

LIVRO DIDÁTICO

GRAMÁTICA, LEITURA E ENSINO DE
LÍNGUA PORTUGUESA

Contribuições Para a Prática Docente

Raquel Meister Ko. Freitag &
Taysa Mércia dos Santos Souza Damaceno



Editora UFS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

REITOR

Prof. Dr. Angelo Roberto Antonioli

VICE-REITOR

Prof. Dr. André Maurício Conceição de Souza

EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

COORDENADORA DO PROGRAMA EDITORIAL

Messiluce da Rocha Hansen

COORDENADOR GRÁFICO

Michell Angelo Santos Lima

CONSELHO EDITORIAL

Adriana Andrade Carvalho

Antonio Martins de Oliveira Junior

Aurélia Santos Faraoni

Ariovaldo Antônio Tadeu Lucas

Satie Katagiri

Ubirajara Coelho Neto

José Raimundo Galvão

Luisa Helena Albertini Pádua Trombeta

Mackely Ribeiro Borges

Maria Leônia Garcia Costa Carvalho

PROJETO GRÁFICO, CAPA E EDITORAÇÃO ELETRÔNICA

Jeane de Santana

ILUSTRAÇÃO/CAPA

Jean Carlo da Silva



Cidade Universitária Prof. José Aloísio de Campos

CEP 49.100 - 000 – São Cristóvão - SE.

Telefone: 2105 - 6922/6923. e-mail: editora.ufs@gmail.com

www.editora.ufs.br

Este livro, ou parte dele, não pode ser reproduzido por qualquer meio sem autorização escrita da Editora.
Este livro segue as normas do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990, adotado no Brasil em 2009.



LIVRO DIDÁTICO – GRAMÁTICA, LEITURA
E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA
CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA DOCENTE

.....
Raquel Meister Ko. Freitag &

Taysa Mércia dos Santos Souza Damaceno



SÃO CRISTÓVÃO-SE/ 2015

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

F866l Freitag, Raquel Meister Ko.
Livro didático-gramática, leitura e ensino da língua portuguesa : contribuições para prática docente / Raquel Meister Ko. Freitag, Taysa Mércia dos Santos Souza Damasceno. – São Cristóvão : Editora UFS, 2015.
125p.
ISBN :978-85-7822-493-6

ISBN 978-85-7822-492-9 (Internet)
1. Língua portuguesa – Estudo e ensino. 2. Língua portuguesa - Gramática. 3. Material didático. 4. Prática de ensino. I. Damasceno, Taysa Mércia dos Santos Souza. II. Título.
CDU 811.134.3(81)

Sumário

9 PARA ALÉM DO LIVRO DIDÁTICO

Raquel Meister Ko. Freitag & Taysa Mércia dos Santos Souza Damaceno

11 ENSINO PRODUTIVO DE GRAMÁTICA

Raquel Meister Ko. Freitag

- 11** Introdução
 - 11** Premissas do ensino de língua materna
 - 13** Paradigma verbal do português
 - 14** Ensino de verbos
 - 17** Proposta de trabalho
-

19 O FUTURO DO PRETÉRITO COMO ESTRATÉGIA DE POLIDEZ: O QUE DIZEM AS GRAMÁTICAS?

Andréia Silva Araujo

- 19** Introdução
 - 20** O que dizem os compêndios gramaticais sobre o FP?
 - 24** Proposta de trabalho
-

25 ONDE: ADVÉRBIO, PRONOME OU CONJUNÇÃO?

Jaqueline Lima Fontes

- 25** Introdução
 - 26** A trajetória da funcionalidade do item onde
 - 27** Onde em uso
 - 32** Proposta de trabalho
-

33 PRONOMES PESSOAIS NO LIVRO DIDÁTICO

Maria Denise Oliveira da Silva & Tania Andrade Oliveira Santos

- 33** Introdução
- 34** O que são pronomes?
- 36** Os pronomes no livro didático
- 36** O livro analisado
- 36** O tratamento dos pronomes
- 41** Para além do livro didático

45 OS PRONOMES POSSESSIVOS NO LIVRO DIDÁTICO

Maria Aparecida Alves Menezes, Marylin Vieira de Menezes & Vanusia Maria dos Santos Oliveira

- 45** Introdução
 - 45** Pronomes possessivos
 - 47** Os livros didáticos
 - 47** Jornadas.port: língua portuguesa
 - 51** Português: uma língua brasileira
 - 54** Para além do livro didático
-

55 SUJEITO: PONTOS E CONTRAPONOTOS NA ABORDAGEM DO LIVRO DIDÁTICO

Adna Nascimento Alves Santos, Karine Melo e Silva & Simone Menezes de Santana

- 55** Introdução
 - 56** O sujeito: pontos e contrapontos
 - 59** Análise do sujeito no livro didático “Português Linguagens”
 - 60** Tópicos “Construindo o Conceito” e “Conceituando”
 - 64** Tópico “A categoria gramatical estudada”
 - 66** Tópico “Semântica e Discurso”
 - 68** Para além do livro didático
-

71 AS ORAÇÕES ADVERBIAIS NO LIVRO DIDÁTICO

Dorinaldo dos Santos Nascimento, Márcia Cristina Barreto Oliveira & Nadja Souza Ribeiro

- 71** Introdução
 - 72** Orações subordinadas no livro didático
 - 78** Para além do livro didático
-

79 ABORDAGENS PARA A MEDIAÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Maristela Felix dos Santos, Maria Acácia de Lima Bonifácio & Taysa Mércia dos Santos Souza Damaceno

- 79** Introdução
- 80** Análise das atividades de leitura e escrita
- 81** Tratamento das habilidades cognitivas e metacognitivas da leitura
- 84** Tratamento das habilidades cognitivas e metacognitivas da escrita
- 87** Para além do livro didático

91 TIPOLOGIA DE PERGUNTAS NAS ATIVIDADES DE MEDIAÇÃO PARA LEITURA EM LIVROS DIDÁTICOS

Solange dos Santos & Leilane Ramos da Silva

91 Introdução

92 Uma tipologia para a atividade de compreensão/interpretação de texto

96 A tipologia de perguntas nos livros didáticos

101 Para além do livro didático

103 CONCEPÇÃO DE LEITURA NO LIVRO DIDÁTICO EAS ATIVIDADES DE COMPREENSÃO DE TEXTO

Isabel Cristina Michelin de Azevedo

103 Introdução

104 Compreensão de texto

107 Análise do livro didático

110 Para além do livro didático

113 LEITURA DE TIRAS NO LIVRO DIDÁTICO

Denise Porto Cardoso, Ruan Paulo Matos Rodrigues & Fabíola dos Santos Lima

113 Introdução

115 As tiras no livro didático

119 Para além do livro didático

121 REFERÊNCIAS

PARA ALÉM DO LIVRO DIDÁTICO

*Raquel Meister Ko. Freitag &
Taysa Mércia dos Santos Souza Damaceno*

.....

Debates e premissas sobre a formação docente e a apresentação de objetos teóricos para o ensino de Língua Portuguesa sempre foram uma constante no âmbito acadêmico. O cenário construído nos últimos vinte anos de contribuições dos estudos da linguagem para o ensino de língua materna trouxe caminhos e discussões para o que se propõe na Educação Básica – sistematizados nos Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa (BRASIL, 1998) – e, por conseguinte, para a formação inicial e continuada dos professores.

Consoante a essa perspectiva, o Grupo de Estudos em Linguagem, Interação e Sociedade (GELINS) tem desenvolvido pesquisas na linha “Competências comunicativas: formação docente e ensino de língua materna”, que tem por objetivo tratar da abordagem da leitura e o conhecimento gramatical com base em dados empíricos oriundos de práticas sociais diversificadas. Nossos resultados visam estimular propostas de ensino da leitura para o letramento como prática social voltada para o fortalecimento do leitor como cidadão atuante na sociedade em que se insere.

As disciplinas *Gramática, Variação e Ensino e Aspectos Sociocognitivos e Metacognitivos da Leitura e da Escrita*, do PROFLETRAS, propiciaram reflexões sobre essa temática a professores da educação básica. O aprofundamento desses conhecimentos foi orientado pelas análises epilinguísticas e metalinguísticas, considerando os fenômenos gramaticais mais produtivos e mais complexos, a fim de ampliar a competência comunicativa dos alunos na escuta, na leitura e na produção de textos orais e escritos. Buscamos uma prática reflexiva sobre a articulação entre as abordagens cognitivas da leitura e da escrita e as pesquisas sobre letramento e o conhecimento gramatical. O processo de aprendizagem das disciplinas culminou com as propostas de análise e abordagem “Para além do livro didático”, com a sugestão do “como” fazer nas aulas de Língua Portuguesa. Foi a partir dessa conjuntura que nos propusemos a analisar o recurso mais utilizado pelos professores nas aulas do Ensino Fundamental: o livro didático de Língua Portuguesa (LDLP). Destacamos aqui o papel subsidiário e pedagógico que este recurso ganhou nas

aulas de Língua Materna do Ensino Fundamental depois da implantação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Acreditamos no ensino produtivo de gramática. O professor de Língua Portuguesa precisa não só consultar mais de um compêndio gramatical, como também instigar a reflexão quanto ao uso linguístico de falantes mais escolarizados em face ao que preconizam os compêndios gramaticais. O ensino de gramática a partir do livro didático deve integrar estas outras fontes de consulta (os compêndios gramaticais, o senso epilinguístico do falante da língua). No tocante à leitura, as habilidades metacognitivas e a compreensão de textos são mais bem exploradas nos livros didáticos. No entanto, considerando a tipologia de perguntas de Marcuschi (2008), constatamos que os livros didáticos não mudaram tanto quanto gostaríamos, o que reforça a importância de nosso papel na formação inicial e continuada de professores de Língua Portuguesa.

As nossas análises do LDLP, no contexto da formação docente, aprimoraram as propostas de ensino nele contidas, visando não só aprofundar os conhecimentos dos docentes no que se refere aos diversos subsistemas da língua – fonológico, morfológico, sintático e semântico-pragmático –, mas também trazer um horizonte metodológico de USO-REFLEXÃO-USO para além do livro nas aulas de Língua Portuguesa.

Buscamos incluir neste cenário atividades epilinguísticas e metalinguísticas, ampliando, assim, a competência comunicativa dos alunos na escuta, na leitura e na produção de textos orais e escritos, em consonância a uma prática reflexiva sobre a articulação entre as abordagens cognitivas da leitura e da escrita e as pesquisas sobre letramento.

Por fim, destacamos não só a necessidade de se trabalhar diversas habilidades de leitura nos anos iniciais de formação, a fim de amenizar as problematizações advindas de dificuldades de focalização e inferências por parte de leitores em formação inicial, mas também o desenvolvimento de pesquisas que articulem a teoria e a prática, como foi nossa proposta.

ENSINO PRODUTIVO DE GRAMÁTICA

Raquel Meister Ko. Freitag

.....

Introdução¹

O desenvolvimento de modelos teórico-metodológicos para lidar com a faculdade da linguagem tem beneficiado o ensino de língua, na medida em que os resultados de investigação científica dão suporte a novas estratégias e metodologias de trabalho, tanto para língua materna como para língua adicional.

A linha teórica funcional-cognitivista (GIVÓN, 2001; BYBEE, 2006, entre outros) – subjacente nos PCN (BRASIL, 1998) – parte do princípio de que a comunicação humana ocorre em função das ações (experiências) e envolve participantes e contextos não homogêneos; assim, a gramática responde pelo modo como as informações são codificadas e afetadas pelo contexto, ou seja, pelo modo como o falante absorve, armazena e codifica as suas experiências. Tal concepção de gramática é decorrente de uma concepção de língua como um produto da adaptação biológica nas funções de representação e comunicação do conhecimento, considerando a relação entre frequência de uso e emergência/regularização de padrões gramaticais.

A fim de contribuir para a formação do professor de Língua Portuguesa, buscamos elucidar os evidenciais funcionalistas-cognitivos presentes nos PCN e destacar a sua importância no campo de ensino de gramática, especificamente no domínio do verbo. Tais evidenciais, no entanto, são aplicáveis a todos os domínios da gramática.

Premissas do ensino de língua materna

Halliday (1974) sugere que há três maneiras de se ensinar ou abordar uma língua: a **prescritiva**, baseada na fixação de padrões de prestígio; a **des-**

¹ Este trabalho é decorrente do desenvolvimento do projeto Variação na expressão do tempo verbal passado na fala e escrita de Itabaiana/SE: funções e formas concorrentes (FREITAG, 2009), financiado pela Chamada Pública Edital MCT/CNPq/MEC/CAPES nº 02/2010 - Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas (Processo 401564/2010-0) e edital FAPITEC/SE/FUNTEC 06/2009 – UNIVERSAL (Processo 019.203.00910/2009-0).

critiva, centrada na análise do modo como o sistema linguístico funciona; e a **produtiva**, focada no aprimoramento das habilidades linguísticas. É à terceira proposta de Halliday (1974) que os PCN se alinham.²

O alinhamento funcionalista deste conjunto de documentos é facilmente percebido ao analisarmos sua concepção de língua, que ressalta o uso social, considerando contextos de interação verbal, seus atores – falantes e ouvintes – e as condições internas e externas à manifestação linguística. A língua é vista como um organismo não autônomo, como produto e instrumento de comunicação, de persuasão, de expressão, de simulação, das manifestações humanas. Tal concepção de linguagem é assentada em premissas funcionalistas, como a da correspondência entre sentido e expressão, entre função e forma. As funções, sejam elas no nível da fonética/fonologia, da morfologia, da sintaxe ou do discurso, articulam sentidos e, a partir de análise gramatical, é possível aprimorar estratégias de leitura e de produção textual. A atividade interpretativa decorre de observação cuidadosa e refinada das estruturas linguísticas que funcionam como marcas ou pistas dos sentidos em elaboração.

Os usos linguísticos combinam estratégias mais regulares e sistemáticas, necessárias à interlocução social, de caráter geral e coletivo, no âmbito da gramática, assim como usos de âmbito mais individual, relativos a estruturas mais criativas e pessoais de apropriação da língua, no âmbito do discurso. A análise das estruturas gramaticais permite generalizações pela maior frequência com que são articuladas na comunidade linguística, e o tratamento das estratégias discursivas permite analisar o texto de modo mais específico, configurando uma língua maleável e adaptativa.

Como podemos ver, nos PCN, a língua é tratada como uma estrutura parcialmente maleável, na combinação, respectivamente, de níveis de maior fixação ou rigidez, como o fonológico ou o morfológico flexional, e outros mais sujeitos a pressões de natureza discursivo-pragmática, como o sintático ou o morfológico derivacional. Assumindo essa concepção, focamos a questão entre o caráter discreto vs. contínuo para a abordagem de classe gramaticais. Podemos, para fins de didatização de conteúdo, trabalhar com classes gramaticais discretas, estáticas, absolutas e bem definidas, com contornos nítidos e sem hierarquização de seus constituintes; tal como quando lidamos, por exemplo, com substantivo, verbo, adjetivo ou pronome como conjuntos fechados,

² Os PCN são um conjunto de documentos que têm como objetivo subsidiar a elaboração do currículo dos 1º e 2º ciclos do ensino fundamental e do ensino médio, visando à formação cidadã do aluno. Esses documentos têm sido alvo de críticas quanto a certas incoerências decorrentes da junção de diferentes abordagens teóricas. Apesar das críticas, não perdem sua importância, pois trata-se de um conjunto de documentos unificado, em nível nacional, de ampla divulgação e fácil acesso, que orienta a prática pedagógica para formação cidadã, com o foco no aprimoramento das habilidades expressão verbal, falada e escrita.

sem intersecções, sem difusões. Outra opção é o tratamento das classes gramaticais em seu *continuum*, em que cada qual constitui um conjunto irregular, relativo e impreciso, dinamicamente organizado, cujos traços constitutivos não são partilhados igualmente por todos os seus membros. Qual das duas abordagens é a melhor para lidar, por exemplo, com os verbos? Qual das duas abordagens pode prover explicações que dão conta de todos os dados e não apenas de parte deles? Vejamos, a seguir, uma contextualização do paradigma verbal do português em uso atualmente a fim de elucidar estas questões.

Paradigma verbal do português

“Cantava” ou “estava cantando”? “Cantaria” ou “ia cantar”? “Cantei” ou “tinha cantado”? A língua portuguesa dispõe de diferentes formas verbais que funcionam com o mesmo significado (ou função), ou, ainda uma mesma forma que tem mais de um significado, configurando contextos de polissemia e/ou variação. Esta variação, no entanto, não é um fenômeno recente: as gramáticas normativas já preveem muitos destes diversos usos da mesma forma verbal, o que indicia que este fenômeno de variação não é estigmatizado, ou seja, não é visto de forma a estabelecer julgamento depreciativo a quem faz uso. A variação entre formas e funções das categorias verbais do português traz dificuldades para um aprendiz de língua portuguesa em segunda língua. Traz dificuldades também para o processamento automático da língua (tradutores computadorizados, como Google *translator* ou Babylon). Porém, tais dificuldades não afetam os falantes nativos da língua, aqueles que aprenderam a língua como sua língua materna, sugerindo que, por detrás da variação, haja sistematicidade de uso, mas cujas regras ainda não estão explicitadas nem formuladas nas gramáticas normativas.

Constatamos mudanças no paradigma verbal do português atual, que difere daquilo que é apresentado na gramática normativa. Mas por que estudar verbos, um conteúdo tão chato na escola? Podemos tornar o estudo dos verbos na escola mais produtivo, alinhado à proposta de Halliday (1974) e que está alinhada ao que apregoam os PCN, focando o aprimoramento das competências sociocomunicativas em língua materna, e também possibilitar o aprendizado de português como língua estrangeira. Em todas as línguas há verbos, e em todas as línguas os valores de tempo, aspecto e modalidade são expressos em torno dos verbos; são valores universais, mas a forma de realização em cada língua é diferente, por isso, a necessidade de estudos descritivos do sistema verbal de uma língua, para poder comparar com os sistemas verbais de outras línguas, de modo a possibilitar o desenvolvimento de estratégias de ensino mais eficientes.

As gramáticas normativas do português definem o paradigma verbal em função dos tempos: no âmbito do passado, há formas de pretérito perfeito (simples e composto), pretérito mais-que-perfeito (simples e composto), pretérito imperfeito e futuro do pretérito, no modo indicativo; e pretérito imperfeito do subjuntivo. Os resultados do projeto “Variação na expressão do tempo verbal passado na fala e escrita de Itabaiana/SE: funções e formas concorrentes” (FREITAG, 2009), no entanto, apontam que essas formas passam por rearranjo a) semântico-discursivo, desempenhando mais de uma função; e b) morfosintático, com a emergência e regularização de novas formas e obsolescência de outras. Destacam-se, por exemplo:

- a obsolescência da forma de pretérito mais-que-perfeito simples e a baixa produtividade da forma de pretérito mais-que-perfeito composto para expressarem uma situação de passado anterior (com a forma de pretérito perfeito simples assumindo esta função);

- a emergência e regularização de uma forma para a expressão de passado imperfeito progressivo, constituída pelo auxiliar estar + gerúndio (pretérito imperfeito composto), com a especialização forma de pretérito imperfeito simples na expressão do valor habitual passado;

- a alternância entre as formas de futuro do pretérito e pretérito imperfeito do indicativo, além da alternância entre o pretérito imperfeito do indicativo e do subjuntivo e a especialização da forma de pretérito perfeito composto na expressão do valor iterativo que dura até o presente.

Tais valores não são captados apenas pelo rótulo morfosintático: são decorrentes de traços linguísticos mais amplos, como os planos narrativos, o tipo de sequência discursiva e a referência temporal (cf. ARAUJO; FREITAG, 2012; FREITAG, 2011; FREITAG; ARAUJO, 2011, entre outros). Conhecer estes valores e seus contextos de uso pode contribuir para o aprimoramento de competências e habilidades linguísticas.

Ensino de verbos

Apesar de o paradigma verbal estar passando por um processo de realinhamento, em um estágio de menor estabilidade, com formas que desempenham mais de uma função e funções que são desempenhadas por mais de uma forma, o ensino deste conteúdo gramatical continua focado em declinações paradigmáticas, com ênfase no aspecto morfológico. Quando falamos em novas tecnologias para o ensino de língua materna, o que vemos, no que diz respeito ao conteúdo de verbos, é que apenas mudou o suporte; a ênfase

ainda recai em declinações morfológicas (as desinências), algumas arcaicas no português, como podemos observar na figura 1.

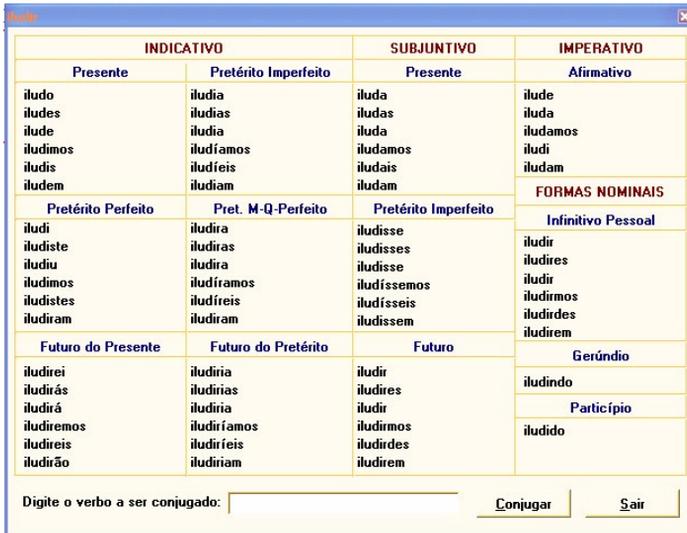
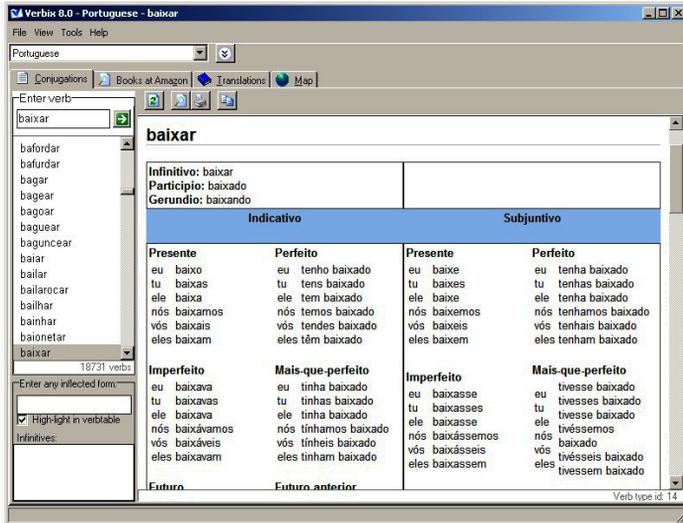


Figura 1: Exemplos de conjugadores verbais eletrônicos.

Tais recursos computacionais não contemplam a correlação entre forma e função, preconizada pelo funcionalismo cognitivista e que reverbera nos PCN.

Para um ensino produtivo, é preciso considerar que verbos estão associados à expressão de tempo, aspecto e modalidade: a noção de tempo está associada à ordenação externa dos eventos; aspecto, à ordenação interna dos eventos; e modalidade, às atitudes sobre os eventos. A expressão destes valores não é associada a uma forma morfológica específica: tome-se a categoria modalidade, que recobre valores deônticos (necessidade, obrigação, desejo) e epistêmicos (crença, julgamento, negação); diferentes estratégias gramaticais são requisitadas para codificar estes valores na língua, como modos verbais, verbos modais e verbos de modalidade. Mas, mais importante do que saber qual é a forma gramatical, é identificar o valor associado no contexto.

QUESTÃO 119

HAGAR DIK BROWNE



BROWNE, D. Folha de S. Paulo, 13 ago. 2011.

As palavras e as expressões são mediadoras dos sentidos produzidos nos textos. Na fala de Hagar, a expressão "é como se" ajuda a conduzir o conteúdo enunciado para o campo da

- A** conformidade, pois as condições meteorológicas evidenciam um acontecimento ruim.
- B** reflexibilidade, pois o personagem se refere aos tubarões usando um pronome reflexivo.
- C** condicionalidade, pois a atenção dos personagens é a condição necessária para a sua sobrevivência.
- D** possibilidade, pois a proximidade dos tubarões leva à suposição do perigo iminente para os homens.
- E** impessoalidade, pois o personagem usa a terceira pessoa para expressar o distanciamento dos fatos.

Figura 2: Questão 119 do Caderno de Provas rosa do ENEM 2012.

A figura 2 apresenta uma questão da Prova de Linguagens do ENEM 2012. Para resolver a questão, o conhecimento de nomenclatura morfológica dos tempos verbais, tais como apregoados nas gramáticas normativas e replicados em softwares educacionais, não é requisitado. Faz-se necessário identificar a função que a forma desempenha naquele contexto e seus valores semânticos-discursivos associados ao domínio da modalidade, o que não é amplamente contemplado por uma abordagem que foque categorias discretas. As funções, como bem apregoam os PCN, articulam sentidos e a atividade interpretativa decorre de observação estruturas linguísticas que funcionam como marcas ou pistas dos sentidos em elaboração. Por exemplo, neste volume, o capítulo de Andréia Silva Araujo apresenta os diferentes valores de polidez que as gramáticas normativas preconizam para a forma de futuro do pretérito no português, o que nem sempre é explorado na escola; e o capítulo de Jaqueline Lima Fontes explora os diferentes usos de onde, não previstos nas gramáticas normativas, mas que estão presentes na fala de pessoas cultas, universitários que, certamente, estudaram gramática.

Proposta de trabalho

O ensino produtivo de gramática se alinha ao eixo USO – REFLEXÃO – USO preconizado pelos PCN e mostra-se essencial para o trabalho com categorias verbais no português. A questão aqui não se esgota; trazemos apenas mais algumas reflexões e sugestões práticas que vêm a colaborar com a ampla rede de estudos já desenvolvidos, além de propiciar a articulação entre teoria e prática, sugerida nos PCN.

O FUTURO DO PRETÉRITO COMO ESTRATÉGIA DE POLIDEZ: O QUE DIZEM AS GRAMÁTICAS?

Andréia Silva Araujo

.....

Introdução¹

O futuro do pretérito (FP) é uma forma verbal que, dentre outros valores, expressa polidez. No campo linguístico, a polidez é uma estratégia utilizada com o objetivo de evitar conflitos na interação verbal. Apresentamos, a seguir, um exemplo que evidencia o uso da forma de FP com valor de polidez, em dados da língua em uso.

(1)E: agora no final do curso você se sente realizado com o seu desempenho ao longo do curso? acha que **poderia ter sido** melhor? por quê?

F: então então é um curso assim que... que depende muito né? do estudante se... se ele vai se dar bem se ele vai se dar mal... depende muito do estudante... têm pessoas que têm mais facilidade outras têm menos facilidade... eu num se- eu... **diria** que (uma das disciplinas) poderia ser melhor gostei eu acho que eu me esforcei... no curso me dediquei... fiz o máximo que eu pude... mas é claro que isso **poderia melhorar** mais... todo mundo **poderia melhorar** mais... (hes) no que a gente já fez (m 02)²

Em (1), excerto retirado de uma entrevista sociolinguística, temos uma situação em que o entrevistador faz uma pergunta sobre o desempenho do falante durante a graduação e questiona se ela acha que o seu desempenho poderia ter sido melhor. O falante não responde de maneira categórica e utiliza, dentre outras estratégias linguísticas para expressar polidez, a forma verbal

¹ Este trabalho é um recorte aplicado ao ensino de língua materna da dissertação de mestrado intitulada *Você me faria um favor? o futuro do pretérito e a expressão de polidez* (ARAUJO, 2014), defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe, sob a orientação da Profa. Dra. Raquel Meister Ko. Freitag, que está vinculada ao projeto *Mulheres, linguagem e poder: estudos de gênero na sociolinguística brasileira*, financiado pela chamada CNPq 32/2012 (Processo 404932/2002-6), cujo foco é, ao identificar mudanças sociais concernentes à relação entre a linguagem e o papel contemporâneo das mulheres e das relações de gênero, propor ajustes teórico-metodológicos no campo da Sociolinguística desenvolvida no Brasil com fins de oferecer um instrumental de pesquisa atualizado para se refletir sobre as especificidades linguísticas desse grupo social no contexto brasileiro moderno. Em relação à polidez, destacamos o protocolo de coleta apresentado em Araujo, Santos e Freitag (2014).

² Os dados foram retirados da amostra Entrevistas Sociolinguísticas, constituída por 20 entrevistas de falantes universitários da cidade de Itabaiana/SE, estratificadas quanto ao sexo, do Banco de Dados Falares Sergipanos (FREITAG, 2013; FREITAG; MARTINS; TAVARES, 2012). A sigla ao final identifica o informante.

diria para atenuar a sua afirmação e, desse modo, preservar a sua imagem social, uma vez que, se fizesse uma afirmação categórica, poderia soar que é presunçoso. Note-se que, nesse mesmo contexto, outras estratégias de polidez são utilizadas, como o verbo com traço modal *poder*, que se combina à forma de FP, contribuindo ainda mais para a preservação da face do informante.

Considerando que os compêndios gramaticais e o livro didático ainda são os principais subsídios pedagógicos para o professor de língua portuguesa, apresentamos o que os compêndios gramaticais/manuais didáticos apresentam sobre o uso do FP como estratégia de polidez, a fim de contribuir para o ensino produtivo de gramática, como vimos no capítulo anterior.

O que dizem os compêndios gramaticais sobre o FP?

Entendemos “por ‘compêndios gramaticais’ as obras que reproduzem regras da língua portuguesa, seja numa perspectiva descritiva (como se usa), seja numa perspectiva prescritiva (como se deve usar)” (ARAUJO et al., 2010, p. 260), e podem ser classificados, de acordo com o tipo de abordagem adotada, em: históricos, normativos, pedagógicos e descritivos. Antes de apresentarmos o tratamento dado pelos compêndios gramaticais à forma verbal de FP, apresentamos os conceitos desses quatro tipos de gramáticas, explicitando suas diferenças e especificidades.

A gramática histórica ocupa-se em buscar no passado as origens de uma dada língua para “explicar-nos as transformações por que essa mesma língua passou, na sua evolução através do espaço e do tempo” (COUTINHO, 1982 [1932], p. 13). Por gramática normativa, entendemos aquelas obras que prescrevem as regras gramaticais de uma dada língua. Trata-se de um tipo de gramática que busca ditar regras com o objetivo de demonstrar como a língua deve ser usada, impondo, dessa maneira, uma única forma de realização da língua como “correta”, considerando qualquer outra forma que não seja a descrita como “errada”. Contrariamente a esta, a gramática descritiva tem como pretensão mostrar como a língua é usada com o intuito de identificar os diferentes contextos de usos, tanto de itens lexicais como gramaticais. Quanto à gramática pedagógica, além das categorizações, definições e exemplificações, traz também propostas de atividades/exercícios escolares.

Para avaliar o uso do FP como forma expressão de polidez, foram consultados treze compêndios gramaticais: Said Ali (1971), Coutinho (1982), Cunha e Cintra (1985), Rocha Lima (1989 [1972]), Cipro Neto e Infante (1998), Neves

(2000), Faraco e Moura (2003), Terra e Nicola (2004), Bechara (2006; 2009), Cereja e Magalhães (2008), Perini (2010) e Castilho (2010).

