

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (MESTRADO)

SUSILENE CRISTINA TAVARES E SOUZA

OS SEGREDOS DO LIVRO DIDÁTICO: A CONCEPÇÃO DE GRAMÁTICA NO  
ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA MATERNA

MARINGÁ - PR  
2006

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

SUSILENE CRISTINA TAVARES E SOUZA

OS SEGREDOS DO LIVRO DIDÁTICO: A CONCEPÇÃO DE GRAMÁTICA NO  
ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA MATERNA

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras, área de concentração: Estudos Lingüísticos.

Orientadora: Profª Drª Marilurdes Zanini

Maringá  
2006

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
(Biblioteca Central - UEM, Maringá – PR., Brasil)

T231s Tavares e Souza, Susilene Cristina  
Os segredos do livro didático : a concepção de gramática  
no ensino- aprendizagem de língua materna / Susilene  
Cristina Tavares e Souza. -- Maringá : [s.n.], 2006.  
181 f. : il.

Orientadora : Prof. Dr. Marilurdes Zanini.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de  
Maringá. Programa de Pós-graduação em Letras, 2006.

1.Lingüística aplicada. 2. Ensino aprendizagem. 3.  
Língua Materna. 4. Lingüística textual. 5. Gramática  
funcional. 6. Análise lingüística. 7. Leitura - Produção de  
textos. I. Universidade Estadual de Maringá. Programa de  
Pós-graduação em Letras.

CDD 21.ed. 418.4



SUSILENE CRISTINA TAVARES E SOUZA

**OS SEGREDOS DO LIVRO DIDÁTICO: A CONCEPÇÃO DE  
GRAMÁTICA NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA  
MATERNA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras (Mestrado) da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras, área de concentração: Estudos Lingüísticos.

Aprovada em **24 de março de 2006.**

BANCA EXAMINADORA



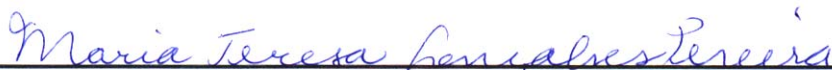
---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marilurdes Zanini  
Universidade Estadual de Maringá – UEM  
- Presidente -



---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Regina Pante  
Universidade Estadual de Maringá – UEM



---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Teresa Gonçalves Pereira  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

Dedico este trabalho ao meu marido Ronis que intensifica, a cada dia, o sentido de minha vida, ao meu grande e sábio pai, a minha encantadora e dedicada mãe, a minha irmã, madrinha e segunda mãe Sônia, que com uma imensurável fé consegue sempre renovar as minhas forças, ao meu querido cunhado Fábio e a minha doce e amada afilhada Jéssica. Sem eles, eu não teria chegado até aqui!

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a Deus, sem o qual nada seria possível.

Agradeço à Vanderléia da Silva de Oliveira, profissional admirável, que muito bem me orientou quanto aos rumos que deveria seguir quando decidi fazer o Mestrado.

Agradeço à minha orientadora, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Marilurdes Zanini, pela imensa boa vontade e presteza, a todos os professores desta instituição que fizeram parte de minha caminhada e aos professores da Comissão Examinadora que contribuíram imensamente para o meu crescimento pessoal e profissional.

Agradeço aos meus colegas de trabalho que sempre me incentivaram, ao Diretor do Colégio Integrado de Bandeirantes Paulo Alves, as minhas Coordenadoras, Cristiane Yanase Castro e Maria Aparecida Valério, da Fundação Faculdades Luiz Meneghel e as minhas amigas Edilaine, Fátima, Fernanda e Marilúcia, cujas contribuições foram muito valiosas.

Agradeço aos meus sogros pela ajuda e compreensão e aos meus cunhados e cunhadas pelo apoio.

E, especialmente, não poderia deixar de agradecer ao meu marido Ronis, presente de Deus, à família maravilhosa que tenho e ao José Carlos, Adriana e Isabela, que estão sempre torcendo por mim.

“... uma proposta não se implanta de fora no outro (nos professores), mas se planta com, junto, na prática cotidiana e em meio a seus confrontos e divergências. O conhecimento disponível, o estudo teórico e o reconhecimento das histórias anteriormente vividas por professores e alunos, adultos e crianças e do saber consolidado na e para a prática são, assim, fundamentais.”  
(KRAMER, 2001)

## SUMÁRIO

<b>LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS</b> .....	8
<b>RESUMO</b> .....	9
<b>ABSTRACT</b> .....	10
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	15
1.1. A linguagem como expressão do pensamento .....	16
1.2. A linguagem como instrumento de comunicação.....	18
1.3. Sementes promissoras para a colheita de cidadãos competentes .....	19
1.3.1. A concepção interacionista das <i>Relações de Ensino</i> .....	21
1.3.1.1. Leitura: ponto de partida do processo interpretativo.....	24
1.3.1.2. Produção de texto: ponto de chegada do processo interpretativo .....	26
1.3.1.3. A reflexão sobre a linguagem: a prática de Análise Lingüística .....	28
1.4. As teorias que se evidenciam na proposta dos PCNs.....	31
1.4.1. A Gramática Funcional.....	31
1.4.2. A Lingüística Textual.....	33
1.4.2.1. O Percurso histórico da Lingüística Textual: As principais concepções de texto.....	33
1.4.2.2. A Lingüística Textual e a leitura .....	35
1.4.2.3. A Lingüística Textual e a produção de textos .....	36
<b>2. LÍNGUA PADRÃO: ENSINÁ-LA OU NÃO? EIS A QUESTÃO!</b> .....	38
<b>3. EIS QUE ENTÃO SURGE O LD</b> .....	44
<b>4. DESVENDANDO OS SEGREDOS DO LD: A ANÁLISE</b> .....	47
4.1. A apresentação do LD .....	48
4.2. Análise: Os substantivos.....	49
4.3. Análise: Os adjetivos.....	81
<b>5. EM BUSCA DO EQUILÍBRIO ENTRE O REAL E O IDEAL</b> .....	85
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	90
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	94
<b>ANEXO 1</b> .....	98
<b>ANEXO 2</b> .....	110

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio

FNDE: Fundo de Desenvolvimento da Educação

LA: Lingüística Aplicada

LD: Livro Didático

LDB: Lei de Diretrizes e Bases

LM: Língua Materna

LP: Língua Portuguesa

MEC: Ministério da Educação e Cultura

PCNs: Parâmetros Curriculares Nacionais

PISA: Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PNLD: Programa Nacional do Livro Didático

SAEB: Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEB: Secretaria de Educação Básica

## OS SEGREDOS DO LIVRO DIDÁTICO: A CONCEPÇÃO DE GRAMÁTICA NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA MATERNA

Os níveis de produtividade considerados insatisfatórios quanto ao desempenho na leitura e na produção de textos apresentados pelos alunos representam um motivo de preocupação. Dessa forma, esta pesquisa realiza-se sob a luz da Lingüística Aplicada, amparada pela Lingüística Textual e pela Gramática Funcional, tendo como objetivo analisar a proposta de ensino de LM apresentada pelo LD, especificamente no que se refere ao ensino-aprendizagem de gramática, com o olhar voltado para o nível de compatibilidade com o que preconizam os PCNs. O corpus a ser pesquisado é o livro didático *Português: idéias e linguagens*, da autora Maria da Conceição Castro, adotado no 3º ciclo – 5ª série, no ano de 2004, pelo Colégio Estadual Professor Mailon Medeiros – Ensino Fundamental, Médio e Profissional, da cidade de Bandeirantes/PR. São analisadas as unidades 2, 3, 4 e 5 que abordam os substantivos e os adjetivos. Dessa forma, estabeleço um questionamento principal: se o ensino de gramática serve de suporte para garantir uma melhor comunicação entre os usuários da língua, que se divide em três questionamentos secundários: qual a concepção de linguagem revelada pelo livro didático; se as atividades oferecidas pelo livro didático promovem reflexão sobre a língua (análise lingüística); e se o livro didático apresenta diferença entre ensino de gramática e ensino de língua. Utilizo a Gramática da Língua Portuguesa (VILELA; KOCH, 2000) e a Gramática de Usos do Português (NEVES, 2000) como suportes. Os resultados desta pesquisa indicam uma resposta afirmativa para o meu questionamento principal. Tal resposta é acompanhada de informações que revelam que a concepção de linguagem do LD analisado é predominantemente interacionista, fator que, apesar de nem todas as atividades oferecidas promoverem reflexão sobre a língua, contribui para a identificação de um traço bem marcante que conduz à prática de análise lingüística, considerando a atitude do professor como mediador nesse contexto. Quanto ao último questionamento, a pesquisa revela que o LD diferencia o ensino de gramática e o ensino de língua. Sem pretensões de solucionar os problemas da educação, como mais uma contribuição para amenizar as dificuldades com as quais nos deparamos em nosso cotidiano, acredito que um dos aspectos merecedores de maior atenção nesse processo refere-se à capacitação do profissional – o professor.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem de Língua Materna, gramática, Lingüística Aplicada.

## **SECRETS OF DIDACTIC BOOK: THE GRAMMAR CONCEPTION IN THE MOTHER TONGUE TEACHING-LEARNING PROCESS**

Results related to the reading and writing process presented by students have not been acceptable lately and it represents a reason for worry. Thus, this research was done based on Applied Linguistics and supported by Textual Linguistics and Functional Grammar and aims to analyze the teaching proposal of mother tongue presented by the didactic book, specifically, regarding the grammar teaching-learning process, paying attention to the compatibility level with the ideas of Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). The book *Português: Idéias e linguagens* whose author is Maria da Conceição Castro was the source to the analysis. It was used by students from the 5<sup>th</sup> grade, in 1994, at Colégio Estadual Professor Mailon Medeiros, in Bandeirantes city – Parana state. Units 2, 3, 4 and 5 were analyzed and their contents are nouns and adjectives. This research intends to answer some questions. The main one: Does grammar teaching help to guarantee a better communication among the language users? The secondary ones are: 1) What is the language conception which the didactic book adopts? 2) Do the activities presented by the didactic book lead the students to think about the language (Linguistic Analysis)?; and 3) Does the didactic book make difference between grammar teaching and language teaching? Two books were used to supported this study: *Gramática da Língua Portuguesa* (VILELA; KOCH, 2001) and *Gramática de Usos do Português* (NEVES, 2000). The results indicate an affirmative answer to my first question. This answer has information which tells us that, in general, the language conception of the didactic book is an interactionist one. This a factor which, in spite of some activities do not promote reflection about the language, contributes to lead the students to practice Linguistic Analysis considering teacher's attitude as a mediator in this context. This research also reveals the didactic book makes difference between grammar teaching and language teaching. This study does not have the purpose to solve the educational problems, but it can contribute to make the current situation better and one of the aspect which must be observed is related to teachers qualification.

Key words: Mother tongue teaching-learning process, grammar, Applied Linguistics.



## INTRODUÇÃO

Programas Nacionais de avaliação de estudantes do ensino médio, como o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), que são governamentais, e o programa estrangeiro PISA<sup>1</sup> (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) avaliam, dentre as competências centrais, uma que diz respeito a um aspecto fundamental dos letramentos, que é a capacidade leitora. Os resultados desses programas de avaliação demonstram que, mesmo após anos de vida escolar, os alunos apresentam níveis de produtividade considerados insatisfatórios quanto ao desempenho da leitura (BATISTA, 2003).

Além desses resultados, como professora de línguas do ensino médio, no Colégio Integrado de Bandeirantes, e como membro da banca de correção de redações de Vestibular da instituição UNESPAR - Fundação Faculdades Luiz Meneghel, ambos na cidade de Bandeirantes/PR, percebo que o aluno/candidato, em muitos casos, não demonstra apenas insuficiência de competência na interpretação de texto, mas, também problemas em sua produção escrita.

Por essa razão, e consciente de que os indivíduos participam de práticas sociais, em quaisquer níveis, isto é, de situações lingüisticamente significativas nas sociedades urbanas modernas, acredito que o desempenho do nosso aluno no exercício de sua cidadania melhora proporcionalmente ao seu grau de letramento, isto é “produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas” (BRASIL, 1998: 19).

Para delinear o meu objeto de estudo, buscando efetivar a minha crença na prática, parto do que preconizam os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (BRASIL, 1998), segundo os quais o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa (LP), como prática pedagógica, resulta da articulação de três variáveis: o aluno; os conhecimentos com os quais se opera nas práticas de linguagem<sup>2</sup>; e a mediação do professor (BRASIL, 1998: 22).

---

<sup>1</sup> O Relatório Pisa 2000 aponta, dentre os alunos de 15 anos de 32 países diferentes, os brasileiros como os que obtiveram os piores resultados nas capacidades de leitura (BATISTA, 2003: 11).

<sup>2</sup> Linguagem é uma ação interindividual orientada por uma finalidade específica de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história (BRASIL, 1998: 20).

Nessa perspectiva, dentre tais variáveis, atendo-me à segunda, focalizando, especificamente, o livro didático (LD) que, na escola, apresenta-se como um dos principais, se não, o único, instrumento por meio do qual o aluno tem acesso ao conhecimento. Além disso, o LD tem acompanhado o ensino e a aprendizagem de forma a contribuir para o desenvolvimento da competência leitora e produtora de textos.

A entrada do LD na sala de aula é responsabilidade do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) (MEC, 2005) que, mediante uma seleção, informa, no *Guia de Livros Didáticos*, os livros que atenderam a critérios previamente estipulados e envia-o às escolas como instrumento de apoio aos professores, os quais têm condições mais adequadas para escolha do LD que julgarem mais apropriado às exigências do contexto em que estão inseridos, respeitando suas próprias convicções, as necessidades dos alunos e as diretrizes do projeto político-pedagógico da escola onde atua.

É fato que, previamente à escolha dos professores, nas escolas, os livros já passam por uma avaliação realizada pelo PNLD; mas a esperança e a expectativa que se cria em relação ao papel que o LD desempenhará não estão se concretizando. Diante dessa realidade, qual é a explicação para o desempenho não satisfatório apresentado por nossos alunos?

Por essa razão, entre outras, o meu interesse volta-se para uma outra etapa de avaliação: uma análise crítica da proposta de ensino de LM apresentada pelo LD, recortando, dentre as atividades que demanda esse processo, a fase de ensino-aprendizagem de gramática sem perder de vista o texto. Para isso, e porque o sujeito é social (BAKHTIN, 1995), parto de uma concepção sócio-interacionista de linguagem, segundo a qual a comunicação se concretiza não por meio de palavras ou frases isoladas de contexto, mas por intermédio de textos. (KRAEMER, 2003). Além disso, ratifico minha opção de trabalho, por ser a gramática, segundo Batista (2003), dentre as propostas didáticas construídas sobre os textos oferecidos aos alunos, a que mais aparece, porém a que não apresenta um alto grau de qualidade.

Logo, o objetivo desta pesquisa é realizar uma análise crítica a respeito da forma como o LD viabiliza o ensino de gramática no que se refere a substantivos e a adjetivos, com o olhar voltado para o nível de compatibilidade com o que preconizam os PCNs. Ao final desta análise, espero delinear a situação de ensino e de aprendizagem criada pelo LD para o aluno, no que se refere ao domínio das modalidades lingüísticas de expressão (BRASIL, 1998). Assim, neste trabalho, que se

constitui em uma pesquisa qualitativa interpretativa<sup>3</sup> (MASON, 1996), utilizando o método de análise de conteúdo (apud TRIVIÑOS, 1988)<sup>4</sup>, a partir da coleta de dados no LD *Português: idéias e linguagens*, da autora Maria da Conceição Castro, adotado no 3º ciclo – 5ª série, no ano de 2004, pelo Colégio Estadual Professor Mailon Medeiros – Ensino Fundamental, Médio e Profissional, da cidade de Bandeirantes/PR, pretendo responder ao questionamento principal da pesquisa: O ensino de gramática serve de suporte para garantir uma melhor comunicação entre os usuários da língua? Para chegar a essa resposta, faz-se necessário observar algumas perguntas específicas: 1) Qual é a concepção de linguagem revelada pelo livro didático?; 2) As atividades oferecidas pelo livro didático promovem reflexão sobre a língua (análise lingüística)?; e 3) O livro didático apresenta diferença entre ensino de gramática e ensino de língua?

A escolha da 5ª série como *locus* de minha pesquisa norteia-se pelos preceitos dos PCNs (BRASIL, 1998) que afirmam que é no ensino fundamental que se centra a discussão acerca da necessidade de melhorar a qualidade de ensino no país; que os terceiro e quarto ciclos têm papel decisivo na formação de leitores, pois é nessa fase que os alunos ou desistem de ler por não conseguirem corresponder às expectativas da escola, ou se não se mostram aptos a utilizar o conhecimento que vem sendo construído desde o início do processo, demonstrando uma autonomia cada vez maior. Além dessa razão, é especificamente na 5ª série que se concentra a maior parte da repetência devido à falta de êxito na condução do aluno ao uso apropriado de padrões de linguagem escrita, o que é, sem dúvida, condição primordial para que o aluno progrida. (BRASIL, 1998). Por isso, acredito que, nessa série, inicia-se um processo de formação decisivo para a mudança dos resultados que estão sendo apresentados atualmente pelos nossos alunos no ensino médio.

A escolha do *corpus* se deu pelo fato de que esse colégio conta atualmente (maio/2005), com 1447 alunos, o que faz dele o maior do Núcleo Regional de Educação de Cornélio Procópio, ao qual pertence a cidade de Bandeirantes.

---

<sup>3</sup> A pesquisa interpretativa, segundo Mason (1996), considera que o pesquisador assume uma postura de interpretador da realidade, permitindo-o produzir explicações sociais a respeito do fenômeno analisado. As descrições, a partir de dados, realizadas pela pesquisa interpretativa envolvem visões e interpretações seletivas, não podendo ser neutras, objetivas ou totais.

<sup>4</sup> Segundo afirma Bardin, método de análise de conteúdo “é um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens” (apud TRIVIÑOS, 1988: 158).

Esta pesquisa pretende contribuir, em termos de práticas educacional, cultural e social, para uma reflexão sobre os resultados obtidos no que se refere às oportunidades reais de desenvolvimento e de formação que o LD adotado oferece ao aluno, mesmo após a avaliação do PNL, que se vale de critérios de avaliação considerados rigorosos, e da avaliação dos professores das escolas.

Entretanto é preciso deixar claro que minha preocupação está centrada na formação de um cidadão competente quanto às práticas de leitura e de produção de texto mais eficazes e adequadas. Logo, quando me refiro ao ensino de gramática, não estou propondo a reconstrução do quadro descritivo constante dos manuais de gramática escolar; mas um estudo voltado para dois eixos: do uso da língua oral e escrita e da reflexão sobre a língua e a linguagem, para assim, ampliar a competência discursiva<sup>5</sup> do aluno.

Desse modo, sob a luz da Linguística Aplicada (Crítica) (PENNYCOOK, 1998), ancorada na Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, que tenta unir, em um único processo, a teoria e a prática, a partir de uma proposta interacionista (GERALDI, 1996) e da prática da análise linguística, encaminho este trabalho. Servem como suportes para a análise a que me proponho a Linguística Textual e a Gramática Funcional, as quais são citadas nos PCNs. Além dessas correntes, a fim de se estabelecer um paralelo, valho-me da Gramática Tradicional.

Para tanto, esta dissertação se organiza em sete partes:

1. a Introdução, na qual apresentamos os objetivos, as justificativas e a metodologia que norteiam a pesquisa;
2. o Capítulo 1 privilegia a fundamentação teórica do trabalho;
3. o Capítulo 2 traz uma reflexão quanto ao (não) ensino da língua padrão;
4. o Capítulo 3 oferece um panorama da trajetória do Livro Didático;
5. o Capítulo 4 aborda a análise do *corpus* da pesquisa;
6. o Capítulo 5, a partir dos resultados obtidos com a análise, propõe algumas sugestões de mudança;
7. a conclusão, na qual se resume todo o trabalho.

---

<sup>5</sup> Competência discursiva é a capacidade para enunciação dos diversos discursos, refere-se a um “sistema de contratos semânticos” responsável por uma espécie de “filtragem” que opera os conteúdos em dois

## 1. CAPÍTULO 1 – A *EVOLUÇÃO*<sup>6</sup> HISTÓRICA DO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

Uma vez que o objetivo deste trabalho é realizar uma análise crítica da proposta de ensino de LM apresentada pelo LD, recortando, dentre as atividades que demanda esse processo, a fase de ensino-aprendizagem de gramática, sem perder de vista o texto, creio que se faz necessário apresentar um retrospecto desse ensino. Portanto este capítulo tem por objetivo apresentar, ainda que brevemente, um recorte da história da evolução do ensino de LM no contexto escolar, das décadas de 60 a 90, e, conseqüentemente, da prática pedagógica da época e a sua teoria de sustentação. Dessa forma, podemos observar os vários perfis do ensino através dos tempos, delineados pelas influências exercidas pelas teorias lingüísticas, as quais satisfazem os contextos políticos e, conseqüentemente, pedagógicos da nossa história.

Para que se tenha uma visão da evolução das abordagens adotadas para o ensino de língua materna, há muito tempo confundido com o ensino de gramática da língua materna (ZANINI, 1999), faço um recorte de acordo com o proposto pelas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) a partir da década de 60. Portanto resgato: a) a LEI 4024/61 que privilegia um enfoque tradicionalista; b) a LEI 5692/71 que privilegia um enfoque estruturalista, mais claramente marcado na década de 70 e um enfoque socioconstrutivista, começando a manifestar-se na década de 80 e; c) a LEI 9394/96 que privilegia um enfoque interacionista.

Para complementar o dado recorte, sigo o viés proposto por Geraldini (1984:43), que aponta, fundamentalmente, três concepções de linguagem correspondentes a essa época: **a)** a linguagem como expressão do pensamento, **b)** a linguagem como instrumento de comunicação e **c)** a linguagem como inter-ação.

Sob essa última perspectiva, concebendo a linguagem como inter-ação, delineio uma proposta de trabalho com leitura e produção de texto<sup>7</sup>, sem perder de vista o cerne deste processo – o texto, o qual, sob uma perspectiva funcional, é a “unidade básica na análise da língua em funcionamento.” (NEVES, 1994: 50). E, sob a

---

domínios interligados que caracterizam o dizível: o universo intertextual e os dispositivos estilísticos acessíveis à enunciação dos diversos discursos (BRASIL, 1998: 23).

<sup>6</sup> De acordo com Ventura (1999: 55), a expressão que melhor caracteriza o que ocorreu com o passar do tempo no que se refere ao ensino talvez não seja “mudança”, mas “evolução”.

luz da Lingüística Textual, de acordo com uma concepção de base sociocognitiva-interacional, “é o lugar de interação entre atores sociais e de construção interacional de sentidos” (KOCH, 2004: XII).

De acordo com os conceitos de Neves (1994), o texto deverá ser visto, como organização da informação, organização da interação lingüística e como organização semântica. Posteriormente, explico a que se propõe a Prática de Análise Lingüística<sup>8</sup>. Dessa forma, esclareço os eixos nos quais desenvolvo a minha pesquisa: uso → reflexão → uso da linguagem.

Retomo o compromisso estabelecido na Introdução, quando encaminho minha pesquisa sob a luz da Lingüística Aplicada Crítica (PENNYCOOK, 1998) e, como suportes para a análise a que me proponho, anoro-me na Lingüística Textual (KOCH, 2004) e na Gramática Funcional (NEVES, 2003). Além dessas correntes teóricas, a fim de se estabelecer paralelos, valho-me da Gramática Tradicional.

Para tal, a fim de facilitar a leitura deste trabalho, creio fazer-se necessário o esclarecimento de cada uma das concepções de linguagem.

### **1.1. A linguagem como expressão do pensamento**

Segundo Matêncio (2001: 44), nos anos 60, o ensino se concretizava em uma concepção tradicional ancorada em um sistema lingüístico já estruturado, herdado do *Curso de Lingüística Geral*, existia a dicotomia entre língua e fala, sendo a língua definida como o objeto de estudo da Lingüística; logo, naquela década, dava-se importância ao que está escrito em detrimento da fala, dentro de uma visão unilateral que concebia a linguagem como expressão do pensamento.

A interação que ocorria em sala de aula era por meio dos lugares determinados, professor no lugar dos detentores do saber e aluno no lugar do receptáculo. O aluno “recebia” um conhecimento que era exposto e transmitido pelo professor, não se levando em conta o seu contexto. Por essa razão, havia uma tendência à homogeneização do ensino, mas não de aprendizado efetivo, visto que “conceitos e informações transmitidos nem sempre encontravam respaldo no contexto do aluno, que

---

<sup>7</sup> Posteriormente, haverá duas seções - 1.3.1.1. Leitura: Ponto de Partida do Processo Interpretativo e 1.3.1.2. Produção de Texto: Ponto de Chegada do Processo Interpretativo - que tratarão exclusivamente dos processos de leitura e de produção de textos.

<sup>8</sup> Posteriormente, haverá uma seção – 1.3.1.3. A Reflexão sobre a Linguagem: A Prática de Análise Lingüística - que tratará exclusivamente de Análise Lingüística.

não entendia o porquê de ter que assimilá-los, já que na prática não conseguia vislumbrar a sua utilização” (ZANINI, 1999: 80).

Desse modo, o que podemos observar é que, sendo a língua considerada estática e apresentando-se como algo que o homem já encontra pronto, o pecado cometido pelo ensino, na época do tradicionalismo, era o de não permitir ao aluno refletir sobre o que lhe era ensinado no que se refere à aplicabilidade de tais conhecimentos em situações concretas: isso é, havia um único padrão a ser considerado verdadeiro: o culto. Assim sendo, a língua era concebida como um sistema abstrato, e conhecê-la, significava dominar a sua gramática, a sua história e as suas normas, de forma que o conceito do certo e do errado era o que prevalecia. O seu uso efetivo não era levado em conta.

Esse período foi marcado pela Lei 4024/61, o qual por dez anos, reforçou o que já acontecia quanto ao ensino da gramática – o ensino da gramática pela gramática. Sob essa perspectiva, os alunos eram avaliados no que diz respeito ao domínio formal da linguagem, por meio de suas redações (nesse momento da história da educação não se falava ainda em produção escrita) e de suas leituras.

Produtos de um sistema tradicionalista, os alunos eram “ensinados” e avaliados sob conceitos que privilegiavam o domínio da metalinguagem e o conceito de certo e errado prevalecia. E essa prática realça a idéia do ensino homogeneizado.

No entanto, de acordo com Zanini,

não devemos – e nem podemos – acreditar que naquela fase isso não era bem recebido e que hoje isso ainda não seja importante. Aliás muito importante, principalmente, no que diz respeito ao professor: como ele ensinará e aceitará a língua materna detida pelos seus alunos sem dominar a sua sistematização? (1999: 81).

Portanto, quando elejo a gramática tradicional como uma das teorias que servirá para ancorar a minha pesquisa, justifico esta opção pelo fato de que “nas sociedades que têm língua escrita, é principalmente esta modalidade que funciona como modelo, acabando por representar a própria língua.” (POSSENTI, 1996: 74). No entanto a minha proposta aqui é de usá-la, não como única, mas em conjunto com outras teorias: sem ignorar a existência do que já foi utilizado anteriormente, mas complementando e enriquecendo o que está sendo adotado hoje.

Dessa forma, acredito que a formação por meio do padrão culto, sem que haja uma desconsideração quanto às variedades lingüísticas, é que colaborará para o

engajamento social desse indivíduo, reconhecendo-se cidadão, agente de mudanças na sociedade em que vive, da qual faz parte a escola.

Pensando nisso e acreditando que as demandas contemporâneas exigem que façamos uso da leitura e da escrita no cotidiano, apropriando-nos da função social dessas práticas (SOARES, 2005), isto é, buscando mais que a simples aquisição do código escrito, entendo que letrar torna-se mais necessário que apenas alfabetizar. Para Soares (2005), em sociedades grafocêntricas como a nossa, é prioritário propiciar igualmente a todos o acesso ao letramento, ou seja, o indivíduo não deve saber, apenas, ler e escrever, mas exercer as práticas sociais de leitura e de escrita que circulam na sociedade em que vive (SOARES, 2005).

Para tanto, de acordo com os PCNs (BRASIL, 1998), um tratamento metalingüístico será permitido, dependendo do nível de aprofundamento exigido e das características específicas da situação. Não importa se esse tratamento metalingüístico vai provocar um distanciamento entre o conceito e as práticas de linguagem, em um dado momento; importa é que haverá contribuição para a constituição da proficiência lingüística do aluno, assim possibilitando-lhe a reflexão sobre a linguagem e, conseqüentemente, a produção e a interpretação de discursos com mais proficiência. Assim sendo, a gramática tradicional não pode ser totalmente desprezada.

## **1.2. A linguagem como instrumento de comunicação**

Outras teorias vão conquistando espaço e exercendo suas influências no ensino. Mas, ao contrário do que alguns pensam equivocadamente, não devemos esquecer as anteriores; devemos associá-las aos novos conhecimentos para que possamos nos aprimorar e complementar as teorias passadas.

Surge, então, a Lei 5692/71, que “deixava clara a concepção de linguagem que previa um sujeito capaz de internalizar o saber, que estava fora dele, por meio da repetição, de exercícios que estimulassem a resposta, de forma que ele ‘seguisse o modelo’” (ZANINI, 1999: 81). Na verdade, a leitura representava para o aluno um modelo a ser seguido em sua escrita.

Essa foi uma era marcada pelo aparecimento dos livros didáticos respaldados pelos órgãos responsáveis pela educação, no Estado e no País; e eles assumiram a posição de soberanos dentro da sala de aula, destituindo o professor como único detentor do saber. Apesar de algumas mudanças, uma característica herdada do



passado, do período da Lei 4024/61, ainda permanecia: a falta de reflexão. Se, antes, o aluno não era levado a refletir diante do conhecimento e da prática do professor, nesse momento, a “submissão” se dá ao livro didático e o “conhecimento” por meio da reprodução de modelos visa atender a uma necessidade vinculada ao ritmo acelerado do trabalho, objetivando a formação de técnicos.

Era possível, inclusive, perceber um incentivo ao “diálogo”, visto que havia perguntas e respostas, mas o que faltava era a interação, pois os alunos utilizavam estruturas prontas e seguiam modelos e, apesar de a linguagem, nesse momento, ser concebida como um instrumento de comunicação, a leitura não assumiu caráter diferente do anterior. Para o professor, o aprendiz permanece passivo diante do texto, pois “essa prática abafava os ideais de ver no aluno o seu interlocutor” (ZANINI, 1999: 81). Dessa forma, o elemento de maior relevância é o falante, o emissor, configurando o aluno como um mero reproduzidor de modelos.

Logo, se o aluno não é levado à reflexão, ele segue modelos, não consolida o saber, não é capaz de identificar a sua intenção de leitura e, conseqüentemente, continua no nível da decodificação.

Então, como fruto de mais insatisfação, de novos questionamentos e tentando compensar esse “esvaziamento de conteúdo, essa falta de reconhecimento da história da língua e da história do indivíduo e essa cisão entre os sujeitos” (ZANINI, 1999: 82), começa a surgir, mais definitivamente, na década de 80, um professor de LM com perfil diferente.

### **1.3. Sementes promissoras para a colheita de cidadãos competentes**

Segundo Zanini (1999: 82), que nomeia os anos 80 como a “década dos discursos”, “não há registros, nestas três últimas décadas, de um período mais rico em teorias sobre a língua, quer na sua descrição, quer nos questionamentos sobre as formas de melhorar o seu ensino, que os anos 80.”

A partir dessa década – de 1980, ainda sob a Lei de Diretrizes e Bases 5692/71, já que a próxima Lei de Diretrizes e Bases só seria implantada no ano de 1996 – a Lei 9394/96, diferentes reações começaram a se manifestar no que se referia ao ensino e à aprendizagem. De acordo com Matêncio,

os efeitos das teorias lingüísticas multiplicaram-se nas instituições educacionais brasileiras, até porque a constituição de um corpo de professores universitários e pesquisadores na área (cf. Altman, 1994) e o processo de redemocratização do País possibilitaram – e motivaram – mudanças nos diferentes níveis das instituições educacionais (2001:65).

Nessa década, 1980, pesquisas apareceram nos mais variados campos, envolvendo a gramática, a questão da variação lingüística, o ensino de leitura de textos (literários ou não) e da escrita, considerando que uma não vive sem a outra, conseqüentemente, o resultado dessas pesquisas contribuíram ou contribuiriam para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais eficazes no ensino e na aprendizagem, demonstrando uma tendência para “compreender que o sistema lingüístico está em contínua estruturação e que as representações sociais da língua ligam-se ao princípio de naturalização de suas variantes” (MATÊNCIO, 2001: 68).

Percebia-se que as intenções eram boas, mas geralmente o novo costuma trazer incômodos, o que exigia um certo tempo para que as informações fossem assimiladas enquanto ocorria o processo de adaptação.

Era iminente a convivência com algumas idéias que revelavam marcas de uma interação verbal defendida, por exemplo, por Bakhtin, na qual “o sujeito é um ser social histórico, acreditando-se não só na língua como um fato social, mas também na interação verbal como constitutiva do significado” (MATÊNCIO, 2001: 45-49), e tal fato já representava uma semente para propostas pedagógicas futuras.

Entretanto, apesar desse aspecto positivo, podemos considerar que outras inovações vieram muito rapidamente, e em uma quantidade muito grande, de tal forma que não foram bem compreendidas. Equívocos desastrosos ocorreram e a nova proposta que visava ao ensino da gramática de forma necessária e contextualizada foi (mal) interpretada ao ponto de se chegar a um desprezo total pelo seu ensino. Uma desestabilização se instaura, ficando tanto o professor como o aluno esvaziados de uma concepção que lhes servissem como norte.

Aos poucos, o que parecia difícil e que somente o tempo podia administrar foi o rompimento com antigos paradigmas e, dessa forma, a língua foi concebida sob uma visão sociointeracionista, abandonando os conceitos de certo e de errado, respeitando as várias possibilidades – variações lingüísticas e atribuindo-lhe uma perspectiva de adequação e de inadequação – de acordo com o contexto.

Nesse momento, a proposta de ensino da gramática começa a ser vista de forma diferenciada, como um instrumento a serviço da leitura e da escrita

competentes. Nessa perspectiva, as regras da gramática aliam-se ao uso efetivo da linguagem, pela realização de atividades discursivas, isto é, pela produção do discurso<sup>9</sup>, que, quando produzido, manifesta-se lingüisticamente por meio de textos (BRASIL, 1998). De acordo com o que afirma Zanini,

o texto já não é estático. Ele revela uma dinamicidade, a qual não se buscava nos textos produzidos nas décadas anteriores. O texto aqui é revelador de um discurso. O texto aqui tem alma, e não tão somente forma (...) que tem um autor e um leitor específico. (1999: 83)

Dessa forma, o autor e o leitor, ou seja, os sujeitos envolvidos no processo de interação, apropriando-se da função social das práticas de escrita e de leitura, adquirem condições de manejarem-se, como cidadãos, em uma sociedade letrada, utilizando, para isso, o pensamento lógico, a criatividade, a intuição e a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação (BRASIL, 1998).

Nessa perspectiva, de acordo com Zanini,

a linguagem é algo que se constitui num processo sociointeracionista, compreendida como inseparável do ser humano, uma vez que sem linguagem não há pensamento, atividades que se desenvolvem ao mesmo tempo. A linguagem é uma realidade que se produz num determinado tempo e espaço histórico, por isso, compreendida como detentora de uma caráter pluridimensional. (1999: 83)

### **1.3.1. A concepção interacionista das *Relações de Ensino*<sup>10</sup>**

Assim, prevalece que o texto é revelador de um discurso que não tem somente forma, mas também alma; tem um autor e um leitor específicos e as variações lingüísticas são valorizadas e reconhecidas.

Mas, mesmo diante de um cenário tão diversificado de teorias, ainda assim são encontradas falhas no processo de ensino-aprendizagem. Surge, então, nos anos 90, a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 que tenta unir em um único processo a

<sup>9</sup> Na perspectiva de Wittgenstein, “as configurações interativas da linguagem consolidam-se na noção de discurso como formas de organização particular que têm as produções lingüísticas em função do tipo de atividade humana na qual se integram” (GARCEZ, 1998: 48). Resumindo: o texto é a estrutura lingüística e as idéias representam o discurso.

<sup>10</sup> Apropriei-me da expressão “relações de ensino”, utilizada por Geraldí no texto *Construção de um novo modo de ensinar/aprender a língua portuguesa*, que pretendeu retomar uma distinção produzida por Smolka. As relações de ensino constituem-se nos processos interativos em sala de aula, professor-aluno, no qual o professor apropria-se do conhecimento e não apodera-se (1988).

teoria e a prática. Voltados para essa nova proposta, os PCNs sugerem que o aluno amplie

o domínio do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita (BRASIL, 1998: 32).

Continua sugerindo ainda que,

para que isso ocorra, espera-se que o aluno use os conhecimentos adquiridos por meio da prática de análise lingüística para expandir sua capacidade de monitoração das possibilidades de uso da linguagem, ampliando a capacidade de análise crítica (BRASIL, 1998: 33).

A nova Lei 9394/96 objetiva orientar os professores “de forma mais autorizada” (ZANINI, 1999: 83), ao mesmo tempo em que considera que cada sujeito constrói a sua própria história e que, conseqüentemente, desenvolve a sua visão de mundo. Sob essa orientação, a concepção de linguagem é interacionista e, segundo o que afirmam as autoras Benites; Silva; Morais,

o objetivo do ensino é ampliar o domínio das habilidades comunicativas do aluno, através do conhecimento do código escrito, importantes para o conhecimento de mundo e para a ampliação das possibilidades de ação social. Além disso, também no uso oral da língua, a escola possibilita ao aluno o domínio de formas lingüísticas de uma variedade socialmente prestigiada, e o orienta a respeito dos valores adequados às diferentes situações (2004: 150).

Nessa perspectiva, as práticas de sala de aula buscam, com grande empenho, aproximar a leitura e a escrita de uma situação de aquisição da linguagem da forma mais natural possível. O uso da língua é enfatizado para alcançar um objetivo em relação a um outro e não simplesmente para realizar atividades sobre a língua propostas pela escola.

Existe aí espaço para a reflexão e o reconhecimento de sujeitos com diferentes saberes que são orientados de forma a desenvolver a competência comunicativa dos usuários da língua, isto é, “a capacidade do usuário de empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação.” (TRAVAGLIA, 1996), o que justifica o ensino de Língua Portuguesa para nativos dessa língua. A competência comunicativa, de acordo com esse autor, implica duas outras competências: a gramatical ou lingüística e a textual.

A competência gramatical ou lingüística é a capacidade que tem todo usuário da língua de gerar seqüências lingüísticas gramaticais, isto é consideradas por esses mesmos usuários como seqüências próprias e típicas da língua em questão. Essa competência está ligada ao que Chomsky chamou de “criatividade lingüística”, que é a capacidade de, com base nas regras da língua, gerar um número infinito de frases gramaticais.

A competência textual é a habilidade de, em situações de interação comunicativa, compreender e produzir bons textos utilizando-se das capacidades formativa, transformativa e qualificativa. A capacidade formativa refere-se à condição que o usuário possui para avaliar se o texto apresenta uma boa formação ou não e, ainda, à capacidade do usuário para produzir e compreender um número ilimitado de textos; a capacidade transformativa possibilita ao usuário da língua modificar um texto através de paráfrases, resumos, reformulações, etc., além de julgar se essas modificações são adequadas ao fim a que foram destinadas e; a capacidade qualificativa dá aos usuários da língua condições de dizer a que tipo pertence um dado texto, segundo uma determinada tipologia.

Para que essas competências se realizem, é preciso que o aluno tenha contato e trabalhe com textos utilizados em situações variadas de interação comunicativa. Para tal, o professor, amparado na Lingüística Textual, deve ter consciência da importância do ensino que privilegia o trabalho com o texto,

considerando-o como espaço intersubjetivo, resultado da interação entre sujeitos da linguagem que atuam em situação de comunicação para atingir determinados objetivos, ou seja, para a consecução de uma intenção mediante o estabelecimento de efeitos de sentido pela mobilização de recursos lingüísticos (TRAVAGLIA, 2002: 19).

É preciso, também, entender que a variedade culta, padrão, formal da língua, bem como a sua forma escrita, são formas adequadas ao uso apenas em determinados tipos de situação de interação comunicativa. Assim sendo, ao se buscar alcançar objetivos como levar o aluno a dominar a norma culta ou língua padrão e ensinar a variedade escrita da língua, deve haver bom senso para admitir que esses são objetivos mais restritos que o de desenvolver a competência comunicativa.

Além da questão referente ao ensino de LM aos nativos, Travaglia (2002) destaca também questões quanto ao ensino da gramática propriamente dito, que se justifica devido à necessidade de levar o aluno ao conhecimento da instituição

lingüística, da instituição social que é a língua, ao conhecimento de como ela está constituída e de como funciona, um conhecimento que traduz-se, segundo Perini, em “informação cultural” (apud TRAVAGLIA, 2002: 20).

Um outro aspecto defendido por Travaglia (2002), está ligado ao fato de que o ensino de teoria gramatical não se aplica só ao ensino de língua materna, mas também incentiva o aluno a pensar, raciocinar.

Nessa perspectiva, a concepção interacionista implica uma postura educacional diferenciada, uma vez que situa a linguagem como o lugar de constituição de relações sociais, em que os falantes se tornam sujeitos. De acordo com Benites, Silva e Morais,

pode-se afirmar que a visão interacionista da linguagem apresenta professor e aluno como interlocutores, isto é, como sujeitos interessados um no outro, e não como elementos cuja função é, por um lado, codificar mensagens para transmitir informações, e por outro decodificar, decifrar tais mensagens. Essa relação é causa e consequência do respeitar-se o aluno como sujeito do discurso, como alguém que tem o que falar e tem também uma forma para se expressar (2004: 150).

Como a questão do sujeito é o ponto crucial dessa nova era, podemos nos amparar na estruturação do sistema lingüístico proposta por Matêncio (2001:46-47), segundo a qual a concepção interacionista tem suporte na Teoria da Enunciação (Benveniste), na Pragmática (Ducrot), na Análise do Discurso Francesa (Pêcheux) e na Análise da Interação (Bakhtin).

Nesse momento, houve muitas mudanças, o que exigiu o rompimento com tradições e preconceitos. A leitura e a produção de texto foram pontos merecedores de destaque.

### **1.3.1.1. Leitura: ponto de partida do processo interpretativo**

“No que tange à língua materna, o seu ensino parte do ponto em que se prevê a concretização de seus objetivos: o texto” (ZANINI, 1999: 84). E, sob à luz de uma concepção interacionista de ensino, o ponto de partida no processo interpretativo é visto como uma atividade que envolve um processamento cognitivo da informação, decorrente não só do conhecimento lingüístico (lexical, sintático e sintático-semântico) e do conhecimento do mundo, mas também do conhecimento textual (que diz respeito à organização do texto).

O conhecimento textual de que fala Kleiman (1993), apoiada na concepção interacionista de leitura, se associado às concepções discursivas de leitura, pode ser descrito de forma mais ampla como a competência genérica de que fala Maingueneau (2001). Para esse teórico, existem três competências essenciais para a prática da leitura: a competência enciclopédica, a competência lingüística e a competência genérica.

A competência enciclopédica é aquela relacionada às experiências de vida da criança dentro e fora da escola, ou seja, diz respeito a todo conhecimento que a criança adquiriu por meio de sua interação com o mundo que a rodeia. A competência lingüística, da qual faz parte a capacidade de decodificação, consiste em conhecer o código e a estrutura da língua. E, por fim, a competência genérica concerne à capacidade de identificar os gêneros discursivos e ter um comportamento adequado em relação a eles.

Ainda segundo Kleiman (1993), a concepção interacionista considera a leitura como uma prática social que remete o texto lido a outros textos e outras leituras, por essa razão o seu “caráter essencialmente interdisciplinar” (LEFFA, 1996: 9) e, sobretudo, como um processo cognitivo de construção de sentido para um texto em que o leitor (produtor de sentido) utiliza diversas estratégias cognitivas baseadas em conhecimentos prévios e em interações (leitor-texto e leitor-autor).

De acordo com a concepção discursiva de leitura, ler é uma atividade social, uma tarefa que diz respeito a um processo discursivo, no qual se incluem os sujeitos produtores de sentido — o autor e o leitor. Eles são seres sócio-históricos, constituídos por uma ideologia e constituintes de uma comunidade discursiva inserida em um determinado contexto, capazes de fazer diferentes leituras de um mesmo texto desde que não agridam essa comunidade discursiva (CORACINI, 1995).

Para os PCNs, a leitura é

um processo mental e social em que o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, apoiando-se em diferentes estratégias, como o seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor e de tudo o que sabe sobre a linguagem escrita e o gênero discursivo em questão (1998, v. 3: 144).

Tal processo deve ser realizado frente a um objetivo previamente definido, tendo conhecimento dos sujeitos envolvidos na interlocução e de suas práticas históricas, conscientes de que o texto é uma unidade interacional inacabada que permite

ao sujeito fazer inferências e atuar como “co-produtor do sentido do texto, e não como mero decodificador da mensagem que o autor quis transmitir” (BENITES; SILVA; MORAIS, 2004: 150).

Nessa perspectiva, um leitor competente, durante o processo de leitura, faz análise lingüística, momento em que seus “conhecimentos gramaticais” se legitimam, tornando-se possível perceber a linguagem em funcionamento dentro de diversos textos, visto que é a partir, não só dos itens lexicais, mas também dos gramaticais que é revelado o uso efetivo e real da língua nas diversas situações comunicativas experimentadas por meio do texto. E, “como a sociedade é complexa, diferentes tipos de textos nela circulam. Cada texto é produzido no interior de um processo interlocutivo” (GERALDI, 1996: 71). Assim sendo, cada texto responde a interesses diferentes, resulta da atividade de sujeitos envolvidos em uma relação diferente e submete-se a regras diferentes resultantes de práticas históricas diferentes, permitindo ao aluno o acesso a uma infinidade de contextos, levando-o à reflexão sobre a linguagem e, conseqüentemente, fazendo-o compreender a gramática. Por essa razão, espera-se que o aluno leia produtivamente textos variados, tais como: os jornalísticos, as colunas de economia, política, educação, textos de divulgação científica em vários campos, textos técnicos e literatura.

Esclarecido o ponto de partida – a leitura, não poderia deixar para trás o ponto de chegada – a produção de texto, já que esses processos estão interligados.

### **1.3.1.2. Produção de texto: ponto de chegada do processo interpretativo**

Sabendo que a leitura e a escrita constituem-se em atividades que caminham juntas, que, como já visto anteriormente, a leitura é responsável pelo desencadear do processo interpretativo, pode-se conceber, então, a escrita como elemento consolidador, concretizador desse processo.

De acordo com o que preconizam os PCNs, “ao produzir um texto, o autor precisa coordenar uma série de aspectos: o que dizer, a quem dizer, como dizer” (BRASIL, 1998: 75), além de mostrar a sua competência por meio do reconhecimento de diferentes tipos de texto e da escolha do texto apropriado a seus objetivos nas variadas situações.



Na produção que envolve autoria ou criação, além de o aluno ter de coordenar esses aspectos, ele precisa articular os planos do conteúdo – o que dizer – e o da expressão – como dizer, o que torna a tarefa do sujeito mais complexa (BRASIL, 1998).

No que se refere a esses planos, Benites, Silva e Moraes afirmam que, “pensando-se primordialmente no uso da língua como forma de interação, a prática de sala de aula deve preocupar-se em desenvolver a competência do aluno em produzir como locutor ou como alocutário.”<sup>11</sup>

Isso faz que o aluno, ao escrever seu texto, não esteja fazendo um mero exercício de redação para provar à escola que sabe escrever. De acordo com Koch (2004), é preciso que o aluno seja capaz de olhar para o próprio texto como um objeto e verificar se está confuso, ambíguo, redundante, obscuro ou incompleto, ou seja, capaz de revisá-lo e de reescrevê-lo até considerá-lo satisfatório para o momento. É, ainda, como um leitor competente, deve mostrar habilidade para consultar outros textos quando precisar de outras fontes escritas para a sua própria produção.

A produção escrita, assim como a leitura, devem ser consideradas como trabalhos (POSSENTI, 1998) que visam ao uso da língua como forma de interação pela qual o aluno escreve para alguém – o alocutário – e, assim, há uma motivação maior, pois ele sabe que existe alguém interessado no que ele está escrevendo, nas suas idéias diante de dada situação da vida real.

Vencidos os desafios primeiros, uma etapa da produção que merece destaque é a refacção, o que não representa uma mera higienização. Em um primeiro momento, o aluno interage com o texto por meio da mediação do professor, co-produtor de seu trabalho, baseado nas anotações deste em seu texto. A partir daí, o aluno assume o papel de leitor de si mesmo, pensando sobre a sua escrita e adotando uma atitude consciente sobre o que vai fazer quanto à reestruturação do texto, independentemente da intervenção do professor e, assim, existe a possibilidade de lapidação de seu texto original em novas versões, uma após a outra, ratificando-se a concepção de escrita como trabalho.

---

<sup>11</sup> Alocutário: S.m. 1. Ling. Falante capaz de emitir ou receber mensagens. Cf. interlocutor. 2. M.q. Destinatário. Erim. Radical da fam. Latina *allocutio, onis*. ‘alocução’, ‘fala’, ‘linguagem’, ‘discurso opo arenga’ + ário. (*Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001, p. 164) (BENITES; SILVA; MORAIS, 2004). Nesse caso, estabeleço uma ponte entre os termos “alocutário”, da Teoria da Enunciação e, “interlocutores”, do sociointeracionismo e suas dimensões semânticas.

Essa etapa é de extrema relevância no processo de ensino-aprendizagem de gramática, visto que é durante essa etapa que o professor pode detectar as dificuldades e as necessidades do aluno e, assim, eleger os aspectos a serem trabalhados, o que tornará o processo muito mais significativo, legitimando a utilidade do aprendizado da gramática.

### **1.3.1.3. A reflexão sobre a linguagem: a prática de análise lingüística**

Uma atividade de análise lingüística supõe o planejamento de situações didáticas que possibilitem a reflexão não apenas sobre os diferentes recursos expressivos utilizados pelo autor do texto, mas também sobre a forma pela qual a seleção de tais recursos reflete as condições de produção do discurso e as restrições impostas pelo gênero e pelo suporte. Supõe, também, tomar como objeto de reflexão os procedimentos de planejamento, de elaboração e de refacção dos textos (BRASIL, 1998: 27-28).

Dessa forma, espera-se que o aluno adquira, durante os anos de escolaridade, consciência do uso e do funcionamento da própria linguagem. Conseqüentemente, ele se torne capaz de operá-la a fim de expressar-se com sucesso e adequadamente nas diversas situações com as quais possa se deparar na realização de suas práticas sociais, além de construir, pouco a pouco, “no curso dos vários anos de escolaridade, paradigmas próprios da fala de sua comunidade, colocando atenção sobre hipóteses sobre as condições contextuais e estruturais em que se dão” (BRASIL, 1998: 28).

Em outras palavras, “toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva.” (BRASIL, 1998: 23), que se divide em competência lingüística<sup>12</sup> e estilística<sup>13</sup> e, implica a capacidade de o sujeito utilizar a língua de modo variado, produzindo diferentes efeitos de sentido e adequando o texto a diferentes situações. Sendo assim, a unidade básica do ensino só pode ser o texto, visto que, segundo os PCNs,

---

<sup>12</sup> Competência lingüística refere-se aos saberes que o falante/intérprete possui sobre a língua de sua comunidade e utiliza para construção das expressões que compõem os seus textos, orais e escritos, formais ou informais, independentemente de norma padrão, escolar ou culta (BRASIL, 1998: 23).

