

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ

GRACE DOS ANJOS FREIRE BANDEIRA

O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA COM O CONHECIMENTO
DO LATIM: uma análise dos fatores de textualidade em livros didáticos

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em
Educação - Área de Concentração: Pedagogia
Universitária da Pontifícia Universidade Católica do
Paraná, para obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Jayme Ferreira Bueno

CURITIBA

1996

p. 188-8; p. 198-8; p. 200-8;

“Aponte a alternativa que contém catacrese.”

4. favorecem o estudo de tempos verbais, com a proposição de frases-modelo, mas sem fazer alusão à abordagem semântica desses mesmos tempos.

p. 38-7; p. 46-5; p. 47-7;

“Complete com a primeira pessoa do indicativo presente:”

5. convidam para a classificação de orações coordenadas e subordinadas, mas não criam um ambiente propício à compreensão do sentido e emprego das conjunções coordenativas e subordinativas.

p. 179-7; p. 199-7; p. 190-7; p. 77-8; p. 113-8; p. 166-7;

“Aponte e classifique a conjunção coordenativa:”

6. introduzem o termo vocativo, sem relacioná-lo às suas origens na língua latina.

p. 65-8;

“Diga se o termo grifado é aposto ou vocativo:”

7. não explicitam o vínculo e a dimensão histórica dos fenômenos gramaticais.

p. 44-8;

Sobre o acento diferencial. “Saiu por aí coa namorada. COA= contração de com+a.”

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ

GRACE DOS ANJOS FREIRE BANDEIRA

O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA COM O CONHECIMENTO
DO LATIM: uma análise dos fatores de textualidade em livros didáticos

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em
Educação - Área de Concentração: Pedagogia
Universitária da Pontifícia Universidade Católica do
Paraná, para obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Jayme Ferreira Bueno

CURITIBA

1996

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho

a minha mãezinha, Sra. Otília dos Anjos Freire, por cada dia em que tomou para si as minhas responsabilidades de mãe de Vítor e Raquel.

aos meus filhos, Raquel e Vítor Freire Bandeira, pela compreensão, incomum as suas idades, dos momentos de lazer que não pude proporcionar.

a meu esposo, Carlos Alberto de Campos Bandeira, pelo apoio à realização do desejo de concluir o Curso de Mestrado e pelo amor que mostrou nutrir por mim, por nossos filhos e por minha mãe, ao suportar, com imensa bondade, a dor da saudade.

a Deus, que se revelou a mim nos gestos gratuitos de solidariedade dos meus companheiros da turma de mestrado de 1994.

AGRADECIMENTOS

À Pontifícia Universidade Católica do Paraná, pelos serviços de qualidade prestados pela Biblioteca Central da Instituição: empréstimos, levantamento e comutação bibliográficos, cabines individuais de estudo e acesso a computadores para digitação e impressão de trabalhos.

Ao Corpo Docente do Curso de Mestrado em Educação, em especial à Prof^a Dr^a Zelia Milléo Pavão, pelas palavras e atitudes de carinho, afeto e compreensão nos momentos mais difíceis.

Ao Prof. Dr. Jayme Ferreira Bueno, pela generosidade e competência profissional com que orientou meu trabalho.

Às Professoras Doutoras Maria Ignez Marins e Marta Morais da Costa, pelas sugestões para o aperfeiçoamento da dissertação.

SUMÁRIO

	página
RESUMO.....	vi
1. INTRODUÇÃO	1
1.1. Justificativa.....	6
1.2. Uma Proposta Pedagógica	9
1.3. Tema	10
1.4. Objetivos	15
1.5. Metodologia.....	16
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	17
2.1. O Universo Semântico da Língua Portuguesa do Brasil	
2.2. O “significado” e a palavra	
2.3. O “significado” e o contexto	20
2.4. O “significado” e a sistemática da articulação do texto	22
2.5. O “significado” e os mecanismos de estruturação e compreensão de textos	24
2.5.1. À luz de uma estrutura sintática	26
2.5.2. À luz de uma organização semântica	
3. OS FATORES DE TEXTUALIDADE	28
3.1. A Contextualização.....	29
3.2. A Coesão	30

3.3. A Coerência.....	31
3.4. A Intencionalidade.....	32
3.5. A Informatividade.....	
3.6. A Aceitabilidade.....	33
3.7. A Situacionalidade.....	34
3.8. A Intertextualidade.....	
4. OS FATORES DA TEXTUALIDADE NOS LIVROS DIDÁTICOS	35
4.1. A textualidade nos livros didáticos de Marilda Prates	39
4.1.1. Lacunas Semânticas nos livros didáticos de Marilda Prates.....	52
4.2. A textualidade nos livros didáticos de Lídio Tesoto.....	56
4.2.1. Lacunas Semânticas nos livros didáticos de Lídio Tesoto	58
4.3. A textualidade nos livros didáticos de Hêndricas Nadólskis.....	62
4.3.1. Lacunas Semânticas nos livros didáticos de Hêndricas Nadólskis.....	69
4.4. A textualidade nos livros didáticos de Siqueira & Bertolin.....	70
4.4.1. Lacunas Semânticas nos livros didáticos de Siqueira & Bertolin	77
4.5. A textualidade nos livros didáticos de Roberto Magalhães.....	78
4.5.1. Lacunas Semânticas nos livros didáticos de Roberto Magalhães	83
5. O ENSINO DA LÍNGUA E DA GRAMÁTICA COM O CONHECIMENTO DO LATIM.....	86
- Exercícios de língua	88
- Exercícios de gramática.....	95
CONCLUSÃO	104
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	107

RESUMO

O trabalho analisa cinco propostas de ensino da língua portuguesa em livros didáticos de quinta à oitava série. Para tal, distingue os exercícios de língua dos exercícios de gramática, propostos por esses livros, para constatar a existência de uma lacuna semântica na abordagem de conteúdos gramaticais e lingüísticos do primeiro grau.

Essa análise, depois de apontar as lacunas semânticas do ensino da língua e da gramática, propõe o conhecimento do latim como saber de apoio à formação didático-pedagógica do docente de Língua Portuguesa. Sob tal proposta, o trabalho chama a atenção dos que exercem a docência superior da Língua Portuguesa para a responsabilidade dos Cursos de Letras na reorientação do ensino do Latim, com vistas ao conhecimento de fatos de origem latina, presentes na língua portuguesa.

Neste sentido, o trabalho enseja uma aproximação de todas as etapas do processo de ensino-aprendizagem do português e ressalta a necessidade de recorrermos ao conhecimento do latim, como saber de apoio ao estudo e ao ensino da língua portuguesa.

1. Introdução

No exercício da docência de Língua Portuguesa, temos observado que professores e alunos sentem dificuldade de redigir, de interpretar e de expressar pontos de vista, tanto verbal quanto oralmente. A cada ano, por exemplo, mais desalentadores são os resultados das redações de vestibulares em todo o Brasil, em que a abundância de erros de grafia, de língua ou de construção demonstra que mesmo o mínimo esperado de um aluno egresso do segundo grau - saber ler e escrever corretamente - não tem sido contemplado a contento durante tantos anos de estudo.

Temos percebido, também, que ensinar português tem significado ministrar regras e conceitos gramaticais a serem memorizados; selecionar temas para a redação que, na maioria das vezes, não refletem o interesse do aluno em escrever sobre eles; cumprir todo o programa ou concluir todo o conteúdo de um livro em tempo impróprio para um real aproveitamento das aulas. Entendemos que essa prática não dá conta do que o discente precisa saber para transcender a leitura da palavra, uma vez que o ensino de gramática deve ser apenas um instrumento de uniformização da norma culta da língua. Um ensino assim: da gramática pela gramática, ou da língua na dependência da gramática, tem demonstrado resultados desastrosos; daí ser possível vermos alunos "preparados" para a resolução de questões gramaticais, mas incapazes de redigir algumas poucas linhas. Naturalmente, então, é provável que existam discentes já reprovados "em gramática", mas que são, surpreendentemente, capazes de produzir textos com clareza, coerência e concisão. Entendemos que esses últimos

foram reprovados em gramática, não em língua portuguesa, numa clara comprovação de que a “gramatiquice” tem feito inúmeras vítimas.

Ora, quem estuda gramática se habilita em gramática. Tem, pois, diante de si, de forma fragmentada, várias questões gramaticais agindo como peças de um quebra-cabeças que não encontram, ainda que com todas presentes, seus pedaços complementares.

Propomos, finalmente, que o ensino da Língua Portuguesa, à luz de uma prática pedagógica responsável, privilegie colocar a gramática a serviço da língua, pois a estratégia contrária é contraproducente.

Sabemos, também, que é de nossa competência, como docentes de Língua Portuguesa, inquietar nossos alunos para a articulação de um discurso que os aproxime da linguagem da classe que detém o poder político de decisão. Enfatizamos, por isso, que não admitimos excluir a modalidade lingüística do aluno, ou abandonar a obrigação de fazer chegar ao conhecimento dele a estrutura sintática da variedade que contempla prestígio social.

Nossa ação se dirige ao fato de que “somente o aluno que conseguir bom desempenho na variante lingüística socialmente prestigiada estará preparado para ser um bom profissional e um agente co-participante eficaz do processo sócio-político”.¹

Ocorre, entretanto, que desejamos cultivar no aluno um discurso que apresenta dificuldade (talvez resistência) também para nós. Compreendemos que se o ensino da Língua Portuguesa se encontra particularmente mal é porque o aluno parece ter dificuldades de se aproximar da norma culta “imposta” pela escola para todo momento de intercâmbio social, e o professor de Língua Portuguesa também parece encontrar dificuldade de socializar essa norma, visto que, como falante dessa mesma língua, tem também dificuldade de empregar a língua

¹ KREUTZ, R. A. Sintaxe do português para cursos de licenciatura em letras. **Revista Letras. Fonologia e Sintaxe**, Santa Maria, v. 5, p. 141, jan./ jun. 1993.

funcional mais adequada a determinada situação de uso da linguagem. Do que é possível concluir que podemos até dar a conhecer as regras e as exceções do jogo lingüístico, sem significar que “sabemos” a língua como ela é.² Conforme dissemos, conhecer a gramática não significa, necessariamente, conhecer a língua.

O fato é que existem professores que convencem seu aluno de que ele não sabe português e, assim, restringem o espaço desse aluno em sala de aula e, em vez de somarem a variante culta à variante do aluno, despem-no de sua modalidade (como se isso fosse possível) e o submetem a uma “lavagem gramatical” com o propósito de que ele “aprenda português”. Este aluno, embora bombardeado por regras ditadas pela gramática normativa, vai aos poucos percebendo que permanece com dificuldades de “manusear” sua própria língua.

Há, também, os professores de Língua Portuguesa que consideram a necessidade de conceber o aluno como alguém que pode, bem ou mal, resolver todos os pequenos e grandes problemas sobre a sua realidade apoiado pelo domínio das estruturas básicas da modalidade lingüística que traz consigo. Não podemos negar que esse aluno, em face das exigências da norma culta, cometerá “erros”, o que não significa que não sabe português, uma vez que admitimos que sob o enunciado “Língua Portuguesa” estão todas as variedades dessa mesma língua, utilizadas ao longo de uma tradição lingüística. Portanto, se o aluno é capaz, mesmo com dificuldades, de expressar sua maneira de ver o mundo e de entender, ainda que com limitações, as mensagens por outros produzidas, esse aluno sabe

² O professor Evanildo Bechara expressa sua preocupação com os docentes de Língua Portuguesa que, sob a alegação de se aproximar da língua do aluno, estabelecem em sala de aula o que ele chamou de “mesmice idiomática”, em que o docente se expressa na modalidade lingüística do aluno, (atitude que se pode aceitar como etapa inicial), exatamente porque lhe falta competência para utilizar a variedade lingüística padrão. Diz também o professor que os próprios docentes de Língua Portuguesa desacreditaram (manifestaram descrédito) os padrões de língua escrita e culta e acabaram por desconhecer esses padrões. (BECHARA, 1991, p. 46-61).

português. É claro que o português dos que tiveram pouca ou nenhuma escolarização será diferente do português usado pelos indivíduos que têm acesso regular ao sistema de ensino.

Cabe, então, a nós, docentes de Língua Portuguesa, anunciar a existência de diferentes modalidades lingüísticas: umas de maior e outras de menor prestígio social. Prestígio este que está diretamente relacionado com o próprio prestígio de seus falantes dentro da organização social.

Estamos cientes de que :

“é tarefa fundamental do ensino de Língua Portuguesa, na escola, conduzir os alunos ao domínio da língua de cultura, porque, sem esse domínio da língua de cultura pelas camadas social e economicamente desfavorecidas, torna-se impossível a democratização do acesso aos bens culturais e da participação política”.³

Revestimos, assim, nossa prática da necessidade de ampliar a expressão e a interpretação da língua portuguesa, por parte do aluno, com o conhecimento da modalidade padrão, não só porque deixar de oportunizar o domínio da língua padrão implicaria desconsiderar o problema da linguagem como uma questão política, portanto decorrente de um poder, mas também porque deixar de preparar os alunos para que dominem a língua padrão, porque forma superior de cultura, seria o mesmo que dificultar o acesso a camadas sociais mais elevadas. É imprescindível, pois, que o aluno não se sinta violentamente despojado de sua variante, o que coincide com a idéia de formação do professor Evanildo Bechara, para quem a missão maior do professor de língua materna é conduzir o aluno a ser um poliglota dentro de sua própria língua, possibilitando-lhe lançar mão da modalidade lingüística mais adequada a

³ Trecho do Relatório Conclusivo da Comissão Nacional para o Aperfeiçoamento do Ensino/Aprendizagem da Língua Materna. (ANDRADE, 1989, p. 39)

cada momento de criação, porém sem perder de vista o domínio da norma culta, uma variante privilegiada política e socialmente.

No dizer de José Mercer e Maria José Foltran, “a principal tarefa do professor de português é oportunizar aos seus alunos o domínio da língua-padrão sem que isso signifique a depreciação das outras formas lingüísticas”.⁴

Por isso, ainda que seja apenas uma prestigiada variante, o conhecimento da norma culta pode permitir a quem a domina maior participação dentro da organização social.

Diante do exposto, consideramos pertinente afirmar que respeitar a variante lingüística de que o discente é portador e tomá-la como ponto de partida para conduzir este aluno ao exclusivo grupo dos que se dedicam ao estudo da norma culta são atitudes que revestem a nossa prática pedagógica de uma ação que visa à abertura de caminhos para uma aprendizagem politicamente consciente da língua portuguesa.

Nosso trabalho pretende mostrar, por conseguinte, que os fatos citados até então se devem, em parte, à proposição de ensino da língua portuguesa pelos livros didáticos de quinta à oitava série. A constatação de que existe uma lacuna semântica na abordagem de conteúdos gramaticais do primeiro grau explica parcela significativa do fracasso do ensino da língua portuguesa e remete à necessidade de refletirmos sobre a fundamentação teórica para que chamamos a atenção nos nossos cursos de Letras. Ensejamos, ainda, com o nosso trabalho, apresentar o conhecimento da Língua Latina como um saber de apoio à formação de docentes de Língua Portuguesa e, certamente, ao ensino da mesma língua em quaisquer etapas do processo de ensino-aprendizagem do referido idioma.

⁴ MERCER, J. L. e FOLTRAN, M. J. Variação lingüística e ensino da língua portuguesa. **Revista Letras**, Curitiba, n. 41-42, p. 199, 1992-93.

1.1. Justificativa

Há elementos latinos em boa parte do léxico português. São tantos e tão freqüentes, que parecem não despertar a atenção mesmo de quem tem o costume de lidar com a estrutura das palavras e, por conseguinte, com a estrutura da língua.

Na prática escolar da alfabetização, por exemplo, momento em que a criança é levada a compreender o que seja uma relação simbólica entre os objetos que compõem e representam os fatos do seu mundo, são evidenciadas lacunas de conhecimentos essenciais ao trabalho nas classes de alfabetização.

No dizer de Miriam Lemle, “os instrumentos de trabalho de um alfabetizador são abstratos e incluem alguns conhecimentos básicos sobre sons da fala, letras do alfabeto e língua.”⁵

Abstrair e deter conhecimentos básicos sobre a estrutura da língua solicitam do alfabetizador o domínio de conceitos básicos geralmente percebidos com uma formação escolar mais ampla, o que destoia do perfil do alfabetizador ainda existente nos meios escolares: aquele, cuja formação básica não requer o mais elementar dos subsídios teóricos sobre a estrutura da língua portuguesa, e a quem são solicitadas somente competências periféricas, pois a alfabetização não requer o desenvolvimento de maiores habilidades.

O fato é que muitos saberes que o alfabetizando precisa ter como seus escapam ao conhecimento do alfabetizador. Quantos alfabetizadores já se perguntaram sobre os elementos que compõem a palavra “alfabetização”?

É possível dizermos, então, que muitos saberes a serem construídos e diversas percepções a serem realizadas conscientemente pelo discente devem ser requeridos também

⁵ LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 1993. p. 6.

dos educadores. Saberes que dizem respeito à compreensão da relação simbólica entre sons da fala e letras do alfabeto, ao entendimento das distinções entre as letras a partir da discriminação das suas formas, à percepção auditiva de diferenças lingüisticamente relevantes entre os sons da fala, e à apreensão do conceito de palavra decorrente da relação som-sentido e da existência de fronteiras vocabulares. Somam-se, ao desenvolvimento de tais capacidades necessárias para a alfabetização, não somente a compreensão dos fatos lingüísticos da variedade da língua portuguesa, mas também o conhecimento sobre a perda da arbitrariedade da representação dos fatos fonéticos, quando levada em conta a estrutura morfológica das palavras. A aprendizagem das relações arbitrárias entre letras e sons pode ser facilitada, portanto, pela recorrência à história da língua.

Se consideramos que “nossa língua carrega, na escrita, a tradição do passado que ela tem”⁶, segundo posicionamento de Miriam Lemle, entendemos como oportuno o estudo da historicidade lingüística, não para inibir a expressão escrita em decorrência do preciosismo ortográfico, nem para condenar o aluno à decoração de listas enormes de sufixos, prefixos e radicais latinos, mas para motivar a expressão espontânea e criativa, porque ciente do que manifesta semântica e gramaticalmente. Esclarecemos, por conseguinte, que não somos resistentes às mudanças lingüísticas, ainda que tenhamos explicitado que os conhecimentos sobre a história da língua facilitam o manuseio da estrutura lingüística. Entendemos que a mesma naturalidade com que devemos tratar o fenômeno da mudança lingüística deve recair sobre a possibilidade de recorrer às origens da língua em estudo; no caso em questão, ao latim como étimo do vocabulário português. Compreender as mudanças lingüísticas sem ignorar a história que traçou essas mesmas mudanças é imprescindível para teorizar sem preconceitos os

⁶ Ibid., p. 33

fatos lingüísticos. Não entendemos ser possível construir uma nova experiência fundamentada no nada; o novo parece ser o velho revisto, reescrito, repensado.

E assim entendemos que o *sermo rusticus*, ou o latim vulgar, embora rejeitado pelos estudiosos da época e desaconselhado como norma padrão, chegou até nós como um novo latim, por ser modalidade largamente utilizada pelo povo que a elegeu e lhe imprimiu reinterpretação e reanálise. Quer dizer: a cada geração, novos registros mentais são organizados, implicando a existência de um saber lingüístico diferente, porque expressa um outro léxico individual. Esse novo modo de expressão, entretanto, sempre trará consigo estratos lingüísticos de sua antiga forma, e com ela os traços lingüisticamente pertinentes à nova geração: é o traçado histórico imprimindo mudanças gramaticais e semânticas. Tais dados não podem fugir ao domínio do alfabetizador. Um educador a quem a consciência da prática educativa e da necessidade de recorrer ao estudo da história da língua é motivo para a busca de componentes de personalidade, próprios do magistério: estar atento ao léxico que vai surgindo para dar nomes aos novos fenômenos sociais e ser solícito à aceitação da expressão lingüística do alfabetizando. Esses componentes da personalidade, próprios do magistério, preparam o professor de Língua Portuguesa para lidar melhor com a variedade padrão da língua; sem excluir, é certo, as outras modalidades. Compreendemos, pois, que a competência profissional de um professor se pode mensurar pela atitude respeitosa que ele (professor) assume diante da maneira de falar da comunidade em que exerce seu trabalho.

1.2. Uma Proposta Pedagógica

Explicitamos, assim, a responsabilidade dos cursos de Letras na formação do docente de Língua Portuguesa: sensibilizar este professor para um exercício de reflexão sobre uma prática de ensino que caminha com a competência lingüística do discente, todavia sem perder de vista a necessidade de tornar oportuno o ensino da norma padrão.

Ora, somente um professor de Língua Portuguesa que valoriza o senso comum e se põe ao lado do aluno, para torná-lo também responsável pelo processo de ensino-aprendizagem, é capaz de partilhar com esse aluno a descoberta de estruturas e construções privilegiadas da língua.

A proposta de estudarmos os fatores de textualidade nos livros didáticos do primeiro grau decorre da nossa experiência, inicialmente, como professores do primeiro grau e, hoje, do nível superior. Sob o conhecimento de duas etapas do processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, procuramos, com o presente trabalho, alertar o discente do curso superior, agora professor do primeiro grau, para a obrigatoriedade de readaptar os conteúdos do nível superior às salas de aula de quinta à oitava séries.