As obras dos dois primeiros autores caracterizam-se como gramáticas históricas. Cunha e Cintra, Rocha Lima e Bechara são considerados gramáticos contemporâneos, embora, no caso da *Moderna gramática portuguesa*, de Bechara (2009), tenhamos ficado na dúvida em como classificá-la, porque, como bem afirma o autor, esta “alia a preocupação de uma científica descrição sincrônica a uma visão sadia da gramática” (BECHARA, 2009, p. 20). Assim, este compêndio gramatical estaria em “meio termo” porque tem a pretensão de apresentar características tanto normativas como descritivas. Apesar dessa advertência do autor, considerando sua trajetória como normativista, optamos por classificar este compêndio como uma gramática normativa. Cipro Neto e Infante (1998), Faraco e Moura (2003), Terra e Nicola (2004) e Cereja e Magalhães (2008) são representantes daquilo que se tem definido como gramática pedagógica. As demais obras têm caráter evidentemente descritivo. A escolha desses compêndios gramaticais é decorrente do fato destes autores, em sua maioria, serem bastante difundidos na comunidade escolar, o que nos facilitou o acesso ao material.

Em sua *Gramática histórica da língua portuguesa*, Said Ali (1971) não faz alusão de forma direta quanto ao fato de ser a polidez um dos usos do FP. O autor apenas afirma que, quando nos dirigimos “a uma segunda pessoa a pergunta com o verbo no futuro” a fim de obter uma informação, estamos nos valendo “de um modo de inquerir polido e em todo caso cauteloso” (SAID ALI, 1971, p. 320). Trata-se de um “futuro diplomático”, pois se faz uma solicitação de informação e, embora se queira receber uma resposta, o locutor finge não esperar uma resposta, marcando, dessa forma, linguisticamente, que o interlocutor pode ou não dar a resposta.

Na obra *Pontos de gramática histórica*, de Coutinho (1982 [1932]), constatamos que não há nenhum tipo de referência ao fenômeno; o autor restringe-se a demonstrar como se deu a formação do FP na passagem do latim às línguas românicas.

Cunha e Cintra (1985, p. 440), ao tratarem do FP em sua Nova gramática do português contemporâneo, elencam cinco possíveis empregos para sua forma simples e três para sua forma composta:

1. O FUTURO DO PRETÉRITO SIMPLES emprega-se: 1º) para designar ações posteriores à época que se fala; 2º) para exprimir a incerteza (probabilidade, dúvida, suposição) sobre fatos passados; como forma polida de presente, em geral denotadora de desejo; 4º) em certas frases interrogativas e exclamativas, para denotar sur-

presa ou indignação; 5º) nas afirmações condicionadas, quando se referem a fatos que não se realizaram e que, provavelmente, não se realizarão; 2. O FUTURO DO PRETÉRITO COMPOSTO emprega-se: 1º) para indicar que um fato teria acontecido no passado, mediante certa condição; 2º) para exprimir a possibilidade de um fato passado; 3º) para indicar a incerteza sobre fatos passados, em certas frases interrogativas que dispensam a resposta do interlocutor (CUNHA; CINTRA, 1985, p. 450-453).

Cunha e Cintra (1985) destacam que a forma de FP simples pode ser utilizada para manifestar polidez, e seu uso ocorre como denotador de desejo. Para ilustrar tal uso, os autores apresentam os seguintes exemplos:

(1) **Seríeis** capazes, minhas Senhoras,

De amar um homem deste feitio? (A. Nobre, S, 79).

(2) **Desejaríamos** ouvi-lo sobre o crime (C. Drummond de Andrade, BV, 103). (CUNHA; CINTRA, 1985, p. 451)

Na *Gramática normativa da língua portuguesa*, Rocha Lima (1989) não faz remissão ao uso do FP como forma de expressão de polidez. O autor não dedica uma seção de sua obra para abordar o emprego dos tempos verbais, restringindo-se a apresentar as classificações de modo, voz, número, pessoa e voz e o paradigma de conjugação, o que sugere que sua preocupação esteja centrada mais com a forma dos verbos do que com sua semântica.

Assim como Cunha e Cintra (1985), Bechara (2009) faz referência ao uso do FP como estratégia de polidez ao afirmar que esta forma verbal exprime “asseveração modesta em relação ao passado, admiração por um fato se ter realizado” (2009, p. 280). Para demonstrar tal tipo de emprego, o autor apresenta os seguintes exemplos:

Eu **teria** ficado satisfeito com as tuas cartas [RV].

Nós **pretenderíamos** saber a verdade.

Seria isso verdadeiro? (BECHARA, 2009, p. 280)

Cipro Neto e Infante (1998), em sua *Gramática da língua portuguesa*, ao se referirem à forma de FP, não mencionam a possibilidade de expressão de polidez; do mesmo modo, Cereja e Magalhães (2008), na *Gramática: texto, reflexão e uso*, também não fazem referência ao fenômeno. Já Faraco e Moura (2003) e Terra e Nicola (2004), nas obras *Gramática e Português: de olho no mundo do trabalho*, respectivamente, fazem remissão ao uso do FP com valor de polidez. Os primeiros afirmam que o FP pode ser usado para “substituir o presente do indicativo, para atenuar uma ordem ou um pedido” (FARACO; MOURA, 2003, p. 347). Já os segundos afirmam que o FP é usado no lugar do presente do indicati-

vo ou do imperativo “como forma de cortesia, boa educação” (TERRA; NICOLA, 2004). Esses gramáticos apresentam os seguintes exemplos:

(2) **Pediria** que todos se manifestassem a respeito do assunto. (FARACO; MOURA, 2003, p. 347)

(3) Você me **faria** um favor? (TERRA; NICOLA, 2004, p. 250)

Em sua gramática descritiva, *Gramática de usos do português*, Neves (2000) não destina uma seção do capítulo sobre verbo para abordar o emprego dos tempos verbais, não fazendo, conseqüentemente, referência ao uso do FP como estratégia de polidez. A autora focaliza nesse capítulo a formação básica das predicções, evidenciando a natureza dos verbos, as subclassificações dos verbos que constituem predicados e os que não constituem.

Ao discorrer sobre o FP em sua *Gramática do português brasileiro*, Perini (2010) faz menção ao valor de polidez. O autor afirma que, quando se utiliza o FP (ou condicional, em seus termos) com verbos de desejo para fazer pedidos, acrescenta-se um matiz de polidez à situação, como, por exemplo, em:

(4) Eu **gostaria** de participar da exposição.

(5) Minha irmã **adoraria** conhecer o seu apartamento. (PERINI, 2010, p. 225)

Ataliba de Castilho (2010), em sua *Nova gramática do português brasileiro*, também faz alusão ao uso do FP com o valor em questão no presente estudo. Castilho (2010, p. 434) afirma que há um FP “metafórico”, que se emprega em lugar do presente do indicativo quando se quer manifestar “opinião de modo reservado, ou nos usos de atenuação ou polidez”. Vejamos os exemplos utilizados pelo autor para demonstrar essa possibilidade:

(6) Eu **acharia/teria achado** melhor irmos embora.

(7) Isto aqui **seria/teria sido** o bacilo de Koch, pelo menos ele não está/estava sentado nem deitado.

(8) Que **seria/teria sido** aquilo? (CASTILHO, 2010, p. 434)

A análise dos compêndios gramaticais mostra que, nos quatro tipos consultados, há referência ao uso do FP como estratégia de polidez. Dos dois compêndios históricos analisados, apenas o de Said Ali (1971) faz, de forma indireta, menção ao fenômeno. Dentre os demais compêndios examinados, fizeram menção ao valor de polidez do FP em suas gramáticas os autores normativistas Cunha e Cintra (1985) e Bechara (2006; 2009); os pedagógicos Faraco e Moura (2003) e Terra e Nicola (2004); e os descritivistas Castilho (2010) e Perini (2010).

A correlação entre o futuro do pretérito e a polidez é descrita em alguns dos compêndios gramaticais, no entanto, as definições, em muitos casos, são pouco esclarecedoras quanto ao contexto sintático-semântico-pragmático definidor da função. Dessa forma, o professor precisa buscar outros materiais para dar suporte à elaboração de suas aulas, expandindo, assim, a possibilidade de reflexão sobre o funcionamento da língua.

A análise do FP com valor de polidez aponta também que é necessário consultar mais de um compêndio gramatical, visto que há diversidade de abordagens dentre os autores.

Proposta de trabalho

Trabalhar no ensino com os valores de polidez, explorando os contextos de uso do FP, é de suma importância pelo fato de dar base ao aluno para refletir sobre o seu comportamento linguístico e suas relações interpessoais. Assim, tendo o conhecimento dos efeitos que a polidez pode desempenhar na interação, o aluno poderá avaliar qual a melhor estratégia linguística a ser utilizada em cada situação para atender aos desígnios comunicativos e sociais dos interlocutores envolvidos na interação. O professor, como o mediador entre o conhecimento e o aluno, deve propiciar ao aluno a reflexão sobre o uso do FP em diversas situações comunicativas, atentando para os efeitos de sentidos produzidos, ao abordar o ensino de língua em seu contexto de uso, em seu funcionamento.

ONDE: ADVÉRBIO, PRONOME OU CONJUNÇÃO?

Jaqueline Lima Fontes

.....

Introdução¹

Tradicionalmente, o item gramatical *onde* é classificado, na maioria das gramáticas brasileira, como advérbio de lugar ou pronome relativo (CUNHA; CINTRA, 2006; BECHARA, 2009, CASTILHO, 2010; BAGNO, 2011). Bechara (2009), por exemplo, afirma que o pronome relativo *onde* pode aparecer sem referência a antecedentes, podendo ser substituído por *em que*.

Além de atuar como advérbio ou pronome, o item gramatical *onde* pode ser usado como: 1) elemento anafórico-discursivo quando não se refere a um espaço físico, mas a tudo que foi dito antes, apresentando sentido de conclusão (OLIVEIRA, 1997 *apud* FERREIRA, 2003; LIMA, 2007); 2) como conector discursivo, quando apresenta “função de conectar constituintes que se ligam numa relação argumentativa” (MARINHO, 2002, p. 267); 3) como pronome relativo que remete a um espaço nocional, isto é, “um lugar do domínio das ideias” (KERSCH, 1996, p. 140); 4) ou como conjunção intersentencial, quando funciona como um “elemento de coesão entre ideias” (SILVA, 2008, p. 14).

O *onde* é, como podemos ver, multifuncional, assumindo funções mais abstratas, que se distanciam, por vezes, da sua função primária de advérbio de lugar. Considerando a visão funcionalista-cognitivista de língua apresentada por Raquel Meister Ko. Freitag no início deste volume, e tendo como objetivo o ensino produtivo de língua, apresentamos uma proposta de tratamento para *onde* de modo a contemplar a sua multifuncionalidade. Para tanto, optamos pelo tratamento do *onde* em seu *continuum*.

¹ Este trabalho foi desenvolvido como requisito de avaliação para a disciplina *Tópicos em Descrição do Português* do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe, no período 2014.1, ministrada pelas Profa. Dra. Cristine Gorski Severo, Profa. Dra. Edair Maria Gorski (ambas da Universidade Federal de Santa Catarina) e Profa. Dra. Raquel Meister Ko. Freitag, da Universidade Federal de Sergipe, e promovida pelo projeto *Da expressividade da língua ao mal na literatura: base de pesquisas interinstitucionais do PPGL/UFS*, financiado pelo convênio CAPES/FAPITEC/PROMOB.

A trajetória da funcionalidade do item **onde**

Como vimos, o *onde* é classificado pela maioria das gramáticas como advérbio de lugar ou pronome relativo. Como advérbio de lugar, ou advérbio relativo (BECHARA, 2009, p. 363), e sob a perspectiva das gramáticas normativas, o emprego do *onde* se dá nas ideias referentes a lugar (“Curitiba é *onde* eu moro”); e, como pronome relativo, quando “há circunstâncias de lugar” (2009, p. 741), o *onde* pode substituir o *que* (“No Amapá é *onde* fez o Ensino Médio”).

Além desses usos como advérbio ou pronome relativo, o *onde* tem apresentado outras funções, mais abstratas e que não se referem apenas a um espaço físico. Kersch (1996), em seu estudo *A palavra ‘onde’ no Português do Brasil*, verificou que o *onde* com valor diferenciado do prescrito pelas gramáticas normativas ocorre tanto na fala quanto na escrita (inclusive na fala culta²), como elemento de coesão e como relativo indicando espaço e tempo.

Como elemento coesivo, a autora afirma que o *onde* é usado com ideia de:

- i) *explicação* – “algo que eu não poderia deixar de falar, sem dúvida, foi no final, *onde* jamais pensei que terminaria daquele modo”;
- ii) *conclusão* – “já começa com a perda dos pais, *onde* os filhos optam por lutarem sozinhos pela sobrevivência”;
- iii) *adição* – “em ano de política o deputado Jota Camargo aproveita para fazer sua campanha política *onde* depois é eleito” (KERSCH, 1996, p. 60-61).

O *onde* também é usado com referência a um lugar abstrato, apenas nocional, ou seja, “um lugar do domínio das ideias” (KERSCH, 1996, p. 140). Souza (2003) explora o valor de *onde* nocional, o que se dá por transferência metafórica, tendo em vista que “o espaço físico é o sentido mais básico e os outros sentidos mais abstratos. O *onde* é um termo linguístico que codifica uma representação conceitual espacial, um determinado lugar” (SOUZA, 2003a, p. 210). Além do processo de transferência metafórica, em que um termo pode assumir conceitos mais abstratos, o item *onde* pode ser usado como elemento anafórico: “a mudança de [+ concreto] (anafórico de lugar físico) para [+ abstrato] (os outros usos anafóricos do item) é evidente, uma vez que, por se “apoiar” em outro termo da sentença, o item não apresentará o sentido de ‘lugar em que’, mas apenas ‘em que’” (SILVA, 2008, p. 30).

² A autora classifica pessoas cultas de acordo com o critério do projeto Norma Urbana Culta (NURC), segundo o qual são cultas as pessoas que concluíram o terceiro grau [na década de 1960] (KERSCH, 1996, p. 96).

A variação entre *onde* e pronome relativo preposicionado é discutida por Braga e Manfali (2004 *apud* CASTILHO, 2010, p. 368), que observaram que o uso crescente do *onde* no lugar da estrutura padrão *em que* tem explicação nos contextos de uso, pois a função de adjunto favorece a opção por *onde* e a de argumento, a opção pelo pronome relativo preposicionado: i) qualquer lugar *onde/que* você vai, o preço é o dobro; ii) os moradores poderão reviver aquela época *onde/em que* a cidade era a capital da laranja. (CASTILHO, 2010, p. 368).

Segundo Silva (2008), há contextos que propiciam o aparecimento do *onde* como anafórico: trata-se do pronome relativo *que*, cuja principal função nos contextos em que é substituído por *onde* é a de retomar referentes não-locativos. Como pronome relativo, o item não se restringe ao sentido de *em que*, *de que*, *a que*, como é prescrito na maioria das gramáticas que tratam do *onde* como pronome relativo, mas com sentido de *que*, remetendo a um espaço nocional ou temporal.

As funções desempenhadas por *onde* na língua falada, mesmo que na condição de pronome relativo, demonstram que sua utilização pode ocorrer em variados contextos. É o que Silva (2002, p. 58) afirma, ao demonstrar que o item gramatical *onde* desempenha, sincronicamente, “caráter polissêmico, apresentando valores distintos do de seu prototípico. Os diferentes usos surgem de acordo com as necessidades linguísticas dos falantes, que parecem buscar um elemento de conexão por excelência”.

Como observamos, o *onde*, atualmente, é multifuncional; já que vem sendo usado com outras funções que não as prescritas pelas gramáticas normativas, como a de elemento anafórico, conector discursivo e pronome relativo que remete a um espaço nocional.

Onde em uso

Na amostra *Falantes Cultos de Itabaiana/SE*, pertencente ao banco de dados Falares Sergipanos (FREITAG, 2013; FREITAG; MARTINS, TAVARES, 2012), foram encontradas 57 ocorrências de *onde* exercendo função de advérbio de lugar ou pronome relativo que pode ser substituído por ‘em que’ e 8 ocorrências do item exercendo outras funções.

(1) Nisso eu estou falando lá de São Cristóvão eu tenho vontade de ir para uma instituição **onde** eu possa vivenciar mais coisas assim onde tenha uma infra-estrutura mesmo melhor é minha vontade. (*Falantes Cultos de Itabaiana/SE*, f12).

(2) O estágio foi muito bom pra mim... foi **onde** eu consegui descobrir né?... como é que está a situação do ensino atualmente. (*Falantes Cultos de Itabaiana/SE*, f18).

Em (1), tem-se o item *onde* desempenhando sua função corrente, isto é, de advérbio de lugar, função prescrita pelas gramáticas normativas. Em (2), o *onde* deixa de codificar referência a um lugar/espço físico para atuar como referência a um espaço nocional (KERSCH, 1996), com perda semântica e de seu valor de referenciação.

Filetti (2007, p. 166) apresenta as funções sintáticas do *onde* no seguinte *continuum*: espaço físico (advérbio de lugar) > valor relativo (pronomes relativos) > marcação de espaço abstrato (marcador temporal) > marcador discursivo.

(3) Meu ensino fundamental o menor foi uma coisa sofrida foi **onde** eu mais tive dificuldade né? porque eu era pequeno... certo? (*Falantes Cultos de Itabaiana/SE*, m07).

(4) O estágio foi muito bom pra mim... foi **onde** eu consegui descobrir né?... como é que está a situação do ensino atualmente... (*Falantes Cultos de Itabaiana/SE*, f18).

Em (3) e (4), o *onde* funciona como pronome relativo que retoma apenas uma noção de espaço. Se substituirmos o *onde* pelo antecedente, teremos em (3) e (4), respectivamente: *foi sofrido o meu ensino fundamental menor*; *o estágio foi muito bom pra mim*. Em (3), o *onde* remete a “ensino fundamental” e, em (4), a “estágio”, que não são espaços físicos. Em ambos os casos, o *onde* apresenta valor locativo, que se refere a um antecedente que remete a espaço, mas esse espaço não é necessariamente um espaço físico, é nocional. Kersch (1996) assim denominou o *onde* que se apresenta como referente a uma “noção de espaço abstrata, por ser apenas do domínio das ideias” (KERSCH, 1996, p. 106).

O uso do *onde* remetendo a um espaço que não é físico é muito recorrente e antigo na língua; Kersch (1996) cita os exemplos, na escrita e na fala, respectivamente: “cada, como substantivo, (v.g.: os sabonetes custam dois tostões cada) é imitação viciosa do francês, *onde* as pessoas que fallam menos correctamente dizem chaque ao invés de chacun.”; e “participar de uma banca *onde* havia quatro inscritos (...) em concurso para professor titular na UFRGS” (KERSCH, 1996, p. 108).

(5) Pense muito bem antes de escolher o curso porque ali será uma vida... uma vida **onde** você vai ter que abdicar de várias coisas... você tem prova... tem festa... prioridade a prova... festa você poderá ter outro final de semana... festa você poderá ter no outro ano... a prioridade ali é seus estudos (*Falantes Cultos de Itabaiana/SE*, f16).

Em (5), dado extraído da amostra *Falantes Cultos de Itabaiana/SE*, identificamos o uso do dêitico ‘ali’, que é locativo e que, segundo Castilho (2010, p. 124), serve para “refletir as coordenadas espaço-temporais da situação típica do enunciado”, reforça a ideia de que a informante usa o *onde* se referindo a um lugar. Porém, o lugar é um espaço nocional, pois o *onde* tem como antecedente locativo o substantivo ‘vida’. O dêitico ‘ali’, nesse contexto de uso, se refere a curso, mas está imbricado ao substantivo ‘vida’, e, por expressar uma noção locativa, pode ter motivado o uso do *onde*.

Em situações como as apresentadas em (3), (4) e (5), as gramáticas normativas preconizam o emprego de *em que* ou *no qual*. É comum a estes usos o fato de que o *onde* deixa de ser [+ concreto] para atuar como [- concreto], ou seja, o *onde* não deixa de apresentar valor locativo, mas, em contradição às prescrições das gramáticas normativas, retoma um antecedente que não é espaço físico. Coelho (2001, p. 60) explica que a escolha pelo *onde* ao invés de *em que* ou *no qual* se deve ao fato de que “por ser tão nítida a ideia locativa assumida pela expressão, o usuário da língua opta pela partícula que proporcionará essa relação com maior eficácia”.

(6) Quando entrei eu não tinha o objetivo apenas de ensinar... a área né? específica a geografia em si... mas eu queria (hes) ter uma relação boa com os meus alunos **onde** eles pudessem aprender... (*Falantes Cultos de Itabaiana/SE*, f15).

(7) Eu queria dar um ter um relacionamento com eles como eu estava tendo como eu estava tendo com os meus professores... e aí era um grande receio como eu faria...pra estar pra ter o respeito dos meus alunos (hes) em minha aula... **onde** eles pudessem ter aprender a geografia tentar compreender a geografia... (*Falantes Cultos de Itabaiana/SE*, f15).

Em (6) e (7), o *onde* funciona como relativo; não é de advérbio de lugar espaço físico. Funciona, portanto, como elemento anafórico que recupera o substantivo *relação*, em (6); e como pronome relativo, mas que retoma um lugar nocional (aula), em (7). Em ambos os casos, o *onde* apresenta sentido aproximado ao ‘em que’. Em (6), o *onde* apresenta valor anafórico porque, para o ouvinte compreender seu uso, é necessário voltar-se às palavras que foram mencionadas anteriormente (*uma relação boa*).

(8) Aí tinha a questão de química e tinha o ensino de química... foi passando vai diminuindo as questões de matemática vai entrando mais química é **onde** a parte que eu mais gostei porque ficou concentrado no no que a gente quer mesmo que é a questão da química. (*Falantes Cultos de Itabaiana/SE*, m03).

Em (8), o *onde* tem como antecedente o substantivo 'química', que é não-locativo, e apresenta sentido de *que*, remetendo a um espaço de noção temporal, além de exercer função de explicação que justifica a informação dada anteriormente pelo informante.

A mudança de [+ concreto] (lugar físico) para [- concreto] (noção temporal) pode ser representada através da trajetória do mecanismo de metáfora ESPAÇO > TEMPO, proposto por Heine (1991, p. 160). Em (8), é evidente a transferência metafórica do *onde*, que deixa de apresentar um sentido locativo para exercer uma função mais abstrata ainda, que é a noção de tempo.

Além de exercer função de pronome relativo que pode ser substituído por 'que', o *onde*, em (8), apresenta uma mudança de sentido de não-locativo para temporal, se observarmos que o informante relata uma sucessão de eventos que alcançou o final que ele queria: ter no curso mais questões de química, matéria da qual afirma gostar. O *onde*, nesse contexto, exprime a noção de 'momento' em que o informante relata a transição de um evento que mudou (tempo). Em (9), a noção de referência a tempo é ainda mais evidente:

(9) Os pilotos brasileiros são muito submissos... são muito submissos realmente... existia uma rivalidade certo? naquela época entre Ayrton Sena... Alain Prost certo? Nigel Mansell... *onde* cada um tinha cada um tinha sua preferência e cada um tinha seu ponto forte... mas já Ayrton Sena se destacava pela sua personalidade e talvez seja por isso certo? (*Falantes Cultos de Itabaiana/SE*, m07).

É possível substituir o *onde* em (9) pelo pronome relativo 'em que' ("naquela época entre Ayrton Sena... Alain Prost certo? Nigel Mansell... [*em que*] cada um tinha cada um tinha sua preferência"). Mas, conforme ressalta Neves (2003), se faz necessário atentar para o fato de o *onde* está sendo usado sem valor locativo, em lugar de 'em que'. Em (9), o item *onde* remete ao antecedente 'época', substantivo relativo a tempo, que, utilizado com um pronome que indica direcionamento (o demonstrativo 'naquela'), apresenta função de dêitico temporal e, nesse caso, desempenha função metafórica também, seguindo a trajetória *espaço físico [+concreto] > espaço nocional [-concreto] > tempo* (LIMA, 2007, p. 68)³.

O processo de abstratização do significado desse item se dá do espaço físico para o tempo - a metáfora mais direta do espaço - e para outros domínios, como noção e posse. O valor nocional do ONDE diz respeito ao seu uso numa referência a conceitos, a situações, a sentimentos etc. O falante conceitualiza essas ocorrências como

³ Lima (2007, p. 68) apresenta, em seu estudo sobre o uso do *onde* na escrita monitorada, três escalas de semantização do item, a saber: i) ESPAÇO: espaço concreto>espaço abstrato>posse>instrumento; ii) TEMPO: temporal (equivalente a QUANDO ou EM QUE TEMPO); iii) TEXTO: espaço textual>marca discursiva. Com base nessas escalas, o autor propôs o *continuum* ESPAÇO>TEMPO>TEXTO.

se estivessem dentro de alguma coisa, num espaço virtual, cognitivamente projetado a partir da experiência em relação ao espaço. (SOUZA, 2003b, p. 214).

De acordo com Bechara (2009), o *onde* pode ter emprego absoluto (isto é, sem referência a um antecedente). Como relativo, pode exercer “uma função textual, organizadora do discurso, semelhante à de um conector causal. Nesse caso, [o item *onde*] já perdeu muito de seu sentido original de espaço físico, e funciona como um elemento de ligação, organizador das ideias” (FERREIRA, 2003, p. 76).

(10) E o jornalista disse que na pra toda a cidade existia quatro policiais... *onde* dois mudavam de turno... sempre tinha dois mudando de turno será que esses três policiais esses quatros policiais daria conta de uma cidade? (*Falantes Cultos de Itabaiana/SE*, m 08).

No excerto (10), o *onde* não se refere a um espaço físico nem temporal, mas estabelece uma relação entre a informação “pra toda a cidade existia quatro policiais” e “dois [policiais] mudavam de turno”. O *onde* atua como um relativo, que poderia ser substituído por ‘em que’, e que apresenta, nesse contexto, função metafórica. A metaforização, de acordo com Freitag (2010, p. 146), “é um tipo de mudança por meio da qual uma palavra utilizada para um ser/conceito particular passa a ser usada para outro ser/conceito devido à similaridade entre os dois seres/conceitos”. Tal processo perpassa o uso *onde* em contextos com sentidos mais abstratos, como os apresentados em (9) e (10).

Em (10), é difícil saber se o informante utilizou o *onde* se referindo à “cidade” ou a “quatro policiais”. Se a intenção do falante era remeter-se à cidade, o advérbio de lugar seria mais específico. Pode-se, também, inferir que o uso do *onde*, em (10), está voltado mais para a conexão da informação de “existia quatro policiais” com a informação “dois mudavam de turno”. Nessa situação, o uso de *em que* se apresentaria como mais adequado, de acordo com as gramáticas normativas. O informante, em (10), metaforizou o item *onde*, na medida em que sua escolha demonstra explicar uma referência a situações, assim como Souza (2003b, p. 214) apresenta: “valores mais abstratos estão presentes em contextos em que esse item seja usado para estabelecer nexos sem o valor funcional que possui”.

As descrições do uso do *onde* indicam que o item desempenha funções anafórica, metafórica, de dêitico temporal e de locativo com valor nocional, que são mais abstratas que a função prototípica do item (advérbio de lugar ou pronome relativo).

O uso do *onde* com funções mais abstratas tende a ocorrer em contextos semântico-discursivos em que o falante:

- i) apresenta uma noção locativa, mas que remete a noção de ideia e não de lugar físico (função relativa de valor nocional/espço nocional);
- ii) expressa noção de um espaço temporal, através do uso de substantivos relacionados a tempo como época, por exemplo (função de dêitico temporal ou metafórica);
- iii) retoma vocábulos não-locativos (função anafórica).

Reconhecer e entender as motivações que levam ao caráter multifuncional de *onde* é essencial para um ensino produtivo de língua portuguesa.

Proposta de trabalho

O item gramatical *onde* apresenta múltiplos usos, que vão do conceito mais concreto do item (advérbio de lugar) ao menos concreto, na medida em que assume novas funções. Vimos como o item gramatical *onde* exerce funções abstratas, como de elemento anafórico-discursivo, pronome relativo com valor nocional e dêitico temporal.

O mais importante é que mostramos que usos não previstos nas gramáticas normativas se dão também por pessoas cultas, não se restringindo apenas às pessoas de nível de escolaridade baixo. É com base neste e noutros estudos apresentados que ressaltamos a necessidade de o professor de língua portuguesa considerar o ensino de gramática a partir do funcionamento e dos contextos de uso, de forma a levar o aluno a refletir sobre a língua e entendê-la como dinâmica e heterogênea.

PRONOMES PESSOAIS NO LIVRO DIDÁTICO

Maria Denise Oliveira da Silva &
Tania Andrade Oliveira Santos

.....

Introdução

O tratamento dispensado à gramática na escola tem levantado discussões e pesquisas, cujos resultados (como os de Andréia Silva Araujo, sobre o futuro do pretérito, e Jaqueline Lima Fontes, sobre o *onde*, ambos neste volume) apontam para a premissa de que não existe apenas uma única norma, mas uma pluralidade de normas, que se diferenciam de acordo com as situações históricas e sociocomunicativas dos falantes. Os estudos da Sociolinguística têm contribuído para que as práticas de sala de aula sejam repensadas, reformuladas e muitos avanços já são significativos no que diz respeito à necessidade de tratamento das variedades linguísticas no ensino de língua.

Todavia, algumas práticas continuam arraigadas no cotidiano escolar, ocupando boa parte dos trabalhos em sala, perpetuando-se não só pelas concepções de língua que ainda perduram nas escolas, mas também pelos materiais didáticos que permeiam as salas de aula. Nesse caso, nos referimos especificamente ao livro didático de língua portuguesa, que, apesar de passar por um longo processo de triagens e avaliações, tendo como centro o PNLD, chega às salas de aula com uma roupagem nova, mas que ainda abriga práticas pouco produtivas, como o tratamento homogêneo dos itens gramaticais, dando prioridade apenas à classificação e nomenclatura, e desconsiderando os usos.

Não se pode afirmar que o livro didático de português continua reproduzindo as mesmas práticas e teorias de décadas passadas, pois muitas mudanças já são visíveis. Já encontramos nos livros didáticos abordagens sobre a variação linguística, gêneros textuais, linguagem multimodal, temas frequentes nos estudos e pesquisas linguísticas das últimas décadas. No entanto, por trás dessas abordagens muitas vezes ainda predominam concepções de língua, linguagem e gramática cujo foco são apenas regras e juízos de valor sobre “certo” e “errado” Essas concepções tornam-se mais visíveis no ensino de gramática, tanto em relação aos conceitos delineados no livro didático, quanto às escolhas das atividades propostas.

Os estudos sociolinguísticos ao longo dos anos apontam para a heterogeneidade linguística, partindo do pressuposto de que a língua comporta formas linguísticas semanticamente equivalentes que estão sempre sujeitas a mudanças e, a partir desse prisma, propõem um ensino de língua baseado no tratamento da variação. Nessa perspectiva, e pautadas numa concepção de língua heterogênea, diversificada, resultante das práticas sociais e das interações entre os sujeitos, analisamos uma unidade do livro didático de língua portuguesa *Para viver juntos* (COSTA et al, 2012), para o 7º ano, considerando os conteúdos e atividades propostos para o estudo dos pronomes pessoais.

Seguimos as premissas de Neves (2013), estudando a gramática a partir da reflexão sobre o uso linguístico, observando o real funcionamento da linguagem e os resultados e implicações que cada escolha do falante desencadeia. Embasamo-nos também nas pesquisas e estudos sociolinguísticos que corroboram a necessidade de um tratamento heterogêneo da língua e apontam para processos de variação e mudança. No domínio dos pronomes, nos interessam a entrada do *a gente* e do *você* e sua implicação no paradigma presente no livro didático e a abordagem do professor de língua portuguesa.

O que são pronomes?

É preciso cuidado ao definir pronomes. Não se deve defini-los como se todos tivessem as mesmas características, uma vez que esses elementos linguísticos apresentam diferenças na forma e na função. Assim, segundo Benveniste (1991),

“os pronomes não constituem uma classe unitária, mas espécies diferentes, segundo o modo de linguagem do qual são signos. Uns pertencem à sintaxe da língua, outros são característicos daquilo a que chamaremos ‘instâncias do discurso’, isto é, os atos discretos e cada vez únicos pelos quais a língua é atualizada em palavra por um locutor.” (BENVENISTE, 1991, p.277).

