada letra que forma uma palavra, o criador deste anúncio publicitário "brinca" com duas palavras. Leia a mensagem, identifique essas palavras e comente a qualidade do anúncio.

P	U	X	A
P	U	X	O
L	U	X	O
L	I	X	O
F	I	X	O
F	I	N	O
F	I	C	O
P	I	C	O
P	U	R	O
P	U	R	A
P	U	R	A
P	A	R	A
C	A	R	A
C	O	R	A
H	O	R	A
F	O	R	A
F	I	R	A
F	I	L	A
F	A	L	A
C	A	L	A
C	E	L	A
G	E	L	A
C	U	L	A
P	U	L	A

Amido de Milho Arisco.
Sem anos de tradição.



Novo, novíssimo. É igualzinho ao amido de milho que você conhece desde o tempo da sua bisavó. Serve para fazer as mesmas coisas, do mesmo jeito. Então, por que você deveria dar uma chance ao amido de milho da Arisco? Bem, porque o passado passou. O mundo mudou. Você é diferente da sua bisavó, da sua avó e da sua mãe. Você gosta de experimentar novidade. E o amido de milho da Arisco é cem anos mais novo. Ninguém estaria falando isso aqui se você fosse cem anos mais velha. Grande momento para começar uma tradição inteiramente nova.

ARISCO

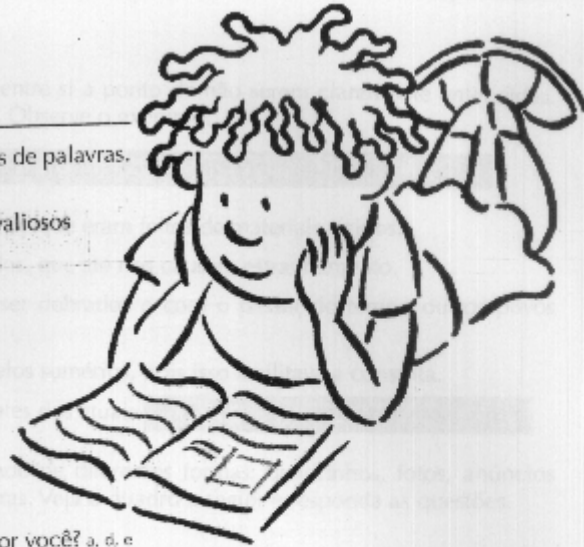
Dê gosto ter Arisco em casa.

O anúncio brinca com as palavras "sem" (nenhum) e "cem" (numeral 100). Pessoal.

Frase

Leia atentamente os seguintes conjuntos de palavras.

- a O gosto pela leitura traz benefícios valiosos para nós.
- b enciclopédia é uma que O?
- c Você um dicionário?
- d No Brasil, há bons escritores.
- e Que livro legal!



Em relação aos conjuntos acima, responda oralmente as questões a seguir.

- Quais foram bem compreendidos por você? a, d, e
- Em qual deles a ordem de colocação das palavras não possibilitou o entendimento imediato da mensagem? b
- Em qual deles é necessário acrescentar um verbo para que a informação fique completa? c

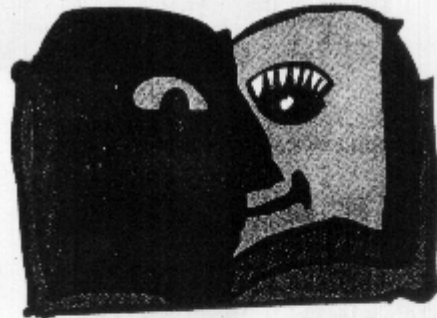
De acordo com suas respostas, reescreva os conjuntos cujo entendimento não foi possível, tomando-os compreensíveis. b) O que é uma enciclopédia? c) Você tem/possui/achou um dicionário?

- Em sua opinião, o que acontece se não organizarmos e usarmos adequadamente as palavras em nossa comunicação diária? Pessoal. Resposta esperada: Podemos não ser compreendidos.

Toda palavra ou conjunto organizado de palavras (com ou sem verbo) que transmite uma mensagem completa constitui uma **frase**.

- 1 Compare as frases.

Ontem fui à Bienal do Livro.
Fui **ontem** à Bienal do Livro.
Fui à Bienal do Livro **ontem**.



Podemos perceber que as três frases contêm as mesmas palavras, porém o termo "ontem" aparece em posições diferentes.

- Essa mudança de posição altera o sentido global das frases? Não.

Reescreva as frases abaixo, mudando a posição dos termos destacados sem alterar o sentido global delas. Respostas nas Orientações ao Professor.

- a) **Atualmente** leio um livro por mês.
- b) **A bibliotecária** trabalha com desenvoltura.
- c) Deram a **coleção completa de Monteiro Lobato** à biblioteca da escola.
- d) Comprei **um ótimo dicionário** na semana passada.

Lembrar aos alunos que nem sempre é possível mudar a posição dos termos de uma frase sem alterá-lhe o sentido. Exemplo: Quero que me explique o problema. / Me explique o problema quero que. / Que me explique quero o problema.

15^a Bienal Internacional do Livro
São Paulo - 98

- 2 As frases a seguir foram misturadas entre si a ponto de não serem claramente entendidas. Procure recompor as frases originais. Observe o exemplo.

Respostas nas Orientações ao Professor.

Os primeiros livros eram de barro e tinham a forma de pequenas lajotas.

- Os primeiros livros eram de barro porque eram feitos de materiais rígidos.
- Os primeiros livros eram numerados, que até nos causam estranhamento.
- Os primeiros livros não podiam ser dobrados e com o passar do tempo outros povos começaram a fabricá-los.
- Os primeiros livros foram feitos pelos sumérios, pois isso facilitava a consulta.
- Os primeiros livros são tão diferentes dos atuais e tinham a forma de pequenas lajotas.

- 3 O tema livro/leitura pode ser retratado de diferentes formas: quadrinhos, fotos, anúncios publicitários, obras de arte, entre outras. Veja o quadro a seguir e responda as questões.



Giuseppe Arcimboldo, *O Bibliotecário*.
Óleo sobre tela, 97x71 cm, 1565.

- Ao analisar uma obra de arte, as pessoas a interpretam e têm impressões diferentes sobre ela. Qual foi sua primeira impressão quando viu o quadro ao lado? Pessoal.

- Crie duas frases relacionadas ao quadro: uma constituída apenas de uma palavra, e outra formada por várias palavras, com pelo menos um verbo. Pessoal.

O artista italiano Giuseppe Arcimboldo (1527-1593) tornou-se famoso pelo impacto que causava nas pessoas, através de suas obras de arte.

Tipos de frases

Leia silenciosamente as frases apresentadas abaixo e observe bem a pontuação. Depois, leia-as em voz alta com a entonação adequada.

- Você já leu *Viagens de Gulliver*.
- Você já leu *Viagens de Gulliver*?
- Você já leu *Viagens de Gulliver*!
- Você não leu *Viagens de Gulliver*.
- Leia *Viagens de Gulliver*.

Ilustração de Thomas More para o livro *Viagens de Gulliver*, de Jonathan Swift.



ANEXO 3
CAPÍTULO DO LIVRO B

CAPÍTULO 3

AS PALAVRAS E AS COISAS

Mas quem é que falou que as coisas têm que ter o nome que têm? Por que devemos chamar um gato de gato, e não de cachorro? E se cada um passasse a falar e a escrever como quisesse? Você já pensou alguma vez sobre isso? Conheça o que o cartunista Feiffer criou sobre o assunto.



A mamãe está me ensinando a soletrar, mas eu não entendi, e ela disse que era muito simples: Joel, G-A-T-O quer dizer GATO, e eu disse: Por quê?

E ela disse porque é assim, e eu perguntei por que era assim, e ela disse que Deus queria que fosse assim e eu perguntei: Por que W-X-Y-Z não quer dizer GATO?



E ela disse que é porque não é assim e eu disse por que não se eu quero que seja assim e ela disse que é por causa das regras...

E eu disse que as regras são bobas e G-A-T-O quer dizer GATO é uma regra estúpida e ultrapassada, e W-X-Y-Z quer dizer GATO é melhor e mais moderno e ela disse: Não tente reformar o mundo, Joel, ou você será muito infeliz...



E eu perguntei por que as regras antigas estão sempre certas e por que as regras novas estão sempre erradas, e ela disse: Já fui paciente demais com você, rapazinho, e agora soletre gato do modo certo ou irá para a cama uma semana sem ver TV...

E eu disse quem precisa ver TV, e ela disse: Deixe de ser malcriado, você precisa de TV, e eu disse: Não podemos conversar como duas pessoas civilizadas, e ela disse que eu arranjei essas idéias engraçadas na rua; ficarei sem TV durante um mês...