O trabalho se propõe, por conseguinte, a mostrar que o processo pedagógico orientador do ensino superior de Língua Portuguesa deve voltar-se ao ensino de primeiro e segundo graus. Caso contrário, permaneceremos transferindo responsabilidades pelo fracasso do ensino do português: o que deveria ter sido estudado no primeiro ou no segundo grau e não o foi, também não o será no nível superior. No dizer do professor Said Ali⁷, muitos docentes

⁷ BECHARA, op. cit., p. 36

de Língua Portuguesa manifestam largo conhecimento da matéria que ensinam, todavia não têm o necessário preparo pedagógico para saber o que e como devem ensinar, atentando para a maturidade, série e competência lingüística de seus alunos.

Os objetivos do trabalho repousam, portanto, na reorientação do ensino de Língua Portuguesa nos cursos de Letras.

1.3. Tema

A compreensão que temos sobre os atos de ler e escrever a partir da alfabetização demonstra que ao docente de Língua Portuguesa é solicitado que incorpore um requisito a mais para a sua formação: ser um alfabetizador, visto que seu desempenho também depende do conhecimento sobre a língua. Entendemos que esses conhecimentos devem transcender o trato ingênuo da língua em estudo: de um lado, um docente que ignora a variante lingüística do aluno; do outro, um aluno que se faz mudo e indiferente à compreensão de uma realidade lingüística aparentemente sem grande relação com os fatos que ele vivencia.

Esse tratamento ingênuo dado aos fatos lingüísticos não somente provoca a formação de um aluno que julga o universo lingüístico da sala de aula foneticamente distinto do universo lingüístico do mundo em que ele vive, mas também multiplica a existência de docentes que se solidarizam com a opressão do seu alfabetizando, com a opressão de seu povo. Uma atitude contrária implicaria abrir as portas de um universo lingüístico fonética e semanticamente distinto do vivido pelo discente. Significaria desocultar-lhe os significados, as justificativas e a composição de uma realidade que lhe é falsamente inatingível. Aproximá-lo dessa dimensão da realidade seria abrir-lhe um leque de significações, isto é, significaria

revelar-lhe as inúmeras direções que as palavras podem tomar para elaborar a fundamentação teórica necessária à veiculação de seus preceitos persuasivos. Assim educamos, quando a nossa prática orienta o educando na apreensão da natureza plurissignificativa, muitas vezes velada nos conceitos, preconceitos e valores da realidade em que vive.

Assim como investigamos a origem da humanidade e das línguas, desejamos conhecer, também, a origem das palavras, isto é, que associações fazemos e de quais motivações lançamos mão para atribuir um nome a um ser animado ou não. Estudaremos, então, conceitos semânticos, sobre que julgamos pertinente apresentar alguns esclarecimentos. Estamos entendendo, como Saussure, que o signo lingüístico resulta da união ou correlato psíquico de um conceito com uma imagem acústica. Por conseguinte, aceitamos o conceito como significado e a imagem acústica (um som com função lingüística) como significante.⁸ Esclarecemos, ainda, que, somente por uma questão didática, estamos tomando isoladamente o conceito e a imagem acústica, pois esses dois elementos, ou então, essas duas entidades psíquicas estão indissoluvelmente unidas no signo e, pois, no ato da percepção dos fenômenos ao nosso redor. Portanto, o processo semiótico compreende associações de ordem semântica e sintática, uma vez que o valor semântico de um vocábulo decorre não só das relações entre o conceito e a forma significante no nível da palavra isolada, mas também das relações formais entre as palavras de um sintagma. Considerando, ainda, a associação significante como convencional, porque resultado de um acordo entre os usuários da língua, dizemos ser o signo arbitrário, já que inexistente entre o significante e o significado qualquer relação. Observamos que um conflito se dá aqui, uma vez que, diferentemente de Saussure, postulados anteriores a ele excluía a noção de motivação, ainda que ela se fizesse em oposição à arbitrariedade. Eis a

⁸ Para Greimas, o signo é um conjunto significante (=significante + significado) e os significantes, do ponto de vista da percepção, podem ser: de ordem visual, de ordem auditiva e de ordem tátil. (LOPES, 1975, p. 310)

grande contribuição saussuriana: o convencional não exclui o motivado, pois a arbitrariedade entre significante e significado não é a essência do signo; é, necessariamente, a expressão da convenção social; e mais, de uma convenção implícita, porque o sentido de uma palavra é aceito e repetido, sem o conhecimento de sua motivação etimológica. “Eis porque o arbitrário do signo é uma condição de seu bom funcionamento”⁹. Daí, aceitarmos que arbitrário equivale melhor a imotivado. Assim, a criação e o emprego de termos são sempre motivados por uma dada comunidade lingüística e, ainda que mais tarde a motivação deixe de ser percebida, terá expressado o sentido e o uso de um tempo histórico. Importa, aqui, portanto, a convenção tácita que, embora desmotivada pela perda da função etimológica, permite a comunicação entre os membros de uma comunidade, sem destituir o signo lingüístico de outras motivações: a fonética (enquanto motivação natural, nas onomásticas que expressam analogia entre o significante e o significado); a metassêmica (enquanto existência de motivações que substituem outras já obscurecidas, suscitando, assim, a renovação de um duplo sistema de signos); a morfológica (enquanto processo de formação de palavras por derivação e composição) e a motivação paronímica (enquanto assimilação ou confusão de formas homonímicas e paronímicas).

Lembramos, também, que podem ocorrer motivações combinadas e que, diante do obscurecimento da motivação etimológica, um novo sentido pode ser atribuído a uma palavra, o que explica a composição de neologismos e arcaísmos.

Estamos compreendendo a palavra “sentido” como uma acepção possível de um termo. Isso nos sugere que o termo “sentido” equivale à significação conceitual, denotativa ou conotativa, pois, para que uma palavra possa conferir sentido às outras palavras do contexto,

⁹ GUIRAUD, Pierre. **A semântica**. São Paulo: Difusão Européia do livro, 1972. p. 33.

necessariamente deverá ser detentora de sentido (seja de realce, seja de negação), capaz de formar um corpus de significação contextual. Ora, como seria possível a uma palavra descontextualizada (portanto, desprovida de sentido denotativo) suscitar outras associações extranocionais (mais conhecidas como conotativas)? Somos favoráveis, portanto, ao fato de que as palavras detêm sentidos em si mesmas, ainda que virtuais, esclarecidos pelo contexto. Vemos, pois, a palavra como detentora de um sentido de base (aquele que a torna membro de uma família de vocábulos cognatos) e de um sentido contextual (aquele precisado pela relação entre as palavras na frase); daí a evidência de que podemos construir períodos gramaticalmente aceitáveis, todavia sem valor semântico algum. Combinam-se, assim, os sentidos definidos pelas estruturas de um sistema lingüístico aos sentidos implícitos na forma da coisa denominada; o que justifica a coerência de um conjunto delimitado pela identidade e função de cada palavra em relação à forma e ao sentido de outras palavras vizinhas.

Essa vizinhança é, por conseguinte, motivadora da existência de um nome detentor de vários sentidos virtuais, porque só o contexto especifica o sentido aplicado. Sobre o contexto, Lyons diz que:

“Aquilo a que se chama normalmente *múltiplo sentido* (ou polissemia), exprimi-lo-ia eu dizendo que uma dada forma, considerada isoladamente dos seus contextos, toca muitos *sentidos*. E este não é um termo que entre na descrição da língua. É meramente um termo conveniente que nos possibilita falar acerca das intuições semânticas do locutor nativo sobre a sua língua”.¹⁰

No dizer de Lyons, então, a polissemia da linguagem é uma característica do signo lingüístico que realça a importância do contexto. E o contexto, construído a partir do universo do discurso, equivale à *vizinhança*, de que fala o autor para referir-se a um conjunto

¹⁰ LYONS, John. *Semântica estrutural*. Lisboa: Editorial Presença, 1963. p. 149.

de pessoas e ambientes, fictícios ou não, que estão no fato a ser contextualizado e que, por isso, o explicam.

O sentido faz transitar, portanto, a significação de um termo a outro numa relação sintagmática (quando mutação de sentido contextual) e numa relação paradigmática (quando mutação de sentido de base). Aceitamos, então, como Saussure, que existem entre as palavras associações que conduzem à “interanimação do léxico”, processo em que cada palavra se liga a outra por sua forma, sentido ou forma fonética; estabelecendo estruturas criadas de acordo com critérios morfológicos (derivação e composição) ou semânticos (contágio, etimologia popular ou mudança de sentido). Ora, se entendemos que a palavra não é a coisa, mas a representação da mesma, aceitamos que ela designa novos conceitos para expressar diferentes dimensões da realidade que agora se apresenta. Sendo assim, impõe-se a necessidade de que mudanças de sentido se realizem, embora não nos seja possível precisar quando serão criadas e como evoluirão as palavras. É possível, somente, associarmos a criação e a evolução das palavras às leis que regem a língua a que pertencem; isto é, a criação de um termo nunca prescindirá do sistema lingüístico que a define.

Os deslocamentos de sentido se dão, pois, quando não mais satisfazem à representação da realidade; as palavras vêm obscurecidas a sua motivação etimológica, como consequência da associação desfeita entre a imagem acústica e o conceito articulado. Tais deslocamentos de sentido resultam da mudança da natureza do referente (quando o conceito se torna fragilizado ao longo do tempo), da mudança do conhecimento que temos do referente (quando o conteúdo das palavras não mais caracteriza novos aspectos do real, por não acompanhar a evolução científica) e resultam, finalmente, da mudança de nossa atitude subjetiva em relação ao referente (quando o sentido denotativo da palavra não é mais capaz de

projetar a idéia que a comunidade lingüística tem daquele conteúdo refletindo aquele valor afetivo). Esses deslocamentos explicam a existência de palavras, cuja tradução não é oportuna em outra língua, isto é, explicam a existência de expressões não passíveis de tradução ou versão, porque, neste momento, poderia ocorrer perda do valor de tais palavras. Aceitar, então, a equiparação de vocábulos (como os sugeridos pelos dicionários bilíngües) é tratar o emprego de sinônimos (se é que existem), por exemplo, de maneira metafórica, ou ainda, tratar inadequadamente da tradução termo a termo. Entendemos, como Sapir, que não havendo duas línguas que sejam suficientemente semelhantes para representar a mesma realidade social, torna-se extremamente difícil duvidar da arbitrariedade do signo lingüístico. Partindo dessa aceitação, cada unidade lingüística vai sendo definida, inicialmente pela motivação etimológica que a estrutura morfológica e semanticamente, e, depois, pelas relações com outras unidades da língua (o contexto), de modo a atribuir sentido aos fatos sociais e caracterizá-los de humanos, porque significativos a uma determinada comunidade lingüística.

1.4. Objetivos

A inexistência de uma nomenclatura semântica coerente dentro da gramática tradicional¹¹ torna oportuna uma leitura semântica dos fatos gramaticais, para buscar a compreensão da relação entre as propriedades semânticas e a construção de enunciados semântica e gramaticalmente aceitáveis e, assim, favorecer o cotidiano das aulas de semântica da Língua Portuguesa implicitamente ministradas no primeiro grau.

¹¹ PERINI, M. **Para uma nova gramática do português**. São Paulo: Ática, 1989. p. 10.

Propomo-nos, pois, a fazer um levantamento da teorização semântica proposta pelos livros didáticos, a saber: como as informações que tratam do significado aparecem nesses livros. Para tal, tencionamos investigar como o estudo do significado tem sido elaborado pelos livros didáticos, o que se fará com a descrição do significado em categorias: as propriedades semânticas de estruturas lingüísticas; as interpretações semânticas e o contexto situacional; a análise do discurso. Essas categorias se farão perceber com o estudo dos Fatores de Textualidade.

A reflexão inicial sugere que a descrição do sentido de palavras deve transitar para o estudo do sentido das construções gramaticais. Evidenciar relações de sentido entre palavras para evocar subtemas, a saber: sinonímia, paronímia, polissemia da linguagem e outros que corresponderão ao ponto de partida para ir além da observação superficial das frases. São, por isso, nossos objetivos os que seguem: apontar para o processo de produção das frases, reconhecer relações de sentido entre construções gramaticais, distinguir efeitos de sentido originados no contexto e apresentar o Latim como disciplina de apoio à formação de docentes de Língua Portuguesa.

1.5. Metodologia

Para distinguir o conhecimento de língua do conhecimento de gramática, propusemos uma descrição do ensino da língua portuguesa. Para descrever os exercícios de gramática e os de língua, recorreremos à abordagem dos fatores de textualidade. E para redimensionar o ensino de língua e de gramática no primeiro grau, apresentamos o latim como saber de apoio à formação de docentes de Língua Portuguesa, pois entendemos que o interesse

lingüístico pelo latim pode nos oferecer a solução de diversas indagações que se referem ao conhecimento de nosso idioma.

2. Fundamentação Teórica : Estudos semânticos no ensino superior

2.1. O Universo Semântico da Língua Portuguesa do Brasil

Nos estudos lingüísticos, desde aspectos da pronúncia até aspectos da organização semântica e pragmática compõem abordagens sobre a estrutura de uma língua. Entendemos, porém, que a inexistência de uma nomenclatura semântica coerente dentro da gramática tradicional explica a necessidade de descrevermos “o significado” veiculado não somente pela palavra, compreendida como uma das unidades da língua, mas também pela sistemática da articulação do texto.

2.2. O “significado” e a palavra

Epiteto, escravo-filósofo do primeiro século, citado por Isaac Epstein, diz que a única propriedade dos homens são as opiniões ou julgamentos que tecemos sobre os fatos ou coisas. E “o que são, no entanto, nossos julgamentos e nossas opiniões sobre os fatos, senão, de algum modo, o que estes fatos significam para nós?”¹²

¹² EPSTEIN, Isaac. **O signo**. São Paulo: Ática, 1991. p. 21.

Certo é que, sentindo a necessidade de comunicar esses julgamentos e opiniões, nós a realizamos com as palavras que não são as coisas e os fatos que designam, mas que, segundo proposição de Adilson Citelli, “estão sempre em lugar das coisas e não nas coisas”.¹³ Criamos, assim, um designativo para indicar, por convenção, o que os fatos e as coisas significam para nós. Ora, como nos diz Peirce, “uma palavra possui um significado para nós, na medida em que somos capazes de utilizá-la para comunicar nosso conhecimento a outros e na medida em que somos capazes de apreender o conhecimento que os outros procuram comunicar-nos”.¹⁴

Nomeamos, então, pela necessidade e pela arbitrariedade aqueles fatos e coisas, criando o símbolo a que chamamos de palavra. Num dicionário, por exemplo, encontramos a tradução do significado do conceito, da interpretação, da definição de uma coisa, com palavras. Isto é, quando um dicionário traduz o significado de palavras, explica-lhes o conceito por meio de palavras. Todavia, consideremos, um conceito compreendido no grau denotativo da linguagem, ou seja, nos limites do contexto do dicionário. Sobre esse limite contextual do dicionário, Samira Chalhub ilustra, com um fragmento do texto a seguir, de João Cabral de Melo Neto, uma neutralidade embutida em uma aparente função designativa que é imposta à palavra:

“Em situação de poço, a água equivale a uma palavra em situação dicionária: isolada, estanque no poço dela mesma, e porque assim estanque, estancada; e mais: porque assim estancada, muda, e muda porque com nenhum comunica, porque cortou-se a sintaxe desse rio, o fio de água por que ele discorria”.¹⁵

Consideramos, pois, uma neutralidade velada, oculta, dissimulada, já que por trás das idéias e valores que a palavra designa (mesmo em estado de dicionário) estão

¹³ CITELLI, A. *Linguagem e persuasão*. São Paulo: Ática, 1993. p. 25.

¹⁴ PEIRCE, citado por FERRARA (1986, p. 17).

¹⁵ João Cabral de Melo Neto, citado por CHALHUB (1986, p. 62).

conceitos e pré-conceitos que fazem transitar ideologias, melhor explicitadas no contexto. Questionamos, então, a possibilidade de dotar o sentido literal de neutralidade, já que a escolha de um termo orienta os objetivos de um discurso, que nunca é completamente inocente. Ou ainda, aceitar que as palavras só perdem sua neutralidade no contexto significa perder de vista a arbitrariedade do signo lingüístico.

Ora, se aceitamos que a arbitrariedade do signo existe, ainda que fruto de uma necessidade de nomeação dos fenômenos ao nosso redor, permanece inexistindo qualquer vínculo natural entre o significado e o significante. A alusão à arbitrariedade permite-nos inferir que, se por convenção social é “fabricado e socializado” um sentido literal para designar fatos e coisas, este mesmo sentido não pode ser provido de neutralidade, pois, como diz Adilson Citelli, “se é neutro, ninguém o produz; se científico, ninguém o questiona”.¹⁶ A palavra, então, entendida no seu sentido denotativo ou literal, veicula um significado apenas, delimitado pelas circunstâncias de especialização, de sentido ou de uso. Por isso, palavras que transmitam o mesmo “conteúdo cognitivo” nunca ocorrem em combinações de palavras exatamente iguais, uma vez que mesmo palavras ditas lexicalmente sinônimas refletem sentidos diversos, o que torna possível a Ilari e Geraldini afirmarem que “a significação de uma palavra é o conjunto de contextos lingüísticos em que pode ocorrer, então é impossível encontrar dois ‘sinônimos perfeitos’”¹⁷ Sendo assim, podemos afirmar que a apreensão do significado literal das formas lingüísticas independe, mas não totalmente, do contexto extralingüístico. É consensual, portanto, a afirmação de Mário Perini de que “podemos admitir que há uma possibilidade limitada de se aferir intuitivamente o grau de contextualização e daí o sentido literal das formas lingüísticas”.¹⁸ Entendemos, por conseguinte, que a existência de sentidos literais, isto é, que a aceitação do sentido de base da palavra não implica

¹⁶ CITELLI, op. cit., p. 36

¹⁷ ILARI, Rodolfo e GERALDI, João Wanderley. *Semântica*. São Paulo: Ática, 1992. p. 46.

¹⁸ PERINI, op. cit., p. 48

negar a relevância do contexto para a aceção de sentidos das expressões lingüísticas. De certa forma, permite-nos falar de significado de base ou literal sempre em relação a níveis de contextualização, ou ainda, como ratifica Perini, “a descontextualização total não é possível, daí sermos obrigados a falar em descontextualização máxima (o que implica graus de descontextualização)”.¹⁹

2.3. O “significado” e o contexto

Assim como o homem não se permite desvincular das relações em sociedade, certamente o signo parece ser melhor pensado e compreendido quando o for social e contextualmente. Poderíamos afirmar até que sua existência, enquanto expressão de sentido, se realiza melhor num conjunto de contextos lingüísticos. Como salienta Samira Chalhoub, “a palavra, evidentemente, não existe isolada, existe numa sintaxe de significações articuladas”.²⁰

Se várias significações podem advir de diferentes condições de emprego de uma palavra, diversas podem ser as situações de enunciação promovidas pelo entrosamento homem-língua. Assim, em diferentes condições de uso, o significado literal de cada palavra articular-se-á aos efeitos de sentido originados no contexto. A propósito, manifesta-se Elisa Guimarães: “dotada de um sentido que podemos chamar de base, a palavra tende, no entanto, a matizar-se no contexto, e aí expressar-se em associações conceptuais distintas”.²¹

Pensar, então, no significado dessas palavras equivale a identificar-lhes o sentido que decorrerá do contexto em que elas serão empregadas. Destas relações de sentido, de uso ou de especialização brotará o sentido final (ou conotativo) das expressões lingüísticas. Sob tais pressupostos, Elisa Guimarães salienta que: “inferir do texto as possíveis circunstâncias de

¹⁹ Ibid., p. 47

²⁰ CHALHUB, op. cit., p. 74

²¹ GUIMARÃES, Elisa. **A articulação do texto**. São Paulo: Ática, 1990. p. 8.

enunciação - ou encará-lo à sombra da dependência da 'situação comunicativa' - é exercício cuja ausência privaria sem dúvida o leitor de apreendê-lo na sua totalidade".²²

Para alcançar, por conseguinte, os prováveis sentidos propostos pelas palavras em contexto, é preciso ir além do sentido literal e descobrir as "implicaturas" veiculadas implicitamente nas atitudes de comunicar. O filósofo Paul Grice, a propósito das "implicaturas", conceitua o termo como "muitos dos implícitos, circunstancial ou convencionalmente veiculados na conversação e muitas figuras de linguagem"²³, que produzem segundos sentidos, distintos daquele primeiro sentido das expressões. As "implicaturas" convidam para a reinterpretação de sentidos finais do enunciado, pois alargam o caráter intencional da significação, muitas vezes velado nas construções lingüísticas. Esse convite à interpretação revela-se como um exercício de reconhecimento de intenções: o ato de conotar. Sobre esse ato, Barthes afirma:

"o futuro sem dúvida pertence a uma lingüística da conotação, pois a sociedade desenvolve, incessantemente, a partir do sistema primeiro que lhe fornece a linguagem humana, sistemas de segundos sentidos, e essa elaboração, ora ostentada, ora mascarada, toca muito de perto uma Antropologia Histórica..."²⁴

Entendemos, assim, que essa elaboração e leitura de segundos sentidos, ora explícita, ora dissimulada, toca também a responsabilidade da escola na elaboração do pensamento crítico dos educandos: como o aparente ar de neutralidade das construções lingüísticas é apreendido pelo educando.