Para Benveniste (1991), enunciação é colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização. Segundo essa teoria, a enunciação é o processo e o enunciado é o produto, ou, em outras palavras, a enunciação é o ato de dizer. Sendo assim, se a enunciação é um ato individual de utilização da língua, quem realiza esse ato é a pessoa: o *eu* é a pessoa subjetiva, o *tu* é a pessoa não – subjetiva e o *ele* configura-se como a não – pessoa.

Benveniste propõe outra divisão dos pronomes: os que pertencem à sintaxe (*ele*) e os que fazem parte do discurso (*eu* e *tu*). De acordo com essa di-

visão, o enunciado que possui *eu* inclui nele o locutor. No entanto, não há uma referência única, ou seja, cada *eu* possui sua referência própria, o ser único que o anuncia. Dessa forma, *eu* é aquele que anuncia a presente instância do discurso que contém a instância linguística *eu*. Segundo a noção de pessoa postulada por Benveniste, *eu* não é um conceito, não se refere a um indivíduo particular, não tem um conteúdo/referente. *Eu* se refere ao ato de discurso individual no qual é pronunciado, sua referência é sempre atual (o agora) e só pode ser identificado na instância do discurso.

Assim, o sujeito se constitui linguisticamente pela enunciação do *eu* no enunciado, e como locutor no enunciado, institui um *tu*, seu interlocutor. Logo, só existe o *tu* em função do *eu* e só existe um *eu* porque existe um *tu*. De acordo com a noção de pessoa de Benveniste, não só o *eu* e o *tu* estão na relação semântica, mas também o *ele*. O *eu* (quem diz) só se constitui como sujeito do discurso e só institui o *tu* (para quem diz) como seu interlocutor, em função de um *ele* (o que é dito). Dessa forma, a não-pessoa (*ele*) é vista como elemento constituinte da relação interpessoal.

Os pronomes, como elementos da língua, efetivam-se no discurso; logo, sofrem variação de acordo com as situações de comunicação. É o caso, por exemplo, da inserção do pronome *você* como pessoal, uma forma bastante produtiva nas interações sociais. Entendemos ser necessário abordar o paradigma pronominal centrado nos usos linguísticos, não a partir da mera substituição de uma forma por outra, mas oportunizando ao aluno o conhecimento dessas variantes em contextos distintos, além de suas funções de articulação e coesão, na medida que pronomes são entidades que trazem para a língua um ser do mundo num contexto de interação (falante, ouvinte, não-pessoa).

De acordo com Vieira e Brandão (2013, p. 106), pronomes são uma classe “[...] que se distinguiria semanticamente dos nomes pelo seu caráter indicativo ou mostrativo (dêitico), que se oporia ao caráter representativo (simbólico) da outra classe [...]”. Tomaremos por base na definição de pronomes o quadro de classificação proposto pelas autoras citadas, considerando os três critérios de classificação: o mórfico, o semântico e o funcional. Segundo Vieira e Brandão (2013), utilizar um ou outro critério não é suficiente para estabelecer diferenças entre as classes de palavras; definir cada uma a partir dos três critérios seria mais eficiente para estabelecer um conceito mais claro. As autoras não negam a necessidade de trabalhar também sob uma perspectiva descritiva; no entanto, enfatizam a importância de vincular o ensino da língua ao conhecimento de como cada classe de palavras atua na produção de textos, o que resultaria em um ensino de língua mais produtivo, como visto no primeiro capítulo no que se refere aos verbos.

Os pronomes no livro didático

O livro analisado

Para observarmos o tratamento dos pronomes, escolhemos o LDLP *Para viver juntos* (COSTA et al, 2012). Os autores afirmam que, para a elaboração da coleção, foram levados em conta o quadro de competências proposto pela matriz do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM e o quadro de habilidades estabelecido pelo Sistema Nacional da Educação Básica – SAEB. Eles se propõem a trabalhar a língua, levando em conta não só os elementos já sistematizados, mas também os usos:

[...] as atividades de ensino de linguagem verbal devem prever momentos nos quais se tome como objeto de reflexão tanto os usos dos recursos linguísticos utilizados pelos produtores na elaboração de textos e os efeitos de sentido provocados por esse uso, quanto os fatos da linguagem já organizados em categorias pelos gramáticos, assim como as regularidades a eles subjacentes. (COSTA et al, 2012, p. 9)

Os autores asseveram que o estudo de gramática deve ser realizado através de textos, não textos como pretextos, “mas estudar os sentidos e o uso dos recursos na produção desses sentidos”. (COSTA et al, 2012, p. 9).

O conteúdo gramatical é introduzido na seção “Reflexão linguística”, na qual se discutem os conceitos linguísticos, a partir de situações de uso. Em seguida, vem a seção “Reflexão linguística na prática”, na qual são trabalhados os exercícios, por meio de gêneros textuais diversos. A seguir, vem a seção “Língua viva”, que amplia os conceitos estudados através de contextos discursivos. As questões de ortografia são trabalhadas na seção “Questões de escrita”.

O tratamento dos pronomes

No LDLP *Para viver juntos: português do 7º ano*, os pronomes pessoais, de tratamento e demonstrativos são abordados como revisão, pois já foram objeto do livro do 6º ano da mesma coleção. O conteúdo é iniciado com uma tira,¹ a fim de ambientar os alunos, fazendo alguns questionamentos. No entanto, a observação apresentada na sequência, “As palavras *outros* e *aqueles*, que aparecem na tira, são pronomes” (COSTA et al., 2012, p. 56), demonstra uma preocupação apenas com a identificação.

¹ Sobre tiras no livro didático, remetemos à leitura do capítulo de Denise Porto Cardoso, Ruan Paulo Matos Rodrigues e Fábíola dos Santos Lima, neste volume.

Quando revisa os pronomes pessoais, o livro apresenta duas frases: “Eu e ele fomos à praia”, “Nós nos encontramos na festa de aniversário” (COSTA et al., 2012, p. 56). Por serem frases soltas, funcionam somente para a classificação em pronomes pessoais do caso reto e pronomes pessoais do caso oblíquo e à pessoa a que se referem, no escopo das frases. Do mesmo modo, a referência a pronomes reflexivos e reflexivos recíprocos é feita por meio de frases soltas. O trabalho com frases soltas não permite uma reflexão na linha do que propõe Benveniste (1991), de que os pronomes efetivam-se no discurso e sofrem variação de acordo com as situações de comunicação, o que não é possível ser explorado em contextos isolados, como os apresentados no livro.

Em nenhum momento, há menção às formas *a gente* e *você*. O pronome *nós* não desapareceu do vernáculo, mas perde cada vez mais espaço para *a gente*, utilizado em vários contextos de forma produtiva.² O livro do 6º ano da mesma coleção apresenta apenas o pronome *você*: de acordo com a norma gramatical *tu e você* podem ser usados, tomando cuidado, em situações formais, de não misturá-los. O livro preconiza que *você* é um pronome que corresponde à segunda pessoa, mas exige concordância em 3ª pessoa. Como os pronomes pessoais já foram vistos no 6º ano, o livro do 7º ano poderia dedicar-se ao estudo dessas categorias de modo mais aprofundado, como, por exemplo, possibilitando a reflexão sobre o uso de *nós* e *a gente* e também sobre as interpretações do plural *nós*, que “permite leituras interpretativas diversas que vão desde uma determinação precisa, como *eu + você* ou *eu + ele*, até um grau máximo de indeterminação e generalidade: *eu + todo mundo* ou *eu + qualquer um*” (LOPES, 2013, p. 114, grifos da autora).

Quanto aos pronomes de tratamento, a definição é dada com a ressalva de que têm a mesma função dos pronomes pessoais, usando novamente frases soltas como exemplos.

Os pronomes demonstrativos são revisados através da definição e de dois exemplos: “Estou cansada de todos aqueles rapazes esperando em nosso gramado.” e “Este livro é de poesia.”. No primeiro, o pronome destacado é apresentado como referência a rapazes conhecidos e, no segundo, o pronome indica que o livro está perto de quem fala. Entretanto, no livro do 6º ano, há uma visão mais ampliada: o pronome demonstrativo aparece para indicar a posição do ser no tempo, no espaço e também para retomar uma palavra ou frase mencionada anteriormente, assim como para antecipar algo que será dito; para isso, também são utilizadas frases como exemplos.

² De maneira geral, os estudos que examinam a variação dos pronomes *nós* e *a gente* na função de sujeito apontam que a variante inovadora (*a gente*) é utilizada com maior frequência como pronome sujeito de primeira do plural (cf. OMENA, 1996; FERNANDES, 1997; SANTOS, 2014, dentre outros).

Nos exercícios propostos após a revisão, a partir de uma letra de música, as autoras enfatizam a mesma preocupação com a identificação dos pronomes, sua classificação e a quem se referem. Uma das questões solicita que as palavras destacadas “a gente” e “Terra” sejam substituídas por pronomes. Esses pronomes são “nós” e “ela”, respectivamente. No entanto, em nenhum momento do livro, seja na revisão, seja nas atividades, há definição de “a gente” como pronome pessoal do português, nem a que se refere. Trata-se de uma forma pronominal muito produtiva em vários contextos comunicativos, o que não é explorado pelo livro didático.

A seção “Os pronomes e a coesão” parte de dois fragmentos da crônica “Ela”, de Luís Fernando Veríssimo, a fim de trabalhar o uso estratégico do pronome “ela” para se criar suspense em torno do que/quem seria “ela”. Porém, quanto à coesão, a atividade só trabalha com a identificação dos pronomes que se referem ao substantivo “filho” e a substituição do pronome “ela”, que se repete por palavras que identificam a que o narrador se refere. Pelo nome dado à seção, seria esperado que o livro didático trabalhasse mais a questão da coesão por meio dos pronomes.

Quanto aos pronomes possessivos, mais detalhadamente explorados por Maria Aparecida Alves Menezes, Marylin Vieira de Menezes e Vanusia Maria dos Santos Oliveira neste volume, o livro didático aborda apenas a noção de indicador de posse. Já nos exercícios, são explorados outros sentidos que os pronomes possessivos indicam como, por exemplo, afetividade, em “Minha amada imortal” e “Meus caros amigos”, e vínculo, em “Meu tio matou um cara”. Para um uso efetivo e produtivo do recurso didático, é necessário explorar conhecimentos da semântica pronominal, a fim de depreender os sentidos desses pronomes a depender do contexto em que forem utilizados. O material seria muito mais enriquecedor se essas possibilidades fossem discutidas quando da apresentação do conteúdo. Perde-se, assim, a oportunidade de proporcionar ao aluno um aprendizado mais efetivo da língua.

Na seção “Língua viva” são trabalhados os pronomes possessivos e a ambiguidade a partir de uma piada, com exercícios para que os alunos identifiquem os termos responsáveis pela duplicidade de sentidos e estratégias de reescrita de uma frase a fim de desfazer a ambiguidade. Essa proposta de trabalho confirma o que Bechara (2009) traz sobre a dúvida que o pronome “seu” pode causar quanto ao possuidor. O gramático afirma que “remedeia-se o mal com a substituição de seu, sua, seus, suas, pelas formas *dele, dela, deles, delas, de você, do senhor, etc.*, conforme convier”. (BECHARA, 2009, p.181, 2009, grifos do autor). Entendemos, no entanto, que esse fenômeno da ambiguidade nem sempre é um “mal”, como define Bechara (2009), mas que pode ser utilizado de forma intencional para adquirir os efeitos pretendidos pelo

falante, como foi o caso da piada utilizada no livro, em que a ambiguidade foi utilizada como efeito de humor.

O livro didático trabalha a gramática normativa na explanação do conteúdo, mas a questão da variação é trabalhada poucas vezes, somente nos exercícios. Acreditamos que as questões da variação também deveriam ser trabalhadas no conteúdo, direcionando à funcionalidade dos pronomes em contextos discursivos reais e seu papel na construção dos textos, em consonância ao que é preconizado pelos PCN:

No processo de análise linguística, espera-se que o aluno: i) constitua um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento da linguagem e sobre o sistema linguístico relevantes para as práticas de escuta, leitura e produção de textos; ii) aproprie-se dos instrumentos de natureza procedimental e conceitual necessários para a análise e reflexão linguística (delimitação e identificação de unidades, compreensão das relações estabelecidas entre as unidades e das funções discursivas associadas a elas no contexto); iii) seja capaz de verificar as regularidades das diferentes variedades do Português, reconhecendo os valores sociais nelas implicados e, conseqüentemente, o preconceito contra as formas populares em oposição às formas dos grupos socialmente favorecidos. (BRASIL, 1998, p. 52)

É preciso propiciar aos alunos a reflexão acerca de sua língua em situações reais de uso e “ter em mente que um ensino mais produtivo da língua está vinculado ao conhecimento de como cada classe atua na organização e na produção de textos” (LOPES, 2013, p. 181).

O professor de língua portuguesa não pode negar ou relegar a segundo plano a realidade da variação e da mudança linguística. No estudo dos pronomes, é importante partir da unidade texto, mas não como recurso para estabelecer apenas classificações e subclassificações mecânicas. Não se trata também de negar essa habilidade, já que o aluno pode utilizá-la em determinadas situações sociais (como em concursos públicos, por exemplo), entretanto faz-se necessário ampliar a competência linguística do aluno por meio do conhecimento das possibilidades discursivas que podem ser construídas com diferentes formas pronominais em contextos distintos de uso.

Como estratégia pedagógica, é importante levar os alunos a refletir sobre as escolhas dos falantes ou dos produtores de textos, observando quais os efeitos as escolhas por uma ou outra forma pronominal poderiam emergir naquele contexto de comunicação; a análise fragmentada e o puro exercício da metalinguagem distanciam-se do que é mais natural na língua: o seu uso nos mais diversos contextos de interação. Além disso, essa perspectiva somente classificatória não garante ao aluno o acesso às variedades prestigiadas, que

segundo Faraco (2008, p. 170), “não se dá por uma pedagogia concentrada no domínio de formas linguísticas, mas como subproduto de uma pedagogia articulada para garantir aos alunos a ampliação do seu letramento”.

Um exemplo clássico dos prejuízos dessa fragmentação classificatória são os conceitos e exercícios que abordam os possessivos como “aqueles que dão ideia de posse”. Esses pronomes geralmente são destacados e classificados em enunciados soltos e descontextualizados, sem levar em consideração o seu uso. Ao insistir nessa perspectiva conceitual de “ideia de posse” em fragmentos descontextualizados, perde-se a oportunidade de levar o aluno a compreender o papel desses pronomes nas diversas situações discursivas e suas relações entre as pessoas e os objetos do discurso, além de não explorar o fenômeno da variação e mudança por meio de formas produtivas como *da gente*³ ao lado da forma canônica *nosso (a)*.

Faz-se importante conduzir o aluno a perceber o papel dos pronomes na organização das informações, na recuperação das intenções comunicativas nos atos de fala e nas construções escritas. A partir desse enfoque, o aluno será instigado a analisar o porquê das escolhas de cada interlocutor e perceberá que estas não são aleatórias, mas são estruturadas de acordo com os sentidos que se pretende alcançar. Portanto, é imprescindível explorar nas aulas de língua situações de usos variados, tanto na fala quanto na escrita, visto que “a única autoridade em língua é o uso, isto é, a maneira habitual, comum, corriqueira de falar ou de escrever” (FARACO, 2008, p.100).

É a partir dos usos e das situações comunicativas historicamente situadas que o ensino da gramática passa a ter sentido. Por isso, é importante apresentar ao aluno tanto o quadro do paradigma pronominal do LDLP (baseado na gramática normativa), como o quadro do paradigma pronominal baseado nos usos linguísticos. Essa abordagem propicia discussões acerca das variedades linguísticas mais ou menos privilegiadas e da adequação da linguagem ao contexto comunicativo, enfatizando as múltiplas relações sociointerativas de que os falantes fazem parte.

Tais abordagens contribuem para que o aluno desenvolva a capacidade de refletir sobre a língua nas diversas situações de uso, formais ou informais, orais ou escritas, ampliando, conseqüentemente, o seu repertório linguístico. No caso específico dos pronomes pessoais, a perspectiva de trabalho delineada possibilita ao aluno a compreensão das escolhas pronominais dos interlocutores, ilustrando as variações e os processos de mudanças em contextos

³ Rafael (2010) analisa o fenômeno de variação e mudança envolvendo os pronomes possessivos *da gente* e *nosso(a)(s)* à luz dos referenciais teóricos do funcionalismo linguístico norte-americano e da sociolinguística variacionista.

comunicativos distintos, sem perder de vista a oportunidade de acesso às variedades linguísticas prestigiadas.

As análises aqui delineadas não negam que o LDLP constitui-se um instrumento de grande valia nas aulas de língua portuguesa. Queremos destacar que cabe ao professor, como mediador do processo ensino aprendizagem, avaliar as contribuições desse suporte, refletindo sobre a qualidade e as potencialidades do material disponibilizado, e interferindo, quando necessário, por meio de complementações ou ampliações.

Para além do livro didático

Após a definição de pronomes dada no livro didático, tendo por base um pequeno texto, é possível ampliar a discussão sobre a questão de os pronomes substituírem nomes, deixando claro que essa ideia não se aplica a todos eles, uma vez que nem todo pronome pode substituir um nome, pois, como vimos, “formas pronominais que se caracterizam como determinantes, particularmente os possessivos, não podem substituir um nome” (LOPES, 2013, p. 107). Às vezes, a substituição não é apenas de um nome, pode ser de um sintagma inteiro. Além disso, não são somente os pronomes que acompanham os nomes, há outras categorias gramaticais que também o fazem, mas que apenas os pronomes apresentam a noção de pessoa gramatical: 1ª pessoa (aquela que fala), 2ª pessoa (aquela que ouve) e a 3ª pessoa (a não – pessoa, de que se fala).

Em relação aos pronomes pessoais, é importante enfatizar que a noção de pessoa, próprias do *eu/tu*, falta no *ele* (a não-pessoa), pois, como vimos, para Benveniste (1991, p.277), “[...] é preciso ver que a definição comum dos pronomes pessoais como contendo os três termos *eu*, *tu*, *ele*, abole justamente a noção de pessoa”. A partir dessa reflexão, é possível discutir, por exemplo, a questão do pronome *nós* (e a *gente*), para desfazer a ideia de que *nós* é plural de *eu*, mostrando as possibilidades de uso do *nós* que podem representar *eu + você* ou *eu + ele*, além de representar *eu + todo mundo* ou *eu + qualquer um*.

A apresentação do quadro do paradigma pronominal a partir dos usos linguísticos, em contraposição ao paradigma normativo, é essencial para o tratamento da variação. É preciso deixar claro que não se trata da substituição de um paradigma por outro, mas sim admitir a coexistência de variantes produtivas que se empregam em contextos de usos distintos. Tal abordagem permite discutir as implicações da escolha por uma ou outra forma linguística.

Pessoa	Pron. Suj.	Pron. Comp. Direto	Possessivos
P1	eu	me	meu/minha
P2	tu/você	te, lhe (se), você	teu/tua/seu/sua/de você
P3	ele/ela	o, a (se)/lhe/ele(a)	seu/sua/dele(a)
P4	nós/a gente	nos/a gente	nosso(a)/da gente
P5	vocês	vocês/lhes/se	seu(s)/sua(s)/de vocês
P6	eles/elas	os, as (se)/lhes/eles(as)	seu(s)/sua(s)/deles(as)

Figura 3: Quadro da situação atual dos pronomes (VIERA; BRANDÃO, 2013, p.116)

A ampliação das questões textuais do próprio LDLP, enfatizando as variedades discursivas que podem ser estabelecidas a partir dos pronomes, é uma proposta otimizada, visto que os alunos já tiveram um primeiro contato com pronomes na série anterior.

O professor de língua portuguesa não pode desconsiderar nas suas aulas o uso produtivo de formas como *o a gente*, que vem se implementando ao longo dos anos. Embora as gramáticas pedagógicas raramente façam alusão a essa forma pronominal, as pesquisas sociolinguísticas apontam que esse uso vem se acentuando no Brasil, tanto na oralidade como na escrita. Apresentar esse panorama de mudança não significa negar ou não ensinar as formas que estão presentes na nossa literatura, na nossa história (no caso do exemplo, o pronome *nós*). É preciso mostrar ao aluno que as duas variantes coexistem em contextos de usos distintos: “[...] deixar de apresentar aos alunos o atual sistema em toda sua complexidade é um equívoco, mas não mencionar a existência dos pronomes em desuso seria um equívoco maior”. (LOPES, 2013, p. 116). São diferentes formas de conhecimento que devem coexistir, sem que o aprendizado de uma forma anule a importância da outra.

Aproveitando os diversos textos sugeridos nas atividades do próprio livro, os alunos seriam estimulados não só a aprender a classificação, como também a conhecer outras possibilidades discursivas dos pronomes em contextos de usos distintos.

É fundamental que o ensino de gramática tenha por parâmetros a heterogeneidade da língua e os usos historicamente situados em contextos comunicativos diversos. Importante também é levar o aluno a compreender o funcionamento da língua sem perder de vista a ideia de que é a gramática que rege os sentidos do texto. No entanto, essa perspectiva pressupõe uma atitude reflexiva do professor em relação à sua prática e, principalmente, às suas concepções de língua, linguagem e gramática

OS PRONOMES POSSESSIVOS NO LIVRO DIDÁTICO

Maria Aparecida Alves Menezes, Marylin Vieira de Menezes &
Vanusia Maria dos Santos Oliveira

.....

Introdução

O ensino de língua portuguesa deve articular atividades centradas em aspectos que abordem o uso da língua, seus aspectos normativos e a mobilização do exercício da reflexão, inferências e efeitos de sentido que o aluno faz sobre aspectos linguísticos. Entendemos que o professor deva trabalhar não só a gramática normativa, mas também observar a função social da língua nos diversos contextos sociocomunicativos.

Ampliando a discussão sobre pronomes, anteriormente apresentada neste volume por Maria Denise Oliveira da Silva e Tania Andrade Oliveira Santos, voltamo-nos especificamente ao modo como os pronomes possessivos são abordados em três livros didáticos do 6º ano do ensino fundamental.

Pronomes possessivos

Além da ideia de posse, o pronome possessivo pode indicar noção de aproximação, valores afetivos, emprego do pessoal pelo possessivo, possessivo em referência a um possuidor de sentido indefinido, possessivo e as expressões de tratamento do tipo Vossa Excelência, e o uso do **seu** e **dele** para evitar ambiguidade, como demonstrados nos seguintes exemplos, extraídos de Bechara (2003, p.201-202):

- a) Ideia de aproximação:
“Nessa época, tinha **meus** quinze anos.”
- b) Valor afetivo:
“**Nosso** herói não soube o que fazer”.
- c) Emprego do pessoal pelo possessivo:

“Não sei se disse que isto se passava em casa de uma baronesa, que tinha a modista ao **pé de si**, para não andar atrás dela.”

d) Possessivo em referência a um possuidor de sentido indefinido:

“É verdade que a gente, às vezes tem cá as **suas** birras – disse ele, com certo ar que queria ser fino e saía parvo. [AH.4,158]”

e) O possessivo e as expressões de tratamento:

“Vossa Excelência conseguiu realizar todos os **seus** propósitos (e não: todos os **vossos** propósitos)”.

Para Azeredo (2010, p. 250), os pronomes possessivos expressam “[...] um vínculo qualquer, constante ou eventual, entre o objeto ou o assunto de que se fala e cada uma das pessoas do discurso.”. Esse vínculo depende da intencionalidade do sujeito e da situação discursiva que, de acordo com sua função,

[...] pode ser de *posse* (*meu* relógio, isto é, ‘o relógio que me pertence’), de *origem* (*nossa* cidade, isto é, ‘a cidade em que nós vivemos’), de *uso* (*minha* sala, isto é, ‘a sala em que estudo’, *meu* ônibus, isto é, ‘o ônibus que costumo pegar’), de *parentesco* (*meus* tios), de *autoria* (*meu* discurso, isto é, ‘o discurso que proferi’; *teus* quadros, isto é, ‘os quadros que tu pintas’), de *compromisso/destinação* (*sua* missão, isto é, ‘a missão que foi confiada a você’, de *afetividade* (*meu* clube, isto é, ‘o clube pelo qual eu torço’), de *grupo social* (*meus* clientes, isto é, ‘os clientes a quem presto serviços profissionais’, *nossos* professores, isto é, ‘os professores que nos ensinam’ – se dito pelos alunos – ou ‘os professores que trabalham na escola que eu dirijo’ – se dito pelo diretor), e assim por diante. (AZEREDO, 2010, p. 250)

Tais abordagens auxiliam o leitor quanto à construção do sentido em enunciados em que essas palavras não indicam posse. Neves (2003), por exemplo, ao abordar os pronomes, refere-se ao valor contingente atribuído ao pronome possessivo, que ocorre quando se apresenta na forma posse *stricto sensu* referindo-se ao modo de existência do pronome. Em “Apertou meu braço, minha perna e pisou em meu pé.”, o pronome “meu” indica contingência, por apresentar parte constituinte do corpo, não significando posse.

Assim como nem todo “onde” é advérbio de lugar, como demonstrou o capítulo de Jaqueline Lima Fontes, também observamos que nem todo pronome classificado como possessivo indica posse! Por isso, não basta apenas o ensino de nomenclaturas e classificações, mas também propiciar a reflexão sobre seu uso, nas diversas relações interativas e sociais, de tal forma que o discente experencie a relevância de se empregar a língua em diferentes circunstâncias.

Os livros didáticos

Para esta análise, foram considerados os seguintes LDLP: *Português: para viver juntos*, de Cibele Lopresti Costa, Greta Marchetti e Jairo J. Batista Soares; *Jornadas.port: língua portuguesa*, de Dileta Delmanto e Laiz B. de Carvalho, e *Português: uma língua brasileira*, de Maria Regina Figueiredo Horta, Lígia Regina Máximo Cavalari Menna e Maria das Graças Vieira. O ano de edição de todos os livros é 2012 e foram aprovados na última seleção do PNLD para o ensino fundamental.

O LDLP *Português: para viver juntos* não contempla o estudo dos pronomes possessivos no volume do 6º ano, enfatizando, nesta série, somente os pronomes pessoais e demonstrativos. Os autores optaram por trabalhar o assunto no volume do 7º ano.

Jornadas.port: língua portuguesa

O LDLP *Jornadas.port: língua portuguesa* organiza-se em oito unidades. O desenvolvimento dos temas é distribuído em diferentes seções. Em cada unidade, é abordado um gênero textual. Na unidade 1, cujo título é “Registrando o cotidiano”, há dois tipos de leitura: diário íntimo ficcional e blog pessoal; na unidade 2 “De palavras e imagens faz-se a história...”, história em quadrinhos; na unidade 3 “Com a palavra, o leitor”, carta do leitor; na unidade 4 “Contos contados”, contos populares; na unidade 5 “Moral da história”, fábula; na unidade 6 “Trilhando caminhos”, relato de viagem; na unidade 7 “Peraltices com palavras”, poema e, por fim, na unidade 8 “Definindo o mundo que nos cerca”, verbete de enciclopédia e verbete poético.

Em todas as unidades deste LDLP, há as seções: “Exploração do texto”, “Produção escrita” e “Reflexão sobre a língua”. Em algumas unidades, há uma seção que apresenta “Projeto do ano”. Na seção “Reflexão sobre a língua”, as autoras procuram “[...] contemplar, nas atividades de reflexão sobre a língua, os variados recursos, mecanismos e regularidades indispensáveis à construção de um texto e que, em seu conjunto e articulação, constituem a gramática da língua” (DELMANTO; CARVALHO, 2012, p. 11). É nesta seção que o conteúdo gramatical é abordado, em uma perspectiva, segundo postulam as autoras, com base na interação discursiva do funcionamento da língua em uso. As autoras defendem que o estudo gramatical não deve ser visto como um fim em si mesmo ou como uma atividade desvinculada do trabalho com leitura e produção de texto. Portanto, colocam como meta aumentar a competência comunicativa do aluno, levando-o a conhecer, reconhecer e empregar adequadamente os recursos da língua em seus vários níveis, no que diz respeito tanto

as suas regras gerais como aos elementos que interferem no contexto de uma situação comunicativa.

O conteúdo gramatical pronomes é abordado na unidade 6, cujo título é “Trilhando caminhos” e se encontra na seção “Reflexão sobre a língua”, que explora os pronomes pessoais, demonstrativos, possessivos, indefinidos e interrogativos, deixando apenas de trabalhar os relativos.

Inicialmente, a unidade aborda dois excertos, em que se apresentam tanto os pronomes pessoais quanto os possessivos. Em seguida, apresenta uma questão com dois itens. O item (a) da questão 1 pede que sejam localizados os pronomes que se referem à pessoa, enquanto o item (b) da mesma questão solicita a identificação dos pronomes pessoais e qual o pronome que indica posse. Em seguida, apresenta os pronomes que indicam posse como possessivos, conforme se observa no excerto da figura 4.

1. Leia.

[...] o meu mundo seria muito pobre se em mim não estivessem os livros que li e amei. Pois, se não sabem, somente as coisas amadas são guardadas na memória poética, lugar da beleza.

[...] Os livros que amo não me deixam. Caminham comigo. Há os livros que moram na cabeça e vão se desgastando com o tempo. Esses, eu deixo em casa. Mas há os livros que moram no corpo. Esses são eternamente jovens. [...]

Rubem Alves. Sob o feitiço dos livros. Folha de S. Paulo, 27 jan. 2004.

a) O texto está escrito na primeira pessoa. Localize os pronomes que se referem a essa pessoa.

b) Quais desses pronomes são pessoais e qual indica posse?

Os pronomes que indicam posse são chamados de possessivos.

Figura 4: Atividades sobre pronomes possessivos no livro *Jornadas.port* (DELMANTO; CARVALHO, 2012, p. 225-226).

A abordagem em ambas as questões é prescritiva, ou seja, enfatiza as normas que regem como uma determinada construção da língua deve ser empregada, contradizendo a concepção de ensino da gramática proposta no manual para o professor, segundo a qual o livro defende uma concepção de gramática com base na interação discursiva do funcionamento da língua em uso.

Após a conceituação de pronomes possessivos, o livro apresenta um quadro com pronomes nas primeiras, segundas e terceiras pessoas do singular e do plural, como transcrito na figura 5.

1ª pessoa	singular	meu, minha, meus, minhas
	plural	nosso, nossa, nossos, nossas
2ª pessoa	singular	teu, tua, teus, tuas
	plural	vosso, vossa, vossos, vossas
3ª pessoa	singular	seu, sua, seus, suas
	plural	seu, sua, seus, suas

Figura 5: Quadro dos pronomes possessivos no livro *Jornadas.port* (DELMANTO; CARVALHO, 2012, p. 225).

A questão 2 solicita que o aluno identifique a relação entre os pronomes possessivos destacados nos excertos e que pessoa do discurso eles indicam, como vemos na figura 6.

2. Releia estas frases do relato de Marco Polo e diga a que se referem os pronomes possessivos destacados e qual pessoa do discurso eles indicam.

- a) "As pessoas do lugar não usam **nostros** alimentos [...]. **Suas** embarcações são malfeitas e muito perigosas [...]"
- b) "As mulheres choram **seus** maridos durante quatro anos [...]"
- c) "[...] uma linda ribeira onde se encontram francolins, papagaios e outros pássaros diferentes dos **nostros**."

Figura 6: Atividades sobre pronomes possessivos no livro *Jornadas.port* (DELMANTO; CARVALHO, 2012, p. 226).

Na seção "Atividades" (DELMANTO; CARVALHO, 2012, p. 229), apresentada na figura 7, há um exercício de fixação do conteúdo cujo objetivo é estabelecer relações entre os pronomes possessivos e os termos aos quais se referem no texto. Observa-se, nesse exercício, que o pronome possessivo funciona como elemento de coesão textual, o que é de grande valia no aprimoramento das habilidades linguísticas.