<sup>13</sup> Competência estilística é a capacidade de o sujeito escolher, dentre os recursos expressivos da língua, os que mais convêm às situações de produção, à destinação, finalidades e objetivos do texto e ao gênero e suporte (BRASIL, 1998: 23).

não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos – letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases – que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva (BRASIL, 1998: 23).

Logo, ao trabalhar com o texto como uma unidade de ensino, busca-se a competência discursiva, a qual se traduz em um processo que envolve tanto atividades epilingüísticas como metalingüísticas.

As epilingüísticas desenvolvem um trabalho sobre a língua e sobre suas propriedades (fonológicas, morfológicas, lexicais, sintáticas, semânticas); assim, por meio da aquisição e do desenvolvimento da linguagem, o aluno consegue perceber o seu mecanismo e as suas diferentes formas de manifestação e de utilização.

Essas atividades possibilitam, segundo Koch (2003), a discussão sobre diferentes sentidos atribuídos aos textos e sobre os elementos discursivos que validam ou não essas atribuições, propiciando, também, a construção de um repertório de recursos lingüísticos a ser utilizado na produção textual.

O aluno será capaz de transferir esses conhecimentos para a sua própria realidade, aplicando-os nos textos que produz e nos textos que escuta ou lê. Assim, as situações didáticas são organizadas de acordo com os resultados apresentados pelos alunos e, conseqüentemente, será possível elencar os aspectos a serem priorizados.

Quanto às atividades metalingüísticas, que em determinados momentos se revelam oportunas, o aluno será capaz de, intuitivamente, pela utilização da linguagem, construir quadros nocionais a partir da descrição dos aspectos observados, por meio da categorização e da sistematização. (BRASIL, 1998).

A proposta da análise lingüística, no entanto, difere do ensino da gramática tradicional, pois não se constitui em como um novo nome para o ensino de gramática, mas tem uma maneira de identificar fenômenos lingüísticos e relacioná-los aos textos. Dessa forma, de acordo com os PCNs:

Quando se toma o texto como unidade de ensino, ainda que se considere a dimensão gramatical, não é possível adotar uma caracterização preestabelecida. Os textos submetem-se às regularidades lingüísticas dos gêneros em que se organizam e às especificidades de suas condições de produção: isso aponta para a necessidade de priorização de alguns conteúdos e não de outros (BRASIL, 1998: 78-79).

Logo, a proposta da análise lingüística não se traduz no ensino, simplesmente da regra pela regra, isto é, “uma prática pedagógica que vai da metalíngua para a língua por meio da exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização

de terminologia” (BRASIL, 1998: 28). Nessa proposta, as atividades metalingüísticas percorrem o caminho inverso: vão da língua para a metalíngua, visando fazer da gramática, concebida como uma etapa importante e necessária no processo de ensino e de aprendizagem de língua materna, um instrumento facilitador para o desenvolvimento de leitores e de produtores competentes.

Por isso é preciso dedicar uma atenção especial aos conteúdos a serem trabalhados, uma vez que deveriam ser “tematizados em função das necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção, leitura e escuta de textos”(BRASIL, 1998: 29).

De acordo com os PCNs (BRASIL, 1998), as práticas de linguagem que ocorrem no espaço escolar diferem das demais porque devem, necessariamente, tomar as dimensões discursiva e pragmática da linguagem como objeto de reflexão, de maneira explícita e organizada, de modo a construir progressivamente categorias explicativas de seu funcionamento. Desse modo, os conteúdos de Língua Portuguesa articulam-se em torno de dois eixos básicos: o usos da língua oral e escrita, e a reflexão, sobre a língua e a linguagem.

Os conteúdos das práticas que constituem o eixo USO dizem respeito aos aspectos que caracterizam o processo de interlocução. São eles:

1. historicidade da linguagem e da língua;
2. constituição do contexto de produção, representações de mundo e interações sociais:
  - \* sujeito enunciador;
  - \* interlocutor;
  - \* finalidade da interação;
  - \* lugar e momento de produção.
3. implicações do contexto de produção na organização dos discursos: restrições de conteúdo e forma decorrentes da escolha de gêneros e suportes.
4. implicações do contexto de produção no processo de significação:
  - \* representações dos interlocutores no processo de construção dos sentidos;
  - \* articulação entre texto e contexto no processo de compreensão;
  - \* relações intertextuais (BRASIL, 1998: 35).

Os conteúdos do eixo REFLEXÃO, por sua vez, são desenvolvidos sobre os do eixo USO e referem-se à construção de instrumentos para análise do funcionamento da linguagem em situações de interlocução, na escuta, na leitura e na produção, privilegiando alguns aspectos lingüísticos que possam ampliar a competência discursiva do sujeito. São eles:

1. variação lingüística: modalidades, variedades, registros;
2. organização estrutural dos enunciados;
3. léxico e redes semânticas;
4. processos de construção de significação;
5. modos de organização dos discursos (BRASIL, 1998: 35).

Na verdade, a atenção especial a que me refiro quanto à seleção de conteúdos a serem trabalhados volta-se para o que Possenti (1996) chama de aprendizado por meio de atividades significativas, nas quais ocorre um uso efetivo da linguagem, um uso contextualizado, uma tentativa forte de dar sentido ao que o outro diz, ou seja, ao se atender uma necessidade do aluno, torna-se o processo significativo, o que se traduz em aprendizado real.

Para justificar tal posição, Possenti (1996) faz uma analogia com o processo de desenvolvimento da criança. Segundo o autor, as crianças conseguem falar a partir dos três anos de idade, por mais que haja entre elas atividades lingüísticas, nada se assemelha a exercícios. Além disso, os adultos ensinam às crianças quando elas erram, isto é, quando surge uma necessidade. Dessa mesma forma, Possenti (1996) propõe como deveria ser o ensino para o aluno.

Um outro aspecto que merece atenção está ligado a mitos e a preconceitos no que se refere ao ensino da escrita e da língua padrão. Na verdade, não há a intenção de levar o aluno ao “certo”, mas a uma situação de uso adequado, na qual o aluno saiba combinar o contexto, os recursos expressivos e a variedade de língua com a situação comunicativa.

A análise lingüística, dessa forma, evidencia o ensino da gramática dentro de contextos específicos vinculados à vida do aluno, para que seja possível o entendimento da língua em funcionamento.

## **1.4. As teorias que se evidenciam na proposta dos PCNs**

### **1.4.1. A Gramática Funcional**

Um dos caminhos para legitimar o entendimento da língua em funcionamento segue pelo viés da Gramática Funcional que originou-se, sem que seja possível precisar datas, dentro da vertente europeia do Estruturalismo.

Os funcionalistas entendiam que a natureza das estruturas lingüísticas só seria satisfatoriamente esclarecida se se levasse em conta a linguagem em uso. O

objetivo geral do funcionalismo é analisar o desenvolvimento do discurso, isto é, a organização do discurso e dos traços que o caracterizam como tal. Segundo Matêncio (2001:45), o objeto de estudo do funcionalismo é o “sistema lingüístico já estruturado, no qual o sujeito é psicológico e está excluído do sistema lingüístico.”

Segundo Suassuna (1995:71), um funcionalista importante é Halliday, que traz algumas contribuições válidas em seu artigo *Estrutura e função da linguagem* (1976). Halliday explica que a natureza da linguagem está relacionada às funções que ela deve exercer nas situações de uso. Além de Halliday, a força da abordagem saussuriana teve sua extensão operada pelo funcionalismo de Jakobson, de um lado, e de Martinet, de outro. Vale lembrar que o trabalho sobre as funções da linguagem, desenvolvido por Jakobson, tornou-se um clássico que está em *Lingüística e Poética*.

De acordo com Guimarães (2003), “Jakobson teve também larga repercussão no Brasil, notadamente por suas posições comunicacionais, ou seja, pela consideração da linguagem como instrumento de comunicação”, constitui-se em uma oposição ao estruturalismo e ao transformacionalismo e já revelou a sua filiação com as concepções de natureza pragmática da linguagem.

Baseada em Suassuna, é possível citar os aspectos positivos do Funcionalismo no que se diz respeito às questões ligadas à leitura. São eles:

- a) preocupação com a adequação explicativa e não apenas descritiva do modelo teórico;
- b) relevância dada às intenções do falante.
- c) tentativa de estabelecer um novo objeto para a Lingüística – o texto (que não é mera soma de palavras);
- d) estudo da linguagem em uso;
- e) reconsideração do desvio como índice das necessidades que regem a fala;
- f) ênfase dada à relação língua – cultura e à empatia existente entre locutor e interlocutor;
- g) emprego da noção de ato de fala como a seleção feita pelo falante, dentre um leque de opções lingüísticas interrelacionadas no contexto das situações de fala;
- h) discussão de outras funções da linguagem além da informativa” (1995: 71).

De acordo com Neves (2003: 24), no que se refere ao ensino de gramática, espera-se que o produto final de um processo cientificamente conduzido e, por isso mesmo, respaldado no real funcionamento da linguagem, derive da hipótese de que é antinatural e acientífica a utilização do conceito “correção” para o estabelecimento do que seja padrão lingüístico a ser perseguido no tratamento escolar da língua portuguesa, mas que, por outro lado, é natural e científica a utilização do

conceito de “norma lingüística” e de “língua-padrão” no exame das relações entre gramática e uso lingüístico.

De um modo geral, para a referida autora, uma teoria do funcionamento da linguagem preocupa-se com a questão da “competência lingüística”; é inserida em um “modelo de interação verbal” baseado na relação dos interlocutores: a “intenção” do falante e a “interpretação” do ouvinte e opera não apenas com a “capacidade lingüística”, mas também com a “capacidade epistêmica”, a “capacidade social”, a “capacidade lógica” e a “capacidade perceptual”, o que implica a adequação dos enunciados às diversas situações.

## **1.4.2. A Lingüística Textual**

### **1.4.2.1 O percurso histórico da Lingüística Textual: as principais concepções de texto**

Durante o desenvolvimento da Lingüística Textual, diferentes concepções de texto têm sido adotadas, o que resultou em diferenças bastante significativas entre as etapas de sua evolução.

Entre as várias concepções de texto que fundamentaram os estudos em Lingüística Textual, Koch destaca, ressaltando que elas se imbricam em determinados momentos, as seguintes:

- 1.texto como frase complexa ou signo lingüístico mais alto na hierarquia do sistema lingüístico (concepção de base gramatical);
- 2.texto como signo complexo (concepção de base semiótica);
- 3.texto como expansão tematicamente centrada de macroestruturas (concepção de base semântica);
- 4.texto como ato de fala complexo (concepção de base pragmática);
- 5.texto como discurso “congelado”, como *produto* acabado de uma ação discursiva (concepção de base discursiva);
- 6.texto como meio específico de realização da comunicação verbal (concepção de base comunicativa);
- 7.texto como processo que mobiliza operações e processos cognitivos (concepção de base cognitivista);
- 8.texto como *lugar de* interação entre atores sociais e de construção interacional de sentidos (concepção sociocognitivista-interacional) (2004: XII).

A Lingüística Textual surge na década de 60, na Europa, onde se destacou a partir dos anos 70, especialmente na Alemanha. Para que o leitor compreenda melhor o papel que a Lingüística Textual vem desempenhando, traço um

breve panorama histórico desde sua origem até os dias de hoje, respaldada em Koch (2004).

A sua fase inicial compreende aproximadamente da segunda metade da década de 60 até meados da década de 70. Nessa fase, preocupa-se basicamente com os estudos dos mecanismos interfrásticos<sup>14</sup>. Os estudos seguiam orientações bastante heterogêneas, de cunho ora estruturalista ou gerativista, ora funcionalista. O texto era concebido como “frase complexa ou signo lingüístico mais alto na hierarquia do sistema lingüístico e as pesquisas se concentravam prioritariamente no estudo dos recursos de coesão textual que, de certa forma, englobava o da coerência, nesse momento entendida como mera propriedade ou característica do texto.

Ainda nessa primeira fase da Lingüística Textual, a partir da idéia de que o texto seria simplesmente a unidade lingüística mais alta, superior à sentença, surgiu, particularmente (mas não só) entre os lingüistas de formação gerativista, a preocupação de constituir gramáticas textuais, por analogia com as gramáticas de frase. De acordo com Koch (2004), tratava-se de descrever categorias e regras de combinação da entidade T (texto) em L (determinada língua).

Foi na década de 80 que se deu uma ampliação significativa do conceito de coerência. Sob uma perspectiva pragmático-enunciativa, passou-se a postular que a coerência não constitui mera propriedade ou qualidade do texto em si, mas que é um fenômeno muito mais amplo, visto que ela se constrói, em cada situação de interação, entre o texto e seus usuários, em função da atuação de uma complexa rede de fatores de ordem lingüística, cognitiva, sociocultural e interacional.

Na Europa, aparecem diversas coletâneas sobre o tema: Charoles, Petöfi & Sözer, 1983; Neubauer, 1983; Petöfi, 1986; Sözer, 1985; Conte, Petöfi & Sözer, 1989. Dentre os estudos sobre coerência e coesão textuais no Brasil, pode-se destacar aqueles desenvolvidos por Marcuschi (1983), Koch (1987, 1989, 1992); Fávero & Koch (1983), Koch & Travaglia (1989, 1990); Fávero (1991) e Bastos (1995).

Ainda na década de 80, desperta-se o interesse pelo processamento cognitivo do texto. A partir, especialmente, dos estudos de van Dijk e Kintsch (1983),

---

<sup>14</sup> Segundo Koch (2004: 3), mecanismos interfrásticos são partes do sistema gramatical da língua, cujo uso garantiria a duas ou mais seqüências o estatuto do texto. Entre os fenômenos a serem explicados, contavam-se a correferência, a pronominalização, a seleção do artigo (definido/indefinido), a ordem das palavras, a relação tema/tópico – rema/comentário, a concordância dos tempos verbais, as relações entre enunciados não ligados por conectores explícitos, diversos fenômenos de ordem prosódica, entre outros.”



tal perspectiva ganha força e passa a apresentar, na década de 90, uma tendência predominantemente sociocognitivista.

Desde então, com o desenvolvimento cada vez maior das investigações na área de cognição, as questões relativas ao processamento do texto, em termos de produção e de compreensão, às formas de representação do conhecimento na memória, à ativação de tais sistemas de conhecimento por ocasião do processamento, às estratégias sociocognitivas e interacionais nele envolvidas, entre muitas outras, passam a ocupar o centro dos interesses de diversos estudiosos do campo. As obras destacadas por Koch (2004) são: Heinemann & Viehweger (1991), Koch & Oesterreicher (1990), Nussbaumer (1991), Adam (1990 e 1993), van Dijk (1994, 1995, 1997). No Brasil, citando apenas alguns, há trabalhos desenvolvidos por Marcuschi e por Koch (Marcuschi & Koch, 1998; Koch & Marcuschi, 1998; Marcuschi, 1998, 1999; Koch, 1997, 1998, 1999) e por Cavalcante (2000, 2001).

A partir da década de 90, além da ênfase dada aos processos de organização global dos textos, temas como referenciação, inferenciação, acesso ao conhecimento prévio, entre outros ganham importância também. O tratamento da oralidade e a relação oralidade/escrita seguem, nesse momento, sob a perspectiva bakhtiniana.

Sob a perspectiva sociocognitivo-interacionista, na base da atividade lingüística estão a interação e o compartilhar de conhecimentos e de atenção: os eventos lingüísticos não são a reunião de vários atos individuais e independentes. São, ao contrário, uma atividade que se faz com os outros conjuntamente. As ações se desenrolam em contextos sociais, com finalidades sociais e com papéis distribuídos socialmente.

De acordo com a concepção interacional (dialógica) da língua, os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e por ele são construídos.

#### **1.4.2.2. A Lingüística Textual e a leitura**

De acordo com Koch (2004), há mais de duas décadas, há uma preocupação com questões relativas ao desenvolvimento da habilidade da leitura.

Quanto a esse aspecto, a autora afirma que são claramente os ensinamentos da Lingüística Textual que respaldam as postulações dos PCNs.

Os elementos que constituem a razão dessa preocupação envolvem compreensão, leitura do que não está escrito, construção de sentidos, conseqüentemente os tipos de inferências necessárias, estratégias cognitivo-discursivas, como seleção, antecipação, verificação. Deve-se considerar ainda a necessidade de mobilização de saberes que constituem a memória enciclopédica e os diversos tipos de conhecimentos a serem mobilizados em função da situação, inclusive aqueles referentes aos gêneros textuais.

Aspectos referentes à intertextualidade, à necessidade de se admitir uma multiplicidade de leituras e à capacidade de justificar e validar a leitura a partir da localização de elementos discursivos, também fazem parte, como afirma Koch (2004), da agenda da Lingüística Textual.

#### **1.4.2.3. A Lingüística Textual e a produção de textos**

No que se refere à produção de textos, a Lingüística Textual pode contribuir com a oferta de subsídios ao professor para a realização de um estudo dos recursos lingüísticos e das condições discursivas que presidem à construção da textualidade e, em decorrência, à produção textual dos sentidos. Isso possibilita o desenvolvimento de um produtor competente, consciente dos três aspectos que envolvem a produção: o que dizer, a quem dizer, como dizer, além de ser capaz de olhar para o seu próprio texto e identificar possíveis inadequações, propondo diferentes alternativas que possam melhorá-lo.

À Lingüística Textual cabe o estudo dos recursos lingüísticos e das condições discursivas que presidem à construção da textualidade e, em decorrência, à produção textual dos sentidos. Quanto à produção do sentido, defendem os PCNs (BRASIL, 1998), que o trabalho de análise epilingüística é importante, pois possibilita a discussão sobre os diferentes sentidos atribuídos aos textos e sobre os elementos discursivos que validam ou não essas atribuições, propiciando, também, a construção de um repertório de recursos lingüísticos a ser utilizado quando da produção textual.

De acordo com Koch (2004), isso implica uma revitalização do estudo da gramática: não, é claro, como um fim em si mesma, mas com o objetivo de evidenciar de que modo o trabalho de seleção e de combinação dos elementos

lingüísticos, dentro das variadas possibilidades que a gramática da língua nos disponibiliza, nos textos que lemos ou produzimos, constitui um conjunto de decisões que vão funcionar como instruções ou sinalizações a orientar nossa busca pelo sentido.

Com tanto envolvimento, tanto na leitura como na produção de textos, a Lingüística Textual é uma das correntes teóricas eleitas como suporte para a análise a que me proponho uma vez que seus ensinamentos respaldam as postulações dos PCNs.

## 2. LÍNGUA PADRÃO: ENSINÁ-LA OU NÃO? EIS A QUESTÃO!

Amparada nos preceitos das correntes teóricas apresentadas – Gramática Funcional e Linguística Textual, creio que a resposta para a referida pergunta torna-se mais legítima e, ao iniciá-la, devo esclarecer que, de acordo com Possenti (2001: 16), “o objetivo da escola é ensinar o português padrão, ou talvez mais exatamente, o de criar condições para que ele seja aprendido. Qualquer outra hipótese é um equívoco político ou pedagógico.” Além disso, acredito que ensinar o português padrão não se traduz na substituição da variedade pertencente à realidade do aluno pelo novo ensinamento.

Na verdade, deve haver uma conscientização da necessidade de criar condições para que os alunos aprendam variedades linguísticas que não conheçam e, como não poderia deixar de ser, a língua padrão, peculiar de uma cultura mais “elaborada” (POSSENTI, 1996: 83).

De acordo com Neves (2003: 35), o uso desse padrão privilegiado “não constitui, em si, e intrinsecamente, um uso de boa linguagem, e essa avaliação só ocorre pelo viés sociocultural, condicionado pelo viés socioeconômico.” É, justamente devido a tais influências que Possenti (1996) acredita que há um equívoco em não se perceber que os menos favorecidos socialmente só têm a ganhar com o domínio de outra forma de falar e escrever, desde que seja aceito que a mesma língua pode servir a mais de uma ideologia e a mais de uma função.

Fazer que o aluno tome conhecimento do padrão privilegiado não parece difícil, pois Possenti (1996) acredita, assim como eu, que o professor não tem de começar do básico, visto que o aluno já chega na escola apresentando condições de se comunicar e justifica a sua idéia alegando que as crianças são capazes de fazer desde as frases simples até as mais complexas, se comparadas com aquelas “ensinadas” nos primeiros anos da escola. (POSSENTI, 1996). Para o autor,

resumidamente, pode-se dizer que saber gramática é saber dizer e saber entender frases. Quem diz e entende frases faz isso porque tem um domínio da estrutura da língua. Mesmo diante de uma frase ‘incompleta’ por exemplo, o falante é capaz de fazer hipóteses de interpretação (1996: 31).

Neste momento, creio que se faz necessário um melhor esclarecimento a respeito do que é gramática. Amparando-me ainda em Possenti (1996: 63), sigo o significado que esse autor atribui à palavra em questão: “um conjunto de regras.”

Em princípio, como o próprio autor declara, essa definição parece imprecisa, mas logo podemos perceber que é apenas um ponto de partida, uma referência, a partir da qual, além de amparada no referido autor, busco em Travaglia (2002) informações necessárias para fazer distinção entre alguns tipos de gramática que serão interessantes para uma melhor compreensão deste trabalho.

Essa distinção é apresentada da seguinte forma: 1) conjunto de regras que devem ser seguidas – Gramática Normativa, que, segundo Possenti (1996: 64), “é a mais conhecida do professor de primeiro e segundo graus, porque é em geral a definição que se adota nas gramáticas pedagógicas e nos livros didáticos”. Travaglia (2002: 24) acrescenta, ainda que, sendo a Gramática normativa considerada “o conjunto sistemático de normas para o bem falar e escrever, estabelecidas pelos especialistas”, a base para a sua prática está no uso da língua consagrada pelos bons escritores; 2) conjunto de regras que são seguidas – Gramática Descritiva, que é o tipo de gramática que orienta o trabalho dos lingüistas, descrevendo e/ou explicando as línguas tais como elas são faladas. Segundo Travaglia (2002: 25), o conjunto de regras a que Possenti (1996) faz menção é encontrado a partir de dados analisados à luz de determinada teoria e método. Se compararmos as gramáticas normativa e descritiva, perceberemos que a primeira traz a noção do “erro”. Tudo o que não atender as suas determinações é considerado um problema. A segunda não tem a preocupação de fazer julgamentos ou prescrições, mas constatações dos fatos que ocorrem na língua; e 3) conjunto de regras que o falante da língua domina – Gramática Internalizada. Esse é o tipo de gramática que dá suporte ao que venho defendendo ao longo deste trabalho quanto ao ensino da língua padrão, visto que a gramática internalizada possibilita a comunicação, “de acordo com o exigido pela situação de interação comunicativa em que o usuário está engajado.” (Travaglia 2002: 25). Fica provado que o falante, independentemente de ensinamentos e conteúdos ofertados pela escola, já apresenta conhecimentos basicamente de dois tipos: lexical e sintático-semântico<sup>15</sup>.

---

<sup>15</sup> Para Possenti (1996: 69), o conhecimento lexical pode ser descrito simplificarmente como a capacidade de empregar as palavras adequadas às ‘coisas’, aos ‘processos’, etc., enquanto que o conhecimento sintático-semântico tem a ver com a distribuição das palavras na sentença e o efeito que tal distribuição tem para o sentido.

Desse modo, conscientes da presença da gramática internalizada no aluno rumo ao aprendizado da língua padrão, Possenti (1996) consegue evidenciar a importância do estudo de uma gramática que tome o texto como unidade de ensino, de forma contextualizada e voltada para o uso efetivo da língua, um estudo que conduza o aluno por meio da análise e da reflexão da própria língua, a ampliar sua competência discursiva. Logo, o objetivo do ensino, respeitando-se as variedades lingüísticas e culturais, deve voltar-se para os padrões cultos da escrita, por meio dos quais, o aluno poderá interagir na sociedade como cidadão.

Dessa forma, “é buscando legitimar esse objetivo que se criam linhas de conduta/ensino que visam a otimizar a função primeira desse espaço formalizado<sup>16</sup> para a realização de um diálogo com fins determinados (ensinar e aprender)” (ZANINI, 1999: 84). E, para que esse diálogo obtenha sucesso, é necessário ter consciência de que “não há línguas mais simples do que outras e nem dialetos mais complexos nem mais simplificados do que outros.” (POSSENTI, 1996: 28).

Considero essa afirmação mais um motivo para permitir a todos o acesso à língua padrão, visto que “quanto menos valor (isto é, prestígio) têm os falantes na escala social, menor valor tem o dialeto que falam” (POSSENTI, 1996: 28). Se buscamos uma sociedade letrada e igualitária, a escola deve dar condição ao aluno par tal.

A grande responsabilidade dessa instituição – a escola – traduz-se em um grande desafio e, sem dúvida, um dos grandes problemas que se faz presente na realidade escolar é o ensino de gramática. Na realidade, não se sabe que gramática oferecer na sala de aula, que gramática atende às orientações metodológicas modernas, de acordo com as quais a sistematização tem de passar pela reflexão, visto que essa proposta evoca um rompimento com antigos paradigmas, já que o tratamento que tradicionalmente vem recebendo a gramática tem criado um afastamento entre ela e a própria linguagem, por mais absurdo que isso pareça.

Muitas vezes, a aula de Língua Portuguesa é sinônimo de aula de gramática, ou seja, o ensino da língua traduz-se no ensino de gramática. Diante de tal realidade, é comum que o aluno declare não apreciar a disciplina. Na verdade, o aluno

---

<sup>16</sup> O “espaço formalizado”, a que Zanini se refere, é considerado por Neves “como espaço institucional privilegiado de parametrização social, que tradicionalmente se confiou o papel de guardião da norma regrada e valorizada, daquele bom uso que tem o poder de qualificar o usuário para a obtenção de passaportes sociais, e, portanto, para o trânsito ascendente nos diversos estratos” (2003: 44).

não gosta é do modo como lhe é passado o conteúdo, utilizando regras, exercícios descontextualizados que não o fazem remeter-se para o seu cotidiano.

Não tenho a intenção, com essa afirmação, de negar os valores da gramática normativa, porém chamo a atenção para o seu uso inadequado na escola, desde as séries iniciais, quando o aluno já deveria ser tratado como um usuário da língua, para quem o ensino de Língua Materna se justifica prioritariamente pelo objetivo de desenvolver a competência comunicativa (Cf Capítulo 1 - Seção 1.3.1., p. 22-23).

Quanto ao ensino na escola, de uma das variedades da língua – a padrão, desejo fazer uma observação que acredito ser muito relevante para a compreensão de minha proposta. Ao defender o ensino da língua padrão, não me deixo tomar pelo sentimento nostálgico de buscar a “boa linguagem” no passado, incorrendo na possibilidade do uso de termos arcaicos nem tomar como base a literatura que, segundo Faraco (2002: 48), “embora importante, é apenas uma das referências” (apud NEVES, 2003: 21).

Ao contrário, creio que devemos investir em uma linguagem atual, clara, a menos ambígua possível e que inclua o indivíduo efetivamente nas práticas sociais disponibilizadas na sociedade.

Para Neves (2003), no entanto, o estabelecimento de um padrão real para a descrição nas escolas esbarra-se em alguns obstáculos. Se o parâmetro for a linguagem do aluno, haverá inoperância; se qualquer linguagem estiver em vista, haverá demagogia na escolha; e se o modelo for a linguagem de maior prestígio social, incorre-se no perigo da instituição e cultivo de discriminação.

Diante dessa situação, Neves sugere que, no ensino- aprendizagem de LM, deve-se “ir da **língua** – da linguagem – para o **padrão** (isto é, do **uso** para a **norma**), e não do **padrão para a linguagem e para a língua**, que é o que numa visão crítica se tem feito.” (2003: 22). Dessa forma, se as normas emergem naturalmente dos usos lingüísticos, a elas não pode vincular-se nenhuma noção de autoridade. Por essa razão, busca-se uma educação que conduza à reflexão sobre a linguagem e possibilite ao indivíduo conhecimentos que o leve à adequação sociocultural de enunciados, nas diversas situações de interação.

Para que tal desenvolvimento ocorra, é preciso propiciar o contato do aluno com a maior variedade possível de situações de interação comunicativa. Isso acontece através da oferta de uma pluralidade de textos, estabelecendo-se a relação de ensino como lugar de práticas de linguagem, e conseqüentemente, havendo uma

preocupação com o “uso da língua”. Esse “uso” faz-se presente nos processos de leitura e de produção de texto.

Seguindo o viés de uma proposta para o ensino de gramática feita por Travaglia (2002: 107-121), nosso interesse culmina em quatro formas de focalizar a gramática no ensino: a) gramática de uso (ligada ao conhecimento da língua); b) gramática reflexiva (ligada ao conhecimento sobre a língua); c) gramática teórica (ligada ao conhecimento sobre a língua); e d) gramática normativa (ligada à regularização do uso da língua em uma sociedade).

De acordo com Travaglia (2002: 33-34), as gramáticas teórica, reflexiva e a de uso representam uma distinção muito produtiva na questão do ensino de gramática e podem também ser diretamente relacionadas à distinção entre as atividades lingüísticas que são aquelas que o usuário da língua faz ao buscar estabelecer uma interação comunicativa por meio da língua, adequando-a à situação e aos seus objetivos comunicacionais e que estão relacionadas com a gramática de uso; as atividades epilingüísticas que são aquelas responsáveis pela reflexão dos fatos textuais e lingüísticos; e as atividades metalingüísticas que são responsáveis por analisar a própria língua.

Diante desse breve esclarecimento quanto à distinção entre alguns tipos de gramática, mais uma vez, recorro a Possenti (1996). Para o qual, a prioridade de concepções de gramática a serem adotadas na escola deveria estar na ordem inversa dessa apresentada anteriormente, isto é, a gramática internalizada, a descritiva e, por último, a normativa. Tal idéia comunga com a de Neves (2003), já mencionada anteriormente, quando sugere partir da língua para o padrão.

Possenti (1996) acredita que o tipo de aprendizado que levou a criança ao domínio de sua variedade lingüística se deu pela exposição e participação na fala dos grupos com os quais conviveu. “Essa é a metodologia bem-sucedida para o aprendizado de qualquer língua ou variedade: exposição aos dados”(Possenti, 1996, 83).

Na verdade, o que Possenti (1996) recomenda é priorizar a leitura, a escrita, a narrativa oral, o debate e todas as formas de interpretação, como boas estratégias para o ensino da língua e, conseqüentemente, da gramática. Ressaltando, ainda, que essa postura não se traduz na exclusão das tarefas de reflexão sobre a linguagem, que estariam ligadas às gramáticas normativa e descritiva, mas no estabelecimento de uma ordem de prioridade produtiva, isto é, que leve o aluno a



dominar o maior número possível de regras, o que naturalmente o tornará capaz de expressar-se nas mais diversas circunstâncias.

Percebo que tal procedimento é justificável baseada no que afirma Neves:

Ensinando a separar o social do lingüístico, a ciência lingüística, entretanto, ensinou também, por outros caminhos, a considerar o social no uso da linguagem: os padrões não se impõem ao uso, mas, pelo contrário, os usos estabelecem padrões; os usos são socialmente diferentes, mas essa estratificação não representa diferente valoração, apenas apresenta o reconhecimento de que diferentes usos hão de ser adequados a diferentes situações de uso; assim, a existência de registros não-padrão constitui garantia de eficiência de uso (2003: 34).

Baseada na idéia de que, para o uso da língua nativa, o falante não precisa estudar as regras contidas em manuais, Neves sugere que até poderia ser proposto que, em geral, haja três grandes tipos de “desvios” da norma, e que, de certo modo, pela diferente natureza, eles correspondam a diferentes julgamentos de “mérito”: o primeiro é aquele em que a forma recomendada é estabelecida por convenção pública e tem força de lei, por exemplo, do emprego do hífen com prefixos, do uso de maiúsculas e, em geral, de ortografia<sup>17</sup>; o segundo é aquele em que, de fato, não se podem prover mecanismos lingüísticos que respondam por usos vigentes, como o emprego de uma categoria gramatical no ponto de distribuição de outra<sup>18</sup>; e o terceiro grupo, que é numericamente muito significativo, e apresenta os diferentes modos de dizer coisas, em diferentes registros, em diferentes situações, atendendo a diferentes intenções e diferentes projeções de interpretação<sup>19</sup>.

E, nessa perspectiva, de acordo com Neves (2003), temos de revisar as concepções que formamos enquanto estivemos sentados em bancos escolares. Concepções tais como: acreditar que uma língua em funcionamento tem regras rígidas de aplicação e que o seu uso dependa do estudo dessas regras oferecido pelos manuais escritos; acreditar que a gramática acionada naturalmente pelo falante de uma língua para organizar sua linguagem se limita à estrutura de uma oração ou de um período; acreditar que a gramática é uma disciplina que se deva colocar externamente à língua em funcionamento, resumida na proposta de uma simples taxonomia.

<sup>17</sup> Neves (2003: 54) afirma que, nesse caso, existiriam propriamente transgressões e que não seriam de cunho lingüístico.

<sup>18</sup> Neves (2003: 54) toma como exemplo o emprego de acento grave, indicador de crase, em um elemento *a* que, naquele ponto de distribuição, só pode ser preposição, ou casos como o emprego de *há* (verbo) por *a* preposição, ou vice-versa.

### 3. EIS QUE ENTÃO SURGE O LD

Neste capítulo, relato a trajetória pela qual percorre o LD até chegar à sala de aula.

A Lei 5692/71, anterior à 9394/96, “deixava clara a concepção de linguagem que previa um sujeito capaz de internalizar o saber, que estava fora dele, por meio da repetição, de exercícios que estimulassem a resposta, de forma que ele “seguisse o modelo” (ZANINI, 1999: 81). Essa foi uma era marcada pelo aparecimento dos livros didáticos respaldados pelos órgãos responsáveis pela educação, no Estado e no País e, assim, assumiram a posição de soberano dentro da sala de aula, destituindo o professor como único detentor do saber. Apesar de algumas mudanças, uma característica herdada do passado, do período da Lei 4024/61, ainda permanecia, a falta de reflexão. Se antes, o aluno não era levado a refletir diante do conhecimento e da prática do professor, nesse momento, a “submissão” se dá ao livro didático e o “conhecimento” é por meio da reprodução de modelos, visando a atender a uma necessidade vinculada ao ritmo acelerado do trabalho, objetivando a formação de técnicos.

Era possível perceber um incentivo ao “diálogo”, visto que havia perguntas e repostas, mas o que faltava era a interação, pois os alunos utilizavam estruturas prontas e seguiam modelos e, apesar da linguagem, nesse momento, ser concebida como um instrumento de comunicação, a leitura não assumiu caráter diferente do anterior. O aluno permanece passivo diante do texto, pois “essa prática abafava os ideais de ver no aluno o seu interlocutor” (ZANINI, 1999: 81). Dessa forma, o elemento de maior relevância é o falante, o emissor, configurando o aluno como um mero reproduzidor de modelos.

Diante disso, podemos fazer uma breve observação no que se refere a uma competência relevante no leitor, que Leffa (1996: 17) chama de “intenção de ler”. A intencionalidade é definida por esse autor como uma “característica exclusiva do ser humano e pode ser delimitada como uma necessidade que precisa ser satisfeita, a busca de um equilíbrio interno ou a tentativa de colimação de um determinado objetivo em relação a um determinado texto”(1996: 17). Logo, se o aluno não é levado à reflexão,

---

<sup>19</sup> Este grupo é “a mais cabal prova da vida das línguas” (NEVES, 2003: 54).

segue modelos, não consolida o saber e não é capaz de identificar a sua intenção de leitura, muito menos seu objetivo para produzir textos.

O fato é que, desde o aparecimento do LD, esse material

se converteu numa das poucas formas de documentação e consulta empregadas por professores e alunos. Tornou-se, sobretudo, um dos principais fatores que influenciam o trabalho pedagógico, determinando sua finalidade, definindo o currículo, cristalizando abordagens metodológicas e quadros conceituais, organizando, enfim, o cotidiano da sala de aula (BATISTA, 2003).

Desse modo, o LD tornou-se um aliado constante no processo de ensino e de aprendizagem de línguas, instituindo-se como instrumento básico do trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor, dentro e fora da sala de aula, quando não, o único. Como instrumento de aprendizagem,

o livro didático deve apresentar conteúdo e atividades que favoreçam a aquisição do conhecimento, por meio da reflexão e da resolução de exercícios propiciada pela observação, pela análise e por generalizações, visando ao desenvolvimento da criatividade e da crítica (MEC, 2005).

O responsável pela sua entrada na sala de aula é o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que atua desde 1997 cujo objetivo é oferecer a alunos e professores de escolas públicas do ensino fundamental, de forma universal e gratuita, LDs e dicionários de Língua Portuguesa de qualidade para apoio ao processo de ensino e de aprendizagem desenvolvido em sala de aula (MEC, 2005).

A qualidade dos livros, em especial dos LDs, a serem distribuídos é assegurada pelo Fundo de Desenvolvimento da Educação (FNDE) que lança, a cada três anos, edital para que os detentores de direito autoral possam inscrever suas obras didáticas. O edital estabelece as regras para inscrição e apresenta os critérios pelos quais os livros serão avaliados. A Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) apóia a melhoria de qualidade da educação, no âmbito estadual e municipal, desenvolvendo programas, elaborando políticas educacionais, diretrizes técnicas e repassando recursos, em articulação com os sistemas estaduais e municipais de ensino e movimentos sociais organizados (MEC, 2005). A SEB coordena o processo de avaliação pedagógica sistemática, realizado em parceria com universidades públicas.

A escolha do LD propriamente dita se dá com base no *Guia de Livros Didáticos*, elaborado ao final de cada processo de avaliação. Nele, são apresentados os critérios que norteiam a avaliação, bem como as resenhas das obras aprovadas, passíveis

de escolha por parte dos professores. O *Guia* é, então, enviado às escolas como instrumento de apoio aos professores, os quais teriam condições mais adequadas para escolha do LD que julgam mais apropriado às exigências do contexto em que está inserido, respeitando suas próprias convicções, as necessidades dos alunos e as diretrizes do projeto político-pedagógico da escola onde atua.

É evidente então que, previamente à escolha dos professores, nas escolas, os livros passam por uma avaliação e que, por meio dos debates que se seguiram à implementação do processo dessa avaliação dos LDs, o PNLD

envolveu um número crescente de segmentos sociais no debate educacional, construindo, ao fim de seus primeiros cinco anos, um *consenso* em torno de seu papel fundamental para construir, com a comunidade escolar e universitária e com as editoras envolvidas no esforço de melhoria do materiais didáticos, um novo padrão de qualidade para o livro escolar (BATISTA, 2003).

Dessa forma, o PNLD vem contribuindo para um ensino de melhor qualidade, tanto que, de acordo com o MEC (2005), no PNLD 2005 foram avaliadas 129 coleções de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries, nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, dentre elas, 92 coleções foram aprovadas e 37 coleções foram excluídas.

Dentre os LDs que não foram excluídos, realizados os procedimentos burocráticos, analisadas todas as opções disponíveis, está escolhido o LD que não será o único responsável pela formação e desenvolvimento do indivíduo, mas exercerá grande papel nesse contexto, devendo possibilitar ao aluno tornar-se sujeito de sua própria aprendizagem e ao professor assumir a responsabilidade pela condução da mesma. Portanto, devido à relevância de seu papel, o que se espera do LD é que ele contribua positivamente para a formação dos cidadãos.

Apesar de a esperança e a expectativa criadas em relação ao LD não se concretizarem, muitas vezes, é fato que ele se faz presente entre nós, considerado um direito constitucional do educando, em conformidade com o preconizado no Art. 208, Inciso VII, da Constituição Federal (FNDE, 2005).

#### 4. OS SEGREDOS DO LD: A ANÁLISE

Para justificar a escolha das atividades selecionadas para análise, parto da sugestão feita por Neves (2003) (Cf. Capítulo 2, p. 43), de acordo com a qual seria possível propor que, no geral, há três grandes tipos de “desvios” da norma, e que, de certo modo, pela diferente natureza, eles correspondam a diferentes julgamentos de “mérito”.

Relembrando ao meu leitor, os três tipos de “desvios” da norma estabelecidos pela referida autora estão assim dispostos: o primeiro é aquele em que a forma recomendada é estabelecida por convenção pública e tem força de lei, por exemplo, do emprego do hífen com prefixos, do usos de maiúsculas, e, em geral, de ortografia; o segundo é aquele em que, de fato, não se podem prover mecanismos lingüísticos que respondam por usos vigentes, como o emprego de uma categoria gramatical no ponto de distribuição de outra; e o terceiro grupo apresenta os diferentes modos de dizer coisas, em diferentes registros, em diferentes situações, atendendo a diferentes intenções e diferentes projeções de interpretação.

Diante desse quadro, opto pela análise de atividades gramaticais que estejam inseridas no terceiro grupo, que é numericamente muito significativo e, traduz-se, assim, na prova de que a língua é viva, isto é, “não é algo estático” (VILELA; KOCH, 2001: 19).

Ainda empenhada na constituição de uma justificativa plausível quanto à escolha das atividades selecionadas e conseqüentemente dos conteúdos em questão, considero o estudo realizado por Neves (1994), em seu livro *Gramática na escola*. A autora revela que dentre os exercícios com maior incidência de aplicação estão aqueles relativos ao reconhecimento (e classificação) das classes de palavras.

Com base nessa informação, já que os professores consideram tão importante que se aprenda classes de palavras na aulas de gramática, opto por analisar as atividades que envolvam tal assunto. Sob esse viés, as atividades gramaticais selecionadas estão inseridas nas unidades 2, 3, 4 e 5, abordando, respectivamente, substantivos e adjetivos.

Essa análise se ampara nos preceitos de Neves (2000), segundo os quais são dois os pontos que a orientação teórica adotada – Gramática Funcional - tem como básicos para que se contemple a língua em uso: 1<sup>o</sup>) A unidade maior de funcionamento é o texto e; 2<sup>o</sup>) Os itens são multifuncionais. Além dos preceitos da

Gramática Funcional, sob a luz da Linguística Textual, Koch (1992) concebe o texto, assim como o será aqui, “como uma manifestação verbal constituída de elementos lingüísticos intencionalmente selecionados e ordenados em seqüência, durante a atividade verbal, de modo a permitir aos parceiros, na interação, não apenas a apreensão de conteúdos semânticos, em decorrência da ativação de processos e estratégias de ordem cognitiva, como também a interação (ou atuação) de acordo com práticas socioculturais” (VILELA; KOCH, 2001: 454).

#### 4.1. A apresentação do LD

O livro didático *Português: Idéias & Linguagens* é formado por 12 unidades temáticas, estruturadas de acordo com o Manual do Professor (CASTRO, 1999: 3) da seguinte forma: Abertura, Texto Principal (1), Entendimento do Texto (vocabulário, discutindo as idéias do texto e estudo do vocabulário), Texto II, Conversando sobre o texto, Desenvolvendo as habilidades de falar e escrever (discussão e produção de texto), Estudo da língua (treino lingüístico, gramática, pontuação, ortografia e acentuação), Leia mais e Divirta-se. (ANEXO 1)

Creio que seja interessante ressaltar que, ao observar a proposta do Manual do Professor, em sua apresentação, é possível perceber marcas de um discurso teórico que se mostra em consonância com o que sugerem os PCNs (BRASIL, 1998). Castro mostra interesse em legitimar a relação de ensino e de aprendizagem por meio de sua aplicabilidade na vida cotidiana, revelando ter como “pressuposto que a linguagem não é um simples conteúdo escolar, mas uma atividade humana, histórica e social” (1999: 2).

Em se tratando da análise propriamente dita, nas unidades 2, 3, 4 e 5 (ANEXO 2), opto por fazer um recorte que, dentre as atividades disponíveis no LD analisado, viabilize o alcance do objetivo de minha pesquisa. Dessa forma, elejo, em todas as unidades em análise, o tópico Estudo da língua – Gramática. Mais uma vez, creio que seja interessante observar o que Castro tem a informar ao seu leitor a respeito desse tópico.

Assim como na apresentação, o que a autora comenta sobre o item Gramática está de acordo com os PCNs (1998). Segundo afirma Castro,

achamos importante que o aluno não considere a gramática como um saber que vale por si mesmo, só para “ir bem na prova” ou “passar de ano”. É fundamental que ele consiga percebê-la como um **instrumento** por meio do qual poderá adquirir um domínio cada vez maior das inúmeras possibilidades que a língua oferece (1999: 8).

#### 4.2. Análise: Os substantivos

Nesta seção analiso as atividades das unidades 2 e 3, que tratam, respectivamente, da classificação dos substantivos e da flexão dos substantivos (gênero, número e grau).

Consciente da proposta teórica de Castro, parto para a prática. E, ao debruçar-me sobre a unidade 2, tópico Estudo da Língua – Gramática, o primeiro aspecto que me chama a atenção está ligado ao fato de que o tópico escolhido é introduzido com um texto de Odette de Barros, na página 35 (**ANEXO 2**), a respeito do qual não é apresentada atividade alguma.

Logo, amparada em Maingueneau (2001), de acordo com o qual existem três competências essenciais para a prática da leitura: a competência enciclopédica, a competência lingüística e a competência genérica (Cf. Capítulo 1 – Seção 1.3.1.1., p. 27), observo que o LD não oferece exercício algum referente ao texto, perdendo-se, assim, a oportunidade de levar o aluno a interagir com o texto por meio de suas experiências de vida. O texto retrata a realidade da vida de uma professora, assunto sobre o qual os alunos podem acrescentar informações ao texto ou podem perceber algo novo, dependendo da realidade do seu mundo. Com a adoção desse procedimento, a competência enciclopédica estaria sendo trabalhada.

A competência lingüística pode ser bastante abordada, visto que se refere ao conhecimento do código e, portanto, o vocabulário desconhecido e a estrutura da língua podem ser trabalhados. Finalmente, quanto à competência genérica, nada foi desenvolvido.

Se todos esses elementos fossem trabalhados durante a leitura, seria possível desenvolver uma atividade que pudesse conduzir o aluno à reflexão, à compreensão ou à interpretação do texto proposto (MENEGASSI, 1995), incentivando-o a realizar um trabalho ativo de construção de significado do texto.

No entanto, ao consultar o Manual do Professor, observo que Castro (**ANEXO 1**), no tópico chamado de Compreensão do texto, que antecede o tópico em análise, ressalta a importância de alguns aspectos ligados à leitura, tais como

inferências, formulação e comprovação de hipóteses; localização de dados que autorizem e justifiquem uma determinada interpretação; análise da estrutura e dos recursos estilísticos<sup>20</sup> do texto; posicionamento do aluno diante das idéias e das situações apresentadas e; diálogo entre os textos da unidade. Então, o que posso observar é que há um distanciamento entre o discurso teórico e a prática.

Logo adiante, o único comentário que aparece referente ao texto informa ao leitor que a narradora-personagem comunica-se por meio de palavras e que essas palavras têm, na oração, finalidades diversas. Algumas palavras são destacadas do texto, aparecendo as suas respectivas definições: (ANEXO 2)

- \_ **Veridiana, janela, café:** representam os seres ou coisas;
- \_ **única, verde-escura, solúvel:** caracterizam os seres ou as coisas.
- \_ **levante, coe, prepare, procuro:** descrevem ações da personagem (CASTRO, 2001: 35)

Além dos exemplos retirados do texto, o LD traz um quadro dividido em três partes: finalidade, classes de palavras e exemplos, no qual é explicitada a caracterização das palavras. O trabalho de leitura e interação é esquecido, ignorando-se que cada palavra carrega um conteúdo vivencial ou ideológico (BAKHTIN, 1995), o que, em princípio, leva-me a crer que o texto foi utilizado como pretexto de ensino gramatical.

Antes de tal afirmação, porém, faz-se necessário um esclarecimento. O fato de escolher um texto, nesse momento, rico em substantivos não significa que o texto foi escolhido para ser utilizado como pretexto. Tudo depende de como o texto é trabalhado.

Acreditando nisso, se considerarmos que o LD não deve ser uma ferramenta única em sala de aula, mas, apenas um apoio didático para o professor, parece bastante viável, concebendo o profissional em questão como apto o suficiente, supormos que o texto já foi trazido pelo LD e que o professor realizará o processo de leitura com todas as etapas que lhe cabem.

Nesta mesma página 35 do LD, aparece um quadro com algumas das definições nocionais para as tradicionais classes gramaticais: substantivos, adjetivos, verbos, pronomes, preposições e conjunções. Segundo Vilela e Koch, essa classificação é tradicional porque obedece a critérios formais e semânticos, mas, nela, “o semântico,

---

<sup>20</sup> Recursos estilísticos são os recursos expressivos da língua que convêm às condições de produção, à



o sintático e o formal se entrecruzam de modo inconseqüente. Há designações gramaticais ao lado de designações comunicativas” (2001: 61).

Ao falar de critérios de classificação, amparo-me nos referidos autores, de acordo com os quais, parece que o melhor critério para classificar as categorias gramaticais é o que combina os aspectos sintáticos com os formais e semânticos, dos quais o ponto de partida é o critério sintático, isto é, a capacidade que a palavra tem para exercer uma função e ocupar um lugar típico na frase e, o conjunto de características formais, posicionais e combinatórias. Seguido pela classificação semântica (perspectivação categorial) (VILELA; KOCH, 2001). Faz-se importante ressaltar que, para efeitos pedagógicos, o ponto de partida semântico parece ser o mais proveitoso, uma vez que os níveis comunicativos são, em uma primeira abordagem, de difícil acesso.

Em um segundo momento, a autora apresenta um outro texto: *De gramática e de linguagem*, de Mário Quintana, na página 36 (ANEXO 2). A respeito desse texto, aparece no livro didático, uma nota de sugestão para o professor: “Se julgar conveniente, conversar com os alunos sobre as idéias do texto **antes** de iniciar o trabalho de gramática”. Tal comentário revela uma postura sem compromisso com a teoria dos procedimentos do trabalho de leitura, deixando para o professor a responsabilidade de decidir se o texto é mais uma situação que oportuniza o aluno a uma interação ou apenas mais um pretexto. Novamente, o poder de decisão e a condução do processo de ensino e de aprendizagem estão nas mãos do professor que, por esse motivo, deve, amparado na Lingüística Textual, ter consciência da importância do ensino que privilegia o trabalho com o texto (Cf. Capítulo 1 - Seção 1.3.1., p. 25).

Castro destaca que Mário Quintana fala de substantivos e de adjetivos e, ainda, de substantivos concretos, acrescentando que tais itens são classes e subclasses de palavras, anunciando, então, que esse será o assunto a ser trabalhado no LD.

Em princípio, as perguntas que são feitas, parecem exercícios mecânicos de recorte e de colagem, justamente pelo fato de o texto não estar sendo explorado e, por esse motivo, apesar de sua presença, o exercício que é proposto traduz-se em uma atividade na qual a gramática está sendo trabalhada de forma descontextualizada, ou seja, o texto é visto como pretexto de ensino gramatical.

Na verdade, se o trabalho com a leitura for consciente e bem desenvolvido, o exercício que anteriormente parecia tão sem propósito, passa a demonstrar que carrega o objetivo de levar o aluno a perceber, baseado no aspecto semântico, o que é substantivo por meio de um texto.

Em outras palavras, o poema pode ou não ser utilizado para a realização de uma atividade discursiva, o que implica “dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução.” (BRASIL, 1998: 20). A (não) existência da interação pela linguagem dependerá da mediação, feita pelo professor, neste processo.

Vejamos tais exercícios:

- a) O poeta inicia seu poema nos apresentando uma definição de **substantivos**, que encontrou numa gramática. Que definição é? Que exemplos cita?
- b) Procure no texto exemplos de **coisas** nomeadas pelos substantivos.
- c) Procure no texto um exemplo de **nome de pessoa**.
- d) O autor também nos dá exemplo de **adjetivos**, palavras que acompanham o substantivo, atribuindo-lhe qualidade ou modo de ser. Cite alguns dos adjetivos encontrados no texto (CASTRO, 1999: 37).