²² Ibid., p. 11

²³ ILARI e GERALDI, op. cit., p. 76

²⁴ BARTHES, citado por EPSTEIN (1991, p. 27)

2.4. O “significado” e a sistemática da articulação do texto

A maneira como o educando apreende o aparente ar de neutralidade das construções lingüísticas pode suscitar a compreensão de que ele se deixa ou não conduzir, negativamente, pelo entendimento relativo, ou mesmo falseado, dos argumentos propostos pelos enunciados que chegam ao seu alcance.

Consideremos, antes, o termo “persuadir”. Este termo, segundo explicitação de Adilson Citelli, pode ser apenas a “representação do desejo de se prescrever a adoção de alguns comportamentos, cujos resultados finais apresentem saldos socialmente positivos”.²⁵ Ora, podemos dizer, então, que persuadir não mantém identidade de sentido imediato com coerção ou mentira; pelo contrário, como sugere Umberto Eco, “o discurso persuasivo, em si mesmo, não é um mal; só o é quando se torna o único trâmite da cultura, quando prevarica, quando se torna o único discurso possível, quando não é integrado por discursos abertos e criativos”.²⁶

Os elementos persuasivos são tão apreciados por Izidoro Blikstein, que chega a sugerir-los como um dos elementos básicos do tripé da comunicação escrita. Sob o conhecimento de que os termos “persuadir, persuasão e suave” provêm da mesma raiz latina SVAD - “doce, doçura”-, Blikstein afirma que os elementos persuasivos ou “lubrificantes” não somente suavizam a comunicação dos nossos pensamentos, mas também provocam no leitor a simpatia que motivará a produção da resposta que desejamos com a mensagem comunicada.²⁷

Pensemos sobre a questão: “Se escrever é, também, persuadir”²⁸, no dizer de Izidoro Blikstein, e se comunicar é motivar a produção de uma resposta desejada pelo emissor, o

²⁵ CITELLI, op. cit., p. 67

²⁶ Umberto Eco, citado por CITELLI (1993, p. 69)

²⁷ BLIKSTEIN, Izidoro. **Técnicas de comunicação escrita**. São Paulo: Ática, 1993. p. 23.

²⁸ Ibid., p. 23

termo “persuadir”, ainda que não possa ser compreendido essencialmente como “enganar”, significa, conforme própria etimologia (per+suadere), “aconselhar”; e, por extensão semântica, “induzir”. E induzir é, de certa maneira, organizar um discurso, sob uma lógica própria que o constitui verdadeiro para o receptor de uma mensagem.

Eis, portanto, a oportunidade que a escola tem de promover a elaboração do pensamento crítico dos educandos: ensinar a reelaboração lingüística das nossas experiências à luz de uma leitura não ingênua dos enunciados e permitir ao discente que vá além da observação superficial das frases, ao ser capaz de apontar para a logicidade do processo de produção dessas mesmas orações.

Ir além da observação superficial das frases significa :

- * descobrir na enunciação um sentido diferente do literal;
- * reconhecer uma intenção distinta em cada condição de uso da mensagem;
- * compreender as “implicaturas” do contexto lingüístico e extralingüístico e da linguagem gestual²⁹ na depreensão de sentidos novos dos enunciados;
- * decodificar os enunciados em níveis de significado;
- * distinguir os efeitos semânticos originados no preenchimento das lacunas de um predicado.

Entedemos, pois, que a análise semântica pode promover um estudo do valor e das condições de verdade dos enunciados, e deve orientar, de acordo com a compreensão de

²⁹ Estamos entendendo como linguagem gestual aquela que se realiza com signos não-verbais, vocais ou prosódicos e gestuais. Estes signos não somente prestam auxílio à comunicação verbal, porque explicitam o valor semântico das palavras, mas também podem substituir, parcial ou totalmente, o discurso verbal. Daí ser possível à compreensão popular dizer que um sorriso, um olhar, ou até o silêncio são capazes de comunicar uma mensagem. (RECTOR, 1985, p. 26-36)

Ilari e Geraldi, o fato de que “saber o sentido de uma frase é ser capaz, em circunstâncias determinadas, de dizer se ela é verdadeira ou falsa”.³⁰

Sobre o exposto, é pertinente tecermos duas considerações: a primeira, que a elaboração de enunciados semanticamente aceitáveis pode ser comprometida, em decorrência do desconhecimento de acepções restritas e largas de um termo. Segundo, que a decodificação da mensagem pode também sofrer interferências de ordem física, cultural ou psicológica, quando a experiência ou grau de conhecimentos do destinatário não constitui bagagem cultural ou repertório suficiente para a compreensão mais próxima do todo da mensagem, ou seja, que a compreensão da polissemia da linguagem está sujeita à extensão do léxico individual.

2.5. O “significado” e os mecanismos de estruturação e compreensão de textos

A história da humanidade, quando recriada verbalmente, é edificada sob uma condição imprescindível ao seu entendimento: a de que essa história seja expressa num conjunto de estruturas internas que dialogam com o contexto extraverbal. Em outras palavras, que os conhecimentos e experiência, atitudes e intenções do cotidiano das sociedades constituam-se num texto. Um texto, porém, não pode ser compreendido como uma simples sucessão de frases. Conforme propõe Elisa Guimarães, “um texto deve constituir um todo, no qual o valor de cada elemento depende não apenas de sua natureza ou de sua forma própria, mas também de seu lugar e de suas relações com o conjunto.”³¹

³⁰ ILARI e GERALDI, op. cit., p. 44

³¹ GUIMARÃES, op. cit., p. 5

A compreensão do termo “texto” está, portanto, longe de ser pacífica. Tanto que “gramática textual” e “teoria do texto” são denominações que designam tipos de pesquisa bastante diferentes.

Entendemos que “texto”, em sentido lato, designa toda e qualquer manifestação da capacidade textual do ser humano, isto é, de criar textos verbais e não-verbais. E, em sentido estrito, o texto designa qualquer passagem, falada ou escrita, que compõe um todo significativo, ou seja, uma unidade de sentido, independente de sua extensão. Concebemos como texto o que detém textualidade, porque expressa uma globalidade sintático-semântica.

Propomos, então, que para o texto existir, num processo global de comunicação e interação, as unidades constitutivas desse texto devem ser urdidas por elementos temáticos e estruturais, que formam um todo significativo, independente de sua extensão. Esses elementos conferem a um contínuo comunicativo contextual, no dizer de Leonor Lopes Fávero, “as propriedades que fazem com que um texto seja realmente um texto”³², quando os elementos temáticos e estruturais atribuem textualidade a enunciados não textuais, porque são tecidos num jogo de relações entre relações, ou entre relações que são valores, na expressão da própria textualidade.³³ A textualidade explicita o fio textual condutor, quando constrói o sentido do texto em cada unidade textual e o articula à luz de uma estrutura sintática e de uma organização semântica.

³² FÁVERO, Leonor Lopes. **Coesão e coerência textuais**. São Paulo: Ática, 1991. p. 93.

³³ LEITE, Cília Pereira. **Gramática de texto para segundo e terceiro graus: análise textual com base em semântica**. São Paulo: Cortez, 1991. p. 9.

2.5.1. À luz de uma estrutura sintática

Ainda que não possamos considerar isoladamente traços lingüísticos, pois, para conferir significado pleno ao texto, é indispensável que se articulem as estruturas formal e conceitual dos enunciados textuais, analisemos o que deve corresponder à homogeneidade formal de um texto.

No dizer de Delas e Filliolet, “a estrutura é, ao mesmo tempo, um conjunto, as partes desse conjunto e as relações que ligam essas partes. É, portanto, o objeto estruturado e o conjunto das relações que estruturam o objeto”.³⁴

Cabe, por isso, à estrutura superficial do texto, a formalização dos processos lingüísticos de formação do texto, que são:

- * ordenar sentenças subseqüentes;
- * conferir coesão ao seqüenciamento de fatos;
- * articular frases sob uma abordagem microestrutural.

Devemos lembrar, todavia, que atribuir concatenação frásica a uma seqüência de sentenças não é condição suficiente, nem garantia para formar um texto. A propósito, Leonor Lopes Fávero explicita que “pode haver textos destituídos de coesão mas cuja textualidade se dá ao nível da coerência”.³⁵

2.5.2. À luz de uma organização semântica

Se concordamos com as inferências de Leonor Lopes Fávero, que “o texto contém mais do que o sentido das expressões na superfície textual”³⁶, devemos buscar na estrutura conceitual a representação semântica global que definirá a significação plena de um texto. Sob uma

³⁴ DELAS e FILLIOLET, citados por GUIMARÃES (1990, p. 44)

³⁵ FÁVERO, op. cit., p. 11

³⁶ Ibid., p. 60

abordagem macroestrutural, o conteúdo de um texto brota da sua estrutura profunda ou subjacente. Correspondem, portanto, à homogeneidade de sentido exigida pela lógica os exercícios a seguir:

- * tecer relações entre as frases no nível do sentido (estabelecer elos transfrásicos);
- * vincular estruturas sintático-semânticas ao contexto situacional;
- * estabelecer “nós” para sustentar a linha temática do texto (Halliday);
- * coordenar elementos estruturais e temáticos;
- * avançar a composição do texto no sentido da “expressão estética da unidade de conteúdo e forma”³⁷; exercício proposto por Elisa Guimarães.
- * conferir coerência (um “continuum” de sentido) ao texto.

Esses exercícios explicam que a coerência se dá ao nível da conexão conceitual e da estruturação do sentido do texto e explicitam que um texto não é em si mesmo coerente ou incoerente; “ele o é para um leitor/alocutário numa determinada situação”³⁸, como lembra Leonor Fávero. Entendemos, assim, que ir em busca da unidade textual requer que edifiquemos a ordem global de cada parte do texto, com vistas à apreensão da mensagem pelo destinatário. Isto é, que distribuamos as unidades lingüísticas em diferentes níveis estruturais: fonológico, morfológico, sintático e interfrásico e que descrevamos a mensagem sob a abordagem de fatores da textualidade: contextualização, coesão, coerência, intencionalidade, informatividade, aceitabilidade, situacionalidade e intertextualidade.

³⁷ GUIMARÃES, op. cit., p. 80

³⁸ FÁVERO, op. cit., p. 60

3. Os Fatores de Textualidade

A cada início de ano letivo, um livro didático de Língua Portuguesa é introduzido na caminhada escolar dos discentes. Dá-se, nesse momento, um encontro de dois mundos: o do autor e o do aluno, mediados pelas orientações, apreciações e posicionamentos de um mundo terceiro: o do professor de Língua Portuguesa.

Ora, ler é um tipo de encontro. Nem sempre, porém, este encontro é marcado pela sugestão, pelo diálogo. Pelo contrário, é comum vê-lo arrastar-se em meio a coações, imposições, ameaças, e criar, assim, um ambiente propício ao monólogo. E o que se pode esperar de um monólogo? Provavelmente uma atitude passiva, indiferente, ingênua do aluno diante de si mesmo e do mundo.

A ausência, portanto, de um docente envolvido com a dinâmica do diálogo acaba comprometendo a responsabilidade da escola na elaboração do pensamento crítico dos educandos. Já a presença de um agente motivador e dinamizador de consciências críticas e independentes permite que sejam promovidas a elaboração e reelaboração linguística das experiências vividas, à luz de uma prática de leitura não ingênua do mundo. Uma prática de leitura que ora ensejamos com uma viagem aos mundos textuais, com vistas à observação não superficial das camadas simbólicas do território da palavra. Idealizamos uma escola possível: uma escola, segundo Vânia Resende, “em que todos os educandos se ocupassem da formação de leitores, assim todo livro e todas as vivências seriam instrumento humanizador e libertador ...”³⁹

Investigar, então, a maneira como o universo do significado é tratado nos livros didáticos pode suscitar um passeio por fatores de textualidade, pois é a compreensão ou

³⁹ RESENDE, Vânia. **Vivências de leitura e expressão criadora**. São Paulo: Saraiva, 1993. p. 15.

aproximação de dimensões da significação de um texto pelo aluno que possibilita desvelar a postura que ele, aluno, assume diante do mundo em que vive.

Analiseemos os fatores de textualidade:

3.1. A Contextualização

O contexto atribui consistência lógica às construções textuais, pois só é pertinente afirmar que uma compreensão possível de um texto foi alcançada quando sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

O contato com textos toca a universalidade de seres e linguagens. Importante é, pois, que não se eleja uma expressão lingüística sem admitir variações. Ora, são as variações lingüísticas e seus significados ocultos que conduzem à totalidade. O texto, a nível de contextualização, consiste em sonoridade, ritmo, estrutura e tema em diálogo próprio com a realidade que lhe é exterior. O contexto ou os referentes textuais são os referentes lingüísticos que remetem ao próprio texto e referenciam o momento da enunciação (os dêiticos, por exemplo).⁴⁰ Pensando, assim, a concepção de livro também muda para uma concepção lúdica, dinâmica e inovadora, que atribui solidez e definição, às vezes redefinição, de valores e concepções.

O contexto permite, por conseguinte, a formulação de um conjunto textual que desencadeia, por sua vez, a percepção rápida de conjuntos menores. Isto é, a realidade lingüística sintático-semântica é integradora e só pode ser captada em contexto. Seria artificial, portanto, isolar o texto do emissor (seus pontos de vista e objetivos), da situação em que ocorre (circunstâncias), ou da situação na qual é decodificado. Compreendemos, pois, o

⁴⁰ GUIMARÃES, op. cit., p. 10

contexto como o conjunto ou a totalidade das partes de um texto, ou seja, o contexto são os referentes textuais, articulados a referentes situacionais.

3.2. A Coesão

A coesão textual ou concatenação frásica linear se manifesta ao nível microtextual (ou da microestrutura) e se refere aos modos como as palavras estão ligadas entre si dentro de uma sequência. A coesão dá conta, portanto, da estruturação da sequência superficial do texto, por isso não é condição suficiente para atribuir textualidade a um texto, visto que uma simples sucessão de frases não é bastante para compor um texto.

Tomando como base a proposta de reclassificação com relação à coesão textual da professora Leonor Lopes Fávero, são considerados três tipos de coesão:

- Coesão referencial:

A coesão referencial dá conta dos elementos que têm a função de estabelecer referência, isto é, “que não são interpretados semanticamente por seu sentido próprio, mas fazem referência a alguma coisa necessária a sua interpretação”.⁴¹ Cabem, aqui, os substitutos textuais (muitas vezes inferidos culturalmente - anáfora esquemática), a questão da definitivização (introdução de expressões indefinidas) e a reiteração, ou repetição de expressões no texto: a questão complexa da sinonímia, dos hiperônimos e hipônimos, as expressões nominais definidas e os nomes genéricos.

- Coesão recorrencial:

A coesão recorrencial constitui um meio de articular a informação nova à velha (já contextualizada ou já conhecida), com vistas a um fluxo informativo que caminha, corre,

⁴¹ FÁVERO, op. cit., p. 18

progride. São casos de coesão recorrencial - a recorrência de termos (as funções de ênfase e intensificação); a recorrência de estruturas (paralelismo gramatical); a recorrência semântica (paráfrase ou restauração do conteúdo de um texto-fonte, num texto-derivado) e os recursos fonológicos segmentais e supra-segmentais (a. fonética, semântica e sintaxe em relação; b. ritmo “silêncio e entoação” e recursos de motivação sonora).

- Coesão seqüencial:

A coesão seqüencial designa mecanismos de coesão cuja função é também fazer progredir o texto, como a coesão recorrencial, todavia sem permitir a retomada de itens, sentenças ou estruturas. A coesão seqüencial pode ser temporal e por conexão. É temporal, porque todo texto coeso expressa um tempo do “mundo real”, obtido com a ordenação linear dos elementos, com expressões que assimilam a ordenação ou continuação das seqüências temporais, com partículas temporais e com a correlação dos tempos verbais (*consecutio temporum*). Já a coesão seqüencial por conexão estabelece a interdependência semântica e ou pragmática entre os enunciados que se subordinam no interior de um texto. Tal interdependência é expressa por operadores do tipo lógico, operadores discursivos e pausas, ou seja, é expressa por conectivos e sinais de pontuação, respectivamente.

3.3. A Coerência

A coerência ou a estrutura profunda de um texto está a nível da macroestrutura. A macroestrutura permite uma análise mais detalhada dos componentes do universo textual: os conceitos e as relações subjacentes ao texto de superfície. A coerência dá conta, pois, da estrutura subjacente de um texto, que resulta de processos cognitivos operantes entre os

usuários de uma língua e caracteriza-se como o nível de conexão conceitual e estruturação do sentido, manifestado, em grande parte, macrotextualmente.

3.4. A Intencionalidade

Sob a abordagem da coerência, é construída uma estrutura subjacente ao contínuo textual, de tal modo que um discurso, organizado sob uma lógica própria que o constitui verdadeiro para o receptor da mensagem, é apreendido e tomado como único possível e, por conseguinte, como expressão da verdade. Produzir e apreender ambigüidades premeditadas ou intenções subliminares ao segmento textual é exercitar a leitura do texto como um todo coerente e reconhecer nele os prováveis níveis de significado.

A propósito da intencionalidade, a professora Leonor Fávero diz que “é preciso que o leitor/alocutário desenvolva habilidades que lhe permitam detectar as marcas que levarão às intenções do texto”⁴², pois a apreensão das intenções possíveis de um texto possibilita o rompimento com as conclusões fechadas, com o signo unidirecional.

3.5. A Informatividade

O texto revela o seu autor: a pessoa e o membro da sociedade. Da pessoa é sabido o seu pensamento (ou uma dimensão), suas posições, intenções, seu mundo interior. Do ser social, é esperado que assuma as conseqüências do que revelou. É nesse sentido que um texto, ao propor uma informação, nunca é destituído de um compromisso, de uma verdade ou de um saber.

⁴² Ibid., p. 69

Ora, se um texto pode conter diferentes feixes de significação, necessário se faz identificar a rede de relações que se estabelece no interior do texto e permite captar o sentido do mesmo. Essas relações entre as frases no nível do sentido são elos transfrásicos que fazem do texto um conjunto de informações. A informatividade decorre, pois, das unidades interfrásicas em relação. Isto é, um texto, compreendido como um todo organizado, é um conjunto de informações que se seguem sobre um eixo de sucessividade. A informatividade consiste, então, em uma propriedade textual que confere o fio condutor à estrutura textual, para possibilitar que o texto chegue ao leitor e suscite nele a produção de uma resposta “correta”, porque desejada por quem produziu a informação.

3.6. A Aceitabilidade

A aceitabilidade consiste em uma característica ou propriedade do texto, sobre cujo processo de construção é possível dizer que entre suas unidades menores e o todo figura uma rede de dependências e implicações: uma estrutura. Com a estrutura, o texto é edificado sob uma mesma função circunstancial, isto é, todo processo de coordenação e de subordinação corresponde a uma unidade de significação que vincula a homogeneidade formal (exigência da gramática) à homogeneidade de sentido (exigência da lógica). Entendemos, dessa maneira, que para compor uma unidade lingüística aceitável semântica e gramaticalmente, a estrutura semântica deve “estar em relação à” estrutura formal de um texto.

3.7. A Situacionalidade

Os referentes situacionais são as condições de enunciação de um conjunto textual, que estabelecem uma ligação entre o texto e o universo que lhe é exterior, porque exibem os objetos, as circunstâncias e os acontecimentos extralingüísticos a que a mensagem se refere. Sem o domínio de referentes situacionais, torna-se distante a apreensão de um texto na sua totalidade, pois estes referentes, entendidos como “contexto situacional”, semantizam o texto com elementos de natureza histórico-política.⁴³

3.8. A Intertextualidade

O fenômeno da intertextualidade, ou a intercomunicação de discursos, implica um diálogo de um texto com outros, em permanente produção de sentidos novos. A produção *textual é fruto, pois, deste diálogo entre textos, que é a própria intertextualidade. Um texto em relação a outro promove uma nova voz ou um novo conjunto de vozes, isto é, uma multiplicidade de sentidos que dará origem a um novo texto.* Não devemos, entretanto, reduzir a intertextualidade a uma simples adição de textos, desprovida de ética crítica, porque a absorção e a transformação de textos por outros (textos) implica deveres de identificação e direitos de propriedade.

Mikhail Baktine, segundo a citação de Leyla Perrone-Moisés⁴⁴, promoveu a primeira teorização do fenômeno da intertextualidade e disse que tudo pode ser redito diferentemente, porque, se as palavras nunca são neutras ou puras quando “ocupadas”, essas mesmas palavras podem ser “habitadas por outras vozes” e, assim, promover o despontar de outros sentidos.

⁴³ GUIMARÃES, op. cit., p. 12

⁴⁴ PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Texto, crítica, escritura**. São Paulo: Ática, 1993. p. 60.

4. Os Fatores da Textualidade nos livros didáticos

Apresentamos, a seguir, os resultados da pesquisa a que chegamos sobre a maneira como o universo do significado é tratado nos livros didáticos. Julgamos ser pertinente uma análise semântica dos livros didáticos de quinta à oitava série para suscitar qual compreensão têm da semântica da língua portuguesa os autores desses livros. Para tal, aproximamos os exercícios e textos propostos pelos livros didáticos dos fatores da textualidade. Nomeamos e contextualizamos cada fator, com vistas à apreensão de lacunas semânticas, livro a livro, para evidenciar as lacunas comuns e submetê-las à fundamentação teórica do Latim.

