

Fernanda Giacchini

**A SUBSTITUIÇÃO LEXICAL EM LIVROS DIDÁTICOS DE
LÍNGUA PORTUGUESA DA 4ª SÉRIE**

Passo Fundo, março de 2009

Fernanda Giacchini

A SUBSTITUIÇÃO LEXICAL EM LIVROS DIDÁTICOS
DE LÍNGUA PORTUGUESA DA 4ª SÉRIE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, Área de Estudos Lingüísticos, para a obtenção do grau de Mestre em Letras, sob a orientação da Profa. Dr. Cláudia Stumpf Toldo.

Passo Fundo

2009

Fernanda Giacchini

A substituição lexical em livros didáticos de Língua Portuguesa da 4ª série

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, Área de Estudos Lingüísticos, para a obtenção do grau de Mestre em Letras, sob a orientação da Prof. Dr. Cláudia Stumpf Toldo.

Aprovada em 24 de março de 2009.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Rejane Flor Machado - UFPEL

Prof. Dr. Luciane Sturm - UPF

Prof. Dr. Cláudia Stumpf Toldo - UPF

Para pai e mãe, Jhui e Nessa, tia Zu e tia Chris,
minha família amada e minha fortaleza.

Para meus alunos de 2008 dos Colégios Notre
Dame e Gabriel Taborin que, cheios de carinho,
curiosidade, interesse e dedicação me
proporcionaram grandes alegrias e conquistas.

Agradeço a Deus por todas as bênçãos recebidas, em especial, pelas pessoas que Ele colocou no meu caminho, seres essenciais para que eu suportasse os desafios do Mestrado e também os desafios que a vida me apresentou nesses três anos de curso.

RESUMO

Este trabalho busca analisar o modo que os livros didáticos encaminham o trabalho de estudo do texto e como isso contribui para o aluno refletir sobre os usos da língua e a produção de sentidos, especialmente no tocante ao recurso da substituição lexical enquanto processo anafórico que garante a coesão textual através de estratégias de referenciação.

Trata-se de uma pesquisa teórico-analítica que, inicialmente, faz o levantamento bibliográfico dos dois pilares teóricos em que ela se sustenta: a substituição lexical sob a perspectiva da Linguística do Texto e o processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa mediado pelo livro didático. No exame de cinco livros didáticos, três aprovados pelo MEC e dois que não constam na lista de aprovados, observa-se se, entre as atividades encaminhadas sobre os textos verbais, há questões que abordam a substituição lexical e a forma como acontece essa abordagem. Devido à íntima relação entre a substituição lexical e os sinônimos, uma reflexão quanto aos conceitos de sinonímia também foi realizada.

Avaliados os livros, nota-se, pelo número de atividades propostas, que é mínima a importância dada pelos autores ao estudo da substituição lexical nos livros didáticos, além disso, as poucas perguntas direcionadas a esse estudo baseiam-se na mera localização de elementos no interior do texto, sem reflexões acerca dos efeitos de sentido provocados pelas trocas e sem reflexões sobre a importância que as substituições têm para promover a unidade e a progressão do texto.

Quanto aos sinônimos no livro didático, sua abordagem é feita no nível da palavra ou da frase e não leva em consideração aspectos discursivos, o que é um trabalho bastante restrito diante da complexidade das relações de sentidos que as palavras adquirem nas situações reais de uso. Por fim, é possível constatar que, embora apresentem lacunas, os livros aprovados pelo MEC têm qualidade superior àqueles que não constam entre os aprovados, no entanto este último grupo continua no mercado, disponível para a aquisição.

Palavras-chave: Texto. Referenciação. Substituição lexical. Livro didático.

ABSTRACT

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| INTRODUÇÃO..... | 10 |
| 1. O TEXTO E SUAS RELAÇÕES | 12 |
| 1.1 Concepções de texto | 12 |
| 1.2 Coesão textual | 18 |
| 1.3 Referenciação textual | 25 |
| 1.4 Referenciação anafórica | 28 |
| 1.5 Substituição lexical | 33 |
| 2. TEXTO E ENSINO DE LÍNGUA MATERNA NO LIVRO DIDÁTICO..... | 41 |
| 2.1 Ensino de Língua Portuguesa e o livro didático ontem | 42 |
| 2.2 Ensino de Língua Portuguesa hoje | 48 |
| 2.2.1 Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)..... | 48 |
| 2.2.2 O livro didático hoje | 52 |
| 2.2.3 Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) | 57 |
| 3. SUBSTITUIÇÃO LEXICAL NOS LIVROS DIDÁTICOS..... | 60 |
| 3.1 Seleção do material de análise | 60 |
| 3.2 Análise dos livros didáticos selecionados | 63 |
| 3.2.1 Análise do Grupo 1 | 64 |
| 3.2.1.1 Livro <i>De olho no futuro</i> | 64 |
| 3.2.1.2 Livro <i>Linhas e entrelinhas</i> | 71 |
| 3.2.1.3 Livro <i>Idéias em contexto</i> | 78 |
| 3.2.2 Análise do Grupo 2 | 83 |
| 3.2.2.1 Livro <i>Marcha criança</i> | 83 |
| 3.2.2.2 Livro <i>Novo eu gosto</i> | 88 |
| 3.2.3 Observações sobre as análises..... | 93 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 97 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 100 |
| ANEXOS..... | 107 |
| ANEXO A - Texto <i>As mil faces da Mona Lisa</i> | 107 |
| ANEXO B - Texto <i>Janela indiscreta</i> | 109 |
| ANEXO C - Texto <i>Poluição: ameaça à qualidade da água</i> | 111 |

| | |
|--|------------|
| ANEXO D - Texto <i>Sabor e movimento dos cinco cantos do Brasil</i> | 112 |
| ANEXO E - Texto <i>A cigarra e as formigas</i>..... | 114 |
| ANEXO F - Texto <i>Faltou feedback nessa comunicação</i>..... | 115 |
| ANEXO G - Texto <i>A origem da cana-de-açúcar</i> | 116 |
| ANEXO H - Texto <i>O diário de Zlata</i>..... | 117 |
| ANEXO I - Texto <i>Minhas férias</i> | 121 |
| ANEXO J - Texto <i>Cada um na sua</i> | 123 |
| ANEXO L - Texto <i>A velha contrabandista</i> | 126 |

INTRODUÇÃO

A substituição lexical tornou-se tema desta dissertação de Mestrado pela importância que tem na construção dos sentidos do texto, tanto no nível de leitura quanto no nível de produção textual. Entre as inúmeras possibilidades de estudo, resolvi dirigir-me à ênfase que é dada a esse recurso nos livros didáticos de língua portuguesa da 4ª série.

Como trabalho há cerca de cinco anos com turmas de 4ª série, muitos materiais didáticos já passaram pelas minhas mãos, tanto para análise quanto para o trabalho e pareceu-me que o assunto da substituição poucas vezes foi abordado pelos autores, apesar da grande importância já salientada. Minha impressão inicial levou-me a crer que o estudo das palavras e suas relações no texto é abordado em sucintos *estudos de vocabulário* que costumam se resumir a uma lista de palavras com seus respectivos “significados” apresentada ao final do texto, ou são atividades que levam o aluno a identificar o significado das palavras com o auxílio do dicionário, ou através de opções oferecidas pelos autores dos livros didáticos, ou com base no conhecimento pessoal do aluno. Trabalhos como esses exigem poucas reflexões acerca do contexto em que cada termo está inserido e sua relação com os demais elementos que formam a superfície textual.