Creio que, na letra “a” do exercício proposto, Castro pretende proporcionar um contato com uma definição para substantivo – “Substantivo (concreto) é tudo que indica pessoa, animal ou coisa”, pedindo, imediatamente, exemplos – João, sabiá, caneta. Nas letras “b” e “c”, ao procurar exemplos de coisas e de nome de pessoa, o aluno está tendo a oportunidade, na verdade, de citar exemplos de substantivos, consolidando o seu entendimento quanto a essa classe de palavras. Na letra “d”, Castro aproveita as informações do texto para anunciar uma outra classe que será abordada posteriormente, que é o adjetivo.

Neves (2000) afirma que é apropriado partir dos próprios itens lexicais e gramaticais da língua, a fim de explicitar o seu uso em textos reais e compor a gramática desses itens, ou seja, mostrar as regras que regem o seu funcionamento em todos os níveis, desde o sintagma até o texto. Assim, baseada nessa autora, sem explorar a significação do texto, o objetivo de buscar resultados de sentido, considerando que é no uso que as palavras assumem seu significado e definem a sua função na relação com o texto, perde-se completamente.

Para um maior esclarecimento, amparada em Vilela e Koch:

palavra é, ao lado da frase, uma das unidades básicas da língua, em que a dupla vertente significado e significante desempenha um papel relevante. A definição e delimitação de palavra como objeto da morfologia, bem como objeto da lexicologia, são problemáticas (2001: 55).

Ainda sob a visão de Bakhtin (1995: 41), “as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios.” (GARCEZ, 1998: 56). E, devido ao fato de as palavras possuírem várias propriedades (fonológicas, gráficas, morfológicas, sintáticas, semânticas), a distinção de palavras em relação a outras unidades torna-se difícil.

Retomando o LD em questão, após a apresentação do texto *De gramática e de linguagem*, citado anteriormente, Castro inicia o estudo das classes gramaticais pelo substantivo. Quanto a sua apresentação do novo conteúdo, é possível perceber marcas que conduzem ao uso da norma culta como padrão, o que pode ser comprovado a partir do discurso da autora no seguinte trecho da introdução:

Certamente, você já se deparou com situações em que ficou na dúvida se pediria “um alface ou uma alface”; se contava à sua mãe que “os pronto-socorros” ou “os prontos-socorros” ou “os pronto-socorros” estavam em greve; ou ainda, se deveria corrigir um colega que contava: “Depois ‘daquela’ telefonema, senti ‘uma dó da colega’” (2001: 37).

Ao usar a palavra “corrigir”, a autora nos remete à idéia do “certo” e “errado”, desconsiderando colocações permitidas pela gramática de variedades não cultas da língua, contrariando a idéia defendida por Travaglia (1998: 17), de que o ensino de Língua Materna se justifica prioritariamente pelo objetivo de desenvolver a competência comunicativa (Cf. Capítulo 1 - Seção 1.3.1., p. 22-23).

Em seguida, o LD apresenta substantivo como a “palavra que dá nome aos seres e às coisas”. Tal definição está sendo apresentada de uma forma um pouco mais abrangente que a oferecida pela Gramática Tradicional, de acordo com a qual, substantivo é “a palavra que designa ou nomeia os seres”. Segundo Neves (2000), essa definição é feita com base na característica da denominação e, quando se fala de seres, supõe-se uma referência a apenas seres vivos, o que não se mostra como uma definição adequada.

Dessa forma, sob as perspectivas funcional e da Lingüística Textual, a definição disponibilizada pela Gramática Tradicional mostra-se restrita, visto que é uma concepção unilateral, pois só conceitua o substantivo do ponto de vista semântico, enquanto que a definição trazida pela Gramática Funcional – “os substantivos são

usados para referir-se às diferentes entidades (coisas, pessoas, fatos, etc.) denominando-as” (NEVES, 2000: 67), apesar da perspectiva também semântica, envolve uma visão mais textual, quando os trata como referências a entidades.

Na definição oferecida pela Lingüística Textual, substantivo é “palavra nomeadora, comumente acompanhada pelo artigo; forma determinados elementos frásicos; é flexionável; designa seres, coisas e fatos, conceitos e coisas abstratas.” (VILELA; KOCH, 2001: 64).

O fato é que os substantivos nem sempre são facilmente delimitáveis, visto que qualquer palavra pertencente a outra categoria pode exercer função de substantivos. Assim Vilela e Koch revelam os traços característicos dos substantivos:

- a) constituem a categoria cuja função principal é a de exprimir o mundo extralingüístico como constituído por “objetos/coisas” (exprimem a “objetividade”/ “coisificação” extralingüística); são a classe “nomeadora” por excelência;
- b) têm capacidade flexional em gênero e número;
- c) podem ser determinados por meio do artigo e determinantes;
- d) são caracterizados e especificados por meio de adjetivos;
- e) possuem a capacidade de servir de núcleo a um grupo nominal;
- f) como núcleo de grupo nominal, podem condensar a totalidade de um enunciado:  
A rentabilidade dos professores pela dignificação da sua profissão;
- g) detêm a capacidade de designar um objeto ou uma classe de objetos:  
O ouro é um metal precioso  
O ouro deste brinco tem X quilates
- h) têm, como autosemânticos, significado denotativo valência:  
O amor dos pais pelos filhos tem tanto de instintivo como de racional
- i) aliados às preposições, prestam-se a formar grupos preposicionais e a exercer as funções de  
adverbiais e adjetivais:  
Um homem de palavras (só tem uma cara)  
Ele fala sempre com duas pedras na mão (2001: 184)

Na visão de tais autores, os critérios sintáticos, semânticos e morfológicos são usados, ou de modo exclusivo, ou em complementariedade. Portanto não há o que condenar quanto à definição dada ao substantivo pelo LD, visto que essa se mostra lingüística e cientificamente correta. Para esses autores, é possível catalogar as quatro categorias que se reportam ao “modo” como a língua configura a realidade extralingüística: **objetos** ou substantivos, **processos** ou verbos, **propriedades** ou adjetivos e **relações** (advérbios, conjunções, preposições).

Ainda sob a perspectiva de Vilela e Koch (2001), a maior parte das palavras do português são enquadráveis, mesmo fora do discurso<sup>21</sup>, em classes formais e em classes funcionais, que são designadas por categorias gramaticais. Além de possuírem significados lexicais que se distinguem entre si, de um modo bem marcado, integram-se em uma categoria – de acordo com o significado categorial, sem que haja perigo de as duas significações se anularem.

Dentre os três traços utilizados para caracterizar as categorias – o formal, o funcional e o semântico, diante das duas vertentes - forma e conteúdo<sup>22</sup>, o mais importante é o conteúdo, o significado categorial genérico: deste dependem todos os outros.

De acordo com Neves (2000: 67), “a classe denominada dos substantivos, ou nomes, abriga dois grupos de elementos muito diferentes entre si.” O tipo de denominação que cada um desses tipos de substantivos faz difere conforme se trate de substantivos comuns ou de substantivos próprios.

Segundo a autora, cada substantivo comum tem um significado lexical decorrente de seu próprio estatuto categorial<sup>23</sup>, definido basicamente pelas funções de denominação e de descrição da classe de referentes<sup>24</sup>.

No entanto, no que se refere às definições, é importante lembrar que o LD em análise é adotado pela 5<sup>a</sup> série e, como a própria autora afirma, “neste livro, iniciaremos o estudo dessas classes e o aprofundaremos no livro seguinte.” (CASTRO, 1999: 35). Além disso, o grande equívoco que se observa em sala de aula é que, segundo Ribeiro (2001), os professores estudam a nomenclatura da língua para compreender a sua estrutura e acabam repetindo-a para seus alunos como se fosse fundamental na vida prática saber a terminologia da língua que empregam no cotidiano.

O que interessa é saber usar corretamente em situação de comunicação esses termos, pois “nas séries iniciais não pode haver uma preocupação com a

---

<sup>21</sup> Vilela e Koch (2001), embora reconhecendo a existência de distinções entre texto e discurso que variam conforme a perspectiva teórica que se adote, consideram os dois termos equivalentes, baseados na concepção de texto atual, segundo a *Linguística Textual*.

<sup>22</sup> Os elementos dos planos lingüísticos, dada a sua natureza bilateral, compõem-se de forma e conteúdo. Forma são os fenômenos do domínio lingüístico que transportam os efeitos comunicativos. A forma compreende elementos físicos, mensuráveis e registráveis. O conteúdo é a representação abstracta e invariante do processo de conhecimento ou reconhecimento de um objeto, de um evento ou de uma relação da realidade objetiva como ela está arquivada na consciência dos membros de uma comunidade lingüística (VILELA; KOCH, 2001: 19).

<sup>23</sup> Estatuto categorial, segundo Neves (2003: 67), é o conjunto de regras para que a palavra pertença àquela categoria – classe.

terminologia, como reforça a gramática tradicional.” (RIBEIRO, 2001: 152). Na verdade, o conhecimento da metalinguagem, da terminologia, é um respaldo para o professor.

Em seguida, já aparecem os substantivos comuns, definidos como “palavras que dão nome a coisas da mesma espécie” e, substantivos próprios, definidos como aqueles que “designam um indivíduo particular de uma espécie.” (ANEXO 2)

Além das definições mencionadas, o LD traz a seguinte explicação para diferenciar substantivo comum de substantivo próprio:

Quando você fala que comprou um livro, pode ser um livro qualquer. O mesmo vale quando se diz ‘Meu pai comprou uma casa’ ou ‘Perto de casa existe uma igreja.’ Mas se você disser ‘Meu pai frequenta a igreja de Santo Antônio’, estará se referindo a uma igreja especial, a um ser particular. Se disser que o livro de que mais gosta na Bíblia, é o ‘Livro de Jó’, também (1999: 38).

Retomo agora os preceitos de Neves (2000) quanto aos substantivos comuns e próprio. Para essa autora, cada substantivo comum tem, em primeiro lugar, um significado lexical, decorrente de seu próprio estatuto categorial, que é definido basicamente pelas funções de denominação e de descrição da classe de referentes.

A denominação é uma função independente da ocorrência do substantivo no enunciado, que o considera como nome ou designação de entidades cognitivas e/ou categorizadas no mundo extralingüístico, como Neves demonstra em enunciados que empregam os verbos **chamar(se)** e **denominar(se)**:

*Que é que o senhor **chama de EXPERIÊNCIA**? (BOC)  
Não é o caso, porém, de aprofundarmos aqui esta questão, nem de tentarmos traçar ainda que de forma esquemática, o que Bastide **denomina de “GEOGRAFIA”** das religiões africanas no Brasil (UM) (2000: 68).*

Enquanto descrição da classe do referente é uma característica que diz respeito à propriedade que tem o substantivo comum de descrever em traços gerais a classe de entidades à qual pertence o seu referente. Neves demonstra isso nos seguintes enunciados:

*Como resposta, o **GATO** voltou a miar dentro da caixa (FE)  
Em uma determinada foto deverá aparecer Armando embaixo de uma escada ao lado de um **GATO** preto (DEL) (2003: 68).*

---

<sup>24</sup> Retomo essas características quando estiver analisando os substantivos comuns e próprios, na próxima página.

Quanto aos substantivos próprios, de acordo com Neves (2000), não são nomes que se aplicam em geral, a qualquer elemento de uma classe. Não evidenciam traços ou marcas de caracterização de uma classe, e não trazem, pois, uma descrição de seus referentes.

Chamo a atenção, nesse momento, para o quão importante é o professor dominar bem o conteúdo e evitar definições fechadas. Independentemente do nível com que se esteja trabalhando, faz-se necessário deixar claro para o aluno que a língua é viva, portanto assume papéis diferentes, adequando-se de acordo com as diversas situações comunicativas.

Assim, para essa observação, cabe o exemplo do substantivos próprios. Segundo Neves (2000), um substantivo próprio pode passar a nomear um indivíduo de um conjunto, tornando-se contável e podendo ser usado como um substantivo comum, quando designar uma classe ou exemplar de uma classe de indivíduos de determinada característica; quando fizer atribuição de uma característica própria da pessoa que tem aquele nome; ou em metonímias nas quais se designa a obra pelo nome do autor.

Mesmo assim, creio que as definições oferecidas pelo LD estão dentro do proposto por Neves (2000), apenas apresentadas de uma forma mais simplificada, visto que o público em questão são os alunos de 5<sup>a</sup> série.

Quanto aos exercícios propostos, resumem-se em uma busca, no texto *De Gramática e de Linguagem* de Mário Quintana, na página 36, de três exemplos de substantivos comuns e de um exemplo de substantivo próprio.

Nesta segunda etapa de exercícios utilizando o texto citado acima, acontece exatamente o que já foi observado anteriormente. O trabalho com a leitura não é desenvolvido pelo LD.

E, novamente, o objetivo parece ser usar o texto como pretexto, o que se traduz em uma prática usual também comprovada por Neves (1994: 18), por meio de uma pesquisa, segundo a qual mais de 50% dos professores declaram que usam o texto como ponto de partida da exercitação gramatical, mas, na realidade, o que se verificou foi que “partir do texto” nada mais representa que “retirar de textos’ unidades (frases ou palavras para a análise e catalogação).

Outros textos aparecem. É o caso do *O que é o que é?*, de Toquinho, na página 38, e dos poemas de Manuel Bandeira em *Mafuá do Malungo*, na página 39.

Referindo-se ao texto *O que é o que é?*, há duas perguntas propostas pelo LD: 1) “Vamos ver se você consegue solucionar as adivinhas abaixo:” e; 2) “Que tipo de substantivo aparece nas respostas do exercício anterior? Por quê?”. O exercício demonstra que há uma tentativa de levar o aluno a perceber o que é substantivo comum por meio de um texto que está relacionado ao aspecto semântico do substantivo – palavras que dão nome a coisas da mesma espécie.

Ao realizar esse exercício, o professor deve estar consciente para o fato de que o texto, como o próprio nome sugere - *O que é o que é?*, pode induzir à construção de uma definição apenas semântica, deixando de lado, talvez, os critérios funcional e formal, o que, segundo Vilela e Koch (2001), não é condenável (Cf. Capítulo 4 – Seção 4.2., p. 51).

Como é possível observar, o LD não oferece atividade alguma de pré-leitura, portanto, se o professor tiver conhecimento das estratégias referentes a essa etapa, a utilização do título do texto como estratégia de acionar o conhecimento prévio do aluno mostra-se muito produtiva.

Nesse momento, é possível colocar em prática o que Menegassi (1995) denomina etapa de interpretação no processo de leitura, o momento em que há o reconhecimento da intencionalidade do texto. Utilizando pressupostos, inferências, processo de análise lingüística, geralmente vinculados à etapa de compreensão, chega-se ao tema na etapa de interpretação, tornando o aluno capaz de fazer a relação entre a proposta do texto e o seu título, podendo, se levantadas as hipóteses no início da leitura, confrontar a previsão feita com o que, efetivamente, encontrou-se no texto e, assim, verificar se houve informatividade ou não nessa atividade.

A informatividade, segundo Koch e Travaglia (2000), refere-se ao modo como a informação é esperada/não esperada, previsível/imprevisível. No momento da pré-leitura, o que vai medir o nível de informatividade são as hipóteses levantadas, porque dependem do conhecimento prévio dos alunos, o qual poderá ser ampliado ao ser partilhado em grupo.

Portanto, é preciso lembrar que a atividade por si só não realiza todas as etapas de que o trabalho com a leitura necessita, visto que, baseada em Kleiman (1989), a compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio, que compreende o chamado conhecimento lingüístico, para vencer a “barreira” do vocabulário desconhecido; o conhecimento textual, por meio do qual ele identifica, mais facilmente, o tipo de leitura com a qual está nas mãos e; o



conhecimento de mundo, a partir do qual poderá traçar paralelos entre o texto e as suas próprias experiências, o que ajudará a fazer inferências.

Mais uma vez a responsabilidade de desenvolver essa tarefa recai sobre o professor, que deverá conduzir todo o seu trabalho consciente de que o LD não é o seu único recurso.

Com os poemas de Manuel Bandeira em *Mafuá do Malungo*, na página 39, não acontece muito diferente dos casos anteriores. A atividade proposta traz em seu enunciado um lembrete quanto ao uso de letra maiúscula nos substantivos próprios e pede que o aluno recopie os poemas identificando as palavras que foram alteradas em relação ao original. Nessa atividade, porém, encontro um caminho que, se bem administrado pelo professor, conduzirá o aluno à reflexão, pois não será apenas um exercício mecânico, o aluno deverá, também, justificar as suas respostas. E, ao justificar, ele terá que fazer a leitura do texto, orientado, pelo seu mediador – o professor, a considerá-lo como a unidade básica na análise da língua em funcionamento; a concebê-lo como resultado parcial de nossa atividade comunicativa, que se realiza por meio de processos, operações e estratégias que têm lugar na mente humana e são postos em ação em situações concretas de interação social. (VILELA; KOCH, 2001: 453).

O que aponto de produtivo nesse exercício é a possibilidade de perceber que as palavras pertencem à classe dos substantivos próprios, conseqüentemente são escritas com letra maiúscula. Dessa forma, por meio do incentivo pelo professor, ao buscar “resultados de sentido, partindo do princípio de que é no uso que os diferentes itens assumem seu significado e definem sua função, e de que as entidades da língua têm de ser avaliadas em conformidade com o nível em que ocorrem, definindo-se, afinal, na sua relação com o texto”(NEVES, 2002: 13).

Isso é que ocorre nesse texto, quando dissemos para o aluno que *Bandeira* deve ser escrito com letra maiúscula. Afinal, no contexto, tal palavra é o sobrenome do autor, ou ainda, *Carneiro*. Sem contar *Santa*, de *Santa Tereza*; *Largo e Carioca*, de Largo da Carioca ou *Rio e Grande*, de Rio Grande, que nomeiam lugares.

O LD não traz instrução alguma para que o professor justifique o uso da letra maiúscula em certas palavras que também podem ser escritas com letra minúscula, utilizando o próprio texto. No entanto, parece-se fundamental que o professor detenha tal conhecimento e, assim, possa evidenciar que a língua é viva e funciona de diferentes formas.

De acordo com Neves (2003), o texto é visto como organização da informação, organização da interação lingüística e como organização semântica. E, em seu trabalho, durante a leitura, o aluno deverá “dar um sentido de conjunto, uma globalização e uma articulação aos sentidos produzidos pela seqüência”. (GOULEMOT, 1996). Dessa forma, desenvolvendo o conhecimento do aluno nos seguintes eixos: uso .→ reflexão → uso da linguagem (Cf. Capítulo 1, 16).

A autora continua, agora não mais utilizando textos como exemplos, mas frases, apresentando as definições de substantivos simples, formados por uma só palavra, e de substantivos compostos – formados por mais de uma palavra. Além dessas definições, o LD chama a atenção para o fato de que nem todos os substantivos compostos são unidos por hífen, apresentando alguns exemplos isolados de enunciados.

Para Neves (2000), os substantivos comuns possuem um série de subclassificações. No caso dos substantivos simples e compostos, de acordo com a referida autora, são subclassificações determinadas morfologicamente.

O LD define como substantivos concretos aqueles que não precisam de outro ser para ter existência; enquanto que os substantivos abstratos expressam qualidade, estado, ação existente em outro ser.

Para Neves (2000), esses dois tipos de substantivos representam, também, subclassificações dos substantivos comuns, entretanto, é apenas na função de referenciação que eles se definem como concretos ou como abstratos, : os primeiros têm substantivos individualizados, enquanto os segundos remetem a referentes que se abstraem de outros, isto é, só se efetivam se tiverem um nome já citado a que possam referir-se ou retomar e, portanto, na própria instância da construção do enunciado, não sendo diretamente estabelecidas no léxico da língua.

Além dos tipos citados anteriormente, Neves (2000) inclui, também, nessa subclassificação, os substantivos contável e não-contável. E, a pertinência da natureza contável / não-contável dos nomes se estende a um subconjunto particular de substantivos, os coletivos, que, na forma singular, nomeiam, descrevem, referem-se a todo um conjunto de elementos, e não a elementos individualizados de uma dada classe.

Nos exercícios referentes às subclassificações, abstrato e concreto, o LD propõe que o aluno reescreva as frases dadas, substituindo a palavra destacada por um substantivo abstrato. Para tal, o aluno deve fazer algumas modificações necessárias para que a frase tenha sentido. Vejamos o exemplo dado:

*Era um sujeito tão simples que nos impressionava.  
Sua simplicidade nos impressiona (Castro, 1999: 40).*

O exercício não é mecânico, pois propõe reflexão e aumenta o número de recursos lingüísticos disponíveis. Esse exercício não aborda a metalinguagem. Seu objetivo se pauta na percepção do funcionamento da língua. Nesse momento, o aluno precisa perceber os elos coesivos do texto, a necessidade de repetir ou omitir elementos e a manutenção de sentido.

De acordo com os PCNs (BRASIL, 1998), percebe-se que a atividade em questão aborda conteúdos do eixo REFLEXÃO, desenvolvidos sobre os do eixo USO, que se referem à construção de instrumentos para análise do funcionamento da linguagem em situações de interlocução e que estão privilegiando os aspectos lingüísticos que podem ampliar a competência discursiva do sujeito. São eles: a variação lingüística (modalidades, variedades, registros); a organização estrutural dos enunciados; o léxico e as redes semânticas; os processos de construção de significação e os modos de organização dos discursos.

Conseqüentemente, trabalha-se a leitura e a produção de textos, ainda que em pequenas doses, e é possível mostrar para o aluno que alterações podem e devem ser feitas quando se está elaborando um enunciado, de acordo com os efeitos de sentido que se pretende.

Logo em seguida, aparecem o substantivo primitivo – que não se origina de nenhuma outra palavra e o substantivo derivado - que se origina de outras palavras. Nesse caso, de acordo com Neves (2000), são subclassificações, assim como os substantivos simples e compostos, determinadas morfologicamente. Para essa autora, substantivos derivados podem formar-se a partir das diversas classes gramaticais: de um próprio substantivo; de um adjetivo, por exemplo e, serão substantivos que expressam estados, qualidades e modalidades, abstraídos de seu suporte de predicação; ou ainda, de um verbo.

E, finalmente, o LD apresenta, como palavras que indicam conjunto, os substantivos coletivos, sobre os quais já teci comentários, sob a visão de Neves (2000), anteriormente.

Referente a esses substantivos, o LD traz um exercício na página 41, que pede para que o aluno reescreva as frases, substituindo as expressões destacadas por substantivos coletivos. E o que percebo é que, assim como os exercícios referentes aos

substantivos concretos e abstratos, apresentados pelo LD na página 40, este também não aborda a metalinguagem, objetiva a percepção do funcionamento da língua.

De acordo com Vilela e Koch (2001), entre os elementos da língua há relações sintagmáticas e paradigmáticas, através das quais são determinadas as possibilidades de uso e combinação de cada elemento. Essas relações lingüísticas possibilitam o uso de importantes processos (processos de identificação e análise), que tanto valem para análise como para a síntese (formulação e reformulação de enunciados lingüísticos). Como afirmam estes autores, é costume designar esses processos como “transformações”<sup>25</sup> (2001: 47).

Dentre as transformações mais freqüentemente utilizadas, o exercício caracteriza-se em um caso de substituição lexical, no qual os elementos de um enunciado são substituídos por outros estruturalmente equivalentes (e eventualmente de significado análogo), sem que o contexto sintático desses elementos se altere e sem que resulte uma frase sintaticamente errada.

Os elementos combinam-se frasicamente. O elemento frásico em destaque na frase dada pelo LD pode ser substituído pelo elemento – substantivo coletivo, da frase que será reescrita pelo aluno. A frase proposta é: “*a* **Um grupo de peregrinos** dirigia-se à cidade sagrada.”, que deveria mudar para: “**Uma caravana** dirigia-se à cidade sagrada” (CASTRO, 2001: 41).

Esse exercício também não é mecânico, pois além de aumentar o número de recursos lingüísticos disponíveis, ao efetuar a substituição, o aluno é levado à reflexão, visto que deverá fazer ajustes, como neste caso, quanto à concordância nominal. Dessa forma, ele tem a oportunidade de expressar o seu pensamento de forma lógica e coerente a partir de um agenciamento lingüístico, e a sua escolha sintagmática e ou paradigmática requer um conhecimento da estrutura da língua, mas não necessariamente com o conhecimento de uma terminologia gramatical (RIBEIRO, 2001).

Sob essa mesma perspectiva, um outro exercício que poderia ter sido apresentado pelo LD refere-se à nominalização. Os exercícios que empregam a nominalização são de extrema importância, visto que não se trata apenas de substituir

---

<sup>25</sup> Transformação - em sentido amplo - a transferência de uma construção sintática para uma nova construção sintática de acordo com determinadas regras. As duas construções devem coincidir no essencial sob o ponto de vista semântico e formal, mas distinguir-se por determinados traços (VILELA; KOCH, 2001: 47).

um elemento por outro, adequando a concordância, mas de transformar verbos em nomes, o que muitas vezes, exige adaptações sintáticas.

A nominalização é um processo gramatical de formar nomes a partir de outras partes do discurso, usualmente verbos e adjetivos. Segundo Kehdi (1997), há vários tipos de nominalização, dentre elas, o autor destaca aquelas que utilizam afixos, citando que, em português, os principais sufixos nominalizadores são: *-ança*, *-ção*, *-mento* e sufixo zero. Como exemplo, o autor apresenta:

*a lembrança* de meu pai  
(comparar com: Meu pai lembrou-se e/ou Lembrei-me de meu pai.  
*a nomeação do secretário*  
*o sofrimento* do doente  
*a pesca* do bacalhau  
(que, em comparação com as formas citadas, apresenta o sufixo zero) (1997: 27).

Após os exercícios, o LD traz um resumo, com todas as definições para os tipos de substantivos apresentados e, em seguida, propõe um série de treze exercícios.

O exercício nº. 1 pede que aluno localize os substantivos que aparecem nas seguintes orações: **(ANEXO 2)**

- a) Paula preferia brincar com suas bonecas.
- b) O pai estava na saleta da televisão numa poltrona, pés descalços no tapete (CASTRO, 2001: 41).

Se durante a realização do exercício for considerado, de acordo com Vilela e Koch (2001), que o substantivo denota semântica e gramaticalmente o “objetual” e, por isso, constitui com o verbo o elemento fundamental para a construção frásica, o aluno estará desenvolvendo um processo reflexivo, percebendo que o substantivo pode ocorrer como sujeito e complemento e, ainda, como adverbial, predicativo e mesmo como atributo.

Para isso, portanto, não é necessária a apresentação de um arsenal teórico para o aluno. Seria interessante, porém, que o LD trouxesse para o professor orientações que convergissem para esse tipo de mediação, o que não ocorre.

Nos exercícios nº. 2 e nº. 5, o aluno terá de construir frases. No primeiro, empregando os substantivos “família”, “piano” e “televisão; no segundo, as frases devem ser construídas com substantivos comuns retirados do texto que está na abertura da unidade. Ao construir as frases, está sendo executado um trabalho com a

leitura e a produção de texto, refletindo sobre a língua e buscando os elementos adequados ao que o aluno deseja dizer.

O exercício nº. 3 pede uma relação dos objetos que se encontram ao redor do aluno. Penso que essa atividade seja interessante para a ampliação do vocabulário e, até mesmo, para a promoção de uma situação real na qual o aluno tenha contato com variações lingüísticas. De acordo com os PCNs,

embora no Brasil haja relativa unidade lingüística e apenas uma língua nacional, notam-se diferenças de pronúncia, de emprego de palavras, de morfologia e de construções sintáticas, as quais não somente identificam os falantes de comunidades lingüísticas em diferentes regiões, como ainda se multiplicam em uma mesma comunidades de fala (BRASIL, 1998: 29).

Como consequência dessa rica diversidade, muitas vezes, há alunos de regiões e/ou culturas diferentes que conhecem os objetos por diferentes nomes, de acordo com o seu contexto geográfico<sup>26</sup>. Além disso, pode-se observar que a sociedade brasileira é marcada por uma intensa movimentação de pessoas e intercâmbio cultural constante, o que retrata um espaço cultural em que convivem mescladas diferentes variedades lingüísticas, geralmente associadas a diferentes valores sociais (BRASIL, 1998).

Desse modo, o professor pode explorar uma situação, na qual é possível estabelecer discussões produtivas sobre o funcionamento da língua efetivamente em uso.

No exercício nº. 4, o aluno terá de escrever substantivos iniciados com a letra **C**, de acordo com os seguintes grupos: nomes de pessoas, nomes de cidades, nomes de coisas e nomes de animais. Além disso, deverá explicar porque alguns são escritos com letra maiúscula. Esse exercício é semelhante àquele que se refere aos textos de Manuel Bandeira, na página 39. O exercício demonstra que há uma tentativa de levar o aluno a perceber, nesse caso, o que é substantivo próprio e substantivo

---

<sup>26</sup> A geolingüística é um campo interdisciplinar compartilhado pela lingüística e a geografia. É também conhecida com os nomes de geografia lingüística e geografia das línguas. A geolingüística ocupa-se de estudar as línguas no seu contexto geográfico. Portanto, o seu campo de estudo é amplo e abrange tanto a dialectologia regional como a demolingüística e a dialectologia da percepção, entre outras orientações. As tarefas principais da geolingüística são a identificação e descrição de áreas lingüísticas, a análise das dinâmicas geográficas das suas variações internas, estimar a importância territorial das línguas e das suas variedades em diferentes escalas, analisar as dinâmicas territoriais das línguas e das suas variedades, estudar situações de conflito territorial causado pelas diferenças lingüísticas, conhecer as representações que as pessoas têm dos espaços lingüísticos, das suas falas e da sua dinâmica territorial. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Geoling%C3%BC%C3%ADstica&oldid=669456>>. Acesso em: 10 março 2006.

comum. Mas, dessa vez, diferentemente do exercício citado, não há um texto de apoio, naquele caso, os poemas. No entanto, se o professor souber explorar, será possível levar o aluno à reflexão sobre o uso da língua, baseando-se em seu próprio contexto de vida.

Pode-se dizer que os exercícios 6 a 13 estão inseridos em uma gramática teórica (Cf. Capítulo 2, p. 42), que de acordo Travaglia (2001), tem por preocupação a sistematização teórica da língua, dos conhecimentos a seu respeito, utilizando uma metalinguagem estabelecida de acordo com as teorias e modelos da ciência lingüística para esse fim. O que não pode acontecer é confundi-la com a gramática normativa em sua parte prescritiva e proscritiva, com caráter de legislação sobre a língua, mas sim de descrição.

Na verdade, o que se deseja, segundo a ótica da concepção atual de ensino, é que a gramática “não seja dada como um fim em si mesma, mas seja utilizada como mais um recurso que pode ajudar a atingir o objetivo de desenvolver a competência comunicativa”(TRAVAGLIA, 2001: 215).

Mas, para que a gramática seja utilizada como concebe Travaglia (2001), é preciso que o professor saiba conduzir o processo em benefício das necessidades do aluno.

Chegando ao final dessa unidade, o LD oferece mais um texto, a respeito do qual não há atividades e sugere a leitura do livro *Orelhinha, orelhudo, sabe nada, sabe tudo*, Roberto Magalhães, Editora Brasil.

A proposta de ensino que é oferecida pelo LD e desenvolve um trabalho com a leitura que, apesar de deixar alguns aspectos a desejar, como vem sendo mostrado durante a análise, pode ser muito bem administrado, por meio da participação efetiva de um professor competente. Dessa forma, promovendo um ensino de LM, não apenas como uma descrição ou prescrição de regras, mas como um produto da vida social, tendo o texto como base para a atividade discursiva, em que o processo de leitura envolva, em suas etapas, a análise lingüística, com atividades metalingüísticas e epilingüísticas.

Nesse momento, todo o trabalho desenvolvido poderia estar desembocando na produção textual, objetivando alcançar um ato real de interlocução (BRASIL, 1998). De acordo com Bakhtin (1929: 123), que a

verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da





Versiani, na página 27, e *Um plano perfeito*, de Carlos Queiroz Telles, na página 31, que introduziram tal assunto, além de atividades de compreensão e de interpretação a eles referentes. Refletindo sobre esses aspectos, Castro acredita que o aluno possa relacioná-los a seu cotidiano, a experiências vividas e a leituras feitas.

Após esse processo, os alunos devem relatar as experiências aos colegas; apresentar e analisar argumentos, inferências e posicionamentos do autor e dos colegas, o que é defendido por Possenti (1996). Quanto à produção de textos orais, o LD sugere, ainda, que sejam feitos relatos de histórias conhecidas e/ou produzidas pelos alunos, de entrevistas e de pesquisas cujo resultado deverá ser apresentado à classe. **(ANEXO 1)**. Assim, o que é possível perceber, é que a discussão não se mostra uma atividade solta, mas amparada em textos prévios.

Quanto ao trabalho com produção de texto, o Manual do professor informa que as propostas de redação são sempre relacionadas à temática da unidade e à forma dos textos estudados. Por essa razão, antes de sugerir a redação propriamente dita, apresenta-se um estudo de um aspecto dos textos trabalhados que se deseja ver aproveitado pelo aluno em sua produção. **(ANEXO 1)**.

Essa afirmação se concretiza na prática. Como é possível constatar, o LD mostra como fazer uma narrativa, apresentando seus elementos: enredo, personagens, lugar e narrador. E, para consolidar esse novo conhecimento, o LD propõe três atividades: **(ANEXO 2)**

1. No texto 2, o autor nos dá a conhecer os fatos de maneira diferente da usada pela autora do texto 1. Que diferença você percebe entre essas duas narrativas?
2. Os dois textos acontecem num mesmo espaço, embora com personagens diferentes. Que espaço é esse?
3. No texto 2, o autor utilizou-se de um recurso chamado **discurso direto**, pelo qual reproduz exatamente o que dizem e o que pensam as personagens.
  - a) Que sinal é utilizado para indicar a fala da personagem?
  - b) Copie um trecho que mostre um diálogo entre as personagens (fique atento à pontuação.)
  - c) Geralmente o narrador introduz a fala da personagem antes de reproduzir suas palavras, a fim de identificá-la. Isso acontece no texto **Um plano perfeito?** (2001: 33)

A primeira, conduz o aluno a refletir sobre as diferentes maneiras, pelas quais podemos conhecer um fato. Como em cada um dos textos isso acontece diferentemente, o aluno deve compará-los e perceber que, em *Ida para a escola*, o leitor fica sabendo dos fatos pelo narrador; enquanto que, em *Um plano perfeito*, tal conhecimento se dá por meio de uma conversa entre as personagens.

Na segunda, um dos elementos da narrativa que foi anteriormente apresentado ao aluno – o espaço, é abordado, em um trabalho que envolve, ainda, os dois textos.

Na terceira e última atividade proposta, o LD chama a atenção do aluno para um recurso utilizado no texto *Um plano perfeito* – o discurso direto, visto que o texto revela-se em forma de um diálogo. Essa atividade subdivide-se em três itens. Todos estão diretamente ligados ao ensino da produção de narrativas, funcionando como um complemento ao assunto exposto anteriormente, sendo que o aspecto que chama a atenção é que o aluno está, a todo momento, trabalhando, na prática, com um texto.

Após os itens Discussão e Produção de texto, como Proposta de Redação, o LD apresenta o texto *A agenda do Ozzy*, publicada na Folha de São Paulo e uma tira do PEANUTS/Charles M. Shutz e, continua com o mesmo tema focado desde o começo da unidade: a relação do aluno com a escola.(**ANEXO 2**)

Como anunciado no Manual do professor (**ANEXO 1**), o LD oferece ao aluno elementos que o conduzem à criação das condições para a produção textual escrita: o que dizer (assunto); porque dizer (objetivo); para que dizer (finalidade); a quem dizer (tempo); onde dizer (local); como dizer (estratégias).

Castro sugere, no Manual do Professor (**ANEXO 1**), que é muito importante que as produções dos alunos sejam lidas pelos colegas; essa atitude pode ser feita com o objetivo de conhecer o que os outros alunos produziram ou com o intuito de os colegas apresentarem comentários, fazerem correções, sugerirem modificações, questionarem formulações e apontarem incoerências e incorreções.

Esse trabalho se torna muito interessante devido ao fato de estar criando a oportunidade de novos interlocutores para o aluno, além do próprio professor. Esse procedimento está em consonância com a concepção de linguagem como uma forma de ação que se preocupa com os modos de participação do outro na produção de textos, pois o uso da linguagem, real e concreto; depende da aprendizagem que se realiza nas interações sociais e culturais. (GARCEZ, 1998).

Isso garante a socialização da produção textual, como é o caso da atividade nº. 5, na página 34 (**ANEXO 2**), que orienta o aluno a escolher um texto que ele escreveu e trocá-lo com um colega. Ambos lerão e farão comentários, depois levando em conta tais comentários, o aluno deverá refazer o seu texto e afixá-lo em um

mural. Dessa forma, ele poderá perceber que suas falhas textuais não incomodam apenas o professor, mas também atrapalham a compreensão de qualquer eventual leitor.

É interessante chamar a atenção para o fato de a autora comentar, no Manual do professor, página 5, que fica a critério do professor desenvolver algumas das propostas de redação em outros momentos, inclusive como reforço ou como lição de casa. (ANEXO 1).

Baseada nesta “confiança” que a autora demonstra para com o professor, resgato o que disse na página 69, quanto à possível lacuna que ficaria no que se refere à ausência de uma atividade de produção textual logo após o tópico de gramática.

A última etapa do processo à qual me refiro na página já mencionada, representando uma consolidação do conhecimento - a produção textual, pode ser realizada ao final da unidade, retomando as produções feitas pelos alunos, no tópico referente à redação.

Na verdade, a retomada da produção dos alunos justifica-se pelo fato de que o mais importante a ser considerado é que o fator determinante básico para as opções de ensino de gramática é a necessidade dos alunos. Por essa razão, é possível abordar a produção e, a partir dela, levantar tais necessidades (ensinar e aprender com textos dos alunos). Só aí será compreendido o "ensino de gramática", concebendo, assim, que o ensino de gramática vem após a produção de textos, quando o seu suporte (espera-se) melhore a nova produção.

Esse seria, então, o momento, além de outros tantos, que o professor deve aparecer, impreterivelmente, como mediador, antes da refacção/reescrita. Se essa etapa for feita sem orientação do professor, haverá apenas o uso, mas não a reflexão.

Continuo a minha análise na unidade 3, que complementa a unidade anterior, trazendo a flexão dos substantivos (gênero, número e grau). No Tópico Estudo da Língua – Gramática, o LD apresenta, utilizando o recurso da linguagem não-verbal, um exemplo para cada tipo de flexão. Flexão de gênero: leão e leoa; Flexão de número: livro e livros; e Flexão de grau: casa e casinha. O LD, ainda, complementa que os substantivos variam, isto é, mudam de forma.

Quanto ao gênero dos substantivos, o LD apresenta a regra geral para a distinção masculino/feminino. A respeito desse aspecto, Vilela e Koch (2001) afirmam que os nomes de seres humanos comportam uma variação flexional, que pode

ser feita por meios morfológicos (*filho - filha*), por meios lexicais (*pai - mãe*), por meios derivacionais (*embaixador - embaixatriz*) ou por meios sintáticos (*o artista - a artista*).

De acordo com esses autores, o exemplo trazido pelo LD é um caso de variação flexional por meio morfológico. No entanto “à guisa de conclusão, para os substantivos capazes de flexão masculino-feminino, a regra geral para a formação do feminino será a seguinte: a substituição da terminação do masculino por *a*” (2001: 190).

Consciente do espaço garantido ao estruturalismo nessa discussão, ratifico a posição de Vilela e Koch (2001) nos preceitos de Mattoso Câmara (1992) ao afirmar que a flexão de gênero é exposta de uma maneira incoerente e confusa nas gramáticas tradicionais do português, em virtude de uma incompreensão semântica da sua natureza, pois costuma ser associada intimamente ao sexo. Esse autor explica que “o gênero abrange todos os nomes substantivos portugueses, quer se refiram a seres animais, providos de sexo, quer designem ‘coisa’” (1992: 88). Além disso, ele acrescenta ainda que “mesmo em substantivos referentes a animais ou pessoas há discrepância entre gênero e sexo, não poucas vezes” (1992: 88).

Desse modo, a conclusão chegada por Vilela e Koch (2001) no que se refere à regra geral para a formação do feminino está, parcialmente, em consonância com o que afirma Mattoso Câmara Jr.. Para ele, “a flexão de gênero é uma só, com pouquíssimos alomorfes<sup>27</sup>” (1992: 89). O exemplo trazido pelo LD se constitui nesse caso de flexão única: a distinção masculino/feminino se deu “pelo acréscimo, para o feminino, do sufixo flexional *-a* (/a/ átono final) com a supressão da vogal temática, quando ela existe no singular: *lob(o) + a = loba; autor + a = autora*” (MATTOSO CÂMARA, 1992: 90).

As outras formas de o gênero se exprimirem, em português, é através de derivação (quando uma das formas, masculina ou feminina, é formada pelo acréscimo de um sufixo ao radical ou de heteronímia (caso de masculino e feminino representados por dois vocábulos completamente diferentes). (KEHDI, 1999). Esse último caso é tratado pelo LD como “substantivos biformes” (2001: 55).

O seguinte exemplo é apresentado pelo LD: “As **meninas** pulavam corda e os **meninos** brincavam de bola (2001: 53)” (ANEXO 2).

---

<sup>27</sup> Alomorfes: para os lingüistas americanos, de orientação distribucionalista, é a designação que se dá às diferentes realizações de um mesmo morfema. Assim, em português, o morfema {mim} apresenta, como alomorfes, /mim/ e /migo/, respectivamente. Há alguns critérios para estabelecer qual dos alomorfes de um determinado morfema representa a forma básica. Por convenção, representa-se a forma básica entre chaves, e os alomorfes, entre barras oblíquas (KEHDI, 1999: 67).

O LD observa que, antes dos substantivos masculinos, são usados os artigos **o, os, um, uns**; antes dos substantivos femininos, empregam-se os artigos **a, as, uma, umas**, lembrando que masculino e feminino são palavras que se referem a uma categoria gramatical, a um fato relativo à concordância e não a uma diferença biológica. Dessa forma, apenas os substantivos que se referem a pessoas ou animais podem estabelecer essa relação. Os demais são considerados masculinos ou femininos pela concordância que estabelecem com o artigo **o** ou **a**, conforme podemos observar abaixo: **(ANEXO 2)**

- a** mesa – substantivo feminino
- o** armário – substantivo masculino
- o** telefonema – substantivo masculino (2001: 54)

Tal postura é amparada por Vilela e Koch (2001), ao afirmarem que, apesar de as subcategorias constituídas com base em uma possível distinção primária “animacidade” e “inanimacidade” serem traços importantes na caracterização do substantivo, a distinção entre gênero poderá atualmente ver-se na distribuição mais acentuada de masculino e feminino nos seres vivos e na distribuição convencional de masculino e feminino nos inanimados, isto é, a distinção de gênero gramatical, em invés de gênero natural (macho-fêmea).

De acordo com esses autores, nos seres vivos parece haver uma certa coincidência entre os dois gêneros - o natural e o gramatical. Mas há muitos contra-exemplos para permitirem a generalização, isto é, a conexão entre os dois gêneros (natural e gramatical) não permite o estabelecimento de uma regra geral. Sobre esse aspecto, Mattoso Câmara afirma que “mesmo em substantivos referentes a animais ou pessoas há discrepância entre gênero e sexo” (1992: 88).

Um outro aspecto interessante é destacado por esse autor. Ele sugere que as possíveis alomorfias ou casos de dúvida quanto à flexão de gênero devem ser resolvidos pelo dicionário. Além disso, Mattoso Câmara explica que:

há substantivos de tema em -a, em -o, em -e ou atemáticos, que possuem um gênero determinado implicitamente pelos adjetivos de tema em -o (estes sempre com a flexão de gênero pela oposição -a : -o + -a = a), que quando presentes, têm de ir para o gênero do substantivo que determinam. Assim *casa* é feminino, porque se tem de dizer *casa larga* e *poeta* é masculino, porque a expressão correta é *poeta maravilhoso* (1992: 91).

A autora do LD afirma que é bom saber sempre o gênero dos substantivos para que seja feita a concordância correta com os artigos e os adjetivos que os acompanham. Observe: **(ANEXO 2)**

Sementinha vermelha.  
Os bilhetinhos anônimos.  
Sinto um grande dó dela (2001: 54).

No primeiro exemplo, a autora toma o cuidado de observar que “sementinha” é um substantivo feminino e, conseqüentemente, vermelha será um adjetivo feminino também. No segundo, ela observa que “os” é um artigo; “bilhetinhos” é um substantivo e “anônimos” é um adjetivo. E, no terceiro, destaca que “um” é um artigo masculino e “dó” é um substantivo masculino.

Dessa forma, baseada no que afirmam Vilela e Koch (2001) e Mattoso Câmara (1992), destaco que essa abordagem adotada pelo LD traduz-se em uma forma de ensino bastante simples e eficaz.

Na verdade, Castro deseja conduzir o aluno ao raciocínio de que o adjetivo e o artigo concordam com o substantivo. Com isso, já se mostra preocupada com o trabalho de produção de textos. Além disso, tranquiliza, de certa forma, o aluno, por deixar claro que, em caso de dúvida quanto ao gênero de um substantivo, basta recorrer ao dicionário.

A atitude da autora liberta o aluno da imposição das regras que devem ser seguidas – Gramática Normativa, que, segundo Possenti (1996: 64), “é a mais conhecida do professor de primeiro e segundo graus, porque é em geral a definição que se adota nas gramáticas pedagógicas e nos livros didáticos”. (Cf. Capítulo 2, p. 39). Desse modo, conduz o aluno a uma independência, por meio da qual, ele mesmo poderá “descobrir” o gênero da palavra desejada, de acordo com a sua necessidade pessoal, exercitando o que Possenti (1996) chama de aprendizado por meio de atividades significativas, que se traduz em aprendizado real (Cf. Capítulo 1 - Seção 1.3.1.3, p.30), despertando o seu poder investigativo, além de criar oportunidades para que perceba que as palavras podem pertencer a mais de uma classe gramatical.

Preocupada com o seu leitor, Castro reproduz no LD trechos do dicionário com o intuito de fazer que o aluno se familiarize com a apresentação dos vocábulos e, nesse caso, especificamente, com as abreviaturas, tais como “s.f.” – substantivo feminino e “s.m.”- substantivo masculino **(ANEXO 2)**.

No tocante aos trechos ilustrativos do dicionário, a autora escolheu como exemplos as palavras “alface” e “guaraná”, que, geralmente são alvos de confusões quanto ao gênero. Possenti (1996) afirma que esses casos não são do tipo em que é melhor prevenir do que remediar. Se ocorrerem problemas, que se trabalhe sobre eles, caso contrário, não há razão para isso.

No entanto, para saber se há ou não problemas, somente as produções textuais dos alunos podem informar. Assim, é de extrema importância que se retome este trabalho.

Castro continua com as peculiaridades dos gêneros dos substantivos. São, então apresentados substantivos usados apenas no masculino ou no feminino – “o século” e “a volta”, que, de acordo com que afirmam Vilela e Koch (2001), os nomes inanimados, geralmente, não obedecem a qualquer regra clara quanto à distribuição por masculino ou feminino; os substantivos biformes – “papai” e “mamãe”, que, segundo os referidos autores, representam um caso de variação flexional por meios lexicais e; os substantivos uniformes – “o selvagem” e “o inocente”, que são substantivos que apresentam uma única forma para os dois gêneros e que, para os mesmos autores mencionados, são nomes que não comportam uma variação flexional, por meios sintáticos, no qual o artigo é usado para os nomes humanos.

Nesse momento é adotada a mesma conduta de ilustrar com trechos do dicionário, chamando a atenção do aluno para mais uma abreviação – “2 g.”, que significa que a palavra em questão é um substantivo conhecido como comum de dois gêneros.

O LD traz uma ressalva de que, para indicar o gênero deste tipo de substantivo, são necessárias outras palavras, tais como artigos e adjetivos, dependendo do contexto. Pode-se pensar, então, amparada em Possenti (1996), que, pela forma como a autora apresenta o novo conteúdo, há uma tentativa de demonstrar a ocorrência de um uso efetivo da linguagem, um uso contextualizado, uma tentativa forte de dar sentido ao que o outro diz, promovendo, assim, reflexão sobre a língua (análise lingüística).

Para ilustrar, o LD apresenta os seguintes exemplos: **(ANEXO 2)**

Paulo, **um** estreante muito promissor, representou o papel de **um** selvagem.  
Marta, **uma** estreante muito promissora, representou o papel **da** inocente (2001: 55).

O fato de a autora do LD falar em artigo e adjetivo tão naturalmente, desperta a minha atenção, sendo que tais conteúdos só são abordados nas unidades posteriores; porém isso se traduz em um aspecto positivo, pois as palavras não existem isoladamente visto que parto “do princípio de que a frase é a unidade que melhor corresponde, no plano comunicativo, ao enunciado<sup>28</sup>” (VILELA; KOCH, 2001: 297).

Um aspecto interessante mencionado por Vilela e Koch (2001) é que a distinção masculino-feminino pode transportar um conjunto de especificidades como forma, tamanho, genericidade e individuação, etc. É o caso de “o capital” e “a capital”, citados pelo LD, nos quais a mudança de gênero acarreta na mudança de significado.

Na divisão estabelecida pelo LD, ao traçar um paralelo com o que propõem Vilela e Koch (2001) quanto à variação flexional que comportam os seres humanos, o LD deixou de apresentar os substantivos realizados por meios derivacionais, como é o caso de embaixador e embaixatriz. Aparece, apenas, um exemplo – “ator” e “atriz”, em um quadro resumo na página 56, no qual tais substantivos aparecem no grupo nomeado pelo LD como biformes. Nesse grupo, o LD concentra os substantivos cujo gênero se exprime através de derivação ou de heteronímia. Na verdade, creio que a intenção de Castro foi simplificar a questão, visto que o LD se destina a alunos de 5<sup>a</sup>.

Como últimos exemplos, aparecem, dentro da subdivisão dos uniformes, os substantivos nomeados pelo LD como sobrecomum e epiceno. Os substantivos sobrecomuns são considerados por Vilela e Koch (2001) como casos singulares que há apenas o masculino ou feminino. Os epicenos são formados pelo processo sintático, pelo acréscimo das palavras macho e fêmea.

Na verdade, se buscarmos a etimologia da palavra, temos que epiceno tem a sua origem no grego: epi “sobre” + koinós “comum”, logo, epiceno e sobrecomum são a mesma coisa; sobrecomum é a tradução da palavra epiceno. É possível observar que testemunha e cobra fazem parte de um mesmo processo, exceto pelo fato de que testemunha, tradicionalmente, refere-se a ser humano e cobra, a animais.

De acordo com Mattoso Câmara (1992: 89), “não cabe para os substantivos ‘epicenos’, referentes a certos animais, falar numa distinção de gênero expressa pelas palavras *macho* e *fêmea*. Esse autor alega que tal acréscimo não é

---

<sup>28</sup> Enunciado é a unidade de comunicação integrada num acontecimento comunicativo concreto realizado por um falante ou escrevente. O enunciado, como fato de discurso, pode ocorrer como uma palavra apenas, como uma frase, ou como um texto composto de várias frases (VILELA; KOCH, 2001: 297).



imperativo e é possível falar apenas *cobra* e *tigre* sem acrescentar obrigatoriamente esses termos. Independentemente do acréscimo das palavras *macho* ou *fêmea*, o gênero não muda, *a cobra macho* continua no feminino, como assinala o artigo feminino *a*, e o artigo masculino *o*, *tigre fêmea* continua no masculino.