Para podermos compor o fenômeno semântico explicitado pelos livros didáticos, fizemos um levantamento da teorização semântica proposta nos livros analisados, ou seja, como as informações que tratam do significado aparecem nesses livros. Propusemos, então, o estudo do universo semântico dos livros didáticos de quinta à oitava série, com a descrição dos exercícios de língua e de gramática, à luz dos fatores da textualidade.

Faz-se necessário, neste momento, distinguir os exercícios de língua dos exercícios de gramática. Para tal, consideramos pertinente, já no início do trabalho, explicitar que saber a gramática não equivale a saber a língua. Estamos entendendo, por conseguinte, como exercícios de língua aqueles que acentuam a necessidade de respeitar o saber lingüístico prévio do aluno, para, só então, avançar na garantia de um saber prestigiado, com atividades que propõem o conhecimento das normas gramaticais como um meio para atingir o conhecimento da língua. Já os exercícios de gramática que, a princípio, tomam o estudo da

gramática como um fim em si mesma podem se constituir num mal, se orientados por excessivas regras que embotam a espontaneidade de expressão do discente e se propagar como um bem, se propostos como base descritiva de todas as variantes lingüísticas⁴⁵ e, assim, estar a serviço dos exercícios de língua. Nossa compreensão dos exercícios de gramática é, portanto, a de que a competência gramatical deve servir à competência lingüística, no sentido de formar e desenvolver as competências da decodificação (ou receptiva) e da produção lingüística (ou ativa).⁴⁶

Os fatores de textualidade foram organizados de acordo com o esquema a seguir:

A. Contextualização:

1. Universalidade de seres e linguagens
2. Diálogo com a realidade
3. Concepção de realidade

B. Coesão:

1. Estruturação da seqüência superficial do texto
 - 1.1. elementos referenciais
 - 1.2. elementos recorrenciais
 - 1.3. elementos seqüenciadores

C. Coerência:

1. Estruturação profunda de um texto

⁴⁵ Propusemos os exercícios de gramática como “meio” e não “fim” para o estudo da língua e estamos chamando a atenção para o fato de que o ensino democrático da língua se realiza com a compreensão de que cada modalidade da língua tem a sua gramática, a que o docente de Língua Portuguesa deve fazer referência para exercitar com o discente a competência de ser “poliglota na sua própria língua”.

⁴⁶ Sobre as competências lingüísticas, vale atentar para o elenco de competências explicadas por Lo Cascio. (BECHARA, 1991, p. 40)

1.1. nível de conexão conceitual

1.2. estruturação do(s) sentido(s)

D. Intencionalidade:

1. a percepção de intenções

2. a percepção de vários (e prováveis) níveis de significado: denotação e conotação

E. Informatividade:

1. Proposição de elos transfrásicos

1.1. o compromisso da informação: com quem?

1.2. a expressão de uma verdade: qual? (quais?)

1.3. a expressão de um saber: qual? de quem? a quem se dirige?

F. Aceitabilidade:

1. Composição de uma estrutura

1.1. a coordenação

1.2. a subordinação

1.3. aceitabilidade gramatical e semântica

G. Situacionalidade:

1. Identificação de elementos de natureza histórico-política

2. Caracterização das condições de enunciação:

2.1. os objetos

2.2. as circunstâncias

2.3. os acontecimentos extralingüísticos a que a mensagem se refere

H. Intertextualidade

1. O redizer textual

A indicação dos exemplos em que a pesquisa se apóia será feita com números e letras, que correspondem à página e à série analisadas. Consideremos o exemplo: p. 56-6 deve ser lido : página 56, sexta série.

À exceção dos outros autores, chamamos a atenção para a leitura das referências aos livros didáticos de Hêndricas Nadólskis. Nadólskis sugere, para cada série, um livro de normas gramaticais e exercícios, e módulos para o estudo de textos. Consideramos I, II, III e IV para os livros de normas gramaticais e exercícios, e A a F para os módulos de quinta e sexta séries, e A a H para os módulos de sétima e oitava séries. O exemplo transcrito corresponde à última indicação.

Consideramos pertinente esclarecer, ainda, que a escolha dos livros didáticos, a seguir apresentados, se deveu ao fato de serem os mesmos utilizados em escolas públicas (estaduais e municipais) e particulares do município de Manaus, no ano de 1995.

4.1. A textualidade nos livros didáticos de Marilda Prates⁴⁷

Os exercícios de língua favorecem o estudo dos fatores de textualidade, porque:

1. dão a conhecer diferentes estilos de escrever, com a apresentação de biografias de autores da Literatura Brasileira.

p. 44-6; p. 49-8; p. 168-8; p. 33-8;

“José Carlos Oliveira ...expressou, com a crônica ‘Cãomício no Calçadão’, uma crítica a alguns aspectos da vida moderna”.

2. apontam para as discriminações na vida em sociedade.

p. 34-6;

“Com o seu grupo de amigos, já verificou se está havendo alguma discriminação com relação a alguém?”

3. apresentam os contrastes sociais.

p. 50-6;

“de um lado, as favelas e bairros proletários em situações desumanas: ...; de outro, os bairros ricos com recursos que se aproximam do luxo e do supérfluo”.

4. problematizam os conflitos e as crises das relações sociais e questionam a igualdade de oportunidades em sociedade.

p. 70-8; p. 214-6; p. 118-7;

“Na sua comunidade todos têm as mesmas oportunidades de melhorar de vida? Por quê?”

⁴⁷ PRATES, Marilda. **Reflexão & ação em língua portuguesa**. São Paulo: Editora do Brasil, 1990.

5. promovem a pesquisa de fatos do cotidiano em jornais e revistas.

p. 223-7;

“A partir de jornais e revistas do cotidiano faça um resumo sobre: Como o homem está sendo tratado pelos meios de comunicação social”.

6. descrevem valores e atitudes decorrentes das relações humanas.

p. 35-5;

“A construção de uma verdadeira família, de uma vida melhor, depende também de você. Do seu amor... Conhece algum fato que possa demonstrar isso?”

7. suscitam o desenvolvimento da plenitude intelectual e moral do homem, com a sugestão da defesa de interesses mútuos pelas associações de pessoas.

p. 154-5;

“Você concorda que a União Faz a Força? Já presenciou isso alguma vez? Quando?”

8. problematizam questões sociais: a partilha de terras, por exemplo.

p. 58-6;

“O que você acha das pessoas que possuem terra e não cuidam dela? Não fazem uso dela?”

9. evidenciam a correspondência entre direitos e deveres.

p. 66-6;

“Todos temos direitos... Mas também temos deveres. Indique três deveres seus na convivência com sua família”.

10. ensejam reflexões sobre os tipos de escola e família que há em sociedade; e sobre as oportunidades de expressão e formação (do ser) que desses tipos (de escola e de família) decorrem.

p. 215-7;

“...Que tem isso a ver com o tipo de escola que a gente tem? Todos podem falar, ou só alguns?”

11. tornam oportuno o conhecimento da estrutura formal de textos.

p. 22-6; p. 37-5;

“Você vai fazer uma descrição sobre você mesmo(a). Antes de iniciar a composição de seu texto, selecione os aspectos que usará na sua descrição:”

12. recorrem à construção de frases com o acréscimo de adjetivos, pronomes e numerais.

p. 23-6;

“Construa frases acrescentando adjetivos, pronomes e numerais: rei - povo”

13. propõem a estruturação de frases, a partir das circunstâncias de tempo e lugar.

p. 92-6;

“Amplie as frases com expressões de tempo e lugar”.

14. tocam a emissão de julgamento de valor.

p. 13-5; p. 159-7; p. 33-6;

“Se a professora colocasse uma pessoa negra sentada a seu lado, o que faria?”

Vale chamarmos a atenção para as ambigüidades da oração, a que caberia perguntarmos: ao lado de quem?, do professor?, do aluno?, e quem faria o quê?

15. traçam objetivos e importância da interpretação crítica de textos.

p. 12-5; p. 11-7;

“Você sabe por que interpreta textos? Para ampliar seu vocabulário; ...Para refletir, concluir e criar”.

16. suscitam a exposição de pontos de vista e, assim, conduzem à formação de conceitos.

p. 111-6; p. 156-6; p. 52-5;

“O que você conclui após a leitura? Você também tem coragem de expor o seu ponto de vista para seu pai ou para sua mãe?”

17. promovem a reflexão (o pensar) com a estruturação de sentidos e a produção de frases.

p. 122-5; p. 88-5;

“Existem situações em que o adulto deve ouvir a opinião das crianças. Você saberia apontar algumas dessas situações?”

18. suscitam a estruturação de sentidos (próprio e figurado) com a reescrita de frases.

p. 9-8;

“Reescreva as frases substituindo as palavras destacadas por outras de igual sentido:”

19. anunciam a transcendência de valores materiais e apontam para “o alimento do espírito” e para a construção da pessoa como um todo.

p. 88-5; p. 100-7;

Em *Reflexão e Ação Mental*, é dito que *“Transformar-se em um ser inteiro é conduzir-se em direção de metas para uma mudança social”*.

20. acentuam as noções de “certo e errado” e apontam para a mudança de atitudes e para “as transformações do mundo”.

p. 111-6;

“Você concorda que há pessoas covardes diante da vida? Elas procuram fugir em vez de assumir?”

21. alertam para a necessidade do desenvolvimento da consciência crítica, pessoal e dinâmica .

p. 126-7;

“Há pessoas que passam pela vida sem vivê-la. Como pode ser isso?”

22. fazem referência à interpretação crítica, argumentam a favor do conhecimento e da participação da realidade em que se vive e indicam a relevância do ato de posicionar-se diante dos acontecimentos.

p. 12-8;

“Agora você vai interpretar com olhos críticos o texto...Qual é a verdadeira política?”

23. transitam da denotação à conotação, para indicar o sentido “real” e o figurado que a palavra pode assumir na frase.

p. 98-6; p. 203-5; p. 109-5;

“Reescreva as frases, substituindo as expressões destacadas por outras que indiquem sentido real”.

24. objetivam a percepção de sentidos outros, com o estudo do sentido conotativo de frases.

p. 9-8; p. 119-8; p. 70-8; p. 158-7;

“Explique o sentido conotativo das frases a seguir: a) Pobres vestidos assim não têm cidadania...”

25. denunciam as desigualdades sociais.

p. 81-5; p. 43-7;

“E você? Joga no time da opressão ou no time da libertação?”

26. mostram “o jogo” da relação dominador-dominado, quando indicam os interesses de classes sociais e quando acentuam a importância dos pronunciamentos críticos sobre o mundo.

p. 70-8; p. 126-7; p. 176-7;

“Por que existem pequenos e grandes no mundo?”

27. aludem a expressões de violência e a situações de antívida.

p. 49-6; p. 66-6; p. 109- 7;

“Comente e conclua: O homem vive sem trabalho? Há trabalho para todos? Todo trabalho exige formação profissional?”

28. tocam a existência de “escolas que oprimem o aluno”.

p. 52-7;

“Muitas vezes o aluno estuda sob a ameaça do castigo. Você concorda com isso?”

29. desvelam “dimensões outras” do mundo e apontam para a existência de “realidades”.

p. 199-8;

“Leia e comente: Por que a realidade do dia-a-dia é tão diferente da realidade, muitas vezes, apresentada nas escolas e nos desfiles?”

30. explicitam fatos cruéis de uma realidade, quando acentuam as condições de vida dos dominados.

p. 70-5; p. 58-6; p. 139- 6;

“Comente. No texto verificamos um exemplo típico de criança que precisa deixar os estudos para trabalhar. Trabalhar para sobreviver”.

31. denunciam as “ vaidades ” humanas e os caminhos para chegar ao poder.

p. 44 - 7;

Em *Reflexão e Ação Mental*, é sugerida a análise da frase a seguir: *“Alguns homens só alimentam suas vaidades e vergonhosamente usam as pessoas para chegar ao poder”.*

32. denunciam a alienação e suas implicações. *“Leia o trecho e responda: Você sente que a escola foi feita para você? Por quê? Ela tem a ver com a sua vida de todo dia? Dentro dela há lugar para seus problemas e preocupações?”*

p. 111-6; p. 215-7;

“Qual é a atitude de quem escuta uma notícia no rádio, na TV, ou lê nos jornais? (alternativas)”

33. anunciam o cultivo de valores transcendentais e mostram despreço pela superficialidade de atitudes e pela materialização do homem.

p. 169-7; p. 119-8; p. 120-6;

“Muitas pessoas dão importância apenas à beleza física. O que você acha disso? Você prefere a efemeridade da beleza física ou se importa com as qualidades interiores?”

34. relacionam o desenvolvimento de consciências adormecidas, alienadas, semi-engajadas e despertas e atuantes ao tipo de posicionamento do ser humano diante da realidade.

p. 126-7;

“O desenvolvimento da nossa consciência frente ao mundo e a nós mesmos processa-se em níveis diversos:”

35. apontam para a mudança das relações político-econômicas e anunciam caminhos para a maior participação e ascensão social pelas classes “desfavorecidas”.

p. 169-7;

“Vitória é somente fruto da competência ou inclui, também, uma certa dose de sorte?”

36. descortinam um tempo de diálogo e de companheirismo para as relações familiares.

p. 126-8;

Em *Reflexão e Ação Mental*, é dado para a reflexão que *“É tempo de os pais se libertarem, substituindo o autoritarismo pelo companheirismo, propor e não impor; em vez de discutir, dialogar”*.

37. propõem a ampliação de orações da coordenação para a subordinação, com o uso de expressões de tempo e lugar.

p. 136-7; p. 130-6;

“Amplie as frases, como no modelo, com as expressões de tempo (quando) e de lugar (onde)”.

38. introduzem a produção de orações, com vistas à “idéia” expressa pelas conjunções.

p. 74-8;

“Indique a idéia expressa pela conjunção nas frases abaixo: a) Se você for, eu vou... = condição.”

39. partem da proposição da “Polissemia da Linguagem” para os níveis de sentido “próprio e figurado”, e daí, para a elaboração de frases.

p. 72-7; p. 44-8; p. 204-6; p. 10-7; p. 25-5;

“Construa frases conforme as indicações: a) pegar=perceber; b) pegar=furtar; c) pegar=agarrar. / a) bolo=alimento; b) bolo=confusão.”

40. fazem referência à composição de estruturas semântica e gramaticalmente aceitáveis, com o estudo do “sentido de expressões”.

p. 64-6;

“Explique o sentido das expressões: a) Só pesquei essa frase; b) Fundo de greve; c) Com cara de quem tomou café apimentado”.

41. suscitam a percepção de elementos de natureza histórica: a formação profissional decorrente da realidade econômica, por exemplo.

p. 71-5;

“Escolha um profissional ... e faça uma entrevista”.

42. compõem ambientes com informação de caráter histórico-político.

p. 74-7; p. 190-6;

“Você sabe o que é decálogo?” / “A que milagre brasileiro se refere o autor?”

43. promovem a “exploração da imagem visual”.

p. 73-5;

“Observe bem a ilustração...Agora chegou a hora de criar a sua história”.

44. introduzem a música como pretexto para o estudo de conteúdos gramaticais.

p. 121-6;

“Você conhece a música de Milton Nascimento, mencionada no texto?”

45. favorecem a caracterização das condições de enunciação: onde e quando os fatos ocorrem; as ações, causas e conseqüências; a idéia central.

p. 61-5; p. 44-6; p. 65-6;

“Retire a frase do texto que comprova a causa.”

46. estendem os valores do processo de ensino-aprendizagem para a vida dentro e fora da escola.

p. 61-5;

“O autor diz que o garoto é aprendiz da fábrica enorme. A que escola ele se refere?”

47. sugerem a leitura extraclasse para aprofundar temas e promover o desenvolvimento do senso crítico.

p. 24-8;

“Se você tem interesse em desenvolver seu senso crítico, terá de começar por um programa de leituras bem feitas”.

48. suscitam a análise do ambiente (espaço) e das circunstâncias de tempo e lugar em que se desenvolvem os fatos.

p. 116-8;

“Analisemos o ambiente e as circunstâncias de tempo e lugar em que se desenvolvem os fatos”.

49. promovem o diálogo entre disciplinas, quando tornam oportuno o estudo de conteúdos de outras disciplinas nos livros didáticos de Língua Portuguesa.

p. 77-5;

Com a disciplina de Estudos Sociais, chegamos ao texto “Uma proposta para o professor” que diz: *“Conclusão. As realidades brasileiras são muito diferentes. Cada povo, cada região tem a sua cultura, não inferior às outras, mas, simplesmente, diferente”.*

50. traçam os objetivos das atividades de redação.

p. 18-5; p. 27-7;

“Você sabe por que faz redações?”

51. favorecem a produção de redações com exercícios de ampliação e transformação de frases.

p. 13-5; p. 70-5; p. 141-5; p. 120-7; p. 216-8; p. 124-5;

“Transforme suas observações de cada coluna em frases. Cada coluna será um parágrafo de sua redação”.

52. suscitam a percepção da “mensagem ou idéia principal”, com a síntese de textos para chegar à redação de textos mais complexos.

p. 161-5; p. 32-6; p. 142-7; p. 138-6;

“Percebemos as idéias principais do texto através do resumo. Assinale o item que melhor resume o texto lido:”

53. propõem concepções de mundo, com a produção de textos do cotidiano: bilhetes, cartas, fábulas, crônicas, diários.

p. 94-6; p. 114-6; p. 29-7; p. 60-6; p. 93-6; p. 154-7;

“Procure compor uma crônica baseando-se no texto de Luís Fernando Veríssimo: A Solução.”

54. “brincam” com a sequência dos fatos para despertar a produção de textos criativos.

p. 25-6; p. 93-6; p. 201-6; p. 45-7; p. 61-6;

“Construa um texto a partir dos fatos apresentados nos quadrinhos.”

Os exercícios de gramática ensejam o estudo dos fatores de textualidade, porque:

1. explicam formas de expressão distintas: a popular e a culta.

p. 141-5; p. 200-6;

“Substitua a forma popular pelas duas formas cultas: a) Na comunidade, tinha muita infelicidade. (ter > haver/ existir)”

2. favorecem a norma culta como a proposição do expressar-se “corretamente”.

p. 19-6; p. 108-6; p. 127-6; p. 206-7; p. 178-8; p. 56-6;

“É certo dizer meio-dia e meia”.

3. promovem o estudo de palavras cognatas (as famílias das palavras) sem fazer referência às origens da Língua Portuguesa.

p. 10-8; p. 39-8; p. 211-8; p. 110-5;

“Veja: a palavra brincadeira é da mesma família da palavra brincar. Escreva uma palavra que pertença à família das seguintes:”

4. destacam o uso de pronomes (substitutos textuais) e de suas funções sintáticas.

p. 76-7;

“Indique a função sintática dos pronomes pessoais destacados nas orações a seguir”.

5. fazem referência ao significado dos tempos verbais. (São poucos, mas bons os exercícios de correlação ou analogia temporal).

p. 152-7; p. 191-7; p. 178-8; p. 145-7;

“Complete as frases com o verbo indicado, na forma correta exigida pelo sentido: Se você ----- todo seu esforço no trabalho, vencerá (pôr)”.

6. demonstram a opção da autora quanto ao emprego da vírgula, antes da expressão “etc”.

p. 38-7;

“Os verbos ser, estar, ficar, parecer, permanecer, continuar, etc., têm a função, muitas vezes, de verbos de ligação”.

* O uso da vírgula é uma questão aberta à discussão. Há dois grupos de estudiosos da língua que pensam diferentemente sobre o emprego da vírgula em relação ao “etc”: o primeiro grupo admite o uso da vírgula, quando se tratar de “etc”, e explica tal emprego referindo-se aos textos latinos, em que era comum encontrar-se a vírgula antes de “etc”, com o sentido de “o restante”. O segundo grupo não recomenda o uso da vírgula antes

de “etc”, porque considera que hoje o termo não mais substitui somente coisas, mas tem sido utilizado para referir-se a coisas, pessoas, animais; e que um dos elementos da expressão é o conectivo “et”, e na língua portuguesa. Para este grupo, portanto, o emprego da vírgula, em relação à expressão “etc”, é dispensável e deve estar condicionado às mesmas normas de pontuação que regem o uso da vírgula em relação ao conectivo “e”.

4.1.1. Lacunas Semânticas nos livros didáticos de Marilda Prates

No estudo do significado proposto pelos livros didáticos de Marilda Prates, observamos que:

Os exercícios de língua:

1. não observam normas de Paralelismo Gramatical.

p. 49-6; p. 44-6;

“Leia o texto de Pedro Bloch e observe o seu estilo: frases curtas, dinâmicas; emprega palavras com sentido conotativo”

2. não preparam para a produção de paráfrases.

3. ensinam alternativas que compõem a idéia da autora e conduzem a uma resposta desejada.

p. 91-7;

“Você sabe por que essa participação da mulher é importante? Para...” (todas as alternativas dadas devem ser consideradas corretas).

4. demonstram o ponto de vista assumido pela autora, mas não dão conta das implicações dessa tomada de posicionamento.

p. 75-6; p. 84-6; p. 205- 6; p. 222- 7; p. 36-7;

“Alguns têm as coisas facilitadas e outros não. Por quê?”

5. apontam a importância de interpretar com “olhos críticos” os textos (p. 13-7), mas apresentam diversas questões objetivas (com alternativas fechadas) que induzem a respostas desejadas. É possível que tais exercícios mascarem o posicionamento e a compreensão do aluno diante dos acontecimentos.

p. 34-7; p. 209-8; p. 199-8;

“Você acha que a Independência é um fato acabado, consumado ou uma caminhada, algo a construir?”