E eu disse que W-X-Y-Z quer dizer GATO.

E ninguém me fará mudar de idéia.

A-B-C-D-E-F-G
quer dizer socorro.



(Feiffer. *Entre sensos e pensos*. Gráfica Bahiense, 1976.)

ESTUDO DO TEXTO

■ COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO

- Embora Joel seja a única personagem que aparece no cartum, podemos tomar conhecimento de uma situação vivida por ele e por sua mãe. Nas discussões com ela, fica claro o temperamento de Joel, o seu modo de ser e de pensar. Como você o caracterizaria? Joel é um menino tímido e incomodado com as regras impostas.
- Na 2ª cena, a mãe de Joel dá mostras de que está se cansando de tantas explicações. Qual das respostas dela comprova sua impaciência? “Ele disse que Deus queria que fosse assim.” Aqui já se nota certa irritação da mãe, que, não conseguindo convencer o filho, apeia até para argumentos religiosos.
- Da 5ª para a 6ª cena, a mãe de Joel parece estar ficando cada vez mais nervosa. Inicialmente, Joel ficaria uma semana sem ver TV; posteriormente, o castigo passa a um mês.
 - Observe as ameaças que ela faz em relação à TV. O que muda de uma cena para a outra?
 - Na sua opinião, qual comentário de Joel teria levado a mãe a ficar tão nervosa? Provavelmente este: “Não podemos conversar como duas pessoas civilizadas?”. (Colocando-se como superior e acima do comportamento emocional da mãe, conforme mostra esse comentário, Joel irrita-a ainda mais.)
- Compare a última cena com as demais. Observe, principalmente, o rosto da personagem.
 - O que sua expressão sugere? Sugere espanto e medo.
 - Ainda na última cena, Joel cria uma nova forma de escrever a palavra **socorro**. O que você acha que deve estar acontecendo nesse momento entre ele e a mãe? Provavelmente, a mãe deve estar vindo em sua direção para bater nele ou puni-lo de outra forma.
- A revolta de Joel tem suas razões: quando aprendemos a falar e a escrever, as regras da língua falada e escrita já estão prontas, e não temos muitas chances de modificá-las.
 - O que você acha que aconteceria se cada um de nós criasse regras próprias para falar ou escrever? Ninguém se entenderia e seria a maior confusão.
 - Joel, revoltado, deseja se livrar das regras da língua escrita. Mas, ao afirmar que, para ele, a palavra **gato** deve ser escrita com w-x-y-z, o menino estaria mesmo se libertando das regras? Por quê? Não, porque, ao criar novas regras de escrita, ele também ficaria preso a elas.
- A mãe do garoto lhe diz: “Não tente reformar o mundo, Joel, ou você será muito infeliz”. Você acha que toda pessoa como Joel, que discorda das regras estabelecidas, fatalmente será infeliz? Por quê? Resposta pessoal. (Professor, a questão é abrangente e propicia uma boa reflexão com seus alunos. É claro que uma pessoa muito questionadora pode ser feliz, mesmo tendo problemas de adequação ao seu meio. Contudo, há limites; para viver em sociedade, é preciso que haja um mínimo de tolerância: aceitar as regras da língua escrita, respeitar sinais de trânsito, etc.)

■ A LINGUAGEM DO TEXTO

- O texto apresenta algumas características próprias da **linguagem falada por uma criança**. Na 3ª cena, por exemplo, o menino une frases que são da mãe e frases que são dele. Para darmos clareza ao texto em situações assim, empregamos sinais de pontuação.
 - Foram empregados sinais de pontuação para organizar as falas da mãe e as do filho? Não.
 - Que palavra, então, faz a ligação entre as falas? A palavra e.
- A palavra **disse** é repetida várias vezes em todo o texto, o que também é característico da língua falada. Que outras palavras poderiam ser empregadas no lugar de **disse** no texto da 3ª cena? Ela respondeu... e eu perguntei... e ela afirmou...

3. Observe como o texto da 1ª cena ficaria mais claro se recebesse algumas modificações de vocabulário e de pontuação.

A mamãe estava me ensinando a soletrar, mas eu não entendia. Então ela disse:
— É muito simples. Joel. G-A-T-O quer dizer gato.
E eu respondi:
— Por quê?

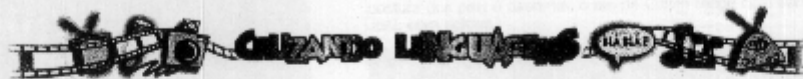
E ela disse:
— É porque não é assim.
Então eu perguntei:
— Por que não, se eu quero que seja assim?
Ela afirmou:
— É por causa das regras.

Faça o mesmo com o texto da 3ª cena, empregando ponto final, dois-pontos, travessão e evitando a repetição da palavra **disse**. Elimine ou inclua o que achar necessário.

4. Em certo momento, a mãe diz a Joel: “Já fui paciente demais com você, **rapazinho**”. A partícula **-inho**, em nossa língua, indica diminutivo, mas também pode exprimir amor, carinho, prazer, ofensa, ironia, impaciência. No texto, a mãe de Joel não quis exatamente chamar o filho de “rapaz pequeno”. O que expressa, então, o diminutivo na situação em que foi empregado? Impaciência, irritação.
5. Que sentidos o diminutivo **-inho** tem nestas outras situações?
- Você já leu a história do **patinho feio**? tamanho e pena
 - Está na hora de dormir, **filhinho**, disse a mãe, ternamente. afetividade, carinho
 - Você pensa que eu não vi, **engraçadinho**? ironia

■ LEITURA EXPRESSIVA DO TEXTO

Dois alunos devem reler a história: um fará o papel de Joel, e o outro, o papel da mãe. Para isso é necessário eliminar partes do texto como: **ela disse, eu perguntei**, etc., deixando somente as falas. As cenas devem ser lidas inicialmente de forma lenta e tranqüila, tornando-se, aos poucos, nervosa e irritada.



Leia estes quadrinhos de Bill Watterson e compare-os com o cartum lido anteriormente:



AO DAR ÀS PALAVRAS NOVOS SIGNIFICADOS, O INGLÊS COMUM PODE SE TORNAR UM CÓDIGO DE EXCLUSÃO! DUAS GERAÇÕES PODEM SER DIVIDIDAS PELA MESMA LÍNGUA!



(Os dias estão simplesmente torçador. São Paulo: Best News, 1995. v. 2, p. 65.)

1. Calvin, personagem principal dessa tira, apresenta em relação à língua um desejo semelhante ao de Joel. Qual é esse desejo? O de mudar as regras da língua ao querer dar novo significado às palavras.

2. Imagine uma conversa entre um jovem dos dias de hoje e outro dos anos 70. Se cada um usar as gírias de sua época, você acha que vai haver uma comunicação completa entre eles? Por quê?
Difícilmente, pois, se um não domina o código do outro, a tendência é a comunicação não se realizar plenamente.

3. Calvin afirma: "[...] o inglês comum pode se tornar um código de exclusão! Duas gerações podem ser divididas pela mesma língua".

a) Espera-se uma resposta afirmativa: a língua revela quem a pessoa é socialmente; por isso pode ser motivo de preconceito e de exclusão social.

a) Você concorda que a língua pode excluir alguém socialmente? Por quê?

b) Calvin comenta suas idéias a respeito da língua com o seu pai. Você acha que ele seria um dos excluídos pelo código criado pelo filho?

Provavelmente sim, embora o pai se esforce para também empregar a gíria. (Se o professor desejar, poderá ainda destacar que as gírias faladas pelo pai do garoto são mais conhecidas, o que demonstra sua dificuldade para acompanhar os modismos linguísticos.)

4. A língua, como você sabe, é o mais importante instrumento de comunicação entre as pessoas.

a) Ao inventar "novas definições" para as palavras, Calvin está preocupado com o poder de comunicação da língua? Por quê?
Não, pretende inventar novos significados para as palavras justamente para que não haja comunicação.

b) Por que a resposta do pai de Calvin chega a surpreender? Porque normalmente os pais reprimem os filhos por terem muitas gírias, e o pai de Calvin, ao contrário, também usa gíria. (Professor, se julgar conveniente, discuta com seus alunos a intencionalidade da fala do pai de Calvin: ele tanto pode estar ironizando a linguagem do filho como pode estar, de fato, tentando empregar a gíria que conhece.)