Creio que a observação de Mattoso Câmara (1992) comunga com um processo de ensino-aprendizagem de LM em seu uso e seu funcionamento efetivos. Dessa forma, diante de regras confusas e incoerentes oferecidas por nossas gramáticas e também presentes, em alguns momentos, no LD em questão, considero interessante e prática a divisão apresentada por Mattoso Câmara no que se refere aos nomes e a sua flexão quanto ao gênero:

- 1) Nomes substantivos de gênero único; ex.: (a) *rosa*, (a) *flor*; (a) *tribo*; (a) *juriti*; (o) *planeta*; (o) *amor*; (o) *livro*, (o) *colibri*.
- 2) Nomes de 2 gêneros sem flexão; ex.: (o, a) *artista*, (o, a) *intérprete*; (o, a) *mártir*.
- 3) Nomes substantivos de 2 gêneros com uma flexão redundante; ex.: (o) *lobo*, (a) *loba*, (o) *mestre*, (a) *mestra*, (o) *autor*, (a) *autora* (1992: 92).

No exercício no. 1, da página 56 (**ANEXO 2**), a autora segue o mesmo estilo dos exercícios das páginas 36 e 37. Em princípio, são atividades sem razão de ser, que não se constituem em práticas efetivas, significativas, contextualizadas. Mas, se voltarmos para a página 50 do LD, veremos uma proposta de trabalho com leitura e, assim, as atividades em análise, referentes à página 56, perdem o caráter irrelevante em virtude da realização do trabalho de leitura anterior, e podem conduzir o aluno à reflexão – prática de análise lingüística.

É possível observar que a autora do LD privilegia no exercício nº. 1, não sei se intencionalmente, a divisão apresentada por Mattoso Câmara (1992) no que se refere aos nomes e a sua flexão quanto ao gênero.

Já os exercícios nº. 2 e nº. 3 fazem o aluno refletir sobre a língua, visto que não é possível identificar o gênero de uma forma mecânica, mas pelo contexto, além de estar incentivando o aumento do léxico por meio do uso do dicionário, que, de acordo com Mattoso Câmara (1992), é a fonte para esclarecermos possíveis dúvidas quanto ao gênero e, nesse caso, quanto ao significado das palavras.

Os exercícios números 4 e 7 não abordam os substantivos isoladamente, mas dentro de um contexto, o que determina o seu gênero e, conseqüentemente, a concordância com os demais termos, o que está de acordo com a proposta de Vilela e Koch (2001) e Mattoso Câmara (1992).

O exercício nº. 5 da página 57 (**ANEXO 2**) é considerado por Possenti (1996: 47) como práticas não significativas, visto que “nada disso se faz na vida real, porque nada disso ajuda ninguém a aprender uma língua”, devido ao fato, principalmente, das palavras estarem isoladas de um contexto, uma vez que parto “do princípio de que a frase é a unidade que melhor corresponde, no plano comunicativo, ao enunciado” (VILELA; KOCH, 2001: 297).

O exercício nº. 6 se apresenta como uma atividade estrutural que não merece grande destaque, mas que não deixa de ter seu valor. É bom lembrar que, havendo bom senso do professor, tais exercícios mostram-se válidos oportunamente.

Se levarmos em consideração o que Travaglia (2001) considera como reflexão sobre a língua, creio poder acrescentar mais um comentário: os exercícios propostos pelo LD em questão, consideram apenas a norma padrão, podendo levar o aluno a acreditar que essa é a única modalidade existente ou, como o exercício não privilegia outras possibilidades, o aluno pode pensar, equivocadamente, que esta é a melhor variação, contrariando as idéias defendidas pelos PCNs (BRASIL, 1998).

Na verdade, o que consolida o aprendizado é, segundo Possenti, “‘imitar’ da forma mais próxima possível as atividades lingüísticas da vida. Na vida, na rua, nas casas, o que se faz é falar e ouvir. Na escola, as práticas mais relevantes serão, portanto, escrever e ler” (1996: 48).

Consciente disso, acredito que, após o trabalho desenvolvido com o tópico Estudo da Língua – Gramática, a produção de texto, proposta no tópico Desenvolvendo as habilidades de falar e escrever (**ANEXO 2**) deva ser retomado, visto que só aprendemos a escrever, escrevendo e lendo, e sendo corrigidos, e reescrevendo, e tendo nossos textos lidos e comentados muitas vezes, com uma freqüência semelhante à freqüência da fala e das correções da fala.

Uma outra observação que desejo fazer se refere à questão da nominalização. Ao considerar que a proposta de ensino-aprendizagem de LM parte da leitura e tem como ponto de chegada a produção escrita, exercícios que se mostram bastante produtivos são aqueles que empregam a nominalização, visto que não se trata apenas de substituir um elemento por outro, adequando a concordância, mas de transformar verbos em nomes, o que exige, muitas vezes, adaptações sintáticas. Diante de tal importância, ao levar o aluno a conhecer várias formas do dizer, acredito que o LD poderia apresentar um exercício desse tipo, o que não acontece.

Quanto à categoria número, Vilela e Koch (2001) afirmam que está intimamente ligada ao substantivo e ao seu traço categorial “objetividade”, apontando para o traço “um” vs. “mais do que um”, não havendo, contudo, uma cobertura total entre categoria gramatical “número” e a categoria lógica ‘numeral’. É que o singular pode também designar a totalidade de uma espécie e uma pluralidade considerada como unidade (nos coletivos).

O LD utiliza os exemplos:

A sementinha vermelha – singular  
As sementinhas vermelhas – plural (2001: 57)

Castro destaca que artigo e adjetivo acompanham a variação do substantivo, como já vinha fazendo anteriormente.

Faz-se necessário ressaltar que os exemplos, quase que em todos os casos, são retirados de textos sociais, o que comunga com os preceitos dos PCNS (BRASIL, 1998). Nessa unidade, foram usadas como fonte de exemplos capas de revistas de grande circulação, tais como *Veja* e *Guia de Estradas Quatro Rodas*. (ANEXO 2).

De acordo com Vilela e Koch (2001), por meio da categoria número, de uma maneira genérica, a língua distingue elementos únicos e isolados de elementos numerosos ou reunidos em grupos de duas ou mais entidades. A regra geral para formação de plural é apresentada pela presença ou não do morfema<sup>29</sup> “-s”.

O singular e o plural são possíveis desde que o substantivo seja contável, aspecto ao qual o LD não fez menção. Os nomes não contáveis tomam normalmente a forma singular, não divisíveis em indivíduos distintos, não ocorrem com numerais, admitindo apenas uma quantificação de medição e não de contagem, Como exemplificam Vilela e Koch (2001): água, preguiça, sal, etc., fazendo ressalvas para os casos de expressões já convencionalizadas e lexicalizadas, como: “Ele foi verter águas” e “As águas rebentaram”, bem como “Dá-me umas águas, por favor!”.

Tomo o que afirma Neves como suporte para diferenciar as subcategorias nominais contável e não-contável, o que, para a gramática tradicional, não apresentam diferenças:

---

<sup>29</sup> Morfemas: são as unidades mínimas significativas, depreendidas por comutação. Os morfemas de valor lexical, como, p.ex., os substantivos, pertencem a um inventário aberto (seu número é indeterminado e é sempre possível acrescentar um novo membro à série); os morfemas de valor gramatical (p.ex., os afixos,

a) Os substantivos contáveis se referem a grandezas discretas, descontínuas e heterogêneas de contagem e, portanto, de pluralização. Trata-se de referência a elementos individualizados de um conjunto passível de divisão em conjuntos unitários.

b) Os substantivos não-contáveis referem-se a grandezas contínuas, descrevendo entidades não-suscetíveis de numeração. Trata-se de referência a uma substância homogênea, que não pode ser dividida em indivíduos, mas apenas em massas menores, e que pode ser expandida indefinidamente, sem que sejam afetadas suas propriedades cognitivas e categoriais (2000: 82).

Para Neves (2000), é simples identificar se os substantivos são contáveis quando estão no plural, mas quando estão no singular, tal identificação se dá pelo tipo de determinação do sintagma nominal. A autora acrescenta, ainda, que a pluralização pode, dependendo do contexto, converter substantivos contáveis em não-contáveis.

O LD traz um quadro com as formações que fogem à regra geral. Segundo Vilela e Koch (2001), os substantivos terminados em **ão** podem ter o plural de acordo com a etimologia da palavra: os substantivos terminados em **ão** que recebem apenas o “s”: **mão** – **mãos**: **manu**; os que mudam **ão** em **ões**: **leão** – **leões**: **leone**; os que mudam **ão** em **ães**: **pão** – **pães**: **pane** e; alguns casos que admitem duas ou três formas: **anão** – **anães** - **anões**.

A explicação apresentada por Vilela e Koch (2001) parece não ser tão viável como explicação a ser adotada em sala de aula, principalmente, na série em questão. Logo a sugestão para “descobrir” qual o plural correto se encontra nas formas derivadas. Se considerarmos as seguintes formas derivadas: *leão* -*le<sub>o</sub>nino*, logo, tem-se como plural *le<sub>o</sub>es*; *cão* – *cani<sub>l</sub>/cani<sub>o</sub>*, logo, tem-se *cães*; *carvão* – *carvo<sub>a</sub>ria*, logo, tem-se *carv<sub>o</sub>es*. Tal procedimento torna desnecessária a busca por explicação na história da língua, tão criticada pelas correntes lingüísticas. Dessa prática, então, consegue-se obter a forma-base, à qual é acrescido o morfema *l* ou *es*: *le<sub>o</sub>nino* – forma-base: *leo* + *es*; *canino* – forma-base: *cani* + *es*; *carvo<sub>a</sub>ria* – forma-base: *carvo* + *es*.

É apresentada, também, a forma de plural de substantivos monossílabos terminados em “s”: **gás** – **gases**; substantivos terminados em “x”: o **tórax** – os **tórax**, que ficam invariáveis; dentre os terminados em “s”, existem aqueles que ficam invariáveis: o **lápiz** – os **lápiz**; e substantivos terminados em “r” ou “z”, que recebem “es”: **mar** – **mares** e **cruz** – **cruzes**. Mais dois quadros são apresentados. Um,

---

as preposições etc.) constituem inventários fechados, representados por elementos de número reduzido, cuja listagem figura nas gramáticas (KEHDI, 1999: 68).

trazendo substantivos terminados em “m”, que trocam o “m” por “ns”: **homem** – **homens**; substantivos terminados em “al”, “el”, “ol” e “ul”, que trocam o “l” por “is”: **jornal** – **jornais**, **anel** – **anéis**, **anzol** - **anzóis** e **paul** - **pauis**. O outro apresenta os substantivos oxítonos e paroxítonos terminados em “il”: **funil** – **funis** e **fóssil** – **fósseis**.

O LD não menciona o fenômeno designado por metafonia, que consiste na alteração do /o/ fechado do singular para o /o/ aberto no plural, como é o caso das palavras: *povo* – *povos*, *ovo* – *ovos*.

O LD também não menciona a formação dos substantivos compostos que graficamente se apresentam num único segmento e, nem os compostos formados por dois nomes.

De acordo com Vilela e Koch (2001), por meio da categoria número, de uma maneira genérica, a língua distingue elementos únicos e isolados de elementos numerosos ou reunidos em grupos de duas ou mais entidades. Quanto aos exercícios, faço para os exercícios nº. 1 e nº. 2, da página 59, observações semelhantes àquelas dos exercícios nº. 4 e nº. 7, da página 57. O aluno deve completar as frases, usando as palavras que estão nos parênteses, sendo que tais palavras devem estar no plural. O aspecto positivo da atividade é tratamento dentro de um contexto, que exige a observância da concordância com os demais termos.

Mais uma vez, porém, pode-se estar conduzindo o aluno ao pensamento de que esta é a única ou a melhor modalidade existente. Na verdade, essas atividades, de acordo com Possenti (1996), surtiriam mais efeito se fosse proposta uma seqüência de frases por meio das quais o aluno pudesse comparar e/ou propor diversas possibilidades de construção, inclusive, evidenciando-se a proposta com a norma culta. Dessa forma, a proposta dos exercícios consistiria em trabalhar os fatos da língua a partir da produção efetiva do aluno.

Quanto aos exercícios nº. 3 e nº. 4, são exercícios estruturais que podem ser utilizados, mas desde que constituam toda uma série necessária ao trabalho com um fato da língua que, mesmo provocando “um distanciamento entre o conceito e as práticas de linguagem” em um dado momento, possa “contribuir para a constituição da proficiência lingüística do aluno” (BRASIL, 1998: 43). Dessa forma, o aluno analisa e reflete sobre a sua própria linguagem, adquire conhecimentos sobre o funcionamento da língua, reconhece os valores sociais, por meio das variações lingüísticas, ampliando e melhorando sua atuação. Nesse caso, é preciso haver consciência e bom senso por parte do professor para saber como valorizar tal atividade.

No entanto, apesar de ser considerado com estrutural, já comentamos anteriormente, esse tipo de exercício não deixa de ter a sua validade.

Quanto à flexão de grau, afirmam Vilela e Koch (2001: 184) que as “gramáticas costumam apresentar a ‘graduação’ como um dos traços gramaticais dos substantivos, mais propriamente, a possibilidade de receber os graus ‘aumentativo’ e ‘diminutivo’”. Essa é a postura do LD, remetendo-nos ao tradicionalismo. No entanto, ao revelarem os traços característicos dos substantivos, esses autores afirmam no item “b” que os substantivos “têm capacidade flexional em gênero e número”, apenas (Cf. Capítulo 4 - Seção 4.2, p. 57). Chamam a atenção, ainda, para o fato de muitos gramáticos não aceitarem a “graduação” como um dos traços gramaticais dos substantivos, colocando esses fatos lingüísticos na derivação e não na flexão.

Quanto à flexão de grau dos substantivos, o LD apresenta os substantivos no aumentativo, utilizando as terminações **-ão, -zão, -arra, -arrão, -eirão, -aça, -aço e -orra**, além da possibilidade de formar o grau aumentativo acrescentando ao substantivo os adjetivos **grande, enorme e imenso**, no diminutivo, utilizando as terminações **-inho, -zinho, -ito, -ejo, -eta, -ote, -isco e -im**, além da possibilidade de formar o grau diminutivo com o acréscimo da palavra **pequeno, minúsculo** aos substantivos.

Castro faz uma observação importante, ao dizer que nem sempre o aumentativo e o diminutivo expressam tamanho: podem também indicar valor afetivo, transmitindo carinho, admiração, respeito ou desprezo. Os exemplos utilizados são (ANEXO 2):

Carlos é um amigão.  
 Não gostei desse livreco.  
 Ele é um ladrãozinho vulgar.  
 Coitado do meu filhinho! (2001: 60)

Pode-se dizer que tanto Neves (2000) quanto Vilela e Koch (2001) não expõem a definição de graduação de substantivo como uma subclassificação na flexão dessa categoria lexical, provavelmente por não a considerarem pertinente a esse critério morfológico, visto que colocam esses fatos lingüísticos na derivação, conforme já mencionado nesse mesmo capítulo.

Quanto aos exercícios da página 61, tenho a dizer que, do nº. 1 ao nº. 4, todos são estruturais. O exercício que parece mais produtivo, que aborda a questão

contextual, apesar de estar restrito a frases, parece ser o de nº. 5, pois pede ao aluno que identifique o que expressa o aumentativo ou o diminutivo em cada frase dada (**ANEXO 2**). Essa atividade conduz à reflexão, pois envolve o sentido de adequação à situação de interação comunicativa e abre possibilidades para o professor trabalhar as variedades da língua e, não apenas, a norma padrão. Ela envolve construções de uso vulgar, coloquial e padrão e, posteriormente, analisa a aceitabilidade dessas construções na escrita. Assim, trabalhando a gramática internalizada, a gramática descritiva e a gramática normativa, que de acordo com Possenti (1996), podem conviver na escola em harmonia.

### **4.3. Análise: Os adjetivos**

De acordo com Vilela e Koch,

o adjetivo é, depois do substantivo e do verbo, a classe mais representada na língua. Caracteriza-se gramaticalmente como uma categoria não autônoma sintaticamente e dotada de flexão e graduação sob o ponto de vista morfológico; semanticamente designa qualidades, propriedades ou relações (2001: 234).

De acordo com esses autores, o adjetivo é designativo da “propriedade” (Cf. Capítulo 4 - Seção 4.2, p. 48), da “qualidade” (em sentido amplo), por força da semântica gramatical, entra sintaticamente em uma relação muito estreita com as categorias substantivo e verbo, como atributo, predicativo e determinação adverbial. A sua capacidade flexional – a concordância – permite-lhe a realização dessas funções, além de permitir a comparação de coisas, fenômenos, relativamente a propriedades ou qualidades.

Conhecidas algumas características dos adjetivos, parto para a análise quanto à abordagem desse conteúdo pelo LD. Anteriormente, chamei a atenção para o fato de a autora do LD referir-se a adjetivos e a artigos de forma natural, mesmo sabendo que tal conteúdo só seria apresentado para os alunos posteriormente. Tal procedimento tornou os alunos familiarizados com o novo conteúdo, capacitando-os para realizar as atividades oferecidas pelo LD na página 73, que desenvolve um trabalho com o adjetivo e que se mostra como uma pré-atividade para introduzir o conteúdo propriamente dito.

A definição trazida pelo LD afirma que adjetivos são palavras que servem para caracterizar coisas ou seres nomeados pelos substantivos. Podem indicar,

entre outras coisas: cor – céu **azul**; tamanho – olhos **arregalados**; espessura - galho **fino**; qualidade (ou defeito) – professora **dedicada**; aspecto ou aparência – expressão **gaiata**; ou estado: aluno **atrasado**.

De acordo com Neves, “os adjetivos são usados para atribuir uma propriedade singular a uma categoria (já que é um conjunto de propriedade) denominada por um substantivo.” (2000: 173). De acordo com esta autora, tal atribuição pode funcionar de dois modos: qualificando, como em:

Lembro-me de alguns Dr. Cincinato Richter, **homem GRANDE, GENTIL e SORRIDENTE**, que às vezes trazia seu filhinho Roberto e a esposa, **moça BONITA e SIMPÁTICA** (ANA) (2000: 173).

Ou, ainda, subcategorizando, como em:

Foi providenciada **perícia MÉDICA e estudo PSICOLÓGICO** (ESP) (2000:173).

O LD, porém, faz uma abordagem bem simples, apresentando uma divisão entre adjetivos biformes, que apresenta duas formas: uma para o masculino e outra para o feminino; e adjetivos uniformes que, conseqüentemente, possuem apenas uma forma. Quanto a esse último grupo de adjetivos, o LD não faz menção, nem sequer ilustra com exemplos.

Logo em seguida, são apresentados os adjetivos pátrios, que indicam origem, nacionalidade, naturalidade: sergipano – natural de Sergipe.

Após essa breve apresentação do conteúdo, aparecem os exercícios, na página 75 (**ANEXO 2**). No primeiro, exercício nº. 1 e, no último, exercício nº. 6, o aluno terá de construir frases, utilizando os substantivos e os adjetivos indicados. Dessa forma, acredito que, ao construir frases, é executado um trabalho com a leitura e a produção de texto, o que faz refletir sobre a língua e buscar os elementos adequados ao que o aluno deseja dizer. Os demais exercícios são todos estruturais.

Após essa seqüência de exercícios, o LD apresenta a locução adjetiva, definindo-a “como a expressão formada por duas ou mais palavras com valor adjetivo” (2001: 76).

Os exercícios apresentados são estruturais, mas acredito que o nº. 1 possa se mostrar um pouco mais produtivo por contribuir com o aumento do léxico, ao



pedir que o aluno substitua as locuções adjetivas por um único adjetivo e, assim, incentivá-lo a descobrir diferentes formas para o dizer.

Na unidade 5, o LD traz a complementação do conteúdo com os graus do adjetivo. Segundo Vilela e Koch, “a ‘graduação’ é um dos traços marcantes do adjetivo, aliás esse traço tem a sua existência própria no adjetivo” (2001: 237).

De acordo com Neves, os adjetivos qualificadores têm algumas propriedades ligadas ao próprio caráter vago que se pode atribuir à qualificação. Por exemplo, são graduáveis: “Outras seriam **mais BONITAS, mais MODERNAS, mais PIMPONAS, mais ARREBATADAS** na cama, nenhuma contudo **mais SOLICITADA**, por nenhuma se lhe comparar no trato. (TG) (2000: 186); são intensificáveis: “Nesta casa, a realidade, infelizmente, hoje em dia, não é, não pode ser... **muito GRAVE**. (A)

O LD apresenta o grau comparativo de igualdade: “Fernando é **tão** leal **quanto** seus colegas”; de superioridade: “Fernando é **mais** leal **que** seus colegas”; e de inferioridade: “Fernando é **menos** leal **que** seus colegas” (2001: 91).

O grau superlativo expressa uma qualidade em grau elevado, para Vilela e Koch, no superlativo, “indica-se que o adjetivo designa ‘o mais alto grau’ da qualidade implicada no significado base e em relação à grandeza comparada” (2001: 238).

Dessa forma, o LD traz o grau superlativo dividido em absoluto e relativo. O primeiro se subdivide em: **a)** analítico, que é formado pelo acréscimo do advérbio muito. É o que Vilela e Koch (2001) afirmam quanto à possibilidade de fazer a “graduação” por outros meios lingüísticos. O LD ilustra com: “A tarefa é **muito difícil**.” – formação feita pela junção do advérbio “muito + adjetivo” e; **b)** sintético, que é formado pelo acréscimo dos sufixos –íssimo, -líssimo ou –érrimo: “A tarefa é **difícilíssima**.”

Amparada em Vilela e Koch, posso acrescentar que “há um conjunto de formas tidas como formas irregulares do superlativo, que, **devido a sua origem latina**, também já não são sentidas como dependentes dos adjetivos que lhes deram origem, pelo menos não se trata de processos produtivos.” (2001: 238). São exemplos disso: belo- belíssimo/ pulquérissimo; pobre – pobríssimo / paupérrimo.

A segunda divisão do grau de superlativo é o relativo, que se subdivide em de superioridade: “Ele é **o** jovem **mais** preocupado **da** cidade e; de inferioridade: “Ele é **o** jovem **menos** preocupado **da** cidade”.

Finalmente, o LD traz um quadro com o grau dos adjetivos bom, mau, grande e pequeno, considerados como formas irregulares que, segundo Vilela e Koch (2001), são hoje mais sentidas como autênticos adjetivos.

Quanto aos exercícios propostos, todos se mostram estruturais. O nº. 3, mostra-se um pouco diferente, oferecendo uma proposta mais reflexiva de trabalho, pois pede para que o aluno, com as palavras dadas, construa uma frase com o adjetivo no grau normal e outra com o adjetivo no grau superlativo relativo de superioridade.

Insisto na questão da formação de frases porque representa algo produtivo e significativo para o aprendizado do aluno, fazendo-o aprender a lidar com os mecanismos da estruturação do texto, como por exemplo, a questão da concordância é um conhecimento indispensável para uma comunicação eficiente, visto que um erro de concordância compromete o texto.

## 5. EM BUSCA DO EQUILÍBRIO ENTRE O REAL E O IDEAL

Amparada em Pennycook (apud SIGNORINI; CAVALCANTI, 1998.), a LA Crítica é aquela que procura sempre tanto criticar quanto transformar, busca envolver-se em um projeto moral e político que possibilite a realização de mudanças, preconizando, assim, a transformação da LA em uma disciplina crítica e transformadora, informada por um “pós-modernismo com princípios”, ou seja, atenta às noções de política e de ética.

Dessa forma, conforme compromisso assumido na introdução deste trabalho, desde que me proponho a encaminhar o meu estudo sob a luz desse viés teórico, creio fazer-se necessário lembrar ao meu leitor de que a motivação para a realização desta pesquisa foi o detectar de um problema, isto é, percebi, por meio de determinadas fontes que, mesmo após anos de vida escolar, os alunos apresentam níveis de produtividade considerados insatisfatórios quanto ao desempenho da leitura e da produção de textos.

Consciente de que os indivíduos participam, em quaisquer níveis, de práticas sociais, isto é, de situações linguisticamente significativas nas sociedades urbanas modernas, acredito que o desempenho do nosso aluno no exercício de sua cidadania melhora proporcionalmente o seu grau de letramento. Além disso, acredito que a abordagem interacionista para o ensino de gramática exerça um papel de grande relevância para o crescimento do indivíduo como cidadão.

Dessa forma, desenvolvo uma análise crítica da proposta de ensino de LM apresentada pelo LD, recortando, dentre as atividades que demanda esse processo, a fase de ensino-aprendizagem de gramática e, conseqüentemente, o seu reflexo nos trabalhos de leitura e de produção de textos.

Logo, como a LA Crítica traduz-se em uma disciplina que visa tanto criticar como transformar, não faria sentido, após tal estudo, não haver proposta de mudança para uma situação que persiga melhores resultados para nossos alunos e, certamente, para nós, professores, pois é o seu sucesso que dignifica o nosso trabalho.

Desejo deixar muito claro que não tenho a pretensão de solucionar os problemas da educação. Pretendo, com a minha pesquisa, trazer mais uma contribuição para amenizar as dificuldades com as quais nos deparamos em nosso cotidiano.

Portanto um dos aspectos que julgo relevante refere-se à capacitação do profissional – o professor. A esse respeito, no Manual do Professor (**ANEXO 1**),

posso observar que a autora Castro se refere a alguns pontos que são extremamente válidos no processo ensino-aprendizagem de LM, como é caso das sugestões apresentadas no tópico chamado de Compreensão do texto, ressaltando a importância de alguns aspectos ligados à leitura, tais como inferências, formulação e comprovação de hipóteses; localização de dados que autorizem e justifiquem uma determinada interpretação; análise da estrutura e dos recursos estilísticos do texto; posicionamento do aluno diante das idéias e das situações apresentadas e; diálogo entre os textos da unidade (Cf. Capítulo 4 – Seção 4.2, p. 52).

No entanto, essas recomendações ainda parecem insuficientes para orientar o professor no desenvolvimento de um processo que exige o perpassar por tantas etapas, além de requerer um conhecimento a respeito da concepção de ensino atual e de seus preceitos.

Quando comento, por exemplo, no Capítulo 4, página 43, que o trabalho de leitura e de interação, na realização da atividade em questão, é esquecido, ignorando-se que cada palavra carrega um conteúdo vivencial ou ideológico (BAKHTIN, 1995), quero dizer que o LD não faz menção explícita de tal teoria, sendo que, se o professor conhecê-la, simplesmente será esse conhecimento que fará toda a diferença no processo ensino-aprendizagem. É possível, então, transformar um texto que, a princípio, parece servir como pretexto para o ensino de gramática em mais uma oportunidade para o aluno estar em contato com uma nova situação comunicativa.

Creio que tais recomendações pressupõem um professor que já detenha um conhecimento que o capacite a trabalhar, mas não é o que acontece na realidade, nas salas de aula, como mostra Neves (1994) em sua pesquisa, revelando o tradicionalismo que impera na educação.

Considerando que o LD não deve ser uma ferramenta única em sala de aula, mas, apenas

um apoio didático, no Manual do Professor, deveria haver sugestões de leituras que esclarecessem e respaldassem o professor durante o desenvolvimento de seu trabalho, que, segundo Zanini, confere-lhe a responsabilidade de:

(...) refletir, questionar, buscar, traçar caminhos, orientar, caminhar junto, discernir, motivar, fazer. Não adianta ‘achar’, é preciso ‘encontrar’. E isso só se faz a partir de uma realidade, de um suporte teórico sério e de uma prática segura, consciente, que procure atacar o ponto e desencadear o processo ensino/aprendizagem (1999: 86).

É preciso que o professor tenha acesso ao arcabouço teórico necessário para uma participação ativa e efetiva na análise da língua, deixando de atuar como se fosse um fiscal da norma culta que considera a “correção” de uma língua estanque presente em certas gramáticas, mas, sim, um profissional que considera a língua um organismo vivo, que se modifica, que se adequa às diferentes situações. Para que isso ocorra, é preciso que algumas variáveis sejam alteradas no que se refere a sua formação.

Ribeiro (2001) acredita que os longos anos de tradição gramatical constituem-se em um grande entrave, além do que a formação desses professores continua sendo enfocada nos moldes tradicionais.

Em se tratando de formação de professores de Língua Portuguesa, as atenções se voltam para os cursos de Letras que, de acordo com a referida autora, ainda não dispõem de currículos que dão ênfase aos estudos lingüísticos. Os programas de Língua Portuguesa, em sua maioria, estão muito distantes da realidade e voltados para os estudos da gramática normativa, não de maneira crítica, mas prescritiva, ou para os estudos de Filologia, salvo algumas exceções, como é o caso do projeto Prohpor<sup>30</sup>.

Um outro aspecto que não contribui para um melhor suporte para o professor atuar em sala de aula é a ausência de programas que contemplem as disciplinas que envolvem a produção textual e a leitura. Na verdade, os programas privilegiam o conhecimento da teoria literária sem visar à formação de um futuro professor promotor de leituras e apto a despertar no aluno o prazer de ler.

Diante dessa realidade, tomando como base o que lhe foi ensinado no curso de graduação, o professor torna-se um repetidor da metalinguagem da gramática.

Como consequência dessa formação, a concepção de linguagem que o professor assimila influencia diretamente no alcance do objetivo que se deseja. Então, ao perceber, por exemplo, marcas que conduzem ao uso da norma culta como padrão (Cf. Capítulo 4 - 4.2, p. 56), quando a autora, ao usar a palavra “corrigir”, remete-nos à idéia do “certo” e do “errado”, é possível redirecionar a conduta/prática em direção ao objetivo previamente traçado.

---

<sup>30</sup> O Programa para a História da Língua Portuguesa (Prohpor) é um grupo de pesquisa vinculado ao Departamento de Letras Vernáculas do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, integrado à linha de pesquisa *Constituição Histórica da Língua Portuguesa* do Programa de Pós-Graduação em Letras e Lingüística. O Prohpor tem como arco temporal de pesquisa a língua portuguesa, desde suas origens até meados do século XVI (Período arcaico), infletindo, a partir daí, para a história do português brasileiro. É coordenado, desde a sua fundação, pela professora doutora Rosa Virgínia Mattos e Silva. Disponível em: <http://www.prohpor.ufba.br/>. Acesso em: 08 março 2006.

O professor deve, também, ter um conhecimento muito vasto do conteúdo a ser ministrado, pois, na verdade, toda a teoria não precisa ser, necessariamente, passada para o aluno, mas dará suporte para que o conteúdo seja transmitido de forma mais clara e objetiva.

Logo, se essa pesquisa busca responder se o ensino de gramática serve de suporte para garantir uma melhor comunicação entre os usuários da língua, amparo-me em Possenti para afirmar que a capacitação do professor deve conduzi-lo ao esclarecimento de que

conhecer uma língua é uma coisa e conhecer sua gramática é outra. Que saber uma língua é uma coisa e saber analisá-la é outra. Que saber usar suas regras é uma coisa e saber explicitamente quais são as regras é outra. Que se pode falar e escrever numa língua sem saber nada “sobre” ela, por um lado, e que, por outro lado, é perfeitamente possível saber muito “sobre” uma língua sem saber dizer uma frase nessa língua em situações reais (1996: 54).

Na verdade, o que se busca não é o ensino de gramática, mas é o ensino da língua padrão, isto é, “criar condições para seu uso efetivo” (POSSENTI, 1996: 54).

De acordo com Possenti (1996), as únicas pessoas em condições de encarar um trabalho de modificação das escolas e, eu ainda enfatizaria, de modificar o trabalho que vem sendo realizado com o LD, já que não há materiais didáticos prontos, são os professores. Qualquer projeto que não considere como ingrediente prioritário os professores – desde que esses, por sua vez, façam o mesmo com os seus alunos – certamente fracassará.

A sugestão feita por Possenti (1996) parece muito plausível. Para ele, deve-se

fazer com que o ensino do Português deixe de ser visto como a transmissão de conteúdos prontos, e passe a ser uma tarefa de construção de conhecimentos por parte dos alunos, uma tarefa em que o professor deixa de ser a única fonte autorizada de informações e sanções. O ensino deveria subordinar-se à aprendizagem (1996: 95).

Baseada nessa sugestão, proponho a busca do equilíbrio entre o real e o ideal. Já que vivemos em um contexto no qual o LD é uma realidade, constituindo-se em um portador de conteúdos prontos, acredito que, se houver, após o estudo da “gramática”, uma retomada às produções dos alunos, é possível realizar uma avaliação a respeito daquilo que os alunos já dominam e o que lhes falta ainda, em relação ao

português padrão. Como resultado dessa avaliação, os “problemas”, ou seja, as necessidades dos alunos aparecem, podendo ser elencadas, em uma ordem de prioridade, para aprofundamento de conhecimento e de reflexão quanto ao uso da língua.

Tal conduta permite ensinar apenas quando os alunos erram. Segundo Possenti (1996), exatamente como fazem os adultos quando as crianças erram. Dessa forma, parece que se descarta o ensino daquilo que já se sabe, portanto, as atividades mostram-se mais significativas e motivadoras.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O questionamento principal desta pesquisa refere-se ao fato de o ensino de gramática servir ou não de suporte para garantir uma melhor comunicação entre usuários da língua; comunicação esta que se dá pelo trabalho com a leitura e a escrita. Para que esse questionamento seja devidamente respondido, desmembrei-o em três perguntas de pesquisa específicas: 1) Qual é a concepção de linguagem revelada pelo livro didático?; 2) As atividades oferecidas pelo livro didático promovem reflexão sobre a língua (análise lingüística)?; e 3) O livro didático apresenta diferença entre ensino de gramática e ensino de língua? (Cf. Introdução, p. 3). Desse modo, respondendo-as, estarei dando conta do questionamento principal.

Como o propósito de meu primeiro questionamento é investigar a concepção de linguagem e os traços teóricos que são revelados pelo LD, a esse aspecto, posso afirmar que: “Uma coisa é certa, porém: cada concepção teve a sua validade ao seu tempo. Não devemos condenar, nem desprezar o que foi feito, porque cada etapa contribuiu, de alguma forma, para os professores que hoje lutam por uma escola melhor” (ZANINI, 1999: 86).

Considerando que Possenti (1996) recomenda que se deve priorizar a leitura, a escrita, a narrativa oral, o debate e todas as formas de interpretação, como boas estratégias para o ensino da língua e, conseqüentemente, da gramática, de uma maneira geral, o LD *Português: Idéias & Linguagens* privilegia uma concepção de linguagem interacionista, pela qual a comunicação se concretiza não por meio de palavras ou frases isoladas do contexto, mas por intermédio de textos, objetivando um ensino que amplie o domínio das habilidades comunicativas do aluno, não só no uso escrito como no oral, orientando a respeito dos valores adequados às diferentes situações e, conseqüentemente, ampliando as possibilidades de ação social.

Para complementar a resposta para essa questão, valho-me das teorias de leitura de alguns estudiosos, por exemplo, Goulemot (1996, p.108), de acordo com o qual, “ler é dar um sentido de conjunto, uma globalização e uma articulação aos sentidos produzidos pela seqüência”; o leitor deverá “construir pontes de sentido” (FULGÊNCIO, 1996, p. 80); o texto é uma unidade comunicacional inacabada que permite ao sujeito fazer inferências, atuando como “co-produtor do sentido do texto, e não como mero decodificador da mensagem que o autor quis transmitir.” (BENITES; SILVA; MORAIS, 2004:150). Seguindo esse viés, quero demonstrar que uma grande



parcela de interpretação do discurso apresentado pelo LD dependerá do conhecimento do leitor (professor), do modo como ele mesmo concebe a linguagem, o que reflete diretamente no modo como se lida com o ensino.

O professor que trabalha à luz de uma concepção contemporânea de linguagem é, segundo Kraemer (2003), em sua maioria, considerado criativo, atuante e empreendedor; enquanto que o tradicional é tido simplesmente como um catalisador e reproduzidor de um processo. Além disso, o professor tradicional apresenta-se bastante inclinado a tornar-se limitado pelas “imposições” do LD (BRITTO, 1998).

Dessa forma, o paralelo que tento estabelecer entre algumas visões a respeito do que vem a ser leitura e concepção de linguagem revelada pelo LD, concentra-se, sob minha ótica, no modo como o leitor, nesse caso o professor, concebe o processo de ensino-aprendizagem, pois, dependendo de suas crenças e do viés teórico em que se baseia, ele poderá realizar uma atividade interacionista de forma a torná-la camuflada por traços tradicionais, ou vice-versa, devido à influência pessoal que estará refletindo em sua prática nesse processo.

Segundo Geraldi (1987), o fato de o LD tolher a capacidade de reflexão do professor implica um problema na definição da identidade desse profissional ao reduzir o ensino de língua à mera classificação de palavras, de termos, buscando a eficiência, o gerenciamento e o controle do conhecimento. Dessa forma, esses profissionais se tornam subordinados ao LD, conseqüentemente, a sua proposta quanto ao programa, que traz a organização do conteúdo, os exercícios e, também, fica responsável pela verificação da aprendizagem.

É justamente o contrário dessa visão que desejo mostrar. Insisto que, dependendo da concepção de ensino do professor, o LD não será visto como um vilão – modelo de ensino - no processo de ensino-aprendizagem, mas como um instrumento auxiliar à prática no processo em questão, deixando, então, de exercer todas essas influências negativas.

Desse modo, a todo momento, a condução da realização de cada atividade será tendenciosa, pois o LD sozinho, independentemente da mediação do professor, não realiza coisa alguma. O professor é o principal responsável pelo processo de ensino-aprendizagem; é ele que, ao conhecer as teorias, aliadas a sua prática de sala de aula e conforme sua concepção de linguagem, poderá encaminhar seus alunos da melhor forma possível.

Amparada no que Possenti (1996) chama de aprendizado por meio de atividades significativas, nas quais ocorre um uso efetivo da linguagem, um uso contextualizado, uma tentativa forte de dar sentido ao que o outro diz, posso afirmar, assim, respondendo ao segundo questionamento, que as atividades oferecidas pelo LD promovem reflexão sobre a língua (análise lingüística), ou seja, busca-se atender às necessidades do aluno, tornando o processo significativo, o que se traduz em um aprendizado real. É o caso, por exemplo, do tratamento dado ao trabalho com a leitura e a produção de texto.

Quanto ao terceiro questionamento, que aborda se o LD apresenta diferença entre ensino de gramática e ensino de língua, sabemos, segundo Travaglia (2002: 101) que, “o ensino de gramática em nossas escolas tem sido primordialmente prescritivo, apegando-se a regras de gramática normativa que são estabelecidas de acordo com a tradição literária clássica”. O que podemos observar é que há, muitas vezes, uma intenção com traços interacionistas como proposta teórica, mas, na realidade, não se constituem em atividades compatíveis à tal concepção. E o que é ainda pior, “o ensino de gramática (teoria) aparece como algo desligado de qualquer utilidade ou utilização prática, ligada ao sucesso na própria sala de aula, ou seja, apenas acertar exercícios” (TRAVAGLIA, 2002: 102). No entanto o aprendizado de uma língua vai muito além.

Diante desse contexto, tendo em vista o que foi analisado no LD, posso responder que ele apresenta diferença entre ensino de gramática e ensino de língua, devido ao fato de o ensino de LM proposto não se restringir ao ensino de gramática, ou seja, não focaliza na gramática, prioritariamente, a questão terminológica em detrimento do uso efetivo da linguagem. Ele traz metalinguagem, sim, mas não como a língua propriamente dita e o seu ensino não tem um fim em si mesmo. Na verdade, os professores estudam a nomenclatura da língua para compreender sua estrutura, mas não se faz necessário passá-la adiante para seus alunos como se fosse fundamental na vida prática saber a terminologia da língua que empregam no cotidiano.

O que pode ser observado é que o LD oferece exercícios dos mais variados tipos de construção lingüística que, em seu conjunto, objetivam nortear as experiências significativas na produção do conhecimento.

Posso afirmar que o ensino de gramática serve de suporte para garantir a melhor comunicação entre os usuários da língua, desde que a metodologia utilizada para o ensino-aprendizagem da LM parta do USO da língua para a REFLEXÃO sobre a

língua e desta para um USO renovado. A adoção de tal procedimento garantirá ao aluno o direito de apropriar-se “de um conjunto de instrumentos que permita a realização da reflexão e análise lingüística”(BRASIL, 1998). O professor construirá, juntamente com o aluno, um acervo de conhecimentos relevantes sobre o funcionamento da linguagem e o sistema de estruturas.

Respondidas as três perguntas de pesquisa específicas, creio estar respondido, também, o meu questionamento principal quanto ao fato de o ensino de gramática servir ou não de suporte para garantir uma melhor comunicação entre usuários da língua.

Todo estudo aqui realizado mostra que o LD demonstra esforços para apresentar um ensino de gramática revitalizado, é claro, não como um fim em si mesma, mas com o objetivo de evidenciar de que modo o trabalho de seleção e de combinação dos elementos lingüísticos, dentro das variadas possibilidades que a gramática da língua nos disponibiliza, nos textos que lemos ou produzimos, constitui um conjunto de decisões que vão funcionar como instruções ou sinalizações a orientar nossa busca pelo sentido (KOCH, 2004).

Além disso, o que defendo, amparada em Travaglia (1998: 63), é que a “variedade da escola seja, não só a norma culta, mas também o trabalho com as variedades adequadas a situações em que a norma culta não será a mais conveniente” e que a gramática não pode ser considerada como um fim, mas como um meio. Um meio para o homem se reconhecer como ser humano, podendo comunicar-se com outros homens e trocar experiências, certificando-se de seu conhecimento de mundo e dos outros com quem interage. Isso lhe permite compreender melhor a realidade em que está inserido e o seu papel como sujeito social. Nessa perspectiva, o ensino de gramática serve, sim, de suporte para garantir uma melhor comunicação entre usuários da língua.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio: bases legais/Ministério da Educação. Brasília: MEC/SEF, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998. V. 3.

BAKHTIN, Mikail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1995.

BATISTA, A.A.G. Livro didático de Língua Portuguesa In: ROJO, R.; BATISTA, A.A.G. (Orgs.) *A avaliação dos livros didáticos: para entender o programa nacional do livro didático (PNLD)*., Letramento e Cultura. Campinas, SP: Mercado de letras, 2003, p.11-15.

BENITES, S. A. L.; SILVA, A. G.; MORAIS, M de L. Pedagogia Cidadã: *Caderno de Formação: Língua Portuguesa / Ceccantini J. L. Pereira, RJ e Lancheta Jr, Juvenal (organizadores)* São Paulo: Unesp. Pró Reitoria de Graduação. 2004, vol.2.

BRITTO, L. P. L. Leitor interdito. In: MARINHO, M.; SILVA, C.S.R.S. (Orgs). *Leituras do professor*, Campinas: Mercado de letras, 1998, p. 61-78.

CÂMARA JR., J. M. *Estrutura da língua portuguesa*. 21ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1992.

CASTRO, M. C. *Português: Idéias e Linguagens*, 5ª série. 7ª ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

CORACINI, Maria J. R. F. “Leitura: decodificação, processo discursivo...?” In: CORACINI, Maria J. R. F. (Org.). *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 1995.

GARCEZ, Lucília Helena do Carmo. *A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto*. Brasília: UNB, 1998.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. *Linguagem e Ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

\_\_\_\_\_. *O texto na sala de aula – leitura e produção*. Cascavel, PR: Assoeste, 1984.

GOULEMOT, J. M. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, ROGER. *Práticas de leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996, p.107-116.

GUIMARÃES, E. R. J. *Os estudos sobre linguagens: uma história das idéias*. Disponível em: <<http://www.consciência.br/reportagnes/framereport.htm>>. Acesso em: 15 outubro 2003.

KATO, Mary. *O aprendizado da leitura*. 3<sup>a</sup> ed. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

KEHDI, Valter. *Morfemas do Português*. 5<sup>a</sup> ed. São Paulo: Ática, 1999.

\_\_\_\_\_. *Morfemas do Português*. 2<sup>a</sup> ed. São Paulo: Ática, 1997.

KLEIMAN, Ângela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 1989.

KOCH, I. G. V. *Introdução à lingüística textual: trajetória e grandes temas*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

\_\_\_\_\_. *Lingüística textual e PCNs de língua portuguesa*. Disponível em: <<http://www.unb.br/abralin>>. Acesso em: 31 outubro 2005.

KRAMER, S. Linguagem e tradução: um diálogo com Walter e Mikhail Bakhtin. In: FARACO, C.A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba: Editora da UFPR, 2001.

LEFFA, V. *Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolingüística*. Porto Alegre: Sagra, D.C. Luzzato, 1996.

MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez, 2001.

MATÊNCIO, M. L. M. *Estudo da língua falada e aula de língua materna*. Mercado das Letras: Campinas: 2001.

MASON, J. *Qualitative Researching*. London: Sage, 1996.

MENEGASSI, R. J. Compreensão e interpretação no processo de leitura: noções básicas ao professor. *Revista UNIMAR*, Maringá, 17(1):85-94, 1995.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática na escola*. 3<sup>a</sup> ed. São Paulo: Contexto, 1994.

\_\_\_\_\_. *Gramática de Usos do Português*. São Paulo: UNESP, 2000.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola?* Campinas: Mercado das Letras – ABL, 1996.

PROHPOR. Disponível em <<http://www.prohpor.ufba.br/>> Acesso em 08 mar. 2006.

RIBEIRO, O. M. Ensinar ou não a gramática na escola: Eis a questão. *Revista Linguagem & Ensino*, Pelotas, Vol. 4, No.1 (141-157), 2001. Disponível em <[http://rle.ucpet.tche.br/php/edicoes/v4n1/h\\_ormezinda.pdf](http://rle.ucpet.tche.br/php/edicoes/v4n1/h_ormezinda.pdf)>. Acesso em 10/01/2005.

SANTOS, L.W. DOS. *O ensino de língua portuguesa e os PCNs*. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/viisenefil/06.htm>>. Acesso em: 21 fevereiro 2005.

SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. (orgs). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

SUASSUNA, L. *Ensino de língua portuguesa: Uma abordagem Pragmática*. Campinas: Papyrus, 1995.

TRAVAGLIA, L.C., *Gramática e interação: uma proposta de ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

TRIVIÑOS, A.N.S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Ed. Atlas, 1987.

VILELA, M.; KOCH, I.V. *Gramática da Língua Portuguesa*. PT, Coimbra: Almedina, 2001.

ZANINI, M. Uma visão panorâmica da teoria e da prática do ensino de língua materna. *Acta Scientiarum* 21 (1):79-88, 1999.

WIKIPÉDIA. Desenvolvido pela Wikimedia Foundation. Apresenta conteúdo enciclopédico. Disponível em:  
<<http://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Geoling%C3%BC%C3%ADstica&oldid=669456>>. Acesso em: 10 março 2006.

## ANEXOS

### ANEXO 1

CASTRO, M. C. *Português: Idéias e Linguagens*, 5ª série. Manual do Professor. 7ª ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

### ANEXO 2

CASTRO, M. C. *Português: Idéias e Linguagens*, 5ª série. 7ª ed. São Paulo: Saraiva, 1999, p. 26 a 96.

**ANEXO 1**



*Maria da Conceição Castro*

Licenciada em Letras pela UNESP  
Professora da rede municipal e estadual de São Paulo

# PORTUGUÊS

## idéias & linguagens

5<sup>a</sup>  
série

Língua Portuguesa

# MANUAL DO PROFESSOR

5ª edição — 1999

3ª tiragem — 2001

 Editora  
Saraiva

## Apresentação

A coleção *Português: Idéias e Linguagens* foi elaborada tendo como pressuposto que a linguagem não é um simples conteúdo escolar, mas uma atividade humana, histórica e social. Portanto, seu estudo deve contribuir, de alguma forma, para auxiliar a solução de pequenos problemas cotidianos e propiciar o acesso aos bens culturais acumulados pela humanidade.

Considerando que ser um usuário competente da língua é uma das condições para uma efetiva participação social, achamos que a finalidade do ensino da Língua Portuguesa deve visar, prioritariamente, ao desenvolvimento da capacidade de produzir e interpretar textos orais ou escritos, à medida que estes auxiliem o educando a ler o mundo em que vive, a analisar o que dele se diz e se pensa e a expressar uma visão fundamentada e coerente dessa leitura e dessa interpretação.

Para isso, é necessário que sejam oferecidas ao aluno muitas e diferentes oportunidades de desenvolver as quatro habilidades lingüísticas básicas — falar e ouvir, ler e escrever — num contexto de reflexões e de análise que não deixe de enfatizar o universo de emoções, conhecimentos e satisfação pessoal que tais atividades podem oferecer.

Partindo desses princípios, procuramos selecionar:

- temas próximos à realidade de nossos alunos, presentes em diferentes tipos de linguagens (jornalística, literária, informativa, publicitária, não-verbal) e de gêneros (contos, crônicas, poemas, letras de música, romances);
- atividades que levem o aluno a refletir, analisar e posicionar-se criticamente diante da realidade circundante, criando contextos de que ele possa participar efetivamente (debates, relatos, entrevistas, dramatizações);
- ilustrações que valorizem o artístico, procurando chamar a atenção para a capacidade que as diferentes linguagens têm de poetizar o real;
- atividades que não distanciem leitura/escrita — práticas complementares fortemente relacionadas;
- questões de análise de texto que não sejam meros exercícios mecânicos de reconstituição do texto ou do vocabulário, mas que efetivamente forneçam ao aluno oportunidade de pensar, discutir, opinar e posicionar-se diante das idéias e das situações apresentadas;
- textos que apresentem motivações variadas de leitura (ler por prazer, ler para descobrir informações, ler para fazer algo, ler para alimentar e estimular o imaginário, ler para localizar partes de um raciocínio, ler para justificar uma inferência, ler para verificar a validade de uma hipótese, ler para localizar dados para a solução de um problema, ler para divertir-se);
- atividades orais que possam despertar o interesse por ouvir e manifestar sentimentos, idéias, experiências e opiniões;
- atividades que fomentem a imaginação, apurem a sensibilidade, desenvolvam o raciocínio e favoreçam a organização do pensamento e a exposição lógica e coerente das idéias;
- atividades reflexivas que possam fazer do conteúdo programático, normalmente trabalhado no primeiro grau, uma oportunidade de compreensão e sistematização dos mecanismos de funcionamento da língua.

Sabendo que tanto um nível de complexidade muito elevado quanto um muito baixo desmotivam o aluno, procuramos ainda selecionar questões que mesquem diferentes graus de dificuldade: algumas bastante simples, para que nenhum aluno fique sem responder; outras, mais



complexas, para garantir situações desafiadoras que propiciem crescimento. Porém, o ajuste final deve sempre ser do professor, que poderá eliminar questões consideradas desnecessárias para sua turma, acrescentar novas propostas e exercer seu papel de mediador sempre que uma tarefa exigir seu acompanhamento e sua ajuda.<sup>1</sup>

Portanto, assim como procuramos preservar o espaço do aluno em nosso trabalho, sugerindo que ele se coloque, que apresente sua leitura do texto e das situações que lhe são mostradas, gostaríamos de que você, colega professor, não visse nossa proposta como algo acabado, como uma receita pronta que deva ser seguida à risca, mas que se lembrasse de que, mesmo adotando um livro didático, você é o autor de seu projeto pedagógico. Nossas propostas visam a oferecer-lhe elementos para facilitar e enriquecer a sua tarefa, resultando num trabalho produtivo e adequado à sua realidade e à de seus alunos.

Neste manual você encontrará:

- estrutura da obra e proposta metodológica;
- quadros com o conteúdo desenvolvido nos quatro volumes;
- sugestões de atividades complementares e/ou de aprofundamento do conteúdo visto nas unidades;
- considerações e sugestões sobre a avaliação;
- plano de curso;
- bibliografia.

## Proposta metodológica e estrutura da obra

Dividimos cada um dos quatro volumes em doze unidades temáticas, estruturadas da seguinte forma:

- Abertura
- Texto principal (I)
- Entendimento do texto (vocabulário, discutindo as idéias, compreensão do texto e estudo do vocabulário)
- Texto II
- Conversando sobre o texto
- Desenvolvendo as habilidades de falar e escrever (discussão e produção de texto)
- Estudo da língua (treino lingüístico, gramática, pontuação, ortografia e acentuação)
- Leia mais
- Divirta-se

### ABERTURA

As aberturas têm como objetivo motivar e preparar o aluno para o tema trabalhado na unidade.