Leia.

Pantanal

Estima-se que 10 milhões de jacarés vivam hoje no Pantanal, e com certeza um deles vai passar bem pertinho de você. Nesse zoológico a céu aberto, tuiuiús e periquitos voarão sobre a **sua** cabeça, enquanto antas, capivaras e catetos cruzam o **seu** caminho. Quem gosta de observar bichos em **seu** próprio *habitat* não pode deixar de programar uma viagem à maior planície alagável do mundo. [...]

Disponível em: <http://viageaqui.abril.com.br/sugestoes/natureza/va_sugestoes_428875;shtml>
Acesso em: 9 nov. 2010

a) O autor do texto fala sobre os animais que vivem no Pantanal, dirigindo-se a um interlocutor. Quem é esse interlocutor e como você chegou a essa conclusão?

b) O pronome **seu** é usado mais de uma vez. Ele se refere à mesma pessoa nos dois casos? Explique.

Figura 7: Atividades sobre pronomes possessivos no livro *Jornadas.port* (DELMANTO; CARVALHO, 2012, p. 229).

O pronome possessivo “seu” no texto Pantanal faz referência ao leitor do texto no trecho “*o seu caminho*”, enquanto no trecho “em seu próprio habitat” se refere a bichos. Faz-se necessário esse tipo de atividade, visto que a norma é aplicada ao texto, demonstrando como um mesmo pronome pode referir-se a diferentes termos.

A questão 2 pergunta se o pronome “lhe” tem o mesmo sentido nos trechos apresentados; no entanto, o pronome “lhe” não apresenta o mesmo sentido nem a mesma função sintática.

Vimos que o **lhe** é um pronome pessoal. Compare estes trechos.

Armada com suas longas e talentosas tranças loiras e uma frigideira na mão, Rapunzel se livrou do estereótipo de princesinha frágil e indefesa dos contos de fada com a animação *Enrolados*, a mais nova aposta da Disney para modernizar os clássicos infantis. [...] “Desenhar o cabelo à mão e dar-**lhe** volume e mobilidade teria sido impossível. Ela o usa para tudo, como chicote, para abrir portas, para lutar [...]”

Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/arteelazer,a-nova-rapunzel,643578,0.htm>>
Acesso em 31 jan. 2012

Minha filha – disse ele, confuso e comovido, e não resistiu, tomou-a no colo, abraçou-a com força, enquanto lágrimas **lhe** enchiam os olhos.

Fernando Sabino. Passeio. In: Carlos Drummond de Andrade et alii. De conto em conto. São Paulo: Ática, 2003.

O pronome **lhe** tem o mesmo sentido nos dois trechos? Explique.

Figura 8: Atividades sobre pronomes possessivos no livro *Jornadas.port* (DELMANTO; CARVALHO, 2012, p. 229).

Ainda nesta seção, há atividades que envolvem os pronomes possessivos e o uso do pronome oblíquo com função de possessivo. Entretanto, trata-

-se de um exercício sem a abordagem prévia a respeito do conteúdo que fora solicitado, pois, nem na parte que trata do pronome oblíquo, nem na parte que trata do pronome possessivo, há explicação sobre o uso do pronome oblíquo com função de possessivo.

Na atividade 2, o pronome *lhe* é definido no enunciado da questão como pronome pessoal. O primeiro “*lhe*”, de fato, apresenta comportamento de pronome oblíquo no trecho “Desenhar o cabelo à mão e dar-*lhe* volume...”, enquanto o segundo “*lhe*” indica relação de contingência, uma vez que, em “lágrimas *lhe* enchiam os olhos”, o emprego do “*lhe*” não indica posse, mas sim parte integrante do corpo, conforme apresenta Neves (2003) na definição de relações de contingência do pronome. Na resposta à questão, o caderno do professor atribui ao pronome oblíquo a função de pronome possessivo, sem explicar anteriormente como e quando o pronome oblíquo pode exercer função de possessivo, o que é inadequado, na medida que na situação não há relação de posse, e sim de contingência.

A proposta do LDLP “Jornadas.port: língua portuguesa” enfatiza tanto o estudo da língua em uso, quanto da gramática prescritiva; entretanto, quanto ao conteúdo dos pronomes possessivos, apenas a gramática prescritiva foi contemplada.

Português: uma língua brasileira

O LDLP *Português: uma língua brasileira* está dividido em quatro unidades que exploram leitura, produção de texto, reflexão linguística e oralidade, em nove capítulos. O volume do 6º ano está estruturado a partir de eixos temáticos compostos por gêneros textuais, como memórias, roteiro turístico, entrevista, narrativas e aventuras, história em quadrinhos, conto popular, mitos, resumo de texto expositivo e cartaz. Ao final de cada capítulo, há sugestão de projetos didáticos referentes aos gêneros estudados.

Na seção “Assessoria pedagógica”, é apresentada uma concepção de ensino da gramática baseada em estratégias indutivas de reflexão e uso sobre os conteúdos gramaticais a serem trabalhados – considerados fundamentais para a produção de gênero textual – enquanto elementos linguísticos que auxiliam o aluno na ampliação da competência linguística.

A proposta do livro defende uma perspectiva voltada para a descrição dos aspectos formais da língua sem, contudo, limitar-se a seu caráter prescritivo, uma vez que o estudo da gramática deve ser considerado como instrumento

no processo da leitura e a “[...] elaboração de textos escritos e orais adequados às diversas intenções de comunicação.” (HORTA, 2012, p. 5).

Ainda nesta seção, é citado o artigo *Variação linguística e ensino de gramática*, de Görski e Coelho (2009). O texto é um dos apoios ao professor no que diz respeito aos processos de variação linguística, bem como às noções de “norma padrão” e “norma culta”.

As atividades sobre os pronomes possessivos e a regularidade de palavras que, em situação de uso, estabelecem outro tipo de vínculo, aparecem no capítulo 5 deste LDLP, após a seção de produção de escrita, no tópico denominado “Para refletir sobre a língua”. O conteúdo é iniciado com uma tira de “O Menino Maluquinho: as melhores tiras”, do autor Ziraldo.¹

As informações explícitas e implícitas do texto são abordadas de forma a conduzir o aluno a uma reflexão acerca dos aspectos semântico-discursivos e dos recursos expressivos linguísticos, utilizados pelo autor, tanto na construção textual, quanto na criação dos efeitos de sentido no leitor. O texto é usado como pretexto para iniciar o estudo do conteúdo gramatical. Especificamente sobre os pronomes, destacamos as questões c) e d), na figura 9.

c) No primeiro quadrinho, ficamos sabendo que o quarto pertence à personagem que fala, ou seja, ao Menino Maluquinho. Que palavra permite chegar a essa conclusão?

d) Se em vez de uma única personagem o primeiro quadrinho apresentasse duas personagens reclamando do fato de alguém ter mexido no quarto, como ficaria a frase do balão?

Figura 9: Atividades sobre pronomes possessivos no livro “Português: uma Língua brasileira” (HORTA, 2012, p. 156).

A tira para introduzir as questões relacionadas à gramática, especificamente os pronomes, permite o seu reconhecimento como marca linguística específica, o seu uso dêitico. Esta foi a mesma estratégia utilizada pelo LDLP *Para viver juntos: português*, apresentado no capítulo anterior deste volume, para introduzir o conteúdo pronomes; trata-se de uma estratégia produtiva para o trabalho com os conhecimentos epilinguísticos dos alunos, ao possibilitar refletir acerca dos referentes presentes na tira.

Na tira, as atividades sobre o uso do pronome possessivo permitem que o aluno observe a função de remissão a um elemento do texto (pronome possessivo *meu/ossso*), estabelecendo conexões entre as partes. Só em seguida o material apresenta a nomenclatura gramatical, em um quadro contendo breve

¹ Novamente, sobre as tiras, remetemos à leitura do capítulo de Denise Porto Cardoso, Ruan Paulo Matos Rodrigues e Fabíola dos Santos Lima, neste volume.

definição sobre o que são pronomes pessoais do caso reto, do lado esquerdo, e pronomes possessivos do lado direito.

As atividades seguintes têm o objetivo de instigar o aluno para formalização do conceito gramatical, destacando as operações linguísticas com o uso do pronome possessivo para desfazer ambiguidade, como na figura 10.

Alice gostou do seu presente, Pedro.

- a) Essa frase pode ser entendida de dois modos. Quais são eles?
- b) Quando uma frase pode ser compreendida de dois modos diferentes, dizemos que ela é ambígua. No caso da frase analisada, qual é a palavra que causa ambiguidade?
- c) Reescreva a frase no caderno, eliminando a ambiguidade.

Figura 10: Atividades sobre pronomes possessivos no livro *Português: uma Língua brasileira*. (HORTA, 2012, p. 156).

Após essas questões, o livro direciona a abordagem gramatical a partir do uso de palavras que, por não indicarem posse nas situações empregadas, deixam de funcionar como pronome possessivo, como apresentados no excerto da figura 11.

- a) – Muito bem, *seu* Alexandre, o senhor é um bicho. Vou botar essas coisas em cantoria. O olho esquerdo melhor que o direito, não é, *seu* Alexandre? (RAMOS, 1997 *apud* HORTA, 2012)
- b) No treino, cansado, o atleta já pela *sua* quinta tentativa de marcar um gol.
- c) – *Meus* queridos filhinhos, vou até a floresta. Tratem de tomar muito cuidado com o lobo, olhem lá, porque se ele entrasse nesta casa devorava vocês todos e não sobrava nenhum pelinho.

Figura 11: Atividades sobre pronomes possessivos no livro *Português: uma Língua brasileira* (HORTA, 2012, p. 157).

Tais atividades permitem ao aluno verificar as regularidades das diferentes funções do pronome possessivo, para além da ideia de posse, fazendo-o reconhecer os valores sociais da língua em uso em diferentes contextos, um exercício a partir de suas habilidades epilinguísticas. Ao comentar o emprego no primeiro exemplo, o livro diz tratar-se de uma situação de respeito a um homem provavelmente mais velho (a); no segundo exemplo, cita o reforço à ideia de que foram várias tentativas (b) e, no terceiro, o valor afetivo, de cortesia (c).

O livro apresenta uma proposta de análise linguística de fatos decorrentes do uso, considerando a variação do pronome possessivo, atividade importante para que, nas aulas de língua portuguesa, o aluno possa “aprender novas formas linguísticas, particularmente a escrita e o padrão de oralidade mais formal orientado pela tradição gramatical” e que “entenda que todas as variedades linguísticas são legítimas e próprias da história e da cultura humana” (BRASIL,

1998, p. 82). O livro *Português: uma língua brasileira* enfoca a variedade urbana de prestígio por ser esta a usada no ambiente escolar e, futuramente, em exercício profissional. Ao abordar os pronomes possessivos, segue a perspectiva tanto da gramática prescritiva quanto da descritiva.

Para além do livro didático

A fim de melhor explorar o recurso do LDLP, sugerimos que o conteúdo de pronome possessivo seja trabalhado não só no sentido de posse, mas também que sejam exploradas outras situações sociocomunicativas em que a forma exerça outras funções, como a afetiva e a de contingência, por exemplo. Além disso, é importante vincular o conteúdo de pronome possessivo às questões de coesão e coerência textuais, evidenciando os contextos de pronomes que geram ambiguidade.

Especificamente em relação à análise linguística, as atividades sobre pronome possessivo podem ser articuladas ao texto, fazendo com que o aluno perceba os diferentes recursos que a língua possui por meio do processo de reflexão e uso da linguagem, ampliando, assim, sua competência comunicativa (FREITAG, 2013).

A análise da abordagem do conteúdo pronomes possessivos nos três livros didáticos evidencia diferentes formas de tratamento, desde a perspectiva estritamente relacionada à nomenclatura gramatical, até a perspectiva que parte do conhecimento epilinguístico do aluno.

Antes de se verificar como o conteúdo gramatical é abordado em um livro didático, é necessário conhecer as concepções de língua e de gramática para, após assumir uma postura diante dessas concepções, analisar como o livro didático aborda determinado conteúdo e poder escolher o que melhor convém à prática político-pedagógica do professor. Esperamos que esta análise também possa colaborar com os professores no momento da análise e escolha de livros didáticos.

SUJEITO: PONTOS E CONTRAPONTO NA ABORDAGEM DO LIVRO DIDÁTICO

Adna Nascimento Alves Santos, Karine Melo e Silva & Simone Menezes Costa de Santana

.....

Introdução

No estudo científico de uma língua, os conceitos gramaticais com os quais lidamos são definições hipotéticas, isto é, deduções construídas pelos gramáticos em sua intenção de explicar e descrever a língua. Perini (2006) afirma que

Os fatos da língua são coisas que podem ser reconhecidas sem se saber linguística... é um conjunto de hipóteses. O objetivo dessa dedução é apresentar uma noção da língua, de modo que se possa, até certo ponto, prever o que os falantes aceitam ou não. (PERINI, 2006, p.31).

No entanto, diferentemente dessa percepção, o material pedagógico para o ensino de Língua Portuguesa – gramáticas e, principalmente o livro didático – nem sempre considera a apresentação dos conceitos gramaticais como uma construção hipotética, e como uma dentre as diversas representações possíveis de descrição da língua em suas situações de uso. Esses instrumentos, geralmente, mostram um determinado conceito como uma verdade incontestável e absoluta, que se encerra em si mesmo e ganha vida própria, autonomia e autoridade como única representação para tal fenômeno.

Tal entendimento equivocado de definir e classificar os fenômenos gramaticais (interessa-nos aqui o livro didático) torna-se frágil e passível de contradição, tendo em vista as variadas situações de uso da língua, que, em muitas vezes, não refletem e não são alcançadas pela conceituação e caracterização desses materiais pedagógicos, dando origem às recorrentes dúvidas, questionamentos e observações, não apenas por parte dos professores, mas também pelos próprios alunos, que percebem o distanciamento e a incoerência entre o que a gramática preconiza e como a língua funciona.

Por isso, a análise do LDLP é de fundamental importância: entender o modo como o livro didático apresenta os fenômenos linguísticos permite a instrumentalização do professor para otimizar seu trabalho metodológico em sala

de aula, voltado para uma abordagem da língua em uso nas diversas situações comunicativas.

A abordagem da categoria gramatical sujeito na gramática normativa e no livro didático merece atenção, dados os questionamentos que emergem face à diferença entre a teoria e a prática. Nosso foco é a análise do conteúdo sujeito, abordado no LDLP da coleção “Português Linguagens”, dos autores William Roberto Cereja e Tereza Cochar Magalhães, destinado ao 7º ano do Ensino Fundamental. Este LDLP também é objeto de análise do capítulo de Dorinaldo dos Santos Nascimento, Márcia Cristina Barreto Oliveira e Nadja Souza Ribeiro, que trata das orações subordinadas adverbiais, e do capítulo de Maristela Felix dos Santos, Maria Acácia de Lima Bonifácio e Taysa Mércia dos Santos Souza Damaceno, que trata das habilidades cognitivas e metacognitivas de leitura e escrita.

O sujeito: pontos e contrapontos

As definições mais recorrentes nos compêndios didáticos e gramáticas pedagógicas podem ser agrupadas quanto a três critérios distintos: semântico, sintático e pragmático. Esses agrupamentos são adotados segundo a visão que cada grupo de gramáticos tem a respeito da função do sujeito e da sua relação com os outros termos constitutivos da oração. O critério semântico enfoca a relação entre sujeito e a categoria de agente do processo verbal. O critério sintático enfoca a relação de concordância de pessoa e número entre o sujeito e o verbo. E o critério pragmático enfatiza a relação entre sujeito e tópico, aquilo sobre o que se fala.

Alguns gramáticos definem sujeito como “ser sobre o qual se diz algo”; como representantes que se destacam neste grupo estão autores como Rocha Lima (1989), Cunha e Cintra (2007), Sarmiento (2000) e Luft (2002). Estes dois últimos acrescentam ao conceito a afirmação de que o sujeito é aquele com o qual o verbo concorda.

Ao conceituar que o sujeito é “o ser de quem se diz algo” ou, em algumas das obras citadas, sujeito é “a pessoa ou coisa sobre a qual se faz uma declaração”, os gramáticos passam a equiparar o sujeito à noção de tópico¹. O sujeito é expresso por um substantivo sozinho ou por um substantivo acompanhado de determinantes, ou seja, há uma predisposição para interpretar o sintagma nominal topicalizado como sendo o sujeito.

¹ Entendemos tópico como um recurso da língua usado para enfatizar, para centralizar o foco de atenção no discurso. O tópico se liga ao discurso, cujo tema anuncia. O verbo só concorda com o tópico quando este é o próprio sujeito, o que nem sempre ocorre. O tópico sempre se apresenta no início, enquanto o sujeito pode ocupar outras posições. (cf. AMORIM, 2003).

No entanto, ao aplicarmos o conceito à língua em uso, observamos que as definições ficam fragilizadas. Por exemplo, se “sujeito é algo sobre o qual se diz algo”, como poderemos identificar a relação entre tópico e sujeito em uma oração como (1)?

(1) Aqui, ajoelharam muitos fiéis.

Ou, no caso da segunda definição, o que faremos para identificar qual dos dois substantivos é o sujeito na oração em (2)?

(2) Carlos devolveu o caderno.

Poderíamos afirmar que Carlos é o sujeito, pois há uma declaração sobre ele, mas também é preciso refletir que há uma declaração sobre a palavra caderno... E se a definição relaciona sujeito à coisa ou pessoa, como podemos então identificá-lo em (3)?

(3) O alvorecer da infância há de surgir no horizonte.

Não há como enquadrar “alvorecer” como pessoa ou como coisa. Outra inconsistência da segunda definição é evidenciada diante de uma oração considerada sem sujeito, como em (4).

(4) Há crianças no jardim.

Tomando como base o conceito apresentado, não poderíamos afirmar que há uma informação sobre “crianças”?

Outra definição, relacionada ao critério semântico, é a que conceitua sujeito como o “ser que pratica a ação”, isto é, o agente da oração. Para Pontes (1986), definir o sujeito como agente da ação é conceituá-lo a partir de um ponto desnecessário, já que a própria gramática normativa também o classifica como sujeito paciente. E essa conceituação implica também em enfatizar um único traço semântico como delineador do sujeito, categorizando os verbos como representativos de uma ação, quando, na verdade, há para os verbos três classes sintático-semânticas: de ação, de estado e de processo.²

Pontes (1986) também ressalta que a identificação do sujeito como agente ou paciente pode também estar vinculada ao contexto pragmático, e cita como exemplo a oração em (5)

(5) João arrancou o dente hoje.

² Na verdade, há muito mais classificações de verbos; como ilustração, recomendamos a leitura de Tavares e Freitag (2010).

Sendo João o dentista, será provavelmente o sujeito agente, mas, caso não seja o dentista, João será sujeito paciente. A classificação, então, depende do contexto externo à estrutura sintática da oração.

Na abordagem de gramáticos como Rocha Lima (1989) e Bechara (2009), o sujeito é definido como “a unidade ou sintagma nominal que estabelece uma relação predicativa com o núcleo verbal para constituir uma oração” (BECHARA, 2009, p. 409); é o critério morfossintático que direciona o conceito (o sujeito precisa estar em consonância formal com o núcleo do predicado).

Dentre os que apontam a concordância como traço para se identificar o sujeito está Perini (2006). O linguista critica a abordagem da gramática tradicional, chamando a atenção para o equívoco que se comete ao tentar conceituar o sujeito a partir de uma definição e não de sua identificação.

Primeiro é preciso aprender, entre outras coisas, a identificar o sujeito de uma oração; depois é preciso aprender a definição do sujeito. Mas [...] a identificação dos sujeitos não se faz com base na definição aprendida; faz-se com base em alguma outra definição, nunca exteriorizada. [...] Identificamos o sujeito da maneira que sentimos ser a mais adequada. (PERINI, 2006, p. 17)

Para conceituar sujeito, Perini (2006, p. 16) se embasa nos aspectos formais, excluindo os aspectos semânticos. Sujeito é “sintagma que aparece em determinada posição na frase (nem sempre antes do verbo) e com o qual com o qual o verbo concorda”. Essa definição exclui todo entendimento sobre a categoria sujeito que não tenha um termo explícito em concordância com o verbo. Ainda para este autor (2006, p.39), o sujeito é “uma função, isto é, um dos aspectos da organização formal da oração.” Logo, a noção de sujeito deve ser definida de acordo com as relações sintagmáticas entre os diversos termos da oração: a ordem das palavras, a concordância das formas e a regência é que determinarão as funções na oração.

Ainda que o critério de concordância minimize inconsistências no conceito de sujeito, não o isenta totalmente de contrapontos. Por exemplo, não são levadas em consideração “sentenças que apresentam a ordem Verbo-Sujeito (VS) no português brasileiro (PB), em que há forte tendência à ausência de concordância verbal em contextos inacusativos³, muito produtivas no português brasileiro como em (6) e (7) (cf. VITORINO; SILVA, 2013).

(6) Chegou uns meninos.

³ Segundo Duarte (2011, p.191), inacusativo é “um verbo que tem seu argumento único gerado na posição de argumento interno, tal como objeto direto, mas que não recebe caso acusativo; daí o nome “inacusativo”.

(7) Aconteceu muitos acidentes.

A revisão dos principais estudos sobre o sujeito gramatical evidencia uma série de compreensões distintas de forma e sentido (PERINI, 2006); os conceitos preenchem algumas lacunas, contudo não preenchem outras. Por isso, é preciso que o professor de língua portuguesa, ao analisar um livro didático a ser trabalhado em sala, tenha uma formação ampla e diversificada quanto às abordagens gramaticais, para poder desempenhar seu papel de mediador do conhecimento, entendendo a língua sempre em seu caráter simbólico, dinâmico e flexível que, constantemente, possibilita novas situações comunicativas que precisam ser levadas em consideração sempre, em qualquer tentativa de se definir, identificar ou compreender qualquer fenômeno linguístico.

Análise do sujeito no livro didático *Português Linguagens*

A coleção *Português Linguagens* foi publicada pela primeira vez em 1998 e encontra-se em circulação no mercado há mais de uma década. De acordo com o Manual do Professor,

A proposta de ensino de língua desta obra procura alterar o enfoque tradicional dado à gramática, voltado exclusivamente à classificação gramatical (morfológica e sintática). Não se trata de eliminar esse tipo de conteúdo, mas de *redimensioná-lo* e incluir no curso de Português de uma série de outras atividades que levam à aquisição de noções de grande importância, tais como *enunciado, texto e discurso, intencionalidade linguística, o papel da situação de produção na construção do sentido dos enunciados, preconceito linguístico, variedades linguísticas, semântica, variações de registro* (graus de formalidade e pessoalidade), *apreciação valorativa*, etc. (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p.12, grifo dos autores)

O livro selecionado para análise é o do 7º ano. Em cada volume dessa coleção, o conteúdo é dividido em quatro unidades que, por sua vez, são subdivididas em três capítulos. Essas unidades são desenvolvidas a partir de um tema, e cada capítulo apresenta um subtema relacionado ao tema geral. Os capítulos das unidades são organizados e subdivididos da seguinte maneira:

- 1 - Estudo de Texto
 - a) Compreensão e interpretação
 - b) A linguagem do texto
 - c) Leitura expressiva do texto
 - d) Trocando ideias
- 2 - Produção de Texto
- 3 - A Língua em Foco
- 4 - De olho na escrita

A seção “Língua em foco” do primeiro capítulo da unidade 2 trata do conteúdo gramatical sujeito. A seção “Língua em foco” divide-se em quatro tópicos: “Construindo o conceito”, “Conceituando”, “A categoria gramatical estudada na construção do texto” e “Semântica e discurso”.

Segundo Cereja e Magalhães (2012, p.12), “a língua nesta obra, não é tomada como um sistema fechado e imutável de leis e unidades combinatórias, mas como um processo dinâmico de interação, isto é, como um meio de realizar ações, de agir e atuar sobre o outro”. Os autores adotam nesse livro aspectos da gramática normativa (em seus critérios prescritivos e descritivos), da gramática de uso e da gramática reflexiva.

O conteúdo sujeito é abordado a partir da seção “Língua em foco”; o conceito é apresentado nos tópicos “Construindo o Conceito” e “Conceituando” e em seguida passa-se à prática, que contribui para a internalização do conceito, através de atividades, “em que são propostos aos alunos exercícios práticos de reconhecimento da categoria gramatical enfocada e de criação do fato linguístico observado.” (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p.13)

Tópicos “Construindo o Conceito” e “Conceituando”

Embora o objetivo de “Construindo o Conceito” seja o de “levar o aluno a construir o conceito gramatical, por meio de um conjunto de atividades de leitura, observação, comparação, discussão, análise e inferências” (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p.12), percebemos que o conceito de sujeito já está dado, sem nenhum trabalho de reflexão sobre a língua ou sequer de “levar o aluno a construir o conceito gramatical”, como proposto pelos autores no Manual do Professor.

Ao definir sujeito como o “termo da oração que informa de que ou de quem se fala” (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p.82), o livro segue o critério pragmático utilizado pela gramática normativa, que enfatiza a relação entre sujeito e tópico, como vimos na seção anterior. Neste caso, há uma predisposição para interpretar o sintagma nominal topicalizado como sendo o sujeito.

Destacamos, nos exercícios dessa subseção, o tratamento dado à presença de dois elementos classificados como essenciais: o sujeito e o predicado, sem requerer do aluno a reflexão sobre o que significa, nesse contexto, o termo “essencial”. Ao assumir essa abordagem para a identificação de sujeito – enfoque apresentado pela gramática normativa –, é preciso responder ao seguinte questionamento: como classificar a função de sujeito como termo

A segunda questão, da mesma forma que a primeira, também apresenta o conceito de núcleo como “palavra significativa, mais importante” (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p.82), sem propor reflexão ou sugerir qualquer espécie de construção do conceito. Ademais, as atividades buscam a identificação do núcleo do sujeito no enunciado da questão, sem demonstrar sua importância para a construção do sentido, a partir do emprego de sujeito no texto. Esse fator é crucial, não apenas pelo fato de ser um dos objetivos propostos como ação metodológica no Manual do Professor do LDLP sob análise, mas também por ser elemento chave para o entendimento da categoria gramatical, no que se refere à sua classificação.

Sobre essas questões de conceituação, os autores apontam, no Manual do Professor, para a necessidade de que alguns conceitos gramaticais, a exemplo do sujeito, sejam revistos pelos especialistas.

Contudo, pela falta de outro modelo consensual, melhor e mais bem – acabado, preferimos trabalhar com categorias consagradas e, sempre que possível, chamar a atenção do aluno para a incoerência do modelo gramatical ou estimular o professor a fazer a crítica ao modelo (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p.13, grifo nosso)

Embora os autores indiquem o conceito de sujeito como discutível e que precisa ser revisto, não trazem nenhuma informação complementar ou crítica, não promovem reflexão, nem explicações complementares. Eles indicam no Manual do Professor a existência de um box denominado “Contraponto”, que traria tais questionamentos, mas, para o conteúdo aqui em questão, o box não foi utilizado.

Acreditamos que a posição dos autores a respeito da necessidade de revisão de conceitos gramaticais é um avanço enquanto forma de reconhecer a dificuldade, mas, a partir do momento em que não se posicionam na subseção estudada e não trazem nenhum embasamento, eles se isentam da responsabilidade da reflexão, do estímulo à construção do conceito, deixando-os a cargo do professor.

Em relação aos exercícios, as atividades basicamente consistem em requerer a identificação e a classificação gramatical. Apesar disso, os autores afirmam que

a finalidade central do trabalho com a língua é outra: garantir o mínimo de metalinguagem que permita aos alunos dar saltos maiores do ponto de vista semântico ou discursivo. [...] Esses conceitos não são, pois, um fim em si, mas um meio para reflexões linguísticas mais produtivas. (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 13-14).

Para tais atividades, Cereja e Magalhães (2012) partem também de um texto, uma tira de Lucas Lima, com os personagens Nicolau e o papagaio Marcel, com o diálogo apresentado na figura 14.

NICOLAU – Lucas Lima

1° quadrinho: Nicolau: ___ Você será HIPNOTIZADA, criatura inferior!

2° quadrinho: Nicolau: ___ Você atenderá somente às minhas ordens!!

3° quadrinho: Nicolau: ___ Você será meu escravo, você...

4° quadrinho: Nicolau: Sim, meu mestre, o que o senhor deseja?

Marcel: Que idiota!

Figura 14: Atividade sobre sujeito (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p.83).

O Manual do Professor preconiza que nenhum conceito gramatical deve ser estudado com o fim em si mesmo, mas como um meio para reflexões linguísticas mais produtivas.

Exercícios:

Nas frases dos balões dos três primeiros quadrinhos, o sujeito da frase é o mesmo?

2. Se a personagem não tivesse interrompido a segunda frase do 3° quadrinho, “você...”, que termo a complementaria: um sujeito ou um predicado?

3. A historinha da tira poderia ter uma moral. Qual dos provérbios abaixo seria o mais adequado para encerrar essa história?

- a) Quem espera sempre alcança.
- b) O feitiço virou contra o feiteiro.
- c) Em terra de cego, quem tem um olho é rei.

Figura 15: Atividade sobre sujeito (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p.84).

Mas, ao verificarmos as atividades de estudo do texto na figura 15, constatamos que esse princípio não se concretiza. Ainda que o livro foque uma análise dos aspectos mais formais do texto, solicitando a identificação do sujeito nas orações apresentadas, não permite realizar posteriormente nenhuma relação de contexto linguístico, nem mesmo para melhor entendimento do conceito, como propõe Perini (2006), ao apontar tal estratégia como uma das possibilidades para a compreensão do fenômeno.

Tópico “A categoria gramatical estudada”

Na seção “A categoria gramatical estudada”, segundo Cereja e Magalhães (2012, p.14), “o objetivo das atividades não é simplesmente constatar o emprego da categoria estudada, mas observar sua função semântica e estilística”.

Ao analisarmos as atividades apresentadas nessa seção, verificamos que, embora os autores defendam a prática de exercícios que não apenas constatem o emprego da categoria em estudo, é exatamente esse aspecto que tem mais evidência. Isso pode ser verificado nas atividades da figura 16, que têm como texto base o poema “O pássaro e a pedra”, de Ana Paula David dos Santos.

O PÁSSARO E A PEDRA

O pássaro pousou na pedra uma vez

Fria

Intacta

Vooou...

O pássaro pousou na pedra outra vez

Morna

Pegou sol

Vooou...

O pássaro pousou na pedra outra vez

Pegou sol

Comeu semente

Vooou...

O pássaro pousou na pedra outra uma vez

Pegou sol

Comeu semente

E cantou para a pedra dormir.

(Ana Paula David dos Santos)

Figura 16: Atividade sobre sujeito (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p.84).