Os exercícios de gramática:

1. ensinam o emprego do sufixo adverbial “mente”, sem conceder alusão ao Latim para explicar a flexão de gênero que antecede o seu uso, ou à Língua Portuguesa para fazer referência à expressão “de maneira”.

p. 164-5;

“Faça a transformação das frases abaixo, usando advérbios com o sufixo “mente”. Preste atenção: curioso > curiosa mente.

2. tornam oportuno o estudo da homonímia e da paronímia, sem propor relação com o grupo cognato de origem.

p. 176-8; p. 56-6; p. 165-7; p. 144-6; p. 133-7;

“Ascender, com SC, significa subir. Acender, com C, significa pôr fogo em, incendiar, pôr em funcionamento”.

3. limitam-se à classificação de conjunções coordenativas e subordinativas, não conduzindo à produção de orações com vistas ao significado e emprego das conjunções.

p.184-7; p. 88-8; p. 178-7;

“Classifique as conjunções coordenativas:”

4. apresentam a subdivisão das orações coordenadas e subordinadas e propõem dividir, circular e classificar orações, sem privilegiar o que seria mais eficaz para a produção textual: *o significado e o uso das conjunções*

p. 35-8; p. 51- 8; p. 52-8;

“Sublinhe os verbos. Circule a conjunção. Divida as orações, classificando-as”.

5. tocam superficialmente a classificação das orações subordinadas em adverbiais, adjetivas e substantivas.

p. 62-8; p. 72-8; p. 79-8;

“Veja como podemos escrever as orações adverbiais concessivas, sem lhes alterar o sentido”.

6. referem-se à expressão que indica chamamento: o vocativo, sem relacioná-lo às suas origens na Língua Latina.

p. 113-6; p. 219-7;

“Sublinhe com um traço o aposto e com dois o vocativo:”

7. apontam para a “correção gramatical” à luz das exigências da norma padrão, todavia não apresentam orações construídas com vistas a essa mesma norma.

p. 232-7; p. 93-8; p. 112-8; p. 74-7; p. 85-6; p. 144-8; p. 84- 7; p. 49-6; p. 35-5; p. 112-8;

“...e o povo se uniu para analisar a situação e pensar como eles iriam recomeçar tudo de novo para vencer essa situação de pobreza”.

8. ensinam a classificação de conjunções coordenativas, mas não se utilizam corretamente das mesmas em exercícios sugeridos.

p. 223-7; p. 26-7;

“São frases para você usar como preferir: Procuremos dentro de nós os chamados centros de força, aquele poder e força de vontade que existem dentro de nós, e, entretanto, são pouco usados”.

9. A autora recomenda normas de pontuação na página 37 da quinta série, todavia não observa essas normas em diversas proposições de exercícios. Vejamos:

“Refleta: Uma pessoa que faz um trabalho sem amor, não se realiza”.

p. 38-7; p. 227-7; p. 25-8; p. 174-6;

10. introduzem o uso de prefixos e sufixos latinos ou gregos, sem fazer referência ao significado e origem dos mesmos.

p. 61-7; p. 162-6; p. 97-7;

“Forme novas palavras, acrescentando o prefixo semi às palavras”.

11. não fazem distinção entre os termos “crase e acento grave”, o que explica a afirmação vaga de que “a crase é a união de duas vogais numa só”, num contexto gramatical.

p. 139-8; p. 148-7; p. 140-8;

“Você tem soluções para saber se usa a crase ou não”.

* Entendemos que “usar a crase ou não” é uma recomendação imprópria, pois a crase é uma combinação que advém da própria estrutura de uma oração. A autora parece referir-se ao emprego do acento grave, indicador da crase.

12. fazem alusão às línguas inglesa e francesa para explicar fatos gramaticais e ignoram o apoio da Semântica Latina para explicar esses mesmos fatos.

p. 71-6;

“Devemos usar garagem e não garage. Garage é uma palavra francesa que foi aportuguesada para garagem”.

13. Ao propor o estudo da escrita correta de palavras, a autora utiliza o enunciado “Observe a ortografia correta das palavras”, sem considerar que “ortografia”, pelos elementos “orto e grafia”, já significa escrita correta.

p. 50-5;

14. aludem a concepções semânticas da NGB que requerem reformulação e reinterpretação.

p. 67-6; p. 86-6; p. 15-6;

“Numeral é a palavra que indica número”

4.2. A Textualidade nos livros didáticos de Lídio Tesoto⁴⁸

Os exercícios de língua explicam os fatores de textualidade, porque:

1. propõem a construção de orações com a substituição da forma popular pela culta.

p. 85-6; p. 49-5;

“Preencha a lacuna com a forma correta:” / “Substitua a forma popular destacada pela culta:”

⁴⁸ TESOTO, Lídio. **Texto e contexto**. São Paulo: Editora do Brasil, 1986.

2. promovem a compreensão da realidade com a leitura e elaboração de textos que remetem a situações do cotidiano: crônicas, bilhetes, cartas, telegramas e textos de jornal.

p. 221-8; p. 24-8;

“A palavra crônica tem, na sua raiz, a palavra TEMPO, porque CRONOS significa tempo. O tempo, na crônica, é o dia-a-dia: baseia-se no fato cotidiano, corriqueiro.”

3. suscitam o entendimento de dimensões da realidade com o momento “Texto e Vida”.

p. 13-5;

“Em Texto e Vida, você é colocado: diante de você próprio, da educação que recebeu ..., diante do mundo em que vive para que reflita um pouco sobre ele.”

4. promovem a construção de textos, como a descrição, o conto, a autobiografia, o romance e a crônica.

p. 67-8; p. 83-8; p. 185-8; p. 196-8; p. 33-8;

“Que tal fazer uma crônica, comparando a morte daquele metalúrgico mineiro, assassinado a tiros, e o conteúdo do artigo primeiro da Declaração dos Direitos Humanos?”

Os exercícios de gramática suscitam a compreensão dos fatores de textualidade, porque:

1. promovem transformações frasais para explicar “Questões Práticas” de conteúdos gramaticais.

p. 29-5; p. 157-6; p. 40-5;

“Complete com onde ou aonde:”

4.2.1. Lacunas Semânticas nos livros didáticos de Lídio Tesoto

No estudo do significado proposto pelos livros didáticos de Lídio Tesoto, observamos que:

Os exercícios de língua:

1. ensinam o estudo de proposições temporais em “A Frase e seus Segredos” e apresentam como modelo desse estudo um número significativo de exercícios incompletos de correlação temporal (*consecutio temporum*).

p. 26-5; p. 89-6; p. 67-7; p. 67-5;

“Elimine o verbo ir, de acordo com o modelo: Ele ia analisar melhor o assunto.”

2. fazem alusão à sinonímia, mas o estudo de sinônimos não avança para a construção conotativa ou polissêmica da linguagem. A sinonímia pára no estudo de vocabulário.

p. 87-5; p. 24-6; p. 58-8;

“Dê o significado das expressões destacadas.”

3. reduzem a interpretação de textos ao sentido denotativo das questões;

p. 25-5;

“Complete: Nesse texto, temos um diálogo entre o galo ----- e a menina -----.” Neste exemplo, compete ao aluno somente dar o nome das personagens.

4. apontam alternativas fechadas como resposta às propostas de interpretação.

p. 26-5; p. 56-7; p. 38-8;

“Você tem muita necessidade de falar de si próprio ou deixa que o seu modo de ser vá se revelando para as pessoas naturalmente?”

5. ensinam o estudo linear, periférico da linguagem figurada, ou sentido conotativo.

p. 45-7; p. 46-7; p. 76-5;

“Indique as alternativas que têm Linguagem Figurada:”

6. constroem “intenções” e deixam serem conhecidas sob alternativas fechadas.

p. 97-8; p. 217-7;

“Assinale as características que podem ser atribuídas ao garoto:”

7. orientam as informações para uma resposta desejada.

p. 116-6; p. 117-6; p. 107-6;

“Refleta um pouco: Existem muitas pessoas que não pensam por si próprias, como o Ernesto, e só vivem a repetir, a copiar os outros. Isso acontece porque ... (alternativas).”

8. favorecem a norma padrão como expressão do “falar e escrever corretamente”, contudo empregam termos e/ou construções não indicadas por essa mesma norma.

p. 103-7; p. 88-6; p. 90-8; p. 97-8; p. 125-8;

“É muito difícil para eu fazer qualquer coisa sozinha. Nesses exemplos, usamos eu, porque aparece um verbo no infinitivo.”

No exemplo último, observamos que tanto a oração dada como exemplo pelo autor, quanto a explicação apresentada são impróprias, visto que não basta a existência de um

verbo no infinitivo para determinar o emprego de “para eu”. Julgamos coerente afirmar, sobre o uso de “para eu”, que o seu emprego é recomendado quando “eu” for sujeito do verbo no infinitivo.

9. suscitam o despontar de novos sentidos com exercícios de “Redação”, que sempre convergem para a reflexão de duas alternativas apontadas pelos autores.

p. 31-5;

Feçam-se as alternativas para a conclusão da redação *Diálogo em família*, quando no fim são dadas as opções, a saber: “*eles se calam descontentes uns com os outros? / ou se entendem, felizes por dentro de si mesmos?*”

Os exercícios de gramática:

1. referem-se ao uso do sufixo adverbial “mente”, sem destacar a importância da Língua Latina ou da mesma Língua Portuguesa para explicar a flexão de gênero que antecede o seu uso.

p. 85-8;

“Transforme pelo modelo: Sua profissão de metalúrgico exercia caprichosa e interessadamente.”

2. limitam-se a indicar o significado de palavras homônimas e parônimas, sem conceder alusão à etimologia das mesmas.

p. 83-5; p. 66-8, p. 78-8; p. 71-7;

“Complete com inflação ou infração.”

3. introduzem a classificação das figuras de linguagem, com raros exercícios de construção de orações à luz do sentido conotativo da linguagem.

4.3. A textualidade nos livros didáticos de Hêndricas Nadólskis⁴⁹

Os exercícios de língua favorecem o estudo dos fatores de textualidade, porque:

1. ensinam o conhecimento de regionalismos lingüísticos, quando dão a conhecer os falares de cariocas, mineiros, cearenses, paulistas.

p. 4D-7; p. 9B-5; p. 25B-5; p. 4C-5; p. 32E-8;

“Apresentação, por pequenos grupos, de enquetes com tipos populares de regiões diferentes, comentando uma festa típica. Redijam...”

2. desvinculam a linguagem coloquial da noção de errado e sugerem a reescrita de orações com vistas à norma padrão.

p. 16B-6; p. 11A-6; p. 30D-6; p. 30F-6; p. 60A-7; p. 40B-7; p. 22F-7;

“No texto, você perceberá que a fala pode ser...”/ “Reescreva em Língua Culta Formal:”

3. promovem a pesquisa em histórias em quadrinhos e na produção literária de Carlos Drummond de Andrade, Luís Fernando Veríssimo, Mário Quintana e João Ubaldo Ribeiro.

p. 46D-7; p. 9E-8; p. 39B-5; p. 43B-5;

“Os textos para estas leituras são de três escritores de peso na nossa literatura: ... Para fazer a leitura, pode seguir o roteiro de estudo dos outros textos do módulo.”

⁴⁹ NADÓLSKIS, Hêndricas. **Comunicação jovem**. São Paulo: Nacional, 1994.

4. propõem a leitura, a pesquisa e a análise de fatos do cotidiano em artigos de jornal e revistas.

p. 40A-5; p. 4B-5; p. 13A-5; p. 21A-5; p. 10A-6; p. 41D-8; p. 38F-6;

“Surra funciona? É necessária para educar crianças?”

5. apreciam o falar popular e ensejam a produção de frases à luz da norma padrão.

p. 18A-6; p. 23F-6; p. 17B-5;

“O verbo chegar exige o uso da preposição a, apesar de se aceitar no

Brasil chegar em casa. Reescreva com a preposição a”.

6. favorecem o estudo de manifestações folclóricas.

p. 15C-5; p. 13D-5; p. 34C-7; p. 49E-7;

“A cultura negra exerceu grande influência no desenvolvimento social brasileiro. O que você destaca?”

7. suscitam o conhecimento de diferentes realidades, quando caracterizam o mundo regional e o urbano.

p. 27B-5; p. 27D-5; p. 42D-5; p. 27A-5; p. 28E-7; p. 21C-7; p. 31C-7;

p. 4B-8;

“A seca no Nordeste é um problema que afeta milhões de brasileiros e aflige o resto do país ...”

8. apontam noções de direitos e deveres.

p. 35D-5; p. 25C-7; p. 49E-7; p. 32H-8; p. 39H-8;

“O que você acha do direito de votar aos 16 anos?”

9. suscitam a formação de conceitos, com a apreciação das noções de certo e errado.

p. 36A-5; p. 16B-5; p. 35B-5; p. 17C-5; p. 34C-5; p. 17A-5; p. 13A-5;
p. 42A-5; p. 32F-7; p. 21C-6; p. 31A-8; p. 7C-8; p. 10F-8; p. 11G-8; p. 25G-7;

“Dois psicanalistas têm idéias contrárias sobre a influência da TV. Qual deles está correto? Por quê?”

10. favorecem a reflexão crítica de temas do cotidiano.

p. 20A-5; p. 17C-5; p. 22D-5; p. 6C-7; p. 7E-7; p. 42C-8; p. 42D-5; p. 11F-5; p. 21F-5; p. 22F-5; p. 9D-5; p. 40H-8; p. 35B-6; p. 40D-6; p. 12A-7;

“Debate de grupos...Criar gatos ou alimentar uma criança?”

11. incrementam a estruturação de sentidos com o estudo de homônimas, parônimas e sinônimas.

p. 15C-5; p. 9B-5; p. 6A-5; p. 27A-5; p. 42A-5; p. 26A-5;

“Em -----, a palavra -----é substituível por qual destas:-----?”

12. conduzem à percepção de intenções diversas dos enunciados.

p. 21D-5; p. 40B-5; p. 12C-5; p. 33B-5; p. 35A-5; p. 32A-5; p. 13A-5;
p. 17C-5; p. 38B-6; p. 36E-7;

“Pense bem sobre...Acabou a escravidão no Brasil?”

13. exercitam a denotação e a conotação.

p. 18E-5; p. 27A-5; p. 28A-5; p. 42A-5; p. 8C-6; p. 30E-6; p. 7B-7; p. 9H-8; p. 35A-5;

“Quais os possíveis significados de-----? Qual o significado no texto?”

14. introduzem os textos com explicações sobre o autor e a temática em análise.

p. 4A-5; p. 4D-5; p. 38C-5; p. 8D-5; p. 14C-6; p. 27C-6; p. 33D-6; p. 31B-5;

“O texto reproduzido a seguir é de uma coleção...O autor procura desenvolver a capacidade de pensar das crianças.”

15. suscitam a expressão de saberes para provocar a reflexão, sem preconceitos, de fatos do cotidiano.

p. 26E-5; p. 20B-5; p. 27B-5; p. 48B-6; p. 27D-6; p. 28F-6; p. 45A-7; p. 58A-7; p. 20E-7; p. 36A-5;

“Por que, nas brincadeiras, há preferência de ser o perseguidor e não o perseguido?”

16. orientam as crianças para o exercício responsável da cidadania.

p. 17B-5; p. 13B-5; p. 34A-7; p. 4C-7; p. 16F-5;

“Não se deve confundir liberdade com bagunça irresponsável.”

17. atribuem contexto ao emprego de conjunções e promovem o estudo do significado das mesmas.

p. 6A-5; p. 35C-5; p. 44C-8; p. 12C-6; p. 26D-8; p. 145-III; p. 175-IV;

“A classificação das orações subordinadas adverbiais deve ser feita levando-se em consideração o seu valor semântico dentro do período, pois o mesmo vocábulo pode ter valores diferentes dependendo do contexto.”

18. suscitam a reescrita de frases, com vistas à aceitabilidade gramatical das mesmas.

p. 8B-5; p. 10B-5; p. 29D-6; p. 21B-7; p. 43F-7; p. 29A-6;

“Observe a falta de uniformidade de emprego do verbo: não estavam rindo só da história: tavam rindo de mim também. Reescreva igualando os verbos na forma gramaticalmente recomendada.”

19. ensinam a composição gramatical e semântica de orações, à luz da Polissemia da Linguagem.

p. 21G-8; p. 31F-8; p. 23F-5;

“O verbo fazer é, muitas vezes, empregado não com seu sentido de produzir, mas assume outros significados. Explique como se entende o verbo fazer em...”

20. dão conta dos objetos, das circunstâncias e dos acontecimentos extralingüísticos a que a mensagem se refere.

p. 12B-5; p. 18B-5; p. 36B-5; p. 25C-5; p. 12C-5; p. 4F-6; p. 10F-5; p. 34E-6; p. 48B-7; p. 14D-8; p. 29B-5;

“Os grupos...farão uma pesquisa sobre o trânsito na cidade ou só na área da escola.”

21. propõem uma abordagem histórico-política de fatos do cotidiano.

p. 22D-5; p. 4D-5; p. 4C-5; p. 17A-5; p. 42D-5;

“Há muita gente passando fome e alimentos estocados pelo governo federal...O que fazer?”

22. criam pontes entre presente e passado para situar o aluno historicamente.

p. 8A-5; p. 26F-8; p. 25B-5;

“No texto: recebeu forte influência positivista. É influência exercida pelo POSITIVISMO, uma doutrina...”

23. convidam a subtemas que conduzem para a expressão escrita.

p. 35B-5; p. 27C-5; p. 34E-5; p. 10D-5; p. 6A-5; p. 37A-5; p. 43A-5; p. 12B-5; p. 48A-6; p. 26C-6; p. 41A-7; p. 35D-7; p. 29A-8; p. 17A-5; p. 30B-5; p. 42A-5; p. 27B-8;

“Escreva uma dissertação confrontando os prejuízos causados pela seca com os causados por uma inundação; enfim...”

24. exercitam a síntese e favorecem a produção escrita com debates e pesquisa.

p. 19E-5; p. 22D-6; p. 32D-6; p. 22F-6; p. 12E-8; p. 46A-8; p. 33F-5;

“Reescreva mudando palavras, diminuindo o texto, mas com o mesmo sentido:”

25. orientam a produção escrita, com a indicação de elementos da coesão textual.

p. 18A-6; p. 10B-6; p. 13D-6; p. 21H-8; p. 37C-5;

“Neste caso, não esqueçam: o quê? quem? onde? quando? como? conseqüências?...”

26. promovem o diálogo entre disciplinas, quando tornam oportuno o estudo de temas de outras disciplinas no livro didático de Língua Portuguesa.

p. 40D-5; p. 30E-5; p. 23E-5; p. 9E-6; p. 41D-5;

“Dê um exemplo de uma deficiência de saúde causada pela falta crônica de alimentação.”

Os exercícios de gramática orientam o estudo dos fatores de textualidade, porque:

1. promovem o estudo da sinonímia, aplicada ao contexto.

p. 35A-5; p. 6A-5; p. 10B-5; p. 34B-5; p. 36A-6; p. 9F-7; p. 53G-7;

“Status é vocabulário latino. Reescreva em português:”

“O vocábulo versus está com tipo de letra diferente e não tem acento, apesar de ser paroxítono terminado por -us. Por quê? R= Porque é vocábulo do latim”.

2. favorecem o estudo da correlação dos tempos verbais, com a sugestão do significado de modos e tempos de verbos.

p. 65-II; p. 78-III; p. 83-IV; p. 89-IV; p. 19B-8; p. 48H-7; p. 30A-5;

*“Complete com o verbo assessorar: Se a assessora pedisse, talvez tu ---
----- também”.*

3. vinculam o emprego de formas verbais ao significado dos modos e tempos desses verbos.

p. 18F-6; p. 57-II;

“Modos. Indicativo exprime um fato real ou tido como tal...”

4. suscitam o uso de substitutos textuais.

p. 64G-7; p. 10A-7; p. 56B-8; p. 12E-8; p. 10B-5;

“Você já sabe que o pronome ele não pode ser objeto direto, usa-se o pronome o. Reescreva:”

5. promovem o estudo das orações subordinadas adverbiais, substantivas e adjetivas vinculado ao estudo dos termos das orações.

p. 167-IV; p. 142-IV; p. 174-IV;

“A função subjetiva pode ser exercida por uma oração...”

6. ensejam o estudo do acento grave vinculado à sintaxe de regência.

p. 76-I;

“Sintaxe de Regência e Crase”

4.3.1. Lacunas Semânticas nos livros didáticos de Hêndricas

Nadólskis

Não encontramos ausências semânticas significativas na coletânea de Hêndricas Nadólskis. No nosso entendimento, não existem lacunas semânticas na orientação dos objetivos de exercícios de língua, por isso chamamos a atenção somente para os seguintes exercícios de gramática.

Os exercícios de gramática:

1. favorecem mais as análises morfológicas de verbos e menos as análises semânticas de formas verbais.

p. 20D-7; p. 57B-7; p. 18E-7; p. 53G-8;

“Analise morfológicamente as formas verbais:”

2. ensejam o estudo de prefixos e sufixos, sem conceder alusão ao significado dos mesmos.

p. 46-IV; p. 19E-7; p. 26E-7; p. 20H-8; p. 52G-7; p. 41H-7;

“Por que arrepiozinho é com Z e vasinho é com S?”

3. sugerem o estudo de homônimas e parônimas, sem conceder alusão ao grupo de palavras cognatas a que tais vocábulos pertencem.

p. 22-I; p. 22-II; p. 28-IV; p. 37G-8;

“Qual a diferença entre discrição e descrição?”