Sob a óptica da substituição lexical, o trabalho em relação ao estudo do texto passou a ser um problema para mim e me fez refletir: O conceito de sinônimo abordado pela escola está adequado com as perspectivas de estudo da coesão textual? Que reflexões são feitas no encaminhamento do estudo dos textos nos livros didáticos em relação à construção dos sentidos do texto sob o ponto de vista da substituição lexical? Perguntas como essas motivaram esta pesquisa que busca verificar se a forma como os livros didáticos encaminham o trabalho de estudo do texto pode levar o aluno a refletir sobre os usos da língua e a produção de sentidos no discurso.

Para fundamentar a pesquisa feita apresento, no primeiro capítulo, a teoria sobre o texto desenvolvida pela Linguística Textual, com ênfase no estudo da coesão que analisa a construção e a ligação entre os elementos da superfície do texto para que ele produza sentido. Em seguida investigo os trabalhos que envolvem a referenciação, tendo em vista que ela estuda a relação entre os componentes textuais e, em especial, a referenciação promovida pelas anáforas. Por fim, aprofundo os estudos referentes à substituição lexical.

Como o objeto de investigação dessa dissertação é o livro didático, dedico o segundo capítulo ao estudo do livro e sua influência no estudo da Língua Portuguesa. Para isso, realizo um breve resgate histórico do tema e, como elemento de ligação entre passado e futuro, abordo o que os Parâmetros Curriculares Nacionais apresentam em relação ao estudo do texto. Em seguida, apresento o que os atuais estudiosos produzem sobre o livro didático de Língua Portuguesa e sua influência nas aulas de Português. Por fim, dedico algumas palavras à contextualização do Programa Nacional do Livro Didático, que desde 1996 avalia livros e imprimiu mudanças quanto à produção editorial destinada às escolas públicas no Brasil.

O corpus desta pesquisa é composto por cinco livros didáticos, três deles foram recomendados pelo MEC e dois não constam na lista de livros aprovados pelo PNLD/2007. Em todos os livros, as atividades escritas de estudo de texto foram lidas e analisadas, a fim de se observar o tratamento dado ao estudo da substituição lexical. Os dados quantitativos de cada livro foram tabulados e para que se pudesse ter uma visão geral de cada obra e, em seguida, realizei a análise qualitativa das atividades propostas nos livros em análise. A apresentação das análises e comentários sobre as obras compõem o terceiro capítulo desta dissertação.

As considerações sobre o estudo finalizam este trabalho, que foi realizado com o intuito de ser útil não apenas para que eu obtivesse o título do curso de Mestrado, mas para que uma gama maior de pessoas fosse beneficiada por ele. Essa “gama” compreende meus atuais alunos e todos aqueles que um dia passarão a ter maior consciência da língua que usam diariamente e o aprimoramento das habilidades de ler, escrever, falar e ouvir através das minhas aulas de Língua Portuguesa.

1 O TEXTO E SUAS RELAÇÕES

A razão de ser deste trabalho pode ser resumida em apenas uma palavra: texto. Ao longo das várias páginas escritas com reflexões acerca de definições, conceitos, explicações, o ponto de partida para a abordagem do tema proposto é sempre a unidade lingüística denominada texto e alguns aspectos relacionados a ele.

A palavra texto é empregada diariamente em inúmeras situações e contextos diferentes. Embora ela pareça simples, pois todos que a empregam em seu dia a dia sabem exatamente o que desejam expressar, sua definição é algo que atravessou uma evolução constante desde os primeiros estudos sobre o texto.

Neste capítulo será possível verificar a complexidade do que seja um texto e as relações que se estabelecem nele, tendo por base os estudos da Lingüística Textual. Inicialmente, apresentarei uma retomada histórica que contempla as diferentes noções acerca da concepção de “texto” nos mais de quarenta anos em que ele é o objeto de estudo da Lingüística Textual.

1.1 Concepções de texto

A Lingüística Textual, tal como outras ciências que estudam a língua e a linguagem, iniciou seu desenvolvimento nos anos de 1960, na Europa¹. Segundo Fávero e Koch, “sua hipótese de trabalho consiste em tomar como unidade básica, ou seja, como objeto particular de investigação, não mais a palavra ou a frase, mas sim o texto, por serem os textos a forma específica de manifestação da linguagem” (2007, p. 11). As palavras e frases só fazem sentido em um contexto maior, elas são imprescindíveis à manifestação da linguagem, mas só têm sentido completo quando estabelecem relações com outras frases e palavras no interior de um texto, em que se dá o uso efetivo da língua.

¹ A partir dos anos 1960 surgiram a pragmática, a sociolingüística, a psicolingüística, a análise do discurso e análise da conversação, a etnolingüística e, neste contexto, também a lingüística textual. Assim, não tem mais de 40 anos a tradição dos estudos sobre o texto na lingüística. (MARCUSCHI, 2008, p. 39).

Ao longo dos anos, a compreensão do texto como objeto da Lingüística Textual mudou imensamente. Para que hoje se possa falar em conceitos como a referenciação, por exemplo, é necessário observar as mudanças pelas quais passaram os estudos da Lingüística do Texto. Neste item, resgato algumas das concepções que orientaram os estudos em torno do texto em diferentes etapas da sua evolução, apontando apenas o que é mais significativo para este trabalho.

No início dos seus estudos, “a Lingüística Textual teve por preocupação básica, o estudo dos mecanismos interfrásticos que são parte do sistema gramatical da língua, cujo uso garantiria a duas ou mais seqüências o estatuto de texto” (KOCH, 2004, p. 3). Nessa fase, o objetivo dos estudos era analisar pares de frases, nos quais a frase subsequente estava ligada a uma precedente e, com isso, pretendia-se encontrar regras do encadeamento das seqüências para manter os métodos anteriores de análise frasal. Sobre essa fase, Marcuschi comenta que:

A motivação inicial da LT foi a certeza de que as teorias lingüísticas tradicionais não davam conta de alguns fenômenos lingüísticos que apareciam no texto. E estes fenômenos eram resumidos numa expressão quase mágica: relações interfrásticas. Constatava-se que certas propriedades lingüísticas de uma frase só eram explicáveis na sua relação com outra frase, o que exigia uma teoria que fosse além da lingüística da frase. Só assim se explicaria a anáfora, as propriedades textuais do artigo e também o problema da elipse e repetição entre outros. (2008, p. 73)

A primeira etapa da lingüística do texto representou um passo importante no sentido de se constatar a complexidade das relações que são estabelecidas além da frase, como a anáfora, o emprego da elipse, do artigo e da repetição, conforme citado por Marcuschi. Entretanto, a análise dos mecanismos interfrásticos não alcançou sucesso, porque se percebeu em tal estudo pouca adequação diante da complexidade da estrutura textual.