Atividades

- 1) O poema retrata um acontecimento que se repete quatro vezes:
 - a) Qual é esse acontecimento?
 - b) Numere os versos e divida o poema em quatro partes, cada uma delas correspondente a um desses acontecimentos.
- 2) Observe estes versos da 1ª parte:
 “O pássaro pousou na pedra uma vez
 Fria
 Intacta
 Voou...”
 - a) Cada verbo corresponde a uma oração. Logo, quantas orações há nesses versos?
 - b) Em relação à 1ª oração, qual é o sujeito? Qual é o predicado?
 - c) Em relação à 2ª oração, qual é o sujeito? Qual é o predicado?
- 3) O pássaro pousa várias vezes na pedra. Compare a 1ª parte do poema com as demais.
 - a) Que alterações a pedra sofre de uma parte para outra?
 - b) O que muda nas ações do pássaro de um pouso para outro?
 - c) Na sua opinião, por que isso acontece?
 - d) Como você definiria o tipo de relacionamento entre o pássaro e a pedra? Justifique sua resposta.
- 4) Para sugerir que tudo começa de novo, como num ciclo, o poeta cria uma construção linguística anormal na língua. Qual é ela?
- 5) O poema é bastante sonoro, pois faz uso da aliteração, recurso da linguagem que consiste na repetição de um som consonantal. Veja:
 O pássaro pousou na pedra
 outra vez/ Pegou sol
 - a) Identifique no texto outro exemplo de aliteração.
 - b) Levante hipóteses. O que essas aliterações sugerem ou reforçam quanto ao sentido do texto?
- 6) Entre os itens a seguir, identifique aqueles que apresentam afirmações verdadeiras em relação ao poema.
 - a) A ação do pássaro sobre a pedra transforma-a. De uma palavra fria e intacta, ela passa a ser uma pedra quente, cheia de vida, com sementes e pássaros canoros.
 - b) Em todas as orações do poema, o pássaro é sempre o sujeito, pois é dele que se diz algo, é ele o agente transformador.
 - c) Em todas as orações do poema, os predicados sempre informam as ações realizadas pelo pássaro.
 - d) A organização das orações em sujeito (o pássaro) e predicado (as informações relativas às ações do pássaro sobre a pedra) é um exemplo de como a língua está organizada para se referir às ações dos seres que habitam o mundo.
- 7) Dê continuidade ao poema lido, redigindo uma estrofe. Você poderá destacar as ações do pássaro, como vinha sendo feito, ou então tomar a pedra como sujeito das orações. Quando concluir sua estrofe, leia-a para os colegas.

Figura 17: Atividade sobre sujeito (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p.84-86).

Consideramos a questão 1 do exercício proposto na figura 17 como um ponto positivo, pois conduz o leitor a identificar o principal acontecimento gerador de cada sequência de fatos que ocorrem posteriormente, por promover

a constatação por parte do aluno de que as informações diferentes em cada bloco gerado dizem respeito ao mesmo agente transformador. Espera-se que o aluno reconheça que os predicadores são as construções verbais desenvolvidas por esse agente e que carregam na construção textual o núcleo semântico de cada verso. Na sequência das questões 2, 3 e 4, porém, não há um aproveitamento das conclusões para as quais os alunos foram estimulados a chegar.

A questão 2, por exemplo, concentra-se na identificação e classificação da categoria gramatical sujeito, no entanto, não há, a partir desta identificação, um aproveitamento de outras questões linguísticas relacionadas ao estudo, tais como a ordem sintática em que o sujeito aparece, a não expressividade do sujeito na segunda oração, as mudanças de oração que o sujeito desempenha, entre outras. É, mais uma vez, a identificação com o objetivo em si mesmo.

Como dissemos anteriormente, o objetivo do LDLP sob análise para esse tópico é motivar a participação dos alunos na construção dos saberes sobre o fenômeno gramatical na construção do texto, porém, na questão 4, observamos outro encaminhamento: a questão é introduzida já apresentando a mudança ocorrida na construção estilística do texto, não permitindo ao aluno desenvolver a percepção dessa alteração na ordem dos termos, nem a reflexão sobre os efeitos de sentido que tal alteração trouxe ao enunciado, que se repete ao longo do poema.

Tópico “Semântica e Discurso”

O tópico “Semântica e Discurso” apresentada as atividades que propiciam a observação de fatos linguísticos numa situação concreta de interação verbal, interpretação de textos e a reflexão sobre os recursos semântico-expressivos da língua, como podemos observar na figura 18.

Leia o anúncio abaixo e responda às questões de 1 a 3.

UMA EMPRESA AGRIDE A NATUREZA ATÉ QUE A NATUREZA E A SOCIEDADE REAJAM

Tão importante quanto preservar o meio ambiente e corrigir os abusos cometidos contra ele é mudar mentalidades. E as suas práticas. A responsabilidade social é parte das novas atitudes de respeito à natureza. Trata-se de um ideal contemporâneo, um meio transformador que constrói uma sociedade sustentável do ponto de vista ambiental, social e empresarial. Todos os vínculos são requalificados entre empresas, governos, pessoas. E entre todos eles e o meio ambiente. Muitas empresas já fazem parte dessa cultura que traz resultados positivos para os negócios e para a sociedade. A natureza está nos lucros, não nas perdas.

(Veja, dez. 2005. Edição Especial)

- 1) O anúncio destaca a importância de cuidar do meio ambiente.
 - a) Quem é o locutor desse anúncio?
 - b) A quem o anúncio se dirige?

- 2) Observe o enunciado verbal em destaque no anúncio.
 - a) A foto do anúncio reforça a mensagem verbal? Justifique sua resposta.
 - b) Quantas frases o enunciado apresenta? E quantas orações?

- 3) No enunciado "Uma empresa agride a natureza até que a natureza e a sociedade reajam.", a primeira oração é constituída por um sujeito, que é uma empresa, e um predicado, que é agride a natureza. Na segunda oração, qual é o sujeito e qual é o predicado?
 Leia o poema a seguir, de Flora Figueiredo, e responda às questões de 4 a 6.

Rotação

Roda mundo, roda vida, roda vento.

Passa tudo, passa tanto, passa tempo.

Rodopiam as cores

na é eterna reticência do momento.

Entre uma volta e outra do destino,

Continuo apenas um menino

a soprar meu gira-sonho como um cata-vento.

(O trem que traz a noite. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2000. p.32)

- 4) Observe o 1° e o 2° versos do poema:
 - a) Quantas orações há em cada um deles?
 - b) Identifique o sujeito e o predicado de cada uma das orações do 1° verso.

- 5) O princípio básico da concordância verbal é a concordância verbal com o sujeito. Na oração constituída pelo 3° e pelo 4° versos:
 - a) Qual é o sujeito?
 - b) Como ficaria a oração caso o sujeito estivesse no singular?

- 6) Observe os três últimos versos do poema.
 - a) O sujeito da forma verbal continuo não aparece explicitamente. Apesar disso, é possível saber quem é ele pela pessoa em que o verbo está. Quem é o sujeito?
 - b) Com base nesses versos, justifique o título do poema.
 - c) Apesar de ter crescido, o eu lírico perdeu a inocência de criança? Justifique sua resposta.

Figura 18: Atividades sobre o sujeito (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p.86-87).

Observamos que as questões referentes ao anúncio publicitário limitam-se ao estudo discursivo de reconhecimento dos interlocutores do texto, sem correlacionar a informação obtida às demais questões pertinentes à construção se-

mântica textual, e sem indicar nenhuma proposta de tratamento para tais questões, conforme Cereja e Magalhães (2012) preconizam no Manual do Professor.

Em relação ao conteúdo gramatical, são explorados apenas os aspectos de reconhecimento de categorias e classificação, ao solicitar a identificação do número de frases e orações, sem se importar com a reflexão sobre o modo como as escolhas linguísticas colaboram para a construção do sentido do texto.

Na sequência, ao propor o estudo do poema “Rotação”, é solicitado que os alunos mais uma vez identifiquem o sujeito e o predicado dos versos. Nesse caso, eles deverão previamente perceber que a ordem posicional do sujeito no poema é indireta, ou seja, posposta ao predicado. Não há, no entanto, na apresentação do conteúdo ou na orientação da atividade, qualquer reflexão sobre o fato de que o sujeito pode se apresentar em posições variadas.

A questão 5 estimula o aluno a refletir sobre o princípio da concordância verbal, quando pede que indique como ficaria a oração caso o sujeito estivesse no singular. Isso, conseqüentemente, faz com que o aluno perceba a relevância do sujeito para a organização sintática da oração. Poderia ser trabalhada, nessa questão, a variação na relação de concordância.

Na questão 6, a atividade solicita que o aluno observe os três últimos versos do poema e identifique o sujeito pela desinência verbal – verbo “continuo”. É introduzida a classificação do sujeito não expresso na oração, porém não é concedida ao aluno a possibilidade da dedução desse fato a partir de indagações que o estimulem a criar hipóteses e a construir conceitos. O modo como a questão está estruturada não privilegia também a análise semântica quanto à relevância ou não da presença do sujeito expresso para a construção do sentido do texto.

Diante das descrições apresentadas, constatamos que há oscilações entre os objetivos propostos pelo LDLP sob análise para o estudo da categoria gramatical sujeito e consecução das atividades propostas, o que resulta em incoerências que precisam ser identificadas e solucionadas pelo professor, ao abordar o conteúdo.

Para além do livro didático

Para melhor explorar o conteúdo sujeito, sugerimos inicialmente uma explanação de que não há como estabelecer um único conceito de sujeito; é necessário, como afirma Perini (2010), seguir um princípio crucial:

Temos que nos perguntar como o usuário da língua o identifica [...] É preciso uma regra de identificação do sujeito que não lance mão dos papéis temáticos dos diversos constituintes da oração, já que é

preciso saber qual o constituinte é o sujeito para podermos atribuir corretamente os papéis temáticos. (PERINI, 2010, p.69).

A atribuição do papel temático ao sujeito depende do verbo, de sua valência, entre outros aspectos. Segundo Perini, existe uma condição prévia e relevante como regra norteadora de identificação do conteúdo em estudo: “O sujeito é um SN cuja pessoa e número sejam compatíveis com a pessoa e número indicados pelo sufixo de pessoa-número do verbo.” (PERINI, 2010, p.69). Contudo, isso só deve ser levado em consideração se:

- a) na oração houver um SN nessas condições;
- b) se houver mais de um SN, então o sujeito é o SN que precede imediatamente o verbo e
- c) se o SN em questão for um clítico (me, te, nos, se), ele não conta, e o sujeito é o SN precedente.

O autor ainda faz ainda uma ressalva, afirmando que há restrições para os casos de terceira pessoa, embora atenda às condições citadas anteriormente.

Para tratar do conteúdo sujeito, é importar partir inicialmente da motivação para que o aluno construa sentenças a partir de predicadores verbais e nominais e torná-lo “capaz de identificar os padrões sentenciais de sua língua, que todo falante domina sem esforço e que o estudante tem a chance de co-nhecer e analisar” (DUARTE, 2011, p.201).

Entendemos que qualquer ação de compreensão de um fenômeno que seja desenvolvida fora de uma interação contextualizada da língua em sua diversidade dinamismo e variação torna-se um trabalho mecânico e artificial. Duarte (2011, p.201) ratifica essa preocupação com o modo como os aspectos da identificação e da classificação do sujeito são abordados, ao afirmar que “o trabalho com os termos da oração em sala de aula não deveria, em princípio, limitar-se à sua mera identificação, sob pena de se tornar enfadonho e sem finalidade.”

É relevante também que sejam realizadas orientações e atividades que tratem de aspectos como a ordem do sujeito, sujeito não expresso e suas implicações para construção de sentido. Sugerimos, por exemplo, a apresentação de modelos de orações semelhantes, apenas com a ordem do sujeito em posições diferentes, para que o aluno reflita se há mudança em seu teor semântico e, ainda, a fim de que o aluno pudesse refletir sobre o sujeito expresso ou não, seria interessante apresentar outras orações e solicitar a eles que retirassem delas o sujeito para constatar se é possível identificá-lo apenas pela desinência verbal ou não. Por último, no que tange ao aspecto semântico-discursivo, é importante o trabalho de questões estilísticas, para que, desse modo, o texto

não seja utilizado apenas como pretexto para a identificação e classificação do termo em estudo, o sujeito. Assim, os recursos estilísticos devem ser abordados como fundamentais para a construção de sentido do texto e para a identificação do sujeito e do seu papel nessa construção.

Essas contribuições são apenas um dos possíveis caminhos complementares no trabalho com este conteúdo gramatical. Por fim, reiteramos a importância do professor como principal mediador deste processo na utilização do livro didático como uma das diversas possibilidades na construção do conhecimento em sala de aula.

AS ORAÇÕES ADVERBIAIS NO LIVRO DIDÁTICO

Dorinaldo dos Santos Nascimento, Márcia Cristina Barreto Oliveira
& Nadja Souza Ribeiro

.....

Introdução

A conceituação mais recorrente nas gramáticas pedagógicas para as orações subordinadas adverbiais baseia-se na analogia com os adjuntos adverbiais e na relação estabelecida com a oração principal. As gramáticas pedagógicas listam as circunstâncias definidas pela Nomenclatura Gramatical Brasileira (1959), causa, consequência, comparação, condição, conformidade, concessão, finalidade, proporção e tempo, considerando-se que “tais circunstâncias podem permear outros valores semânticos além dos listados, como também confluir entre si” (SILVA; OLIVEIRA; MARTINS, 2011, p. 1.271).

De acordo com Bechara (2009), as orações subordinadas adverbiais, denominadas como orações complexas de transposição adverbial, refletem a classe heterogênea dos advérbios e também exercem funções da natureza do advérbio, dividindo-se em dois grupos:

a) as orações subordinadas adverbiais propriamente ditas porque exercem função própria de advérbio ou locução adverbial e podem ser substituídas por um destes; estão neste caso as que exprimem as noções de *tempo*, *lugar*, *modo* (substituíveis por advérbios), *causa*, *concessão*, *condição* e *fim* (substituíveis por locuções adverbiais formadas por substantivo e grupos nominais equivalentes introduzidos pelas respectivas preposições; b) as subordinadas *comparativas* e *consecutivas* (BECHARA, 2009, p. 471).

Além de apresentar as orações adverbiais, o autor faz referência também às particularidades dessas orações no que se refere ao plano textual, a exemplo das adverbiais condicionais:

As orações condicionais não só exprimem condição, mas ainda podem encerrar as ideias de hipótese, eventualidade, concessão, tempo, sem que muitas se possam traçar demarcações entre vários campos do pensamento. Esta é a razão por que *sem que* admite mais de uma interpretação textual. O *que não* (= sem que) flutua entre a condição e o tempo frequentativo (repetido) em *Não lê que não cometa vários enganos*; o *quer... quer* (ou... ou, etc.) é um misto

de concessão e condição (cf. por exemplo de [JO.1, 64-66]) e tantos outros casos que fogem a alçada de uma descrição gramatical por pertencerem ao plano textual. (BECHARA, 2009, p. 498-499).

Tendo em vista a fluidez semântica das orações subordinadas adverbiais, Neves (2010) considera o fato de que as orações adverbiais adquirem carga semântica diferenciada dependendo da posição em relação a oração nuclear – antepostas ou pospostas a ela. A autora destaca que os modos de construções de cada oração como a relação tempo verbal, a posição que ocupa no período e a proximidade de carga semântica com outros tipos de orações, configuram as particularidades de seu uso.

Na linha de Halliday (1974), conforme Raquel Meister Ko. Freitag explica neste volume, Neves também advoga por “uma fluidez de zonas a perturbar as tradicionais categorizações rígidas [...] a fluidez se reconhece especialmente por ficar considerado que a combinação das orações e a sinalização linguística dessa combinação têm base em estratégias retóricas de produção” (NEVES, 2010, p. 133).

Considerando a articulação entre norma e uso, como se dá a abordagem das orações subordinadas adverbiais no livro didático?

Orações subordinadas no livro didático

O LDLP selecionado para análise do conteúdo orações subordinadas adverbiais é o referente ao 9º ano da Coleção *Português Linguagens*, de Thereza Cochar Magalhães e William Roberto Cereja, já utilizado para a análise do conteúdo sujeito, como vimos no capítulo de Adna Nascimento Alves Santos, Karine Melo e Silva e Simone Menezes Costa de Santana, ao versarem sobre o sujeito, e também no capítulo de Maristela Felix dos Santos, Maria Acácia de Lima Bonifácio e Taysa Mércia dos Santos Souza Damaceno, ao tratarem das habilidades cognitivas e metacognitivas de leitura e escrita.

O eixo “Conhecimentos linguísticos” do guia do PNLD abrange os conteúdos da tradição gramatical e os conhecimentos do âmbito textual e discursivo. No estudo da gramática,

Possibilita-se ao aluno a observação e a análise do conceito em foco, formaliza-se a conceituação e propõem-se exercícios de aplicação. As formas e as estruturas morfossintáticas são analisadas também quanto à sua função na construção do texto e quanto ao seu valor semântico e seus efeitos enunciativos no contexto de determinado discurso. (BRASIL, 2013, p. 88)

A concepção de língua explicitada no manual do professor do LDLP sob análise é de que a língua não é tomada como um “sistema fechado e imutável de unidades e leis combinatórias, mas como um processo dinâmico de interação, isto é, como um meio de realizar ações, de agir e atuar sobre o outro (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 12)”. No tangente à concepção de gramática, os autores afirmam contemplar no livro aspectos relacionados tanto à gramática normativa quanto à gramática de uso (segundo eles, por meio de exercícios estruturais ampliando a gramática internalizada do falante), quanto, ainda, à gramática reflexiva (explorando aspectos ligados à semântica e ao discurso).

Cereja e Magalhães (2012) afirmam que a proposta de ensino de língua no LDLP sob análise tem por objetivo promover uma alteração no enfoque tradicional dado à gramática, quase de modo exclusivo voltado à classificação gramatical (morfológica e sintática). De acordo com os autores,

Não se trata de eliminar esse tipo de conteúdo, mas de *dimensioná-lo* e *incluir* no curso de Português uma série de outras atividades que levam à aquisição de noções de grande importância, tais como *enunciado, texto e discurso, intencionalidade linguística*, o papel da *situação de produção* na construção do sentido dos enunciados, *variedades linguísticas, semântica, variações de registro* (graus de formalidade e pessoalidade), etc. (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 12, grifos dos autores).

A conceituação das orações subordinadas adverbiais no LDLP sob análise segmenta-se em dois tópicos, “Construindo o conceito” e “Conceituando”. A construção em (1) é o ponto de partida da unidade:

(1) “**Quando as mulheres chegaram aos escritórios de design**, a vida melhorou também para as donas de casa” (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p.79-80)

A construção (1) encontra-se inserida em um anúncio publicitário, a partir do qual se propõe um pequeno exercício operatório que serve para a verificação da capacidade prévia do aluno de detectar o conceito de período composto, identificação da oração principal, bem como de apontar o tipo de relação semântica estabelecida entre a oração subordinada e a principal.

Já o segundo tópico, partindo do exemplo (1) retirado do texto publicitário, apresenta a definição sintático-semântica das orações como oração temporal e oração principal.

O livro define subordinada adverbial, como sendo “aquela que tem valor de advérbio (ou locução adverbial) e exerce, em relação ao verbo da oração principal, a função de adjunto adverbial” (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 80).

À luz da gramática de uso em Neves (2011), tendo em vista três aspectos analíticos: 1) o modo de construção; 2) as correlações de tempos verbais nas construções temporais; e 3) as relações expressas”, analisamos os exemplos (1) (2), (3) (4) e (5), extraídos dos tópicos do LDLP sob análise intitulados “Construindo o conceito” e “Conceituando” e no subtópico “Classificação das orações adverbiais”.

Sob o prisma do modo de construção, o enunciado (1), expresso por um período composto, é constituído pelo conjunto de uma oração nuclear ou principal, e uma oração subordinada adverbial temporal, o que é evidenciado pela conjunção *quando*. Na figura 19, ilustramos como a oração temporal pode ser posposta ou anteposta à principal.

ORAÇÃO PRINCIPAL	ORAÇÃO TEMPORAL
A vida melhorou também para as donas de casa,	quando as mulheres chegaram aos escritórios de design
Quando as mulheres chegaram aos escritórios de design,	a vida melhorou também para as donas de casa

Figura 19: Ordem das orações subordinadas adverbiais.

Conforme Neves (2011), a ordem relativa das orações é pertinente para a interpretação do efeito de sentidos, assim como a existência ou não de pausa entre a oração principal e a temporal. Essa pausa é representada na escrita pela vírgula, conforme o exemplo (1). Quanto à pausa, Neves (2011) aponta quatro tipos de construções temporais com a conjunção *quando*:

a) Posposta, sem pausa:

Sempre aproveite para dormir **quando** me obrigam a fazer alguma coisa que não quero (CCI).

b) Anteposta, sem pausa:

E **quando** se chega ao amor eu acho que a técnica não tem a menor importância. (Q)

c) Posposta, com pausa:

Segundo os órgãos de segurança, Paiva foi sequestrado no Alto da Boa Vista, **quando** era transportado num Volkswagen por oficiais do exército. (VEJ)

d) Anteposta, com pausa:

Quando o resultado esperado não vem, refazem-se os ritos, varia-se a técnica e, no limite, substitui-se o mágico. (MAG)

Na correlação de tempos verbais nas construções temporais, Neves (2011) enfatiza as construções com as conjunções *quando*, com ocorrência mais significativa no modo indicativo, e *enquanto*, que ocorre tanto no modo indicativo quanto subjuntivo. A partir do enunciado (1)-(4), os alunos são instigados a explorarem o valor semântico das orações

- (2) Quando sua mãe casou ela ganhou flores
- (3) Quando você nasceu ela também ganhou flores
- (4) Quando você foi embora, fez-se noite em meu viver

Os dois eventos que constituem o período são percebidos globalmente como pontuais (sem duração) ou simultâneos (total ou parcialmente) no passado; tal arranjo, segundo Neves (2011, p. 791), pode favorecer uma interpretação causal.

- (5) E quando você me abraça, fico cheio de tremeliques

No enunciado da 2ª questão, p. 82, retirado do poema “Fico cheio de tremeliques”, a oração subordinada adverbial é classificada como temporal. No entanto, a correlação de tempo verbal presente (abraça) com presente (fico) favorece uma interpretação condicional (NEVES, 2011, p. 797).

Quanto às relações expressas, o tempo se liga a relações de muita complexidade, intensificadas quando a relação temporal envolve “dois estados de coisas”, como é exatamente o caso das construções com uma oração principal e uma oração subordinada adverbial temporal, podendo-se envolver relações de simultaneidade e não simultaneidade” (NEVES, 2011). A autora destaca as relações de tipo lógico-semântico (causal, condicional, concessiva) associadas à relação temporal estabelecida entre as orações: “Também esse tipo de associação é licenciado por um conectivo de valor bem neutro (como o quando) e pela natureza do complexo temporal que se estabelece em dependência do tempo e do modo verbal empregado em cada uma das orações” (NEVES, 2011, p. 797).

Nos exemplos (1), (2), (3) e (4), a relação que a conjunção “quando” estabelece entre as orações do período é dada pelo LDLP sob análise como uma relação temporal. No entanto, devido à posição da oração adverbial, a carga semântica indica uma relação circunstancial de causa-efeito. De acordo com Neves (2011, p. 791), “há combinações de predicções com relação temporal efetuadas por *quando* que propiciam leitura causal com diferentes nuances[...] cronologicamente, o estado de coisas da oração temporal antecede o da principal, e pode ser entendido com causa dele (numa relação causa-efeito)”.

Em alguns aspectos, o LDLP sob análise apresenta o conceito de cada tipo de oração subordinada, e relacionando-as às conjunções subordinativas que intro-

duzem as orações, sem instigar a discussão sobre a possibilidade de essas orações permearem diferentes valores semânticos, decorrente da fluidez semântica.

Ampliando o escopo de nossa análise aos exercícios propostos no LDLP, o foco recai no reconhecimento da categoria gramatical estudada e na sua classificação a partir de construções linguísticas nos gêneros textuais propaganda, poema e bilhete. No exercício que sucede de imediato a parte teórica, uma questão aponta que a conjunção “como” possibilita relações semânticas de causa, conformidade e comparação, nos enunciados (6) e (7).

- (6) Como você não chegava nunca tive que cobrir a travessa com filme plástico
 (7) Como amanhã vou mais cedo pra escola não vamos nos ver

A atividade preconiza que, nesses enunciados, a conjunção *como* configura uma relação semântica de causa-efeito. As orações causais iniciadas com *como* são sempre antepostas e pode-se pensar que, na base dessas orações, exista um mecanismo interacional que pode ser invocado para definir o estatuto das diferentes porções do enunciado, em termos de distribuição de informação, ou seja, “a concordância sobre a validade da proposição de A, obtida no consentimento (silencioso) de B, funciona como base para o que diz A em seguida (no caso agora do enunciado consecutivo)” (NEVES, 2010, p.810). Valendo-se do enunciado (5), ilustramos o que a autora afirma, parafraseando o exemplo apresentado por ela, na figura 20.

COMO você não chegava nunca tive que cobrir a travessa com filme plástico.
A: Você não chegava nunca (não é)?
B: (É)
A: Então/ Por isso tive que cobrir a travessa com filme plástico.

Figura 20: Paráfrase de oração subordinada adverbial.

A proposta do exercício intitulado “As orações subordinadas adverbiais na construção do texto” é não apenas constatar o reconhecimento e classificação da categoria estudada, mas sua funcionalidade. O livro aplica a premissa de que as escolhas linguísticas do texto não são aleatórias, mas orientadas pelo sentido pretendido por quem o produz. As escolhas (suporte gramatical) são em grande parte responsáveis pela construção de sentidos (CEREJA; MAGALHÃES, 2012). O exercício constitui-se de um texto (poema) a partir do qual exercita o emprego de conjunção subordinativa na perspectiva da funcionalidade textual/semântica. São exploradas as possibilidades semânticas da expressão *ainda que* dentro de um poema, como ilustrado em (8) e (9), que, no contexto do poema, estão associadas, respectivamente, à concessão e à conotação de polidez.

- (8) Ainda que mereças, eu te amo
- (9) Ainda que mal lhe pergunte, você me ama?

Este bloco de exercício é acompanhado por um box informativo objetivando apresentar ao aluno a funcionalidade das orações adverbiais. Os autores apontam que:

As orações adverbiais estabelecem relações lógicas e coesivas importantes na construção do sentido de um texto. Servem para inserir noções de tempo, finalidade, condição, concessão ou ainda, para estabelecer comparação, concomitância ou relações de causa e consequência entre dois fatos (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 86).

No último bloco de exercícios, “Semântica e Discurso”, objetiva-se ampliar a competência linguística do aluno explicitando os mecanismos de funcionamento da língua por meio de atividade que oportuniza a observação de fatos linguísticos numa situação concreta de interação verbal. A partir de anúncios publicitários são explorados aspectos interpretativos de interlocutor e efeitos de sentidos. O enunciado (10) tem como objetivo observar se o aluno compreendeu a aplicabilidade das orações subordinadas adverbiais para a construção do argumento no anúncio publicitário.

- (10) O novo motor do Brava funciona como um relógio: o ponteiro grande gira, enquanto o pequeno fica parado

Segundo Neves (2011), a junção dos elementos do discurso refere-se à função das palavras da língua que pertencem ao universo semântico das relações textuais; vimos isso no enunciado (6), com a articulação estabelecida pelas conjunções “como” e “enquanto” que, respectivamente, juntam os elementos do discurso dando a ideia de comparação e de proporcionalidade.

O LDLP sob análise explorar a conceituação das orações adverbiais tomando por base um anúncio publicitário, valendo-se da língua em uso e sua unidade maior de funcionamento, o texto. Contudo, a abordagem do conteúdo é direcionada para a perspectiva da gramática normativa, cuja conceituação das orações adverbiais apenas foca na analogia com os adjuntos adverbiais e na relação estabelecida com a oração principal, sem um tratamento gramatical descritivo que permita uma confluência entre norma e usos. Por isso, pouco espaço há para a discussão da premissa descritiva de que os adjuntos adverbiais, ao assumirem uma estrutura oracional, apresentam-se como um conjunto de orações com comportamento não uniforme (DUARTE, 2013), ao não explicitar a questão da posição que os adjuntos adverbiais podem assumir, antepostos ou pospostos à oração principal, o que implica no fato de que eles podem adquirir carga semântica diferenciada a depender da posição em relação a oração nuclear – antepostos ou pospostos a ela (NEVES, 2011).

Há um alinhamento entre a conceituação dada no LDLP sob análise e os exercícios propostos, que tomam por base textos de diversos gêneros (propaganda, bilhete, poema) com itens configurados para o reconhecimento e classificação das orações adverbiais. Já os exercícios que constituem os tópicos “As orações adverbiais na construção do texto” e “Semântica e Discurso” trazem acréscimos não explicitados na construção conceitual, uma vez que são propostos exercícios vinculados às questões semânticas, efeitos de sentido, bem como sobre a funcionalidade da categoria gramatical no texto. No entanto, constatamos uma lacuna no que tange à abordagem descritiva na conceituação em relação à ordem das orações adverbiais (antepostas/pospostas à principal), bem como a não exploração dos diferentes sentidos das circunstâncias adverbiais.

Para além do livro didático

Para ampliar o conteúdo orações subordinadas adverbiais, propomos a elaboração de estratégias de construção de relações lógico/coesivas: concomitância, tempo, condição, causa, consequência, comparação, finalidade etc.; considerando que “as atividades epilinguísticas garantem exatamente a base de sustentação para realização do trabalho metalinguístico, pois tornam conscientes os elementos em uso, no seu aspecto funcional” (WAMSER; REZENDE, 2013, p. 9).

A proposta precisar considerar os conhecimentos linguísticos e atividades epilinguísticas para abordar variação e usos, com o objetivo de tornar o livro didático mais operacional, já que este é um recurso didático mais recorrente nas aulas de português.

ABORDAGENS PARA A MEDIAÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Maristela Felix dos Santos, Maria Acácia de Lima Bonifácio & Taysa Mércia dos Santos Souza Damaceno

.....

Introdução

Ler e escrever são competências complexas que requerem o desenvolvimento não só de habilidades linguísticas, mas também cognitivas e metacognitivas. A associação desses tipos de habilidades é fundamental para a formação de leitores e escritores proficientes. Na escola, essa formação é também mediada pelo LDLP, pois esse recurso é uma das principais ferramentas de ensino utilizadas pelos professores. Os manuais didáticos influenciam as práticas e as concepções docentes de leitura e escrita.

Tradicionalmente, a leitura pode ser entendida como processo de decodificação e a escrita como ato de codificação de palavras. Essas concepções reduzem a ação de ler a uma extração de significados do texto (LEFFA, 1996), e escrever, a um produto. Separado de uma dimensão social e cognitiva, o ensino da leitura e da escrita torna-se uma atividade mecânica, que não contribui para aprimorar as competências comunicativas dos alunos.

Contudo, estudos mais atuais concebem a leitura e escrita como um processo de interlocução entre leitor e escritor, escritor e interlocutor, respectivamente, mediado pelo texto. Essa interlocução é, ao mesmo tempo, uma prática social e cognitiva (KLEIMAN, 2009). Nessa perspectiva, ler e escrever são processos que requerem do leitor/escritor a ativação de conhecimentos prévios que envolvem não só conhecimentos linguísticos, conhecimentos textuais e enciclopédicos, mas também a mobilização de habilidades cognitivas e metacognitivas. Além disso, o processamento da informação pode ocorrer de maneira ascendente e descendente, numa interação entre o leitor e o texto.

Assim, a abordagem da leitura e da escrita pode variar de um LDLP para outro, de acordo com a concepção teórica que embasa sua proposta pedagógica

Embora muitos estudos demonstrem a importância da cognição e da metacognição para a aprendizagem da leitura e da escrita (LEFFA, 1996; LOPES, 1997, BORUCHOVITCH, 2001; JOU, 2001), sobretudo para a formação de leitores e escritores proficientes, poucos trabalhos (OLIVEIRA, 2010; KOCH; ELIAS, 2014) discutem a abordagem desse tema no LDLP.

Considerando a relevância dos manuais didáticos nas práticas de ensino, o professor deve ter acesso a subsídios teóricos que lhe propiciem um embasamento sólido para selecionar, entre as atividades de leitura e escrita do LDLP, aquelas que devem ser aplicadas em sala de aula, e também decidir se há necessidade de ampliá-las, para contemplar as necessidades de aprendizagem dos alunos. Por esse motivo, analisamos o tratamento das habilidades cognitivas e metacognitivas da leitura e da escrita.