4. apontam somente para a divisão e classificação de orações.

p. 18A-5; p. 37A-6; p. 54A-7;

“Divida o período em orações e classifique-as:”

5. citam advérbios em “mente”, sem explicar a sua formação e emprego.

p. 77-IV; p. 79-IV; p. 54-I; p. 67-III; p. 54-II;

“modo: assim, bem, ... e a maioria dos advérbios em -mente:

levemente, maciamente, rapidamente (se houver vários, em geral, o último tem o sufixo:)”

4.4. A textualidade nos livros didáticos de Siqueira & Bertolin⁵⁰

Os exercícios de língua apontam para o estudo dos fatores de textualidade, porque:

1. introduzem pequenas histórias para acentuar a importância do uso da norma padrão.

p. 24-5; p. 370-5; p. 92-6; p. 233-6; p. 15-7; p. 95-7; p. 188-8;

“Devemos expressar-nos dentro das normas gramaticais, isto é, numa linguagem cuidada, sem gírias nem erros.”/ “Em língua culta, como você diria...?”/ “Reescreva a frase, substituindo o verbo ter(linguagem coloquial) pelo verbo haver, com o sentido de existir(linguagem culta).”

2. alargam a compreensão de termos para além dos muros da escola.

p. 21-5; p. 90-6; p. 135-6; p. 184-6; p. 71-7; p. 1-5;

“Que tipo de terra você pretende ser neste ano letivo?...A boa colheita vai depender muito de você: para a escola e para a vida.”

3. favorecem a substituição da forma popular pela culta.

⁵⁰ SIQUEIRA E SILVA, Antônio e BERTOLIN, Rafael. **A construção da linguagem**. São Paulo: IBEP, 1994.

p. 69-5; p. 161-6; p. 72-7; p. 95-7; p. 112-8; p. 22-7; p. 346-5;

“Reescreva as frases, transformando a linguagem coloquial em linguagem culta.”/“Texto humorístico para...substituição de expressões populares pelas correspondentes da linguagem-padrão.”

4. ensinam o estudo da sinonímia aplicada ao contexto.

p. 117-5; p. 213-5; p. 158-6; p. 133-8; p. 69-5;

“...encontre um sinônimo para cada palavra, de acordo com o sentido do texto:”

5. ensinam a discussão e o aprofundamento de temas da realidade.

p. 15-5; p. 118-; p. 262-5; p. 344-5; p. 352-5; p. 90-6; p. 126-6; p. 254-6; p. 42-7; p. 145-7; p. 182-7; p. 15-8; p. 66-8; p. 89-8; p. 215-5;

“Para você, o que é a liberdade?...Como devemos usar a nossa liberdade?”

6. incrementam o estudo da Polissemia da Linguagem e favorecem a produção de frases com expressões em sentido próprio e figurado.

p. 16-5; p. 189-5; p. 341-5; p.13-6; p. 62-6; p. 86-8; p. 178-8; p. 238-5;

“Em nossa língua, usamos a palavra bobo nas mais diversas situações. Associe...”

7. suscitam a percepção de níveis de significado (denotação e conotação).

p. 94-5; p. 365-5; p. 19-6; p. 182-6; p. 39-7; p. 122-7; p. 14-8; p. 113-8; p. 182-8; p. 118-7;

“O texto que você acabou de ler é muito rico em comparações e linguagem figurada. Transcreva duas comparações usadas pelo autor:”

8. compõem um quadro explicativo sobre o autor e a temática em estudo nas unidades do livro referido.

p. 44-5; p. 67-5; p. 36-6; p. 115-7; p. 140-7; p. 60-8; p. 247-8;

“Crônica é uma forma de composição literária curta, geralmente em tom coloquial...A crônica de Fernando Sabino...”

9. propõem “saberes” para o cotidiano, com a análise de provérbios populares.

p. 143-5; p. 151-5; p. 199-5; p. 238-5; p. 151-6; p. 119-5; p. 32-7;

“Qualquer um pode ser seu amigo? Por quê? Qual o sentido do provérbio: Dize-me com quem andas e te direi quem és?”/ Comente o provérbio: Não é para a escola que aprendemos, mas para a vida.”

10. suscitam a reflexão de temas que convergem para a formação do homem como um todo.

p. 368-5; p. 16-6; p. 39-6; p. 113-6; p. 159-6; p. 244-6; p. 32-7; p. 94-7; p. 168-7; p. 238-7; p. 262-7; p. 17-8; p. 38-8; p. 150-8; p. 137-5;

“No convívio familiar temos oportunidade de desenvolver a solidariedade, o senso de equipe, a doação de nós mesmos.”

11. propõem o conhecimento de estruturas gramaticalmente aceitáveis.

p. 152-5; p. 210-6; p. 258-6; p. 260-6; p. 49-7; p. 85-7; p. 177-7; p. 219-7; p. 248-7; 42-8; p. 40-6;

“Reescreva a frase... substituindo a expressão assim que pelas outras correspondentes:”

12. compõem acontecimentos extralingüísticos a que a mensagem se refere, com o estudo da expressão gestual e do mundo dos sinais e símbolos.

p. 19-5; p. 80-5; p. 275-5; p. 218-7; p. 205-8; p. 23-5;

“Leia com atenção o texto acima e dramatize-o juntamente com três colegas. Procurem dar entonação à voz e acompanhar o texto com gestos e expressões faciais adequados.”

13. propõem o conhecimento das condições de enunciação, com a caracterização de personagens e coisas.

p. 71-5; p. 366-5; p. 15-6; p. 52-6; p. 89-6; p. 152-6; p. 144-7; p. 186-6;

“Agora, caracterize você pessoas ou ambientes, reescrevendo as frases...”

14. promovem a compreensão de implicações histórico-políticas das temáticas em estudo.

p. 155-5; p. 238-5; p. 128-8; p. 278-8; p. 237-5;

“Lendo o texto, você percebeu de onde vem a palavra bobo? R= Ela vem do tempo em que os reis tinham na corte bobos para distraí-los.”

15. introduzem exercícios de síntese para promover o reconhecimento das idéias centrais do texto.

p. 15-5; p. 30-5; p. 72-5; p. 167-5; p. 113-6; p. 216-7; p. 135-8; p. 190-8; p. 66-8; p. 105-5;

“Qual você acha que foi o objetivo principal do autor com esse texto?”/ “Leia o texto a seguir ... Vamos ver quem faz a melhor síntese sem prejudicar o sentido do texto?”

16. partem da expressão lúdica para favorecer a produção criativa de textos.

p. 102-5; p. 47-6; p. 248-6; p. 44-7; p. 88-7; p. 158-7; p. 29-5;

“Observe a sequência de quadrinhos, use sua criatividade e escreva, nas linhas abaixo, a sua versão para a história.”

17. sugerem a produção de textos para correspondência: carta, telegrama, cartão-postal, bilhete, cartão de Natal.

p. 80-6; p. 197-6; p. 32-7; p. 272-7; p. 203-5;

“Escreva uma carta...Peça orientação ao professor sobre as partes da carta...”

18. apontam para a produção de textos, sob as indicações de *sugestões de redação*.”

p. 130-5; p. 252-5; p. 176-6; p. 263-6; p. 88-7; p. 184-7; p. 102-8; p. 192-8; p. 240-8;

“Escreva livremente sobre o consumismo”.

Os exercícios de gramática favorecem o estudo dos fatores de textualidade, porque:

1. ensinam o emprego de dicionários, para destacar o sentido de um termo (ou palavra) em relação ao contexto.

p. 12-5; p. 45-5; p. 87-6; p. 36-8; p. 119-7;

“A palavra amaro, em latim, significa amargo. Esse termo tem alguma relação com a situação que a personagem principal está vivendo?”/ “...compete ao leitor descobrir o sentido da palavra que desconhece, de acordo com o texto que está lendo (o contexto).”

2. favorecem o estudo de prefixos e sufixos, com algumas indicações do étimo e do significado dos mesmos.

p. 73-5; p. 95-5; p. 121-5; p. 144-5; p. 182-5; p. 345-5; p.65-6; p. 258-6; p. 124-7; p. 193-7; p. 225-7; p. 93-8; p. 139-8; p. 139-6; p. 25-5; p. 198-7; p. 235-8;

“Os adjetivos terminados em -udo, em geral, denotam abundância, excesso, exagero, grande quantidade...”/ “Auto, escrito com U, é um prefixo de origem grega que significa por si próprio, por si mesmo.”/ “Ligue os sufixos às idéias que eles transmitem:”

“É muito importante que você aprenda o maior número possível de prefixos e radicais, tanto gregos como latinos, a fim de que possa, com facilidade, saber o significado de muitas palavras usadas na linguagem científica, técnica e profissional”.

3. promovem o estudo da escrita correta das palavras com a reunião de palavras em famílias.

p. 100-5; p. 318-5; p. 49-6; p. 196-7; p. 224-7; p. 257-8; p. 26-5;

“Agora é a sua vez. Reúna famílias de palavras...e use-as cada uma em uma frase (num contexto).”

4. tornam oportuno o estudo de homônimas e parônimas, com alusão ao sentido e à escrita correta das mesmas e ao contexto.

p. 56-5; p. 182-6; p. 193-6; p. 74-7; p. 77-7; p. 96-7; p. 143-7; p. 71-8;
p. 179-8; p. 255-8; p. 170-6;

“Observe bem a grafia e o sentido destas palavras: conSerto... e conCerto...”

5. sugerem exercícios de correlação temporal.

p. 269-5; p. 350-5; p. 136-6; p. 160-6; p. 241-7; p. 69-8;

“Relação entre os tempos verbais. Complete as frases com os verbos entre parênteses, usando o tempo verbal adequado:”

6. ensinam a formação de advérbios de modo utilizando o sufixo *mente*, com uma explicação referente ao seu emprego.

p. 18-6; p. 72-7; p. 74-7; p. 146-7; p. 93-8; p. 319-5;

“Forme advérbios de modo, seguindo o modelo: a) diabólico: diabolicamente.”

7. promovem o estudo do vocativo, com alusão à origem e ao significado desse recurso de linguagem.

p. 27-8; p. 187-6;

“A palavra vocativo vem da palavra latina vocare, que quer dizer chamar. Assim, o vocativo é a palavra (ou expressão) com a qual chamamos pessoas e animais aos quais nos dirigimos.”

4.4.1. Lacunas Semânticas nos livros didáticos de Siqueira & Bertolin

A leitura que fizemos dos livros didáticos de Siqueira & Bertolin demonstra que os autores descortinam o valor semântico de um número significativo de conteúdos gramaticais. Nestes livros, encontramos lacunas somente nos exercícios de gramática.

Os exercícios de gramática:

1. propõem significados para o uso dos modos verbais mas não para os tempos de verbos, à exceção do exercício da página 207, sexta série.

p. 267-5; p. 370-5; p. 28-6; p. 40-6; p. 118-6; p. 160-6; p. 209-6; p. 222-6; p. 237-6; p. 257-6; p. 197-7; p. 242-7; p. 68-8; p. 250-7;

“Os verbos em destaque estão no modo subjuntivo. O que expressam as frases nas quais foram usados?”

2. promovem o estudo de conjunções coordenativas e subordinativas, fazem referência ao significado das mesmas, todavia não propõem um número significativo de exercícios que tratam da idéia expressa pelos conectivos.

p. 348-5; p. 51-8; p. 73-8; p. 91-8; p. 100-8; p. 121-8; p. 161-8; p. 266-7; p. 49-8;

“As orações coordenadas sindéticas são classificadas em cinco tipos diferentes, conforme as idéias expressas pelos conectivos que as ligam:”/ “Ligue as orações em destaque às idéias que expressam:”

4.5. A textualidade nos livros didáticos de Roberto Magalhães⁵¹

Os exercícios de língua destes livros ensinam o estudo dos fatores de textualidade, porque:

1. mostram dimensões da realidade, com a pesquisa em trechos de obras literárias, em jornais, em peças publicitárias e revistas.

p. 39-5; p. 111-5; p. 43-6; p. 105-7; p. 9-8; p. 20-8; p. 96-8; p. 109-8; p. 142-8; p. 122-8; p. 37-6;

“Este texto descreve uma triste cena: o homem comendo coisas achadas no lixo. Esta descrição é fria ou emocional? Justifique.”/ “Juquinha entra no mundo do crime...”

2. favorecem a relação dos tempos verbais.

p. 177-7;

“Ligue as duas orações com quando, usando um dos verbos no pretérito mais-que-perfeito simples e outro, no pretérito perfeito, de acordo com os horários das ações.”

3. suscitam a reflexão sobre conceitos pré-estabelecidos e analisam as *noções de certo e errado*.

p. 20-5; p. 80-5; p. 32-6; p. 43-6; p. 60-6; p. 8-7; p. 10-7; p. 58-7; p. 24-8; p. 10-5; p. 43-8;

⁵¹ MAGALHÃES, Roberto. **Palavra chama palavra**. São Paulo: Editora do Brasil, 1994.

“E disse mais: Homem não chora! Você concorda com essa história de que homem não pode chorar?”/ “Gabi chega a comentar: Sempre me falaram que quando a gente não é bonita tem de ser inteligente. Como você analisa esta questão?”

4. promovem a interpretação crítica de textos para suscitar a exposição de pontos de vista.

p. 29-5; p. 58-5; p. 81-5; p. 93-5; p. 98-5; p. 25-6; p. 38-6; p. 44-6; p. 78-6; p. 95-6; p. 67-7; p. 27-8; p. 44-8; p. 72-8; p. 82-8; p. 134-8; p. 37-5; p. 17-6;

“Afinal, quem pensa e reflete bastante sobre a sua injusta situação, acaba sempre descobrindo uma forma de se livrar dela, não é verdade?”/ “Ninguém é dono da verdade...Logo, se tenho o direito de dizer, tenho, também, a obrigação de ouvir e de respeitar a opinião alheia. Vamos ouvir algumas opiniões...e, depois, você dará o seu depoimento...”

5. favorecem a leitura de poemas, para alargar a compreensão da temática delimitada a cada unidade de estudo.

p. 20-5; p. 82-5; p. 90-5; p. 42-6; p. 97-6; p. 113-7; p. 110-8; p. 105-5;

“Simplesmente poesia...A Bailarina.”

6. descortinam intenções que estão subjacentes à estrutura de superfície dos textos.

p. 21-5; p. 27-6; p. 37-6; p. 41-6; p. 42-6; p. 105-6; p. 7-7; p. 21-7; p. 120-7; p. 15-8; p. 72-8; p. 122-8; p. 134-8; p. 141-8; p. 23-8;

“Toda narrativa tem um tema, uma idéia que fica implícita, subentendida no texto. Qual seria o tema desta história?”

7. favorecem o estudo das significações das palavras: a denotação e a conotação.

p. 137-6; p. 93-7; p. 110-7; p. 123-7; p. 134-7; p. 15-8; p. 138-6;

“Copie as frases e mostre alguns dos sentidos que as palavras destacadas sugerem.”

8. informam acerca do exercício de papéis e dos preconceitos que deles decorrem nas relações em sociedade.

p. 15-5; p. 84-5; p. 41-6; p. 65-6; p. 83-7; p. 120-7; p. 29-8; p. 33-8; p. 58-8; p. 60-8; p. 108-6;

“A filha faz então uma pergunta ao pai: Pai, o que a mulher pode estudar?”

9. promovem o estudo de orações coordenadas e subordinadas, à luz da idéia expressa pelas conjunções coordenativas e subordinativas.

p. 208-8;

“Complete os períodos em seu caderno, com orações coordenadas, de acordo com o sentido das conjunções já expressas.”

10. promovem a *leitura de imagens* para motivar a produção de textos.

p. 38-5; p. 44-5; p. 21-6; p. 49-6; p. 50-6; p. 52-6; p. 66-6; p. 16-7; p. 27-7; p. 51-7; p. 74-7; p. 96-7; p. 18-8; p. 32-8; p. 41-8; p. 55-8; p. 111-8; p. 136-8; p. 96-6;

“Que tal fazer um jornal-mural para mostrar toda a criatividade da classe?”

11. favorecem a identificação e o emprego de circunstâncias para evidenciar a mensagem dos textos.

p. 88-6; p. 91-6; p. 28-7; p. 50-8; p. 84-8; p. 100-8;

“Você é um cineasta...Como você descreverá o espaço onde as cenas serão realizadas?”

12. motivam a produção textual, com a indicação de elementos que compõem a estrutura dos textos.

p. 17-5; p. 25-5; p. 26-5; p. 32-5; p. 40-5; p. 47-5; p. 49-5; p. 67-5; p. 89-5; p. 19-6; p. 33-6; p. 54-6; p. 72-6; p. 12-7; p. 32-7; p. 57-7; p. 11-8; p. 30-8; p. 48-8; p. 80-8; p. 114-8; p. 132-8; p. 102-6; p. 127-8;

“Estamos, uma vez mais, sugerindo a você uma estrutura narrativa bastante simples, porém eficiente, na construção do seu texto.”/ “Transforme cada objetivo apresentado numa frase-núcleo correspondente.”

13. favorecem a produção criativa de textos.

p. 27-5; p. 41-5; p. 53-5; p. 54-5; p. 64-5; p. 69-5; p. 89-5; p. 95-5; p. 56-6; p. 61-6; p. 30-8; p. 40-8;

“Transforme o ventilador numa personagem...depois, redija o seu desejo...”/ “Faça o seu poema-notícia. Use toda a sua imaginação e criatividade.”

14. promovem a construção de textos para correspondência: cartas, bilhetes.

p. 12-6; p. 68-6; p. 46-7; p. 67-8; p. 36-7;

“Escolha um destinatário e envie a ele o seu bilhete. (...) Vamos bilhetar?”

Os exercícios de gramática explicam os fatores de textualidade, porque:

1. anunciam a existência de diferentes linguagens na comunicação oral e escrita.

p. 121-5; p. 49-7; p. 74-7; p. 45-8; p. 52-8; p. 120-5; p. 189-8;

“Pois bem, a linguagem, assim como a roupa, deve ser adequada à situação em que nos encontramos...”/ “É muito comum, na linguagem coloquial, utilizarmos o verbo assistir seguido de um complemento verbal sem preposição...Na linguagem culta, contudo, o verbo assistir (no sentido de ver) pede um objeto indireto...”

2. promovem o estudo do significado de palavras, com vistas ao sentido que brota das relações em contexto.

p. 15-7; p. 93-7; p. 116-7; p. 148-8; p. 111-5;

“Procure no dicionário o significado das palavras destacadas, de acordo com o sentido das frases.”

3. favorecem o estudo de palavras cognatas com a descrição dos processos de formação de palavras: cada elemento é relacionado com sua origem e com seu significado.

p. 123-5; p. 121-6; p. 128-6; p. 131-6; p. 160-8; p. 130-7;

“Nesta unidade, vamos conhecer a origem de palavras para descobrir algumas línguas que contribuíram para a formação da Língua Portuguesa...Através dos exercícios, você vai descobrir a presença do grego e do latim em várias palavras da Língua Portuguesa.”

4. orientam o estudo de prefixos e sufixos, com a indicação do significado dos mesmos.

p. 129-6; p. 129-7; p. 124-5;

“Utilizando os prefixos IN, DES, forme novas palavras a partir das relacionadas a seguir. IN=negação; DES=ação contrária.”

5. propõem o conhecimento e a produção de estruturas frasais gramaticalmente aceitáveis.

p. 117-5; p. 134-5; p. 146-6; p. 124-7; p. 132-5; p. 11-6;

“Escreva no caderno. a) Frases declarativas que você diria a alguém que perguntasse a sua idade...”/ “Na verdade, Ana não estava querendo namorar ninguém. O que ela queria realmente?”

6. introduzem o termo *vocativo*, com informações acerca de sua origem e significado.

p. 194-8;

“Este é o vocativo: termo usado para chamar alguém. O nome vocativo vem das palavras da língua latina: vox (voz), vocare (chamar). Daí, porque vocativo significa chamamento.”

4.5.1. Lacunas Semânticas nos livros didáticos de Roberto

Magalhães

Sob os princípios de uma nova proposta de ensino de Língua Portuguesa que objetiva essencialmente o estudo do texto, os autores se aproximam dos Fatores de Textualidade de que lançamos mão para explicitar o universo semântico dos livros didáticos de quinta à oitava série. Ainda assim, entendemos que os exercícios a seguir podem merecer maior atenção.

Os exercícios de língua:

1. introduzem abordagens exaustivas de um mesmo tema.

p. 33-5; p. 70-5; p. 92-5; p. 29-6; p. 58-6; p. 25-7; p. 35-8;

Os textos 5, 6, 7 e 8 são organizados sob a temática “Adolescência, uma barra...”

2. fazem uso de expressões não indicadas pela norma padrão.

p. 98-5; p. 118-8;

“Finalmente o circo chega na cidade espalhando um ar de felicidade...”

“Unidade 5: Brasil, mostra a sua cara!”

Os exercícios de gramática:

1. apontam para o sentido e emprego de tempos e modos verbais, no entanto um número significativo de exercícios se limita à análise morfológica de modos e tempos de verbos.

p. 134-6; p. 136-6; p. 90-7; p. 176-7; p. 178-7; p. 170-8; p. 122-7; p. 168-8;

“Copie as orações e indique apenas se as formas verbais destacadas encontram-se no presente, passado ou futuro.”/ “Os tempos do subjuntivo indicam fatos considerados desejáveis, duvidosos, incertos, possíveis de acontecer.”