Cada unidade é introduzida por uma ilustração bem significativa (foto, reprodução de uma obra de arte, desenho) e por um pensamento relacionado ao tema. Sugerimos ao professor que explore ao máximo os recursos utilizados na abertura, discutindo as idéias contidas nas epígrafes, a mensa-

gem de cada ilustração e os recursos plásticos que o autor escolheu.

### Textos

Em cada unidade são apresentados pelo menos três textos sobre o mesmo tema: textos de literatura infanto-juvenil, jornalísticos e informativos, além de poemas, letras de música etc.

Sugerimos ao professor que proponha, principalmente durante a leitura do texto inicial de cada unidade, uma leitura silenciosa em que os alunos assinalem as palavras cujo significado desconheçam. Em seguida, os alunos poderão apresentar suas dúvidas relativas ao vocabulário. Seria interessante que os próprios alunos tentassem esclarecer as dúvidas dos colegas. Caso ninguém consiga fazê-lo, o professor mesmo poderá esclarecê-las ou sugerir que consultem o dicionário, cuidando para que a atividade não se torne cansativa. Se forem muitas as dúvidas, o professor poderá relacioná-las na lousa e pedir que cada aluno se encarregue de pesquisar uma delas.

Esclarecidas as dúvidas de vocabulário, poder-se-á fazer uma leitura oral bem expressiva, em que se dê ênfase à pontuação e à entonação. Essa leitura poderá ser feita pelos alunos ou pelo professor.

(1) Utilizamos os conceitos de **mediação** (segundo Feurstein) e de **zona de desenvolvimento proximal** (segundo Vygotsky).

TEMAS DA COLEÇÃO				
UNIDADE	5ª SÉRIE	6ª SÉRIE	7ª SÉRIE	8ª SÉRIE
1	• Comunicação	• Pais e filhos	• Relacionamento familiar	• Solidariedade, preocupação com o outro
2	• Escola	• Injustiça social (a infância oprimida)	• Jovens	• Amor
3	• Solidariedade	• Preconceito e incompreensão	• Amor	• Adolescentes
4	• Relacionamentos na família	• Mitologia	• Gente/solidão	• Relacionamento entre jovens
5	• Companheirismo	• Amizade	• Profissões	• Natureza
6	• Amizade	• Heróis	• Comunicação	• Desastres ecológicos
7	• Aventura	• Amor	• Aventura	• Lembranças/sonhos
8	• Relação seres vivos/ambiente	• Felicidade	• Notícia/reportagem	• Trabalho
9	• Fábulas	• Aventuras	• Informação	• Profissões
10	• Histórias de encantamento	• Índios	• Natureza	• Curiosidade/conhecimento
11	• Medo	• Relação homem/natureza	• Índios	• Sentimento do mundo
12	• Mestres	• Esporte/futebol	• Humor	• Mistério

## ENTENDIMENTO DO TEXTO

### Estudo das idéias

Esta seção tem como objetivo permitir ao aluno que capte o **sentido geral** do texto, resgate possíveis experiências pessoais e emita opiniões sobre situações apresentadas na leitura. Como se trata de uma primeira abordagem, sugerimos que seja feita apenas oralmente.

### Compreensão do texto

Nesta seção apresentamos questões que exigem uma leitura mais cuidadosa do texto, pois pedem:

- inferências, formulação e comprovação de hipóteses;
- localização de dados que autorizem e justifiquem uma determinada interpretação;
- análise da estrutura e dos recursos estilísticos do texto;
- posicionamento do aluno diante das idéias e das situações apresentadas;
- diálogo entre os textos da unidade.

O tipo de trabalho aqui proposto visa a formar um leitor competente, que não apenas compreenda

o que lê, mas que possa ir além do que está escrito: que, como diz o professor Ezequiel Theodoro da Silva, "leia as linhas, as entrelinhas e além das linhas", isto é, seja capaz de "constatar determinados significados, refletir coletivamente sobre eles e transformá-los". Para isso, deverá compreender os elementos implícitos no texto, estabelecer paralelos e contrastes, apreciar e, posteriormente, imitar e reelaborar recursos utilizados pelo autor.

Sugerimos que, durante a correção dos exercícios, o aluno seja constantemente convidado a ouvir as respostas dos colegas com atenção e a analisá-las, apresentando outras interpretações e/ou enriquecendo as respostas dadas.

## ESTUDO DO VOCABULÁRIO

Como esta seção tem o objetivo de **aprofundar** o estudo do vocabulário, ela aparece, diferentemente do que acontece em outras obras didáticas, **depois** do estudo das idéias do texto. Isso acontece para que não se quebre o clima de motivação instaurado pelas discussões introdutórias: como as dúvidas de vocabulário já foram esclarecidas de modo a não comprometerem a compreensão, optamos por uma seqüência que não trunque o trabalho já realizado na unidade.



Aqui aparecem questões relativas a sinonímia, polissemia, significados nos níveis conotativo e denotativo e estudo de sufixos, prefixos e de famílias de palavras. Privilegia-se o estudo de palavras e de expressões **em frases**, insiste-se nas nuances de significação e recomenda-se constantemente o uso do dicionário. Por isso, no volume da 5ª série, é apresentado um trabalho intensivo e sistematizado de orientação sobre o uso do dicionário.

### DESENVOLVENDO AS HABILIDADES DE FALAR E ESCREVER

Partindo do princípio de que leitura e escrita são práticas complementares e profundamente relacionadas, apresentamos nesta seção propostas de discussão oral que, posteriormente, serão aproveitadas como alimento da produção escrita.

#### Discussão

Tem como objetivo levar o aluno a ouvir com atenção, a trabalhar mentalmente o que ouve, a respeitar a opinião alheia e a adquirir segurança na defesa de seus pontos de vista. Para isso, o aluno deverá:

- refletir sobre aspectos dos dois textos anteriormente trabalhados na unidade, relacionando-os a seu cotidiano, a experiências vividas e a leituras feitas;
- relatar essas experiências aos colegas;
- apresentar e analisar argumentos, inferências e posicionamentos do autor e dos colegas.

Além das propostas de discussão (realizadas em pequenos grupos que, depois, apresentarão as conclusões aos colegas), fazemos também sugestões de relatos orais de histórias conhecidas e/ou produzidas pelos alunos, de entrevistas e de pesquisas cujo resultado deverá ser apresentado oralmente à classe.

#### Produção de texto

As propostas de redação são sempre relacionadas à **temática** da unidade e à **forma** dos textos estudados. Por isso, antes de sugerir a redação propriamente dita, apresentamos um estudo de um aspecto dos textos trabalhados, que desejamos ver aproveitado pelo aluno em sua produção. Por exemplo, se na unidade estudamos contos, primeiro analisamos a estrutura do conto para depois sugerir ao aluno que produza um conto relacionado ao que leu e discutiu na unidade. Assim, estamos oferecendo ao aluno elementos que o ajudarão a ter muito o **quê** dizer, sem ficar perdido quanto ao **como** fazer.

Apresentamos sempre várias propostas para ampliar o leque de opções do aluno. A critério do professor, algumas poderão ser desenvolvidas em outros momentos, inclusive como reforço ou como lição de casa.

É importante que o professor solicite que **as produções dos alunos sejam lidas pelos colegas**: em alguns momentos, só com a proposta de conhecer o que os outros produziram; em outros, pedindo que os colegas apresentem comentários, façam correções, sugiram modificações, questionem formulações e apontem incoerências e incorreções. O texto, posteriormente, será reescrito, incorporando as sugestões feitas. Se não for possível a leitura para a classe toda, recomendamos que a mesma seja feita em pequenos grupos ou em duplas. É preciso que seja dada ao aluno a oportunidade de se fazer ouvir e de ter seu trabalho comentado.

Esses procedimentos são fundamentais à medida que propiciam reflexão sobre a organização do texto, permitem um trabalho de reescrita mais consciente e fornecem outros interlocutores ao aluno. Este, então, poderá perceber que suas falhas textuais não incomodam apenas o professor, mas também atrapalham a compreensão de qualquer eventual leitor. Esta forma de trabalho dá maior significação ao ato de escrever e configura uma alternativa ao professor que tem pouca disponibilidade de tempo, transformando-o em apenas um dos possíveis avaliadores das centenas de redações produzidas pelos alunos.

Para a avaliação das redações, professor e alunos poderão analisar os seguintes aspectos:

- disposição do trabalho na folha (título, margens, espaçamento indicador de parágrafo, legibilidade da letra, ordem);
- adequação do conteúdo à proposta e do título ao texto;
- uso adequado do vocabulário;
- organização lógica da frase e dos parágrafos;
- relação entre as orações e entre os parágrafos;
- seqüência da exposição dos fatos e idéias;
- correção gramatical (ortografia, concordância, regência, pontuação, acentuação).

Eventualmente, o professor poderá escolher algumas redações para serem analisadas com mais profundidade por toda a classe. Quando avaliar as redações em casa, sugerimos que atribua o conceito de acordo com padrões predefinidos e que não se esqueça de que quem escreve quer ser elogiado. Portanto, além das orientações (e não apenas correções) necessárias, o professor deve se lembrar de sempre apontar algo positivo no texto do aluno.

PRODUÇÃO DE TEXTO				
UNIDADE	5ª SÉRIE	6ª SÉRIE	7ª SÉRIE	8ª SÉRIE
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>Linguagem oral/escrita/culta/coloquial</li> <li>Elementos da comunicação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>O diálogo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>A narrativa — o enredo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Função conativa da linguagem</li> </ul>
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>A narrativa — fatos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Elementos da narrativa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tipos de narrativa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Texto dissertativo (introdução)</li> </ul>
3	<ul style="list-style-type: none"> <li>Imaginar fatos que teriam desencadeado um final para a história</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Posição do narrador</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Foco narrativo/O diário</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Texto dissertativo: a necessidade de um plano</li> </ul>
4	<ul style="list-style-type: none"> <li>A narrativa — idéia central</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Diferentes expressões da narrativa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>O conto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>O texto narrativo-descritivo</li> </ul>
5	<ul style="list-style-type: none"> <li>Discurso direto e indireto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Diário</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Discurso direto e indireto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Carta</li> </ul>
6	<ul style="list-style-type: none"> <li>Narrativa dialogada</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Foco narrativo (sistematização)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>A busca da expressão</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Texto dissertativo com elementos narrativos e descritivos</li> </ul>
7	<ul style="list-style-type: none"> <li>Texto narrativo-descritivo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Poesia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Texto narrativo-descritivo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Crônica</li> </ul>
8	<ul style="list-style-type: none"> <li>A descrição</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>O tempo na narrativa. Retrospecção</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Notícia e reportagem</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>O parágrafo dissertativo</li> </ul>
9	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fábulas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Texto narrativo-descritivo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>A propaganda</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Discurso indireto livre</li> </ul>
10	<ul style="list-style-type: none"> <li>Lendas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Lendas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Descrição de ambiente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Estrutura da dissertação</li> </ul>
11	<ul style="list-style-type: none"> <li>Narração de uma história fantástica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Descrição de ambiente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Descrição</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dissertação</li> </ul>
12	<ul style="list-style-type: none"> <li>A narrativa — foco narrativo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Descrição de personagens</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>A dissertação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>O conto</li> </ul>

## ESTUDO DA LÍNGUA

### Treino lingüístico

Trata-se de uma série de exercícios que aproveitam elementos dos textos para que se trabalhem

as estruturas corretas de frases muito presentes no dia-a-dia do aluno.

TREINO LINGÜÍSTICO				
UNIDADE	5ª SÉRIE	6ª SÉRIE	7ª SÉRIE	8ª SÉRIE
1		<ul style="list-style-type: none"> <li>Mudança na estrutura das frases</li> <li>Substituição de <b>a gente</b> por <b>nós</b></li> <li>Emprego de verbos e pronomes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Frases nominais e verbais</li> <li>Emprego de pronomes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Substituição de verbos por substantivos</li> <li>Ordem direta e inversa</li> <li>Emprego de verbos no imperativo</li> </ul>



## TREINO LINGÜÍSTICO

UNIDADE	5ª SÉRIE	6ª SÉRIE	7ª SÉRIE	8ª SÉRIE
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>Substituição de termos da gíria por outros equivalentes</li> <li>Derivação: adjetivos de substantivos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Discurso direto e indireto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Emprego do prefixo <b>l-</b> nos antônimos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Emprego de verbos no imperativo</li> <li><b>Existir x haver x ter</b></li> <li>Emprego de pronomes</li> </ul>
3	<ul style="list-style-type: none"> <li>Completar frases: com palavras cognatas/com comparações</li> <li>Substituição do verbo <b>haver</b> pelo <b>existir</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Emprego de verbos e pronomes</li> <li>Mudança na ordem das palavras</li> <li>Discurso direto e indireto</li> <li>Substituição do pronome pessoal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Emprego de pronomes e verbos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Substituição do pronome pessoal pelo possessivo</li> <li>Tempos simples e compostos</li> <li>Emprego de orações adjetivas</li> </ul>
4	<ul style="list-style-type: none"> <li>Transformar frases em interrogativas</li> <li>Completar frases com adjetivos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Emprego da personificação</li> <li>Emprego dos parônimos</li> <li>O sufixo <b>-ejar</b> na formação de verbos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mudança do predicado verbal em nominal</li> <li>Emprego de pronomes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Emprego de verbos e pronomes</li> <li>Complementação de frases com adjetivos</li> </ul>
5	<ul style="list-style-type: none"> <li>Complementação de frases com adjetivos</li> <li>Substituição de <b>a gente</b> por <b>nós</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Flexão de verbos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tempos simples e compostos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Formação de períodos compostos</li> </ul>
6	<ul style="list-style-type: none"> <li>Transformar o discurso direto em indireto</li> <li>Substituição de <b>a gente</b> por <b>nós</b> ou <b>nos</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Concordância verbal</li> <li>Emprego de verbos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Emprego de pronomes e verbos</li> <li>Tempos simples e compostos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Substituição do adjetivo pelo substantivo correspondente</li> <li>Substituição do objeto direto pelo pronome correspondente</li> </ul>
7	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mudança na estrutura da frase</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Emprego de verbos e pronomes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Substituição do verbo <b>haver</b> pelo <b>existir</b></li> <li>Emprego de verbos e pronomes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Emprego de orações adjetivas</li> <li>Uso dos participípios</li> </ul>
8	<ul style="list-style-type: none"> <li>Emprego de pronomes</li> <li>Substituição do verbo <b>haver</b> pelo <b>existir</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sentido próprio e figurado das palavras</li> <li>Discurso direto e indireto</li> <li>Verbos nos tempos simples e compostos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Predicado nominal e verbal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Emprego de verbos no subjuntivo</li> <li>Formação de períodos compostos</li> </ul>
9	<ul style="list-style-type: none"> <li>Emprego de verbos no pretérito perfeito do indicativo</li> <li>Discurso direto e indireto</li> <li>Concordância nominal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sentido denotativo e conotativo</li> <li>Frases nominais e verbais</li> <li>Emprego de verbos e pronomes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Emprego de verbos</li> <li>Uso do adjetivo no grau superlativo sintético</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Emprego de verbos</li> <li>Complementação de orações</li> <li>Predicado nominal e verbal</li> </ul>
10	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mudança na estrutura da frase</li> <li>Concordância verbal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Emprego de verbos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Substituição do verbo <b>existir</b> pelo <b>haver</b></li> <li>Ordem direta e inversa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Transformação de adjetivos em orações adjetivas</li> <li>Substituição do infinitivo pelo pretérito imperfeito do subjuntivo</li> </ul>
11	<ul style="list-style-type: none"> <li>Emprego de verbos no presente do indicativo</li> <li>Ordem direta e inversa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Frases nominais e verbais</li> <li>Emprego de pronomes pessoais</li> <li>Substituição de <b>a gente</b> por <b>nós</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Emprego de verbos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Concordância verbal</li> <li>Emprego de verbos</li> </ul>
12	<ul style="list-style-type: none"> <li>Emprego de pronomes pessoais</li> <li>Substituição de <b>a gente</b> por <b>nós</b></li> <li>Mudança na estrutura das frases</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Flexão de verbos</li> <li>Ampliação de orações com adjuntos adverbiais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Flexão verbal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Emprego de verbos</li> </ul>

## Gramática

Achamos importante que o aluno não considere a gramática como um saber que vale por si mesmo, só para "ir bem na prova" ou "passar de ano". É fundamental que ele consiga percebê-la como um **instrumento** por meio do qual poderá adquirir um domínio cada vez maior das inúmeras possibilidades que a língua lhe oferece. E que saiba que a teoria gramatical, por si só, não traz nenhum tipo de aperfeiçoamento, mas pode ajudá-lo a sistematizar ocorrências úteis na organização dos dados lingüísticos, facilitando a estruturação desses dados sempre que deles precisar.

Para isso, procuramos evitar os exercícios de mera identificação e classificação, privilegiando os que trabalham situações concretas de comuni-

cação, com a finalidade de levar o aluno à compreensão da linguagem como um sistema de relações produtoras de sentido.

Procuramos ainda, a partir de elementos fornecidos pelos textos, conduzir o aluno à descoberta dos critérios de funcionamento da linguagem e, posteriormente, à prática consciente e constante dos assuntos estudados e/ou descobertos. Sempre que julgamos necessário algum pré-requisito para o estudo de um conteúdo, procuramos representá-lo para que um eventual não-aproveitamento em ocasiões anteriores não chegue a prejudicar o desempenho esperado.

Os exercícios poderão ser respondidos individualmente ou em duplas, sempre corrigidos e discutidos pelo professor. Poder-se-á também sugerir que os próprios alunos corrijam os exercícios dos colegas antes da correção final do professor.

### GRAMÁTICA

UNIDADE	5ª SÉRIE	6ª SÉRIE	7ª SÉRIE	8ª SÉRIE
1	• Fonema, letra e sílaba	• Frase, oração, período • Sujeito e predicado (revisão) • Classificação do sujeito	• Classes de palavras (revisão)	• Orações coordenadas • Denotação e conotação
2	• Classes de palavras	• Predicado nominal e verbal • Plural dos substantivos compostos	• Análises morfológica e sintática • Frase, oração, período • Termos da oração. Tipos de sujeito	• Período composto por subordinação • Orações subordinadas substantivas
3	• Flexão dos substantivos: gênero, número e grau	• Predicado verbal • Verbos intransitivos e transitivos	• Tipos de predicado • Concordância do verbo com o predicativo do sujeito	• Orações subordinadas adjetivas • Emprego dos pronomes relativos
4	• Adjetivos e locuções adjetivas	• Uso de modos e tempos verbais	• Predicado verbo-nominal	• Funções sintáticas dos pronomes relativos • Figuras de linguagem • Plural dos substantivos e dos adjetivos compostos
5	• Graus do adjetivo • Artigos • Substantivo ou adjetivo?	• Uso dos tempos simples do subjuntivo	• Pronomes pessoais • Função sintática dos pronomes pessoais • Colocação pronominal	• Figuras de pensamento • Orações subordinadas adverbiais
6	• Numerais • Pronomes	• Predicado verbal • Locuções verbais — formas nominais	• Vozes dos verbos • Termos acessórios da oração	• Período composto por coordenação e por subordinação • Funções do <b>quê</b>
7	• Verbos — flexões	• Preposição • Crase — emprego e omissão • Predicado verbal — verbo transitivo	• Complemento nominal • Regência nominal e verbal	• Versificação: <b>métrica e rima</b>
8	• Uso dos tempos verbais do indicativo (!)	• Vozes dos verbos • Conversão da <b>voz ativa</b> na <b>passiva</b> e vice-versa	• Regência verbal • Concordância nominal	• Estrutura das palavras. Elementos mórficos • Formação de palavras — composição • Radicais gregos



## GRAMÁTICA

UNIDADE	5ª SÉRIE	6ª SÉRIE	7ª SÉRIE	8ª SÉRIE
9	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso dos tempos verbais do Indicativo (II)</li> <li>• Advérbios e locuções adverbiais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adjuntos adnominais</li> <li>• Artigos</li> <li>• Numerais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação dos imperativos</li> <li>• Concordância verbal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação de palavras — derivação</li> <li>• Prefixos latinos e gregos</li> </ul>
10	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preposição</li> <li>• Crase</li> <li>• Interjeições</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adjetivos e locuções adjetivas</li> <li>• Pronomes pessoais, demonstrativos, possessivos e indefinidos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verbos irregulares e defectivos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Funções do <b>se</b></li> <li>• Concordância nominal</li> <li>• Verbos defectivos, unipessoais e impessoais</li> </ul>
11	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Frase e oração</li> <li>• Tipos de frase</li> <li>• Sujeito e predicado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Advérbios/Locução adverbial</li> <li>• Adjuntos adverbiais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formas nominais</li> <li>• Verbos abundantes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concordância verbal</li> <li>• Vícios de linguagem</li> </ul>
12	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estrutura do sujeito</li> <li>• Núcleo e tipos de sujeito</li> <li>• Orações sem sujeito</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concordância nominal — casos especiais</li> <li>• Concordância verbal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estrutura das palavras</li> <li>• Conjunções coordenativas</li> <li>• Orações coordenadas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Regências nominal e verbal</li> </ul>

## Ortografia, Pontuação, Acentuação

Conscientes da complexidade de nosso sistema ortográfico, sabemos que a fixação da grafia das palavras exige, além de muita leitura e de muita produção escrita, treino gradativo e sistematizado das dificuldades. Por isso, incluímos esta seção de exercícios que visam à fixação da grafia

correta das palavras mais difíceis e ao uso adequado da pontuação e da acentuação.

Sugerimos que, além dos exercícios propostos, o professor procure fazer um trabalho com as dificuldades mais presentes nas redações de seus alunos, acrescentando palavras às sugeridas, repetindo exercícios que não foram bem assimilados e criando novos exercícios para dificuldades que ainda persistem.

## ORTOGRAFIA

UNIDADE	5ª SÉRIE	6ª SÉRIE	7ª SÉRIE	8ª SÉRIE
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Encontros vocálicos e consonantais</li> <li>• Classificação dos fonemas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pontuação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Emprego do hífen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acentuação gráfica</li> </ul>
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Emprego das maiúsculas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Emprego do hífen</li> <li>• Divisão silábica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A palavra <b>meio</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Palavras homônimas e parônimas</li> <li>• Emprego do hífen</li> <li>• Emprego de <b>auto</b> e <b>alto</b></li> </ul>
3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acentuação das proparoxítonas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Emprego do <b>eu</b> e do <b>mim</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Treino ortográfico</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verbos terminados em <b>-uar</b> e <b>-uir</b></li> <li>• O prefixo <b>des-</b> com palavras iniciadas por <b>h</b></li> </ul>
4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acentuação das oxítonas</li> <li>• Divisão silábica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acentuação das oxítonas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Emprego da vírgula</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Emprego do <b>s</b> e do <b>z</b></li> </ul>
5	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pontuação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acentuação das proparoxítonas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Emprego de <b>a</b> e <b>há</b></li> <li>• Acentuação das formas verbais</li> <li>• Emprego das maiúsculas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Emprego de <b>b</b> e <b>bi</b></li> </ul>

ORTOGRAFIA				
UNIDADE	5ª SÉRIE	6ª SÉRIE	7ª SÉRIE	8ª SÉRIE
6	• Emprego do travessão	• Uso do <b>h</b>	• Emprego de <b>mas</b> e <b>mais</b> ; de <b>para</b> e <b>pára</b>	• Emprego da vírgula
7	• Treino ortográfico	• Emprego do <b>s</b> e do <b>z</b>	• Pontuação	• Emprego do <b>porquê</b>
8	• Acentuação das paroxítonas (I) • Emprego do <b>x</b> e do <b>ch</b> • Emprego de <b>auto</b> e <b>alto</b>	• Emprego de <b>a</b> e <b>há</b> em expressões de tempo • Acentuação das paroxítonas	• Treino ortográfico	• Treino ortográfico
9	• Acentuação das paroxítonas (II) • Emprego de <b>-eza</b> e <b>-esa</b>	• Emprego de <b>mau</b> e <b>mal</b> • Acentuação do <b>i</b> e do <b>u</b> tônicos nos hiatos • Acentuação dos ditongos abertos <b>éi</b> , <b>éu</b> , <b>ói</b>	• Emprego do <b>porquê</b>	• Treino ortográfico
10	• Treino ortográfico	• Emprego das aspas e dos parênteses • Acento diferencial	• Emprego de <b>bastante</b> e <b>bastantes</b>	• Treino ortográfico
11	• Acentuação dos monossílabos • Acentuação do <b>i</b> e do <b>u</b> tônicos nos hiatos	• Emprego de <b>onde</b> e <b>aonde</b>	• Emprego de <b>-ês</b> e <b>-eza</b> • Crase	• Emprego de <b>onde</b> e <b>aonde</b>
12	• Acentuação do hiato <b>ôo</b> • Emprego da cedilha • Treino ortográfico	• Emprego de <b>bastante(s)</b> , <b>muito(s)</b> , <b>pouco(s)</b>	• Acento diferencial • Emprego das aspas e dos parênteses	• Emprego de <b>ç</b>



Em cada unidade incluímos textos que privilegiam o prazer de ler, a leitura oferecida sem outra razão que não a de dar ao aluno novas oportunidades de descobrir alimento para o espírito e novos e interessantes conhecimentos. Os textos desta seção (letras de músicas, poemas, artigos de jornais e revistas), assim como as sugestões de leitura extraclasse, estão relacionados ao tema da unidade e adequados à faixa etária visada.



Em cada unidade incluímos quadrinhos, cartuns, anedotas e textos humorísticos que, também relacionados ao tema, glosam-no de maneira bem-humorada.

### OUTROS PROCEDIMENTOS

Seria interessante sugerir ainda alguns procedimentos que poderão auxiliar a dinamizar o processo ensino-aprendizagem, tornando-o cada vez mais instigante.

Sempre que possível, o professor poderá:

- sugerir atividades de pesquisa que relacionem o conteúdo trabalhado a outras disciplinas;
- recorrer a jogos, adivinhações e temas-surpresa para que os alunos se manifestem livremente;
- sugerir que os alunos elaborem questões com base em textos suplementares e as submetam a outros grupos, corrigindo depois as respostas dadas;
- propor a troca de exercícios para correção (tanto exercícios de interpretação de texto como de gramática);
- sugerir diferentes estratégias para avaliação de leitura extraclasse: confecção de cartazes e de maquetes, dramatizações, montagens de álbuns, transposição da linguagem literária para quadrinhos, telenovelas, fotonovelas, vídeos, programas de rádio ou televisão, letras de música etc.

### AVALIAÇÃO

Os resultados das avaliações, além de servirem como elemento de reflexão sobre a própria prática educativa do professor, devem ser vistos como instrumentos que possibilitam ao aluno tomar consciência não só de suas dificuldades como também de seus avanços e possibilidades.



Para verificar se seus objetivos estão sendo atingidos, o professor deverá empregar diferentes formas de avaliação, continuamente, e não apenas em um momento do processo. Por isso, consideramos de fundamental importância que os instrumentos de avaliação sejam não só as provas e as redações, mas também as **atitudes** dos alunos, como:

- interesse e participação;
- postura, respeito ao colega e ao professor;

- registros de aula e organização do material;
- realização das tarefas propostas;
- assiduidade e pontualidade na entrega dos trabalhos.

Essas atitudes poderão ser verificadas através das observações do professor e da auto-avaliação do aluno, a partir de critérios sugeridos pelo professor.

## BIBLIOGRAFIA

- BELMONTE, Lorenzo Tébar. O otimismo educativo de Reuven Feurstein. In: *Revista Psicopedagógica*, 1994, nº 13, p. 9
- BUARQUE DE HOLANDA, Aurélio. *Novo dicionário Aurélio*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, s/d.
- CENP. *Proposta curricular para o ensino de primeiro grau*. São Paulo, 1988.
- CUNHA, Celso e CINTRA, Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1985.
- DEHEINZELIN, Monique. *A fome com a vontade de comer*. Rio de Janeiro, Vozes, 1994.
- GARCIA, Othon M. *Comunicação em prosa moderna*. Fundação Getúlio Vargas, 1973.
- INFANTE, Ulisses. *Curso de gramática aplicada aos textos*. São Paulo, Scipione, 1995.
- JOLIBERT, Josette (org.). *Formando crianças leitoras*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1994.
- Leitura — Teoria e prática. Mercado Aberto, *Revista Semestral da Associação de Leitura do Brasil*, nº 9, 11, 15, 25 e 26.
- LUFT, Celso Pedro. *Minidicionário Luft*. São Paulo, Ática, 1991.
- *Dicionário prático de regência verbal*. São Paulo, Ática, 1990.
- Manual de redação e estilo*. O Estado de São Paulo, Eduardo Martins (org. e ed.), São Paulo, 1990.
- MEC. *Parâmetros curriculares para o ensino de Língua Portuguesa*. Versão preliminar, 1995.
- PROLEITURA. Publicação bimestral do Departamento de Leitura da FCL de Assis, UNESP, 1995 e 1996.
- SAVIOLI, Platão e FIORIN, José Luiz. *Para entender o texto: leitura e redação*. São Paulo, Ática, 1991.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. *De olhos abertos: reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil*. São Paulo, Ática, 1991.
- VANOY, Frances. *Usos da linguagem*. São Paulo, Martins Fontes, 1986.
- YIGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo, Martins Fontes, 1989.

**ANEXO 2**

# UNIDADE 2



A escola representa não só o lugar onde se busca o saber, mas também onde é possível o convívio com os amigos, onde há sempre um espaço e um tempo para recreações. É isso que Zelinha, a personagem da história que você vai ler, espera encontrar na escola. Daí o prazer que sente quando para ela se dirige. Vamos ler o texto e apreciá-lo?





## Ida para a escola

Zelinha não tinha amigas na rua onde morava. As famílias ali eram gente de posses. As poucas crianças vizinhas brincavam nos *play-grounds* dos prédios ou nos jardins murados das casas e estudavam em colégios particulares, pra onde iam de carro ou no ônibus especial que passava todo dia. Zelinha raramente via esses meninos — será que os pais tinham medo de que brincassem no passeio?

Ela estudava numa escola pública que ficava a alguns quarteirões de casa, onde começava a parte mais modesta do bairro. Ali tinha colegas, amigas, e dentro daqueles muros de tijolinhos à vista estava seu mundo. Por isso ia para a escola o mais cedo que podia, pra ter tempo de brincar e conversar antes da aula.

Andando com prazer pela rua, fazia ziguezagues pra pisar nas sementinhas vermelhas que caíam das árvores no passeio e estalavam debaixo do sapato, com um barulhinho bom. No caminho da escola avistava os alunos do turno da manhã voltando da aula. Conhecia quase todos de vista, mas não parava pra falar com eles. As meninas vinham enturmadas, conversando, e ao passar por Zelinha só olhavam rapidamente pra ela; algumas diziam **oi!**, mas continuavam a conversa. Zelinha seguia sem ligar muito. Os dois turnos eram rivais. Os meninos às vezes chegavam a aprontar brigas pelas esquinas; as meninas se limitavam a não dar confiança umas pras outras, e só muito raramente deixavam nas carteiras bilhetinhos anônimos com provocações.

O portão da escola já estava aberto. Era a hora de que Zelinha mais gostava. O pátio se estendia quase vazio. E a turma da corda já estava lá: uma corda compridíssima que duas meninas batiam e um bando pulava junto; quem errava saía e trocava o lugar com quem batia. Os meninos brincavam separados. Por enquanto só tinha chegado um grupo que apostava figurinhas, mas daí a pouco vinham outros e iam começar a chutar bola e a aporrinhar as meninas: de vez em quando um chutava a bola pra cima delas como se fosse sem querer. Elas xingavam e eles riam. Tinha sempre uma tensão entre os meninos e as meninas: eles gostavam de chatear, elas davam o desprezo. Mas um lado estava de olho no outro. E, apesar de fingirem que não, nas horas de aperto eram solidários.

(Ivana Versiani. *Greve na escola*. São Paulo, FTD, 1987. p. 9-10.)



- 20 *anônimo*: sem nome do autor  
*provocação*: insulto, desafio  
*aporrinhar*: molestar, atormentar  
*tensão*: excitação, enervamento  
*desprezo*: pouco caso  
 25 *solidário*: preocupado com o outro



## ENTENDIMENTO DO TEXTO

### Vocabulário

Releia silenciosamente o texto, grifando as palavras cujo significado não seja muito claro para você. Em seguida, apresente-as à sua classe para ver se seus colegas conseguem esclarecê-lo. Se ninguém puder ajudá-lo(a), consulte um dicionário. Afinal, se não conhecermos o sentido das palavras, como vamos entender sua mensagem?

### Discutindo as idéias do texto

*Realizar esta atividade oralmente. De acordo com a realidade de sua classe, entretanto, você poderá pedir aos alunos que a realizem por escrito.*

1. Por que Zelinha sentia prazer em ir à escola? *Como não tinha amigas na rua onde morava, era na escola que encontrava colegas, amigas, com quem podia brincar e conversar.*
2. Por que não tinha amigos na rua onde morava? *Porque as crianças vizinhas eram poucas e brincavam nos parquinhos ou nos jardins murados de suas casas.*
3. O que acontecia quando os colegas de Zelinha encontravam alunos que estudavam em outro turno? *Os meninos, às vezes, brigavam e as meninas ignoravam-se mutuamente. Às vezes, também, deixavam bilhetinhos anônimos com provocações.*
4. Qual a hora que Zelinha mais apreciava? Por quê? *Os momentos anteriores à aula, quando o pátio ainda estava quase vazio, mas nele já havia meninas pulando corda e meninos apostando figurinhas.*
5. E você? Gosta de ir à escola? Por quê? Quais os momentos que mais lhe agradam?  
*Resposta pessoal.*

### Compreensão do texto

*Solicitar aos alunos que formulem respostas completas as perguntas, de modo a organizar cada vez melhor a exposição do pensamento.*

1. No finalzinho do texto que você leu, são apresentadas **notas bibliográficas** que lhe permitirão saber quem foi o autor (ou autora) do texto, em que livro se encontra esse trecho, que editora o publicou, quando foi publicado e em que página(s) aparece. Vamos localizar esses dados?
 

a) Nome da autora, <i>Ivana Versiani</i>	d) Cidade em que se encontra a editora, <i>São Paulo</i>
b) Nome do livro em que se encontra o trecho lido, <i>Greve na escola</i>	e) Ano da publicação, <i>1987</i>
c) Editora que publicou a obra, <i>Editora FTD</i>	f) Páginas em que o trecho pode ser encontrado, <i>9-10</i>

*Espera-se que o aluno aponte a presença de um narrador-observador, que narra em terceira pessoa, embora ainda sem o uso da terminologia, apenas percebendo um modo de narrar.*

2. Quem conta a história que você acabou de ler? É uma das personagens que conta a sua própria história ou é alguém que narra o que aconteceu a uma terceira pessoa?
3. Cada uma das partes do texto que forma um conjunto de idéias e cujo início aparece indicado por um pequeno distanciamento da margem chama-se **parágrafo**.

a) Quantos parágrafos tem o texto? *Quatro parágrafos*

b) Em qual deles o leitor fica sabendo as causas de Zelinha não ter amigos entre os vizinhos?

*Enumere-as. É no primeiro parágrafo que essas causas aparecem: os vizinhos, que pertenciam a famílias mais ricas que a dela, brincavam em espaços confinados, estudavam em colégios particulares, não andavam a pé. Por isso, ela raramente os via.*

4. Como Zelinha interpretava a atitude dos pais de seus vizinhos? Em que trecho você se baseou para dar a resposta? *Ela achava que eles deveriam ter medo de deixá-los brincar na rua. "... será que os pais tinham medo de que brincassem no passeio?"*







## Vamos treinar um pouco?

1. Escreva as seguintes palavras do texto em ordem alfabética:  
crianças — meninos — limitavam — tensão — rivais — aprontar — bola — vermelha — fazia
2. Faça o mesmo, observando a segunda letra das palavras, já que a primeira é igual:  
aberto — amigas — antes — árvores — avistava — anônimos
3. No texto, aparecem as palavras "aperto", "aprontar", "apesar", "apostava", "aporrinhar". Para colocá-las em ordem não bastam os critérios utilizados nos grupos anteriores. O que você deverá fazer? E como ficará a seqüência em ordem alfabética? Observar a terceira letra
4. O conjunto de definições de uma palavra chama-se, num dicionário ou enciclopédia, **verboete**. Veja no dicionário o verbete da palavra **bala**.

Você observou que o dicionário apresenta significados diferentes para essa palavra. Então diga com qual dos sentidos se usou a palavra bala nas seguintes frases:

- a) O homem foi atingido por uma bala e caiu na calçada.
- b) Aquele homem comprou dois quilos de bala para seus filhos.

5. Agora procure o verbete **ligar** em seu dicionário e observe em quantas acepções (sentidos) pode ser empregado. Em seguida, indique o sentido que tem nesta frase do texto:  
"Zelinha seguia sem **ligar** muito." dar importância, atenção
6. Ainda baseando-se no verbete **ligar**, construa duas frases em que ele apareça em sentidos diferentes daquele do texto.
7. Reescreva as frases, substituindo as palavras em destaque por seus sinônimos existentes no texto:

Lembre-se: **sinônimo** é a palavra que tem a mesma ou quase a mesma significação que outra.

- a) As famílias ali eram **rícas**.
  - b) No caminho da escola **via** os alunos do **período** da manhã.
  - c) As meninas vinham **em grupos**.
8. As sementinhas caíam no **passeio**.  
Que significado tem a palavra em destaque?  
Construa uma frase, empregando essa palavra em outro sentido.
  9. Reescreva as frases com outras palavras, sem modificar o sentido.
    - a) Elas davam o desprezo.
    - b) Eles gostavam de chatear.

Incidentes acontecem às vezes na escola. Veja o que "aprontou" um dos alunos, para angariar a simpatia de uma das garotas da classe.

## Um plano perfeito

— Seu desgraçado! O que você foi fazer? A Isa teve zero!

— Teve zero? Não diga!

— Como é que você foi me aprontar essa? Fui falar com a Isa e levei uma bofetada, na frente de toda a turma. Foi a maior vergonha. Agora eu vou ter de mudar de escola! A minha reputação está arrasada!

— Lá vem você com essa tal de reputação!

— Eu tive oito. Como é que a Isa teve zero?

— Vai ver ela não entendeu a cola...

— Cachorro! Você passou cola errada pra ela! Só pra acabar comigo!

— Sabe, Vinícius? Eu estava mesmo a fim de fazer o que você me pediu. Só que eu não conhecia a Isa direito. Foi chegar lá, ver aquela gatinha... Depois sentar atrás dela... Aquele perfume, aquele cabelo solto, ela passando os dedinhos pelos cabelos, pensando... aí eu não resisti...

— Cachorrão! Irmão desnaturado! Você entrou na da Isa!

— É... acho que entrei mesmo... De cabeça.

— Mas se você entrou na dela, por que foi passar cola errada? Está fora da lógica literária de novo. Se você entrou nesse "amor de perdição", devia é ter ajudado!

— Pensei nisso, Vinícius. Pensei bastante. Mas, se eu tivesse ajudado a Isa, aí sim é que eu não teria jeito de ganhar a garota. Você se esquece que, naquele momento, eu era você? Se eu tivesse feito ela tirar oito, do jeito que eu fiz você tirar, ela ficaria agradecida a você, não a mim...

— Cachorrão! Cachorrão e burro. E o que você ganhou fazendo ela tirar zero e arrasando a minha reputação na frente de todo mundo?

— O meu plano foi perfeito, Vinícius. A Isa ficou definitivamente furiosa com você. Depois da bofetada, eu fui encontrá-la e ela estava chorando de raiva. Daí bastou consolá-la, enxugar as lagriminhas dela no meu ombro e prometer ajudá-la a estudar matemática. Com um professor como eu, ela não vai ficar de recuperação. Pode crer.

— Canalha! Irmão ou não, vou quebrar a sua cara!

— Não vai não.

— Não vou? Por quê?

— Porque o conto já acabou.

2





## Conversando sobre o texto

1. Por que Vinícius ficou furioso com seu irmão?  
*Porque ele passou cola errada à sua namorada Isa, que tirou zero na prova de Matemática.*
2. Além de perder a namorada, Vinícius acha que a sua reputação está arrasada. Por quê?  
*Porque Isa lhe deu uma bofetada na frente da turma.*
3. Por que o plano do irmão de Vinícius foi perfeito?  
*Porque Isa ficou furiosa com Vinícius e seu irmão aproveitou a oportunidade para consolá-la.*
4. Por que, mesmo tirando zero na prova, Isa não vai ficar de recuperação em Matemática?  
*Porque o irmão de Vinícius prometeu ajudá-la a estudar Matemática.*
5. Observe o trecho:  
"Você se esquece que, **naquele momento**, eu era você?"  
A que momento o autor se refere?  
*A hora da prova de Matemática.*
6. Como você considera a atitude do irmão de Vinícius?  
— inteligente — astuta — desleal — romântica  
Justifique o seu ponto de vista. *Resposta pessoal.*



## DESENVOLVENDO AS HABILIDADES DE FALAR E ESCREVER

### Discussão

Discuta os temas apresentados abaixo com seus colegas e, depois, exponha as conclusões a que o grupo chegou.

1. Pode-se considerar como um meio eficaz de conquistar uma garota (ou um rapaz) passar-lhe cola na prova, quando o colega é fraco num determinado assunto?
2. Se um(a) colega se encontrasse em dificuldade numa certa disciplina, o que você faria para ajudá-lo(a):  
— estudaria com ele(a) antes da prova? — ou lhe passaria a cola?  
Por que você acha esse caminho o mais certo?
3. Quais os inconvenientes de o aluno recorrer à cola para obter nota nas provas?
4. Compare dois colegas:  
— O que passa de ano, colando; — O que leva o estudo a sério.  
Quem, na sua opinião, terá mais chances no futuro?

### Produção de texto

Leia atentamente as explicações abaixo antes de responder às próximas questões.

#### A NARRATIVA — FATOS

No texto **Um plano perfeito**, o autor imagina e narra fatos ligados à vida das personagens. Ele conta, por exemplo, o que aconteceu com Vinícius:

- é traído pelo seu irmão;



- leva uma bofetada de Isa, sua namorada;
- passa por um vexame;
- sente que sua reputação está arrasada;
- fica furioso e decide mudar de escola.

Quando o autor organiza os fatos que acontecem com determinadas personagens, num determinado tempo e lugar, está fazendo uma **narrativa**.

São, portanto, elementos de uma narrativa:

- a) **enredo** (seqüência de fatos narrados);
- b) **personagens** (seres — reais ou inventados — que vivem os fatos);
- c) **lugar** (onde os fatos acontecem);
- d) **narrador** (quem conta a história).

1. No texto 2, o autor nos dá a conhecer os fatos de maneira diferente da usada pela autora do texto 1. Que diferença você percebe entre essas duas narrativas? *No primeiro, ficamos sabendo dos fatos pelo narrador; no segundo, por meio da conversa entre as personagens.*
2. Os dois textos acontecem num mesmo espaço, embora com personagens diferentes. Que espaço é esse? *A escola.*
3. No texto 2, o autor utilizou-se de um recurso chamado **discurso direto**, pelo qual reproduz exatamente o que dizem e o que pensam as personagens.
  - a) Que sinal é utilizado para indicar a fala da personagem? *O travessão*
  - b) Copie um trecho que mostre um diálogo entre as personagens. (Fique atento à pontuação.)
  - c) Geralmente o narrador introduz a fala da personagem antes de reproduzir suas palavras, a fim de identificá-la. Isso acontece no texto **Um plano perfeito**? *Não, o autor apenas introduz o diálogo entre as personagens, deixando ao leitor a tarefa de identificar quem está falando.*

## Proposta de redação

Leia os quadrinhos abaixo. Eles também abordam o mesmo tema dos textos desta unidade: a relação do aluno com a escola.

### A AGENDA DO OZZY.

**2ª FEIRA** - COMO SEMPRE, NÃO ENCONTRO O MEU MALDITO MATERIAL ESCOLAR. VOU PARAR A AULA COM A CARA, A CORAGEM E A MOCHILA VAZIA.



**3ª FEIRA** - TENHO QUE ENFIAR A CARA NO LIVRO DE MATEMÁTICA. A MATÉRIA É MAIS CHATA DO MUNDO E QUE, PROVAVELMENTE, ME FARÁ AMARGAR UM TENEBROSO PERÍODO DE RECUPERAÇÃO.

**4ª FEIRA** - TENHO QUE URGENTEMENTE DAR UM BANHO NO TIREX. O CARA JÁ ESTÁ MAIS FEDIDO DO QUE TENHO SUADO.



**5ª FEIRA** - TRISTE DIA. PROVA DE MATEMÁTICA. NA PRÓXIMA ENCARNIÇÃO QUERO SER CAMELO, PARA NÃO PRECISAR FAZER CONTAS.



**6ª FEIRA** - HOJE É DIA DE DENTISTA. ODEIO AQUELE CARA, ELE TEM MAU HÁBITO, ARGH!



**SÁBADO & DOMINGO** - DORMIR ATÉ TARDE. MUITAS GULOSEIMAS, BANALIDADES NA TV E NADA DE BANHO. UAU!!



**2ª FEIRA** - BEM... COMO SEMPRE, NÃO ENCONTRO O MEU MALDITO MATERIAL ESCOLAR...



(Folha de S. Paulo, 25/set./1993, Folhinha, p. 6-3.)



PEANUTS/Charles M. Shutz



(Tribuna. Natal, 13/ago/1993. p. 2.)

Agora releia o que vimos sobre narrativa na p. 32. Em seguida:

- narre um fato ocorrido em sua escola, com base na frase: "Um grande amigo se conhece nas horas incertas".  
Você pode partir de algo que realmente aconteceu ou imaginar totalmente a situação e as personagens. Use diálogos para enriquecer sua narrativa.
- imagine o que teria acontecido **antes** do diálogo entre Charles Brown e o professor na tira do Snoopy. Imagine também um **final** para a história.
- pense no que a escola significa para você. Releia o texto 1 e os quadrinhos do Ozzy. Com qual deles você mais se identifica? Escreva um pequeno texto justificando seu ponto de vista. Procure ser claro.
- escreva um pequeno texto no qual você expresse sua opinião sobre a cola. (Procure aproveitar a discussão feita em classe para que seus argumentos sejam bem convincentes.)
- escolha um dos textos que escreveu e troque-o com um colega. Leia o dele, faça os comentários que julgar apropriados e ouça o que ele tem a dizer sobre o seu. Depois, levando em conta os comentários feitos, refaça seu texto, passe-o a limpo com uma letra bem caprichada e, finalmente, afixe-o no mural de sua classe para que todos possam lê-lo.

## ESTUDO DA LÍNGUA

### Treino lingüístico

- Leia novamente os quadrinhos do Ozzy que aparecem na p. 33 e reescreva-os em forma de **diálogo**. Use **travessão** para indicar início de fala da personagem. Não se esqueça do espaçamento em relação à margem para indicar início de parágrafo.
- Reescreva as frases, substituindo os termos da gíria por outros equivalentes, mais adequados à linguagem escrita:
  - Eles gostavam de **chatear**. *molestar, aborrecer*
  - Vai ser **um barato!** *muito bom*
  - A menina não **dava bola** para as outras. *ligava*
  - Tenho que **enfiar a cara no livro** de Matemática. *estudar muito*

3. Observe os versos:

"**Em cima** de mim, o mundo fica à sua mercê  
 Você roda **em cima** e o mundo **embaixo** de você."

↑  
 (duas palavras)

↑  
 (uma palavra só)

Escreva duas orações usando **em cima** e duas usando **embaixo**. *Resposta pessoal*

## Gramática

### CLASSES DE PALAVRAS

Leia:

Abri a janela, de folha única, do meu quarto. Ao longe a mata verde-escura e, aqui, bem perto da sala de aula, como clara cobrinha, alegre e saltitante, o riacho.

Saudade do cheiro de café coado da casa de minha tia — da risada das primas, de suas brigas. Que é isso? Veridiana, professora Veridiana, levante dos ombros e coe seu café, ou melhor, prepare seu café solúvel e coma rosquinha seca. Isso! Depois arrume seu catre.

Enquanto me dou ordens, procuro acender o fogo, tarefa difícil; finalmente consigo, ponho água para ferver, bebo o café e me proponho a acompanhar o dia.



catre: cama pobre,  
 simples

(Odette de Barros Mott. *Esta terra é nossa*. São Paulo, Brasiliense, 1982. p. 9.)

No texto que você acabou de ler, a narradora-personagem comunica-se conosco por meio de palavras. Essas palavras têm na oração finalidades diversas:

- **Veridiana, janela, café:** representam seres ou coisas;
- **única, verde-escura, solúvel:** caracterizam os seres ou as coisas;
- **levante, coe, prepare, procuro:** descrevem ações da personagem.

Observe outros exemplos:

Finalidade	Classes de palavras	Exemplos
<ul style="list-style-type: none"> <li>• dão nomes a seres ou coisas</li> <li>• caracterizam os seres ou as coisas</li> <li>• indicam ações</li> <li>• substituem ou acompanham nomes</li> <li>• ligam palavras</li> <li>• ligam orações</li> </ul>	substantivos adjetivos verbos pronomes preposições conjunções	quarto, rosquinha alegre, saltitante acender, beber ela, sua, me de, com, para e, mas, ou

São dez as classes de palavras: substantivos, adjetivos, pronomes, verbos, numerais, artigos, advérbios, preposições, conjunções e interjeições.

Neste livro, iniciaremos o estudo dessas classes de palavras e o aprofundaremos no livro seguinte.



Se pôde convenientemente conversar com os alunos sobre as ideias do texto antes de iniciar o trabalho de um momento. Sugere-se, portanto, ler o texto em voz alta e discutir as questões: 1. De acordo com o poeta, como é a linguagem das plantas e das pedras? 2. Qual o sentido do verso: "Ovo pode estar choco: é inquietante..."? 3. Como se comportam as coisas e as pessoas? 4. O que você entende nos versos: "Assim só será definitivo (pessoas e plantas)..."?

No poema a seguir, Mário Quintana faz suas reflexões a partir de algumas classes de palavras. Leia-o:

## DE GRAMÁTICA E DE LINGUAGEM

E havia uma gramática que dizia assim:  
 "Substantivo (concreto) é tudo quanto indica  
 Pessoa, animal ou cousa: João, sabiá, caneta".  
 Eu gosto é das cousas. As cousas, sim!...  
 As pessoas atrapalham. Estão em toda parte.  
 Multiplicam-se em excesso.  
 As cousas são quietas. Bastam-se. Não se metem com  
 ninguém.  
 Uma pedra. Um armário. Um ovo. (Ovo, nem sempre,  
 Ovo pode estar choco: é inquietante...)  
 As cousas vivem metidas com as suas cousas.  
 E não exigem nada.  
 Apenas que não as tirem do lugar onde estão.  
 E João pode neste mesmo instante vir bater à nossa  
 porta.

*inquietante: preocupante*  
*reticente: reservado*  
*falastrão: quem fala demais*  
*adverso: contrário*  
*isento: desobrigado*  
*decerto: certamente*  
*sumarento: que tem muito*  
*saco, saculento*

Para quê? não importa: João vem!  
 E há de estar triste ou alegre, reticente ou falastrão,  
 Amigo ou adverso... João só será definitivo  
 Quando esticar a canela. Morre, João...  
 Mas o bom, mesmo, são os adjetivos,  
 Os puros adjetivos isentos de qualquer objeto.  
 Verde. Macio. Áspero. Rente. Escuro. Luminoso.  
 Sonoro. Lento. Eu sonho  
 Com uma linguagem composta unicamente de  
 adjetivos  
 Como decerto é a linguagem das plantas e dos animais.  
 Ainda mais:  
 Eu sonho com um poema  
 Cujas palavras sumarentas escorram  
 Como a polpa de um fruto maduro em tua boca,  
 Um poema que te mate de amor  
 Antes mesmo que tu lhe saibas o misterioso sentido:  
 Basta provares o seu gosto...