Depois disso, pesquisadores buscaram encontrar nas relações estabelecidas com o uso dos pronomes a característica determinante do que poderia ser chamado de texto. Considerou-se, então, que texto era o resultado “de um ‘múltiplo referenciamento’, daí a sua definição como uma sucessão de unidades lingüísticas constituída mediante uma

concatenação pronominal ininterrupta” (KOCH, 2004, p. 4). De acordo com essa concepção, os pronomes é que garantiriam a uma seqüência de frases o caráter de texto².

Constatou-se, porém, que apesar de os pronomes atuarem como conectores que retomam expressões lingüísticas, apenas esse uso não garantia que uma seqüência verbal fosse chamada de texto. Além disso, o pronome era considerado apenas no estudo das relações correferenciais operada entre os elementos textuais, visão bastante estreita diante das inúmeras possibilidades referenciais promovidas por essa classe de palavras, como as anáforas associativas e indiretas, a dêixis textual, entre outras.

Koch (2004) explica que, ainda na fase inicial da Lingüística do Texto surgiu a preocupação entre os lingüistas de se construir gramáticas textuais, por analogia com as gramáticas da frase, a fim de se verificar o que faz com que um texto seja um texto. Também se passou a considerar a existência de uma “competência textual” e, com base nela, todo falante de uma língua teria capacidade de distinguir um texto coerente de um amontoado aleatório de frases. Surgiu, assim, uma nova linha de estudos que, em busca da essência do que poderia ser um texto, passou a segmentá-lo em unidades menores a fim de que pudessem ser classificadas³.

Essa corrente perdeu sua razão de ser quando a análise das unidades segmentadas do texto revelou que a segmentação e a classificação apenas poderiam ser realizadas desde que não se perdesse a função textual dos elementos individuais, tendo em vista que o texto não poderia ser definido simplesmente como uma seqüência de cadeias significativas (KOCH, 2004). Essas novas considerações não foram aceitas como adequadas porque no texto tudo está, necessariamente, interligado, existe reciprocidade entre os seus elementos e a compreensão de uma seqüência de palavras deve ser considerada em relação ao todo em que ela está inserida.

A partir dessa fase, passou-se a considerar não apenas os aspectos sintáticos que caracterizariam um texto, mas também os semânticos, ligados a uma idéia primária de coerência⁴. Em texto de 1978, Charolles afirma que “da mesma forma que um conjunto de palavras não produz uma frase, um conjunto de frase não produz um texto” (1997, p. 40), porque a ligação entre as frases deve produzir sentidos de acordo com certas regras de boa

² Segundo Koch (2004, p.4), o principal estudioso dessa fase é Harweg (1968).

³ Koch (2004, p. 6) cita como importantes pesquisadores dessa fase Hartmann (1968), Weinrich (1964, 1971, 1976), Petöfi (1973) e van Dijk (1972).

⁴ Quanto aos estudos sob a perspectiva semântica, Koch (2004, p. 9) indica como estudiosos de destaque van Dijk (1972), Petöfi (1973), Dressler (1970, 1972), Brinker (1973), Rieser (1973, 1978), Viehweger (1976, 1977), Isenberg (1970), Beller (1970), Charolles (1978), entre outros.

formação textual. Em função disso, Charolles (1997) apresenta e discute quatro metarregras de coerência: metarregra de repetição, referente aos elementos de recorrência estrita; metarregra de progressão, referente ao desenvolvimento semântico constantemente renovado; metarregra de não contradição, referente à ausência de elementos semânticos que contradigam um conteúdo posto ou pressuposto anterior; e metarregra de relação, referente à necessidade de as ações representadas no texto serem congruentes ao mundo a que estão relacionadas.

O mesmo autor afirma que “[...] a base do texto é de natureza lógico-semântica: os constituintes frásticos, seqüenciais e textuais figuram sob forma de uma cadeia de representações semânticas ordenadas de tal maneira que sejam manifestadas em suas relações conectivas” (1997, p. 49). Sob esse ponto de vista, Charolles destaca a visão e o estudo do texto em nível estrutural, mas também salienta que a coerência textual exige “que sejam levados em conta parâmetros pragmáticos que remetem aos participantes do ato de comunicação textual” (1997, p. 49). Dessa forma, ele entra em consonância com outros estudiosos da lingüística do texto que sentiram a necessidade de uma nova abordagem textual, além do estudo das relações sintático-semânticas.

Com a proposta de analisar o texto relacionado com as condições de produção e de recepção, começaram a entrar em cena questões ligadas à pragmática⁵. O texto passou a ser observado levando-se em conta as condições de uso da língua nos processos comunicativos da sociedade, o que ampliou sua noção como objeto da Lingüística Textual. A situação em que o texto é produzido assumiu um caráter importante nos estudos lingüísticos, porque “nessa perspectiva analisam-se muito mais usos e funcionamentos da língua em situações concretas sem dedicação à análise formal” (MARCUSCHI, 2008, p. 37). Isso indica que a relação entre as palavras e o sentido que emana delas atende a certos propósitos que são mais bem compreendidos quando se leva em consideração as condições que orientam a utilização da linguagem, isto é, o seu aspecto pragmático. Koch explica que:

⁵ Koch (2004, p. 13) cita como representantes da fase pragmática Isenberg (1976), Dressler (1974), Petöfi (1972, 1973), Motsh (1975, 1983), Gülich & Raible (1977); Schmidt (1973, 1978), Heinemann & Viehweger (1991), Wunderlich (1970, 1976, 1978, 1985), Motsh (1986), Motsh & Pasch (1987), van Dijk (1980, 1981), Charolles (1983).

A relação existente entre os elementos do texto deve-se à intenção do falante, ao seu plano textual prévio, que se manifesta por meio de instruções ao ouvinte para que realize operações cognitivas destinadas a compreender o texto em sua integridade, isto é, o seu conteúdo e o seu plano global; ou seja, o ouvinte não se limita a “entender” o texto no sentido de captar seu conteúdo referencial, mas atua no sentido de reconstruir os propósitos do falante ao estruturá-lo, isto é, descobrir o “para quê” do texto. (KOCH, 2005, p. 15).

Com base nessa perspectiva, a questão da produção e recepção dos textos sofreu alterações significativas. Percebeu-se que, o produtor, ao manifestar-se, deixa marcas lingüísticas que servem como instruções ao receptor para que este apreenda o sentido global do texto; o receptor reconhece as marcas e as interpreta através de operações que colaboram na reconstrução dos sentidos pretendidos pelo produtor. Tornam-se importantes as intenções comunicativas e sociais dos interlocutores, as condições de produção e de recepção do texto e verifica-se que o contexto no qual ele está inserido colabora na produção dos sentidos. Em função disso, um texto pode ser considerado coerente em determinada situação comunicativa e não ser em outra.