Como conclusões deste capítulo, podemos afirmar que a análise dos fatores de textualidade em exercícios de língua e de gramática aponta lacunas semânticas na abordagem

de conteúdos gramaticais e lingüísticos e mostra, essencialmente, que os objetivos do ensino da língua portuguesa, nos livros didáticos analisados, são abusivamente estreitos, pois nem mesmo procuram desenvolver o léxico individual do discente. Entendemos que a existência de tais lacunas pode interferir no processo da construção do sentido do texto, porque o aluno deixa de vincular conteúdos gramaticais à estrutura de orações. Ora, de que vale o conhecimento isolado dos termos da oração, por exemplo, se não se é capaz de fazer uso desses termos para produzir orações? Compreendemos, pois, que submeter conteúdos gramaticais a uma abordagem semântica significa permitir ao aluno que :

- construa e decodifique os possíveis sentidos que transcendem os limites do próprio texto;
- desperte para as estruturas subjacentes que organizam o texto;
- explicita os mecanismos e as condições da produção textual (o momento histórico, por exemplo).

No capítulo a seguir, ensejamos uma análise das lacunas semânticas na abordagem de exercícios de língua e de gramática, comuns aos livros didáticos estudados, para propor o conhecimento do latim como fundamentação teórica de apoio à formação pedagógica de docentes de Língua Portuguesa.

Esclarecemos, ainda, que estamos sugerindo o conhecimento do latim não como saber a ser reproduzido nas salas de aula do primeiro ou do segundo grau, mas como saber a enriquecer os conhecimentos lingüísticos do professor de Língua Portuguesa.

5. O Ensino da Língua e da Gramática com o conhecimento do Latim

Este capítulo tem duplo objetivo. Primeiro: analisar o ensino de questões da língua e da gramática nos livros didáticos de quinta à oitava série, e segundo: evidenciar a presença do latim na estrutura da língua portuguesa para apresentá-lo como conhecimento a subsidiar a formação do docente de Língua Portuguesa; não um conhecimento para ser reproduzido nas aulas de Língua Portuguesa do primeiro grau, mas um conhecimento a ser incorporado à formação pedagógica do professor de Língua Portuguesa de quaisquer etapas do processo de ensino-aprendizagem do português.

Sabemos que latim é palavra proveniente de “Latio”, região da Itália, onde em remotíssima época habitou um povo chamado latino. Seguindo a sina do povo que o falava, o latim, a princípio humilde língua de pastores e bandidos, ascendeu ao requinte da expressão de Cícero, Vergílio e Horácio para transformar-se, finalmente, no falar dos povos bárbaros, que destroçaram o Império Romano. O latim vulgar, derivado do latim arcaico, era a língua falada pelo povo, sem preocupações literárias e constantemente alterado pelas influências que sofria. Recebeu várias denominações: “Sermo vulgaris, sermo rusticus, sermo plebeius, sermo quotidianus, sermo castrensis e sermo proletarius”. Já o latim clássico é originário do latim vulgar, mas detido, a certa altura, pela cultura intelectual. É o latim de Cícero, de César, de Titulívio, de Vergílio e de Horácio. Recebeu as denominações: “Sermo urbanus, sermo eruditus ou perpolitus”. Sabemos também que, sendo essencialmente oral, o latim vulgar nos deixou poucos informes para tornar possível a sua reconstituição; servindo de principais fontes: a) a censura dos gramáticos às incorreções de linguagem; b) a reprodução dos diálogos

entre personagens da massa inculta nas peças de teatro; c) o trabalho de escritores sem pretensões literárias, principalmente na época da decadência; e d) as cacografias e outras incorreções nas inscrições populares. Afirmamos, finalmente, que, ao contrário do latim clássico, de estrutura sintética, há no latim vulgar uma tendência à análise que permanece na deriva da língua até aos nossos dias. Podemos afirmar, então, que o latim vulgar é menos flexível, prefere as construções aos determinantes. Sobre o exposto, podemos concluir que as línguas neolatinas, entre que também está a língua portuguesa, não se derivam diretamente do latim, mas dos romances, entendidos como as modificações regionais do latim. Sabemos, também, que não é possível precisar a época exata da formação dos romances, nem a do desaparecimento do latim vulgar. Os romances aparecem, então, depois do latim vulgar, aproximadamente no ano 600 da Era Cristã. Foi com este objetivo, portanto, que apresentamos algumas informações sobre o latim, mais especificamente sobre o latim vulgar: para mostrar que estudar latim significa não somente estudar o passado (que tem seus méritos), mas também permitir-se conhecer mais sobre a língua de que fazemos uso todos os dias: a língua portuguesa.

Valemo-nos da repetição para reafirmar, então, que, enquanto o ensino da gramática codifica os usos do idioma, com regras e exceções para o emprego de conteúdos gramaticais, o ensino da língua perpassa o ensino da gramática para chegar à produção e decodificação de mensagens. Sendo assim, estamos compreendendo como ensino da gramática aquele que visa à socialização e ao registro da modalidade padrão da língua portuguesa e, como ensino da língua, aquele que favorece o estudo das condições de uso da linguagem, isto é, de que variedade linguística fazer uso em cada situação de exercício da escrita ou da fala. Consideramos pertinente afirmar, também, que não nos revelamos contrários

ao ensino da gramática; pelo contrário, situamos tal enfoque como “ponte” que conduz ao ensino da língua. Entendemos, enfim, que o processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa contempla questões gramaticais e lingüísticas.

Consideremos, neste momento, **os exercícios de língua** que identificamos como lacunas na abordagem dos fatores de textualidade:

1º. Exercícios de orações coordenadas e subordinadas

Os processos de coordenação e subordinação de orações são estudados sob a orientação dos exercícios: sublinhar verbos, dividir orações, circular e classificar conjunções. Compreendemos que esses exercícios se apóiam na boa memória dos discentes, pois não lhes exigem que produzam orações, com vistas à unidade de significação veiculada pelas conjunções coordenativas e subordinativas e pelos pronomes relativos.

Sob a indicação de modelos, os alunos não são orientados com os objetivos dos exercícios propostos. Consideremos: “a) *Faça, seguindo o modelo: A noiva achou que deveriam descansar, pois estavam cansados. Como estavam cansados, a noiva achou que deveriam descansar.* b) *Substitua a conjunção conformativa conforme pelas equivalentes como, segundo.* c) *Observe o modelo e substitua o verbo da oração subordinada substantiva por um substantivo.*”

O exercício a trata da ampliação de orações da coordenação para a subordinação, sem que o autor tenha introduzido informações acerca do estreito valor semântico de conjunções coordenativas e subordinativas: causais e explicativas, concessivas e adversativas, por exemplo. O exercício b propõe a reescrita de orações, sem tocar no conteúdo semântico de conjunções, e o exercício c se apóia em modelos para introduzir noções gramaticais diversas: classes de palavras, funções sintáticas, o processo de

subordinação. Sabemos que é válido favorecer a produção textual sem fazer referência às nomenclaturas, todavia é necessário que a escola dê conta das exigências em sociedade: os concursos públicos dão ênfase às nomenclaturas e, para poder “competir”, é indispensável conhecê-las.

Marilda Prates insinua haver diferença entre pois - explicativo e pois - conclusivo, com a explicação que segue, página 35, oitava série: “pois (conclusivo) = depois do verbo e pois (explicativo) = antes do verbo”. A essa explicação caberia, no mínimo, a pergunta: qual verbo? Prates não faz referência ao sentido das conjunções, nem chama atenção para a classificação das conjunções que se repetem. A autora ainda sugere um exercício que privilegia a idéia expressa pelos conectivos, entretanto o modelo que apresenta é exemplo de período com informação semântica incompleta.

Vejamos o exercício, transcrito da página 74, oitava série: “*Indique a idéia expressa pela conjunção nas frases abaixo: a) Se você for, eu vou ... = condição*”. Certamente não será repetitivo dizermos, a propósito do exercício referido, que é exatamente no desfecho da oração e nos complementos verbais, omitidos pela autora, que se realiza a valoração do sentido da conjunção.

Lídio Tesoto oferece maiores informações acerca dos conectivos. Indica a idéia contida nas conjunções e alerta para que o discente evite decorá-las e procure identificar o sentido expresso pelas orações que a conjunção ou pronome relativo introduz. Afirma, ainda, que as orações subordinadas adverbiais se classificam de acordo com a circunstância que exprimem e só então as apresenta.

Consideremos a explicação, dada pelo autor, que antecede o exercício da página 188 da sétima série: “*Concessivas: introduzem orações que trazem idéia de concessão*”

(*admite-se a possibilidade de um fato, mesmo julgando-o irrealizável*): *embora, ainda que, mesmo que, por mais que*". Ressentimo-nos, somente, do fato de o autor não mais explicar a idéia expressa pelos conectivos coordenativos, no nível de oitava série. Nosso ressentimento se deve à existência de escolas que não adotam uma mesma coletânea de livros didáticos para as suas turmas de quinta à oitava série.

Quanto às orações subordinadas, no livro da oitava série, o autor faz apreciações sobre o que cada conjunção subordinativa ou pronome relativo estabelece com a oração principal, todavia não oferece um número significativo de exercícios que privilegiem o sentido dos conectivos. Os exercícios para a oitava série dão conta, essencialmente, de sublinhar verbos, separar e classificar orações.

Hêndricas Nadólskis faz referência ao valor semântico de conectivos, quando diz que: "*Notas. 1. A classificação das orações subordinadas adverbiais deve ser feita levando-se em consideração o seu valor semântico dentro do período, pois o mesmo vocábulo pode ter valores diferentes dependendo do contexto. Por exemplo: como iniciando oração subordinada adverbial pode ter valor causal, comparativo, conformativo. 2. Cuidado para não confundir a oração subordinada adverbial causal com a oração coordenada sindética explicativa, principalmente, quando o conectivo é porque*". (p. 145 - III ; p. 175 - IV)

Observamos que o autor dá ênfase a dois aspectos, até então não explorados pelos demais autores já citados: a polissemia conjuncional e o estudo de orações subordinadas vinculado ao estudo dos termos da oração. Os exercícios que Nadólskis propõe não correspondem, contudo, às duas notas para que chama atenção. São exercícios que trazem o conectivo inserido no contexto, mas que não avançam para a criação de orações, nem para o estudo da polissemia conjuncional a que fez referência o autor.

O exercício a seguir, transcrito da página 12 C- sexta série, ilustra o que dissemos há pouco: “*Substitua a conjunção embora por outra equivalente em : começam a explorar a sensualidade, embora não estejam ...*” Sugerimos que o exercício citado abandone as reticências, para que os complementos oracionais omitidos esclareçam a idéia expressa pela conjunção empregada e faça referência ao parágrafo em que se pode encontrar tal oração.

Siqueira e Bertolin despertam o aluno para o estudo do sentido de conectivos, conforme observamos nas afirmações da página 266, sétima série: “*...coordenadas aditivas: indicam soma, seqüência de informações, adicionam uma idéia à outra. Os conectivos (as conjunções) mais usados são: e, nem, mas, também ... (Note que nem equivale a e não)*”. Acreditamos que a vírgula que separa mas também corresponde a um erro de impressão, uma vez que o fato não se repete na página 48, da oitava série. Não podemos, entretanto, deixar de fazer referência ao exercício da página 49 da oitava série, que não dá conta do emprego da conjunção aditiva nem. Emprego a que se referem os autores na segunda nota.

Consideremos o exercício: “*Ligue as orações em destaque às idéias que expressam:*” Entre as frases citadas pelos autores está a seguinte, para a qual devemos associar (ligar) a idéia de adição, soma: “*Foi embora e nem disse adeus*”. No período, notamos a presença de duas conjunções (e, nem) com o mesmo valor semântico. Ambas são coordenativas aditivas. Entendemos, portanto, que a conjunção aditiva nem permite as construções que seguem: a) Foi embora e não disse adeus; b) Foi embora, nem disse adeus. Lembramos, também, a propósito do emprego simultâneo de conjunções com o mesmo valor semântico, que é comum o uso de se caso , iniciando uma oração subordinada adverbial condicional, querendo significar se acaso . Sugerimos, então, que os autores favoreçam menos os exercícios para sublinhar e classificar orações coordenadas sindéticas e orações

subordinadas e valorizem mais os exercícios para reescrever e criar frases, com vistas ao significado dos conectivos.

A proposta a seguir do livro de Siqueira e Bertolin, página 73 da oitava série, contempla os objetivos por nós apontados: *“Reescreva a frase, substituindo a conjunção subordinativa condicional se pelas equivalentes caso, desde que, contanto que. Faça as adaptações necessárias”*.

Roberto Magalhães somente trata dos processos de coordenação e subordinação de orações no livro didático da oitava série. Aponta, como objetivo principal desse estudo, o ato de conhecer as diversas relações que as orações podem ter entre si, em um texto. Afirma, ainda, que o discente não deve querer memorizar e identificar o nome de cada oração a ser estudada. Diz ele na página 201, oitava série: *“Isso ficará para seus estudos de gramática, no segundo grau”*. Os objetivos do autor parecem, no entanto, não corresponder às exigências do conteúdo programático de quinta à oitava série.

Roberto Magalhães propõe exercícios que dão conta do sentido de conectivos, conforme observamos no exemplo seguinte: *“Complete os períodos em seu caderno, com orações coordenadas, de acordo com o sentido das conjunções já expressas. a) Este livro é interessante, porém ... (adversativa)”*.

O autor também aproxima os discentes de textos por eles já produzidos, para suscitar reflexão acerca do sentido de conjunções. Consideremos uma proposta de exercício da página 214, oitava série: *“Releia suas últimas redações e veja como estão sendo utilizadas as conjunções, em seus textos”*. Roberto Magalhães parece, contudo, ter dificuldades para distinguir “pois - explicativo” de “pois - conclusivo”. A explicação de que lança mão o autor é a mesma utilizada por Marilda Prates. O aluno permanece sem saber a que verbo se referem os

autores, quando dizem que *pois explicativo* é colocado antes do verbo e *pois conclusivo* é colocado depois do verbo.

E finalmente, ainda que tenha transferido para o segundo grau o estudo classificatório de conjunções, Roberto Magalhães é o único dos autores estudados que faz menção ao emprego da conjunção aditiva “mas também”, como se pode ver na página 208 da oitava série. Lembramos que o uso de “mas também” só atende às regras de Paralelismo Gramatical, se estiver em relação ao par correlato “não só”, que introduz a oração coordenada assindética.

2º. Exercícios de recorrências de estrutura e de sentido

Observamos, com a análise aos processos de coordenação e subordinação de orações, que os livros didáticos, ao introduzirem exercícios que levam à escrita de frases, não subsidiam esta produção de pequenos textos com informações sobre como construir uma estrutura semântica e gramaticalmente aceitável. Nos momentos em que são convidados a escrever, os discentes : a) elaboram frases sob a indicação de palavras polissêmicas, para estudar os possíveis sentidos de algumas expressões; b) transformam frases para melhor compreender “questões práticas” de conteúdos gramaticais; c) reescrevem frases para estudar formas gramaticais recomendadas pela norma culta; d) tomam conhecimento de expressões não indicadas pela norma padrão.

Parece-nos, então, que os objetivos das atividades em livros didáticos de quinta à oitava série caminham em direção do limite inferior da teoria semântica, que é a informação gramatical. Os exercícios propostos se preocupam com a gramaticalidade das frases e não possibilitam ao aluno reconhecer frases que são semanticamente anômalas, ainda que gramaticalmente corretas. Falta, portanto, à produção de textos sugerida pelos livros didáticos,

a nível de primeiro grau, implementar um carácter interpretativo às informações gramaticais. Entendemos que cabe aos autores mostrar para os discentes que “há frases gramaticalmente corretas que são ambíguas ou semanticamente anormais”.⁵² Podemos afirmar que, até então, os exercícios não promovem a solidariedade dos elementos lingüísticos. Estão longe de uma abordagem sintático-semântica mais precisa dos fatos da língua portuguesa. Tocam superficialmente na recorrência de estruturas (Paralelismo Gramatical) e não dão conta da recorrência de sentido (Paráfrase).

Mesmo sabendo que *o conhecimento do latim* já não encontra razão de ser em diversas propostas de cursos de letras, entendemos que as atividades de versão e tradução podem orientar o discente do curso superior, no sentido da compreensão da estrutura sintático-semântica da Língua Portuguesa. Como em latim a função sintática de uma palavra se realiza nas suas desinências finais, o emprego da palavra é facultado pela predicação verbal ou nominal que orienta a construção da oração. Se bem orientados, portanto, os discentes de Latim poderão perceber que: 1) serão os casos de regência verbal ou nominal, distintos nas duas línguas, que prepararão para o conhecimento da sintaxe em latim e em português. Ora, levar o aluno a pensar nas duas línguas, para tornar oportuno conhecer o duplo acusativo de ensinar (*docere*) e a transitividade direta e indireta em Português; ou para reconhecer, no uso de “*esse + nominativo*”, o emprego do verbo *haver*, com sentido de existir, que solicita um objeto direto na nossa língua, equivale a permitir o conhecimento das línguas latina e portuguesa, a partir das diferenças de sintaxe. Propor um verbo e pesquisar sua regência nas duas línguas em questão são exercícios que conduzem ao conhecimento da origem e da concordância daquela forma verbal, na língua portuguesa e no latim. 2) conhecer, também, a

⁵² GONÇALVES, Angela Jungmann. *Lexicologia e ensino do léxico*. Brasília: Thesaurus, 1977. p. 73.

função sintática do pronome relativo “cujo”⁵³, em latim, equivale a não mais empregar este pronome seguido de artigos (*cujo o* e outras formas), na língua portuguesa. 3) reconhecer, nas terminologias dos conectivos e das orações coordenadas e subordinadas, o valor semântico de conjunções e pronomes relativos significa: a) completar orações, de acordo com o sentido expresso por esses conectivos; b) evitar o uso simultâneo de conectivos com o mesmo valor semântico; c) atentar para a polissemia conjuncional. 4) observar o emprego dos pronomes relativos em latim, já que há um pronome para cada função sintática a ser exercida pelo termo que com o pronome concorda, pode orientar o uso destes pronomes na língua portuguesa. Atentando-se para a diferença de emprego do pronome relativo “cujo”, para que já chamamos atenção, entendemos que os exercícios de reconhecer a função sintática dos pronomes relativos e os de transformar períodos simples em compostos por subordinação, com orações subordinadas adjetivas, podem explicar o uso incoerente de “onde”, como pronome relativo a exercer, em linguagem oral e escrita, as funções sintáticas de sujeito, de complementos verbais e nominais, e outras, à exceção da que lhe é própria: de adjunto adverbial de lugar.

Observemos, agora, **os exercícios de gramática** que tomamos como lacunas na abordagem dos fatores de textualidade:

1º. Exercícios com o sufixo “mente”

Os autores estudados anunciam a formação de advérbios de modo com o sufixo “mente”, todavia, apenas Siqueira e Bertolin explicam como se dá esse processo. Os demais autores utilizam-se de frases-modelo para introduzir esse conteúdo.

⁵³ Vale lembrarmos que o pronome relativo “cujo”, em Latim, concorda com o termo antecedente, diferentemente, portanto, da concordância com o termo subsequente ao pronome, em Português. Vemos, no período: “Flores, quorum odor suavissimus est, rosae et violae sunt”, *quorum* concordando com *flores* e não com *odor* como se dá na Língua Portuguesa.

Consideremos os seguintes exercícios: *“Faça a transformação das frases abaixo, usando advérbios com o sufixo mente”*. / *“Preste atenção: curioso > curiosamente”*. / *“Transforme pelo modelo: Sua profissão de metalúrgico exercia caprichosa e interessadamente”*. / *“Forme advérbios de modo, seguindo o modelo: a) diabólico: diabolicamente.”* / *“Transforme o advérbio em adjetivo. Observe o modelo: Pensou rapidamente. Pensou rápido”*. Sobre os exercícios, podemos afirmar que: 1) o emprego de modelos não orienta o aluno a refletir acerca do emprego do sufixo “mente”; 2) a proposição de transformar frases não se realiza criticamente, dada a ausência de informações sobre o uso do sufixo em questão; 3) os exercícios não dão conta de noções gramaticais que fundamentam o emprego do sufixo “mente”; 4) a sugestão de transformar o advérbio em adjetivo carece de informações sobre a função ou valor sintático das classes de palavras. Em “Pensou rápido”, *rápido* não é adjetivo, como sugere o exercício.

Já Siqueira e Bertolin promovem uma maior compreensão do conteúdo em estudo, porque orientam o exercício sobre o sufixo “mente” com informações de valor gramatical: a formação de advérbios de modo a partir de adjetivos uniformes e biformes, o uso do acento gráfico e a ocorrência de uma série de advérbios em “-mente”.

Vejamos uma sugestão de exercício de Siqueira e Bertolin: *“Muitos advérbios terminados em -mente derivam de adjetivos na forma feminina. Alguns desses adjetivos são acentuados, mas, quando recebem o sufixo -mente e se transformam em advérbios, perdem o acento. Observe e continue: público pública publicamente”*. Tomamos, por conseguinte, como exemplo, o exercício de Siqueira e Bertolin para afirmar que se faz necessário criar um ambiente propício à introdução de exercícios. Certo é que, quando os exercícios são favorecidos com informações de valor gramatical e semântico, promovem não somente a

aprendizagem dos alunos, mas também o trabalho de docentes de Língua Portuguesa que, em certos casos, também estão aprendendo.