(Mário Quintana. *Apontamentos de história sobrenatural*, 2. ed. Porto Alegre, Globo, 1977. p. 100-1. Coleção Sagitário.)

Você viu que o poeta fala de substantivos e de adjetivos e, ainda, de substantivos concretos, que vêm a ser, respectivamente, classes e subclasses de palavras, assunto que começamos a estudar agora.

a) O poeta inicia seu poema nos apresentando uma definição de **substantivos**, que encontrou numa gramática. Que definição é? Que exemplos cita?

- b) Procure no texto exemplos de **coisas** nomeadas pelos substantivos.
- c) Procure no texto um exemplo de **nome de pessoa**.
- d) O autor também nos dá exemplos de **adjetivos**, palavras que acompanham o substantivo, atribuindo-lhe qualidade ou modo de ser. Cite alguns dos adjetivos encontrados no texto.

*Verde, macio, áspero, rente, escuro, luminoso, sonoro, leve!*

Vamos começar nosso estudo pelos **substantivos**.

## SUBSTANTIVOS

O estudo dos substantivos nos leva a refletir sobre os nomes e conceitos que empregamos em nosso cotidiano. Será que estou nomeando adequadamente um ser? Será que aquele conceito corresponde exatamente à sensação que experimento? Será que sei exatamente o plural daquela palavra ou como expressar seu aumentativo?

Certamente, você já se deparou com situações em que ficou na dúvida se pediria "um alface ou uma alface"; se contava à sua mãe que "os pronto-socorro" ou "os prontos-socorros" ou "os pronto-socorros" estavam em greve; ou, ainda, se deveria corrigir um colega que contava: "Depois 'daquela' telefonema, senti 'uma dó' da colega".

É para que nos sintamos mais seguros quanto a essas questões que estudamos as classes de palavras, sistematicamente, uma de cada vez.

Mas será que com esse estudo eliminaremos todas as nossas dúvidas? Provavelmente, não! Mas teremos mais condições de analisar as dúvidas, se elas aparecerem. E, esperamos, ficaremos mais motivados e habituados a consultar um dicionário, para resolvê-las.

Leia o trecho seguinte:

Ele bebeu um grande **gole de refrigerante**; como estava **calor**, colocou mais **cubos de gelo** no **copo**.

As palavras em destaque dão nome a coisas — são **substantivos**. Os substantivos não designam apenas coisas; designam também seres em geral.

**Substantivo é a palavra que dá nome aos seres e às coisas.**

São substantivos:

- nomes de pessoas: Veridiana, Paula;
- nomes de profissões: professora, advogado;
- nomes de animais: macaco, gatinho;
- nomes de lugares: colégio, São Paulo, Itu;
- palavras que expressem:
  - sentimentos: ciúme, inveja;
  - estados de espírito: arrependimento, remorso;
  - ações: rompimento, compreensão.

### Substantivos comuns e próprios

Observe:



livro



televisão



casa



igreja

Essas palavras dão nome a coisas da mesma espécie. São **substantivos comuns**.



Quando você fala que comprou um livro, pode ser um livro qualquer. O mesmo vale quando se diz "Meu pai comprou uma casa" ou "Perto de casa existe uma igreja".

Mas, se você disser "Meu pai frequenta a Igreja de Santo Antônio", estará se referindo a uma igreja especial, a um ser particular. Se disser que o livro de que mais gosta, na Bíblia, é o "Livro de Jó", também. Portanto:

Substantivos que designam um indivíduo particular de uma espécie são chamados de **substantivos próprios**.

## Exercícios

- Procure no poema de Mário Quintana:
  - três exemplos de substantivos comuns; *salvia, caneta, pedra*
  - um exemplo de substantivo próprio. *João*
- Vamos ver se você consegue solucionar as adivinhas abaixo:

### O QUE É, O QUE É?

- Enche uma casa completa  
Mas não enche a mão,  
Amarrado pelas costas  
Entra e sai sem ter portão? (*botão*)
- Tem olhos, mas não vê,  
Tem boca, mas não fala,  
Tem braços, mas não abraça,  
Tem pés, mas não anda? (*boneca*)
- É verde, mas não é planta,  
Fala, mas não é gente. (*papagaio*)
- Uma pedrinha quadrada,  
Quer chova, quer faça sol,  
Toda vida é molhada. (*dente*)
- "Sou eu que te levo pelos parques a correr  
Te ajudo a crescer e em duas rodas deslizar  
Em cima de mim o mundo fica à sua mercê  
Você roda em cima e o mundo embaixo de você  
Corpo ao vento, pensamento solto pelo ar  
Pra isso acontecer, basta você me pedalar."  
(...)  
Eu sou sua ★. (*bicicleta*)

(Música de Toquinho)



- Que tipo de substantivo aparece nas respostas do exercício anterior? Por quê?

*Substantivos comuns, pois referem-se a um ser qualquer da espécie humana.*

4. Lembrando-se de que **um substantivo próprio deve sempre ser escrito com letra maiúscula**, recopie os poemas abaixo, identificando as palavras que foram alteradas em relação ao original. Justifique sua resposta.

a) "manuel bandeira  
(souza bandeira.  
O nome inteiro:  
tinha carneiro).

Eu me interrogo:  
— manuel bandeira,  
Quanta besteira!  
Olha uma cousa:  
Por que não ousa  
Assinar logo  
manuel de souza?"  
(manuel bandeira. In:  
mafuá do malungo. p. 379.)

b) "Oração a santa tereza  
santa tereza, olhai por nós  
moradores de santa tereza.  
Antigamente o bonde era no largo da carioca  
atrás do chafariz.  
Na estação tinha uma casa de frutas  
onde o chefe de família  
podia comprar manteiga sem sal,  
a lata de biscoitos aimoré  
a língua do rio grande."

(idem, ibidem. p. 393.)

### Substantivos simples e compostos

Observe:

Este **livro** se autodestrói após a milésima **leitura**.

As palavras em destaque são substantivos formados por uma só palavra:  
são **substantivos simples**.



O **Homem-aranha** é um herói dos quadrinhos.  
Há neste substantivo duas palavras: (**homem e aranha**).  
É um **substantivo composto**.

Observe exemplos desse tipo de substantivo nos títulos destes livros:



Os substantivos compostos nem sempre vêm unidos por hífen. Palavras como **passatempo**, **girassol**, **pontapé** também são substantivos compostos.



## Substantivos concretos e abstratos

Observe as palavras em destaque:

a) **Paula** ganhou um **piano**.

**Paula** e **piano** são substantivos **concretos**: não dependem de outro ser para ter existência.

b) E existia entre pai e filho uma grande **amizade** e uma perfeita **compreensão**.

**Amizade** e **compreensão** são substantivos **abstratos**: dependem de outro ser para ter existência.

Os substantivos abstratos expressam qualidade, estado, ação existente em outro ser:

a **ternura** da mãe

a **superproteção** dos pais

a **rebeldia** dos filhos

a **saudade** de casa

### Exercício

Reescreva as frases abaixo, substituindo a palavra destacada por um **substantivo abstrato**. Faça as modificações necessárias para que sua frase tenha sentido.

Era um sujeito tão **simples** que nos impressionava.  
Sua **simplicidade** nos impressionava.

a) Todos esperam uma eleição **honesta**. *Todos esperam honestidade na eleição.*

b) Era uma pessoa tão **triste** que nos preocupava. *Sua tristeza nos preocupava.*

c) Seu discurso foi tão **claro** que cativou a todos. *A clareza de seu discurso cativou a todos.*

d) O tecido era tão **macio** que ficamos tentados a comprá-lo. *A maciez do tecido nos tentava a comprá-lo.*

## Substantivos primitivos e derivados

Observe:



cavalo → é um **substantivo primitivo**:  
não se origina de nenhuma outra palavra.

caval →   
    eiro  
    ariça  
    aria → são **substantivos derivados**:  
originam-se da palavra **cavalo**.

## Substantivos coletivos

No exemplo:

Na frente de casa, havia um **roseiral**.

Roseiral significa uma coleção de roseiras.

A palavra em destaque indica conjunto.  
É um **substantivo coletivo**.



Vejamos alguns dos principais coletivos:

<b>álbum</b> — de selos, de fotografias	<b>enxame</b> — de abelhas
<b>arquipélago</b> — de ilhas	<b>feixe</b> — de lenha, de espigas
<b>atlas</b> — de mapas reunidos em um só livro	<b>júri</b> — de jurados
<b>bando</b> — de aves, de crianças	<b>legião</b> — de soldados, de anjos
<b>biblioteca</b> — de livros	<b>manada</b> — de bois, de porcos
<b>boiada</b> — de bois	<b>milênio</b> — período de mil anos
<b>cacho</b> — de uvas, de bananas, de cabelos	<b>molho</b> — de chaves
<b>caravana</b> — de peregrinos, de excursionistas	<b>nuvem</b> — de gafanhotos
<b>década</b> — período de dez anos	<b>resma</b> — quinhentas folhas de papel
<b>discoteca</b> — de discos	<b>século</b> — período de cem anos

### Exercício

Reescreva as frases, substituindo as expressões destacadas por **substantivos coletivos**:

- Um grupo de peregrinos** dirigia-se à cidade sagrada. *Uma caravana...*
- Não conseguiremos isso nem em **mil anos!** *... um milênio!*
- Sua coleção de discos** é variada e repleta de obras raras. *Sua discoteca...*
- Sua coleção de livros** é famosa na cidade toda. *Sua biblioteca...*
- O grupo de jurados** estava indeciso e resolveu absolvê-lo. *O júri...*

### Resumo

**Substantivos** são palavras que designam seres (animais e vegetais), coisas, lugares etc. O substantivo pode ser:

- **próprio** — refere-se a um determinado ser da espécie: Brasil.
- **comum** — nomeia todos os seres ou todas as coisas de sua espécie: menino.
- **simplex** — é formado por uma só palavra: flor.
- **composto** — é formado por duas ou mais palavras: beija-flor.
- **concreto** — não depende de outro ser para ter existência: escola.
- **abstrato** — depende de outro ser para ter existência: aflição.
- **primitivo** — não se origina de outra palavra: casa.
- **derivado** — origina-se de outra palavra: casebre.
- **coletivo** — dá idéia de conjunto, reunião, coleção: turma.

### Exercícios

- Localize os substantivos que aparecem nas orações abaixo:
  - Paula preferia brincar com suas bonecas.
  - O pai estava na saleta da televisão, numa poltrona, pés descalços no tapete.
- Construa frases, empregando os substantivos: família; piano; televisão.
- Faça uma relação dos objetos que se encontram ao seu redor.
- Escreva substantivos iniciados com a letra **C**, de acordo com a indicação:
  - nomes de pessoas
  - nomes de cidades
  - nomes de coisas
  - nomes de animais
 Quais foram escritos com maiúsculas? Por quê?



5. Transcreva do texto **Ida para a escola** três substantivos simples. Construa frases com eles.

6. Copie da seguinte relação os substantivos compostos:

cortinado ✓ pára-raios ✓ pontapés ✓ amor-perfeito ✓ pré-escola ✓ guarda-chuva piano  
conservatório ✓ pé-de-moleque ✓ bem-te-vi ✓ girassol ✓ vitória-régia

7. Forme substantivos compostos a partir das palavras abaixo relacionadas:

pão <i>pão-duro</i>	couve <i>couve-flor</i>	capim <i>capim-gordura</i>
abelha <i>abelha-rainha</i>	salário <i>salário-família</i>	banana <i>banana-maçã</i>
manga <i>manga-rosa</i>	bomba <i>bomba-relógio</i>	peixe <i>peixe-tro</i>

8. Classifique os substantivos em concretos ou abstratos:

mensagem <sub>c</sub>	sensateza <sub>a</sub>	colégio <sub>c</sub>	boca <sub>c</sub>
delicadeza <sub>a</sub>	remorso <sub>a</sub>	professor <sub>c</sub>	lágrimas <sub>c</sub>
vitória <sub>a</sub>	alegria <sub>a</sub>	emoção <sub>a</sub>	coragem <sub>a</sub>
criança <sub>c</sub>	mentira <sub>a</sub>	caneta <sub>c</sub>	velhice <sub>a</sub>

9. Sublinhe os substantivos derivados:

Ele era químico industrial e especialista na industrialização do alumínio.

10. Escreva três substantivos derivados de cada uma das seguintes palavras, como no exemplo:

*Sugira aos alunos que utilizem o dicionário.*

papel — papelada — papelaria — papeleta

<i>dentista</i>	<i>florista</i>	<i>cafeteira</i>	<i>sapataria</i>	<i>terreno</i>
dente	flor	café	sapato	terra
<i>dentifricado</i>	<i>floricultor</i>	<i>cafeculador</i>	<i>sapatão</i>	<i>terreno</i>
<i>dentadura</i>	<i>floricultura</i>	<i>cafecol</i>	<i>sapatilha</i>	<i>terrenote</i>

11. Escreva ao lado dos substantivos derivados os primitivos correspondentes:

familiaridade <i>família</i>	padeiro <i>pão</i>	sonhador <i>sonho</i>
livreiro <i>livro</i>	camaradagem <i>camarada</i>	pessegueiro <i>peixeiro</i>
paternidade <i>pai</i>	moralidade <i>moral</i>	casebre <i>casa</i>
feiticeiro <i>feitico</i>	mangueira <i>manga</i>	pedreiro <i>pedra</i>
esportista <i>esporte</i>	saleta <i>sala</i>	tapeçaria <i>tapele</i>

12. Derive substantivos abstratos dos seguintes adjetivos:

pobre — pobreza      rico — riqueza

claro <i>claridade</i>	terno <i>temura</i>	feliz <i>felicidade</i>	velho <i>velhice</i>
teimoso <i>teimosia</i>	grato <i>gratidão</i>	severo <i>severidade</i>	perverso <i>perversidade</i>
sensato <i>sensatez</i>	mansa <i>mansidão</i>	submissa <i>submissão</i>	polido <i>polidez</i>

13. Todos os substantivos derivados de um adjetivo por meio do sufixo **-ez/-eza** devem ser grafados com **z**. Veja:

pobre — pobreza      macio — maciez

Lembrando-se disso, derive substantivos das palavras abaixo:

<i>fraqueza</i>	<i>nobreza</i>	<i>insensatez</i>	<i>franqueza</i>	<i>certeza</i>	<i>honradez</i>	<i>beleza</i>	<i>leveza</i>
fraco	nobre	insensato	franco	certo	honrado	belo	leve
grávida	bravo	escasso	estúpido	puro	magro	ácido	macio
<i>gravidez</i>	<i>braveza</i>	<i>escassez</i>	<i>estupidez</i>	<i>pureza</i>	<i>magreza</i>	<i>acidez</i>	<i>maciez</i>

## PARA SABER MAIS SOBRE... A ESCOLA

Você já pensou que a escola não foi sempre como é hoje? Leia o trecho abaixo e veja como era entre os romanos.

Os cidadãos de Roma gostavam muito da sua vida social. Os ricos divertiam-se muito. Tanto estes como os pobres passavam a maior parte do tempo fora de casa durante o dia. Assistiam aos jogos ou iam aos banhos públicos. Era perigoso vaguear pelas ruas de Roma de noite, e por isso a maioria voltava para casa antes do pôr-do-sol.

O pai romano tinha poder absoluto sobre seus filhos e sobre a mulher. Os filhos tinham de obedecer aos pais, mesmo depois de crescidos. Nos últimos tempos, as mulheres tiveram certa independência por parte dos maridos, quando lhes foi permitido terem propriedade privada.

Os filhos dos ricos iam à escola. A escola podia ser só uma sala ou uma tenda separada da rua apenas por uma cortina. Os professores, geralmente, eram gregos, que também podiam ser escravos. Muitos professores eram austeros e, por vezes, batiam nos alunos. Os rapazes e as meninas iam a diferentes escolas primárias, onde aprendiam a ler, escrever e rudimentos de aritmética.

Quando as meninas completavam 13 anos, deixavam a escola. A sua educação continuava em casa, onde eram preparadas para serem boas donas de casa. Os rapazes iam para a escola secundária quando tinham 13 anos. Paralelamente à ida à escola, eram preparados para a vida militar, aprendendo a combater e a suportar privações.

A escola começava de manhã cedo e acabava no meio da tarde. Depois da escola, os alunos podiam ir aos banhos públicos ou praticar jogos. Alguns dos jogos mais populares das crianças eram "a cabra-cega", "os botões" ou "o jogo do rei". Também brincavam com arcos, bonecas e outros brinquedos. Gostavam de vestir as bonecas. Às vezes punham máscaras aterrorizantes. Faziam de conta que eram juizes, reis e gladiadores.

(In: *Os romanos*. Coleção Povos do Passado. Melhoramentos, s/d. p. 18-9.)



## Sugestão de leitura

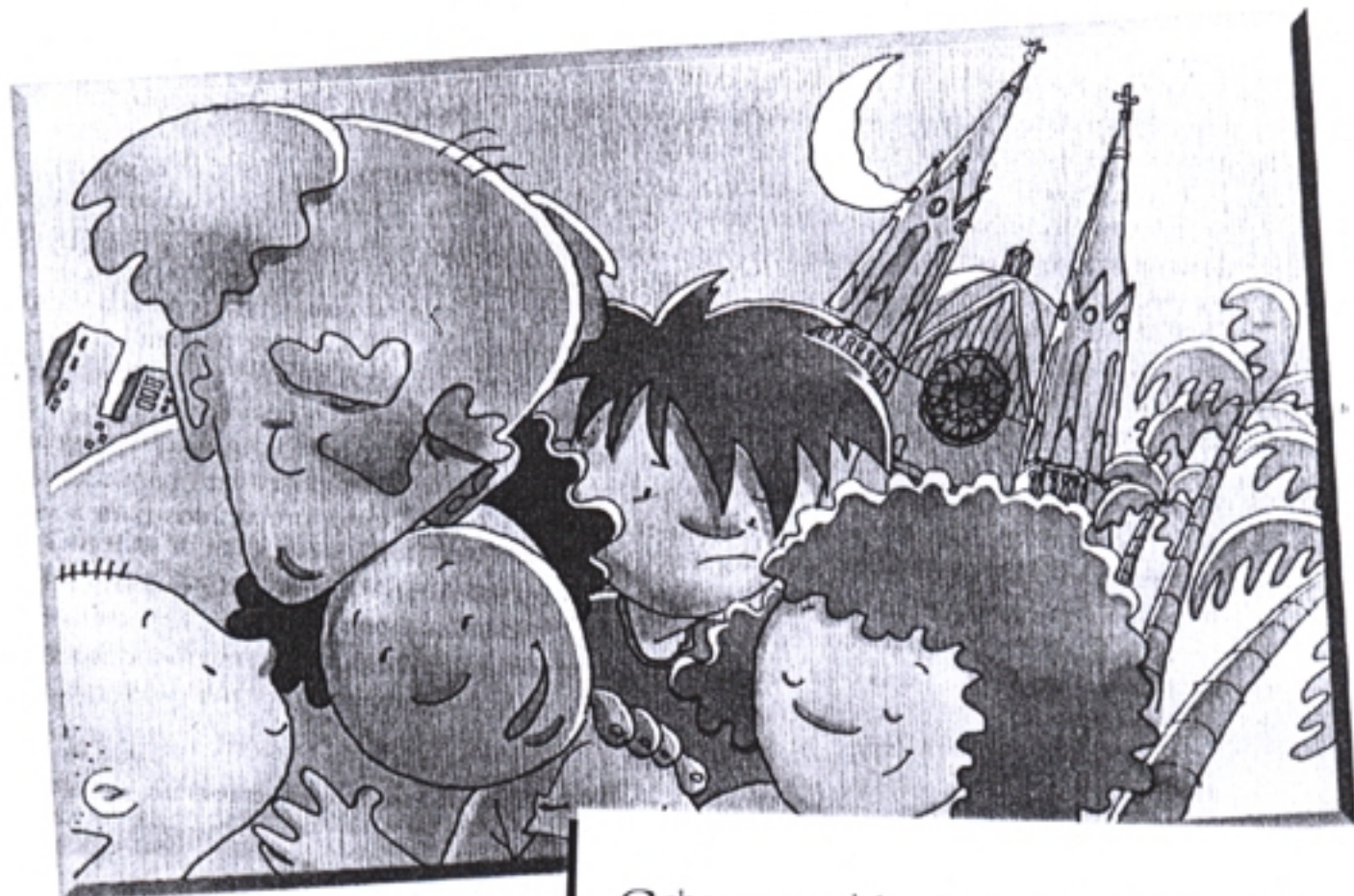
Você gostaria de ler um livro interessante sobre um menino que só ficava calado diante das palavras autoritárias da professora e do diretor? E que também em casa tinha de ouvir, ouvir, ouvir?

Então leia *Orelhinha, orelhudo, sabe nada, sabe tudo*, de Roberto Magalhães, Editora do Brasil.



## UNIDADE

## 3

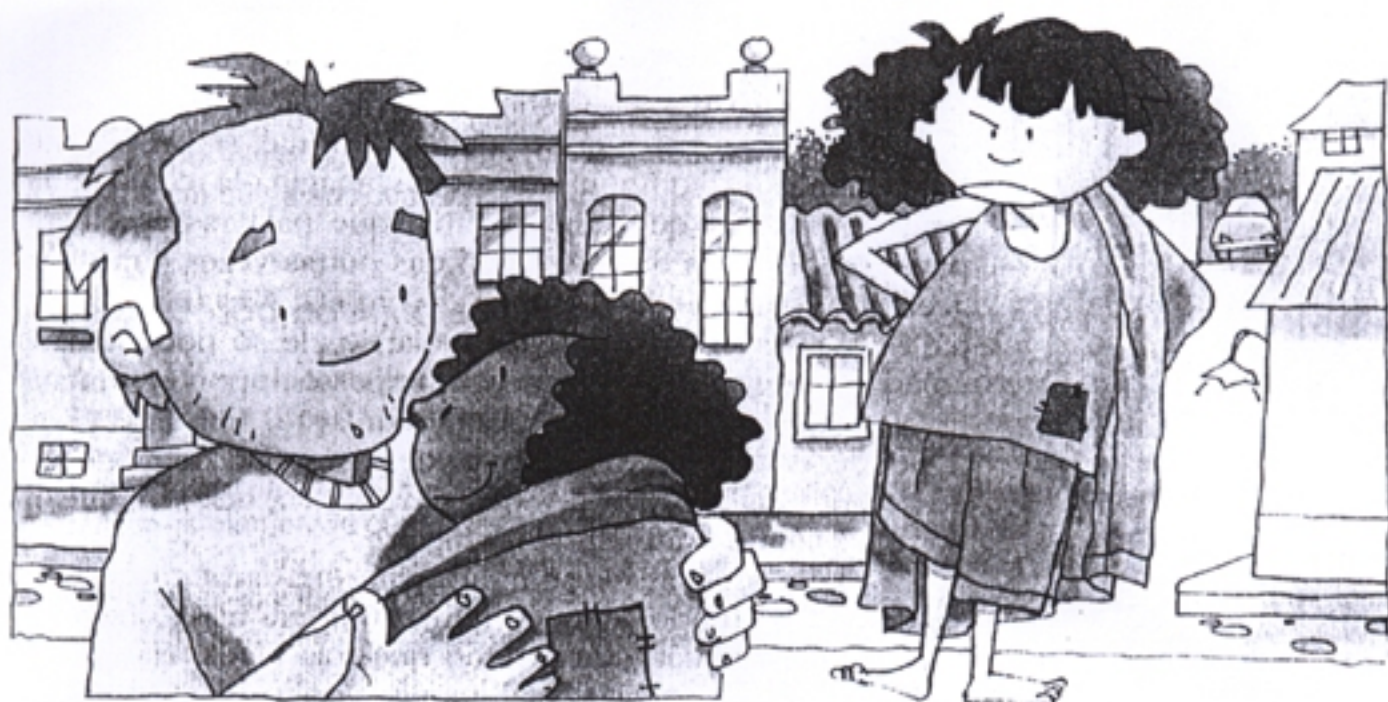


Sabemos que há, principalmente nas grandes cidades, um problema muito sério que aflige todos nós: a situação dos menores de rua, crianças sem família, que vivem no abandono, carentes de afeto e de compreensão. Algumas, rejeitadas pelos pais, crescem nos orfanatos, ou nas ruas; muitas acabam enveredando por caminhos perigosos.

Trataremos deste assunto nesta unidade.

Leia o texto a seguir. Nele, o padre Thomas, num gesto de solidariedade e de amor ao próximo, decide passar a noite de Natal entre as crianças abandonadas, na praça da Sé.





## Madá

A praça começa a esvaziar-se. À noite, quase ninguém se aventura por lá. Ela fica entregue aos destemidos e aos descuidados.

Thomas sente um arrepio, um vislumbre de perigo. É ri por dentro. Sua proteção eram as crianças, um bando de meninos e meninas franzinos, diminuídos pelo destrato da vida, maiúsculos na violência e na coragem. Sente vergonha de si próprio, de sua fragilidade. No fundo, a violência que atemorizava os outros é seu escudo dessa noite. Pensa que está protegido por crianças exploradas, que a sociedade triturava e depois expelia como lixo pelas ruas. Angustia-se com a comparação, com a dor sem fim de toda aquela miséria e afaga os cabelos de Neninha. Ela gosta e vem se encolhendo como cachorrinho novo aceitando agrado, como vira-lata sem dono e sem nome, recebendo migalhas de qualquer um.

Numa fração de segundo, o olhar de Thomas cruza com o de Madá, e ele sente que a garota destila raiva e ciúme. Finge não perceber e coloca seu cobertor ralo no ombro de Neninha, que imediatamente se aconchega e leva o polegar à boca. Nesse momento, ela deixava de ser perigosa, atrevida, e virava uma criança comum, de qualquer lugar, com sono e cansaço. Apenas isso. Os outros em volta fazem barulho.

(...)

Madá olha com ciúme. Tem vontade de gritar e esmurrar os dois, Thomas e a menina. Levanta-se de um pulo, como







*vislumbre*: sinal, indício

*destrato*: maus-tratos

*triturar*: almentar

*destilar*: transmitir

*aconchegar*: acomodar-se

*exaustão*: cansaço extremo

*estrabismo*: desvio de um dos olhos

*patético*: tocante, comovente

*empatia*: identificação

*impor-se*: sobrepor-se, destacar-se

*estridente*: agudo

se um bicho a tivesse mordido, mas contém o impulso de agredi-los até a exaustão.

(...)

Sente pena dela. Porque ela cheirava mal e seu estrabismo lhe dava um ar patético... Porque era agressiva, rude demais, e até na praça era rejeitada... Porque, se tivesse vida longa, ainda ia sofrer muito. Tenta imaginá-la como filha, para descobrir o que um pai faria, que palavras escolheria para consolo. Mas desiste, como das outras vezes. Era difícil aceitá-la, compreendê-la, conviver com ela. Não havia empatia, não havia pontos onde se apoiar, e ele só podia amá-la com um amor universal, genérico, impessoal, pois sua mente reagia a qualquer tentativa de aproximação. Impunha-se na figura de Madá o hálito azedo, a voz estridente, permanecendo como destaque toda vez que se lembrava dela, bloqueando-o, afastando-o até em pensamento.

Thomas esforçava-se muito para lhe dar atenção, mas sentia que no fundo o pouco transmitido era nada diante da fome, da necessidade de carinho que roía Madá. Não sabia, no entanto, que aqueles retalhos de carinho eram vitais, insubstituíveis, e dentro dela começavam a ser como um cantinho fofo de algodão, onde brotava amor, apesar de todo o desencontro e sofrimento.

(Leila Rentroia Iannone. *Eu gosto tanto de você...* São Paulo, Moderna, 1988, p. 16-9. Coleção Verdades.)



## ENTENDIMENTO DO TEXTO

### Vocabulário

*Sugerir aos alunos, durante a leitura, que grifem as palavras desconhecidas.*

Veja se, no texto, há alguma palavra cujo significado você desconheça. Será que alguém da classe pode esclarecer suas dúvidas? Se elas persistirem, consulte seu dicionário.

### Discutindo as idéias do texto

*(Proposta de atividade oral.)*

1. Quem são os companheiros do padre Thomas naquela praça quase deserta?  
*Um bando de meninas e de meninos abandonados.*
2. O que o padre Thomas sente?  
*Ele sente vergonha de si próprio, de sua fragilidade.*
3. Quem são Neninha e Madá?  
*Dois meninas abandonadas.*
4. Como era Madá?  
*Uma menina rude, agressiva, desagradável, mas muito carente de afeto e de carinho.*

5. Como você acha que deve ser a vida desses meninos? Você conhece alguma criança abandonada, ou alguma história que tenham vivido? *Resposta pessoal.*
6. Que sentimento desperta em você tomar conhecimento da situação de crianças que não tiveram as mesmas oportunidades e os mesmos privilégios de tantos outros em nosso país? *Resposta pessoal.*
7. Você acha que o fato de ser difícil a convivência com essas crianças justifica o tão pouco que se faz por elas? Justifique sua opinião, procurando pensar no que elas podem esperar da vida e em que a sociedade pode esperar delas. *Resposta pessoal.*

## Compreensão do texto

1. A praça a que o texto faz referência durante o dia é um formigueiro humano; à noite, porém, apresenta-se deserta. Quem são as poucas pessoas que transitam por ela à noite? Por quê?  
*A praça fica entregue aos destemidos e aos abandonados, inclusive às crianças que lá habitam, as quais são mamecosólas na maioria.*
2. No segundo parágrafo, a autora faz algumas comparações. (Esse recurso é utilizado para enfatizar os elementos que descreve.) Seguindo o modelo, localize-as.  
A sociedade expõe as crianças como **lixo pelas ruas**.  
a) Neninha encolhe-se como ★. *cachorrinho novo*  
b) A menina aceita agrado como ★. *vira-lata sem dono e sem nome*
3. Explique, com suas palavras, o que entendeu com essas imagens. *Resposta pessoal.*
4. Nessa noite, especialmente, o padre Thomas dispensa atenção particular a duas crianças. Quem são? E o que ele sente por elas? *Neninha e Madá. Sente pena.*
5. Em que momento Neninha deixa de ser perigosa e atrevida e passa a ser uma criança comum?  
*No momento do sono e do cansaço.*
6. Por que Madá é rejeitada?  
*Porque cheira mal, é rude, agressiva, tem hálito azedo e voz estridente.*
7. Apesar de sentir pena de Madá, por que é difícil para o padre aproximar-se dela? Copie um trecho que justifique sua resposta. *Porque ele não consegue compreendê-la nem sentir empatia por ela; acha que tem muito pouco a lhe oferecer. "Era difícil aceitá-la, compreendê-la, conviver com ela."*
8. Como você entende o último parágrafo do texto? *Espera-se que o aluno aponte o fato de que, embora galsasse estar fazendo pouco por Madá, o padre estava fazendo brotar na garota, carente de carinho e de atenção, o amor.*



No Brasil há mais de sessenta milhões de jovens carentes, e suas famílias não têm meios para garantir seu bom desenvolvimento físico e mental. Pesquisas realizadas pela Organização Mundial de Saúde revelam que dez mil crianças morrem diariamente de subnutrição em nosso planeta.



## ESTUDO DO VOCABULÁRIO

### Uso do dicionário

Você já viu que num dicionário as palavras aparecem organizadas de acordo com a **ordem alfabética**.



Além disso, é importante você se lembrar de que:

- as palavras que têm flexão de número e gênero aparecem sempre no **masculino** e no **singular**.
- os verbos aparecem sempre no **infinitivo**. Assim, se quiser saber o que é "opunha-se", procure **opor**; se quiser saber o que é "fez", procure o vocábulo **fazer**.

## Exercícios

### 1. Vamos treinar um pouco!

a) Diga em que verbete você deverá procurar as seguintes palavras do texto:

começar começa — ser eram — receber recebendo — ler tivesse — desistir desiste — reagir reagia

b) E as palavras **descuidados**, **maiúsculos**, **atrevidas**, **vitais**, **agressivas**, **vezes**?

c) Coloque em ordem alfabética as palavras do exercício anterior.

agressivas, atrevidas, descuidados, maiúsculos, vezes, vitais

d) E as palavras abaixo, que começam com a mesma letra.

aventura — arrepio — angustiar — atrevido — aconchegar — aceitar — aproximação

aceitar, aconchegar, angustiar, aproximação, arrepio, atrevido, aventura

### 2. Consulte seu dicionário e reescreva as frases abaixo, substituindo a palavra em destaque por um sinônimo:

a) Thomas sente um **vislumbre** de perigo. (sinal, indício)

b) Neninha se **aconchega** e leva o polegar à boca. (acomoda)

c) Ela era **estrábica** e tinha um ar **patético**. (vesga, comovente)

d) A violência que **atemorizava** os outros era seu **escudo** nessa noite. (ameaça, força, poder etc.)

### 3. Reescreva as frases a seguir com outras palavras. Caso você desconheça algumas, procure-as no dicionário. Respostas pessoais.

a) Eram meninos e meninas franzinos, mas **maiúsculos** na violência e na coragem.

b) Madá contém o impulso de agredi-los até a exaustão.

c) Aqueles retalhos de carinho eram vitais.

O texto anterior menciona um padre que se preocupa com crianças abandonadas à própria sorte. O que leremos a seguir também fala de **solidariedade**, mostrando uma macaca que "cria" gatinhos órfãos.

## texto 2

## A macaca Sofia

Todas as amizades anteriores que Sofia havia feito com gatos sempre acabavam na maior decepção. Sim, porque no quintal já haviam aparecido outros gatinhos. Eles viam a comida da Sofia e vinham chegando, chegando com cara de quem não quer nada. Com isso, tornavam-se pensionistas e adotavam a Sofia como madrastra. Mas os descara-dos, depois que ficavam grandes, iam embora e deixavam a pobre Sofia sozinha. Ela assobiava chamando-os de volta, mas quem disse que eles voltavam? Afinal, não estavam presos à corrente.



Por esse motivo, Sofia sentia-se como uma frustrada vovozinha dona de um orfanato para gatos abandonados... e ingratos.

Quando ela soube que a gata preta tinha tido gêmeos, torceu o nariz:

— Não quero saber desses fedelhos!

Os dias foram-se passando. Os gatinhos abriram os olhos e começaram a passear pelo quintal. A gata preta não era lá mãe amorosa. Quando viu que os pirralhos eram capazes de se virar sozinhos, tratou de cair fora.

Por isso os enjeitados sentiram fome e começaram a miar, chamando a mãe. Quem disse que a pretona respondia? Os gatinhos miavam de fazer dó!

— Não está escutando, Sofia? — perguntou o velho papagaio.

— Tô, mas não tenho nada com isso!

— Fico morrendo de pena desses coitadinhos! Eles não têm culpa de terem nascido.

— Se você tem tanta pena assim, e não tem pena nem rabo, por que não adota esses miauzantes?

— Porque gatos não comem milho nem vivem em poleiros, sua malcriada!

Sofia continuou fazendo que não estava ouvindo, assobiou, disfarçou, mas os miados eram cada vez mais fortes. A coisa foi lhe dando nos nervos. Até que, perdendo a paciência, ela deu um berro:

— Odeio choro de crianças! Mas não agüento mais ver essas duas pestes sofrendo desse jeito!

Aí, desceu apressada da casinha, veio ao chão e começou a assobiar. Depois de quase lhe sair fumaça dos beiços, conseguiu chamar a atenção dos gêmeos. Eles olharam de longe, desconfiados. Aquilo não era a mãe-gata-preta. O que era aquilo?

— Deixem de ser cretinos e venham comer alguma coisa! — ordenou a autoritária macaca. — Vamos, venham cá!

Custou, mas o primeiro gatinho aproximou-se. Para ensiná-lo, Sofia comeu um pouquinho. O gato experimentou e gostou. O outro, porém, só espiava de longe.

— Você é esperto, mas o seu irmão é um bobo! — disse Sofia. — Vou lhe pôr o nome de Tutupingo. Como seu irmão é bobo, vai se chamar Narigudo. •

Desse jeito, Sofia adotou dois novos netos. Mas, lógico, o preferido era Tutupingo. Os gatos, afeiçoando-se à mãe postiça, deitavam com ela, ronronavam, esfregando-se no corpo dela. Sofia não gostava muito de carinhos e era autoritária ao tratar os adotados. Às vezes pregava-lhes bofetes ou morde-lhes as orelhas. Não admitia jamais que os mais novos comessem antes dela. Quando a empregada trazia o prato, ela escolhia primeiro. Depois é que as crianças se serviam.

15

20

25

30

35

40

45

50

55





— Autoridade é autoridade! — resmungava ela. — Fui criada à antiga.

Como Sofia gostava de frutas, os gatos aprenderam a comer banana e a chupar laranja. As pessoas viam aquilo e não podiam acreditar:

— Essa macaca não é desse planeta! — comentavam.

(Ganymédes José. *A macaca Sofia*. São Paulo, Moderna, 1994. p. 7-9.)

## Conversando sobre o texto

1. Além de Sofia e dos gatinhos, que outras personagens aparecem no texto? Qual sua participação na história?

*A gata preta, que abandona os filhos a sua própria sorte, e o papagaio, que funciona como "a consciência" de Sofia.*

2. Por que Sofia, a princípio, tentou não dar ouvidos aos miados dos gatinhos abandonados?

*Porque suas amizades anteriores com gatinhos acabavam sempre em decepção: os ingratos fugiam quando ficavam maiores.*

3. Você sabe o que a personagem quis dizer com "— Fui criada à antiga"?

*A maneira de educar os filhos era outra: os pais eram mais autoritários.*

4. De acordo com o texto, Sofia era autoritária, não gostava de carinhos e às vezes pregava bofetes nos gatinhos ou mordia-os. Considerando a história como um todo, será que Sofia era má? Justifique sua resposta.

*Espera-se que o aluno aponte que Sofia era boa e solitária, ressaltando porém, que, como sua educação era à antiga, tentava parecer austera para não sofrer novas decepções.*

5. Você conhece pessoas muito boas ou muito más? Conte para seus colegas um fato que demonstre sua maneira de pensar.

*Resposta pessoal.*



## Analisando o texto

1. "— Não quero saber desses fedelhos!"

Esse trecho indica uma ação, um sentimento ou um pensamento de Sofia?

*Considere "sentimento" como resposta apenas se o aluno detectar o ressentimento de Sofia em relação aos gatos.*

2. Há uma conversa entre as personagens dessa história. À troca de falas entre as personagens chamamos de diálogo, em que há sempre um emissor e um receptor da mensagem.

Nos trechos seguintes, diga qual o emissor e qual o receptor das seguintes mensagens:

- a) — Odeio choro de crianças! *emissor e receptor: Sofia (ela fala para si mesma)*
- b) — Não está escutando, Sofia? *emissor: papagaio; receptor: Sofia*
- c) — Não quero saber desses fedelhos! *emissor e receptor: Sofia*
- d) — Fico morrendo de pena desses coitadinhos! *emissor: papagaio; receptor: Sofia*

3. O recurso utilizado pelos autores para que conheçamos o que pensam e dizem as personagens de um texto é chamado de **discurso direto**.

a) Copie um trecho do texto em que apareça **discurso direto**. Não se esqueça do **travessão** para indicar a fala da personagem.

Observe:

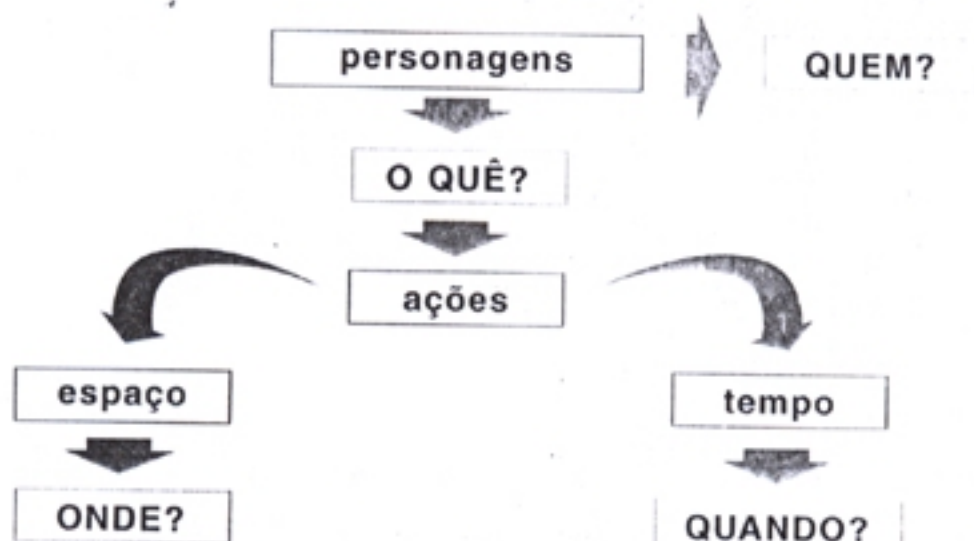
— Deixem de ser cretinos e venham comer alguma coisa! — **ordenou a autoritária macaca.**  
— Vamos, venham cá!

b) Qual a finalidade do trecho grifado? *É uma explicação do narrador, por meio da qual ficamos sabendo que quem pronuncia essa fala é a macaca Sofia.*

c) Como o autor separa a explicação do narrador da fala da personagem? *Por meio do travessão.*

d) Procure no texto outro trecho em que haja uma explicação do narrador separada por travessão. — Você é esperto, mas o seu irmão é um bobo! — disse Sofia. — Vou lhe pôr o nome de Tetrapygna.

4. Como vimos na unidade anterior, uma narrativa é o relato de **acontecimentos** que envolve **personagens** que **agem**, que participam da história. Essas ações acontecem num tempo e num espaço. Lembra-se?



Vamos procurar identificar esses elementos na história de Sofia?

- Personagens (quem?) *Madá, Sofia, gato, gatinhos e o papagaio*  
 Espaço (onde?) *Num quinta*  
 Tempo (quando?) *Quando os gatinhos foram abandonados*  
 Fatos (o quê?) *Sofia adota alguns gatinhos abandonados pela mãe*



## DESENVOLVENDO AS HABILIDADES DE FALAR E ESCREVER

### Discussão

*Solicitar aos alunos que discutam as questões em grupo e apresentem as conclusões à classe.*

Relendo os textos **Madá** e **A macaca Sofia**, observamos que há uma certa semelhança nas atitudes dos adultos em relação aos menores abandonados.

Reúna-se com a sua equipe para responder às perguntas a seguir e exponha as conclusões a que chegaram.

1. Qual a história que mais o agradou? Por quê? Exponha à classe a sua opinião. *Resposta pessoal*
2. Os pais devem ser autoritários com os filhos? Ou devem ser totalmente liberais, deixando-os fazer tudo o que querem? Os limites são necessários? Justifique sua opinião. *Resposta pessoal*

### Propostas de redação

*Verificar a conveniência de solicitar a redação de todas as letras ou de apenas uma delas.*

1. Conte, resumidamente, a história do texto 1, **Madá**.  
Tenha sempre em mente as seguintes perguntas:

- O quê? — Onde?
- Quem? — Quando?



- Imagine uma história que teria acontecido com o padre Thomas e alguns meninos da praça da Sé, levando em consideração os itens anteriores.
- Agora você tem o final de uma historinha da Mônica. Imagine os fatos que teriam levado as personagens a esse final. Conte-nos **o que** aconteceu, **como** as personagens participam da história e, ainda, **quando** e **onde** acontecem esses fatos. Não se esqueça de dar um título adequado à sua história, nem de criar diálogos bem interessantes entre as personagens.



(Maurício de Sousa. *Almanaque da Mônica*, n. 50, p. 19 e s.)

Quando terminar seu texto, troque-o com um colega e peça-lhe que escreva algumas palavras comentando o que mais lhe agradou.



## ESTUDO DA LÍNGUA

### Treino lingüístico

#### 1. Leia:

Com a chegada à maioria, a **repreensão** policial torna-se mais violenta.

Observe:

repreensão	repreensivo
repreender	repreensor

Essas palavras são **cognatas**, isto é, pertencem à mesma família de palavras.

Complete com palavras cognatas de: **lei** **vida** **violência** violento, violento, violentamente  
legal, ilegal, legalidade vital, vitalício, viverica

#### 2. Substitua o verbo **haver** pelo verbo **existir**. Observe o modelo:

Por que **há** meninos de rua?  
 Por que **existem** meninos de rua?

- Há** muitos menores que partem para a vida ociosa. Existem
- Será que **há** outros rumos que amenizem a vida desses inocentes? existem
- O certo é que **há** meios para sanar esse problema social. existem

#### 3. "Sua proteção eram as crianças, um **bando** de meninos e meninas."

Bando é um substantivo **coletivo**, isto é, uma palavra que indica conjunto, reunião: bando de pessoas, de ladrões, de aves ou de animais.

Responda o que designam os seguintes coletivos:

quadrilha	constelação	legião	bosque	multidão	turma
<small>ladrões</small>	<small>estrelas</small>	<small>soldados</small>	<small>árvores</small>	<small>pessoas</small>	<small>alunos</small>



## 4. Observe:

Ela se encolhe **como** cachorrinho novo aceitando agrado.

Já vimos o uso do recurso da **comparação**, no início desta unidade. Você também pode utilizá-lo em seus textos para torná-los mais interessantes, mais pessoais. Vamos treinar um pouco?

Complete as frases com comparações bem interessantes e criativas. *Respostas pessoais*

a) Minha irmã é brava como ★ .

c) Saí dali feliz como ★ .

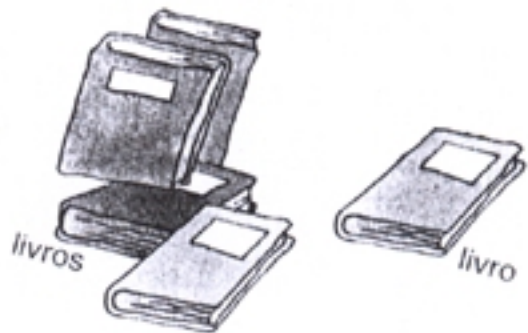
b) O dia estava lindo como ★ .

d) Lutavam pela sua liberdade como ★ .

## Gramática

## FLEXÃO DOS SUBSTANTIVOS

Observe:



Pelos exemplos, podemos concluir que:

os substantivos variam, isto é, mudam de forma:

- |         |         |                            |
|---------|---------|----------------------------|
| • leão  | leoa    | (flexão de <b>gênero</b> ) |
| • livro | livros  | (flexão de <b>número</b> ) |
| • casa  | casinha | (flexão de <b>grau</b> ) * |

## Gênero dos substantivos

Observe o exemplo:

As **meninas** pulavam corda e os **meninos** brincavam de bola.

Meninos e meninas são substantivos de gêneros diferentes. Há dois gêneros na língua portuguesa:

masculino: os turnos, um muro, o pátio.

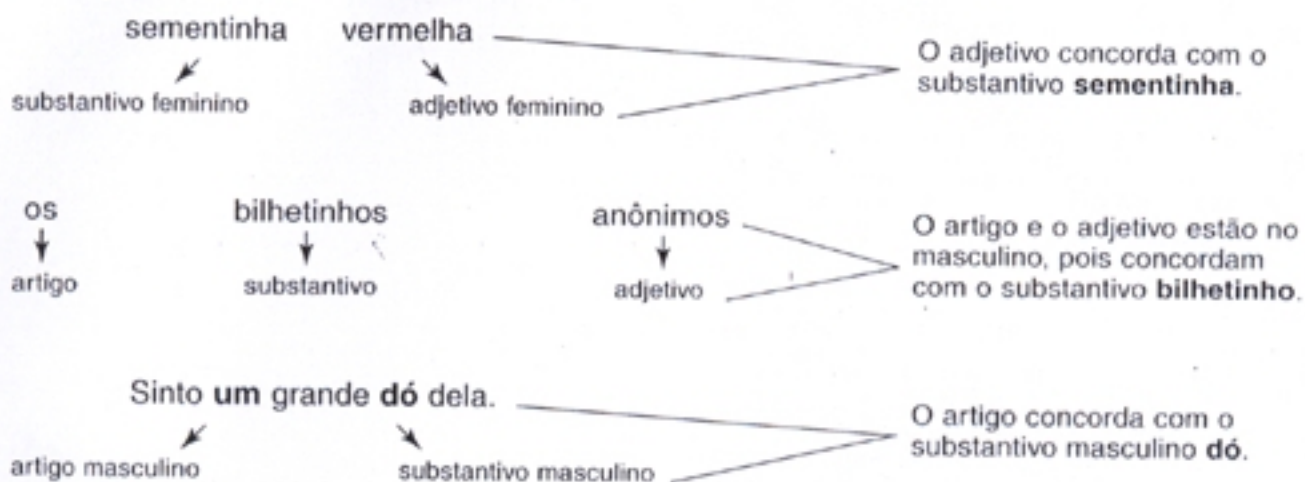
feminino: uma escola, a corda, as figurinhas.

Antes, dos substantivos masculinos usamos os artigos **o, os, um, uns**; antes dos substantivos femininos, empregamos os artigos **a, as, uma, umas**.

**Masculino e feminino** são palavras que se referem a uma categoria gramatical, a um fato relativo à **concordância** e não a uma diferença biológica: apenas os substantivos que se referem a pessoas ou animais **podem** estabelecer essa relação (boi — vaca; senhor — senhora). Os demais são considerados masculinos ou femininos pela concordância que estabelecem com o artigo **o** ou **a**:

**a** mesa — substantivo feminino  
**o** armário — substantivo masculino  
**o** telefonema — substantivo masculino

É bom saber sempre qual o gênero dos substantivos para que seja feita a concordância correta com os artigos e adjetivos que os acompanham.



Se tiver dúvida quanto ao gênero de um substantivo, recorra ao dicionário.

Veja:

**alface.** [Do ár. *al-khass.*] S.f. Planta hortense, da família das compostas (*Lactuca sativa*), usada geralmente para salada.

**alface:** s.f. (substantivo feminino). Portanto, diga: "A alface está fresquinha".

**guaraná.** [Do tupi *wara'ná.*] S.m. Bras. 1. Grande cipó da floresta amazônica (*Paullinia cupania*), da família das sapindáceas, cultivado pelos índios maués, de folhas trifoliadas, flores pequenas, alvacentas, e cuja cápsula fornece semente rica em substâncias excitantes (*xantinas*) e, por isso, adequadas à fabricação de refrigerantes e certos medicamentos; guaranazeiro. 2. Massa consistente, comestível, com formas diversas, fabricada pelos índios maués com as sementes desse arbusto. 3. Bebida que se faz com o pó desta massa.

**guaraná:** s.m. (substantivo masculino). Portanto, "O guaraná é usado com finalidades terapêuticas".

Há substantivos que são usados apenas no masculino ou no feminino. Veja:

**o século:** substantivo masculino



**a volta:** substantivo feminino





Outros têm uma forma para o masculino e outra para o feminino. São os chamados **substantivos bifor- mes**, como os exemplos ao lado (papai e mamãe).

**AGUARDEM!**  
O selvagem e  
o inocente

Há substantivos que apresentam uma **única** forma para os dois gêneros. São os **substantivos uniformes**. Nesse caso, precisamos de outras pala- vras (adjetivos, artigos) para indicar o gênero.

O belo drama de um **estreante**.