5. No último quadrinho, sabemos que o que Calvin quer, na verdade, é falar e criar gírias.

Resposta pessoal. Sugestões: banha: demais; lubrificado: fantástico.

a) O que você acha que ele quis dizer com expressões como "banha" e "lubrificado"?

b) Como a gíria é transitória e rapidamente cai de moda, que outras gírias de hoje você usaria em lugar dessas empregadas por Calvin, para transmitir a mesma idéia?

Resposta pessoal. (Professor, é preciso levar em conta a gíria regional. Apesar disso, algumas são mais conhecidas, como "É massal", "É dez", "É animal".)

6. Compare o comportamento da mãe de Joel com o do pai de Calvin quanto às inovações dos filhos. Eles são semelhantes ou diferentes? Por quê?

São diferentes, porque, enquanto a mãe de Joel reproche o filho por ele desejar mudar as regras de escrita da língua, o pai de Calvin apresenta uma postura mais aberta, chegando até a falar gírias. (Professor, se julgar conveniente, discuta também a possível ironia na fala do pai de Calvin. Seria bom lembrar que, mesmo assim, a postura dos pais é diferente: o pai de Calvin reage com ironia, e a mãe de Joel, com rigidez.)

GÍRIAS DOS ANOS 60 E 70

Boko-moko: pessoa que não sabe se comportar.

Caranga: careco.

Mora: entende.

Plá: conversa.

La raça: tá ruim.

Na crista da onda: em pleno sucesso.

Lelé da cuca: louço.

Pratencoz: avançado.

Cricri: chato.

GÍRIAS DOS ANOS 80 E 90

Chaveco: cantada; paqueta.

Deixar: livrar-se de uma tarefa ou pessoa.

Queimar o time: perder uma boa oportunidade ou deixar de cumprir um compromisso.

Mãe-leitão: sujeito todo arrumadinho, sempre com roupas de grife. Sua versão feminina é chamada de *Patricinha*.

Ficar: namorar de leve, uma noite, algumas horas, sem compromisso.

Fonte: Maria Eli Duarte, *O gíria dos brasileiros*, São Paulo: Cia das Letras, 1997, p. 447.



TROCANDO IDÉIAS

1. Você já ouviu falar do **esperanto**, uma língua universal? Leia o quadro informativo abaixo e discuta com seus colegas: você acha válido as pessoas, no mundo inteiro, aprenderem uma língua universal? Por quê?
2. Pergunte aos seus pais quais as gírias mais usadas no tempo em que eles eram adolescentes. Anote-as e apresente-as à classe. Se quiser, acrescente a elas as que você fala ou conhece hoje e monte um pequeno dicionário de gírias.

ESPERANTO USA CERCA DE 15 000 PALAVRAS

Qual a origem da língua esperanto?

O esperanto foi criado pelo polonês Ludwik Lejzer Zamenhof (1859-1917) para servir como idioma mundial e facilitar a comunicação. Zamenhof sabia várias línguas. Ele nasceu na cidade de Bialystok, na Polônia, onde se falava russo, polonês, alemão e hebraico. Depois aprendeu francês, alemão, latim e inglês na escola, e tentou elaborar um idioma de fácil aprendizagem.

O esperanto é composto por apenas 15 000 termos, enquanto o português tem de 100 000 a 500 000 palavras, diz o linguista Flávio Di Giorgi [1]. Mas no esperanto elas podem ser combinadas de modo a formar um vocabulário maior. Por exemplo, *hospital* é *maltrankona*, mas quer dizer *sem san* e *san* é *saúde*, *ol* é *peça* e *lo* *lugar*. *Ol* *seu* *lugar* *da* *peça* *sem* *saúde*. [1] Calcula-se que 100 000 pessoas falem esperanto no mundo.

[1] *Novo centuriário*, junho 1994

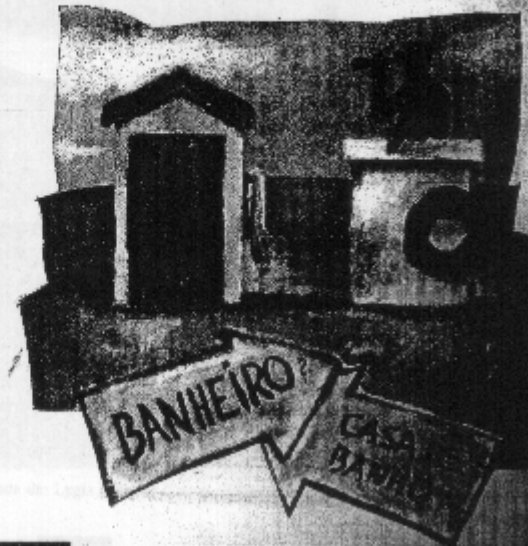
DIFERENÇAS ENTRE O PORTUGUÊS DO BRASIL E O DE PORTUGAL

Apesar dos esforços para se unificarem as normas ortográficas dos países de língua portuguesa, as diferenças existentes quanto ao significado de algumas palavras são enormes.

Divirta-se com algumas diferenças:

Brasil	Portugal
esparadrapo	adesivo
salva-vidas	banheiro
banheiro	casa de banho
fila	bicha
camisinha	durex
durex	fita-cola
garotinhos	miúdos
chiclete	pastilha elástica
abridor de garrafas	tira-cápsulas

(Apud Marcelo Duarte, *op. cit.*, p. 453.)

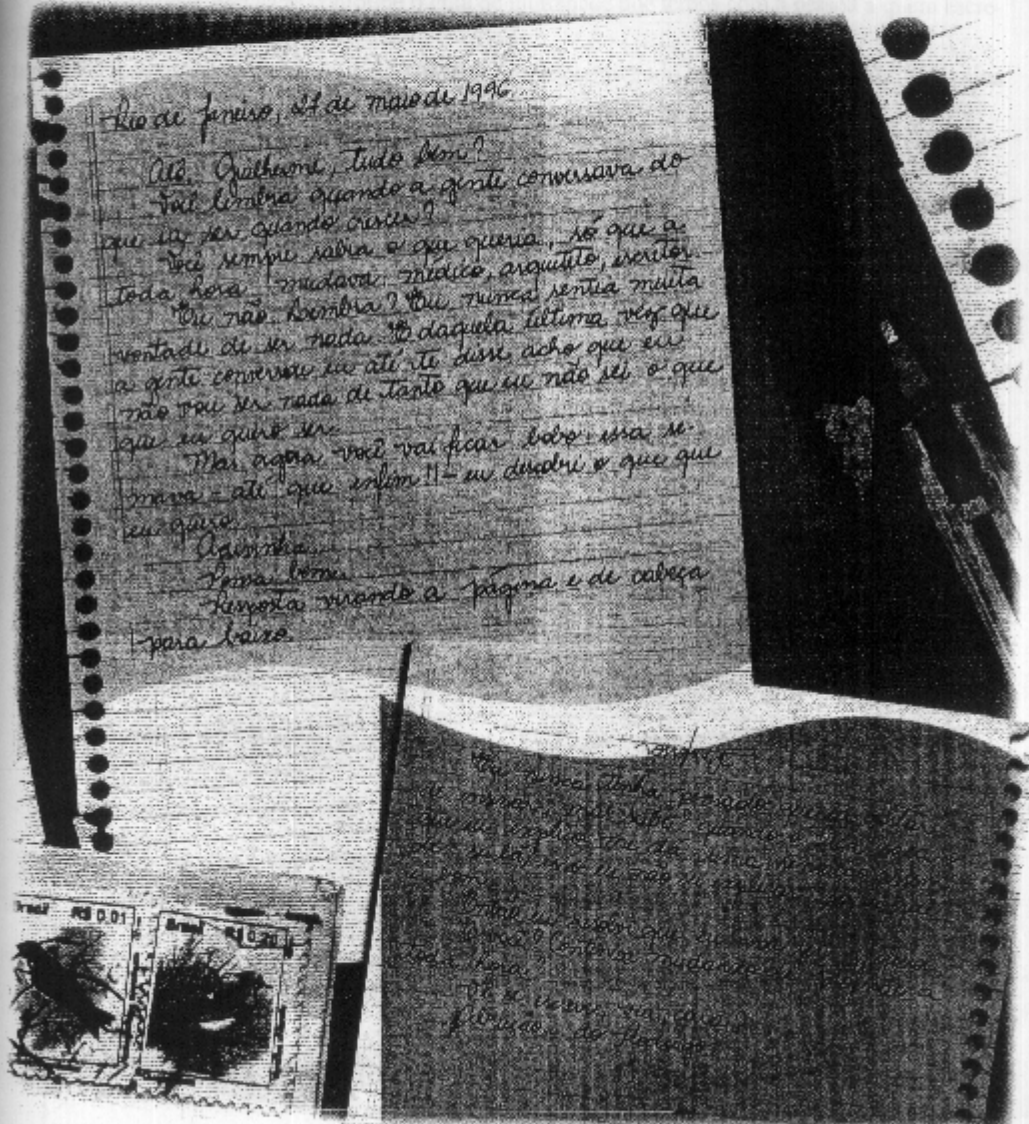


PRODUÇÃO DE TEXTO

A CARTA PARTICULAR

Assim como o cartão e o postal, a **carta particular** é um tipo de comunicação escrita que trata de assuntos particulares, numa linguagem informal.