Análise das atividades de leitura e escrita

Escolhemos como objeto de análise o LDLP *Português linguagens* do 7º ano, já objeto de análise do capítulo de Adna Nascimento Alves Santos, Karine Melo e Silva e Simone Menezes Costa de Santana, ao tratarem do conteúdo gramatical sujeito, e do capítulo de Dorinaldo dos Santos Nascimento, Márcia Cristina Barreto Oliveira e Nadja Souza Ribeiro, neste volume. Enquanto as análises anteriores enfocam os conteúdos gramaticais, nossa análise objetiva o tratamento de habilidades cognitivas e metacognitivas nas práticas de leitura e escrita.

A organização do LDLP sob análise é a mesma que já foi apresentada no capítulo de Adna Nascimento Alves Santos, Karine Melo e Silva e Simone Menezes Costa de Santana, ao que acrescentamos, para nossos propósitos, a existência do último capítulo, que consiste em um projeto de produção textual, denominado “Intervalo”, utilizado como situação comunicativa nas atividades de escrita do livro.

A língua é definida “como um instrumento de comunicação, ação e interação social” (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 04). Entendida dessa maneira, deixa de ser apenas um sistema de regras para se constituir uma prática social e cognitiva, pela qual os sujeitos interagem em situações comunicativas historicamente situadas. Tal conceito, segundo os autores, fundamenta as atividades de leitura, produção de texto e reflexão linguística.

Assim, embora não haja definição explícita para a leitura e para a escrita no livro, pode-se concluir que estas são trabalhadas como uma interlocução entre leitor e autor, escritor e interlocutor, intermediada pelo texto. De acordo com esse conceito, ler e escrever com proficiência são competências que não

se restringem a decodificar e codificar palavras, mas a saber utilizar a leitura e a escrita nas diversas práticas de linguagem presentes na sociedade. Para interagir com o texto dessa maneira, o leitor/escritor precisa mobilizar habilidades e procedimentos cognitivos e metacognitivos.

O estudo da cognição e da metacognição auxiliam a entender os processos mentais acionados pelos indivíduos ao realizarem a leitura e a escrita de um texto, ou seja, que estratégias são utilizadas para que haja interação entre o leitor e o texto. Segundo Ribeiro (2003, p. 110), cognição, em um sentido restrito, é “um tipo de representação de objetos e fatos”; enquanto a metacognição “é a capacidade do ser humano de monitorar, regular os processos cognitivos” (STERNBERG, 2000 *apud* JOU; SPERB, 2006, p. 177). Habilidades que envolvem esses processos são o foco da discussão da proposta de leitura e de escrita no livro investigado.

Para esta investigação, a análise focaliza a proposta de leitura e de produção de texto nos três capítulos que compõem a quarta unidade do livro. Nesses capítulos, analisamos três blocos de atividades de leitura e três blocos de atividades de produção de texto, utilizando os seguintes critérios: a) o alinhamento das concepções teóricas assumidas pelo livro às atividades de leitura e escrita propostas pelos autores; b) o tratamento das habilidades cognitivas e metacognitivas de leitura e escrita nessas atividades. No segundo critério, verificamos o modo de abordagem e as habilidades cognitivas mais recorrentes nas atividades do livro. Primeiro apresentamos a análise da abordagem da leitura e, em seguida, da escrita.

Tratamento das habilidades cognitivas e metacognitivas da leitura

Antes de abordarmos o tema dessa subseção, cabe observar que as atividades da unidade investigada neste trabalho estão alinhadas às concepções teóricas que embasam a proposta de ensino do livro. Isso pode ser constatado tanto na interação que o LDLP sob análise propõe entre o leitor e o texto nos exercícios de compreensão e interpretação, como no debate das ideias do texto, que são relacionadas às vivências do aluno.

Quanto aos aspectos cognitivos e metacognitivos, o estudo do texto em cada capítulo é precedido por uma estratégia de predição de leitura sobre o tema a ser lido. É uma atividade que, além de motivar os alunos a ler o texto, também ativa seus conhecimentos prévios. No segundo capítulo, entretanto, essas informações são confusas. Dos quatro questionamentos apresentados na figura 21, apenas o terceiro e o quarto estão relacionados à fotografia que será lida no exercício de interpretação.

Para onde levam os mares? Para onde se pode ir pelos céus? Que estradas levam até onde a mente humana pode imaginar? E esse trem, que passa todos os dias, para onde leva? Será que ele também leva meu coração?

Figura 21: Exercício de interpretação (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 200).

Esse problema pode prejudicar o processamento da leitura. Por isso, a utilização de uma estratégia para ativar os conhecimentos prévios dos alunos, antes de ler o texto, deve ser bem planejada.

Outros conhecimentos prévios, especificamente os enciclopédicos e linguísticos, também são mobilizados nas atividades de compreensão e interpretação de texto. Os saberes enciclopédicos são explorados na proposta de produção de texto da figura 22.

Releia esta afirmação:

“Eu poderia ter sido o seu Adão”. Mas, em vez disso, sou apenas O anjo caído, expulso de um paraíso onde reina a felicidade”.

[...]

- a) Qual é o texto ou a obra citada? De que ela trata
- b) O que leva a criatura a comparar-se com Adão?
- c) Na outra história, quem é o criador? Quem é a criatura?
- d) A criatura diz ser, em vez de Adão, um “anjo caído”. Quem, na outra história, corresponde ao anjo caído?

Figura 22: Exercício de interpretação (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 219).

Para processar a compreensão do texto e responder a essas perguntas, o aluno precisa mobilizar, além de conhecimentos linguísticos e textuais, seus conhecimentos enciclopédicos. Se ele não conhecer a história citada no fragmento, a leitura fica com lacunas.

Os conhecimentos linguísticos são abordados superficialmente, focalizando a ampliação de vocabulário, como vemos na figura 23, em detrimento da construção de significados para o texto lido. Segundo Oliveira (2010), os conhecimentos linguísticos, textuais e enciclopédicos interagem entre si, contribuindo para que o leitor seja mais proficiente ao ler um texto.

A fim de expressar a relação de semelhança à que existe entre as palavras vida e vital, que adjetivo você empregaria para referir a:

- a) dedos
- b) boca

Figura 23: Exercício de ampliação de vocabulário (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 188).

Quanto ao processamento de informação, observamos os dois tipos na unidade analisada, o ascendente (do texto para o leitor) e o descendente (do leitor

para o texto), como definidos por Leffa (1996). As atividades de compreensão e interpretação de texto enfocam os processamentos ascendentes e descendentes. O processamento descendente é predominante nas questões propostas para debater as ideias do texto, relacionando-as às vivências do leitor.

O que é uma animação suspensa? Por que ela poderá impulsionar a ciência?

Figura 24: Atividade de processamento ascendente (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 186).

A questão da figura 24 requer do aluno uma leitura ascendente, pois trata de informações centradas no texto. Um processo inverso ocorre nesta outra atividade, quando o LDLP sob análise propõe que o leitor atribua os significados a partir da leitura do texto.

Note que, na estação, não há trem na plataforma nem outras pessoas. Levante hipóteses: Por que a estação está vazia?

Figura 25: Atividade de processamento descendente (CEREJA & MAGALHÃES, 2012, p. 201).

Além do levantamento de hipóteses, outras questões mobilizam habilidades para localizar e retomar informações ou compará-las, estabelecer relações entre textos e ideias e para produzir conclusões, deduções e inferências, como na figura 25. Entre tais habilidades, são mais recorrentes, nos blocos de atividades investigadas, a localização e a retomada de informações, e, menos frequentes, a dedução e a produção de inferências, como na figura 26.

Ao ter o contato com a criatura pela primeira vez, desde que foi criada, o cientista fica surpreso. Com que se surpreende? Por quê?

O filme *Avatar* explora temas relacionados tanto à tradição literária quanto ao futuro da humanidade.

- a) Que relação há entre o filme e as tradicionais narrativas de viagens e aventura?
- b) Por que o filme reflete as preocupações de nossa época quanto ao futuro do planeta?

Figura 26: Mobilização de habilidades cognitivas (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 186;219).

Na comparação entre textos, há uma atividade para o aluno relacionar o tema do texto principal do terceiro capítulo, um fragmento do romance de terror *Frankenstein*, escrito por Mary Shelley, com o poema *O jovem Frank*, de Carlos Queiroz Telles, na figura 27. A questão também poderia explorar as diferenças de composição estilística entre os textos, mas tanto esse quanto os outros itens comparam apenas o tema.

O poema recebe o nome de “O jovem Frank”, numa alusão à obra de Mary Shelley.

A) Quem é o jovem Frank no poema?

B) A palavra Frankenstein é citada no poema. Ela se refere ao criador ou à criatura da obra de Mary Shelley?

C) Por que é feita uma associação entre essa personagem e o eu lírico do poema?

Figura 27: Mobilização de habilidades cognitivas (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 222).

A forma como as habilidades cognitivas de leitura são exploradas no primeiro capítulo não segue os níveis de compreensão gradativos previstos no manual do professor. As questões de 2 a 6 exploram as seguintes habilidades, nessa ordem: estabelecer relações entre textos, produzir inferências, fazer comparações, localizar informações na superfície textual e levantar hipóteses. Em síntese, não é realizado um encaminhamento de leitura partindo de questões mais simples para as mais complexas.

Constata-se, ainda, uma variação no emprego dessas habilidades em relação ao gênero discursivo abordado e a atividade proposta. Nos gêneros informativos verbais, os autores usam variadas habilidades cognitivas; com gênero não verbal predomina a habilidade de levantamento de hipótese; já no estudo do gênero literário prevalecem a localização e a retomada de informações presentes na superfície do texto.

Tratamento das habilidades cognitivas e metacognitivas da escrita

A proposta de produção de texto consiste em um modelo fixo para os três blocos de atividades analisadas. Primeiramente, é apresentado um texto, que pertence ao gênero discursivo a ser produzido pelos alunos posteriormente, seguido de algumas questões voltadas para o estudo da estrutura, do estilo e da função comunicativa desse gênero. A última dessas questões solicita que os alunos identifiquem quais são as características específicas do gênero estudado, como na figura 28.

As notícias em geral relatam acontecimentos recentes, fatos novos, que despertam o interesse do público. Em que veículos são transmitidas as notícias?

O corpo da notícia é a parte do texto que amplia o *lead*, acrescentando novas informações. Na notícia em estudo, que parágrafos constituem o corpo?

Reúna-se com seus colegas de grupo e, juntos, conclua: Quais são as características da notícia?

Figura 28: Ativação de conhecimentos linguísticos (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 190-191).

Essa estratégia de ensino procura ativar os conhecimentos prévios do leitor, levando-o a formular conclusões. Contudo, se o aluno não estiver fami-

liarizado com o gênero, não conseguirá respondê-la. Segundo Koch e Elias (2014), o contato com o gênero exercita a capacidade metatextual utilizada na construção e intelexção de textos, do que decorre a necessidade de o aluno ler e analisar mais de um exemplar do gênero textual que irá produzir. Além disso, características linguísticas específicas do gênero não são focalizadas nesses exercícios, a exemplo dos tempos verbais utilizados na notícia.

Na segunda etapa da proposta de produção, o aluno é solicitado a escrever um texto relativo ao gênero focalizado na primeira parte. Para tanto, o LDLP sob análise apresenta as orientações da figura 29.

Escreva uma notícia, que depois deverá compor o jornal mural que você irá produzir com o seu grupo no capítulo Intervalo. Ela será, então, lida por colegas de sua classe e de outras, por professores e funcionários da escola, por seus pais e amigos.

Escolha para produzir:

- Uma notícia sobre um fato ocorrido recentemente no Brasil ou no mundo [...].
- Uma notícia sobre um fato ocorrido recentemente em seu bairro ou em sua escola [...].

Ao escrever sua notícia, siga estas instruções:

- a) Faça um planejamento. Leia jornais e revistas, depois converse com seus pais, professores, colegas e vizinhos sobre o assunto escolhido, procurando obter o maior número de informações.
- b) Tenha em mente o leitor de seu texto; escreva com simplicidade, na ordem direta (sujeito, verbo e complemento); sempre que possível, empregue uma palavra em vez de duas ou mais; use frases curtas, com duas ou três linhas no máximo, e parágrafo como poucas frases [...]; procure responder às perguntas que um leitor gostaria de fazer: o quê? quem? quando? onde? como? por que.
- c) Comece seu texto pela informação que considerar a mais interessante ou mais esclarecedora para o leitor; use no relato verbos em 3ª pessoa, limite-se a informar, não dê sua opinião sobre o fato e empregue a norma-padrão da língua.
- d) Faça um rascunho e só passe sua notícia a limpo depois de realizar uma revisão cuidadosa, seguindo as orientações do box. Avalie sua notícia. Refaça o texto quantas vezes forem necessárias. Dê à sua notícia um título curto e sugestivo e que sirva para anunciar ao leitor o assunto de que ela trata.

Figura 29: Planejamento da produção textual (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 191-192).

Verificam-se nessas instruções algumas etapas da produção de texto como definição da situação comunicativa, definição do público-alvo (interlocutores), levantamento de informações, planejamento, avaliação e reescrita. Essas estratégias cognitivas e metacognitivas são orientações necessárias ao processo de escrita, para que este não seja reduzido a um produto, como ressalta Oliveira (2010). Porém, algumas podem confundir a escrita do aluno, em (1) temos exemplo desses comandos, que estão obscuros:

- (1) Sempre que possível, empregue uma palavra em vez de duas ou mais.

A que termo sintático da frase se refere? Isso não está claro no comando para o aluno. No caso do verbo, é uma orientação válida, pois o aluno poderia trocar uma locução por uma única forma verbal, mas não poderia fazer o mesmo se estiver utilizando uma palavra que necessite de um adjetivo para especificá-la ou de um complemento nominal. Para empregar conhecimentos linguísticos durante a produção de texto, o aluno precisa dominá-los; e para aperfeiçoar esse domínio, precisa de orientações coerentes.

(2) Comece com o seu texto pela informação que considerar a mais interessante ou mais esclarecedora para o leitor.

No gênero focalizado na questão (a notícia), não se trata de começar a escrita pela informação interessante ou esclarecedora, mas pelo fato principal. Isso pode confundir o aluno ao organizar as informações nos parágrafos do texto, pois a informação julgada por ele mais interessante pode não ser o fato principal da notícia que deverá produzir.

O box “Avalie sua notícia” apresenta critérios avaliativos sobre a estrutura textual da notícia que não estão explicados de forma clara nas instruções anteriores, quando a atividade solicita que o aluno observe se o *lead* da notícia que escreveu contém os elementos essenciais a essa parte da notícia. Embora esses elementos estejam citados no item b, os autores não orientam os alunos a colocá-los no *lead*.

Outro problema observado nessa proposta avaliativa é a falta de proposições para que o professor dialogue com os textos dos alunos. De acordo com Suassuna (2011), o docente tem um papel fundamental na melhoria da qualidade da escrita dos discentes e, como mediador do processo de aprendizagem, precisa auxiliá-los a aprimorar suas habilidades e estratégias de produção textual, através da interlocução com os textos que eles escrevem.

No tratamento dos aspectos cognitivos e metacognitivos, constatamos que o LDLP sob análise estrutura as atividades de leitura e escrita a partir dos processamentos de informações e dos conhecimentos prévios dos alunos (conhecimentos linguísticos, textuais e enciclopédicos). Comparando a abordagem desses conhecimentos nessas duas competências comunicativas na unidade do livro investigado, constatamos que os conhecimentos textuais são mais explorados na proposta de produção de texto, enquanto os enciclopédicos são mais ativados nos exercícios de leitura.

As habilidades cognitivas e metacognitivas são exploradas amplamente nas atividades de leitura, embora sejam apresentadas sem seguir um grau ascendente de complexidade, ou seja, sem fazer a gradação citada pelos autores no manual docente. Vale ressaltar, ainda, que a habilidade cognitiva de elabo-

ração da ideia principal do texto não é trabalhada na unidade analisada. Isso constitui uma lacuna nesse material didático, tendo em vista a importância dessa habilidade no aprimoramento da proficiência em leitura dos alunos.

Para além do livro didático

Apresentamos sugestões para explorar melhor o manual didático em sala de aula. No desenvolvimento da proposta de leitura, destacamos quatro aspectos: estratégia de predição de leitura, reordenamento das habilidades cognitivas e metacognitivas, abordagem dos recursos linguísticos e estilísticos e exploração da ideia global do texto.

Na estratégia de predição de leitura, o professor pode focalizar o tema do texto, explorando o título, no caso do primeiro e do terceiro capítulos, para que os alunos façam previsões, levantem hipóteses sobre o que irão ler. Para a leitura do texto não verbal, no segundo capítulo, pode ser solicitado aos alunos que façam uma breve descrição da imagem, antes de realizar as atividades de compreensão e interpretação.

Ao desenvolver os exercícios de compreensão e interpretação, o professor pode otimizar a aprendizagem dos alunos, reorganizando as habilidades cognitivas focalizadas pelos autores em três blocos: um com questões literais e de reescrita, um com questões para pensar, deduzir e produzir inferências, e outro com questões de opinião pessoal.

Ainda nessas atividades de leitura, para trabalhar os recursos linguísticos e estilísticos relacionados à produção de significados para o texto lido, o professor pode explorar palavras e expressões de que os alunos não conseguiram aferir o sentido, bem como destacar características de estilo do gênero discursivo que interferem na exposição de informações contidas no texto.

O professor pode propor atividades para explorar a ideia principal de parágrafos, de texto e de títulos. Primeiro, o professor deve explicar aos alunos o que seria a ideia global e exemplificá-la com um texto ou parágrafo. Em seguida, deve trabalhar outro texto, orientando os alunos a definir temas, palavras-chave e, por fim, a ideia central.

Na proposta de produção de texto, é necessário levar os alunos a ter contato com outros exemplos do gênero discursivo focalizado na atividade de escrita do livro, a fim familiarizá-los com a estrutura composicional do texto a ser escrito, já que os autores só propõem a análise de apenas um exemplo de cada gênero.

A reorganização das instruções apresentadas pelos autores para a escrita, especificando os procedimentos de cada etapa, é uma estratégia produtiva. O professor pode reorganizá-las de acordo com a sugestão a seguir, acrescentando informações do livro e outras relativas às especificidades do gênero a ser produzido.

1. Pré-escrita

Definição do objetivo de escrita.

Produção de um mapa conceitual sobre o tema para ativar conhecimentos prévios e selecionar as informações a serem pesquisadas.

2. Planejamento

Definição do público-alvo.

Escolha da linguagem a ser utilizada na escrita do texto.

Seleção e organização das informações que serão colocadas no texto

3. Escrita

Primeira escrita

Autoavaliação da escrita

Reescrita do texto

Avaliação do texto pelo professor

Produção final

Embora a organização dessas etapas varie entre os teóricos da escrita, o professor, conforme nos lembra Passarelli (2012), precisa esclarecer aos alunos que o processo de produção textual requer um conjunto de etapas, que são constituídas por procedimentos específicos. Esses procedimentos, quando bem conduzidos nas práticas de ensino, colaboram para o aprimoramento das habilidades de escrita desses alunos.

A abordagem das habilidades cognitivas e metacognitivas não apenas contribui para diversificação das atividades de leitura, como também considera os conhecimentos prévios dos alunos na resolução de tais atividades e transforma a escrita em um processo, que envolve planejamento e reescrita. Em síntese, a abordagem desses aspectos imprime nas atividades do livro didático finalidades e estratégias que estão direcionadas para o desenvolvimento de competências comunicativas dos alunos.

O trabalho com a formação de leitores e escritores a partir dessa perspectiva ressignifica as práticas de ensino na escola, pois nessa interação reflexiva com instrumentos didáticos, o professor tem a possibilidade de otimizá-los, selecionando as atividades mais proveitosas, acrescentando outras e excluindo as que não contribuem para o aprendizado do aluno. Ao fazer isso, também poderá prever as dificuldades que seus alunos terão para realizar determinadas tarefas e formular estratégias para ajudá-los a superar tais dificuldades.

Por fim, cabe ao professor, ao escolher um manual didático para trabalhar a leitura e a escrita em sala de aula, questionar quais são as contribuições que esse material pode trazer para o aprimoramento das competências comunicativas de seus alunos. Que limitações apresentam e como elas podem ser amenizadas ou superadas? Acreditamos que o enfoque nas habilidades cognitivas e metacognitivas seja uma alternativa para promover a reflexão sobre a proposta de leitura e escrita no LDLP, tendo em vista os inúmeros aspectos dessas duas competências que podemos analisar a partir dessa abordagem teórica.

TIPOLOGIA DE PERGUNTAS NAS ATIVIDADES DE MEDIAÇÃO PARA LEITURA EM LIVROS DIDÁTICOS

Solange dos Santos & Leilane Ramos da Silva

.....

Introdução¹

O livro didático adquiriu significativa relevância no espaço escolar, orientando as práticas pedagógicas e, muitas vezes, sendo o único suporte de leitura para o aluno. Assume, portanto, uma função muito importante no processo de ensino-aprendizagem, o que leva ao desenvolvimento de muitos estudos sobre as concepções nele contidas.

Por ter um caráter orientador, o livro didático requer uma atenção no que concerne à metodologia nele inserida. Sua concepção deve estar relacionada ao contexto educacional que é assinalado pela diversidade sociocultural. Porém, nem sempre esse material atende às exigências apresentadas ou, quando atende, muitas vezes, não é devidamente usado, seja pelo educador que não sabe lidar com a metodologia do material, seja pelo aluno que não é devidamente orientado. Por tais motivos, “os livros didáticos merecem ser explorados, se for no caso, revistos, na perspectiva de se garantir o direito do aluno de aprender e o direito do professor de ensinar” (COSTA VAL; MARCUSCHI, 2005, p. 12).

A par dessa perspectiva, apresentamos uma análise das atividades de compreensão/interpretação de texto, seguindo a tipologia de perguntas formulada por Marcuschi (2008) em livros didáticos para o 2º ano do Ensino Fundamental.

¹ Este texto é desdobramento da dissertação de mestrado intitulada *Leitura e Provinha Brasil: dos pressupostos teóricos ao diagnóstico de habilidades* (SANTOS, 2014), vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe, sob orientação da Profa. Dra. Leilane Ramos da Silva. A dissertação é produto do projeto Ler+Sergipe – leitura para o letramento e cidadania, vinculado ao Programa Observatório da Educação, edital 38/2010/CAPES/INEP e coordenado pela Profa. Dra. Raquel Meister Ko. Freitag, formado por uma equipe de cinco pesquisadores (professoras doutoras da Universidade Federal de Sergipe), três alunas de mestrado, duas supervisoras (professoras da educação básica) e cinco alunos de graduação. O principal objetivo do projeto é diagnosticar as causas do fracasso na aprendizagem inicial da leitura, contribuindo na diminuição do analfabetismo funcional no estado de Sergipe. Resultados do desenvolvimento deste projeto estão reunidos no livro *Leitura, letramento e cidadania: explorando a Provinha Brasil* (FREITAG, 2013).

Uma tipologia para a atividade de compreensão/interpretação de texto

Muitos são os elementos apontados como responsáveis pelo insucesso do ensino de leitura e um deles é o livro didático de língua portuguesa, que nem sempre oferece em suas atividades de compreensão/interpretação subsídios que auxiliem ao professor no desenvolvimento das habilidades de leitura dos alunos.

Independentemente do gênero selecionado, as atividades de leitura seguem uma regularidade na produção discursiva, inibindo as várias possibilidades interpretativas. Mesmo quando os livros apresentam tipos de textos diferentes, as práticas de leitura das atividades de compreensão/interpretação são insuficientes para o desenvolvimento do aluno leitor. Ignora-se que

Compreender bem um texto não é uma atividade natural nem uma herança genética; nem uma ação individual isolada do meio e da sociedade em que se vive. Compreender exige habilidade, interação e trabalho. Na realidade, sempre que ouvimos alguém ou lemos um texto, entendemos algo, mas nem sempre essa compreensão é bem-sucedida. Compreender não é uma ação apenas linguística ou cognitiva. É muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade (MARCUSCHI, 2008, p.229-230).

De acordo com Marcuschi, podemos observar que a noção de compreensão textual é distorcida pelas atividades nos livros didáticos. O que mais notamos nesses materiais são questões que priorizam a compreensão: do vocabulário; de frases, na maioria das vezes, descontextualizadas; e extração de informações objetivas. Depreendemos, então, que:

- 1) entender um texto não equivale a entender palavras ou frases;
- 2) entender as frases ou as palavras é vê-las em um contexto maior;
- 3) entender é produzir sentidos e não extrair conteúdos prontos;
- 4) entender o texto é inferir numa relação de vários conhecimentos. (MARCUSCHI, 2008, p.233 -234).

Dessa forma, há uma *falta de horizonte* nos exercícios escolares, na medida em que restringem a leitura à repetição e à cópia do que está explícito no texto. Na verdade, esses exercícios deveriam possibilitar a perspectiva de leitura no *horizonte máximo*, ou seja, o processo de compreensão por meio de atividades inferenciais. Em outras palavras, essas atividades deveriam considerar

as atividades de geração de sentidos pela reunião de várias informações do próprio texto, ou pela introdução de informações e conheci-

mentos pessoais ou outros não contidos no texto. É uma leitura do que vai nas entrelinhas; não se limita à paráfrase nem fica reduzida à repetição. Esse horizonte representado pelas inferências constitui o horizonte máximo da produção de sentido. (MARCUSCHI, 2008, p. 259)

Nesse âmbito, a atividade de interpretação trabalhada no livro didático pouco contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico e não proporciona a leitura aprofundada dos textos, reafirmando a ideia, repetida por muitos anos, de que para compreender um texto basta a identificação de conteúdos.

Os exercícios de compreensão nos manuais didáticos, em sua maioria, são compostos por perguntas objetivas que podem ser facilmente respondidas pela observação da sequência do texto, basta apenas o aluno “passar os olhos”, como se diz. Nas perguntas mais frequentes, prevalece o questionamento a respeito dos aspectos formais do texto, desconsiderando o tema abordado.

Marcuschi (2008) apresenta uma tipologia das perguntas de compreensão em livro didático nos anos de 1980-1990. “Os tipos de perguntas encontrados nos exercícios de compreensão dos LDP analisados foram identificados de acordo com as estratégias que utilizavam. Os nomes dados podem ser outros. Eles servem de guia para indicar a ação básica pretendida em cada categoria” (MARCUSCHI, 2008, p. 270). Vejamos a tipologia no quadro da figura 35.

TIPOS DE PERGUNTAS	EXPLICITAÇÃO DOS TIPOS	EXEMPLOS
1. A cor do Cavalo branco de Napoleão	São P não muito frequentes e de perspicácia mínima, sendo já auto-respondidas pela própria formulação. Assemelham-se às indagações do tipo: “Qual a cor do cavalo branco de Napoleão?”	Ligue Lilian – Não preciso falar sobre o que aconteceu. Mamãe – Mamãe, desculpe, eu menti para você.
2. Cópias	São as P que sugerem atividades mecânicas de transcrição de frases ou palavras. Verbos frequentes aqui são: <i>copie, retire, aponte, indique, transcreva, complete, assinale, identifique etc.</i>	Copie a fala do trabalhador. Retire do texto a frase que... Copie a frase corrigindo-a de acordo com o texto. Transcreva o trecho que fala sobre... Complete de acordo com o texto.
3. Objetivas	São as P que indagam sobre conteúdos objetivamente inscritos no texto (<i>o que, quem, quando, como, onde...</i>) numa atividade de pura decodificação. A resposta acha-se centrada só no texto.	Quem comprou a meia azul? O que ela faz todos os dias? De que tipo de música Bruno mais gosta? Assinale com um x a resposta certa.

TIPOS DE PERGUNTAS	EXPLICITAÇÃO DOS TIPOS	EXEMPLOS
4. Inferenciais	Estas P são as mais complexas, pois exigem conhecimentos textuais e outros, sejam eles pessoais, contextuais, enciclopédicos, bem como regras inferenciais e análise crítica para busca de respostas.	A donzela do conto de Veríssimo costumava ir à praia ou não?
5. Globais	São as P que levam em conta o texto como um todo e aspectos extratextuais, envolvendo processos inferenciais complexos.	Qual a moral dessa história? Que outro título você daria? Levando-se em conta o sentido global do texto, pode concluir que...
6. Subjetivas	Estas P em geral têm a ver com o texto de maneira apenas superficial, sendo que R fica por conta do aluno e não há como testá-la em sua validade.	Qual a sua opinião sobre...? Justifique. O que você acha do...? Justifique. Do seu ponto de vista, a atitude de menino diante da velha senhora foi correta?
7. Vale-tudo	São as P que indagam sobre questões que admitem qualquer resposta, não havendo possibilidade de se equivocar. A ligação com o texto é apenas um pretexto sem base alguma para a resposta. Distinguem-se das subjetivas por não exigirem nenhum tipo de justificativa ou relação textual.	De que passagem do texto você mais gostou? Se você pudesse fazer uma cirurgia para modificar o funcionamento de seu corpo, que órgão você operaria? Justifique sua resposta. Você concorda com o autor?
8. Impossíveis	Estas P exigem conhecimentos externos ao texto e só podem ser respondidas com base em conhecimentos enciclopédicos. São questões antípodas às de cópias e às objetivas.	Dê um exemplo de pleonasma vicioso (Não havia pleonasma no texto e isso não fora explicado na lição) Caxambu fica onde? (O texto não falava de Caxambu)
9. Metalinguísticas	São P que indagam sobre questões formais, geralmente da estrutura do texto ou do léxico, bem como de partes textuais. Aqui se situam as P que levam o aluno a copiar vocábulos e depois identificar qual o significado que mais se adapta ao texto.	Quantos parágrafos tem o texto? Qual o título do texto? Quantos versos tem o poema? Numere os parágrafos do texto. Vá ao dicionário e copie os significados da palavra...

Figura 30: Tipologia das perguntas de compreensão em livros didáticos de língua portuguesa nos anos de 1980 – 1990 (MARCUSCHI, 2008, p. 271-272).

Apesar de muito se discutir a questão da compreensão, o LDLP ainda apresenta atividades superficiais. Esse fato justifica o grande número de estudos que giram em torno dessas atividades e a validade dessa tipologia, como Denise Porto Cardoso, Ruan Matos Rodrigues e Fabíola dos Santos Lima nes-

te volume, que tratam da leitura de tiras, e Santos (2010), que examina as estratégias e propostas de trabalho com a leitura da coleção *Português: Ensino Médio* (DE NICOLA, 2005), diferenciando, segundo a tipologia elaborada por Marcuschi (2008), os tipos de perguntas encontradas nas atividades de compreensão/interpretação textual. Os resultados da análise mostraram que a coleção *Português: Ensino Médio* explora bem a atividade de interpretação textual, dando prioridade às perguntas *inferenciais*, que proporcionam o raciocínio crítico do aluno, uma vez que as respostas solicitadas pelas questões não estão centradas no texto.

Mesmo quando são apresentadas questões que pedem a transcrição de palavras do texto, as perguntas são antecedidas por outras que exigem processos inferenciais. Nesse sentido, as perguntas do tipo *cópias* estão ligadas a outro tipo, perdendo a função de simples extração de informações.

As questões que não exigem reflexão, como as *objetivas*, apresentaram um percentual de 4%. Também há uma baixa ocorrência de perguntas *subjetivas* e *vale-tudo*, 1% de cada. Apenas duas perguntas são classificadas como *impossíveis* de serem respondidas com base no texto. E as *metalinguísticas*, em sua maioria, não direcionam a análise de um elemento específico do texto, requerendo a observação dos aspectos formais como um todo.

Apesar dos resultados positivos com relação aos tipos de perguntas, a análise também evidenciou que a atividade de compreensão de textos está limitada à terceira seção destinada ao estudo da Literatura, privilegiando assim, somente os gêneros literários e as telas, o que aponta a falta de aplicação destas atividades com os demais gêneros textuais, para que efetivamente ocorra a formação de alunos/leitores.