Ao ser introduzido nos estudos do texto uma abordagem cognitivista, destacou-se que os interlocutores da situação comunicativa resgatam em si conhecimentos que irão contribuir para estabelecer sentidos a partir dos elementos postos na superfície lingüística e com base nas condições de produção do texto. Koch (2004) explica que o texto passou a ser considerado resultado de processos mentais e os parceiros da comunicação passaram a ser vistos como possuidores de saberes acumulados quanto aos diversos tipos de atividade da vida social. Tais saberes necessitam ser ativados para que a atividade de compreensão seja coroada com sucesso.

Assim, o processamento estratégico depende não só de características textuais, como também de características dos usuários da língua, tais como seus objetivos, convicções e conhecimento de mundo, quer se trate de conhecimento de tipo episódico, quer do conhecimento mais geral e abstrato representado na memória semântica ou enciclopédica. Isto é, as estratégias cognitivas são *estratégias de uso* do conhecimento. (KOCH, 2004, p. 26, grifos da autora).

Os sentidos de um texto verbal resultam da organização das palavras em sua superfície, porém a organização das palavras não é aleatória, ela segue uma combinação,

um encadeamento específico em cada texto. Das múltiplas relações estabelecidas entre os segmentos textuais, com base nas condições de produção do texto e nos aspectos cognitivos de seus interlocutores, é estabelecida a relação entre autor, texto e leitor. Nessa interação há processos que remetem à compreensão do texto e à produção de sentidos e os interlocutores tornam-se parceiros da comunicação, agem de acordo com seus objetivos e propósitos tendo por base as estruturas textuais. Tais estruturas permitem que se criem estratégias de compreensão e levantamento de hipóteses quanto aos sentidos e propósitos do texto, por isso o texto suscita um processo ativo e contínuo de construção e reconstrução dos sentidos pelo seu receptor.

Atualmente, após inúmeras mudanças, estudos sobre o texto têm base em uma perspectiva sociocognitivo-interacionista. Essa nova perspectiva surge em função da percepção de que muitos processos cognitivos acontecem na sociedade e não exclusivamente nos indivíduos, além disso, os textos se desenrolam em contextos sociais, com finalidades e papéis sociais, por isso não são neutros. Marcuschi (2008) salienta que tanto produtores quanto receptores dos textos devem colaborar para que se atinja uma mesma finalidade, de acordo com um conjunto de normas iguais, porque a produção textual é uma atividade coletiva, e não unilateral, que envolve decisões conjuntas. Koch (2005) compartilha dessas idéias ao oferecer o conceito de texto que orienta esta pesquisa:

Poder-se-ia, assim, conceituar o texto como uma manifestação verbal constituída de elementos lingüísticos selecionados e ordenados pelos co-enunciadores, durante a atividade verbal, de modo a permitir-lhes, 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. (p. 27).

Nota-se ao longo deste resgate que, embora o objeto de estudo da Lingüística do Texto permaneça o mesmo desde os anos de 1960, a visão sobre ele e a forma de analisá-lo mudou consideravelmente e ainda está sujeita à novas mudanças. Uma contribuição importantíssima nessa caminhada rumo às concepções atuais de texto foi oferecida por dois estudiosos: Beaugrande e Dressler (apud COSTA VAL, 1999). Eles definiram a propriedade da textualidade, a qual indica o conjunto de características que explica o que

faz com que um texto seja um texto e não apenas uma seqüência de frases. Costa Val explica que:

Beaugrande e Dressler (1983) apontam sete fatores responsáveis pela textualidade de um discurso qualquer: a *coerência* e a *coesão*, que se relacionam com o material conceitual e lingüístico do texto, e a *intencionalidade*, a *aceitabilidade*, a *situacionalidade*, a *informatividade* e a *intertextualidade*, que têm a ver com os fatores pragmáticos envolvidos no processo comunicativo. (COSTA VAL, 1999, p. 5, grifos da autora).

Em sentido bastante amplo, a coesão se refere à organização dos elementos na superfície do texto e tem um caráter mais material, pois se observam as palavras e as relações que se estabelecem entre elas. A coerência, por outro lado, é o resultado da ligação entre as palavras, é a produção de sentidos que se estabelece a partir da construção do texto. Quanto aos fatores pragmáticos, eles permeiam esta pesquisa, no entanto não serão detalhados, pois não têm ligação direta com o resultado que busco atingir ao final do meu estudo, qual seja, a análise do trabalho realizado no estudo do recurso da substituição lexical enquanto fenômeno de compreensão e produção textual em livros didáticos de 4ª Série. Como a coesão é essencial ao que pretendo analisar ela será tratada com afinco neste primeiro capítulo.

1.2 Coesão textual

Nos textos verbais, palavras colocadas lado a lado não produzem, necessariamente, um texto. É preciso que haja um encadeamento entre elas, que permita a continuidade temática e a produção de sentidos. Segundo Antunes (1996), a esse encadeamento que garante a continuidade do texto é que se dá o nome de coesão, cujo conceito, de uma forma geral, aplica-se aos dispositivos utilizados pelas pessoas para ligar e relacionar os diversos segmentos com que pretendem construir uma unidade.

De acordo com Koch e Travaglia (1999), a coesão é explicitamente revelada através de marcas lingüísticas, índices formais na estrutura da seqüência lingüística e superficial

do texto, sendo, portanto de caráter linear, já que se manifesta na organização seqüencial do texto. Além disso, todo usuário da língua é dotado de uma competência textual ou comunicativa e é essa capacidade que dá sentido ao texto.

Nos estudos de Antunes, a coesão é caracterizada como:

[...] um fenômeno que concerne à organização dos elementos na superfície do texto, de modo a promover e a indicar a continuidade das ocorrências verbais, em correlação com a continuidade, progressão e unidade semântica subjacentes e, ainda, em interação com outras propriedades da textualidade. (1996, p. 38).

Através da coesão, os elementos dispostos no texto são organizados a fim de que os segmentos se relacionem, construam uma unidade, produzam sentido. Todos os elementos da superfície textual são responsáveis pela organização do texto e, principalmente, pelo sentido que o receptor do texto irá construir a partir da relação que há entre eles. Tendo por base os conceitos de Halliday e Hasan (1976), a seguinte explicação é oferecida por Koch:

[...] a coesão é, pois, uma relação semântica entre um elemento do texto e algum outro elemento crucial para sua interpretação. A coesão, por estabelecer *relações de sentido*, diz respeito ao conjunto de recursos semânticos por meio dos quais uma sentença se liga com a que veio antes, aos recursos semânticos mobilizados com o propósito de criar textos. A cada ocorrência de um recurso coesivo no texto denomina-se “laço”, “elo coesivo”. (2001, p. 17, grifos da autora).

Isso confirma que num texto as palavras não estão soltas, elas subordinam-se e afetam-se ao longo de toda a superfície textual. Por ser uma propriedade estritamente lingüística, a coesão promove a produção de sentidos a partir da rede de relações que estabelece no texto e é sua função “promover a *continuidade do texto*, a seqüência interligada de suas partes, para que não se perca o fio de unidade que garante a sua interpretabilidade” (ANTUNES, 2005, p. 48). Os elos entre um vocábulo e outro permitem que o texto mantenha o mesmo tema e, assim, ele será compreendido de acordo com os propósitos do seu produtor.