O texto a seguir é uma carta particular. Leia-a com atenção.



(Adaptada de: Lygia Bojunga Nunes. *Tchau*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Agir, 1987. p. 29-30.)

A carta é um tipo de correspondência que utilizamos quando queremos comunicar a amigos ou familiares determinado assunto mais longo, mais detalhado.

Aquele que envia a carta é chamado de **remetente**; aquele a quem a carta se destina é o **destinatário**.

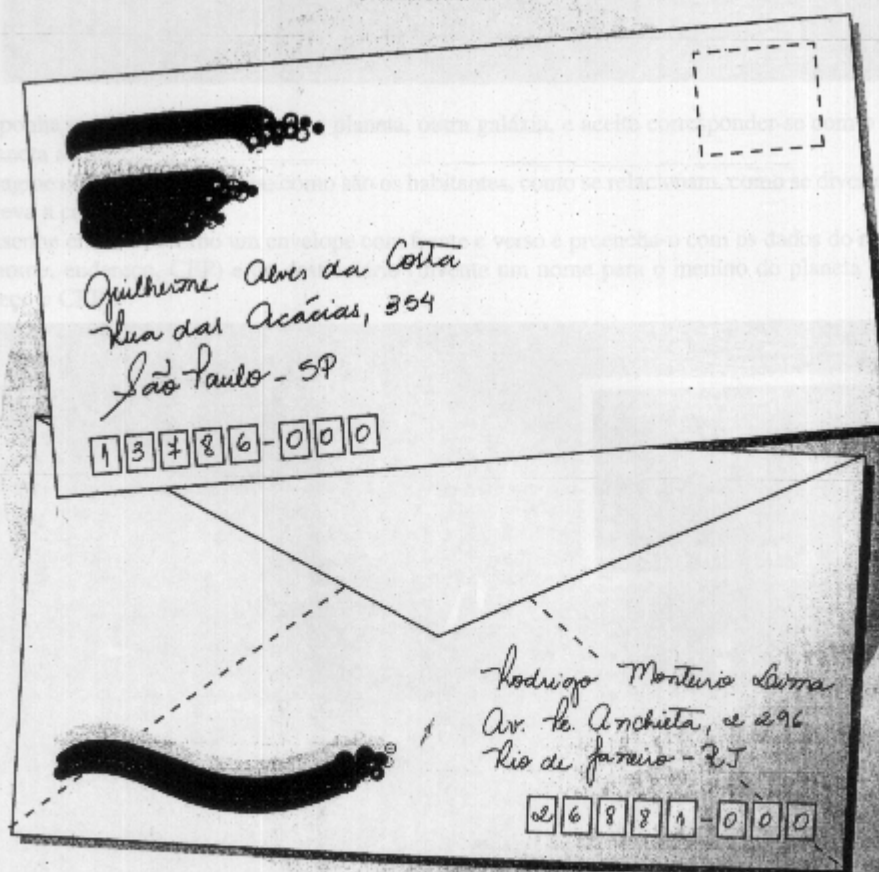
Observe, na carta dirigida ao Guilherme, que esse tipo de correspondência apresenta alguns elementos:

- **local e data:** *Rio de Janeiro, 27 de maio de 1996.*
- **Introdução:** *Alô, Guilherme.*

A introdução é gentil: o nome do destinatário, acompanhado de alguma palavra como **querido(a)**, **caro(a)**, por exemplo, que varia conforme o grau de intimidade que temos com a pessoa a quem escrevemos.

- **texto:** é o assunto da carta. Nessa carta, o assunto começa em "tudo bem? Você lembra..." e termina em "Vê se me escreve, viu, cara?".
- **despedida:** é gentil e bastante variada: "Abração", "Um abraço do(a)", "Mil beijinhos", por exemplo.
- **assinatura:** normalmente apenas o nome manuscrito (sem o sobrenome) do remetente: *Rodrigo*.
- **PS:** é o *post scriptum* (expressão latina que significa "depois do escrito"): contém as anotações extras que desejamos incluir depois de feitas as despedidas.

A carta é enviada em um envelope. Observe, no exemplo abaixo, como preenchê-lo:



PARA ESCREVER CERTO

■ O DICIONÁRIO (II)

COMO PROCURAR

Faça de conta que você tem que procurar no dicionário as palavras destacadas nas frases abaixo:

As embarcações **rebocadoras** aguardavam os navios avariados no porto.
As rosas, àquela época do ano, estavam cheias de **rebentinhos**.
Os passistas da Escola Unidos da Vila **rebolavam** ao som de uma animada batucada.

Você não as encontrará na mesma forma em que aparecem nas frases. Essas palavras são variações de outras. Observe:

- **rebocadoras** está no feminino plural;
- **rebentinhos** é o diminutivo plural de **rebento**;
- **rebolavam** vem do verbo **rebolar**.

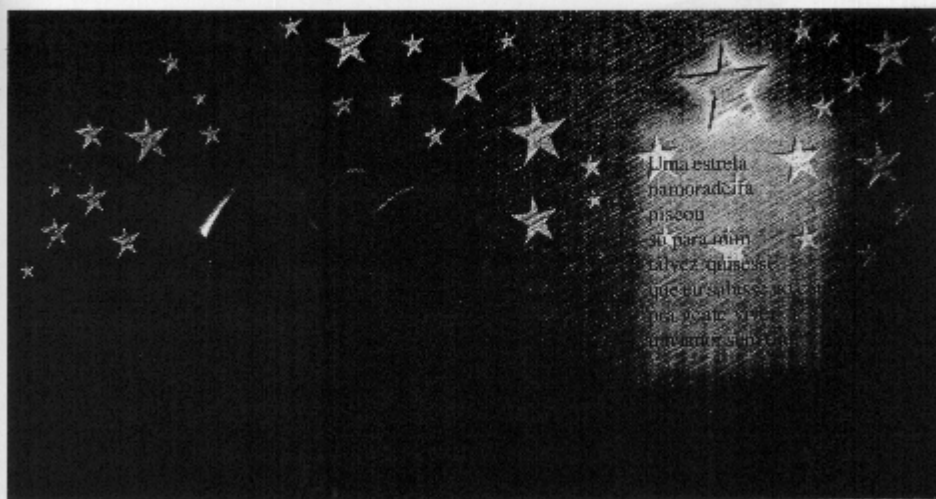
Desse modo, você deve procurar:

- **rebocador** e **rebento** (masculino singular);
- **rebolar** (verbo no infinitivo, isto é, em uma das formas terminadas em **-ar**, **-er** ou **-ir**).

O SIGNIFICADO E O CONTEXTO

O dicionário registra diferentes significados de uma mesma palavra, pois eles podem variar, dependendo do contexto. Isso quer dizer que precisamos selecionar o significado que seja mais adequado ao texto em que a palavra está empregada.

Para exemplificar, leia este poema:



Uma estrela
namorada
piscou
su para mim
talvez quisesse
que eu soubesse
que ela me
amava sempre

(Almir Correia. *Poemas malandrinhas*. São Paulo: Alou, 1991, p. 45.)

Estrela pisca? Vamos ao dicionário:

Piscar. V.Ld. 1. Fechar e abrir rapidamente (os olhos). Td. e l. 2. Dar sinal, piscando: *Piscou a olho ao companheiro.* Int. 3. Fechar e abrir rapidamente os olhos. 4. Fig. Brilhar intermitentemente; tremeluzir. P. 5. Trocar sinais piscando os olhos. [Conjug.: v. trancar.]

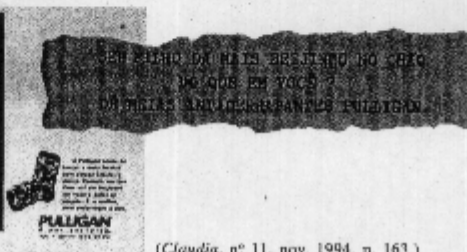
Entre os cinco significados que o dicionário registra para o verbo **piscar**, o mais adequado ao texto é, sem dúvida, o número 4, o sentido figurado.

Mas só esse significado não é suficiente. Veja: se a estrela é namoradeira, então o fato de “brilhar intermitentemente” é também um sinal de que ela quer namorar.