Por conseguinte, essa análise reafirma a concepção de que as práticas de leitura no espaço escolar continuam sendo uma questão aberta a novos estudos que proporcionem mudanças significativas no processo de ensino-aprendizagem de leitura. Insiste-se, então, na ideia de que o espaço da leitura no livro didático deve ser analisado, para que seja constituído por atividades que trabalhem efetivamente a leitura de diversos gêneros textuais, criando as condições necessárias para o ensino de leitura.

Considerando a necessidade de analisar o LDLP para aprimorar o ensino de leitura, focamos as séries iniciais do Ensino Fundamental, por considerá-las uma fase essencial que consiste na formação do alicerce de ensino. Para Shneider e Mozz (2011, p. 136), “por ser a alfabetização a porta de entrada à educação formal, constitui pressuposto incontestável o acompanhamento sistemático dessa etapa de escolarização”.

A tipologia de perguntas nos livros didáticos

Com relação à tipologia de perguntas das atividades de compreensão/interpretação textual proposta por Marcuschi (2008), procedemos a uma análise da seção “Aprendendo com o texto” no livro *Letramento e alfabetização, 2º ano: ensino fundamental* (MOTTA; TORRES, 2011), e da subseção “Interpretação escrita” no livro *A escola é nossa: letramento e alfabetização* (CAVÉQUIA, 2011).

TIPOS	%	GRUPOS
Cor do cavalo branco de Napoleão	0	48%
Cópias	9	
Objetivas	39	
Inferenciais	19	35%
Globais	16	
Subjetivas	4	13%
Vale-tudo	9	
Impossíveis	0	
Metalinguísticas	4	4%

Tabela 1: Perguntas de interpretação textual no livro *Letramento e alfabetização*

TIPOS	%	GRUPOS
Cor do cavalo branco de Napoleão	0	51%
Cópias	19	
Objetivas	32	
Inferenciais	17	24%
Globais	7	
Subjetivas	5	11%
Vale-tudo	6	
Impossíveis	0	
Metalinguísticas	14	14%

Tabela 2: Perguntas de interpretação textual no livro *A escola é nossa: letramento e alfabetização*

Nos dois livros predominam as perguntas *objetivas*, com 32% no primeiro livro e 39% no segundo. Estas perguntas “indagam sobre conteúdos objetivamente inscritos no texto (*o que, quem, quando, como, onde...*) numa atividade de pura decodificação. A resposta acha-se centrada só no texto” (MARCUSCHI, 2008, p. 271).

- (1) Como é o trem da cantiga? (MOTTA; TORRES, 2011, p.92)
- (2) Assinale as coisas que a barata diz que tem ou usa. (MOTTA; TORRES, 2011, p.96)
- (3) Marque um X apenas nas comidas que aparecem no poema. (MOTTA; TORRES, 2011, p.154)
- (4) Que materiais são usados desde há muito tempo para confeccionar os brinquedos? (CAVÉQUIA, 2011, p. 108)
- (5) De que a onça-pintada se alimenta? (CAVÉQUIA, 2011, p. 215)

Em (1), temos uma pergunta direcionada a um fragmento da cantiga “O Trem Maluco”. Trata-se de uma questão de múltipla escolha e as alternativas são: *colorido, maluco, comprido e velho*. Assim, além de ter a resposta claramente expressa no título, temos no primeiro verso “O trem maluco”. A questão (2) se refere à cantiga “A barata diz que tem”, que traz explicitamente em cada estrofe o objeto que a barata possui. O poema em (3) é o “Poema do milho”, que cita comidas feitas de milho, trazendo textualmente a resposta da questão.

De acordo com Marcuschi (2008), as perguntas *objetivas* fazem parte do mesmo grupo das perguntas do tipo *cor do cavalo branco e cópias*, por serem questões em que a resposta pode ser facilmente encontrada no próprio texto. O tipo *cor do cavalo branco* abrange perguntas que “são auto-respondidas pela própria formulação” (MARCUSCHI, 2008, p. 271). Não encontramos nenhuma pergunta deste tipo nos livros observados.

As *cópias* compõem 19% das perguntas no livro *Letramento e alfabetização, 2º ano: ensino fundamental* e 9% das perguntas no livro *A escola é nossa: letramento e alfabetização*. São aquelas perguntas “que sugerem atividades mecânicas de transcrição de frases ou palavras. Verbos frequentes aqui são: *copie, retire, aponte, indique, transcreva, complete, assinale, identifique etc.*” (MARCUSCHI, 2008, p. 271), como pode ser notado nos exemplos (6)-(9).

- (6) Complete a cantiga com as palavras que estão faltando. (MOTTA; TORRES, 2011, p.97)
- (7) Quais são os versos que não se repetem? Copie-os abaixo: (MOTTA; TORRES, 2011, p.112)
- (8) Escreva o título da cantiga que você leu. (CAVÉQUIA, 2011, p. 77)
- (9) Os bilhetes costumam ter uma expressão de despedida. Copie a expressão de despedida do bilhete lido. (CAVÉQUIA, 2011, p. 137)

Nestes exemplos são solicitadas respostas que se localizam no próprio texto. A questão (6) pede para que o aluno, com base na cantiga “A barata diz que tem”, complete a cantiga. Trata-se, portanto, de uma simples atividade de cópia, na qual o aluno encontra no texto as palavras que estão faltando. A questão (7) pede para que os alunos copiem os versos que não se repetem na parlenda

U-NI-DU-NI-TÊ. Em (8), basta o aluno saber o que é um título e transcrever o que está escrito, neste caso o título da cantiga “O cravo brigou com a rosa”.

Para responder à questão (9), é necessário ter o conhecimento do que vem a ser uma expressão de despedida e localizá-la no bilhete. Diante disso, notamos que as perguntas cópias, que requerem, segundo Marcuschi (2008), um nível baixo de interpretação, podem receber outra característica, exigindo do aluno conhecimentos prévios, como nas questões (8) e (9), que não consistem apenas em atividades mecânicas de transcrição de frases, sendo necessários conhecimentos sobre o que deve ser copiado.

As perguntas *inferenciais* apresentam um percentual de 17% no livro *Letramento e alfabetização, 2º ano: ensino fundamental* e 19% no livro *A escola é nossa: letramento e alfabetização*. Trata-se de questões “mais complexas, pois exigem conhecimentos textuais e outros, sejam eles pessoais, contextuais, enciclopédicos, bem como regras inferenciais e análise crítica para busca de respostas” (MARCUSCHI, 2008, p. 271).

(10) No início da cantiga, quem canta está com... (MOTTA; TORRES, 2011, p.77)

(11) Numere os acontecimentos da história de acordo com a ordem que aconteceram. (MOTTA; TORRES, 2011, p.214)

(12) Quais são as diferenças entre as duas histórias? Converse com seus colegas e preencha o quadro. (MOTTA; TORRES, 2011, p.221)

(13) Para que a brincadeira seja divertida, é necessário que os brinquedos sejam novos e comprados? (CAVÉQUIA, 2011, p. 108)

(14) Em sua opinião, as pessoas que enviaram o cartão-postal(remetentes) e a pessoa que o recebeu (destinatário) são íntimos? (CAVÉQUIA, 2011, p. 166)

A questão (10) faz parte de uma atividade precedida pela cantiga “Ilororó”. É uma questão de múltipla escolha, cujas alternativas são: *frio*, *sede* e *medo*. Para responder à questão, o aluno precisa inferir, a partir da leitura dos primeiros versos (“Fui no Ilororó/ beber água e não achei”), que, se quem canta foi beber água, era porque estava com sede. Em (11), para enumerar os acontecimentos da história, torna-se necessário a habilidade de resumir os principais eventos de um texto longo e inferir, de acordo com as informações dadas pela questão, a sequência correta dos fatos.

A questão (12) está relacionada ao texto “Dona Baratinha”, de Lidia Chaib, e uma versão de Evelyn Heine, intitulada “Quem quer casar com a Dona Baratinha?”. Ambos os textos retratam a história da Dona Baratinha de maneiras diferentes, estabelecendo, assim, uma intertextualidade. Para responder a esta questão, o aluno deve observar as diferenças entre as versões e preencher um quadro, com uma coluna para cada história, cuja primeira linha está preenchida para servir de exemplo, e as demais linhas têm apenas uma coluna preenchida. O aluno, ao ler a característica apresentada, deve procurar

na outra história a característica correspondente, realizando uma comparação entre as versões.

A pergunta feita em (13) está voltada para o texto “Meus brinquedos”, que mostra que nem sempre os brinquedos precisam ser comprados nas lojas, basta um pouco de imaginação para que materiais simples se transformem em brinquedos. Para o aluno chegar a essa conclusão, precisa interpretar a mensagem que o texto quer passar. Na questão (14), devem ser interpretados os indícios do cartão-postal, como na frase “Estamos com saudades de vocês”, e na saudação de despedida “Beijos para todos”, que revelam o grau de intimidade entre os remetentes e o destinatário.

As perguntas *inferenciais* favorecem o desenvolvimento do leitor, uma vez que as respostas não estão totalmente centradas no texto, exigindo além dos conhecimentos textuais, conhecimentos de mundo. Semelhantes a esse tipo de pergunta são as *globais*, porque “levam em conta o texto como um todo e aspectos extratextuais, envolvendo processos inferenciais complexos” (MARCUSCHI, 2008, p. 271). Das perguntas do livro *Letramento e alfabetização, 2º ano: ensino fundamental*, apenas 7% são desse tipo; e, do livro *A escola é nossa: letramento e alfabetização*, 16%. Encontramos questões como:

- (15) Esta cantiga fala de: (MOTTA; TORRES, 2011, p.77)
- (16) Qual é o assunto do poema? (MOTTA; TORRES, 2011, p.154)
- (17) O texto “Cada um do seu jeito” comenta sobre que assunto? (CAVÉQUIA, 2011, p.148)
- (18) Por que você acha que o texto se chama “É segredo”? (CAVÉQUIA, 2011, p. 133)
- (19) O que o título do texto lhe sugere? (CAVÉQUIA, 2011, p. 148)

Para explicar sobre o assunto da cantiga “Ilororó”, mencionada na questão (15), é preciso entender o sentido global do texto. Característica semelhante é notada nas questões (16) e (17). A questão (18) é considerada *global* por solicitar a interpretação geral do texto através de elementos textuais e extratextuais. O sentido global do texto também é requerido na questão (19) para que o aluno explique o que sugere o título “Cada um do seu jeito”.

Diferentemente dos tipos de perguntas apresentados até agora, o grupo que abrange as perguntas *subjativas*, *vale-tudo* e *impossíveis* possui como característica comum o ligamento superficial com o texto, ou seja, a ligação com o texto é apenas um pretexto, ou mesmo sequer há algum vínculo com o texto, como é o caso das *impossíveis*. As classificadas como *impossíveis* “exigem conhecimentos externos ao texto e só podem ser respondidas com base em conhecimentos enciclopédicos” (MARCUSCHI, 2008, p. 272). Estas características não foram identificadas nas perguntas analisadas.

Com relação às perguntas *subjetivas*, Marcuschi (2008) assinala que “em geral têm a ver com o texto de maneira apenas superficial, sendo que R fica por conta do aluno e não há como testá-la em sua validade” (MARCUSCHI, 2008, p. 271). Estas características foram identificadas em 5% das perguntas do livro *Letramento e alfabetização, 2º ano: ensino fundamental* e em 4% das questões do livro *A escola é nossa: letramento e alfabetização*. Observemos alguns exemplos:

- (20) Você já participou de alguma brincadeira na qual esses textos foram utilizados? Quando? (MOTTA; TORRES, 2011, p.112)
- (21) Na sua opinião, como a cabra se sentiu ao chegar em casa? (MOTTA; TORRES, 2011, p.201)
- (22) Você considera esse texto bem-humorado, divertido? Por quê? (CAVÉQUIA, 2011, p. 211)
- (23) Você acha que esse texto foi escrito especialmente para adultos, para adolescentes ou para crianças? Explique sua resposta. (CAVÉQUIA, 2011, p. 211)

A questão (20) foi classificada como *subjetiva* pelo fato de a sua resposta não depender dos textos mencionados, mas da vivência do aluno, que terá apenas que relatar se já ouviu uma das parlendas apresentadas em alguma brincadeira e justificar quando isso ocorreu. Em (21), questiona-se sobre a opinião do aluno com relação a um fato ocorrido na história. Embora haja uma relação textual, a pergunta é *subjetiva* por dar margem a inúmeras respostas condicionadas à opinião do aluno. Fato semelhante ocorre em (22). Na questão (23), apesar do texto, como o título sugere, falar sobre brinquedos, o aluno pode dizer que foi direcionado a adultos ou a adolescentes e justificar corretamente sua resposta. Dessa forma, a opinião do aluno é o que determina a resposta.

A opinião do aluno também é determinante nas respostas das questões do tipo *vale-tudo*. Como o próprio nome já diz, consiste em perguntas que aceitam qualquer resposta, apresentando ligação mínima com o texto. “Distinguem-se das subjetivas por não exigirem nenhum tipo de justificativa ou relação textual” (MARCUSCHI, 2008, p. 271). No livro *Letramento e alfabetização, 2º ano: ensino fundamental*, 6% das perguntas são desse tipo e, no livro *A escola é nossa: letramento e alfabetização*, 9%. Vejamos algumas perguntas desse tipo:

- (24) Do que você gosta de brincar? (MOTTA; TORRES, 2011, p.49)
- (25) Quais frutas de que você mais gosta? (MOTTA; TORRES, 2011, p.145)
- (26) No texto, não aparece o nome da menina. Invente um. (CAVÉQUIA, 2011, p. 132)
- (27) Assinale a opção que expressa sua opinião sobre o texto. (CAVÉQUIA, 2011, p. 133)

A questão (24) faz parte de uma atividade baseada no poema “Infância”, de Sônia Miranda, que menciona brincadeiras; mesmo assim, o aluno pode

citar uma brincadeira diferente das que são citadas no poema, então, a questão admite qualquer resposta desvinculada do texto. Caso semelhante ocorre em (25), uma questão precedida de uma reportagem que fala sobre frutas. Assim como a questão anterior, o aluno pode mencionar uma fruta que nem foi referida no texto. Na questão (26), a ligação com o texto não influencia a escolha do nome da personagem, qualquer nome escolhido pelo aluno deve ser considerado como uma resposta certa.

A distinção entre as questões *subjetivas* e *vale-tudo* fica mais evidente no exemplo da questão (27), cuja resposta depende da opinião do aluno, assim como também ocorre nas questões do tipo *subjetivas*, porém não há a necessidade de nenhum tipo de justificativa ou relação textual, a questão apenas solicita que o aluno escolha entre as opções: *gostei, gostei muito, não gostei*.

As questões classificadas como *metalinguísticas* “indagam sobre questões formais, geralmente da estrutura do texto ou do léxico, bem como de partes textuais” (MARCUSCHI, 2008, p. 272). O livro *Letramento e alfabetização, 2º ano: ensino fundamental* apresentou 14% das perguntas desse tipo e o livro *A escola é nossa: letramento e alfabetização*, 4%. Classificamos como sendo desse tipo perguntas como:

- (28) Quantas estrofes tem o poema? (MOTTA; TORRES, 2011, p.154)
- (29) Quantos versos tem cada estrofe do poema? (MOTTA; TORRES, 2011, p.20)
- (30) O texto Quebra-cabeças pode ser dividido em três partes. Quais são elas? (CAVÉQUIA, 2011, p. 114)

A maior parte das *metalinguísticas* se referem a poemas. Questões como (28) e (29) se repetem em algumas atividades, seja em forma direta, como exemplificado, ou para completar, ou ainda para assinalar a alternativa correta. A questão (30) indaga sobre as partes que compõem um texto instrucional que precede a atividade.

Para além do livro didático

Com o rastreamento das questões segundo a tipologia formulada por Marcuschi (2008), notamos que, nas atividades de compreensão/interpretação nos livros didáticos analisados, predominam as questões *objetivas*, que estimulam a habilidade de localização das informações explícitas. Esse fato nos faz pensar na necessidade dos materiais didáticos das séries iniciais explorarem melhor a atividade de interpretação textual, apresentando mais perguntas *inferenciais*, que propiciem o desenvolvimento das habilidades cognitivas do aluno, uma vez que este tipo de questão não direciona as respostas, exigindo do leitor uma interação entre seus conhecimentos prévios e estratégias que estão muito além da decifração das palavras.

Mesmo nas séries iniciais é preciso trabalhar diversas habilidades de leitura, evitando não só a didatização do texto pelo direcionamento de perguntas, mas também o silenciamento de sentidos da atividade criativa comum aos educandos desta fase. Algumas abordagens metodológicas podem ser sugeridas, a exemplo de atividades mediadas pela leitura interpretativa do professor e a construção dos sentidos do texto a partir de prévias leituras coletivas em sala. Faz-se necessária a constante observação de questões elaboradas a partir da indicação do desenvolvimento cognitivo dos alunos.

Além disso, a sala de aula deve ser um espaço de diálogo entre texto e leitor, algumas perguntas podem direcionar a interpretação e, por vezes, tolher os diálogos do texto para leitura do mundo do aluno e as práticas sociais futuras de letramento.

As dificuldades constatadas em séries posteriores podem ser reflexo de problemas que não foram solucionados nas séries iniciais, que podem prosseguir e se intensificar a cada série. Assim, torna-se necessário identificar e buscar meios de solucionar os problemas que atrapalham o ensino de leitura na base escolar.

CONCEPÇÃO DE LEITURA NO LIVRO DIDÁTICO E AS ATIVIDADES DE COMPREENSÃO DE TEXTO

Isabel Cristina Michelan de Azevedo

.....

Introdução¹

Sabemos que a leitura dissociada de um propósito, de uma intencionalidade, de uma motivação individual não é propriamente leitura, por isso atividades mecânicas, que muitas vezes são praticadas nas escolas, pouco têm a ver com construção de sentido, constituindo-se apenas em “pretexto para cópia, resumos, análise sintática e outras tarefas de ensino de língua” (KLEIMAN, 2011, p. 30). Por essa razão, as práticas de leitura precisam envolver toda a comunidade escolar (gestores e professores de todas as áreas), por ser um exercício cotidiano de linguagem, social e historicamente marcado, presente na vida dos estudantes dentro e fora da escola, que revela posições assumidas nos diferentes contextos.

Na sociedade contemporânea, as práticas de leitura exigem prioritariamente compreensão conjunta, ou seja, construção mútua de sentidos, posto que “o texto não é um produto acabado, que traz tudo pronto para o leitor receber de modo passivo” (KLEIMAN, 2011, p. 36). Partindo desse ponto de vista, o impacto direto de um trabalho organizado com a linguagem, considerando o desenvolvimento das habilidades de leitura, deve recair sobre a ampliação das competências docentes na elaboração de projetos que tenham a leitura, em perspectiva interdisciplinar, como eixo norteador.

Esse esforço é especialmente importante quando se verifica que o leitor proficiente não decodifica letra a letra no processamento da leitura, mas percebe as palavras globalmente e adivinha muitas outras, guiado por seus conhecimentos prévios e por suas hipóteses de leitura (KLEIMAN, 2011, p. 37).

¹ Trabalho decorrente do projeto de extensão *Leitura: um compromisso de todas as áreas (LECTA)*, uma parceria entre a Universidade Federal de Sergipe e a Diretoria de Educação de Aracaju, com o objetivo de favorecer a formação dos professores de diferentes áreas e a realização de Projetos de Leitura Interdisciplinares.

Tendo isso em vista, investigamos como o livro didático de língua portuguesa tem possibilitado ao professor uma mudança de postura diante do trabalho com a leitura. Por meio da análise dos exercícios propostos para a compreensão dos textos selecionados para a composição dos volumes, buscamos identificar a noção de língua subjacente à coleção didática, as habilidades que o livro pretende desenvolver e as possibilidades de trabalho diversificado sugerido pela coleção.

Compreensão de texto

A compreensão de textos é um ato complexo e sociocultural, que envolve uma multiplicidade de processos cognitivos e possibilita ao sujeito a elaboração de sentidos, por isso é uma noção que está associada à concepção de leitura que se tem por base.

Há mais de vinte anos, Kleiman (2011) descreveu os processos cognitivos envolvidos na leitura com a intenção de oferecer subsídios àqueles que participam da formação de leitores e de favorecer o aprimoramento das capacidades de leitura do leitor.

Ao considerar a leitura um ato social, a autora vê o ato de ler como um ato cognitivo que possibilita a interação entre diferentes elementos implicados na construção de significados. Diante de um texto, o leitor necessita compreender as sentenças, os pontos de vista apresentados a partir da seleção de argumentos, os objetivos que estão subjacentes à materialidade linguística, entre outros aspectos, o que permite assumir que ler é necessariamente interpretar.

Ao destacar o papel do conhecimento prévio na compreensão de um texto, Kleiman (2011) ressalta a importância das experiências e dos conhecimentos acumulados ao longo da vida. É mediante a interação entre conhecimento linguístico e conhecimento de mundo, quando ativado, que o leitor pode realizar inferências, permitindo uma visão ampliada dos sentidos do texto. O processo inferencial depende de um número limitado de objetos, personagens, eventos, etc. que são acionados a favor da continuidade temática.

Outro aspecto importante a ser considerado na leitura diz respeito aos objetivos estabelecidos para o material selecionado. Ler por prazer, para buscar informações necessárias para a realização de uma outra atividade, para entender uma situação vivida, para realizar uma avaliação escolar, por exemplo, são usos completamente distintos e promovem a apreensão de diferentes partes do texto. Além disso, percebe-se que a cada expectativa criada pelo leitor são

constituídas hipóteses particulares que acionarão temas, conteúdos e conhecimentos prévios variados. Essas são atividades de natureza metacognitiva – pressupõem reflexão e controle consciente sobre o próprio conhecimento, sobre o próprio fazer, sobre a própria capacidade (KLEIMAN, 2011, p. 43-44), como já apresentado por Maristela Félix dos Santos, Maria Acácia de Lima Bonifácio e Taysa Mércia dos Santos Souza Damaceno, neste volume –, que se opõem às atividades mecânicas de leitura, direcionadas apenas à recuperação literal de informações.

Então, quando o texto é considerado como uma unidade semântica, “onde os vários elementos de significação são materializados através de categorias lexicais, sintáticas, semânticas, estruturais” (KLEIMAN, 2011, p. 45), pode ser observada nele uma interação pragmática que precisará ser reconstruída pelo leitor, além de ser preciso reconhecer como os elementos formais, que estabelecem relações coesivas, contribuem com a construção de um contexto específico.

Dessa forma, ao aplicar variadas estratégias cognitivas, que funcionam tanto no nível semântico quanto sintático, o leitor constrói coerência local e global, por meio das formas de recorrência, da linearidade, da continuidade temática, da não contradição, e também é capaz de identificar a rede de ligações e articulações presente no texto, mesmo de maneira não explícita.

Apesar de ter decorrido um longo tempo, essa visão permanece válida, tanto que se encontra parcialmente reafirmada na definição apresentada no relatório do PISA¹ em 2012, como se vê a seguir:

Letramento em leitura é a capacidade de compreender, utilizar, refletir e envolver-se com textos escritos, com a função de alcançar um objetivo, desenvolver seu conhecimento e seu potencial, e participar da sociedade (OCDE, 2013). [...] O letramento em leitura inclui um largo conjunto de competências, que vão da decodificação básica ao conhecimento de palavras, estruturas e características linguísticas e textuais ao conhecimento sobre o mundo. Inclui também competências metacognitivas, como clareza e habilidade para utilizar uma variedade de estratégias apropriadas para a compreensão de textos. A leitura é vista como um processo “ativo”, que implica não apenas a capacidade

¹ PISA (*Programme for International Student Assessment* - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) é desenvolvido pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômicos – OCDE –, entidade que congrega 34 países. Além dos países filiados, a organização tem parceria para aplicação do PISA com outros 30 países e economias, entre os quais o Brasil. O PISA se propõe a avaliar estudantes de 15 anos de idade e matriculados a partir do sétimo ano de estudo. A avaliação é trienal, sendo que a cada edição o foco está centrado em uma área principal a ser avaliada. Na edição de 2000, o foco foi em leitura; em 2003, em matemática; em 2006, em ciências; em 2009, repetiu-se a área de leitura; e em 2012, o foco foi novamente em matemática.

para compreender um texto, mas a capacidade de refletir sobre ele e de envolver-se com ele, a partir de ideias e experiências próprias (BRASIL, 2013, p. 3).

A diferença que pode ser notada é a inscrição da discussão acerca da leitura nos estudos do letramento. Entre várias perspectivas existentes, destaca-se a concepção sócio-histórica dos estudos de letramento, que concebe a leitura como prática social, específica de uma comunidade, incluindo os modos de ler inseparáveis dos contextos de ação dos leitores, as múltiplas e heterogêneas funções da leitura ligadas aos contextos de ação desses sujeitos. Nesse sentido, “os modos de ler interessam pelo que nos podem mostrar sobre a construção social dos saberes em eventos que envolvem interações” (KLEIMAN, 2004).

Tendo por base essas referências, buscamos investigar o quanto o livro didático de língua portuguesa favorece o desenvolvimento da leitura pelos estudantes, especificamente a coleção de Faraco e Moura (2012), aprovada sistematicamente pelo PNLD. No Guia de Livros Didáticos, publicado em 2014, aprovado para o próximo triênio, encontra-se a seguinte avaliação:

A **leitura** é trabalhada por meio de levantamento de hipóteses, inferências, localização de informações, apreciações pessoais, relações entre as partes dos textos e comparações com outros textos. São focalizadas relações semânticas, – como sinonímia, antonímia, denotação e conotação, – e textuais, como coesão e coerência, além de efeitos estilísticos de algumas estruturas linguísticas. No entanto, a seleção de textos apresenta pequena diversidade de autores, afigurando-se como pouco propícia à formação do leitor crítico (BRASIL, 2014, p. 90, grifos no original).

A coleção é especialmente valorizada pelas atividades de leitura, embora tenha sido criticada, no mesmo material, pela pouca diversidade de textos para a formação do leitor crítico e pela pouca atenção à diversidade sociocultural.

Em 2011, os mesmos autores disponibilizavam no mercado editorial a coleção *Linguagem Nova*, que havia sido avaliada no Guia de Livros Didáticos de 2008. Embora tenha sido criticada por raramente explorar as singularidades do texto literário nas atividades de compreensão, a coleção também foi bem avaliada.

A obra apresenta uma ótima coletânea de textos, com um número significativo de gêneros, que enfocam temas importantes para a formação ético-cidadã do aluno. As atividades de leitura acionam diversas capacidades e exploram efeitos de sentidos e características específicas dos textos (BRASIL, 2014 p. 115).

Adotando os critérios apresentados por Marcuschi (2008), já apresentados no capítulo de Solange dos Santos e Leilane Ramos da Silva, neste volume, avaliamos como as atividades propostas na coleção promovem o desenvolvimento da compreensão leitora. Striquer (2010) analisou a obra *Linguagem Nova*, 6º

ano/5ª série e identificou que os textos apresentados no volume revelam diversidade de gêneros (22 gêneros diferentes em 51 textos recolhidos) e que as 195 questões propostas para o estudo dos textos precisavam ser analisadas levando em conta as respostas propostas pelos autores. Como Striquer escolheu como referência o texto de Marcuschi (2008), também selecionado para este trabalho, será possível estabelecer uma complementaridade entre as análises.

Análise do livro didático

A coleção *Português nos dias de hoje*, 6º ano, de Faraco e Moura (2012), é composta por nove unidades, nas quais se encontram 20 textos para interpretação pelos estudantes. Cada uma possui uma seção intitulada “Para entender o texto”, cujas atividades exercitam a compreensão. Marcuschi (2008) identificou mais de dezoito títulos de seções de compreensão em coleções didáticas publicadas na década de 1990. O título da coleção em análise, em 2012, reproduz escolhas daquela época, indicando que as denominações não mudaram muito ao longo desse tempo, e que os objetivos também são mantidos, pois tratam o texto sob vários ângulos, envolvendo compreensão, gramática, fonologia, literatura e léxico.

No estudo de Marcuschi (2008), encontra-se uma tipologia de perguntas para a análise das atividades de compreensão encontradas nos livros didáticos de língua portuguesa, uma vez que há grande variedade de opções. Contudo, para a coleção de Faraco e Moura, na coleção divulgada em 2008, Striquer (2010) propôs a inserção de mais seis tipos: Criticidade, Confrontos entre texto e realidade, Debates diretos, Pesquisas, Comparações entre leituras realizadas e Decodificações. Com essa inserção, obtém-se quinze categorias, quando reunidas aos tipos propostos por Marcuschi (2008), porém, neste trabalho, foram consideradas somente quatorze, pois a décima quinta (Decodificações) – definida por meio do agrupamento de perguntas que pretendem trabalhar somente o vocabulário – está sistematicamente integrada a outros tipos na obra de Faraco e Moura (2012).

Na análise foram consideradas as questões propostas em “Para entender o texto” e agregou-se as que se encontram na seção “Gramática textual”, que também encaminham para a compreensão dos gêneros selecionados para o volume. Em um primeiro momento, causou estranhamento essa divisão, mas ao longo da análise, percebeu-se que houve uma separação das questões que exploram aspectos relacionados ao conteúdo temático daquelas que analisam características da estrutura composicional e estilística dos gêneros.

Seguindo a categorização proposta por Marcuschi (2008) e Striquer (2010), temos, no volume do 6º ano, a distribuição das perguntas apresentada na tabela 3.

	Tipo de Pergunta	Ocorrências	%
Tipo 1	A cor do cavalo branco de Napoleão	7	4,5
Tipo 2	Cópias	5	3,2
Tipo 3	Objetivas	32	20,6
Tipo 4	Inferenciais	17	11,0
Tipo 5	Globais	10	6,5
Tipo 6	Subjetivas	30	19,4
Tipo 7	Vale-tudo	13	8,4
Tipo 8	Impossível	0	0,0
Tipo 9	Metalinguísticas	20	12,9
Tipo 10	Criticidade	0	0,0
Tipo 11	Confrontos entre texto e realidade	2	1,3
Tipo 12	Debates	4	2,6
Tipo 13	Pesquisas	3	1,9
Tipo 14	Comparações	12	7,7

Tabela 3: Categorização de perguntas em Faraco e Moura (2012) - vol. 6.

A tabela 3 mostra que as questões objetivas – que indagam objetivamente os conteúdos, restringindo-se à decodificação das informações – prevalecem em relação aos outros tipos e representam 20,6% das perguntas encontradas no volume. Esse predomínio coincide com a análise de Marcuschi (2008), e sugere uma concepção de leitura única, igualmente partilhada, pois está fundamentada na concepção de língua entendida como um sistema comum a todos, que gera textos com existência própria, independente do sujeito de enunciação: o leitor. Os autores propõem aos estudantes o exercício da decodificação dos significados que possam ser desconhecidos antes da leitura.

O segundo tipo mais frequente é o que reúne questões subjetivas (19,4%) – que estão relacionadas à forma como cada estudante interpreta os fatos indicados nos textos –, e coloca a responsabilidade pela interpretação totalmente no leitor. Nesse caso, a concepção cognitivista é ressaltada, uma vez que caberá a ele acionar os esquemas, pacotes de conhecimentos estruturados, para associar informações recolhidas do texto a outras experiências ou

conhecimentos, embora seja visível uma concepção de língua diferente que é mobilizada por um sujeito ativo.

Esses dois tipos de perguntas recobrem quase 50% das atividades encontradas na obra de Faraco e Moura (2012) e revelam duas concepções diferentes de língua e leitura. A convivência de duas formas diferentes de abordar a língua e a leitura reflete os movimentos da Linguística Aplicada. Ou seja, os autores mesclam abordagens, indicando o acompanhamento das tendências teóricas para o ensino e a aprendizagem da leitura. Talvez isso explique a escolha sistemática dos professores à obra.