Se você consultar o dicionário, encontrará as palavras grifadas acima nos seguintes verbetes:

**estreante.** *Adj. 2 g. e s. 2 g.* Que ou quem estréia.

**inocente.** [Do lat. *innocente*.] *Adj. 2 g.* 1. Inofensivo, inócuo. 2. Sem culpa. 3. Isento de malícia. 4. Singelo, cândido, puro. 5. Simples, ingênuo. 6. *P. ext.* Idiota, imbecil. • *S. 2 g.* 7. Pessoa inocente. 8. Criança de terra idade. • **Inocente útil.** *Bras.* Pessoa que serve aos interesse e objetivos de uma causa sem estar vinculada à organização política ou à ideologia dela.

**selvagem.** [Do ant., e hoje pop., *salvagem*, com dissimilação.] *Adj. 2 g.* 1. Das selvas, ou próprio delas; selvático, silvático, sil- vestre; *insetos selvagens*. 2. Habitante das selvas; silvícola, selví- cola. 3. *V. silvestre* (2); *frutos selvagens*. 4. Inculto, sáfaro, agreste; *terra selvagem*. 5. Desabitado, deserto, ermo; *região selvagem*. 6. Bravo, bravio, feroz; *O tigre é extremamente selvagem*. 7. Que ainda não foi domado, amansado, domesticado, ou que é difícil de o ser; *potro selvagem; gato selvagem*. 8. Sem civilização; primiti- vo, bárbaro; *povos selvagens*. 9. *Fig.* Grosseiro, rude, bruto; selvático, silvático; *maneiras selvagens*. 10. *Fig.* Arisco, intratável, inconversável; selvático, silvático; *temperamento selvagem*. – *V. águas selvagens e seda* → . • *S. 2 g.* 11. *V. silvícola* (2). 12. *Fig.* Pessoa selvagem (8 a 10). [*Cl. salvagem*.]

Notou que eles vêm acompanhados da abreviatura **S. 2 g.**? Ela indica que são **substantivos de dois gêneros** (conhecidos como **comuns** de dois gêneros). Portanto, se você estiver se re- ferindo a uma mulher, deve dizer **a** selvagem, **a** inocente, **a** estreante. Assim, você diria:

Paulo, **um** estreante muito promissor, representou o papel de **um** selvagem.

Marta, **uma** estreante muito promissora, representou o papel **da** inocente.

Há ainda substantivos cuja significação muda com o gênero. Veja:

o capital =  
dinheiro

Diminui  
o capital das  
empresas



Chove há dias  
na capital do  
país.



a capital =  
cidade

Eis mais alguns casos:

o cabeça = líder / a cabeça = parte do corpo  
 o cura = o sacerdote / a cura = ato de curar  
 o grama = medida de peso / a grama = relva

Observe agora a manchete:

## Vítima morre na legenda e ressuscita no fim

Sem ler a notícia, dá para saber se a vítima é um homem ou uma mulher? Isso não é possível porque o substantivo **vítima** pode se referir tanto a um ser do gênero feminino quanto a um do gênero masculino. Quando isso ocorre, dizemos que se trata de um **substantivo sobrecomum**. Veja estes exemplos:

a testemunha                      o indivíduo  
 a criança                            a criatura

Os nomes de animais que possuem um só gênero gramatical são chamados de **epícenos**. Empregam-se as palavras **macho** ou **fêmea** para especificar o gênero a que o animal pertence:

a borboleta **macho** — a borboleta **fêmea**  
 o tigre **macho** — o tigre **fêmea**

Quanto ao gênero, portanto, os substantivos podem ser:

Biformes		Uniformes		
Masculino	Feminino	Comum de dois	Sobrecomum	Epícenos
avô bode moço conde senhor ator	avó cabra moça condessa senhora atriz	o dentista — a dentista o viajante — a viajante o artista — a artista o lojista — a lojista	a criança a vítima o monstro a testemunha	o sabiá (macho ou fêmea) a cobra (macho ou fêmea) o tatu (macho ou fêmea) o jacaré (macho ou fêmea)

### Exercícios

- Procure no texto **A macaca Sofia**:
  - cinco substantivos femininos *amizade, decepção, comida, mãe, gata*
  - cinco substantivos masculinos *quintal, gato, motivo, ornato, mados*
  - um substantivo comum de dois gêneros *o/a pensionista*
- A palavra **capital** foi empregada em que gênero no título do livro ao lado? Que sentido possui?

*No masculino, no sentido de dinheiro, conjunto de bens (o capital)*





3. Faça o mesmo em relação ao título ao lado. Consulte seu dicionário para saber que sentido teria o substantivo **guia** se fosse empregado num gênero diferente.

O *guia*, substantivo masculino, livro que dá indicações sobre as estradas.

A *guia*, substantivo feminino, documento ou lâmina de pedras que marcam a direção de uma calçada.



4. Verifique o sentido em que foram usados os substantivos destacados e estabeleça a concordância de gênero.
- a) Usei **★ capital** da firma para comprar um apartamento n **★ capital** do meu estado.
- b) **★ cabeça** da revolta será pres **★ logo**. Já puseram s **★ cabeça** a prêmio.
- c) Comprei quinhent **★ s gramas** de presunto, pois **★ cura** vem tomar lanche conosco.

5. Estabeleça a diferença entre os pares de palavras. Consulte o dicionário:

o foca <i>jornalista</i>	a foca <i>animal</i>	o bico <i>parte do corpo de uma ave</i>	a bica <i>vasilha</i>
o casco <i>vasilha</i>	a casca <i>envoltório, parte exterior da fruta</i>	o moral <i>ansiedade</i>	a moral <i>conjunto de valores</i>
o nascente <i>lado onde o sol nasce</i>	a nascente <i>fonte</i>	o luto <i>tristeza pela morte de alguém</i>	a luta <i>luta, combate</i>
o copo <i>utensílio</i>	a copa <i>parte da casa</i>		

6. Dê o masculino de:

vaca <i>boi</i>	cabra <i>bode</i>	anã <i>anão</i>
nora <i>genro</i>	heroína <i>herói</i>	leoa <i>leão</i>
ursa <i>urso</i>	galinha <i>galo</i>	judia <i>padre</i>
leitoa <i>leitão</i>	ovelha <i>carneiro</i>	juíza <i>juiz</i>
poetisa <i>poeta</i>	mestra <i>mestre</i>	baronesa <i>barão</i>

7. Há palavras que oferecem dúvida quanto ao gênero. Consultando seu dicionário sempre que for preciso, faça a concordância adequada:

- a) Fiquei com muit **★ dó** quando ele me contou que não recebera nenhum telefonema no dia de seu aniversário.
- b) Fiquei tão encantado com **★ eclipse** que esqueci **★ champanhe** em cima da mesa.
- c) **★ omelete** está muito saboros **★**.

### Número

Observe:

A sementinha vermelha — singular  
As sementinhas vermelhas — plural

O artigo e o adjetivo acompanham a variação do substantivo. Em outras palavras, o artigo e o adjetivo concordam em número com o substantivo a que se referem.

O plural dos substantivos em português é formado basicamente pelo acréscimo do **s**. Veja:

casa	casas	céu	céus
café	cafés	hifen	hifens

Porém, muitas palavras formam o plural de maneira diferente.

Veja, por exemplo, a capa das seguintes revistas, nas quais aparecem substantivos que, embora terminados em **ão** no singular, fazem o plural de maneira distinta:

campeão — campeões  
cidadão — cidadãos



No quadro abaixo sistematizamos os casos que apresentam maior dificuldade. Consulte-o para realizar seus exercícios e, sempre que tiver dúvidas, para escrever uma palavra no plural. Lembre-se, antes:

**oxítonas** — palavras que têm a última sílaba tônica: **café**.

**paroxítonas** — palavras que têm a penúltima sílaba tônica: **vitória**.

**proparoxítonas** — palavras que têm acento tônico na antepenúltima sílaba: **pêssego**.

Substantivos terminados em		
<b>ão</b>	• recebem <b>s</b> :	
	grão	grãos
	mão	mãos
	órfão	órfãos
	cidadão	cidadãos
	• mudam <b>ão</b> em <b>ões</b> :	
	balão	balões
	espião	espiões
	botão	botões
	canção	canções
• mudam <b>ão</b> em <b>ães</b> :		
pão	pães	
cão	cães	
alemão	alemães	
capitão	capitães	
Obs.: Alguns admitem duas ou três formas:		
anão	anões	anãos
sacristão	sacristãos	sacristães
vulcão	vulcões	vulcãos
peão	peões	peães

Substantivos terminados em		
<b>s</b>	• monossílabos:	
	gás	gases
	mês	meses
	• oxítonos:	
	freguês	fregueses
	país	países
	adeus	adeuses
	Obs.: Outros ficam invariáveis:	
	o lápis	os lápis
	o ônibus	os ônibus
o pires	os pires	
<b>x</b>	• ficam invariáveis:	
	o tórax	os tórax
<b>r ou z</b>	• recebem <b>es</b> :	
	mar	mares
	mulher	mulheres
	cruz	cruzes
	nariz	narizes



Substantivos terminados em		
<b>m</b>	• trocam o m por ns: homem          homens álbum          álbuns	
<b>al, el</b>	• trocam o l por is:	
<b>ol, ul</b>		jornal          jornais
		anel          anéis anzol          anzóis paul          pauls

Substantivos terminados em	
<b>il</b>	• oxítonos: funil          funis barril          barris
	• paroxítonos: fóssil          fósseis réptil          répteis

## Exercícios

- Complete as frases, usando as palavras que estão nos parênteses:
  - As borboletas ★ em torno dos, ★ das ★. (voar, botão, flor) *voavam, botões, flores*
  - Os ★ ★ mortais. (homem, ser) *homens, são*
  - Estavam alegres e soltavam ★. (rojão) *rojões*
  - ★ são ★ que se arrastam. (réptil, animal) *répteis, animais*
  - Os ★ projetam ★ em sete ★. (televisor, imagem, telão) *televisores, imagens, telões*
- Passa as frases para o plural:
  - O trem atravessa o túnel. *Os trens atravessam os túneis.*
  - O pardal, o faisão e o gavião estavam famintos. *Os pardais, os faisões e os gaviões estavam famintos.*
  - O imprudente caçador atirou num pavão. *Os imprudentes caçadores atiraram em vários pavões.*
  - O atlas, o cartaz e o pôster estão sobre a mesa. *Os atlas, os cartazes e os pôsteres estão sobre as mesas.*
  - Colhemos um mamão e um melão. *Colhemos mamões e melões.*
  - O cirurgião operou o ancião. *Os cirurgiões operaram os anciãos/anciões/anciões.*
  - Compraram um chapéu por um dólar. *Compraram dois chapéus por dois dólares.*
- Coloque os seguintes substantivos no plural, como nos exemplos:

cadáver — cadáveres

mar <i>mares</i>	altar <i>altares</i>
ator <i>atores</i>	favor <i>favores</i>
rumor <i>rumores</i>	ser <i>seres</i>
sabor <i>sabores</i>	colher <i>colheres</i>
cor <i>cores</i>	temor <i>temores</i>
amor <i>amores</i>	repórter <i>repórteres</i>

animal — animais

jogral <i>jograis</i>	sinal <i>sinais</i>
arrozal <i>arrozais</i>	pantanal <i>pantanais</i>
carnaval <i>carnavais</i>	

funil — funis

barril <i>barris</i>	anil <i>anis</i>	pernil <i>pernis</i>
fuzil <i>fuzis</i>	cantil <i>cantis</i>	gradil <i>gradis</i>

projétil — projéteis

fóssil <i>fósseis</i>	réptil <i>répteis</i>
imóvel <i>imóveis</i>	automóvel <i>automóveis</i>

porção — porções

sertão <i>sertões</i>	coração <i>corações</i>	razão <i>razões</i>
leão <i>leões</i>	questão <i>questões</i>	pavão <i>pavões</i>

mão — mãos

cristão <i>cristãos</i>	irmão <i>irmãos</i>
sótão <i>sotões</i>	chão <i>chãos</i>
órgão <i>órgãos</i>	corrimão <i>corrimãos</i>

escrivão — escrivães

capitão <i>capitães</i>	catalão <i>catalães</i>
capelão <i>capelães</i>	tabelião <i>tabelães</i>

homem — homens

folhagem *folhagens*  
vintém *vinténs*

armazém *armazéns*  
jejum *jejuns*

o pires — os pires

o oásis *os oásis*  
o tênis *os tênis*  
o atlas *os atlas*

o lápis *os lápis*  
o vírus *os vírus*  
o ônibus *os ônibus*

juiz — juizes

giz *gizes*  
raiz *raízes*

perdiz *perdições*  
capataz *capatazes*

país — países

rês *reses*  
deus *deuses*

ás *ases*  
mês *meses*

4. Vamos fazer uma competição com sua classe? O professor vai dividir a classe em dois grupos. Cada aluno propõe uma palavra da lista abaixo para um colega do outro grupo. O professor vai marcando as respostas corretas na lousa. Vence a equipe que acertar mais.

avião <i>aviões</i>	capitão <i>capitães</i>	quartel <i>quartéis</i>	troféu <i>troféus</i>	baú <i>baús</i>	voz <i>vozes</i>
luz <i>luzes</i>	fim <i>fins</i>	caju <i>cajus</i>	lar <i>lares</i>	pastel <i>pastéis</i>	porão <i>porões</i>
adeus <i>adeus</i>	canção <i>canções</i>	invenção <i>invenções</i>	cicatriz <i>cicatrizes</i>	matriz <i>matrizes</i>	revés <i>reverses</i>
benção <i>benções</i>	mamão <i>mamões</i>	vulcão <i>vulcões/vulcãos</i>	pão <i>pães</i>		

5. Em nossa língua, há palavras que só são usadas no plural. Pesquise-as. Vamos ver quem descobre o maior número delas?

*Os bastidores, as bodas, as fezes, as núpcias, os óculos, as olheiras, os parabéns, os pésames, os piores, as referências, os suspensórios, as témporas, os viveres, os afazeres*

### Grau: aumentativo e diminutivo

Para o substantivo **gato**, por exemplo, temos:

**gatão** → no aumentativo

Na formação do **grau aumentativo**, utilizamos, além da terminação **-ão** ou **-zão**:

-arra:	boca	bocarra
-arrão:	cão	canzarrão
-eirão:	voz	vozeirão
-aça:	mulher	mulheraça
-aço:	rico	ricaço
-orra:	mão	manzorra

Podemos formar também o grau aumentativo acrescentando ao substantivo os adjetivos **grande**, **enorme**, **imenso**: tijolo grande, pátio enorme, casa imensa.

**gatinho** → no diminutivo

Para formar o **grau diminutivo**, além da terminação **-inho** ou **-zinho**, outras terminações são utilizadas. Veja os exemplos:

-ito:	cabra	cabrito
-ejo:	lugar	lugarejo
-eta:	vara	vareta
-ote:	serra	serrote
-isco:	chuva	chuvisco
-im:	flauta	flautim

Podemos formar também o grau diminutivo com o acréscimo das palavras **pequeno**, **minúsculo** aos substantivos: lugar pequeno, minúsculo jardim.

Nem sempre o aumentativo e o diminutivo expressam tamanho: podem também indicar valor afetivo, transmitindo carinho, admiração, respeito ou desprezo. Veja:

Carlos é um amigão.  
Não gostei desse livresco.  
Ele é um ladrãozinho vulgar.  
Coitado do meu filhinho!



## Exercícios

1. Copie as palavras que estejam no diminutivo:

animalejo ✓  
casinha ✓  
riacho ✓

pezinho ✓  
pote  
barbicha ✓

sabre  
velhote ✓  
rapazola ✓

cabrito ✓  
joelho  
ninho

2. Coloque as palavras seguintes no aumentativo:

barca *barricapt*  
cabeça *cabeçorra*  
rapaz *rapagão*

mulher *mulheraça*  
boca *boquinão, bocarra*  
porco *porcalhão*

homem *homensarrão*  
mão *manzorra*  
rato *ratão*

volume *volumação*  
amigo *amigaço*  
pastel *pasteleão*

3. Os substantivos a seguir estão no diminutivo. Escreva em seu caderno a forma normal:

radícula *raiz*  
bandeirola *bandeira*  
corpúsculo *corpo*

montículo *monte*  
arbusto *árvore*  
gotícula *gota*

caixote *caixa*  
grânulo *grão*  
película *pele*

questiúncula *questão*  
glóbulo *globo*  
partícula *parte*

4. Coloque as palavras no diminutivo plural. (Passe-as primeiro para o plural.)

pé — pés — pezinhos

pastel *pasteizinhos*  
carretel *carreteizinhos*  
canal *canaizinhos*

papel *papeizinhos*  
animal *animaizinhos*  
balão *balõeizinhos*

jornal *jornaizinhos*  
troféu *trofeuzinhos*  
lençol *lençoizinhos*

anel *aneizinhos*  
chapéu *chapeuzinhos*  
automóvel *automoveizinhos*

5. Procure indicar o que expressa o aumentativo ou o diminutivo em cada frase:

- a) — Gentalha! Gentalha! — gritava o garoto. (*desprezo*)  
b) — Você é um beberrão! (*desprezo*)  
c) — Que mulheraça! (*admiração*)  
d) — O que lhe aconselhou aquele sabichão? (*ironia, desprezo*)  
e) — Meu filhinho! Como você está abatido! (*afeto, carinho*)

## Ortografia

### ACENTUAÇÃO DAS PROPAROXÍTONAS

Leia a palavra:

médico

Essa palavra tem como tônica a antepenúltima sílaba. Trata-se, pois, de uma palavra **proparoxítona**.

Todas as palavras **proparoxítonas** são acentuadas.

1. As palavras seguintes são proparoxítonas. Separe as sílabas, observando a colocação da sílaba tônica e acentuando-a. Siga o modelo: farmacêutico

sílabas átonas	sílaba tônica	sílabas átonas
far ma	cêu	ti co

rápido <i>rá-pi-do</i>	palido <i>pá-li-do</i>	anêmico <i>a-nê-mi-co</i>	amazonica <i>a-ma-zo-ni-ca</i>
apostolo <i>a-pós-to-lo</i>	reumático <i>reu-má-ti-co</i>	último <i>úl-ti-mo</i>	península <i>pe-ni-n-su-la</i>
fosforo <i>fós-fe-ro</i>	zoológico <i>zo-o-ló-gi-co</i>	palpebra <i>pal-pe-bra</i>	sulfurico <i>sul-fu-ri-co</i>
facilimo <i>fa-ci-lí-mo</i>	Matemática <i>Ma-te-má-ti-ca</i>	período <i>pe-rí-o-do</i>	parágrafo <i>pa-rá-grafo</i>

2. Observe como a presença do acento modifica a pronúncia e o sentido de uma palavra:

a) O professor quer que eu **analise** o texto.

↓  
verbo, paroxítona, sílaba tônica **li**

b) O professor pediu uma **análise** do texto.

↓  
substantivo, proparoxítona, sílaba tônica **na**

Agora, construa orações com os pares de palavras. Depois, leia-as para seus colegas, pronunciando-as corretamente.

- |                      |                                                                                      |                               |                                                                                                                                                       |
|----------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| a) público e publico | a) O público era grande. / Eu não publico obras de segunda classe! — disse o editor. | c) Tônico e tônico            | c) Tenente e Canção: É o ritmo de canção. Coloque acento no 1.º tempo da 1.ª sílaba. Cante e um bom ditilógrafo. Eu ditilógrafo o trabalho para você. |
| b) número e numero   | b) O número de atores era enorme. / Eu numero as folhas para você.                   | d) datilógrafo e datilografar |                                                                                                                                                       |

3. Forme novas palavras, trocando apenas o fonema assinalado:

c orrer <i>morrer</i>	pu l o <i>puro</i>	a m or <i>amor</i>	p raça <i>graça</i>	so n o <i>sono</i>
p ouco <i>rouco</i>	ban d o <i>banco</i>	o lha <i>ilha</i>	fo f o <i>fogo</i>	b oca <i>boca</i>
f ilha <i>miha</i>	m ente <i>pente</i>	a g ora <i>amora</i>	l ixo <i>lixo</i>	f eia <i>meia</i>

4. Você se lembra de que na divisão silábica os dígrafos **ss**, **rr**, **sc**, **sç** e **xc** se separam? Observando isso, faça a divisão silábica das seguintes palavras:

arrepio <i>ar-re-pi-o</i>	cachorrinho <i>ca-cho-rri-nho</i>	descida <i>des-ci-da</i>
assobiava <i>as-so-bi-a-va</i>	passar <i>pas-se-ar</i>	horível <i>hor-rí-vel</i>
excelente <i>ex-ce-lên-te</i>	apressada <i>a-pres-sa-da</i>	nascimento <i>nas-ci-men-to</i>
pirralho <i>pir-ra-lho</i>	exceção <i>ex-ce-ção</i>	cresça <i>cri-es-ça</i>
consciência <i>cons-ci-ên-cia</i>	esmurar <i>es-mur-rar</i>	passarinho <i>pas-sa-rí-nho</i>

5. E os dígrafos **nh**, **ch** e **lh**? Você se lembra de que eles não se separam? Faça a separação das sílabas das seguintes palavras:

achocolatado <i>a-cho-co-la-ta-do</i>	carinho <i>ca-ri-nho</i>	escolher <i>es-co-lher</i>
gatinho <i>ga-ti-nho</i>	migalha <i>mi-ga-lha</i>	orelhas <i>o-re-lhas</i>
pouquinho <i>pou-qui-nho</i>	barulho <i>ba-ru-lho</i>	retalho <i>re-ta-lho</i>
chamar <i>cha-mar</i>	vergonha <i>ver-go-nha</i>	aconchegar <i>a-con-che-gar</i>

**PARA SABER MAIS**

Veja o que o Unicef está fazendo em prol das crianças:

**De olho nos  
prefeitos**

Apoiar as prefeituras que dão prioridade à defesa de crianças e adolescentes é o principal objetivo do convênio firmado entre o Unicef e o Instituto Brasileiro de Administração Municipal — Ibam. O acordo, no valor de 56 mil dólares, foi assinado durante a visita ao Brasil da diretora do Unicef para a América Latina e Caribe.

**Rede de  
comunicação**

O Unicef quer criar uma rede mundial de comunicação em favor da criança e do adolescente. Em 1995, comunicadores de todo o mundo vão participar de uma reunião de cúpula dos meios de comunicação de massa, na Austrália. A idéia é estabelecer compromissos de divulgação dos cuidados básicos de saúde, dos direitos das crianças à educação e proteção.

**Amigo da Criança**

O Unicef credenciou o terceiro hospital "Amigo da Criança" no nordeste brasileiro, dessa vez em Feira de Santana, Bahia. Para receber o título de "Amigo da Criança" o hospital adotou dez medidas simples comprovadas cientificamente como incentivadoras do aleitamento materno. No mundo, centenas de hospitais que adotam os "Dez passos para o sucesso do aleitamento" já foram considerados "Amigos da Criança".

**Sugestões de leitura**

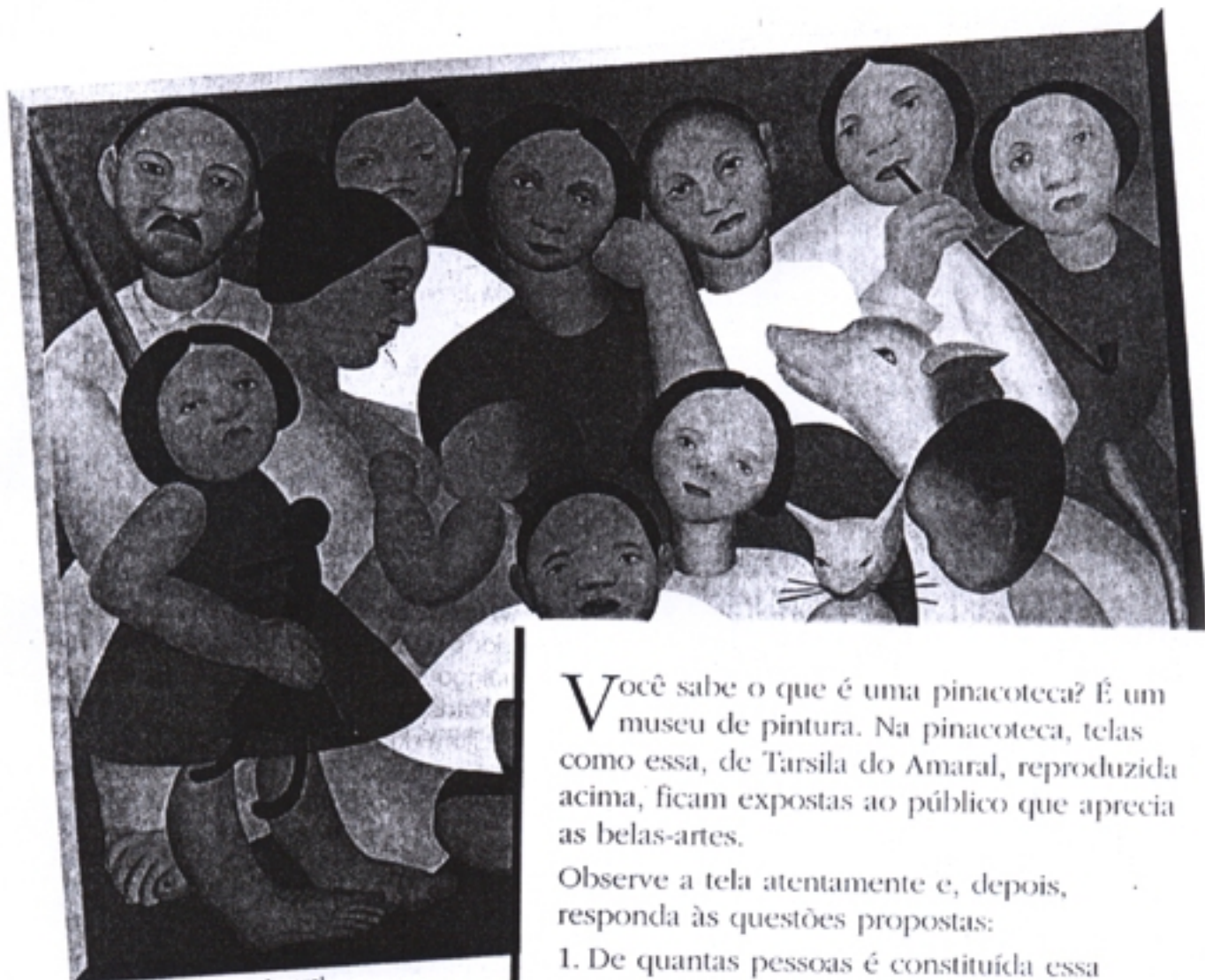
Você não gostaria de ler as obras em que se encontram os textos desta unidade? Creio que você se emocionaria com as dificuldades dos meninos desamparados de **Eu gosto tanto de você...** ou com as diabruras que a Macaca Sofia e seu "neto" Tutupingo aprontam no divertido livro de Ganymédes José. E, se você quiser saber mais sobre as dificuldades que as crianças enfrentam nas ruas para sobreviver, leia **Moleque de rua**, de Luiz Galdino (Editora do Brasil).

Aqui estão nossas sugestões. Esperamos que vocês as aproveitem.



## UNIDADE

## 4



A família - Tarsila do Amaral

Você sabe o que é uma pinacoteca? É um museu de pintura. Na pinacoteca, telas como essa, de Tarsila do Amaral, reproduzida acima, ficam expostas ao público que aprecia as belas-arts.

Observe a tela atentamente e, depois, responda às questões propostas:

1. De quantas pessoas é constituída essa família?
2. Vamos caracterizar essa família com os elementos que a tela nos fornece:
  - a) Quem você acha que é a mulher que está pitando?
  - b) O que faz a mãe?
  - c) Que profissão deve ter o chefe da família?
  - d) Por que podemos dizer que são pessoas pobres?
3. Dois animais figuram na tela. Quais?
4. O que mais você observou na pintura?



Nem sempre os membros de uma família vivem na mais completa harmonia. Conflitos nas relações familiares podem ocorrer freqüentemente. De onde advêm esses conflitos? Da rebeldia dos filhos? Da repressão de pais autoritários? Da exagerada vigilância que exercem? Da rivalidade entre irmãos?

Vejamos alguns textos que ilustram problemas nas relações familiares.



## Desentendimentos

— Passei quatro anos interna no colégio. Saí de lá querendo o mundo para mim. Mas papai não existia mais. Tinha dinheiro bastante, mas minha irmã era muito severa. Parecia uma velha. Mania de ordem, de horas certas, de “isso não fica bem...”. Nessa época conhecia o Lauro. Era advogado, tinha um certo prestígio e trinta anos de idade. Começamos um namoro e em breve éramos noivos. Mas brigávamos... Ele era ciumento, e eu o contrariava por isso. Minha irmã Judith intervinha, fazia as pazes, procurava consolar, animar Lauro. Em pouco tempo, uma grande amizade existia entre eles, e perfeita compreensão. Aos poucos, desanimado com o meu gênio, voltou-se para minha irmã, achando que seria mais feliz casando com ela. Era desses que enchem a boca quando falam em “equilíbrio” e “sensatez”. De comum acordo, um dia expuseram-me o caso, assustados, medrosos...





Ao contrário do que esperavam, concordei. O fim devia ser mesmo aquele. Afinal, eu não amava Lauro... Casaram-se, mas estavam irremediavelmente presos a mim. Onde iria eu? Ah!... como o tentei, como desejei que ele manifestasse remorsos. Fui vaidosa, fui perversa. Uma noite, Judith surpreendeu o marido fazendo-me a confissão do seu arrependimento. Eu estava com a fisionomia maravilhosamente espantada... Depois de uma discussão, houve o rompimento. Ficamos as duas irmãs sozinhas, novamente. Era um inferno. Judith chorando o tempo todo, eu irritada. Achava-me diferente, sem gosto para nada e completamente mudada. Tinha febre todas as tardes. Meu estado agravou-se. Procuramos um médico. Fez com facilidade o diagnóstico, aconselhou um sanatório. Estive num, três meses, mas não me habituei à disciplina. Foi o tempo que levou a reconciliação de Judith e Lauro. Às vezes, imagino como sou odiada, como desejam a minha morte, ou... — riu de repente uma risada fina e curta — que eu fique por aqui eternamente.

(Dinah Silveira de Queiroz. *Floradas na serra*. 26. ed. Rio de Janeiro, Record, 1989. p. 13.)

**sensatez:** equilíbrio; bom senso  
**irremediavelmente:** definitivamente  
**perverso:** mau  
**sanatório:** hospital para convalescentes. No caso, para tuberculosos



## ENTENDIMENTO DO TEXTO

### Vocabulário

Verifique se há palavras do texto cujo sentido você desconheça.

### Discutindo as idéias do texto

(Atividade oral.)

1. A narrativa gira em torno da vida de três personagens. Quem são elas?  
*A narradora, a irmã, Judith, e Lauro.*
2. Uma das personagens é que conta a história, relatando seu relacionamento com Lauro. Por que houve rompimento do noivado?  
*Porque ele era ciumento e ela tinha um gênio difícil.*
3. O que aconteceu entre Judith e Lauro, o namorado da irmã?  
*Ele começa a se interessar por Judith e acabam se casando.*
4. O casamento de Judith e Lauro deu certo? Por quê?  
*Não, porque ele ainda estava ligado à irmã de sua mulher.*
5. O trecho termina com a narradora contando o que lhe aconteceu depois do rompimento entre sua irmã e Lauro. Qual foi o ocorrido?  
*Ela adoeceu e foi internada num sanatório.*
6. E Judith e Lauro? O que aconteceu a eles?  
*Eles se reconciliaram.*
7. O texto narra um tipo de conflito familiar entre irmãs. Você tem irmãos? Como é seu relacionamento com eles? Se não tem, como é a vida de filho único?

## Compreensão do texto

Realizar esta atividade por escrito. As respostas formuladas devem ser completas.

1. Cite alguns traços de:
  - a) Lauro advogado, trinta anos, ciumento.
  - b) Judith severa, parecia uma velha, falava manso de ordem.
2. Lauro e Judith, assustados e temerosos, resolvem contar o seu romance à jovem narradora. Por que ela não manifesta nenhuma reação contrária?  
Porque afinal de contas ela não amava Lauro.
3. Por que Lauro achava que seria feliz, casando-se com Judith? Por que o casamento durou pouco? Porque a achava equilibrada e sensata. O casamento durou pouco porque a ex-namorada o provocava, na tentativa de fazê-lo arrependê-se de seu casamento com a irmã.
4. Como consequência da discussão entre Lauro e Judith, as duas irmãs ficaram sozinhas. Por que a vida delas tornou-se um inferno?  
Judith chorava o tempo todo e a irmã irritava-se com isso.
5. Segundo o texto, há três momentos importantes na vida da personagem principal. Que fatos merecem ser registrados, enquanto ela estava:

a) no colégio

b) no lar

c) no sanatório

Estudou por quatro anos, em regime de internato.

Havia dinheiro, mas não compreensão entre as irmãs.

Sentia que as pessoas desejavam sua morte ou que ficasse no sanatório eternamente.

# ESTUDO DO VOCABULÁRIO

## Uso do dicionário

Num dicionário, as palavras que vêm em destaque no alto da folha ajudam-lo a encontrar mais facilmente a que procura, pois indicam a primeira e a última palavra que aparecem naquela página.

Veja:

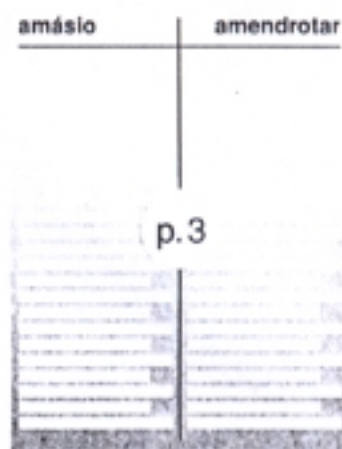
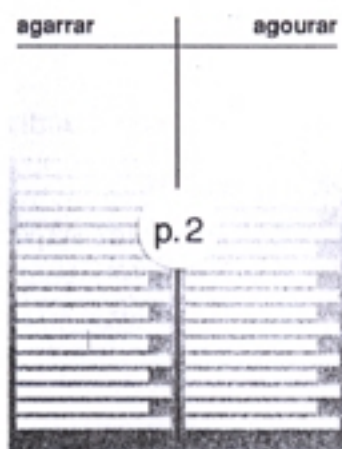
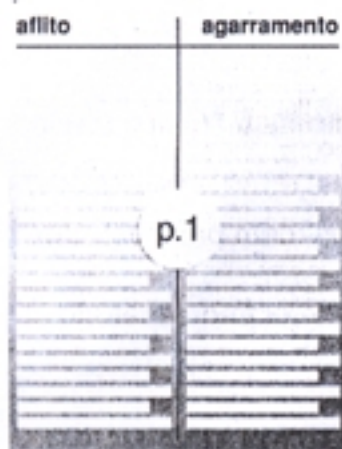
zootécnico	1808	zureta
<p><b>doméstico</b>  <b>zootécnico</b>, Adj. Relativo à zootecnia.  <b>zootécnica</b>, (De zoot- + técnica) f. Técnica dos animais; zootecnia.  <b>zootécnico</b>, Adj. Relativo à zootecnia; zootecânico.  <b>zootecnia</b>, (De zoot- + técnica) f. Zootecnia.  <b>zootécnico</b>, Adj. Relativo à zootecnia; zootecânico.  <b>zootomia</b>, (De zoot- + -tomia + -ia) f. Direção ou anatomia dos animais.  <b>zootômico</b>, Adj. Relativo à zootomia.  <b>zootomista</b>, s. 2 g. Pessoa que se dedica à zootomia.  <b>zootropia</b>, s. f. Emprego do zootrópio.  <b>zootrópio</b>, Adj. Relativo à zootropia.  <b>zootrópio</b>, (Do greg. ζωότροπος) f.</p>	<p>centa, alimenta-se de pequenos insetos, aves e insetos.  <b>zorro</b><sup>1</sup> m. (Do esp. zorro) s. m. 1. Raposa (1). 2. Chato velho. 3. Bete de peira de arado. 4. Braço. 5. Pessoa astuta, velhaca; somo. — Adj. 5. Braço. 5. V. zorro (1). 6. Braço. 5. Adulto, velhaco, maturo, somo.  <b>zorro</b><sup>2</sup> m. (Do zoro) f. s. m. Ux. nas loc. andar a zorro e andar de zorro. — Andar a zorro. Andar de zorro. Andar de zoro. Andar de zoro. Andar de zoro. Andar de zoro.  <b>zoster</b>, (Do g. ζοστή, 'cintado') s. m. 1. Fava, cinta.  <b>zopa</b>, 2. Med. Herpes-zoster.  <b>zostera</b>, (Do lat. cient. zostera + g. ζοστή, 'cintado') s. f. Bot. Gênero de plantas marinhas, da família das potamogetonáceas.  <b>zozul</b>, (Do esp. zozul) f. s. m. 1. Indivíduo que se dá ao luxo.  <b>zozul</b>, (Do esp. zozul) f. s. m. 1. Indivíduo que se dá ao luxo.  <b>zozul</b>, (Do esp. zozul) f. s. m. 1. Indivíduo que se dá ao luxo.</p>	<p>anda a zumbir / se à flor branca ou à vermelha / O seu melão de a pedra / Almeida Garrett, Foliaes Cadas, p. 91. — Zumbir é a pena mero variegado / Gonçalves Crespo, Flores Completas, p. 333. 2. Produzir ruído semelhante ao das abelhas e outros insetos; sibilar, susurrar. — Ruído de vozes suas que zumbia / Como ensaio de abelhas entre as floes / Almeida Garrett, Foliaes Cadas, p. 364. (Sin. nestas acepç. 2001. zuz, zumbir, zoro) 3. Sente los ouvidos o zumbido (1): "você me temo a voz" ... que os ouvidos do capão zumbiram, tremeram-lhe as penas e caio / Inglês de Souza, Contos Amazônicos, p. 83. T. d. 4. (Dizer em voz baixa, semelhante a zumbido (2)) s. m. 5. Ação de zumbir. — o zumbido da zumbido.</p>
<p>Orlando Queiroz ... declararam que a cocaína misturada com sulfato usada pelos viciados poderá ocasionar sérias complicações renais. 1 Para os médicos a mistura — zoro — foi feita com o objetivo de dobar a dose" (Correio de Manhã, Rio, 6.12.1970).  <b>zoro</b><sup>1</sup> m. (Do esp. zoro) s. f. Raposa velha.  <b>zorrage</b>, v. t. e p. us. Azoarage. (Corrupç. v. fozar.)  <b>zorrage</b>, s. m. P. us. Azoarage (q. v.).  <b>zorro</b>, (De zoro + -o) Adj. e s. m. Diz-se de, ou indivíduo rancioso, ledo, vago, preguiçoso.  <b>zorro</b>, (Do esp. zorro) s. m. Braço Mamífero carnívoro, da família dos mustelídeos (Conspatuz sulcatus (M. S. do N. da Argentina, do Uruguai e do S. do Brasil). É uma espécie muito semelhante à jaitaca (q. v.), de tamanho um pouco menor e coloração parda.</p>	<p>3. Bot. Indivíduo que se dá ao luxo. 4. Braço. — Designação dada, no interior, à alma de certos animais, como, p. ex., o cavalo e o boi. 5. Braço (lado direito do sentido).  <b>zumbido</b>, s. m. 1. Ato ou efeito de zumbir. 2. Q. qualquer som semelhante ao zumbido dos insetos, o zumbido do dos motores, "Na rua, muito embora, o zumbido do do silêncio" (Macedo Miranda, As Falsas Chaves, p. 96) (Sin. / sibilo, zozia, zumbo, zuzão, zuzuzo) 3. Ruído subjetivo, semelhante ao zumbido dos insetos que a pessoa acredita ouvir e determinado por uma causa orgânica ou psicológica, ou em consequência de estufamento, explosão ou qualquer estorço exterior.  <b>zumbido</b> m. Adj. 5. Que produz ou emite zumbido que zumbir. — s. m. 2. Braço. V. zorro (1).  <b>zumbir</b>, (Voz. onom.) v. m. 1. Fazer ruído ao ensuação (insecto). "Ensuaço alguns à abelha / Que no prado</p>	<p>zuzuzarem (p. interjeção de zuzuzo) s. m. Braço. V. Braço. "Surgiu zuzuzo zuzo, quando alguns meses depois uma das participantes — zuzo — começou a dar sinais evidentes de que em breve viria a ser mãe" (Fernando Regalado, Rapagão, p. 118).  <b>zupa</b>, onom. Voz imitativa do som produzido por maraca.  <b>zupado</b> m. Adj. e s. m. Que ou o que zupa.  <b>zupar</b>, (De zupa + -ar) v. t. d. e t. 3. Dar maraca em. 2. V. zupar (2).  <b>zura</b>, (Der. regress. de zuzuzo) Adj. 2 g. e t. 2 g. Braço. V. zupar (1) e (2).  <b>zuzado</b>, (De zuzo) Adj. e s. m. Braço. 5. Pop. V. zuzado (1).  <b>zureta</b> m. (De zureado) s. 2 g. 1. Braço. MC. Pop. Adj. 1. amarelado, zuzado: "um pote louco morto, zureta completamente, mas inofensivo". (Marta Rita Galvão, Mito na Galinha Mariposa, p. 75). 2.</p>



## Exercícios

1. Você tem, no retângulo abaixo, uma série de palavras. Indique em que páginas do dicionário elas aparecem, baseando-se na primeira e última palavras de cada página.

amassar <sup>3</sup>	—	agasalhar <sup>2</sup>	—	afluente <sup>1</sup>	—	ambulante <sup>3</sup>	—	agenda <sup>2</sup>	—	afogar <sup>1</sup>
ameaçar <sup>3</sup>	—	agir <sup>2</sup>	—	afta <sup>1</sup>	—	agente <sup>2</sup>	—	agora <sup>2</sup>	—	afundar <sup>1</sup>
										ameba <sup>3</sup>



2. Reescreva as frases, usando outras palavras para transmitir as mesmas idéias. (Consulte seu dicionário.)

- a) De comum acordo, um dia expuseram-me o caso. *Previamente combinados, explicaram-me o caso.*  
 b) Eles estavam irremediavelmente presos a mim. *Eles estavam definitivamente ligados a mim.*  
 c) Como desejei que ele manifestasse remorso. *Como quis que ele demonstrasse arrependimento.*  
 d) Minha irmã era severa. *Minha irmã era austera, rígida.*

3. Diga com outras palavras: *Aceitar respostas que mantenham o espírito da frase.*

- a) Saí de lá querendo o mundo para mim.  
 b) Aos poucos, desanimado com o meu gênio, Lauro voltou-se para minha irmã.  
 c) Era desses que enchem a boca quando falam em "equilíbrio" e "sensatez".

4. Observe:

remediar

↓  
verbo

remediável

↓      ↓  
que se pode remediar      sufixo

irremediável

↓      ↓      ↓  
que não se pode remediar      prefixo      sufixo

compreender

↓  
verbo

compreensível

↓  
que se pode compreender

incompreensível

↓  
que não se pode compreender

Faça o mesmo, usando prefixos e sufixos:

- a) reparar    reparável / irreparável  
 b) definir    definível / indefinível  
 c) reprimir    reprimível / irreprimível  
 d) acreditar    crível / incrível

- e) ver    visível / invisível  
 f) aceitar    aceitável / inaceitável  
 g) explicar    explicável / inexplicável  
 h) desculpar    desculpável / indesculpável

5. Escolha três das palavras do exercício acima e com elas construa orações.



## PARA SABER MAIS

O texto **Desentendimentos** fala de um sanatório para onde pessoas tuberculosas eram enviadas, com poucas chances de cura. Você sabia que, embora muito se tenha feito para combater essa doença, ela ainda é um dos problemas de saúde pública no Brasil? E que a vacina BCG é uma das mais eficazes armas de combate? E ainda que hoje pouquíssimas pessoas são internadas (como a personagem do texto) para tratamento, sendo privilegiado o atendimento em ambulatórios e dispensários?

Nem sempre o que os pais idealizam para seus filhos vem ao encontro de seus anseios. Por essa razão, Paula não é uma garota feliz.

## Repressão



A família de Paula tinha vindo de São Paulo para Itu no início do ano. O pai era químico industrial e especialista na industrialização de alumínio. Viera para dirigir uma firma que fabricava frisos de automóveis. Ele tinha comprado a casa em que moravam no bairro Brasil — o mais elegante da cidade — e estava pensando em passar a sócio da empresa. Era um homem magro, alto, moreno e de fala mansa. Vivia repetindo que seu principal objetivo na vida era dar aos filhos o que nunca pudera ter.

A mãe, D. Marlene, pensava como o marido em quase tudo. Era professora, mas deixara o magistério para, segundo ela, educar melhor os filhos. Era alta, magra e tinha gestos bem refinados.

Quando Paula fez 5 anos, D. Marlene decidiu que ela deveria estudar piano. A menina se **rebelou** a isso. Preferia brincar com suas bonecas e amiguinhas da pré-escola, assistir a desenhos na televisão, nadar no clube... Enfim, queria ser criança. Mas a mãe insistiu tanto que Paula não pôde resistir.

Logo que começou a ter as primeiras aulas com uma professora particular, Paula ganhou um piano do pai e passou a ser mais uma vítima da **pianolatria** da **classe média** brasileira.

— Puxa, meu pai nem percebeu que estava me forçando a ser escrava do piano — queixou-se Paula.

— Mas comentam por aí que você nasceu pra ser pianista — disse Zeza.

— Então toca pra gente — pediu Sônia.

— Não, hoje não — recusou-se Paula. — E já que comecei a falar de mim, estou com vontade de pôr pra fora muita coisa que trago bem no fundo de minha alma.

E começou sua confissão.





Na verdade, seus pais, por trás de seu excessivo zelo, eram **castradores**. Não lhe permitiam voar sozinha e tinham-lhe estabelecido um espaço de vida muito limitado. Sentia-se sufocada e sem ânimo para mudar seu tipo de vida. Gostava dos pais, mas não se conformava com a superproteção deles e com sua própria sujeição. **Submissa e polida**, era o reflexo dos desejos, aspirações e sonhos não-realizados dos pais. Sua vida se resumia em estudar piano, ir à escola, ao conservatório e aonde os pais fossem. Com 15 anos, ainda não namorara e tinha inveja das colegas quando contavam suas paqueras e seus casos amorosos. E o pior é que suas amigas pensavam que ela fosse feliz por causa da boa situação social da família. Quantas vezes não pensara em dizer que todas estavam enganadas, que ela não conhecia quase nada do mundo e que se sentia infeliz, porque todos seus desejos e sentimentos **genuínos** tinham sido reprimidos desde tenra idade.

— Você devia bater aquele papo com seus pais — sugeriu Vera.

— Como, se eles não me dão uma colher de chá?! Eles só pensam neles mesmos, apesar de dizerem a todos os amigos que vivem para mim e para o Rodrigo. Bem que gostaria que me dessem oportunidade para lhes dizer tudo o que penso e sinto de verdade.

(Lannoy Dorin. *Sem olhar para trás*. 5. ed. São Paulo, Editora do Brasil, p. 14-5. Coleção Reflexão e Vida.)

## Conversando sobre o texto

### 1. O que o autor quis dizer com:

- a) "Não lhe permitiam voar sozinha e tinham-lhe estabelecido um espaço de vida muito limitado."  
 b) "Eles não me dão uma colher de chá." *Que os pais de Paula não lhe dão oportunidades.*  
 c) "Paula (...) passou a ser mais uma vítima da pianolatria da classe média brasileira."

*Que Paula passou a ser uma vítima do modismo da classe média de fazer as filhas estudarem piano.*

### 2. Copie, completando o quadro com as características das personagens:

características	personagens	profissão
magro, alto, moreno, de fala mansa	o pai de Paula a mãe de Paula Paula	químico industrial
alta, magra, de gestos refinados		ex-professora
superprotegida, submissa, polida, infeliz, reprimida		estudante



## Analisando o texto

### NARRATIVA — A IDÉIA CENTRAL

Toda narrativa tem uma **idéia central**, isto é, uma idéia principal em torno da qual a história é exposta.

No texto **Repressão**, por exemplo, o autor manifesta várias idéias, mas uma delas é a principal, a central.

Lendo ou estudando um texto narrativo, é sempre importante identificar a idéia central que lhe serve de base.

## Exercícios

1. Aponte a idéia central no texto que você acabou de ler.

*Nem sempre os filhos concordam com o que os pais consideram "o melhor para eles".*

2. Que outras idéias, secundárias, podemos identificar nesse texto?

*Sugestões: Uma boa situação social não representa tudo. Muitas vezes os pais escolhem atividades para os filhos sem levar em conta o grau de interesse, considerando apenas suas próprias frustrações.*

3. No trecho que você leu, as personagens dialogam? Que sinal indica fala de personagem?

Copie um trecho que ilustre sua resposta. *Sim. O sinal que indica a fala das personagens é o travessão: "— Então toca pra gente — pediu Sônia."*

4. As explicações do narrador podem aparecer **antes** das palavras da personagem, **depois** delas ou ainda **intercaladas**, cortando a fala. Copie trechos do texto que exemplifiquem o que se afirmou.

a) "— Você devia bater aquele papo com seus pais, — sugeriu Vera." b) "— Não, hoje não — reclinou-se Paula — E já que comecei a falar de mim, (...)" Não há exemplos do primeiro tipo. O professor pode exemplificar utilizando-se da estrutura do discurso direto.



## DESENVOLVENDO AS HABILIDADES DE FALAR E ESCREVER

### Discussão

*Se achar conveniente, dividir a classe em grupos para o debate de algumas ou de todas as questões apresentadas.*

1. No texto **Repressão**, as amigas pensam que Paula é feliz por ter uma boa situação social. Na sua opinião, o que é necessário para a felicidade de um(a) jovem? Justifique seu ponto de vista.
2. Se você estivesse na mesma situação de Paula, o que faria:
  - seguiria o conselho de suas amigas?
  - ou deixaria que o tempo fizesse o seu problema familiar desaparecer? Por que agiria assim?

Exponha o seu ponto de vista, procurando **justificar** suas opiniões: não basta dizer "eu acho"; cite experiências, procure lembrar-se de fatos e de situações que comprovem o acerto de suas posições. Lembre-se: você deve **convencer** seus colegas.

3. Leia o texto a seguir e responda à pergunta apresentada no final do texto.



### COMO EXPLICAR?

O pai estava na saleta da televisão, escarrapachado numa poltrona, pés descalços largados no tapete, o resto da casa de luzes apagadas. Mariana ainda tentou esgueirar-se sem ruído rumo ao quarto, parou a meio caminho imobilizada pela voz dura do pai: Pode-se saber onde a senhora estava até agora? Se não estou muito enganado são quase onze horas. Ele não parecia irritado, mas falava num tom como se ninguém mais na casa estivesse dormindo, além do volume alto da televisão. Mariana retornou devagar, apoiou-se na portalada, disse um olá sem vontade, sentia-se realmente indisposta para qualquer tipo de discussão. Mentiu que fora a um cinema com uma colega da escola, aliás — reforçou a mentira para dar maior veracidade —,

com duas colegas. Ele bebeu um grande gole de uísque, botou mais cubos de gelo no copo, reforçou a dose, olhou para a filha de alto a baixo, fez um muxoxo irônico, creio que não adianta falar coisa alguma, já discuti com sua mãe, ela também é da opinião de que as moças de hoje não são como as do nosso tempo e que é muito natural que levem a vida que entenderem. Talvez a sua mãe tenha razão e eu é que estou desatualizado, estou com muitas idéias velhas na cabeça. Mas eu pergunto: está certo uma moça de família chegar em casa a estas horas?

(Josué Guimarães. *É tarde para saber*. Porto Alegre, L&PM, 1987. p. 89-90.)

4. A juventude de nossos dias pensa e age de maneira distinta da que os pais consideram correta. Responda: o que fazer?
- Os filhos devem mentir, para justificar um fato que seus pais consideram errado?
  - Os pais devem aceitar, ou "deixar pra lá", uma desculpa evasiva e mentirosa?
  - Outra atitude? Qual seria?
5. Muitas vezes, alguém pode se distrair conversando com as amigas e chegar "fora de hora" em casa. E se fosse com você? Conte o que faria para não desgostar seus pais. Justifique sua opinião.