Por esse exemplo percebemos que, quando empregamos as palavras em frases ou textos, podemos transformá-las, ampliando e mudando seus significados.

E X E R C Í C I O S

1. No texto deste anúncio, o que significa “dar mais um beijinho no chão”?



(*Claudia*, nº 11, nov. 1994, p. 163.)

Cair, levar um tombo, bater com a boca no chão.

2. Suponha que você e seus colegas queiram fazer uma excursão no final do ano. Para conseguir dinheiro para as despesas, resolvem vender sanduíches no recreio. Você está encarregado de fazer um cartaz com a lista de preços. Não vá dar vexame: Mi□to quente, com x ou s? Se tiver dúvida, vá ao dicionário! Com *ix* misto.

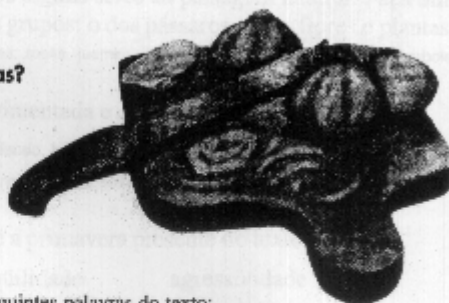
3. Agora, dicionário à mão!

Leia o texto abaixo e responda ao que se pede:

Por que os olhos ardem quando cortamos cebolas?

A cebola contém uma substância que se chama dissulfeto de alila. Quando você corta a cebola, o danado do dissulfeto se espalha no ar, porque é volátil como um passatinho, e irrita os olhos quase igual a uma bomba de gás lacrimogêneo. [...]

(Gianni Rodari, *O livro dos porquês*. São Paulo: Ática, 1991. p. 52.)



- Indique a forma em que se encontram no dicionário as seguintes palavras do texto:
ardem arder cebolas cebola espalha espalhar
- Procure o significado das palavras abaixo, escolhendo o mais adequado ao texto:
substância volátil lacrimogêneo substância: parte nutritiva dos alimentos; volátil: que pode voar, que se evapora com facilidade; lacrimogêneo: que provoca lágrimas
- Procure a palavra **danado** e responda:
 - Que outra palavra, de acordo com o contexto, poderia substituí-la no texto? endiabrado, travesso, incômodo
 - O que significa **danada** nesta expressão: “Esta cebola está **danada de ardida**”? muito, extraordinariamente, demais
- A palavra **olho(s)** aparece com sentido figurado em muitas expressões como **olho de peixe morto**, **olho gordo**, **olho mágico**, **a olho**, **de olho em**, **custar os olhos da cara**, etc.
 - Escolha duas dessas expressões e procure seu significado no dicionário. A seguir escreva uma frase com cada uma delas. *olho de peixe morto*: olhar triste, sem brilho; *olho gordo*: inveja, cobiça, olho grande; *olho mágico*: dispositivo circular dotado de pequena lente, que se instala nas portas e permite olhar de dentro para fora sem ser notado; *a olho*: só pela vista, sem pesar nem medir; *de olho em*: com alguém ou algo em vista, no pensamento, sendo desejado; *custar os olhos da cara*: ser de preço elevadíssimo, caro.

A LÍNGUA EM FOCO

O SUBSTANTIVO

CONSTRUINDO O CONCEITO

Leia este poema, da poetisa mineira Iêda Dias:

PRIMAVERA

Abriu-se em flor
todo o jardim:
rosas vermelhas
branco jasmim.

Pairam bailando
os colibris
beijando dalias
e bogaris.

Vinheta bela
as borboletas
pintam com saltos
e piruetas.

Um bem-te-vi
e um sabiá
cantam na rama
do manacá.

Brisa suave
pelos caminhos
leva a canção
dos passarinhos.

(Canção da menina
desnada, Belo Ho-
rizonte: RHA, 1993.)



Os pássaros, 1914, de Primitivo

vinheta: desenho.

- Para descrever um dia de primavera, a poetisa escolheu alguns seres da paisagem natural. Faça um levantamento desses seres no texto e separe-os em três grupos: o dos pássaros, o das flores e plantas e o dos insetos. pássaros: colibri, bem-te-vi, sabiá; flores e plantas: rosas, jasmim, dalias, bogaris, manacá; insetos: borboletas
- O poema nos transmite a noção de uma paisagem movimentada e colorida, com sons delicados.
 - Que palavras dão a idéia de movimento? abriu-se, bailando, beijando, pintam, leva
 - Que palavras sugerem cor? E som? cor: vermelhas, branco, pintam; som: cantam, canção
- Quais destas palavras podem caracterizar a visão sobre a primavera presente no texto?
harmonia, tranquilidade, suavidade, cor, delicadeza

harmonia	nervosismo	tranquilidade	agressividade
suavidade	cor	barulho	delicadeza

CONCEITUANDO

Tanto no texto de Feiffer quanto nos exercícios, você deve ter percebido que, para identificar os seres, nomear os objetos que nos cercam, necessitamos de certos tipos de palavra: gato, flor, rosa, bem-te-vi, borboleta, etc. Essas palavras são chamadas de **substantivos**.

Substantivos são palavras que nomeiam tanto os seres — visíveis ou não, animados ou não — quanto ações, estados, sentimentos, desejos, idéias...

Vejamos outros exemplos de substantivos nestas frases do humorista Jô Soares:

"Golpe do **baú** deu aquele **camarão** que casou com a **ostra** só por causa da **pérola**."
 "Tinha tanta **personalidade** que aparecia sozinho até em **fotografia em grupo**."

(Veja, 3/5/95.)

EXERCÍCIOS

- Reconheça os substantivos empregados nestas frases:
 - "A mamãe está me ensinando a soletrar." *mamãe*
 - "E eu disse que as regras são bobas e G-A-T-O quer dizer gato é uma regra estúpida e ultrapassada." *regras, gato*
 - "Ei, pai, sabe o que eu descobri? O sentido das palavras não é uma coisa fixa!" *pai, sentido, palavras, coisa*
 - "Pairei bailando os colibris beijando dália e bogaris." *colibris, dália, bogaris*
 - "Abriu-se em flor todo o jardim." *flor, jardim*
 - "Um bem-te-vi e um sabiá cantam na rama do manacá." *bem-te-vi, sabiá, rama, manacá*
- Em seu caderno, complete estas frases com um substantivo, de modo que elas façam sentido:
 - Os seis são: América, África, Ásia, Europa, Oceania e Antártica. *continentes*
 - Diz o provérbio que "a é a última que morre". *esperança*
 - O corpo humano é constituído de três partes: tronco e cabeça, membros
 - Os movimentos da são o de rotação e o de translação. *Terra*
- Quais os substantivos que expressam estas profissões?

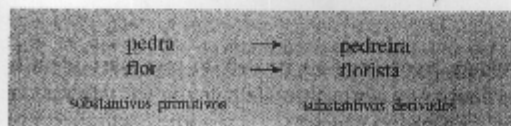
a) aquele que trabalha com madeira, com móveis <i>marceneiro</i>	f) o médico que trata de idosos <i>geriatra</i>
b) aquele que trabalha com ferro, que faz portões <i>serralheiro</i>	g) aquele que conduz o elevador <i>ascensorista</i>
c) aquele que projeta casas <i>arquiteto, engenheiro</i>	h) aquele que conduz a locomotiva de um trem <i>maquinista</i>
d) o médico que trata de crianças <i>pediatra</i>	i) o responsável por uma biblioteca <i>bibliotecário</i>
e) o médico que faz partos <i>obstetra</i>	j) aquele que lê as linhas da palma da mão <i>quiromante</i>

CLASSIFICAÇÃO DOS SUBSTANTIVOS

Existem diferentes tipos de substantivo. Alguns nomeiam coisas, outros pessoas ou sentimentos. Alguns são constituídos por uma palavra só, outros por duas ou mais palavras. No estudo gramatical da língua, eles são **classificados**, isto é, são organizados, de acordo com certas características que apresentam. Assim, os substantivos classificam-se em:

primitivos e derivados

- **Primitivos** são os substantivos que dão origem a outras palavras.
- **Derivados** são os substantivos que se originam de outras palavras.



simples e compostos

- **Simple**s são os substantivos formados por apenas uma palavra. Ex.: flor, beijo, mão, couve, etc.
- **Compostos** são os substantivos formados por mais de uma palavra. Ex.: couve-flor, beija-flor, corrimão, passatempo, etc.

comuns e próprios

- **Comuns** são os substantivos que se referem a qualquer ser de uma espécie, sem particularizá-lo.

"Já fui paciente demais com você, **rapazinho**."