A criação de laços entre os elementos do texto, além de garantir a sua continuidade temática, promove a progressão textual, pois todas as partes do texto se afetam e isso permite que haja acréscimo, ampliação dos sentidos produzidos no/pelo texto. No entanto, Antunes destaca que “a coesão não constitui sozinha o mecanismo de criação das configurações lingüísticas textuais” (1996, p. 49), pois a ligação adequada das palavras e frases não garante a textualidade. Além da coesão são necessários outros elementos para que se possa aceitar ou não algo como texto.

[...] é grande a importância funcional da coesão no estabelecimento e indicação das relações semânticas que asseguram ao texto sua relevância comunicativa. No entanto, aceito o aspecto parcial da função deste dispositivo. A globalidade da atividade verbal requer outros meios para além daqueles propriamente lingüísticos. A intervenção humana no controle dessa atividade verbal autoriza a que se passe, aos sujeitos gestores da prática interativa, o poder, embora relativo, da última decisão. (ANTUNES, 1996, p. 50).

Um autor, ao produzir seu texto, faz escolhas a fim de produzir determinados sentidos. Essas escolhas referem-se ao vocabulário, à organização semântica, ao estilo, ao gênero do texto. Quando essas escolhas se associam ao conhecimento de mundo do leitor, às situações sociais e de interação entre pessoas, o leitor pode apreender sentidos e dar sentido ao que foi produzido. Por isso é importante salientar que “se um texto não se faz apenas com palavras, também delas não pode prescindir. Ou seja, se a superfície do texto não esgota os requisitos de que a língua necessita para funcionar adequada e relevantemente, também é verdade que, sem superfície lingüística não existem textos.” (ANTUNES, 1996, p.52). A organização dos elementos na superfície lingüística promove a produção de sentidos, o que dá a característica a um texto. A partir da combinação e conexão entre os elementos sintáticos, busca-se estabelecer uma relação de natureza semântica entre os segmentos do texto.

Antunes afirma que “no texto, o conteúdo particular de uma frase, normalmente é afetado pelo conteúdo das outras frases precedentes ou seguintes, por isso, a coesão não se esgota com os recursos de ligar ou de conectar uma palavra a outra, uma frase à outra” (1996, p. 31). A coesão está diretamente ligada ao sentido do texto, pois é através da relação entre os elementos que se pode construir o que o texto tem a dizer, quais idéias

pretendem ser expressas a partir daquele conjunto de palavras e frases combinadas, relacionadas entre si.

Aqui vale lembrar Saussure (2004), que em seu Curso introduz a idéia que as palavras isoladas não têm valor. É na relação entre palavras que se pode pensar em sentido, pois as palavras fazem parte de um sistema e adquirem determinado sentido na comparação com outras, numa relação possível conforme o contexto. O pai da lingüística explica que:

No interior de uma mesma língua, todas as palavras que exprimem idéias vizinhas se limitam reciprocamente: sinônimos como *recrear, temer, ter medo* só têm valor próprio pela oposição [...]. Inversamente, existem termos que se enriquecem pelo contato com outros [...]. Assim, o valor de qualquer termo que seja está determinado por aquilo que o rodeia; nem sequer a palavra que significa “sol” se pode fixar imediatamente o valor sem levar em conta o que lhe existe em redor [...].” (SAUSSURE, 2004, p. 134-135).

A coesão é um aspecto que garante a coerência textual, “por essas vias já se pode legitimamente admitir que a coesão e a coerência são propriedades textuais em condições de forte inter-relacionamento” (ANTUNES, 1996, p. 51), porque para haver coerência é preciso que haja possibilidade de estabelecer no texto alguma forma de unidade entre seus elementos que permita a sua progressão. Essa unidade é estabelecida a partir da coesão.

Segundo Koch e Travaglia (1999), a coerência é profunda, subjacente à superfície textual, não linear, não marcada explicitamente, global e hierarquizadora dos elementos do texto. A coerência parte do que está disposto na superfície textual para chegar aos sentidos contidos na profundidade do texto, para chegar às idéias veiculadas a partir da organização das palavras e frases. O leitor ou receptor lê as marcas deixadas pelo autor e apreende delas o seu sentido: uma idéia leva à outra e, na mente do leitor ou receptor, formam-se as imagens, organizam-se as idéias, percebem-se os objetivos pretendidos pelo autor e, portanto, estabelece-se a coerência.

Ainda segundo Koch e Travaglia (1999), a coesão é “a ligação entre os elementos superficiais do texto, o modo como eles se relacionam, o modo como frases ou partes delas se combinam para assegurar um desenvolvimento proposicional” (p. 13-14). Seu caráter é linear, marcado, superficial, manifesta-se na organização da seqüência do texto e, ao

contrário da coerência, a coesão não dá sentido ao texto, mas se refere às marcas lingüísticas que proporcionam esse sentido⁶.

A respeito da relação entre a coesão e a coerência, Costa Val entende que:

A coerência e a coesão têm em comum a característica de promover a inter-relação semântica entre os elementos do discurso, respondendo pelo que se pode chamar de *conectividade textual*. A coerência diz respeito ao *nexo* entre os conceitos e a coesão, à expressão desse *nexo* no plano lingüístico. É importante registrar que o *nexo* é indispensável para que uma seqüência de frases possa ser reconhecida como texto. (COSTA VAL, 1999, p. 7, grifos da autora).

A coesão é responsável pela unidade formal do texto, por isso constrói-se através de mecanismos gramaticais, lexicais e também semânticos. Ela ocorre quando a interpretação de um elemento no discurso depende da interpretação de outro, porque todos os elementos dispostos na superfície textual são responsáveis pela organização do texto e, principalmente, pelo sentido que sua união e relação despertam no leitor ou no receptor do texto.

Antunes afirma que “no texto, o conteúdo particular de uma frase, normalmente é afetado pelo conteúdo das outras frases precedentes ou seguintes, por isso, a coesão não se esgota com os recursos de ligar ou de conectar uma palavra a outra, uma frase à outra” (1996, p. 31). A coesão está diretamente ligada ao sentido do texto, pois é através da relação entre os elementos que se pode construir o que o texto tem a dizer, quais idéias pretendem ser expressas a partir daquele conjunto de palavras e frases combinadas, relacionadas entre si.

Marcuschi (2008) também diz que embora a coesão seja apontada por muitos como o critério mais importante da textualidade, ela não é nem necessária nem suficiente para garantir a textualidade. Com a finalidade de exemplificar essa idéia, o autor apresenta um texto em que há encadeamento entre as frases, mas não progride nem permite que se formem relações de sentido. O conjunto das informações não constitui uma unidade significativa, como se pode observar:

⁶ Apesar de parecerem bem claras todas as diferenças, Koch e Travaglia (1999, p. 52) lembram que nem todos os estudiosos distinguem a coesão e a coerência, com base no argumento que a coesão é um aspecto que garante a coerência textual.

João vai à padaria. A padaria é feita de tijolos. Os tijolos são caríssimos. Também os mísseis são caríssimos. Os mísseis são lançados no espaço. Segundo a Teoria da Relatividade, o espaço é curvo. A geometria rimiana dá conta desse fenômeno. (MARCUSCHI, 2008, p. 107).