### Propostas de redação

Neste capítulo, você leu alguns textos sobre relacionamento familiar. Hoje, as propostas de redação giram em torno desse mesmo assunto. Vejamos:

- Imagine e dramatize com um colega um diálogo entre mãe e filha(o).
  - Pense no seguinte roteiro:
    - Onde elas(es) estão? E o que fazem?
    - O que dá motivo ao bate-papo?
  - Partindo da idéia de que a(o) filha(o) está errada(o), a mãe procura, com jeitinho, aconselhá-la(o).
  - Estabeleça entre mãe e filha(o) um diálogo franco e natural.
  - Empregue a pontuação correta e os travessões.
  - Imagine um fato inesperado que interrompa o diálogo entre as personagens.



2. Diz um provérbio popular:  
"A mentira tem pernas curtas".  
Crie uma história baseada nesse provérbio e depois leia-a para seus colegas.
3. Escreva uma narrativa sobre a família, observando os elementos que estudamos: **onde, como, com quem, o quê...** Depois, dê-lhe um título interessante.  
Que tal falar sobre os membros da família?
- o modo de pensar e de agir dos pais e dos filhos;
  - um conflito familiar que tenha abalado a família;
  - as causas desse conflito;
  - as possíveis soluções.
- Depois, troque seu texto com um colega, procurando observar as semelhanças e as diferenças existentes entre os pontos abordados.



## ESTUDO DA LÍNGUA

### Treino lingüístico

a) Por que Paula preferia brincar com suas bonecas? Paula preferia brincar com suas bonecas. Por quê?

b) Por que tinha inveja das colegas? Tinha inveja das colegas. Por quê?

1. Copie as frases, transformando-as em interrogativas. Siga o modelo.

c) Por que suas colegas estavam enganadas? Suas colegas estavam enganadas. Por quê?

A família de Paula mudou-se para São Paulo.  
Por que a família de Paula se mudou para São Paulo?  
A família de Paula mudou-se para São Paulo. Por quê?

d) Por que ele era ciumento? Ele era ciumento. Por quê?

- Paula preferia brincar com suas bonecas.
  - Tinha inveja das colegas.
  - Suas colegas estavam enganadas.
  - Ele era ciumento.
2. Copie as frases, completando-as com palavras que dão qualidades aos nomes (seres ou coisas) em destaque:
- Pensavam que **Paula** fosse ★ por causa da **situação** ★ da família. ciumento / situação
  - Todos os seus **sentimentos** ★ tinham sido reprimidos desde ★ **idade**. sentimentos / idade
  - O pai de Paula era um **homem** ★, ★, ★ e de **fala** ★. homem / fala
  - D. **Marlene** era ★, ★ e tinha **gestos** ★. gestos
3. Complete as frases, concordando o **adjetivo** entre parênteses com o substantivo a que se refere:
- Lauro e Judith eram ★. (ciumento) ciumento
  - Ana foi ★ comigo. (atencioso) atencioso
  - Joguei fora todas as roupas ★. (velho) velho
  - Como são ★ esses seus colegas! (insensível) insensível
  - Estavam ★ todos os alunos da classe. (nervoso) nervoso
  - É ★ a entrada de animais. (proibido) proibido
  - Aos poucos, ★ com meu gênio, minha irmã e meu cunhado voltaram-se contra mim. (desanimado) desanimados



## 4. Observe:

Ela surpreendeu o marido **fazendo** uma confissão de arrependimento.  
Ela surpreendeu o marido, **que fazia** uma confissão de arrependimento.

Faça o mesmo:

- a) Viu os rapazes **brigando** com o vizinho. *(que brigavam)*  
b) Irritava-me com Judith **chorando** o tempo todo. *(que chorava)*  
c) Encontrei minhas irmãs **arrumando** a sala. *(que arrumavam)*  
d) Minha irmã, **procurando** consolá-lo, ria. *(que procurava)*

## Gramática

## ADJETIVOS

Nos exercícios 2 e 3 da seção anterior, você utilizou palavras que dão qualidades aos nomes. Utilizou adjetivos. Vamos aprofundar agora o estudo dessa classe de palavras.

Observe:

O pai era **magro, alto, moreno**.  
A mãe era **magra, alta, refinada**.  
Paula era **submissa, polida, reprimida e infeliz**.

As palavras destacadas atribuem **qualidades** aos substantivos **pai, mãe e Paula**. São **adjetivos**.

Os **adjetivos** são palavras que servem para caracterizar coisas ou seres nomeados pelos substantivos.

O adjetivo pode indicar, entre outras coisas:

- **cor**: céu **azul**  
pele **amulatada**
- **tamanho**: olhos **arregalados**  
cabelos **longos**
- **espessura**: galho **fino**  
pneus **cinturados**
- **qualidade** (ou defeito): professora **dedicada**  
coisa **esquisita**
- **aspecto** ou **aparência**: expressão **gaiata**
- **estado**: aluno **atrasado**

## Adjetivos biformes e uniformes

Compare:



O adjetivo **justo** apresenta duas formas: uma para o masculino e outra para o feminino. Trata-se, portanto, de um adjetivo **biforme**.

Veja outros exemplos:

menino <b>sardento</b>	menina <b>sardenta</b>
casa <b>espaçosa</b>	apartamento <b>espaçoso</b>
corpo <b>bonito</b>	feição <b>bonita</b>





6. Forme frases, associando os adjetivos do quadro à esquerda com os substantivos do quadro à direita, conforme o modelo:

Hoje, o céu está azul e claro.

preto — assíduo — azul  
gordo — claro — pontual  
grande — vermelho  
arejado — largo  
sardento

céu — lápis  
alunos — riacho  
menino — sala

**Observação:** Em cada frase, empregue dois adjetivos e um substantivo.

### Locução adjetiva

O pai estava numa sala **espaçosa**.

O pai estava na sala **de televisão**.

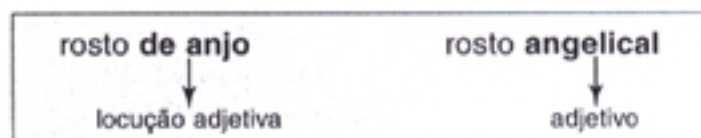
Você pode observar que, na primeira oração, usamos uma única palavra para caracterizar a sala e que, na segunda, usamos duas palavras para desempenhar essa mesma função.

Quando você usa duas ou mais palavras para expressar uma idéia de qualidade ou para caracterizar um determinado ser, dizemos que empregou uma **locução adjetiva**.

**Locução adjetiva** é a expressão formada por duas ou mais palavras com valor adjetivo.

### Exercícios

1. Há locuções adjetivas que podem ser substituídas por um único adjetivo. Dê as locuções adjetivas que correspondem a cada adjetivo destacado.



flor **do campo** *campestre*

carinho **de mãe** *materno*

material **de escola** *escolar*

praias **do Nordeste** *nordestinas*

amor **de pai** *paterno*

estrela **da manhã** *matutina*

força **de leão** *leonina*

beleza **da face** *facial*

rios **do Brasil** *brasileiros*

brinco **de prata** *prateado*

águas **da chuva** *pluviais*

plantas **das águas** *aquáticas*

2. Procure no texto **Como explicar?**, p. 72, os substantivos a que se referem os adjetivos e locuções adjetivas a seguir:

da televisão *saleta ou volume*

da escola *colega*

apagadas *luzes*

de gelo *cubos*

alto *volume*

indisposta *Mariana*

descalços *pés*

grande *gole*

do pai *voz*

de família *moça*

escarrapachado *o pai*

de uísque *gole*

dura *voz*

velhas *idéias*

## Ortografia

### ACENTUAÇÃO DAS OXÍTONAS

**Oxítonas** são as palavras que têm acento tônico na **última sílaba**: sofá — saci — café — paletó — urubu — partir — também.

Você observou que nem todas as oxítonas devem ser acentuadas? Veja o porquê.

Recebem acentuação gráfica na última sílaba as palavras oxítonas terminadas em **a, e, o**.

Observe as palavras:

prometi	caju
feri	Botucatu



As palavras deste grupo não recebem acento gráfico, pois são **oxítonas** terminadas em **i** e **u**, **precedidos de consoante**.

saí	baú
daí	Jáú



As palavras deste grupo recebem acento gráfico, pois são **oxítonas** terminadas em **i** e **u**, **precedidos de vogal**.

Recebem também acentuação gráfica as palavras **oxítonas** terminadas em **em, ens**.

Belém — parabéns

## Exercícios

1. Baseado(a) nas regras apresentadas, acentue as oxítonas abaixo:

carijó	José	Panamá	tamanduá
retrós	porém	você	jacá
lilás	atrás	maré	Jacó
feliz	viuvez	Moisés	Ceará
sabiá	Mauá	jacaré	jacarandá
Amapá	cortês	aliás	Canindé
maracujá	Pelé	farol	ananás

2. Copie as palavras, acentuando-as **quando necessário**. Justifique sua resposta.

hindu	amém	javali	jurití
Paris	Luís	vintém	ninguém
matriz	sucuri	Paraná	alguém
armazém	saci	além	Jaci
urutu	ali	peru	também
desdém	Luci	gari	maracatu
perdiz	chuchu	lençol	ontem

## DIVISÃO SILÁBICA

A separação em sílabas de uma palavra obedece a determinadas regras. Vejamos:

• **Não se separam:**

a) as letras que formam os ditongos e os tritongos:

cai-xa	gros-sei-ro
Pa-ra-guai	a-ve-ri-guou

b) os grupos consonantais iniciais e os dígrafos **nh, lh, ch**:

pneu-mo-ni-a	psi-co-lo-gia
ga-nhar	fo-lha-gem
a-char	

• **Separam-se:**

a) as vogais dos hiatos:

Sa-a-ra      co-o-pe-rar

b) os dígrafos **rr, ss, sc, sç, xc**:

mor-ro	mas-sa-cre
des- <b>cer</b>	cres- <b>ço</b>
ex- <b>ce</b> -der	

c) as consoantes que pertencem a sílabas diferentes:

ab-**sor**-ver    sub-**ter**-râ-neo  
ad-**ja**-cên-cia



### DIVIRTA-SE

Frederico volta da escola e o pai lhe pergunta:

— Filho, o que você aprendeu hoje?

— Aprendi quando usar as expressões "sim, senhor" e "não, senhor".

— Ah, muito bem... Então, não se esqueça mais, ouviu?

— "Falô", pai!

### PARA SABER MAIS

#### SOBRE... RELAÇÕES FAMILIARES

Leia o depoimento de alguns alunos sobre o relacionamento entre pais e filhos:

#### *O principal*

Minha mãe e meu pai estão separados há oito anos. Por incrível que pareça, isso mudou minha vida para melhor. Eles são mais amigos, mais unidos agora do que antes. Hoje, vejo meu pai muito mais do que antigamente e não sou uma pessoa triste por ter meus pais separados. Eles são mais felizes e, para mim, só interessa a felicidade deles. Sempre tive e tenho o principal: o amor de meus pais.

Priscila Pereira, 3º colegial



### Descobertas

Sempre tive dúvidas sobre meu relacionamento com meus pais. No início de minha vida, eles eram meus heróis, meus únicos amigos e eu não tinha outros exemplos a seguir. Ao chegar à adolescência, a história mudou e não tinha mais o desejo de ser igual a eles. Descobri outros amigos que me fizeram perceber que meus pais não eram tão perfeitos. Somente aos 17 anos, descobri o óbvio: mesmo sendo pessoas normais, eles são meus eternos amigos!

André B. Ribeiro, 3º colegial

### Nada é perfeito

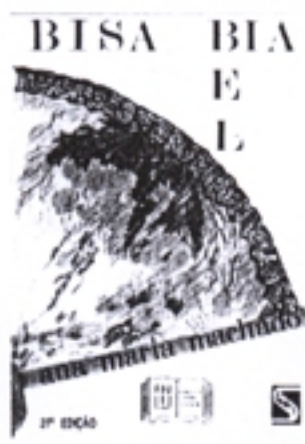
Às vezes, os pais fazem qualquer um perder a paciência e qualquer santo descer do altar! Reclamam do quarto desarrumado, do banheiro molhado, do rádio alto, das conversas ao telefone, sendo que, quando são eles, ninguém pode falar nada. Apesar de tudo isso, sei que posso contar com eles e que eles gostam de mim. E eu também os adoro. Como diz o ditado, ruim com eles, pior sem eles.

Daniella C. Cardoso, 3º colegial

(Revista Família Cristã, ago. 1995.)

### Sugestões de leitura

Sugerimos a leitura destes três livros, muito poéticos e interessantes, que abordam de maneira sensível o relacionamento familiar. Procure lê-los. Certamente você se emocionará.



## UNIDADE

## 5



Companheirismo quer dizer camaradagem, solidariedade, lealdade. Você já pensou como é importante ter alguém com quem contar, com quem somar forças para conseguir um objetivo e não se sentir só? E como é difícil viver sem essas coisas tão fundamentais? É sobre isso que falaremos nesta unidade.





## Por que tudo isso?\*



Oito em ponto. A aula começa com Geografia.  
Fernando está meio nervoso.

Toda vez que dona Lucinda dá trabalho em grupo é aquela loucura.

Ele tem a redação, mas não o cartaz. O seu grupo 5  
combinou um encontro no pátio da escola. Ele foi, mas o  
grupo não estava. No dia seguinte, Fernando perguntou o  
que tinha acontecido e os colegas responderam que ele se  
enganou no horário. Marcaram a segunda vez na casa do  
Fernando e a Vó Bisa até ajudou a preparar sanduíches e 10  
refrescos para o lanche. Mas ninguém apareceu. De novo  
combinaram um encontro na casa de Lia, terça-feira, às qua-  
tro horas. Quando Fernando chegou o trabalho estava pron-  
to. Disseram que ele deveria ter chegado às duas.

Ele tentou argumentar e discutir, mas não deu pé. 15  
Chamaram-no de bebeção, porque era o mais novo da clas-  
se e ainda provocaram:

— Vai chorar? Vai?

Não, ele não chorou. Voltou pra casa triste e murchi-  
nho sem entender muito o porquê de tudo aquilo.

\* Título atribuído ao texto  
pela autora, por  
questões didáticas.

20



*argumentar*: questionar  
*colocar para escanteio*: ignorar,  
 deixar de lado  
*leal*: sincero, afetuoso, cordial  
*estourado*: amalucado, briguento



Não contou nem pra Vó Bisa o que estava acontecendo na escola e foi fazer a redação.

Agora era ver no que dava.

25 Todos os grupos foram sendo chamados para apresentar seu cartaz e dona Lucinda ia chegando, corrigindo ou censurando. E dando a nota.

Agora é a vez do seu grupo e Fernando torce as mãos.

30 — Dona Lucinda, disse Lia, este é o nosso trabalho. Todos participaram menos Fernando, que chegou tarde em todas as reuniões.

35 Foi um soco na boca do estômago. Ele não podia entender. Por que faziam aquilo? Toda vez era a mesma coisa. Nenhum grupo o aceitava e sempre davam um jeito de colocá-lo pra escanteio. Quando conseguia participar de alguma reunião suas idéias não eram aceitas e seus recortes e desenhos jamais cabiam nos cartazes. Sempre sobravam.

40 — Você devia estar mais atento e ser responsável. Agora fica sem nota e vai trazer amanhã sem falta um cartaz sobre o assunto. E vai fazer sozinho!

Que raiva! Que raiva! Que raiva!

Na saída, Lia e os outros fingiram que Nando não existia e só comentavam a nota do cartaz que fez sucesso.

45 Nando não voltou de ônibus pra casa. Veio caminhando devagar, distraído, chutando pedrinhas, pensando em tudo, pensando em nada, decidindo como fazer seu cartaz e, ao mesmo tempo, jurando que não ia fazer, só de raiva.

50 Vó Bisa estava cochilando na cadeira de balanço e não viu Nando chegar.

55 Ele tirou seu prato do forno e comeu uma garfada sem vontade. A mãe fazia o jantar e, no dia seguinte, Nando esquentava as sobras para si. Vó Bisa não almoçava, só comia uma maçã. A mãe dizia que ela comia como passarinho. Pouco e devagar. Enquanto comia sem sentir o gosto de nada, Nando chorou. Queria ter amigos e não conseguia. Acho que era por causa do óculos fundo de garrafa, ou porque era bebezão mesmo. Não sabia. Tentava agradar e ser leal com todos, mas tudo o que fazia dava errado. A Marina gorducha tinha sucesso, a Lia nariguda tinha namorado, o Cabeça, um gozador, e ninguém se ofendia, o Tavão era estourado e tinha mil amigos, Rodriguinho colava o tempo todo e ninguém se incomodava. O Pescoço, a Luciana...

65 Que defeito tão grave era aquele que o afastava de todos? Só podia ser o óculos mesmo.

(Leila Rentroia Iannone. *Com a ponta dos dedos e os olhos do coração*. São Paulo, Editora do Brasil, 1986. p. 11-2.)



## ENTENDIMENTO DO TEXTO

### Vocabulário

Verifique se no texto há alguma palavra cujo significado você desconhece.

### Discutindo as idéias do texto

(Atividade oral.)



- Qual o problema que Fernando enfrenta?  
*Fernando não é bem aceito pelos colegas.*
- Como Fernando reagia às atitudes dos colegas? Por quê?  
*Ele ficava muito triste e não entendia o que acontecia, pois tudo que tentava fazer dava errado.*
- O que acontecia quando Fernando tinha de fazer algum trabalho em grupo?  
*Ninguém aceitava suas idéias nem aproveitava os recortes e desenhos que fazia.*
- Em seu desespero, o garoto procura um motivo que explique a rejeição por parte dos colegas de classe. A que ele a atribui?  
*Ao fato de usar óculos.*
- Você acha que esse seria um motivo para discriminar alguém? Há algum motivo que justifique uma atitude como a dos colegas de Fernando? Explique. *Resposta pessoal.*
- Você já passou por um problema semelhante? Ou conhece alguém que já sofreu por ser rejeitado pelos colegas? Conte para seus colegas o que aconteceu, o motivo da rejeição e se o problema foi superado. *Resposta pessoal.*

### Compreensão do texto

Pedir aos alunos que deem respostas completas.

- Por que Fernando está nervoso?  
*Porque, toda vez que dona Lucinda dá trabalho em grupo, ele tem problemas com os colegas.*
- Qual foi a explicação que Lia deu à professora para o fato de Fernando não ter participado do trabalho?  
*Que Fernando chegava tarde em todas as reuniões.*
- Qual das afirmativas abaixo explica melhor a versão de Lia?
  - Ela estava revoltada com o pouco interesse manifestado pelo colega.
  - Ela queria que a professora soubesse que Fernando não cooperava com o grupo.
  - Ela queria que a professora pensasse que Fernando era o culpado por não participar do trabalho, e não o grupo.
- Você concorda com essa explicação? Justifique sua resposta.  
*Espera-se que o aluno aponte as diversas tentativas feitas pelo grupo para impedir Fernando de participar das reuniões.*
- Como Fernando reagiu à atitude do grupo? Copie uma frase que comprove sua resposta.  
*Ficou revoltado ("Foi um soco na boca do estômago. Ele não podia entender": "Que rãnci! Que rãnci! Que rãnci!") e, ao mesmo tempo, muito triste ("Enquanto comia sem sentir o gosto de nada, Nando chorou").*
- Por que ele não conseguia entender a atitude dos colegas? *Tudo o que ele tentava fazer para agradar seus colegas dava errado. Alguns deles tinham atitudes e características com as quais ninguém se identificava. O problema era com ele.*



7. Complete as frases de acordo com o texto.
- Ele tem a redação, mas ★. *não o cartaz*
  - Marcaram a segunda vez na casa do Fernando, mas ★. *ninguém apareceu*
  - Fernando tentou argumentar e discutir, mas ★. *não deu pé*
  - Às vezes conseguia participar de alguma reunião, mas ★. *suas idéias não eram aceitas*
  - Ele tirou seu prato do forno, mas ★. *comeu sem sentir o gosto de nada*
8. Além de Fernando e seus colegas, que outras personagens aparecem no texto?  
*A mãe, Vó Bixa e dona Lucinda, a professora.*



## ESTUDO DO VOCABULÁRIO

### Uso do dicionário

Observe os verbetes:

**estourado.** (adj.) 1. que estourou; 2. amalucado; 3. turbulento, valentão; 4. irritadiço; 5. (pop.) exausto, esgotado.

**gozador.** (adj.) 1. que goza, que desfruta; 2. (S. m.) aquele que goza; 3. (bras.) aquele que vive bem e sem esforço.

**colar.** 1. (V.) pegar, unir com cola; 2. (bras.) copiar clandestinamente nos exames; 3. (S. m.) ornamento para o pescoço, gola, colarinho.

1. Você observou que um único verbete pode apresentar diferentes sentidos para uma mesma palavra.
- estourado — 3 ou 4; gozador — 3; colar — 2*
- Em que sentido foram usadas no texto as palavras de cada verbete? *adj. adjetivo pop. popular*
  - Pesquise: o que significam as abreviaturas usadas nos verbetes? *S. m. substantivo masculino V. verb. bras. brasileiro*
  - Em que ordem esses verbetes aparecem no dicionário? *colar, estourado, gozador*
  - Crie exemplos em que as palavras **colar** e **estourado** sejam usadas em sentidos diferentes dos que foram empregados no texto. *Sugestão: Quando saio do trabalho, estou estourado. Ganhei um colar de presente.*
2. No texto, a autora procura narrar os pensamentos da personagem — um menino —, por meio de expressões que uma criança usaria: "Só podia ser o óculos mesmo". Mas, na língua culta, deve-se usar esse substantivo sempre no plural: **os óculos**. Pesquise como essa palavra aparece no dicionário e procure explicar o porquê do plural. *No dicionário, a palavra "óculos" é acompanhada da observação: S. m. pl. = lentes usadas diante dos olhos, encaixadas em armação. Portanto, se dizemos as lentes, também devemos dizer os óculos.*
3. Escolha cinco palavras que são sempre usadas no plural e, com elas, construa frases, lembrando-se de que o verbo deve estar também no plural. Exemplo: As bodas foram comemoradas ontem. *O aluno pode utilizar, por exemplo, férias, núpcias, afazeres, avós.*

4. Explique com suas palavras as expressões abaixo. Depois construa orações em que fique claro que você entendeu bem seu significado: *Levar um golpe inesperado. Sugerção: A noiva foi um soco na boca do estômago.*
- a) "Levar um soco na boca do estômago."
- b) "Ser colocado de escanteio." *Não ser levado em consideração, ser ignorado, deixado de lado. Sugestão: Naquela festa, fui colocado de escanteio: ninguém falava comigo.*
- c) "Comer como um passarinho." *Comer muito pouco. Sugestão: Meu irmão é muito magro porque come como um passarinho.*
5. Observe as palavras abaixo e seu emprego no texto. Diga em que grau foram empregadas e que idéia transmitem (tamanho ou valor afetivo: carinho, ironia, desprezo, admiração):
- |          |                        |         |                 |           |                                             |             |                             |
|----------|------------------------|---------|-----------------|-----------|---------------------------------------------|-------------|-----------------------------|
| pedrinha | <i>tamanho pequeno</i> | bebezão | <i>desprezo</i> | murchinho |                                             | Rodriguinho |                             |
|          |                        |         |                 |           | <i>intensidade (bem muito, muito muito)</i> |             | <i>qualidade inimitável</i> |

Não é só entre colegas de escola que é importante a camaradagem, o companheirismo: a amizade é fundamental em todos os momentos da vida. Veja como isso é mostrado no texto a seguir, em que um menino visita **uma senhora** que julgava ser uma bruxa, capaz de fazer os maiores feitiços e as maiores maldades.

## A amizade



Tino não contou a Samuel a sua visita à sra. Sunday. Havia algo naquele encontro que ele queria manter em segredo. Porém perguntou à mãe se podia visitar a sra. Sunday de novo. Contou-lhe a aventura com a porta de tela e sua promessa de voltar lá.

— Você acha que faz mal? — perguntou. 5

— Ela é aquela mulher que mora na colina? Claro que você pode visitá-la. Ouvi dizer que é uma pessoa muito boa. Mas, se for, cuidado com os modos.

Embora ainda estivesse um pouco na dúvida, tão logo as aulas acabaram no dia seguinte, Tino voltou à casa da sra. Sunday. Ela estava sentada na varanda. Tino reparou na meiguice dos seus olhos e no carinho que demonstrou no sorriso. 10

— Tino — falou a sra. Sunday. — Você veio. Eu estava esperando que viesse. A sua surpresa está aqui. Biscoitinhos. Feitos hoje de manhã. — Apontou para uma travessa sobre a mesa, cheia de biscoitinhos. — Estes são para você. Por que não se senta e come alguns? Pode levar o resto para a sua mãe e seu pai. 15

Ela indicou uma cadeira ao seu lado.

— Obrigado — agradeceu ele, lembrando-se dos bons modos. 20

Por um momento ele ficou pensando se os biscoitinhos podiam ter alguma poção mágica que o faria dormir, ou, pior ainda, o mataria, mas logo desprezou essa idéia. A mãe dele dissera que a sra. Sunday era bondosa, e ele podia ver que era mesmo. Sentou-se e mordeu um biscoito. Era delicioso, igualzinho aos biscoitos que a sua avó Leila fazia quando ele a visitava, todos os verões. 25

— Tá bom? — indagou a sra. Sunday, sorrindo.

— Hã-hã — respondeu Tino.





**meiguice:** suavidade  
**tolice:** bobagem  
**intrigado:** curioso  
**empolgado:** animado  
**constrangido:** pouco à vontade, envergonhado  
**calido:** quente

Verificar se há alguma palavra que os alunos desconhecem.



30 — Eu costumava fazê-los para os meus filhos — disse ela. Tino comeu um segundo biscoito enquanto a sra. Sunday o observava. Ele ficou pensando no que dizer a seguir para alguém tão velho, mas não precisava ter se preocupado com isso.

— Você mora aqui perto, Tino?  
 35 Era a sra. Sunday continuando a conversa.  
 — Na casa marrom ao pé da colina, na esquina. Na Fairmount.

— Ah, sei qual é. Os Thomases moravam lá, há muito tempo.

40 — Agora eu moro lá, com mamãe e papai.  
 — E irmãos e irmãs?  
 — Não, só eu.  
 — Veja só, um filho único. Ser filho único pode dar muita solidão, às vezes. Nos meus tempos — acrescentou a sra. Sunday —, tínhamos famílias grandes. Eu tive oito filhos.

45 — Oito! Puxa! — exclamou Tino, metendo outro biscoito na boca. A essa altura, a idéia de que podiam conter alguma poção mágica lhe parecia uma tolice. — Eles também moram aqui? — indagou Tino.

50 — Não. Céus, não. Não moram mais. Moravam, faz muito tempo. Todos já foram embora. — Depois de um momento, acrescentou: — Eu moro aqui sozinha.

— Eles não vêm visitar a senhora? — indagou Tino, intrigado.

55 — Costumavam vir, mas estão muito longe, e não é fácil para eles virem me visitar. Telefonam para mim e escrevem, quando se lembram. Sabe como é, nas festas e aniversários.

— Por que a senhora não vai morar com eles? — perguntou Tino.

60 — Eles querem que eu vá, e pode ser que algum dia eu vá mesmo. Mas moro nesta casa há muito, muito tempo. Está cheia de lembranças. É difícil a gente se separar do passado. Sabe o que quero dizer? — Depois, achou graça. — Mas é claro que não. As crianças estão ocupadas demais vivendo o *agora* para colecionar lembranças. É gostoso ter alguém com quem conversar. Sinto falta de gente ao meu redor. — Ela parou, pensativa, por um momento, depois se animou. — Tenho uma idéia maravilhosa — falou, com voz empolgada. — Quem sabe você gostaria de ser meu amigo?

70 — Não sei — respondeu Tino, constrangido. Não sabia o que ia fazer com uma amiga tão *velha*. — Vivo muito ocupado.

75 — Não é preciso muito para ser meu amigo — disse ela. — Você pode dar uma passadinha por aqui quando tiver vontade. Nós conversaremos e comeremos biscoitos e passaremos um tempinho juntos. Quem sabe possamos criar novas lembranças. Nunca se é jovem demais ou velho demais para criar lembranças. As lembranças duradouras de felicidade podem representar muito algum dia.

— Bem — gaguejou Tino —, acho que posso dar uma passadinha por aqui, de vez em quando. Vou perguntar à mamãe. 80

A sra. Sunday estendeu a mão pequena e magra.

— Espero que não haja problemas — falou, sorridente. Tino tomou a mão dela e a segurou por um breve instante. Era surpreendentemente cálida.

(Leo Buscaglia, *O presente de Tino*, 2. ed. São Paulo, Record, p. 21-6.)

4. Em ambos os textos, o assunto principal é a necessidade da amizade e de como as pessoas sofrem quando são isoladas, abandonadas. O primeiro texto narra o relacionamento entre pessoas da mesma idade; o segundo, o relacionamento entre pessoas de idades diferentes. No primeiro, um garoto é rejeitado pelos companheiros; no segundo, uma senhora procura vencer a desconfiança que um garoto sente em relação a ela.

## Conversando sobre o texto

1. Quem são as principais personagens do texto? Como são elas?

Tino, um garoto em idade escolar, curioso e cheio de imaginação, e a sra. Sunday, uma velha solitária, magra e carinhosa.

2. Em que trechos você se baseou para afirmar as características que apontou na resposta anterior?

Tino: "(...) perguntou à mãe se podia visitar a sra. Sunday (...); (...) tão logo as aulas acabaram no dia seguinte (...); (...) pensando se os biscoitos podiam ter alguma poção mágica (...)" Sra. Sunday: "(...) ficou pensando no que dizer à seguir para alguém tão velho"; "(...) reparou na meiguice dos seus olhos e no carinho que demonstrou no sorriso"; "(...) mereço aqui sozinho"

3. O texto **A amizade** é um trecho de um livro chamado *O presente de Tino*. Nesse livro, um menino aprende a gostar de uma senhora que ele imaginava ser uma bruxa má.

Resuma o que aconteceu no trecho que você leu. Tino vai visitar a sra. Sunday. Descobre que ela faz deliciosos biscoitinhos e fica conhecendo um pouco de sua vida solitária e cheia de lembranças.

4. Você vê semelhanças entre este texto e o anterior? E diferenças?

5. "Não é preciso muito para ser meu amigo." O que a sra. Sunday queria dizer com isso?

Para ela, bastavam algumas visitas e um pouco de atenção.



## DESENVOLVENDO AS HABILIDADES DE FALAR E ESCREVER

### Discussão

Atividade oral, para ser realizada em grupos.

1. Você acha que pessoas de idades diferentes podem ser amigas? Em que situação? Justifique sua resposta.
2. Como será que uma pessoa rejeitada se sente? O que se pode fazer para que essa situação seja superada?
3. Como você entende a frase: "Nunca se é jovem demais ou velho demais para criar lembranças."?
4. Discuta com seu grupo:  
Como você reagiria diante das seguintes situações propostas por Liliana e Michele Iacocca no livro *O que fazer?*  
O que você faria...  
a) se visse um garoto dando tapas em uma garota?  
b) se fosse negro e descobrisse que a maioria de seus colegas é racista?  
c) se fosse à casa de uma colega e descobrisse que ela é muito pobre?  
d) se o valentão da classe viesse provocá-lo?  
e) se visse alguém se aproveitando de outra pessoa que não pode se defender?



## Produção de texto

### DISCURSO DIRETO E INDIRETO

Os textos lidos nesta unidade são narrativos. Em ambos, o autor preocupa-se em reproduzir para seu leitor a fala das personagens.

Observe: Texto 1: “**Chamaram-no de bebezão, (...) e ainda provocaram:**  
— Vai chorar? Vai?”

Texto 2: “— Você acha que faz mal? — **perguntou.**  
— Ela é aquela mulher que mora na colina?”

- Quem fala no fragmento 1? *Os colegas de Fernando.*
- Quem fala no fragmento 2? *Tino e sua mãe.*
- Como você descobriu as frases em que aparecem falas de personagens? *Pela presença de travessões.*
- A quem pertencem os trechos destacados? Qual seu papel no texto?
- Por que as duas frases de cada fragmento aparecem em parágrafos diferentes? *No fragmento 1, para diferenciar a fala de personagem da explicação do narrador; no fragmento 2, para separar a fala de personagens diferentes.*

Quando o autor reproduz exatamente a fala das personagens, está fazendo uso de um recurso chamado **discurso direto**.

Vamos organizar um quadro-resumo? Então, copie em seu caderno as frases abaixo que caracterizam o discurso direto.

- ✓1. A mudança da fala das personagens vem sempre indicada pelo travessão.
2. É sempre parte de uma fala de um político.
- ✓3. Não se misturam falas de personagens diferentes num mesmo parágrafo.
4. Aparece **sempre** nos textos narrativos.
- ✓5. Separa-se a fala da personagem das explicações do narrador.
- ✓6. O autor procura reproduzir a fala das personagens exatamente como teriam sido ditas por elas.

Observe agora:

- Tino perguntou à mãe se poderia visitar a sra. Sunday.
- No dia seguinte, Fernando perguntou o que tinha acontecido, e os colegas responderam que ele se enganara no horário.

Nesses dois fragmentos, também ficamos sabendo o que disseram as personagens, mas de uma maneira diferente. *Professor: levar seus alunos a respostas por meio de perguntas que orientem sua distinção.*

O que você notou de diferente em relação aos fragmentos estudados como exemplos de discurso direto? *Nesses casos, o narrador nos conta o que foi dito. A fala das personagens não é reproduzida. Por isso, não há travessão nem parágrafos distintos.*

Quando o próprio narrador nos conta, com suas palavras, o que teriam dito as personagens, dizemos que utilizou o recurso denominado **discurso indireto**.

Vamos ver se você entendeu.

## Exercícios

Discurso direto, pois a mudança da fala das personagens é indicada por parágrafos e travessões. Há preocupação em colocar as próprias personagens conversando.

1. Leia o trecho a seguir e, depois, diga se nele aparece discurso direto ou indireto. Justifique sua resposta.

— Por que não posso ficar vendo televisão?  
 — Porque você tem de dormir.  
 — Por quê?  
 — Porque está na hora, ora essa.  
 — Hora essa?  
 — Além do mais, isso não é programa para menino.  
 — Por quê?  
 — Porque é assunto de gente grande, que você não entende.  
 — Estou entendendo tudo.  
 — Mas não serve para você. É impróprio.  
 — Vai ter mulher pelada?

— Que bobagem é essa? Ande, vá dormir que você tem colégio amanhã cedo.  
 — Todo dia eu tenho.  
 — Está bem, todo dia você tem. Agora desligue isso e vá dormir.  
 — Espera um pouquinho.  
 — Não espero não.  
 — Você vai ficar aí vendo e eu não vou.  
 — Fico vendo não, pode desligar. Tenho horror de televisão. Vamos, obedeça a seu pai.

(Fernando Sabino. *A companheira de viagem*. 8. ed. Rio de Janeiro, Record, 1984. p. 115.)

2. Leia a tira e depois faça o que se pede:



Iniciar a atividade com a classe, para que o aluno entenda o seu objetivo.

(Tribuna do Norte, Natal, 11 ago. 1993. p. 12.)

- a) Reconte a historinha, apresentando as personagens. Procure reproduzir suas falas e deixe claro quem as pronuncia. (As personagens são Charles Brown e seu cão Snoopy.) Comece com:

Charles Brown pergunta à professora: *resposta e do para seu cão*  
 — Ele fez o quê? *— A professora disse que você foi o único a acertar todas as respostas do teste. Depois de ouvir uma nova pergunta da professora, Charles Brown diz: — Não senhora... Não sei como ele conseguiu. Então o cão explica: — O que é falso, é falso. E o que é verdadeiro, é verdadeiro.*

- b) Em um dos quadrinhos aparece um exemplo de discurso indireto. Em que quadrinho? Por que foi utilizado esse recurso? *No segundo. Porque Charles Brown conta a Snoopy o que ouviu a professora dizer. O autor não reproduz a fala da própria professora.*

- c) Imagine como ficaria a história se o autor reproduzisse todas as falas da professora também. Depois, conte-a para seus colegas.

3. Transforme o discurso direto em indireto, conforme o modelo. (Observe as modificações assinaladas.)

⊖ Pode ser verdade ⊖ concordou Detinha. → discurso direto  
 Detinha concordou que poderia ser verdade. → discurso indireto

- a) Periquito acrescentou:

— O professor é também ufólogo. *Periquito acrescentou que o professor também era ufólogo.*

- b) — Cada qual é mais biruta do que o outro — replicou Periquito.

- c) O garoto, sempre metido a mandão, disse: *Periquito replicou que cada um era mais biruta do que o outro.*

— Não adianta esse papo-furado. ... disse que não adiantava aquele papo-furado.

- d) Os colegas disseram:

— Você deveria ter chegado antes! *Os colegas disseram que ele deveria ter chegado antes.*



## Propostas de redação

Observe os quadrinhos:



(Diário de Pernambuco. Recife, 22 out. 1994. p.D7.)

1. Como você deve ter percebido, as falas das personagens não aparecem na historinha acima. É importante que, para perceber a mensagem, você preste atenção nos gestos, nas expressões faciais de cada personagem e tudo o mais que os quadrinhos oferecerem. Vamos, agora, reescrever a historinha. Imagine as falas das personagens e intercale-as na história apresentada pelos quadrinhos. Não esqueça do travessão para indicar a fala da personagem nem das explicações do narrador, para que seu leitor consiga entender bem a história, **mesmo sem os recursos da linguagem visual**. Quando terminar, crie um título para seu texto.
2. Escolha **uma das situações** que você discutiu na questão 4 da p. 87. O que você faria... Lembre-se do que foi falado em classe, selecione os pontos que lhe pareceram mais importantes e, a partir deles, escreva uma pequena história. Crie as personagens e conte como agiriam na situação escolhida. Não se esqueça de imaginar o **diálogo** entre elas, nem de pensar num final criativo para seu texto.

## ESTUDO DA LÍNGUA

### Treino lingüístico

1. Observe estas expressões com o verbo **torcer**:  
 Torcer o pescoço → estrangular, sufocar.  
 Torcer o nariz → mostrar desagrado.  
 Torcer o rosto → mostrar desprezo, não querer falar.  
 Construa uma frase, empregando uma dessas expressões.



2. Copie as frases, completando-as, como no modelo:

Fernando **tinha desconfianças**.  
 Ele **andava desconfiado**.

- |                                                                    |                                                                                   |
|--------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|
| a) Sinto <b>falta de gente ao meu redor</b> .<br>Vivo ★. (sozinha) | c) Você <b>continua com o mesmo bom humor</b> .<br>Você é mesmo ★. (bem-humorado) |
| b) Fernando vivia <b>com sono</b> .<br>Ele estava ★. (sonolento)   | d) Vocês <b>se atrasaram</b> .<br>Vocês estão ★. (atrasados)                      |

3. Construa frases, empregando palavras que dêem qualidades aos seguintes nomes:  
 colegas      idéias      grupo      trabalho      Marina      poção
4. Nas frases seguintes, substitua a expressão **a gente** por **nós**. Faça as adaptações necessárias:
- A gente** vai chegar atrasada. *Nos vamos chegar atrasados.*
  - Nem a quadra **a gente** vai poder usar mais! *Nos não poderemos mais usar a quadra!*
  - A gente** vai dar um jeito nisso. *Nos vamos dar um jeito nisso.*
  - A gente** fez o trabalho, mas ele não participou. *Nos fizemos o trabalho, mas ele não participou.*
  - A gente** mora aqui há muitos anos. *Nos moramos aqui há muitos anos.*

## Gramática

### GRAUS DO ADJETIVO

Vimos, na unidade anterior, que o adjetivo é uma palavra que expressa uma qualidade ou característica do substantivo. Dois são os graus do adjetivo: o **comparativo** e o **superlativo**.

O **grau comparativo** estabelece uma comparação entre dois seres. Veja o quadro a seguir:

Grau comparativo		
de igualdade	de superioridade	de inferioridade
Fernando é <b>tão</b> leal <b>quanto</b> seus colegas.	Fernando é <b>mais</b> leal <b>que</b> seus colegas.	Fernando é <b>menos</b> leal <b>que</b> seus colegas.
Marina é <b>tão</b> gorda <b>quanto</b> Lia.	Marina é <b>mais</b> gorda <b>que</b> Lia.	Marina é <b>menos</b> gorda <b>que</b> Lia.

O **grau superlativo** expressa uma qualidade em grau elevado.

Observe as frases:



- Ele é um rapaz **forte**. ————— A qualidade do rapaz está expressa numa forma normal.
- Ele é um rapaz **muito forte**. > A qualidade atribuída ao rapaz aparece num grau elevado.
- Ele é um rapaz **fortíssimo**. >

Formamos o superlativo de maneiras diferentes. Veja o quadro a seguir:

Grau superlativo	
absoluto	relativo
a) <b>analítico</b> : acrescenta-se o advérbio <i>muito</i> A tarefa é <b>muito difícil</b> . b) <b>sintético</b> : acrescentam-se as terminações <i>-íssimo</i> , <i>-líssimo</i> ou <i>-érrimo</i> A tarefa é <b>difícilíssima</b> . O menino está <b>felicíssimo</b> . O homem era <b>paupérrimo</b> .	a) <b>de superioridade</b> : Ele é <b>o jovem mais</b> preocupado <b>da</b> cidade. b) <b>de inferioridade</b> : Ele é <b>o jovem menos</b> preocupado <b>da</b> cidade.



**Observação:** O grau dos adjetivos **bom**, **mau**, **grande** e **pequeno** forma-se de maneira diferente, conforme o quadro:

Grau normal	Grau comparativo	Grau superlativo
bom	melhor	ótimo
mau	pior	péssimo
grande	maior	máximo
pequeno	menor	mínimo

Veja estes exemplos:

Este carro é **melhor** que aquele. (comparativo de **bom**)

Tirei uma nota **ótima**. (superlativo de **boa**)

Devemos estudar para não tirar notas **péssimas**. (superlativo de **más**)

O rio Amazonas é **maior** que o rio Paraíba. (comparativo de **grande**)

Chegamos ao ponto **máximo** da jornada. (superlativo de **grande**)

Esta sala é **menor** que aquela. (comparativo de **pequena**)

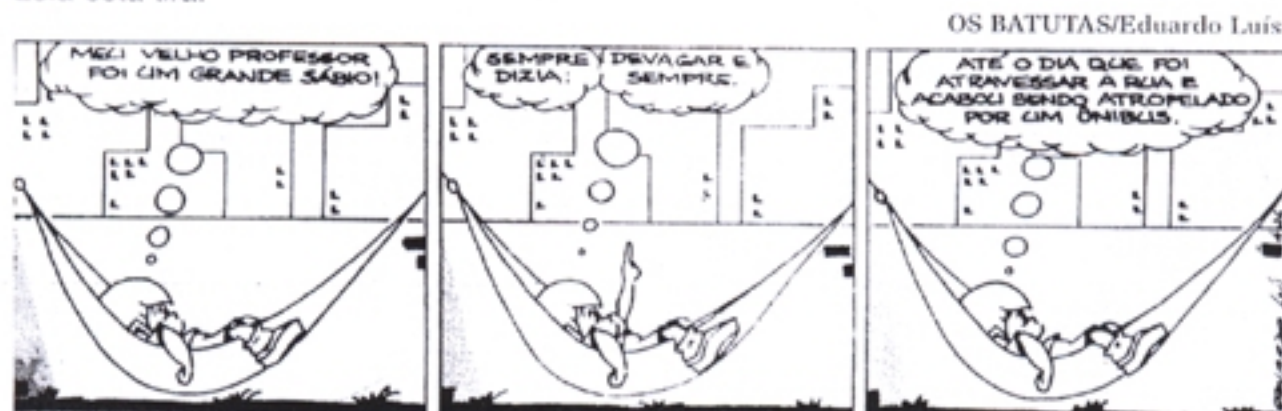
Ele não lhe deu a **mínima** atenção. (superlativo de **pequena**)

## Exercícios

1. Passe os adjetivos em destaque para o grau superlativo absoluto sintético:  
 óculos **escuros** *escuríssimos*      exercício **fácil** *facilíssimo*      problema **difícil** *difícilíssimo*  
 idéia **brilhante** *brilhantíssima*      coisas **esquisitas** *esquisitíssimas*      música **moderna** *moderníssima*
2. Observe:  
 A buzina do carro de papai é **a mais barulhenta** da cidade.  
 Complete: O adjetivo **barulhenta** está no grau ★. *superlativo relativo de superioridade*
3. Com as palavras abaixo, construa uma frase com o adjetivo no grau normal e outra com o adjetivo no grau superlativo relativo de superioridade:  
 a) Fernando — turma — responsável *...o mais responsável da...*      b) trabalho — semestre — difícil *...o mais difícil do...*  
 c) tesouro — região — valioso *...o mais valioso da...*      d) bicicleta — Magali — nova *...a mais nova da...*

## ARTIGOS

Leia esta tira:



(Folha da Tarde, 23 abr. 1994, p. C-2.)

No terceiro quadrinho, temos: "Até o dia em que foi atravessar a rua..."

Trata-se de **um** dia específico: o do acidente. Daí o emprego do **artigo definido**.

**Artigo definido** é a palavra que acompanha o substantivo, individualizando-o, determinando-o. São artigos definidos: **o, a, os, as.**

No mesmo quadrinho, o autor refere-se a ônibus de uma forma indeterminada, indefinida. Emprega, nesse caso, o **artigo indefinido**: "... acabou sendo atropelado por **um** ônibus".

**Artigo indefinido** é a palavra que acompanha o substantivo, generalizando-o, indeterminando-o. São artigos indefinidos: **um, uma, uns, umas.**

Observe outros exemplos:

Ele é **um** jovem movido pela vaidade.

O jovem e seus amigos escalam **a** montanha mais alta da região.

### Emprego do artigo

Usa-se o artigo, principalmente, nos seguintes casos:

- Antes de qualquer substantivo comum: **a** pele, **o** sol, **os** cabelos, **um** herói;
- Antes de nomes de pessoas, indicando familiaridade: **o** Fernando, **o** Tino, **a** sra. Sunday.
- Antes de alguns nomes próprios de lugares: **o** Brasil, **os** Estados Unidos, **a** Argentina.

### Exercícios

1. Diga se os artigos são definidos ou indefinidos:

- O** velho adiantou-se, dirigindo-se **ao** menino. *definidos*
- Sacudi **a** guia para incitá-lo a levantar-se. *definido*
- Olhou-me por **um** instante. *indefinido*
- O** homem enxugou **a** testa com **o** lenço. *definidos*
- Ela era **uma** mulher solitária. *indefinido*
- O** jardineiro estava podando **a** roseira. *definidos*

2. Identifique os artigos nos seguintes quadrinhos:

DILBERT/Scott Adams



(ES, OS, O, UM)

(Folha da Tarde, 23 abr. 1994, p. C-2.)

3. Copie as frases, completando-as com artigos definidos ou indefinidos:

- Ele tem ★ redação, mas não ★ cartaz. *a, o*
- Ela indicou ★ cadeira ao seu lado. *uma*
- Ele ficou pensando se ★ biscoitinhos podiam ter ★ poção mágica. *os, um*



## SUBSTANTIVO OU ADJETIVO?

Leia com atenção o verbete abaixo:

**belo.** [De *bellu*.] *Adj.* 1. Que tem forma perfeita e proporções harmônicas: "Rouba-lhe a idade, pérfida e assassina, / Mais do que a vida, o orgulho de ser b e l a!" (Olavo Bilac, *Tarde*, p. 54); "Sonho o que jamais pude: / — B e l o como Davi, fode como Gollas..." (Manuel Bandeira, *Estrela da Vida Inteira*, p. 29). 2. Que é agradável aos sentidos. 3. Elevado; sublime: "Pela pátria morrer é nobre, é b e l o!" (Marquesa de Alorna, *Poesias*, p. 117.) 4. Majestoso, grandioso, imponente: "Mar, b e l o mar selvagem / Das nossas praias solitárias!" (Vicente de Carvalho, *Poemas e Canções*, p. 137). 5. Bom, generoso. 6. Ameno, aprazível, sereno. 7. Próspero, feliz. 8. Considerável pelo número, quantidade ou dimensões: *Tem uma b e l a criação; mais de 10.000 cabeças.* 9. Vantajoso, lucrativo: *Trabalhou muito, mas alcançou b e l o resultado — deram-lhe o emprego.* 10. De que resulta glória; honroso: *Foi uma b e l a vitória, a da seleção brasileira!* 11. Tem, por vezes, um sentido indefinido, próximo ao de certo (9): *Um b e l o dia aparece de volta.* — V. o — *sexo*. • *S. m.* 12. Caráter ou natureza do que é belo.

Você notou que uma mesma palavra pode ser classificada como adjetivo ou substantivo? Isso depende da frase, do contexto em que aparece. Veja:

**A BELA <sup>é</sup> UMA FERA**

**Depois do sucesso de *O Máskara*, a bela modelo vira estrela e vem aí ao lado de Keanu Reeves**



**A bela Robin Givens, que faz a repórter de Blankman, é ex-esposa de Mike Tyson**

(Revista *Video News*, n. 159.)

Você observou que no título da primeira notícia e no da fita temos a palavra *bela* substantivada, antecedida pelo artigo definido *a*? Nas outras duas chamadas, porém, o adjetivo está caracterizando a modelo e a atriz.

Tente, agora, identificar o que acontece com a palavra **assassino**.

**William Friedkin, de *Ambição Assassina*, foi um dos mais bem-sucedidos cineastas da década de 70, com sucessos como *O Exorcista* e *Operação França***

(adjetivo qualificando a palavra *ambição*)

**Jason Priestley, o assassino de *Sangue Frio***

(substantivo antecedido pelo artigo *o*)

Responda: as palavras grifadas foram empregadas como substantivo ou como adjetivo?

a) O **velho** sentia-se feliz em sua companhia. (substantivo)

b)



(Jornal de Piracicaba, 7 jul. 1995, p. 2.)

c) **Como caçar um jacaré**

Compre um binóculo, uma pinça e uma caixa de fósforos. Assim que avistar um jacaré, olhe-o com o binóculo pelo lado contrário. Com isso, verá o réptil bem **pequeno**, como se fosse uma lagartixa. Enquanto estiver desse tamanho, aproveite e use a pinça, colocando-o na caixa de fósforos e fechando-a. Fim da caçada. (adjetivo)

(Fábio Lazzari, *O Gozador*. São Paulo, Parma, 1984, p. 20.)

d) O **pequeno** ria e chorava ao mesmo tempo. (substantivo)

## PONTUAÇÃO

Leia os exemplos:

- Rodriguinho colava o tempo todo. O Pescoço, a Luciana...
- Mas, o dia em que levar uma bomba...

Neles, aparecem **reticências** (...). Elas são um sinal de pontuação que indica interrupção do pensamento.

Observe:

— Ai, não exagera! — defendeu Magali.

Nessa passagem, a própria personagem é quem fala. Para destacar sua fala, empregou-se o **travessão** (—).

## Exercícios

- Copie as frases seguintes, pontuando-as corretamente:
  - E por que nós? — perguntou Cacá.
  - E foi deixada por um disco voador há pouco mais de ...
  - Larga de ser besta! — irritou-se Detinha.
  - Estavam atrasados para a entrega do trabalho e o jeito era ...
  - Vinha de roupa esporte, óculos escuros, cabelos ao vento, a descarga do carro aberta talas nas quatro rodas, pneus cinturados e sua buzina até parecia uma ...



2. Observe o uso das reticências nos quadrinhos e explique-o:

a) GATÃO DE MEIA-IDADE/Miguel Paiva



O MELHOR DE CALVIN/Bill Watterson



Elas indicam interrupção do pensamento.

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)