- **Próprios** são os substantivos que nomeiam um ser em particular, destacando-o dentro da espécie ou do grupo; por isso são escritos com letra maiúscula.

"Joel, g-a-l-o quer dizer **gato**."

O substantivo **rapazinho** serve para nomear tanto o Joel do cartum estudado quanto qualquer outro menino; por isso é um substantivo comum. Ao contrário, **Joel** particulariza o menino; por isso é um substantivo próprio.

concretos e abstratos

- **Concretos** são os substantivos que nomeiam seres, reais ou imaginários, de existência autônoma, isto é, que não dependem de outro para existir: bicicleta, fada, lua, Deus, Brasil, etc.
- **Abstratos** são os que nomeiam seres de existência dependente, isto é, que existem em outro ser. Designam sentimentos, ações e qualidades: beleza, ternura, segurança, trabalho, pulo, vaidade, amor, etc.

Alimentando o País com
Esperança e Otimismo

Cheques Cardápio

Os substantivos esperança e otimismo são abstratos, pois nomeiam algo que depende de outros seres para existir. É necessário que alguém seja esperançoso e otimista para que esses sentimentos também existam.

coletivos

São os substantivos que, mesmo estando no singular, transmitem a idéia de agrupamento de vários seres da mesma espécie. Observe alguns casos:

multidão: de pessoas
manada: de animais de grande porte
cardume: de peixes
molho: de chaves
arquipélago: de ilhas

júri: de jurados
varela: de porcos
matilha: de cães
tripulação: de marinheiros
corde: de cantores

IMPORTANTE

Um substantivo pode ter várias classificações. Observe:

Por: substantivo primitivo, simples e comum.
Marcos: substantivo primitivo, simples e próprio.

E X E R C Í C I O S

1. Leia este texto curioso:

1992 Chulé psicológico

Medicina

Uma equipe japonesa do Centro de Pesquisa Shisedo, de Yokohama, foi premiada pelas valiosas pesquisas sobre as causas do chulé. De fato, a pesquisa, em si, é séria. O engraçado foi a conclusão do trabalho, que parece não concluir nada: "Quem acha que tem chulé, sempre tem, e quem acha que não, não tem mesmo".

(Superinteressante, abril 1995.)



Retire do texto:

- a) um substantivo próprio: Yokohama b) um substantivo coletivo: equipe c) dois substantivos comuns e simples: chulé; pesquisas, causas, trabalho, etc.
2. A palavra **trabalho**, que aparece no texto, é um substantivo primitivo, ou seja, ela pode dar origem a um substantivo derivado. Veja:

trabalho(a)	+	-dor	=	trabalhador
<small>substantivo primitivo</small>				<small>substantivo derivado</small>

Que outra palavra do texto, somada à partícula **-dor**, dá origem a um substantivo derivado? pesquisa

3. Observe os substantivos do texto desta ilustração:



(Veja, 2/11/94.)

- a) Crie um substantivo derivado para cada um destes substantivos:
- Brasil brasileiro, brasilidade
 - espaço espacial, espacialização, espaçar
- b) **Quinta-feira** é um substantivo composto e designa um dia da semana. Que outros dias da semana também são substantivos compostos? segunda-feira, terça-feira, quarta-feira e sexta-feira
- c) Indique dois substantivos próprios existentes no texto. Sol, Brasil

4. Transforme as palavras destacadas em substantivos abstratos, de acordo com o exemplo:

O rapaz é **corajoso**.
A **coragem** do rapaz surpreendeu a todos.

- a) Que garotinho **habilidoso**! A habilidade do garotinho...
b) Que animal **voraz**! A voracidade do animal...
c) Que menino **tímido**! A timidez do menino...
d) Seu discurso foi **claro e transparente**. A clareza e a transparência do seu discurso...
e) Este novo produto é **útil e fácil de aplicar**. A utilidade e a facilidade de aplicação deste novo produto...
f) A água está **pura**. A pureza da água...
5. Alguns substantivos coletivos são muito usados no português do dia-a-dia. Será que você os conhece?
- Dê o significado dos coletivos abaixo; se necessário, consulte o dicionário.
 - Em seguida, escolha um deles e forme uma frase.
- acervo: obras artísticas (livros, discos, quadros, etc.); caravana: viajantes; álbum: fotografias, figurinhas; clero: religiosos;
discoteca: discos; platéia: espectadores; banca: examinadores; banda: músicos; arquipélago: ilhas

ACERVO **BANCA** clero
álbum arquipélago **PLATEIA**
BANCA CARAVANA banda

6. Há, a seguir, um grupo de coletivos.

- Descubra qual deles corresponde às expressões destacadas nas frases abaixo. Se necessário, consulte o dicionário.
- Reescreva as frases, substituindo as expressões destacadas pelos coletivos que correspondem a elas.

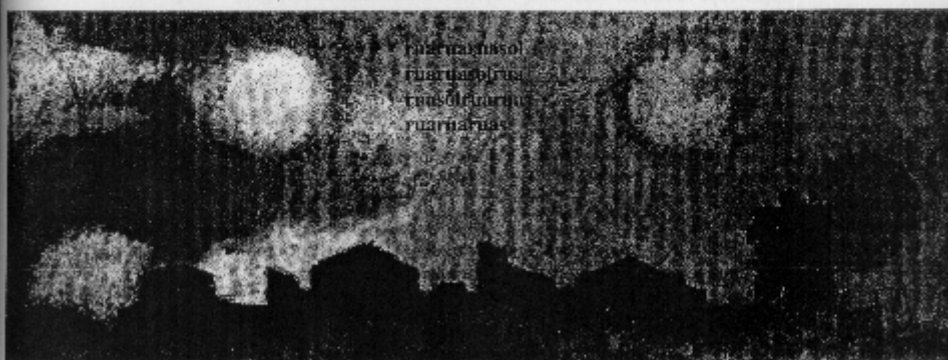
EXÉRCITO
QUADRILHA fauna flora
ATLAS GALERIA

- a) A polícia procura um **conjunto de bandidos e malfeitores**. *corja*
b) Um **conjunto de aviões** sobrevoo a cidade, fazendo acrobacias. *esquadilha*
c) O desmatamento está prejudicando o **conjunto de animais** e o **conjunto de plantas** da região. *fauna e flora*
d) Na minha última viagem à capital, visitei um **conjunto de quadros e fotos** e gostei muito. *galeria*
e) Um **conjunto de soldados** protege as fronteiras de nosso país. *exército*
f) Antes da prova de Geografia, dê uma olhada no **conjunto de mapas** da América. *atlas*
g) O **grupo de assaltantes** já foi capturado ontem, de madrugada. *quadrilha*
h) O **conjunto de atores** vai apresentar a peça em outra cidade. *elenco*

O SUBSTANTIVO

NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO

Além de nomear os seres, o substantivo também pode ter um papel especial na construção de um texto. Veja como isso ocorre neste poema de Ronaldo Azeredo:



1. Quais são os substantivos que participam da construção do texto? *rua e sol*
2. Observe a posição da palavra **sol** em cada uma das linhas do poema.
 - a) O que ocorre com a palavra **sol** da primeira à última linha? *Ela vai se deslocando da direita para a esquerda, até desaparecer.*
 - b) Relacione com as fases do dia as alterações espaciais sofridas pela palavra **sol** e responda: o que sugere o desaparecimento dessa palavra no último verso? *Sugere que o sol se pôs, no fim da tarde.*
3. Crie você também um pequeno texto visual, jogando com dois substantivos: **céu** e **lua**. Uma possibilidade é sugerir o movimento da lua durante a noite. Se preferir, escolha outros substantivos e outra disposição visual. *Resposta pessoal.*

Atividade 1: Leia o texto abaixo, observe a construção do significado de algumas palavras. Faça algumas

LINGUAGEM E INTERAÇÃO

1. Indique o substantivo que designa:
 - a) aquele que transita pela rua; *transunte*
 - b) aquele que anda a pé pelas ruas; *pedestre*
 - c) aquele que anda de bicicleta; *ciclista*
 - d) aquele que anda de motocicleta; *motociclista*
 - e) aquele que dirige veículos; *motorista*
 - f) aquele que conduz um avião; *piloto*
 - g) aquele que viaja a passeio. *turista*

Professor: O exercício 1 tem a finalidade de ativar o vocabulário passivo do aluno. Os demais exercícios exploram o substantivo do ponto de vista semântico.

2. Observe o emprego do substantivo **nota** nas situações abaixo e dê o sentido dessa palavra nos diferentes contextos em que foi empregada.