O contrário também é verdadeiro: há textos produzidos sem ligações coesivas explícitas, mas que são coerentes. Exemplo disso é o poema “O Show”, produzido por um aluno de Ensino Fundamental e apresentado por Koch e Travaglia (2002, p. 10-11):

O Show

O cartaz
O desejo

O pai
O dinheiro
O ingresso

O dia
A preparação
A ida

O estádio
A multidão
A expectativa

A música
A vibração
A participação

O fim
A volta
O vazio

Aparentemente, o poema acima é apenas uma listagem de palavras, cada verso formado por um artigo e um substantivo e sem o uso de recursos coesivos. No entanto, a leitura desta seqüência lingüística permite ver nela um texto que narra a ida de uma pessoa a um show, envolvendo desde a expectativa da preparação, até o “vazio” na volta para casa. Isso só é possível porque a compreensão do texto não se dá apenas no nível lingüístico, como visto no item 1.1.

Textos como “O Show” não são tão comuns nas nossas interações diárias. Normalmente lemos, ouvimos, entramos em contato com textos cujas idéias e informações

aparecem encadeadas, por isso é importante observar o que afirma Costa Val. Ela que salienta as características e a utilidade dos mecanismos de coesão:

[...] é inegável a utilidade dos mecanismos de coesão como fatores da eficiência do discurso. Além de tornar a superfície textual estável e econômica, na medida em que fornecem possibilidades variadas de se promover a continuidade e a progressão do texto, também permitem a explicitação de relações que, implícitas, poderiam ser de difícil interpretação, sobretudo na escrita. (COSTA VAL, 1999, p. 8-9).

O conhecimento e uso consciente dos mecanismos de coesão na elaboração textos, seu reconhecimento e compreensão no universo textual são imprescindíveis. Com o domínio dessas habilidades, formam-se leitores e escritores que têm competência para estabelecer as relações entre os elos textuais, explícitos ou implícitos, e produzir sentidos a partir deles. Por isso é importante explicar, mesmo que brevemente, as duas formas como se pode dar a coesão: por retomada ou por antecipação e por encadeamento de segmentos textuais.

A coesão por retomada ou antecipação é a que se estabelece entre dois ou mais elementos da superfície do texto através da remissão ou da recuperação de um referente, que é construído e reconstruído textualmente, modificando-se a cada nova referência feita a ele. Koch (2001) explica que o elemento de referência é bem amplo, pois pode ser representado por um nome, um sintagma, um fragmento de oração ou todo um enunciado. A coesão por retomada ou antecipação ocorre no texto por meio da referência, da substituição ou da elipse.

Quanto à referência, ela é feita através de itens da língua que não podem ser interpretados semanticamente por si mesmos, mas remetem a outros itens do discurso necessários à sua interpretação (KOCH, 1999). Ela pode ser exofórica, quando o referente está fora do texto, ou endofórica. Neste caso, o referente se acha expresso no texto e pode ser anafórico - retoma outros termos -, ou catafórico - antecipa outros termos. Já a substituição consiste na colocação de um item em lugar de outros elementos do texto. A elipse, por sua vez, consiste no apagamento de um segmento de uma frase, que pode ser recuperado pelo contexto, trata-se de um expediente da coesão, pois é o apagamento de um termo que seria repetido.

A coesão por encadeamento de segmentos textuais diz respeito aos procedimentos lingüísticos por meio dos quais se estabelecem, entre segmentos do texto diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmáticas, que fazem o texto progredir (KOCH, 2001). O encadeamento de segmentos textuais ocorre por conexão ou por justaposição.

Koch e Travaglia (1999) explicam que o encadeamento por conexão é feito por meio de conectores ou operadores discursivos, que além de ligar partes do texto, estabelecem uma relação semântica, de contrariedade, causa, consequência, condição, conclusão, etc., através do uso das conjunções, por exemplo. No encadeamento por justaposição, usam-se partículas seqüenciadoras que podem ser temporais (referindo-se ao tempo do “mundo real”) ou ordenadoras, ou continuativas de enunciados, ou seqüências textuais, quando dizem respeito à linearidade e à ordenação de partes do texto.

Neste trabalho, enfatizarei o uso da referência enquanto forma de progressão textual e de produção de objetos de discurso. A referência não será abordada de forma estreita e estanque, isso porque discussões mais recentes sobre os recursos referenciais e seus variados usos inauguraram uma nova perspectiva (mais cognitiva) de estudo na Lingüística do Texto: a Referenciação Textual.

1.3 Referenciação textual

Para iniciar as reflexões acerca da referenciação é necessário lembrar que, assim como a concepção sobre o texto mudou ao longo dos anos e dos estudos feitos sobre ele, também ocorreu uma sensível mudança ao que se refere às concepções de língua. Neste estudo, a concepção mais coerente com o que será analisado é dada por Marcuschi, que concebe a língua como “atividade cognitiva e interativa, social e histórica, indeterminada e heterogênea.” (2000, p. 173). O autor caracteriza a língua dessa maneira porque ela se manifesta em situações de interação social e essa manifestação se dá de maneira diferente conforme o momento histórico, de acordo com a situação de interlocução, os interlocutores e o processamento cognitivo de cada um.

Durante muito tempo, acreditou-se que a língua seria capaz de referir o mundo com total adequação, pois se pensava que havia um caráter estável entre as palavras e as coisas. De acordo com Dias e Ferreira,

Na perspectiva clássica [...] a linguagem era considerada transparente o suficiente para representar, com fidedignidade, o objeto de referência. Supunha-se que as entidades da realidade “existiam por si mesmas” e estavam à espera de uma linguagem que as captasse, as combinasse, as articulasse e desarticulasse, tornando-as “visíveis nas transparências das palavras”. (2007, p. 256).

Ao contrário dessa concepção clássica, que tem por base a transparência da língua e a possibilidade de uma relação direta entre o seu uso e a nomeação dos objetos do mundo, as pesquisas atuais vêm demonstrando que o léxico não é um instrumento de etiquetagem da realidade e reafirmam o caráter opaco da língua. Em função disso, cai por terra “a hipótese de um poder referencial da linguagem, que seria fundado ou legitimado por uma ligação direta e verdadeira entre as palavras e as coisas” (MONDADA e DUBOIS, 2003, p. 18-19). Essa alteração também provoca mudanças quanto à nomenclatura dos processos envolvidos na linguagem em uso.

Tal mudança de perspectiva [...] é assinalada pela substituição do termo *referência* por *referenciação*, visto que passam a ser objeto de análise as atividades de linguagem realizadas por sujeitos históricos e sociais em interação, sujeitos que constroem *mundos textuais* cujos objetos não espelham fielmente o “mundo real”, mas são, isto sim, interativamente e discursivamente constituídos em meio a práticas sociais, ou seja, são *objetos-de-discurso*. A relação língua-mundo passa a ser, pois, interpretada, não meramente aferida por referentes que ou representam o mundo ou “autorizam” sua representação. (KOCH, MORATO e BENTES, 2005, p.8 – grifos das autoras).