Vale a pena destacar ainda os outros tipos com maior frequência: tipo metalinguístico (12,9%) e inferencial (11%). A porcentagem de questões metalinguísticas já era esperada e varia pouco em relação ao estudo de Marcuschi (2008). Destaca-se, contudo, o aumento significativo de questões inferenciais. Percebe-se que o aumento de comparações entre textos favoreceu a ampliação de questões inferenciais, que estão alinhadas à concepção de leitura na perspectiva interacionista, mas ainda há espaço para um número maior de questões globais e para os debates diretos, que favorecem a criticidade e reforçam as condições para o desenvolvimento de um processo, no qual o ato de ler torna-se um processo discursivo no qual se inserem os sujeitos produtores de sentido – o autor e o leitor –, ambos sócio-historicamente determinados e ideologicamente constituídos (CORACINI, 2002).

Os exemplos do quadro da figura 31 evidenciam o esforço dos autores em colaborar com a construção de um processo discursivo.

Tipo de pergunta	Exemplos
Inferenciais	O autor afirma que, se fosse um bicho, gostaria de ser um golfinho, uma foca ou um urso. Considerando as várias atividades que ele desenvolve, em sua opinião, que característica(s) de cada animal predomina(m) na personalidade de Flavio de Souza? Explique suas respostas. (p. 38)
Globais	Embora não seja fábula, o texto “O jabuti e a fruta” pode transmitir um ensinamento, uma “moral”. Qual seria a “moral” dessa história? Justifique sua resposta. (p. 147)

Tipo de pergunta	Exemplos
Confrontos entre texto e realidade	Como você viu, de uma mesma história é possível originar versões diferentes, as quais preservem o que há de mais importante e essencial da história original. Reúnam-se em equipes e tentem imaginar como seria a trama de Cinderela nestes ambientes: a) numa tribo indígena brasileira da Amazônia de hoje; b) numa cidade grande brasileira; c) numa cidade pequena da região onde você mora; d) num futuro muito distante. (p. 91)
Debates Diretos	Como você viu, o texto lido faz parte da mitologia. Converse com seus(suas) colegas e o(a) professor(a) antes de responder: seria adequado utilizar esse texto num livro de Ciências ou de Geografia para explicar a sucessão das estações do ano? Por quê? (p. 112)
Pesquisas	Reúna-se com alguns(algumas) colegas para pesquisar tiras humorísticas em livros, jornais ou revistas. a) Escolhem algumas das tiras encontradas, recortem-nas e montem um painel. b) Numa folha avulsa, expliquem por escrito o que provoca o efeito humorístico em cada uma das histórias. (p. 175)
Comparações entre leituras realizadas	Compare o Texto 1, “Sorte e ressurreição”, com o Texto 2, “Corinthians (2) vs. Palestra (1)”. a) Existem semelhanças entre os textos? Em caso afirmativo, que semelhanças são essas? b) E o que eles têm de diferente? (p. 198)

Figura 31: Exemplos de tipo de perguntas que promovem o processo discursivo na obra de Faraco & Moura (2012) - vol. 6.

As propostas apresentadas no quadro da figura 31 indicam um projeto didático engajado em um projeto interativo de leitura, mas que ainda não consegue superar os vínculos com posturas mais tradicionais e unilaterais de formação de leitores, como se vê na diferença de incidências dos tipos de perguntas.

Para além do livro didático

Em Faraco e Moura (2012), os debates diretos e os confrontos entre texto e realidade exploram pouco as relações sociais histórica e culturalmente constituídas; além disso, as perguntas inferenciais e globais orientam pouco a construção de avaliações críticas, a identificação de conceitos contrários e a

formulação de hipóteses baseadas em conhecimentos específicos. Trata-se, portanto, de um movimento bem encaminhado que tem possibilidades de aprimoramento por parte dos professores, por meio de projetos de leitura locais e alinhados às necessidades de cada grupo de estudantes.

Como o discurso é entendido como constituído por um conjunto de enunciados possíveis em uma determinada situação comunicativa, marcada por um contexto sócio-histórico (ideológico), os projetos de leitura permitem aos sujeitos participarem de práticas de linguagem cujas regras são pesquisadas, apropriadas e exercidas em uma comunidade cultural.

Formar leitores proficientes, capazes de lidar com a pluralidade de sentidos, é formar sujeitos com condições para construir sentidos que são atualizados a cada circunstância enunciativa. Dessa forma, os estudantes podem compreender que não é o texto que determina as leituras, não há leitura literal, nem é possível existir um leitor uno, coerente, pois os sujeitos são formados a partir de vivências muito diferentes, leituras variadas, relações sociais inéditas que, certamente, irão impactar os sentidos que serão construídos a partir de um texto.

LEITURA DE TIRAS NO LIVRO DIDÁTICO

Denise Porto Cardoso, Ruan Paulo Matos Rodrigues &
Fabiola dos Santos Lima

.....

Introdução¹

A tira é um subgênero das histórias em quadrinhos que vem ganhando espaço no ensino-aprendizagem no decorrer das décadas. O uso das histórias em quadrinhos na educação baseia-se no conceito de criar engajamento e motivação para os alunos. São gêneros multimodais, ou seja, textos que empregam a linguagem verbal e a não verbal, em que uma linguagem complementa a outra, não podendo ser separadas como em um livro ilustrativo. O tipo textual predominante é o narrativo e gozam de linguagem autônoma porque usam mecanismos próprios para representar os elementos narrativos, como define-as Paulo Ramos “grande rótulo que agrega diferentes outros gêneros, cada um com suas peculiaridades”. (RAMOS, 2009, p. 20).

A tira pode ser considerada como um subgênero das histórias em quadrinhos. É um texto curto, cuja menor unidade narrativa é o quadrinho, que contém o espaço da ação. As imagens não são apenas ilustrativas, mas constitutivas, cuja compreensão depende de leitura de textos, desenhos e variados tipos de balões, que são elementos fundamentais das histórias em quadrinhos. A passagem do tempo é marcada pela mudança de um quadrinho para outro, deixando uma lacuna que se chama de hiato ou elipse. É nessa lacuna que o leitor cria expectativas para um final, geralmente inesperado. É nos balões, legendas, interjeições e onomatopeias que a linguagem verbal se apresenta. “A forma como as letras são grafadas pode conotar que determinada palavra ou expressão foi dita aos gritos” (RAMOS, 2011, p.83), quando as letras aparecem bem maiores e em negrito. Por se tratar de gênero multimodal, as tiras aparecem como fortes aliados do ensino-aprendizagem, permitindo ao aluno o uso de criatividade e imaginação em um gênero utilizado por muitos deles fora da escola.

Na escola, a tira está presente no LDLP. Apresentamos o resultado de uma investigação quanto à presença e ao uso das tiras na coleção *Jornadas*.

¹ Este trabalho é decorrente do desenvolvimento do projeto *O uso de quadrinhos no livro didático*, vinculado ao Programa Institucional de Iniciação Científica COPES/UFS no período 2013-2014.

port Língua Portuguesa (DELMANTO; CARVALHO, 2012), já apresentada por Maria Aparecida Alves Menezes, Marylin Vieira de Menezes e Vanusia Maria dos Santos Oliveira, ao tratarem dos pronomes possessivos, neste volume, considerando seu uso na exploração do conteúdo didático. Com o foco na leitura, adotamos a classificação proposta por Marcuschi (2008) decorrente de uma análise das questões de compreensão textual em LDLP, já explicitada e abordada por Solange dos Santos e Leilane Ramos da Silva e também por Isabel Cristina Michelan de Azevedo, ambos neste volume.

No quadro da figura 32, estão ilustradas com atividades extraídas do LDLP sob análise cada uma das categorias de perguntas relacionadas às propostas de compreensão textual.

1. Perguntas do cavalo branco de Napoleão: perguntas em que a resposta já se encontra na própria formulação. — Em “[...] tenho um pouco de medo de ir à escola...”, qual é o termo que indica do que a menina tem medo? (8ºano, p.175)

2. Cópias: perguntas que solicitam atividades de transcrição mecânica: copie, retire, etc.:

— Reescreva no caderno as duas falas acrescentando o verbo subentendido. (7º ano, p. 187)

3. Objetivas: perguntas sobre conteúdos objetivamente inscritos no texto, atividade de decodificação, pois a resposta está centrada no texto (o que, quem, quando, como, etc.).

— Segundo as duas primeiras falas de Lucy o que ela gostaria de saber de Schroeder? (9ºano, p.109)

4. Inferenciais: perguntas mais complexas, exigindo não somente conhecimentos textuais, mas também pessoais, contextuais, enciclopédicos, regras inferenciais e análise crítica.

— Agora leia a sinopse do filme apresentada no quadro ao lado e explique a intertextualidade presente na tira. (7ºano, p.201)

5. Globais: perguntas que consideram o texto como um todo e aspectos extratextuais, envolvendo processos inferenciais complexos.

— A quem Susanita se refere quando fala da sociedade “que tem a faca e o queijo na mão” (6º ano, p.209)

6. Subjetivas: perguntas superficiais sobre o texto, cujas respostas ficam por conta do aluno e não há como testá-la em sua avaliação.

— Compare as duas formas, a original e a que você redigiu. Qual você considera mais adequada ao contexto? (9º ano, p.174)

7. Vale-tudo: perguntas que indagam sobre questões que admitem qualquer resposta, não havendo possibilidade de erro.

-- Você se surpreendeu com a explicação que a personagem dá para o fato de gostar de caminhos difíceis e esburacados? (7ºano, p.46)

8. Impossíveis: perguntas que exigem conhecimentos extratextuais e só podem ser respondidas baseadas em conhecimentos enciclopédicos. —Você conhece espécies animais que migram anualmente? (8º ano, p. 151)

9. Metalinguísticas: perguntas sobre questões formais, geralmente da estrutura do texto ou do léxico, bem como de partes textuais:

— Na situação criada por Suriá no último quadrinho, quem assume o papel de locutor? E o de interlocutor? (6ºAno, p. 27)

Figura 32: Tipologia das perguntas de compreensão (adaptado a partir de Marcuschi, 2008).

Segundo Marcuschi, “todos os autores de LDLP julgam relevante o trabalho com a compreensão textual” (MARCUSCHI, 2008, p. 49), tanto que apresentam grande número de exercícios, cuja natureza nem sempre é clara. Muitas vezes, os exercícios de compreensão deixam de fora a ironia, a análise de intenções, a metáfora e outros aspectos que levariam a reflexões sobre o texto, como já apontado na análise de Maristela Felix dos Santos, Maria Acácia de Lima Bonifácio e Taysa Mércia dos Santos Souza Damaceno, neste volume. Além disso, apresentam questões de compreensão misturadas a questões gramaticais que, muitas vezes, nada têm a ver com o texto, como já apontaram as análises de Maria Denise Oliveira da Silva e Tania Andrade Oliveira Santos, ao tratarem de pronomes pessoais, Maria Aparecida Alves Menezes, Marylin Vieira de Menezes e Vanusia Maria dos Santos Oliveira, ao tratarem de pronomes possessivos, Adna Nascimento Alves Santos, Karine Melo e Silva e Simone Menezes Costa de Santana, ao tratarem do sujeito, e Dorinaldo dos Santos Nascimento, Márcia Cristina Barreto Oliveira e Nadja Souza Ribeiro, ao tratarem das orações adverbiais, todos neste volume.

As questões relacionadas às tiras foram analisadas de acordo com a tipologia de Marcuschi (2008), a fim de verificarmos o seu uso como estratégia de leitura no LDLP sob análise, e também classificadas quanto ao tipo de conteúdo relacionado ao seu uso, se de compreensão ou de conteúdo gramatical, a fim de vermos sua aplicação.

As tiras no livro didático

Cada livro da coleção *Jornadas.port* é composto por oito unidades, cada uma delas iniciada com a seção “Provocando o olhar”, que traz textos imagísticos com o objetivo de contextualizar o tema que será desenvolvido na unidade e observar o conhecimento prévio dos alunos. Cada unidade apresenta duas leituras principais, com textos variados, literários e não-literários, e os tópicos essenciais: “Exploração do texto”, “Depois da Leitura”, “Do texto para o cotidiano”, “Produção oral e/ou es-

crita”, “Reflexão sobre a língua”, “Conhecimento interligado” e “Divirta-se” (esses dois últimos tópicos não aparece em todas as unidades).

O tópico *Divirta-se* tem o objetivo de descontrair. Aparece no meio e/ou fim da unidade, pode ou não fazer relação com o gênero desenvolvido na atividade de leitura da unidade e, normalmente, aparece sem qualquer exercício de compreensão, como se pode ver na figura 33, uma tira de Níquel Náusea no livro do 9º ano, o que sugere que o LDLP ainda está coaduna com a ideia de que a função das tiras é apenas divertir.



Figura 33: Tira no livro didático *Jornadas.por* (DELMANTO; CARVALHO, 2012). Disponível em http://www2.uol.com.br/niquell/tiras_mes/2011/11/18.gif Acesso em 25/08/2014

A tira em questão poderia ser melhor explorada, para além da diversão, com perguntas como “Em que consiste o humor do texto?” Para respondê-la, o aluno teria que inferir que, em noite de lua cheia, de acordo com a cultura popular, as pessoas se transformam em lobisomem, mas Níquel se transformou em um *poodle*, como indicam seus cabelos transformados nos pelos do poodle. Mais uma vez, a linguagem verbal estaria associada à linguagem não-verbal e a interpretação estaria dependente das duas.

Por tratar-se de um gênero multimodal, cuja compreensão difere da de outros gêneros porque apresenta imagens associadas à, agrada aos alunos, ao mesmo tempo em que exige reflexão, pois, algumas vezes, o aspecto verbal se sobrepõe ao visual e vice-versa.

Em toda a coleção, foram empregadas muitas tiras, como podemos ver na tabela 4, mas nem todas são acompanhadas por exercícios. No 6º e no 7º anos, o número de questões de compreensão é alto, superior ao de questões gramaticais; já no 8º e no 9º anos, o número de questões gramaticais é superior, o que é considerado pelo Guia de Livros Didáticos do PNLD 2014 (BRASIL, 2013) como um ponto fraco.

Questões	6ºano	7ºano	8ºano	9ºano
Gramaticais	52	65	50	44
Compreensão	90	73	38	36
Total	142	138	88	80

Tabela 4: Quantidade de questões por ano.

Como o nosso interesse é a compreensão de texto, focamos as questões que tratam da compreensão das tiras. As questões de compreensão, de acordo com a tipologia de perguntas proposta por Marcuschi (2008), estão distribuídas na coleção conforme a tabela 5.

Tipos	6º	7º	8º	9º
1. Cor do cavalo branco	0	0	01	0
2. Cópias	05	03	01	03
3. Objetivas	33	24	18	15
4. Inferenciais	31	25	10	11
5. Globais	10	02	02	01
6. Subjetivas	07	15	04	04
7. Vale – tudo	02	02	01	01
8. Impossíveis	-	-	01	01
9. Metalinguísticas	02	02	0	0
Total	90	73	38	36

Tabela 5: Perguntas de compreensão das tiras na coleção.

A redução do número de questões com tiras nos livros do 8º e do 9º anos é consequência de um da ampliação de gêneros de HQ, como a charge e o cartum, que são os gêneros predominantes na atividade de “Leitura 2” da última unidade do volume do 9º ano, já que, no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), muitas questões são pautadas em charges e cartuns, além das tiras.

Chama a atenção o alto número de questões inferenciais, consideradas por Marcuschi (2008) como questões merecedoras de atenção, já que são, ao lado das globais, as questões que mais contribuem para o desenvolvimento crítico reflexivo do aluno. Chegam a superar as questões objetivas e não contribuem para um crescimento da compreensão de textos por parte dos alunos,

no 7º ano. O número de questões subjetivas, de cópia e de vale-tudo, que pouco contribuem para o aprimoramento da compreensão leitora, é baixo; no entanto, as questões globais, importantes por levarem em conta o texto como um todo, também aparecem em pequena quantidade. Vejamos na figura 34 mais uma tira do Níquel Náusea, presente no tópico Atividades do 7º ano.



Figura 34: Tira nas Atividades. Disponível em http://www2.uol.com.br/niquel/seletas_mundocao.shtm 7, acessado em 28/08/2014

A primeira pergunta relacionada à tira (a. *Porque as pessoas estão correndo*) é objetiva, porque a resposta está no texto. O aluno não precisa pensar muito para responder, uma vez que, no segundo quadrinho, está escrito “cão raivoso”. Já as duas outras questões (b. *Qual o significado de raivoso nesse contexto?* c. *O medo das pessoas é justificado? Por quê?*) são consideradas inferenciais, porque o aluno terá que fazer uma relação com os significados de raivoso – nesse caso atacado de raiva, ou hidrofobia, doença que ataca cachorro. E, na questão c, o aluno precisa relacionar a imagem da espuma com o que o cachorro fala, ou seja, de que está apenas escovando os dentes.

Vejamos agora a tira da figura 35, que trata de variação linguística. A tira mostra uma versão portuguesa de uma tira de Calvin no volume do 8º ano e, a seguir, vem o texto da versão brasileira, transcrito na figura 36. Essas tiras têm como finalidade dar suporte à identificação da variação na colocação pronominal do português do Brasil e do português de Portugal. A questão 1, “Qual das tiras é de uma versão portuguesa das histórias de Calvin? Qual é de uma edição brasileira? Como você chegou a essa conclusão?”, é global, porque é necessário que se compreenda a tira como um todo para que se responda a questão.

calvin * hobbes POR BILL WATTERSON TRADUÇÃO DE HELENA GUBERNATIS



Figura 35: Tira para trabalhar variação linguística. Disponível em <http://photos1.blogger.com/blogger/8140/903/1600/Calvin1.jpg> acesso em 19/08/2014

- Calvin, seu ser desprezível!
- Você me mandou ódio num cartão de namorados e um buquê escangalhado de flores mortas!
- Tome, aqui está um presente pra você, seu grosseiro insensível!
- Um cartão de flores! Ele gosta de mim!
- Ela notou! Ela gosta de mim!

Figura 36: Texto da tira em português brasileiro

Os tópicos em que mais aparecem as tiras são “Reflexão sobre a língua” (que é voltado para o estudo dos conhecimentos linguísticos) e “Divirta-se”. Os autores de tiras mais encontrados são Fernando Gonsales, Laerte e Antônio Cedraz.

Apesar de seguir os pressupostos sociocomunicativos, o LDLP *Jornadas.port* ainda apresenta limitações na abordagem das tiras. Mudanças são necessárias para que a tira contribua para promover situações de aprendizagem diferentes das que fornecem os LDLP atuais. A tira ainda funciona apenas como um instrumento para estudo de elementos gramaticais e para diversão.

Para além do livro didático

O gênero tira, ao ser preparado para atuar no ambiente de ensino, passa a ser uma ferramenta que fornece ao professor um poder de atuação no ensino-aprendizagem, e aos alunos, o aprendizado do conteúdo de modo mais significativo. Entretanto, incentivar a compreensão das tiras e refletir como esse gênero pode desenvolver a capacidade sociocomunicativa dos alunos é um trabalho do professor.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, E. R. M. Sujeito: uma questão mal resolvida pela gramática tradicional. **Sitientibus**, n. 29, p.29-40, 2003.
- ARAUJO, A. S. **Você me faria um favor? o futuro do pretérito e a expressão de polidez**. 2014. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Sergipe, 2014.
- ARAUJO, A. S.; CARVALHO, E. S. S.; SANTOS, J. C.; FREITAG, R. M. K. A expressão do tempo verbal passado no português: a descrição dos compêndios gramaticais. **Interdisciplinar**, n. 5, v. 12, p. 257-269, jul/dez. 2010.
- ARAUJO, A. S.; FREITAG, R. M. K. O funcionamento dos planos discursivos em textos narrativos e opinativos: um estudo da atuação do domínio aspectual. **Signum. Estudos de Linguagem**, v. 15, p. 57-76, 2012.
- ARAUJO, A. S.; SANTOS, K. C.; FREITAG, R. M. K. Amostra rede social de informantes universitários de Itabaiana/SE. In: FREITAG, R. M. K. (ed.) **Metodologia de coleta e manipulação de dados em Sociolinguística**. São Paulo: Blucher, 2014.
- AZEREDO, J. C. de. **Gramática Houaiss da língua portuguesa**. 3. ed. São Paulo: Publifolha, 2013.
- BAGNO, M. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2011.
- BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. 37.ed. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2009.
- BECHARA, E. **Gramática escolar da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.
- BENVENISTE, E. **Problemas de Linguística geral I**. A natureza dos pronomes. Tradução Maria da Glória Novak e Maria Luíza Neri; revisão Isaac Nicolau Salum. 3.ed. Campinas: Pontes/ Editora da UNICAMP, 1991.
- BORUCHOVITCH, E. Algumas estratégias de compreensão da leitura de aluno de ensino fundamental. **Psicologia Escolar e Educacional**, n 5, p. 19-26, 2001.
- BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório Nacional Pisa 2012**. Resultados brasileiros. Brasília, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Guia de livros didáticos: PNLD 2014: Língua Portuguesa: Ensino Fundamental: anos finais**. Brasília, 2013.
- BYBEE, J. **Frequency of use and the organization of language**. Oxford: Oxford University Press, 2006.
- CASTILHO, A. T. de. **Nova Gramática do Português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.
- CAVÉQUIA, M. P. **A escola é nossa**: letramento e alfabetização, 2º ano. São Paulo: Scipione, 2011.

- CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Gramática – texto, reflexão e uso**. São Paulo: Atual, 2008.
- CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português: linguagens**, 7º ano. 7.ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2012.
- CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português: linguagens**, 8º ano. 7 ed. São Paulo: Saraiva, 2012.
- CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português: linguagens**, 9º ano. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.
- CIPRO NETO, P; INFANTE, U. **Gramática da Língua Portuguesa**. São Paulo: Scipione, 1998.
- COELHO, S. M. **Uma análise funcional do onde no português contemporâneo: da sintaxe ao discurso**. 2001. Dissertação de Mestrado em Letras. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2001.
- CORACINI, M. J. R. F. **O jogo discursivo na aula de leitura**. Campinas: Pontes, 2002.
- COSTA VAL, M. G.; MARCUSCHI, B. **Livro didático de língua portuguesa: letramento, inclusão e cidadania**. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2005.
- COSTA, C. L. et al. **Para Viver Juntos: Língua portuguesa – 7º ano**. 3.ed. São Paulo: Edições SM, 2012.
- COUTINHO, I. L. **Gramática histórica**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1982 [1932].
- CUNHA, C.; CINTRA, L. **Nova gramática do português contemporâneo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- CUNHA, C.; CINTRA, L. **Nova gramática do português contemporâneo**. 4.ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2007.
- DE NICOLA, J. **Português: Ensino Médio**. São Paulo: Scipione, 2005.
- DELMANTO, D; CARVALHO, L. B. **Jornadas.port: Língua Portuguesa**, 6º ano. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.
- DUARTE, M. E. Termos da Oração. In: VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. **Ensino de gramática: descrição e uso**. São Paulo: Contexto, 2011, p. 186-203.
- FARACO, C. A. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- FARACO, C. E.; MOURA, F. M. **Português nos dias de hoje - 8º ano**, São Paulo: Leya, 2012.
- FARACO, C. E.; MOURA, F. M. **Gramática**. São Paulo: Ática, 2003.
- FERNANDES, E. A. **Nós e a gente: variação na Cidade de João Pessoa**. (1997). Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal da Paraíba, 1997.
- FERREIRA, L. M. A. Estabilidade e continuidade semântica. In: CUNHA, M. A. F.; OLIVEIRA, M. R., MARTELOTTA, M. E, T. **Linguística funcional: teoria e prática**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 73-87.
- FILETTI, E. As múltiplas funções sintático-semânticas do item *onde* no português do Brasil: uma abordagem funcionalista para o ensino. **Solta a Voz**, v. 18, n. 2, p. 157-171, 2007.
- FREITAG, R. M. K. Aspecto inerente e passado imperfeito no português: atuação dos princípios da persistência e da marcação. **Alfa**, v. 55, p. 477-500, 2011.

- FREITAG, R. M. K. Banco de dados Falares Sergipanos. **Working Papers em Linguística**, 14 (2), p. 156-164, 2013.
- FREITAG, R. M. K. Emergência e inovação na língua: explorando o paradigma funcional da gramaticalização. **Fólio**, v. 2, n. 1 p. 143-161 jan./jun. 2010.
- FREITAG, R. M. K. **Leitura, letramento e cidadania: explorando a Província Brasil**. Curitiba: Appris, 2013.
- FREITAG, R. M. K. **Varição na expressão do tempo verbal passado na fala e escrita de Itabaiana/SE: funções e formas concorrentes**. 2009. (Projeto de Pesquisa). Universidade Federal de Sergipe, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2009.
- FREITAG, R. M. K.; ARAUJO, A. S. O passado condicional: formas e contextos de uso. **Caligrama**, v. 16, p. 199-228, 2011.
- FREITAG, R. M. K.; MARTINS, M. A.; TAVARES, M. A. Bancos de dados sociolinguísticos do português brasileiro e os estudos de terceira onda: potencialidades e limitações. **Alfa**, v. 56, n.3, p. 917-944, 2012.
- GIVÓN, T. **Syntax: an introduction**. Amsterdam: John Benjamins, 2001.
- GÖRSKI, E. M.; COELHO, I. L. Variação linguística e ensino de gramática. **Working Papers em Linguística**, v. 10, n.1, p. 73-91, 2009.
- HALLIDAY, M.A.K. **As ciências linguísticas e o ensino de línguas**. Petrópolis: Vozes, 1974.
- HEINE, B. From cognition to grammar: evidence from African Languages. In: TRAUGOTT, E. C.; HEINE, B. (eds.) **Approaches to grammaticalization**. Philadelphia: John Benjamins, 1991, p. 149-187.
- HORTA, M. R. F; MENNA, L. R. M. C; VIEIRA, M. G. **Português: uma língua brasileira**, 6º ano. São Paulo: Leya, 2012.
- JOU, G. **As habilidades cognitivas na compreensão da leitura. Um processo de intervenção no contexto escolar**. (2010). Tese de doutorado em Psicologia do Desenvolvimento. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010.
- JOU, G., SPERB, T. M. A metacognição como estratégia reguladora da aprendizagem. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 19, n.2, p. 177-185, 2006.
- KERSCH, D. F. **A palavra onde no português do Brasil**. 1996. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1996.
- KLEIMAN, A. Abordagens da leitura. **Scripta**, v. 7, n. 14, p. 13-22, 2004.
- KLEIMAN, A. **Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 14. ed. Campinas: Pontes, 2011 [1989].
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2014.
- LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: Sagra-D.C. Luzzatto, 1996.
- LIMA, S. C. de. **Impacto do vernáculo sobre o uso de onde na escrita monitorada**. 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade de Brasília, 2007.

- LOPES, C. R. Pronomes pessoais. In: VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. B. (org.). **Ensino de gramática**: descrição e uso. São Paulo: Contexto, 2011, p.103-119.
- LOPES, M. C. C. **O uso de estratégias cognitivas e metacognitivas no ensino-aprendizagem da leitura no 1º grau**: uma proposta de intervenção. 1997. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Estadual de Campinas, 1997.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual**: análise de gêneros compreensão. São Paulo: Parábola, 2008.
- MARINHO, J. H. C. **O funcionamento discursivo do item onde**: uma abordagem modular. 2002. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Universidade Federal de Minas Gerais, 2002.
- MARTINS, M. H. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense. 2012.
- MOTTA, M.; TORRES, A. P. D. **Letramento e alfabetização**, 2º ano: ensino fundamental. São Paulo: IBEP, 2011.
- NEVES, M. H. M. **A gramática na escola**. São Paulo: Contexto, 2003.
- NEVES, M. H. M. **Ensino de língua e vivência de linguagem**. São Paulo: Contexto, 2010.
- NEVES, M. H. M. **Gramática de usos do português**. São Paulo: Unesp, 2000.
- NEVES, M. H. M. **Que gramática estudar na escola**: norma e uso da língua portuguesa. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2013.
- NEVES, M. H. M. **Guia de usos do português**: confrontando regras e usos. São Paulo: UNESP, 2003.
- OLIVEIRA, L. A. **Coisas que todo professor de português precisa saber**: a teoria na prática. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- OMENA, N. P. A referência a primeira pessoa do plural. In: SILVA, G. M. O.; SCHERRE, M. M. P. (Orgs.). **Padrões Sociolinguísticos**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996, p. 311-323.
- PASSARELLI, L. G. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Cortez, 2012.
- PERINI, M. A. **Gramática do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- PERINI, M. A. **Princípios de linguística descritiva**: introdução ao pensamento gramatical. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- PONTES, E. S. L. **Sujeito**: da sintaxe ao discurso. São Paulo: Ática, 1986.
- RAFAEL, N. **Variação, mudança e ensino**: o caso dos pronomes possessivos da gente e nosso(a)(s) em uma abordagem sociofuncionalista. 2010. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2010.
- RAMOS, P. **A leitura dos quadrinhos**. São Paulo: Contexto, 2009.
- RAMOS, P. Recursos de oralidade nos quadrinhos. In: ELIAS, V M. (org) **Ensino de língua portuguesa**: oralidade, escrita e leitura. São Paulo: Contexto, 2011. p. 79-101.
- RIBEIRO, C. Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v.16, n.1, p. 109-116, 2003.

- ROCHALIMA, C. H. **Gramática normativa da língua portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1989.
- SAID ALI, M. **Gramática histórica da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1971.
- SANTOS, K. C. Estratégias de polidez e a variação de nós vs. a gente na fala de discentes da Universidade Federal de Sergipe**. 2014. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Sergipe, 2014.
- SANTOS, S. **Leitura e Provinha Brasil: dos pressupostos teóricos ao diagnóstico de habilidades**. 2014. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Sergipe, 2014.
- SANTOS, S. **Ler a palavra, ler o mundo: o universo da leitura no livro didático**. 2010. Monografia (Graduação em Letras Português - Licenciatura) – Departamento de Letras, Universidade Federal de Sergipe, Itabaiana, 2010.
- SARMENTO, L. L. **Gramática em textos**. São Paulo: Moderna, 2000.
- SILVA, F. C. **O percurso de mudança do item 'onde' na perspectiva da gramaticalização**. 2008. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Federal de Minas Gerais, 2008.
- SILVA, G. R. da. **A polifuncionalidade de onde**. 2002. Dissertação (Mestrado em Letras Vernáculas). Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2002.
- SILVA, S. T.; OLIVEIRA, P. I.; MARTINS, A. L. A fluidez semântica das orações adverbiais nas gramáticas pedagógicas do português brasileiro. **Anais do XV Congresso Nacional de Linguística e Filologia. Cadernos do CNLF**, v. 25, n. 5, t. 2. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2011, p. 1271-1286.
- SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6 ed. Trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Armed, 1998.
- SOUZA, E. H. P. M. Os valores do *onde* na língua falada. **Revista da FAGED**, n. 7, p. 213-226, 2003b.
- SOUZA, E. H. P. M., da. **A multifuncionalidade do onde na fala de Salvador**. 2003. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2003a.
- STRIQUER, M. O processo de leitura realizado pela fórmula "Estudo do Texto" no livro didático de língua portuguesa. **Signum**, n. 13/2, p. 453-470, 2010.
- SUASSUNA, L. Avaliação e reescrita de textos escolares: a mediação do professor. In: ELIAS, V. M. **Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita e leitura**. São Paulo: Contexto, 2011. p. 119- 134.
- TAVARES, M. A.; FREITAG, R. M. K. Do concreto ao abstrato: influência do traço semântico-pragmático do verbo na gramaticalização em domínios funcionais complexos. **Linguística**, v. 6, p. 103-119, 2010.
- TERRA, E.; NICOLA, J. **Português: de olho no mundo do trabalho**. São Paulo: Scipione, 2004.
- VITORINO, M. A.; SILVA, C. R. T. Livros didáticos de português: como enfocam concordância e sujeito. **Soletas**, v. 26, p. 313-329, 2013.