- Ganhei uma **nota** vendendo flores no Dia das Mães. um bom dinheiro
- Tirou uma **nota** baixa porque faltou muito às aulas. avaliação, rendimento
- Desafinei nesta passagem da música porque não li a **nota** direito. nota musical
- Não tenho nenhuma moeda na carteira, somente **notas**. cédulas
- Fiz uma **nota** no pé da página, chamando a atenção para este detalhe. observação

3. Leia esta frase:

Achei aquela nota perdida.

Respostas pessoais. (Professor, convém ressaltar aqui a importância do contexto para precisar o sentido de uma palavra ou uma frase. Por exemplo, tomamos a palavra *nota* significando resultado de avaliação. Suponhamos o seguinte contexto: um professor não encontrava em seus apontamentos a nota de um aluno. Finalmente a encontrou: "Achei aquela nota perdida". Também poderia ter encontrado a prova que gerou a nota; nesse caso, empregaria *nota* por prova, pois foi a prova que encontrou.)

A palavra **nota**, nessa frase, pode ter mais de um sentido, porque não está claro o contexto em que ela foi empregada.

- Escolha dois dos sentidos que você apontou para a palavra **nota** no exercício anterior.
- Em seguida, imagine dois contextos em que ela, ao ser empregada, tenha exatamente os sentidos que você escolheu. Ao imaginar o contexto leve em conta: quem está falando, quem está ouvindo, qual a intenção da pessoa que fala, isto é, se ela quer fazer uma reclamação, uma crítica, uma brincadeira, etc.

4. Observe o emprego do substantivo **homem** nestas frases:

- O **homem** já pisou na Lua e agora deseja chegar a Marte. ser humano
- A diferença entre o **homem** e a mulher não está apenas na constituição física; está também nas características psicológicas de cada sexo. o ser humano do sexo masculino
- Esse menino já está ficando **homem** e ainda não aprendeu a arrumar a cama? adulto
- Não me desafie! Eu sou muito **homem** para pegar essa pedra sozinho. capaz

Que sentido ganha o substantivo **homem** em cada um desses contextos?

DIVIRTA-SE

O poeta José Paulo Paes, por brincadeira, deu significados novos a algumas palavras. Veja algumas delas:

Aulas: período de interrupção de férias.
Berro: o som produzido pelo martelo quando bate no dedo da gente.
Forro: o lado de fora do lado de dentro.
Minhocas: cobra no jardim da infância.
Supapô: o que acontece quando o papo não adianta.

Faça como o poeta: invente livremente significados para as palavras:

- | | | |
|-----------|------------|------------|
| a) greve | c) futebol | e) barata |
| b) férias | d) adulto | f) caveira |

Passando a limpo

Linguagem

É a representação do pensamento por meio de sinais que permitem a comunicação. Pode ser verbal, não verbal ou mista.

Língua

É um conjunto de sinais (palavras) e de leis combinatórias por meio do qual os homens se comunicam e interagem.

Contexto lingüístico

É a situação em que se dá a produção da linguagem, isto é, o conjunto dos elementos que atuam quando falamos, tais como: quem fala, o que fala, com quem fala, quando, onde e como fala e, finalmente, com que intenção fala.

A intencionalidade lingüística

São as intenções existentes na linguagem dos interlocutores, estejam elas implícitas ou explícitas.

Norma culta

É a língua padrão, a variante lingüística de maior prestígio.

Norma popular

São todas as outras variantes lingüísticas, diferentes da língua padrão.

Os elementos da comunicação

- **Emissor:** é aquele que transmite a mensagem a alguém.
- **Receptor:** é aquele que recebe a mensagem.
- **Código:** conjunto de sinais convencionais utilizados para a comunicação.
- **Mensagem:** é tudo o que o emissor transmite ao receptor: todo o texto ou o conjunto de sinais, de imagens, etc.

Substantivos

São palavras que nomeiam tanto os seres — visíveis ou não, animados ou não — quanto ações, estados, sentimentos, desejos, idéias.

Classificação dos substantivos

- **Primitivos:** não derivam de nenhuma palavra, mas dão origem a outras.
- **Derivados:** originam-se de outras palavras.
- **Simplex:** formados por uma só palavra.
- **Compostos:** formados por mais de uma palavra.
- **Comuns:** referem-se a qualquer ser de uma espécie, sem particularizá-lo.
- **Próprios:** particularizam, destacam um ser do grupo ou da espécie.
- **Concretos:** nomeiam seres de existência autônoma, isto é, que não dependem de outro ser para existir.
- **Abstratos:** nomeiam seres de existência dependente, isto é, que existem em outro ser. Designam ações, estados e qualidades.
- **Coletivos:** dão idéia de grupo, de um conjunto de seres da mesma espécie.

Exercícios

1. Leia o texto e, a seguir, responda ao que se pede:

O ecologista explicava a importância de preservar a reserva florestal para um grupo de estudantes:
 — Aposto que nenhum de vocês aqui fez nada, nada para proteger nossas árvores, nossas florestas,
 a natureza!
 Foi aquele silêncio. Todo mundo culpado. Lá pelas tantas um aluno levanta a mão e fala:
 — Uma vez eu matei um pica-pau!

(Ziraldo, *O Menino Malquinho*, nº 3, 1989.)

- Quando o ecologista explica aos estudantes a importância de preservar a natureza, quem é o emissor, quem é o receptor? O emissor é o ecologista; o receptor são os estudantes.
- Qual é o código utilizado para a comunicação? O código verbal, a língua.
- Qual é o substantivo composto que torna a piada engraçada? Pica-pau.
- Por que o garoto achou que estava ajudando a preservar a natureza? Porque, na sua opinião, o pica-pau destrói a natureza, pois mata as árvores.
- Que título você daria a esse texto? Resposta pessoal.

f) Veja como se dá a classificação completa de um substantivo:

menino: substantivo comum, simples, primitivo

ecologista: substantivo comum, simples, derivado
 grupo: substantivo comum, simples, coletivo

Faça o mesmo com os substantivos **ecologista** e **grupo**.

2. Leia o poema ao lado:

- Décio Pignatari criou um código para construir esse poema visual. Veja o significado do quadrado e do coração e procure compreender o que o poema conta. Em seguida, conte essa mesma história com palavras. Resposta pessoal.



- Dê a cada um desses sinais o significado que quiser:



Disponha esses sinais no papel de forma que eles contem uma pequena história, por exemplo, uma disputa amorosa. Resposta pessoal.

3. Leia as frases abaixo:

Era um trapezista tão medroso que usava rede até nos cabelos.
 Lira tão pessimista que só via o arco-íris em preto-e-branco.
 As máquinas diminuíram o trabalho dos homens. A não ser para os homens que consertam as máquinas.
 La Fontaine, sim, ganhava uma fábula.

(L. Soares, *Idem*, 1972:292)

a) Destaque do texto:

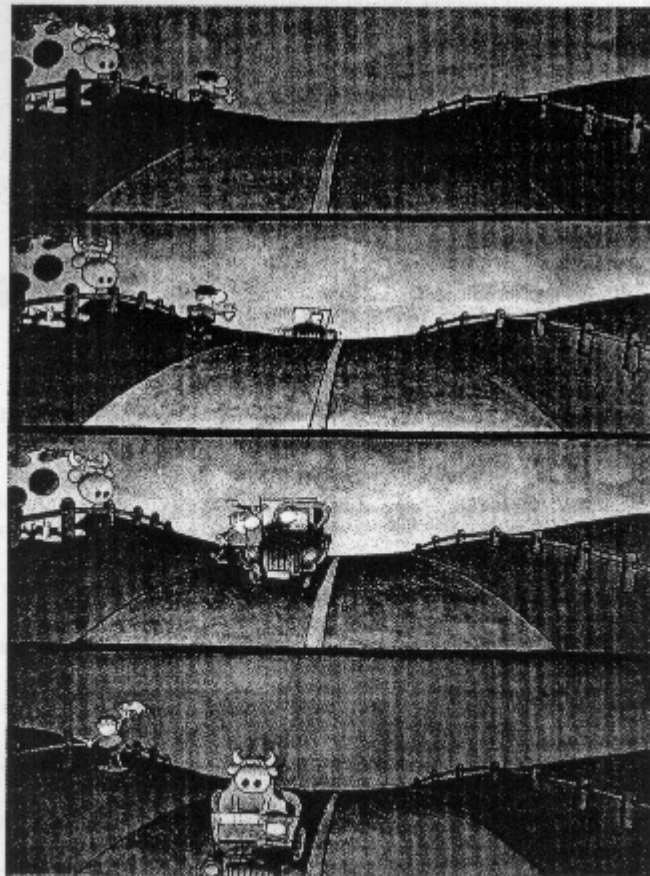
- um substantivo comum, simples e derivado: trapezista
- um substantivo próprio: La Fontaine
- um substantivo comum e composto: arco-íris

b) Qual dessas frases tem uma expressão em sentido figurado? La Fontaine ganhava uma fábula.