2º.Exercícios com homônimos e parônimos

O estudo de homônimos e parônimos se realiza com a conceituação desses vocábulos e com a enumeração de aspectos que os distinguem. Conhecidas as dessemelhanças entre homônimos e parônimos, seguem-se listas que dão ênfase à grafia e ao significado dos mesmos.

Consideremos os exemplos de exercícios a seguir: *“Procure o significado das palavras, procurando fixar sua grafia e sinônimo”*./ *“Complete com inflação ou infração:”*./ *“Qual a diferença entre discrição e descrição?”*./ *“Agora observe atentamente o sentido e a escrita dos parônimos acima e complete as frases com as palavras do quadro:”* Entendemos que tais exercícios privilegiam a memorização de palavras e de seus significados, uma vez que não vinculam a palavra, homônima ou parônima, sua grafia e significado ao grupo ou família de origem.

Propomos que o estudo de homônimos e parônimos se alicerce no valor semântico dessas palavras, a ser conhecido com a descrição de palavras cognatas. Primeiramente, deve ser conhecida a palavra e seu significado, em razão do conhecimento de todo o grupo cognato. Colocar essas palavras em oposição, para gerar homônimos e parônimos, pode ser exercício posterior. Compreendemos que aos exercícios referidos falta, portanto, contexto para introduzir o estudo dessas palavras. E este contexto, no nosso entendimento, é a própria origem dessas mesmas palavras. Uma palavra, isolada de sua família e já posta em oposição (ou em relação), o que pode significar ao aluno?

Completar espaços, distinguir palavras pela grafia e significado, criar frases para evidenciar diferenças de escrita e sentido são exercícios que reforçam a necessidade de somente decorar homônimos e parônimos. Entendemos que, antes de valorizar a homonímia e a paronímia, os exercícios poderiam propor o estudo dessas palavras como sinônimas em contexto, isto é, poderiam promover o estudo de um possível homônimo ou parônimo como uma palavra diante do seu significado ou explicação. No dizer de Angela Jungmann Gonçalves⁵⁴, a aprendizagem de uma palavra se dá com uma série de exercícios: “o aluno deve comparar, classificar, reagrupar as palavras, analisá-las, empregá-las em outros contextos e em outras situações, opor uma unidade a outra, observando-lhe o sentido e distribuição”. Podemos afirmar, a propósito do que sugere Angela Jungmann, que as atividades propostas pelos livros didáticos estudados não contemplam parte dos exercícios que visam à aprendizagem do conteúdo semântico de palavras. E é do desconhecimento do conteúdo semântico de palavras, ou ainda, é do desconhecimento das propriedades semânticas das palavras que se originam as irregularidades semânticas tão comuns na expressão escrita ou falada da nossa gente: os pleonasmos “subir para cima”, “descer para baixo” e outros. É o caso também dos exemplos a seguir, retirados das redações do vestibular PUC-PR/ 96: “mostrou-se alva diante da decisão do pai” e “...pessoas com defeitos quase que perfeitos”. Os exemplos mostram, pois, que quem desconhece as propriedades semânticas das palavras não as emprega corretamente, porque não sabe o que as palavras significam nos contextos em que elas podem se realizar.

⁵⁴ GONÇALVES, op. cit., p. 127

3º. Exercícios com tempos e modos verbais

Os livros didáticos analisados tratam essencialmente da análise morfológica de verbos. Solicitam ao aluno que determine o modo, o tempo, o número e a pessoa verbais. Vejamos os exercícios a seguir: *“Analise a forma verbal quanto ao tempo e ao modo:”/ “Dê o tempo e o modo das formas verbais.”/ “Copie as frases, indicando o tempo expresso pelos marcadores temporais destacados”*. É abundante este tipo de exercício que trata da forma verbal desvinculada de um contexto frasal.

Em momentos menos significativos, os exercícios propõem o preenchimento de lacunas em orações e indicam em que modo e tempo os verbos poderão ser utilizados, o que demonstra não ser possível ao aluno completar as orações à luz do valor semântico dos verbos e da relação entre as formas verbais no interior da frase. São exemplos os seguintes exercícios: *“Complete as frases com os verbos indicados, no presente do subjuntivo”/ “Complete, fazendo a concordância e a conjugação corretas:”/ “Observe o modelo e continue escrevendo corretamente as formas verbais no pretérito imperfeito do subjuntivo:”/ “Complete as frases com os verbos abaixo, nos tempos e modos indicados:”/ “Copie as orações, preenchendo os espaços com o verbo no tempo indicado:”*. Entendemos que, ao preencher os espaços em orações com formas verbais antes indicadas, o discente não é levado a refletir sobre a correlação temporal que se realiza no interior das orações. Questionamos o valor de tais exercícios, cuja exigência maior é ainda decorar formas verbais.

Observamos, também, que alguns raros exercícios chegam a exigir noções de correlação temporal, sem que os autores tenham dado conta da questão, ou tenham chamado a atenção do discente para a analogia temporal que se realiza em orações. Consideremos os exercícios: *“ a) Complete com o verbo entre parênteses, na forma adequada: Se nós*

.....estariamos ricos. (querer). b) Exercícios. Esperamos que os políticos o que durante a campanha eleitoral. (reconstruir - subj. pres., destruir - ind. perf.). c) Complete as frases com o verbo indicado, na forma correta exigida pelo sentido: Se você todo seu esforço no trabalho, vencerá. (pôr)". Percebemos que: 1) a pontuação não foi observada no período a. O uso da vírgula é, no exemplo a, obrigatório, já que a oração subordinada antecede a principal. Os autores perdem a oportunidade de vincular o estudo de sinais de pontuação ao estudo de orações; 2) o período b faz parte de um grupo de exercícios para que o autor sequer organizou um enunciado solicitando o emprego de formas verbais; 3) o período c parece veicular a importância do sentido que percorre o emprego de formas verbais, mas não explica como se dá esse processo.

Observamos, ainda, que alguns autores, embora favoreçam o estudo de formas verbais com a sugestão do significado de modos e tempos de verbos, não dirigem esse estudo para a explicitação do processo de correlação temporal e até fazem uso de orações com *proposição temporal incompleta*, como vemos nestes exercícios: " a) *Altere de acordo com os modelos: Para eu não ser um galo diferente. Para que eu aprendesse a ser um galo diferente.* b) *Veja o modelo e passe o verbo do modo indicativo para o subjuntivo: Eu janto em casa hoje. Talvez eu jante em casa hoje. Se eu jantasse em casa hoje ...* c) *Passe os verbos do futuro do presente para o futuro do pretérito: Eu voltarei cedo. Eu voltaria cedo"* .

Citamos, finalmente, os dois únicos exercícios que contemplam a correlação temporal, mostrando ser possível tratar, com simplicidade e a nível de primeiro grau, de um processo que favorece a produção de orações semântica e gramaticalmente aceitáveis. Vejamos os exercícios. O primeiro é transcrito do livro "Palavra chama palavra", de Roberto Magalhães e Clodoaldo Cardoso, sétima série, página 177: "*Ligue as duas orações com*

quando, usando um dos verbos no pretérito-mais-que-perfeito simples e outro, no pretérito perfeito, de acordo com os horários das ações. Siga o modelo: Ela já preparou o jantar. (18 horas). Ele chegou. (18h30). Ela já preparara o jantar, quando ele chegou”. O segundo exercício pode ser encontrado no livro “A Construção da Linguagem”, de Siqueira e Bertolin, oitava série, página 69: “Observe a relação entre os tempos verbais nas frases:

1. Mais flores daria se mais flores eu tivesse.

(fut. pret. ind.)

(pret. imp. subj.)

2. Quando a festa acabar, iremos embora.

(fut. subj.)

(fut. pres. ind.)

Complete as frases com os verbos entre parênteses, usando o tempo verbal adequado.” Entendemos que exercícios como os dois últimos referidos podem ser mais explorados, a fim de que o discente seja levado a conhecer a *isossemia gramêmica*⁵⁵ que interfere no emprego dos tempos e modos verbais.

Pudemos observar, enfim, que, como é significativo o número de escolas que não solicitam o uso de uma gramática de apoio, o estudo de formas verbais parece necessitar de informações acerca : a) dos elementos estruturais dos verbos (com informações sobre a origem latina de desinências número-pessoais e modo-temporais da língua portuguesa); b) dos tempos primitivos e derivados; c) da etimologia das conjugações verbais (o porquê de *pôr* estar entre os verbos da segunda conjugação, por exemplo); d) de exercícios que objetivam a produção de frases, sob a abordagem do sentido expresso pelos tempos e modos de verbos.

Sabemos que muitos fatos da nossa língua podem ser explicados com a recorrência à própria língua portuguesa. Isto não nos impede de fazer referência à presença do

⁵⁵ A isossemia gramêmica trata, essencialmente, do processo de comutação de verbos no interior de orações. (GONÇALVES, 1977, p. 72).

latim na estrutura da nossa língua. O objetivo é apresentar o latim como saber que favorece a compreensão de exercícios de gramática.

Os conteúdos gramaticais, antes referidos, que consideramos como lacunas na abordagem dos fatores de textualidade em exercícios de gramática, evidenciam *a presença do latim*:

1. na formação de advérbios em {-mente}. Entendemos que a origem latina do substantivo feminino “mens, mentis” pode justificar o emprego da forma feminina (quando houver) do adjetivo a que se junta o sufixo adverbial {-mente} e assim explicar a inaceitabilidade gramatical de “curiosamente”, por exemplo.

2. na desinência modo-temporal de formas verbais da primeira conjugação no pretérito imperfeito do indicativo simples. Explicar a formação e o sentido do pretérito imperfeito de verbos da primeira conjugação equivale a lidar com a desinência {-va}, cuja origem latina é a desinência modo-temporal {-ba}. O mesmo processo de degeneração b>v ocorreu com: herba (erva), liberare (livrar), debitum (dívida), liber, -bri (livro), liber, -era, -erum (livre) e outras.

3. nas segundas pessoas do singular e do plural do pretérito perfeito do indicativo simples. As desinências latinas {-isti} e {-istis} são as desinências número-pessoais {-ste} e {-stes}, como em *tu amaste* e *vós amastes*.

4. nas desinências número-pessoais do presente do indicativo simples. As formas verbais no presente, como amo, amas, ama, amamos, amais, amam, lembram, por presença ou por ausência, as desinências número-pessoais latinas: {o, s, t, mus, tis, nt}.

5. na origem de diversos grupos cognatos que explicam a distinção de sentido entre homônimos e entre parônimos.

6. na estrutura morfológica de “pôr” e seus derivados, para explicar por que o verbo pôr (*ponere*) pertence aos verbos da segunda conjugação na língua portuguesa.

7. na explicação do sentido e emprego de modos e tempos verbais. Dissociar o ensino de formas verbais do exercício de memorização significa, por exemplo, explicar a diferença de sentido e uso dos pretéritos perfeito, imperfeito e mais-que perfeito.

Entendemos, portanto, que o domínio de tais conteúdos não somente favorece a aprendizagem da língua portuguesa no ensino superior, com as aulas de Latim, mas também amplia a formação didático-pedagógica do docente de Língua Portuguesa do primeiro ou do segundo grau.

Conclusão

Relativamente ao valor semântico de exercícios de língua e de gramática, parece-nos pertinente afirmar que:

a) nossos docentes de Língua Portuguesa, essencialmente professores alfabetizadores, lidam superficialmente com uma informação de valor semântico, visto que “a descrição gramatical deixa muito a desejar, principalmente com relação aos aspectos semânticos da língua ...”⁵⁶ ;

b) a compreensão que temos do fenômeno semântico, certamente relativa quando comparada à que fazemos da Morfologia, Sintaxe e Fonologia, se recente de informações de ordem histórica, o que explica a preferência por um enfoque sincrônico dos estudos lingüísticos;

c) uma etapa do processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, no ensino superior, poderia aproximar o ensino da língua latina do ensino da língua portuguesa, pois “o interesse lingüístico pelo latim fornece-nos explicações para fenômenos aparentemente inexplicáveis de nosso idioma e das línguas irmãs do português”⁵⁷ ;

d) os livros didáticos de Língua Portuguesa de primeiro grau estão presos a propostas de exercícios que privilegiam a memorização de palavras desvinculadas de um contexto lingüístico;

e) as atividades dos livros didáticos favorecem, essencialmente, o estudo da forma do vocábulo e não de suas relações semânticas e sintagmáticas;

⁵⁶ Ibid., p. 51

⁵⁷ CARDOSO, Zelia de Almeida. **Iniciação ao latim**. São Paulo: Ática, 1993. p. 10.

f) a proposta de criar textos, sob o domínio de uma informação gramatical e de uma informação semântica, ainda não orienta a elaboração dos objetivos de exercícios em livros didáticos de quinta à oitava série;

g) o ensino da semântica da língua portuguesa deve avançar da descrição gramatical para a identificação dos fenômenos semânticos que ocorrem no interior de frases: ambigüidades, anomalias, contradições ou tautologias, sinonímia, antonímia, homonímia e paronímia em contexto;

h) os livros didáticos de quinta à oitava série não dão conta do compromisso social de alertar o discente para reconhecer a pluralidade de sentido das construções lingüísticas;

i) o ensino da língua portuguesa tem necessidade de uma nova abordagem: a de implementar o caráter semântico dos fatos lingüísticos.

Constatamos, portanto, que o ensino da língua portuguesa se apóia fundamentalmente em informações de valor gramatical. No nosso entendimento, para promover o ensino da língua e da gramática, não basta introduzir textos. É necessário que o caráter interpretativo de questões gramaticais e lingüísticas incremente o estudo de textos, com o objetivo de preparar o discente do primeiro ou do segundo grau para construir e reconhecer elos transfrásicos. Manifestamos, assim, nossa preocupação com o ensino da língua portuguesa em livros didáticos: um ensino que se tem apoiado em interpretações de textos, vazias e pueris.

Esperamos, com o nosso trabalho, que se abram discussões sobre três aspectos, essencialmente: 1º) a lacuna semântica na abordagem de exercícios de língua e de gramática, que apontamos existir nos livros didáticos de quinta à oitava série; 2º) a possibilidade de reorientar o ensino da língua latina, visando ao conhecimento de fatos da língua portuguesa

com origem no latim; não para propor o ensino do latim como solução (nem mesmo parcial) para o fracasso do ensino da língua portuguesa, mas para recomendar o ensino da língua latina como conhecimento de apoio à formação interdisciplinar do docente de língua portuguesa; e 3º) a necessidade de rever os objetivos das nossas aulas de produção de textos no primeiro grau. Compreendemos que a observância destes aspectos permitirá que vivenciemos parcela significativa da responsabilidade de formar leitores críticos com as aulas de Língua Portuguesa.

Entendemos, finalmente, que participar do processo pedagógico no ensino superior é ter em vista o ensino de primeiro e segundo graus: na reelaboração e readaptação de conteúdos programáticos do Latim e da Língua Portuguesa; na formação de professores-alunos atentos à natureza do ensinar e do aprender variantes lingüísticas; na reorientação dos objetivos dos Cursos de Letras. Tais atitudes permitirão aproximar os níveis de ensino e, assim, rever as lacunas de uma ou outra etapa da aprendizagem da língua portuguesa.

Compreendemos, pois, que o exercício da docência superior de Língua Portuguesa deve atentar para a pedagogia do ensino de línguas, com vistas à promoção de um saber didático-pedagógico, que não somente vincula o conhecimento da língua portuguesa aos procedimentos pedagógicos, mas também orienta a escolha da estratégia de ensino mais apropriada à aprendizagem do fato lingüístico a ser estudado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Maria Margarida de; ANDRADE, Antônio Henriques. **Língua Portuguesa: Noções básicas para cursos superiores**. São Paulo: Atlas, 1989.

BECHARA, Evanildo. **Ensino da Gramática. Opressão? Liberdade?** São Paulo: Ática, 1991.

BELTRAN, José Luiz. **O Ensino de Português: Intenção ou Realidade**. São Paulo: Moraes, 1989.

BLIKSTEIN, Izidoro. **Técnicas de Comunicação escrita**. São Paulo: Ática, 1993.

BUENO, Francisco da Silveira. **A Formação Histórica da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1958.

CABRAL, Leonor Scliar. **Introdução à Lingüística**. Porto Alegre: Editora Globo, 1979.

CÂMARA JÚNIOR, Joaquim Mattoso. **Contribuição à Estilística Portuguesa**. Rio de Janeiro: Livro Técnico, 1977.

CARDOSO, Zelia de Almeida. **Iniciação ao Latim**. São Paulo: Ática, 1993.

CEGALLA, Domingos Paschoal. **Novíssima gramática da Língua Portuguesa**. São Paulo: Nacional, 1966.

CHALHUB, Samira. **A Metalinguagem**. São Paulo: Ática, 1986.

CITELLI, Adilson. **Linguagem e Persuasão**. São Paulo: Ática, 1993.

COUTINHO, Ismael de Lima. **Pontos de Gramática Histórica**. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1962.

CUNHA, Celso Ferreira da. **Gramática da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: FENAME, 1975.

- EPSTEIN, Isaac. **O Signo**. São Paulo: Ática, 1991.
- FARACO, Carlos Alberto. **Linguística Histórica**. São Paulo: Ática, 1991.
- FÁVERO, Leonor Lopes. **Linguística textual: uma introdução**. São Paulo: Cortez, 1988.
- _____. **Coesão e Coerência textuais**. São Paulo: Ática, 1991.
- FERRARA, Lucrécia D'Alessio. **A estratégia dos signos: linguagem, espaço, ambiente urbano**. São Paulo: Perspectiva, 1986.
- FRANÇA, Elvira Eliza. **Dimensões Interiores da escrita: a voz da criança interior**. Rio Grande do Sul: UNIJUÍ Editora, 1993.
- GONÇALVES, Angela Jungmann. **Lexicologia e ensino do Léxico**. Brasília: Thesaurus, 1977.
- GUIMARÃES, Elisa. **A articulação do texto**. São Paulo: Ática, 1990.
- GUIRAUD, Pierre. **A semântica**. São Paulo: Difusão Européia do livro, 1972.
- HAUY, Amini Boainain. **Da Necessidade de uma Gramática-Padrão da Língua Portuguesa**. São Paulo: Ática, 1983.
- ILARI, Rodolfo & GERALDI, João Wanderley. **Semântica**. São Paulo: Ática, 1992.
- ILARI, Rodolfo. **Linguística Românica**. São Paulo: Ática, 1992.
- KREUTZ, Roque Amadeu. Sintaxe do português para cursos de licenciatura em letras. **Revista Letras**. Santa Maria, v. 5, p. 141-159, jan./jun 1993.
- LEITE, Cília C. Pereira. **Gramática de texto: as relações/ valores**. São Paulo: Cortez, 1992.
- _____. **Gramática de texto para segundo e terceiro graus: análise textual com base em semântica**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Uma Gramática de Texto. Orientações a professores do 1º grau.**

Petrópolis: Vozes, 1984.

LEITE, J. F. Marques. **Dicionário latino vernáculo: etimologia.** Rio de Janeiro: Lux, 1956.

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador.** São Paulo: Ática, 1993.

LOPES, Edward. **Fundamentos da Lingüística Contemporânea.** São Paulo: Cultrix, 1975.

LYONS, John. **Semântica Estrutural.** Lisboa: Editorial Presença, 1963.

MAGALHÃES, Roberto. **Palavra chama Palavra.** São Paulo: Editora do Brasil, 1994.

MERCER, José Luiz e FOLTRAN, M. J. **Variação lingüística e ensino da língua portuguesa.**

Revista Letras, Curitiba, n. 41-42, p. 195-205, 1992-93.

NADÓLSKIS, Hêndricas. **Comunicação Jovem.** São Paulo: Nacional, 1994.

NETO, Serafim da Silva. **História do Latim Vulgar.** Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1977.

NOIVILLE, R. **Gramática Latina.** São Paulo: EDUSP, 1986.

PERINI, Mário Alberto. **Para uma nova gramática do Português.** São Paulo: Ática, 1989.

_____. **Sintaxe Portuguesa: metodologia e funções.** São Paulo: Ática,

1989.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Texto, Crítica, Escritura.** São Paulo: Ática, 1993.

PRATES, Marilda. **Reflexão & Ação em Língua Portuguesa.** São Paulo: Editora do Brasil,

1990.

RECTOR, Mônica. **Comunicação não-verbal: a gestualidade brasileira.** Petrópolis: Vozes,

1985.

RESENDE, Vânia. **Vivências de leitura e expressão criadora.** São Paulo: Saraiva, 1993.

SIQUEIRA E SILVA, Antônio & BERTOLIN, Rafael. **A Construção da Linguagem.** São

Paulo: IBEP, 1994.

SOARES, Magda. Os critérios para escolher bons livros de português. **Revista Nova Escola**, São Paulo, v. 9, n. 79, p. 22-25, out. 1994.

TARALLO, Fernando. **Tempos Lingüísticos. Itinerário histórico da Língua Portuguesa**. São Paulo: Ática, 1990.

TESOTO, Lídio. **Texto e Contexto**. São Paulo: Editora do Brasil, 1986.

Universidade Federal do Paraná. Biblioteca Central. **Normas para apresentação de trabalhos**. 5. ed, Curitiba: Ed. da UFPR, 1995.

WILLIAMS, Edwin B. **Do Latim ao Português**. Rio de Janeiro: I. N. L. , 1961.