A concepção cognitiva de processamento de textos, vista sob uma perspectiva não-referencial da linguagem, implica numa mudança de nomenclatura, porque ocorrem alterações significativas quanto ao modo de compreender o funcionamento da língua e quanto à forma de organizar os textos e seus discursos. Em função dessa concepção, mudam as maneiras de lidar com os objetos e de construí-los, pois eles passam a ser

tratados como objetos de discurso⁷ e não objetos do mundo. Além disso, a participação dos sujeitos na relação interlocutiva assume papel preponderante, pois sua atuação se dá num determinado tempo e espaço, o que condiciona a construção cooperativa da atividade lingüística.

Isso tudo também é referendado por Mondada e Dubois (2003), que concebem a referenciação “como uma construção colaborativa de objetos de discurso, quer dizer, objetos cuja existência é estabelecida discursivamente, emergindo de práticas simbólicas e intersubjetivas” (MONDADA e DUBOIS, 2003, p. 35). As autoras confirmam que é no interior do discurso que se cria a relação entre as palavras se constroem os objetos de discurso. Tais objetos de discurso não têm relação com o mundo real, mas com o universo textual que se realiza à medida que o discurso é produzido através de um amplo processo de referenciação.

Os objetos de discurso se desenvolvem para a realização de um projeto de dizer. Para Jubran, “os objetos-de-discurso são elaborados pelos sujeitos, em um processo dinâmico e intersubjetivo, ancorado em práticas discursivas e cognitivas situadas social e culturalmente, como em negociações que se estabelecem no âmbito das relações interacionais” (2006, p. 219). Isso indica que é no interior do discurso que se criam as estratégias de referenciação e, apenas com o uso da língua, é que ocorre a construção referencial e, por consequência, os objetos de discurso. Além disso, é importante salientar, que os objetos de discurso não existem fora do processo de interlocução entre os sujeitos, eles são produtos deste processo de ordem social e cognitiva. Em convergência com essas concepções, Neves afirma que:

Tanto nos enunciados da língua falada como nos da escrita constrói-se uma teia referencial por introdução e manutenção de referentes textuais, numa rede que, distribuindo os objetos-de-discurso, organiza a informação e condução da argumentação, possibilitando adequada interpretação da intenção comunicativa em cada ato de fala, bem como no total da peça de interação. Entretanto, os recursos de organização serão diferentemente aproveitados, conforme a diferente modalidade em uso. (2006, p. 103).

⁷ Não existe unanimidade quanto à ortografia da expressão “objetos de discurso”, que por vezes aparece ligada com hífen e, por vezes, não utiliza a hifenização. Optei, neste trabalho, por não usar a ligação com hífen, no entanto, sempre que houver citação direta, seguirei o que cada estudioso adotou na escrita do seu texto.

No universo textual, a fim de que o texto atinja seus propósitos, são introduzidos os referentes, ou seja, os objetos de discurso construídos no texto. Eles se relacionam entre si e formam uma teia que dispõe tais objetos de forma a organizar as informações apresentadas no texto e a promover a sua progressão. Fala-se em teia, ou em rede, porque a referenciação não se dá de forma linear e seqüencial, mas se realizada de maneira variada e por meios dinâmicos através da inter-relação entre os elementos do texto, os objetos de discurso, que são constantemente ativados e reativados. Essa teia conduz, encaminha, orienta o leitor à construção de sentidos a partir dos elementos postos, devido a tal característica.

Koch concebe que “os objetos de discurso são dinâmicos, ou seja, uma vez introduzidos podem ser modificados, desativados, reativados, transformados, recategorizados, construindo-se ou reconstruindo-se, assim, seu sentido no curso da progressão textual” (2006, p. 80-81). Os objetos de discurso se modificam para que o texto atinja seus propósitos comunicativos, para que ele não se torne uma repetição constante de informações, para que se construam os sentidos pretendidos, enfim para que se forme a teia de relações que garante a textualidade de um conjunto de palavras.

Os processos de referenciação no interior do discurso fazem com que o texto progrida e que se produzam os sentidos pretendidos durante o processo de compreensão. “Portanto, sendo a referenciação um caso geral de operação dos elementos designadores, todos os casos de progressão referencial são baseados em algum tipo de referenciação, não importando se são os mesmos elementos que recorrem ou não”. (KOCH, 2006, p. 59). Para manter a progressão referencial, alguns processos entram em jogo. Entre eles, o processo anafórico, cujo estudo tem grande importância nessa dissertação, pois sua compreensão servirá de base para as análises que serão feitas no terceiro capítulo e é esse processo que será apresentado no item a seguir.

1.4 Referenciação anafórica

A anáfora pode ser entendida como o processo através do qual “o item de referência retoma um signo já expresso no texto” (FÁVERO, 2006, p. 13), ou então, como “um título genérico para um emaranhado de problemas” (ILARI, 2005, p. 103). A dicotomia entre

essas duas idéias, indica que no campo de estudo da anáfora há uma ampla gama de concepções que procura explicar o seu funcionamento no interior do texto, no entanto cada uma delas segue uma rota particular para observar os processos anafóricos. Koch e Marcuschi (1998) acreditam que apesar de a retomada anafórica ser a estratégia de progressão discursiva mais estudada e conhecida, ela não é de todo compreendida e, provavelmente, seja mal-compreendida.

Em sua trajetória de estudos e pesquisas, a anáfora ultrapassou a definição clássica dada por Milner (2003), que a associava, de forma restrita, à condição de retomada de referentes expressos no texto. Para o autor, “ocorre uma relação de anáfora entre duas unidades A e B quando a interpretação de B depende crucialmente da existência de A, a ponto de se poder dizer que a unidade B não é interpretável a não ser na medida em que ela retoma – inteira ou parcialmente – A” (MILNER, 2003, p. 94). Vista dessa maneira, a anáfora apenas estabeleceria uma relação de dependência entre um anaforizado e um anaforizante, sem que houvesse reflexões acerca do contexto, da produção de sentidos e dos recursos exigidos a sua interpretação.

Marcuschi (2000, 2005) entende que, concebida sob uma perspectiva como a de Milner, a anáfora seria um substituto do elemento que ela retoma ou apenas uma reativação de referentes já dispostos no texto de forma linear. No entanto, tal visão não considera o problema da referenciação textual em toda a sua complexidade, pois nem sempre há relação total entre a anáfora e seu antecedente, isso faz com que o procedimento anafórico exija atividades inferenciais intermediárias retrospectivas ou prospectivas para a interpretação. Para dar conta de aspectos tão complexos, o autor acredita que o uso do termo anáfora deve ser feito “para designar expansões que, no texto, se reportam a outras expressões, enunciados, conteúdos ou contextos textuais (retomando-os ou não), contribuindo assim para a continuidade tópica e referencial” (MARCUSCHI, 2005, p. 54-55).