Intervalo

Nesta unidade, você pode refletir sobre a comunicação, uma necessidade individual e social do ser humano. Comunicando-nos, expressamos nossas ideias, opiniões e sentimentos e nos relacionamos com outras pessoas. Para encerrar as atividades desta unidade, conheça um cartum do argentino Mordillo, que, por meio da linguagem dos gestos, expressa nossa capacidade de emitir e receber mensagens. Há, em seguida, outras sugestões para você desenvolver em grupo ou com toda a classe.

DE OLHO NA IMAGEM



(Mordillo, *Status Humor*, Editora Três.)

1. Em todos os quadrinhos, há situações de comunicação.
 - a) Para nós, leitores, que elemento da comunicação falta no 1º quadrinho? O receptor.
 - b) O que deseja o emissor nos dois primeiros quadrinhos? O emissor deseja carona.
 - c) Como você chegou a essa conclusão? O emissor está à beira da estrada, em pé, fazendo um gesto que significa pedir carona.
2. Observe agora o 3º quadrinho. Nele, o homem que está fora do carro se comunica com o motorista.
 - a) O que você acha que ele está pedindo ao motorista? Ele está pedindo ao motorista que lhe dê carona.
 - b) Você acha que ele faz esse pedido de forma educada ou de forma comum? Justifique sua resposta, baseando-se nos gestos da personagem. Ele faz o pedido de forma educada, porque depois ele agradece, tirando o chapéu.
3. No 1º quadrinho, nós, leitores, não vemos o receptor da mensagem, mas o emissor — o homem que está ao lado da vaca — o vê.
 - a) Como sabemos disso? Porque ele está fazendo o gesto de pedir carona.
 - b) Por que ele vê o carro e nós, leitores, não? Porque ele está num ponto alto da estrada e consegue ver o carro que vem vindo, e nós, leitores, não.
4. Observe o emissor no 4º quadrinho. Podemos dizer que ele está satisfeito com o desfecho da situação? Justifique sua resposta. Sim, porque ele acena com o lenço em sinal de agradecimento e adeus.
5. O humor do cartum se concentra, principalmente, no último quadrinho. Por quê? Porque nós, leitores, esperávamos que o homem estivesse pedindo carona para si mesmo, e não para a vaca.
6. Volte ao cartum e observe as linhas, as cores e as formas dos desenhos.
 - a) Como o cartunista representa nos desenhos os movimentos do homem e do carro? Com pequenos riscos que se assemelham a aspas.
 - b) Por que, na sua opinião, o cartunista pintou a vaca de cor-de-rosa? Resposta pessoal.

Professor: Neste jogo, os alunos, por meio da linguagem dos gestos, representam o ciclo da vida, através do crescimento da árvore, passando por diversos estágios — primavera, verão, outono e inverno. É importante que o professor, ao orientar o jogo, faça um paralelo entre o crescimento da planta e as diversas fases da vida: a infância e a adolescência (primavera), a maturidade (verão), a velhice (outono), a morte (inverno).

DE OLHO NO GESTO

JOGO DRAMÁTICO

1. Os alunos se deitam no chão na posição fetal. São as sementes plantadas na terra. Eles relaxam e esperam.
2. Um aluno representa o sol, que olha fixamente para as sementes, dando-lhes calor. Esse aluno pode estar caracterizado por uma máscara de sol.
3. As sementes, para nascer, precisam de água. Alguns alunos fingem que regam as sementes ou fazem movimentos que indiquem chuva. A sonoplastia da água saindo de um regador ou da chuva caindo pode ser feita por alguns alunos pelo bater com a ponta das unhas nas mesas.
4. As sementes começam a brotar. Para representar esse processo, os alunos usam a respiração, pois o ar também é um elemento indispensável para o crescimento da planta. Enquanto respiram, vão se levantando devagar e ficam de joelhos.
5. Começam a brotar os galhos. Lentamente, vão levantando os braços.
6. Chegamos às árvores adultas. Os braços devem estar estendidos, imitando uma árvore. Os alunos, agora, já estão em pé.

7. Alguns alunos, representando camponeses, aproximam-se das árvores, fazem gestos de colher frutos, cantando, alguns os cheiram, outros os saboreiam, saem.
8. Outros alunos, representando operários, sentam-se à sombra das árvores, conversam, descansam, ouvem o apito da fábrica e voltam ao trabalho.
9. Finalmente, chegam os lenhadores com seus machados e cortam lenha. As árvores perdem seus galhos, situação representada pelos alunos deixando cair os braços.
10. As árvores começam a morrer. Os alunos lentamente vão se abaixando, voltando ao chão.
11. Os alunos voltam à posição inicial. Fim do jogo.

(Adaptado de: *Teatro da juventude*, ano V, n.º 31, nov. 1969, p. 9-10.)

COM A MÃO NA MASSA

Professor:

Há, a seguir, quatro propostas de atividades relacionadas com a comunicação. Para fechar a unidade e ampliar os conhecimentos sobre meios de comunicação, trabalharemos com alguns dos conceitos estudados, tais como a linguagem dos gestos, do futebol, a linguagem verbal e poética, a musical, o código. As atividades podem ser distribuídas para quatro grupos ou o professor pode escolher a(s) que julgar mais interessante(s) e realizá-la(s) com toda a turma. Pode discuti-las com antecedência, ao longo do estudo dos capítulos da unidade, e marcar o dia para a apresentação de todos os trabalhos. Seria conveniente que todas as propostas fossem realizadas. Os trabalhos, depois apresentados em sala de aula, poderiam, quando possível, ser expostos no mural da escola ou na biblioteca.

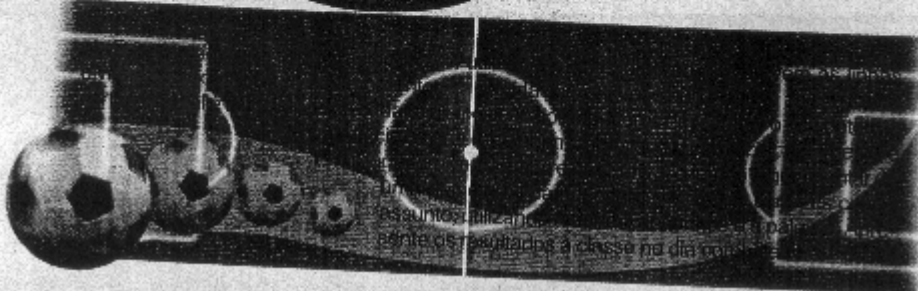
PARA FAZER EM GRUPO

Há, a seguir, algumas sugestões de trabalho para serem realizadas em grupo, de acordo com as orientações de seu professor.

LINGUAGEM DOS GESTOS

Procure, em jornais, revistas e histórias em quadrinhos, fotos e desenhos de pessoas e personagens que mostrem a linguagem dos gestos. Recorte-os e cole-os num papel colorido, procurando dispo-los organizadamente. Ao apresentar seu trabalho à classe, traduza os gestos em linguagem verbal.

A LINGUAGEM



OS MEIOS DE COMUNICAÇÃO

Consulte enciclopédias, manuais e revistas e escreva um texto, com ilustrações, sobre a evolução dos meios de comunicação: a imprensa, o telégrafo, os cabos submarinos, o telefone, o rádio, o telex, a televisão, os satélites artificiais, o videocassete, o fax, o computador. Apresente seu texto em cartazes ou organizado em uma pasta.

IDIOMA INVENTADO

Invente com seu grupo uma nova língua, empregando as mais variadas combinações silábicas: bra... bre... bri... bro... bru...; tam... tem... tim... tom... tum...; sac... sac... sac... soc... suc... Imaginem uma situação (um encontro, uma briga, namoro, etc.) que aconteça (praça, rua, escola, elevador) e construam personagens (velho, moço, mulher, criança, etc.). Apresente a cena no idioma inventado. Ao final da cena, cada um deverá dizer quem são as personagens, onde estão, em que situação se encontram, sobre a que falam.

O tom de voz, os gestos ou a caracterização das personagens deverão ajudar a compreender a cena.

TEM CRUCT, DEM ZIG ZUPT, SAC SUC
 TEM CRUCT, DEM ZIG ZUPT, SAC SUC

(Adaptado de: Olga Reyherel - *Um caminho para o teatro na escola*. São Paulo: Scipione, 1989. p. 67-8.)