Seguindo nesse mesmo sentido, que enfoca a anáfora de uma forma mais ampla, outros pesquisadores, Mondada, Dubois e Apothéloz, “se definem por uma visão de anáfora e de referência, de modo geral, como a representação de uma entidade construída no discurso e pelo discurso, de acordo com os pressupostos compartilhados pelos participantes da comunicação e com outros fatores contextuais” (CAVALCANTE, 2003, p. 11). Como tal, a anáfora é um procedimento puramente discursivo que, além de levar em consideração aspectos lingüísticos e de contexto, também conta com a colaboração dos

interlocutores para ser produzida e interpretada. Como é um recurso de referenciação, ela também, e principalmente, é dependente de fatores cognitivos e pragmáticos.

Para Marcuschi (2008), no geral, não ocorrem problemas para a interpretação ou compreensão da anáfora, porque ela apresenta congruência com marcas de vários tipos. A compreensão dessas marcas pode levar em consideração, além das relações lingüísticas, o conhecimento do léxico, os conhecimentos enciclopédicos, culturais, sociais, os conhecimentos que uma determinada sociedade tem em comum. Porém, o autor (2000) lembra que a interpretação referencial das anáforas talvez seja uma questão de representações ou de espaços mentais gerados no contexto discursivo e com objetivos específicos. Assim, a perspectiva que estaria mais perto do acerto quanto à compreensão e a interpretação desse recurso seria a que considera processos cognitivos na construção referencial anafórica.

Isso tudo permite pensar que a relação anafórica não se caracteriza apenas pela relação entre dois elementos do texto, mas por todas as relações possíveis que envolvem a referência a uma idéia exposta anteriormente e possibilita a construção da ampla rede de relações que se estabelece no interior do texto. Tal concepção dá conta dos processos de correferencialidade, que se estabelece de forma bem delimitada a um referente textual, além dos casos das anáforas indiretas, associativas ou esquemáticas, que se realizam através de processos de interpretação dos elementos postos no co-texto.

Observando essas informações acerca da anáfora, é possível afirmar que as relações que ela cria no texto são próprias daquela situação, constituem-se em função do querer dizer daquele discurso. Em função disso a substituição de um recurso anafórico implica em mudanças substanciais no texto, tanto na sua produção quanto na sua recepção. Segundo Jacobus:

O fato de os recursos anafóricos raramente serem intercambiáveis indica que cada um deles, além de desempenhar o papel comum de retomar informação, cumpre uma função que lhe é específica. Durante a produção de um texto, desconsiderar essas especificidades funcionais pode acarretar problemas de coerência; na etapa de recepção a conseqüência pode ser a dificuldade de processamento das relações anafóricas. (2002, p. 17)

Em suas palavras, o autor ressalta a especificidade do uso dos recursos anafóricos tanto na dimensão de quem produz quanto na de quem recebe o texto. Como a anáfora se realiza no texto enquanto um evento de produção de sentidos, seu uso inadequado produz situações que não permitem recuperar um termo antecedente e isso, por conseqüência, gera pontos de incoerência, que dificultam a compreensão das idéias que pretendiam ser expostas através da organização das palavras no interior do texto.

Apesar de terem uma característica tão abrangente, Neves lembra que as anáforas “servem muito eficientemente à modalidade escrita que, mais perene, facilita recuperações que são impossíveis de imaginar na língua falada e que têm papel relevante na arquitetura do texto” (2006a, p. 103), basta lembrar que uma anáfora é capaz de reativar segmentos longos e complexos, o que é fácil de ser compreendido num texto escrito pela presença gráfica das palavras, ao contrário do texto falado. Isso também acontece porque a atividade anafórica pode ser feita tanto com o uso de elementos gramaticais, especialmente os pronomes, quanto com o uso do léxico, e na escrita há mais facilidade de recuperá-los do que na fala.

Neste estudo é importante distinguir o mais significativo nas anáforas pronominais e nas nominais, pois com base neste último tipo de anáfora será possível delimitar e estudar melhor a substituição lexical, recurso que será examinado no item a seguir.

A anáfora pronominal se estabelece na relação entre um pronome e seu antecedente no texto, conforme se observe no seguinte trecho, retirado de uma reportagem sobre cães exóticos publicada na revista *Veja*: “Os cuidados obrigatórios com o [cão da raça] **cristado chinês** incluem esfoliação semanal para eliminar cravos, aplicação diária de hidratante na pele e protetor solar caso **ele** seja exposto ao sol” (ROMANINI, 2009, p. 105 – grifos nossos). Nesse trecho, o pronome “ele” estabelece uma relação de anáfora com “o cristado chinês”, retoma uma expressão anterior do texto, reitera o assunto que está sendo abordado, mantém a continuidade necessária para o texto ser coerente e evita a repetição da expressão, tornando o texto mais conciso.

Antunes (2005) destaca que “os pronomes constituem uma classe particular de expressões referenciais, isto é, de expressões pelas quais nós nos referimos às coisas e às pessoas” (p. 86). Devido à sua característica de retomar ou fazer referência a termos já citados no enunciado, os pronomes empregados em anáfora contribuem para a manutenção da cadeia referencial do texto, estabelecendo ligações entre os segmentos. A anáfora pronominal tem um caráter de neutralidade, por os pronomes serem palavras que não

carregam nenhuma carga semântica, além disso, Marcuschi lembra que “para o caso de pronomes, deve ocorrer um antecedente como ponto de ancoragem interpretativa, já que pronomes não têm autonomia referencial” (2005, p. 56). No trecho acima, não seria possível estabelecer a quem o pronome “ele” se refere, caso não houvesse o ponto de retomada “cristado chinês”. Se não fosse assim, haveria dúvidas no processo de recepção do texto e produção de incoerências no decorrer do texto.

Com essa mesma essência, porém com características bastante particulares, a anáfora nominal relaciona unidades que possuem uma referência real, pois os nomes são dotados de sentido independente do contexto em que são empregados. Eles estabelecem uma relação de referência entre si de acordo com o processo de referenciação em que estão inseridos, perdendo, muitas vezes, o seu “sentido original”. Koch salienta que “a interpretação de uma expressão anafórica, nominal ou pronominal, consiste não em localizar um segmento lingüístico (“antecedente”) ou um objeto específico no mundo, mas em estabelecer uma relação com algum tipo de informação presente na memória discursiva” (KOCH, 2004, p. 59). A partir da realização da interpretação explicada por Koch, constrói-se a teia de sentidos que constitui o texto e se verificam os propósitos do enunciador com relação ao seu discurso.

Um exemplo do uso da anáfora nominal pode ser visto no seguinte trecho também retirado da revista *Veja*: “Nos últimos tempos, o critério de muita gente para escolher **o cão** de estimação tem sido a feiúra **do bicho**” (ROMANINI, 2009, p. 104-105 – grifos nossos). Aqui, a palavra “bicho” está em relação de anáfora com “cão”. A relação entre ambas não é difícil de ser estabelecida, pois fazem parte de um mesmo campo semântico: todo cão é um bicho. No entanto, outros trechos dessa mesma reportagem estabelecem relações de anáforas nominais mais complexas, como se pode ver a seguir:

[...] tudo isso virou motivo de atração e não de repulsa para quem escolhe cuidar desses **cães feinhos**. Ou melhor, exóticos, como preferem os donos. Todo mês de junho, a celebração aos **frankensteins caninos** tem seu ápice numa feira de agricultura da Califórnia chamada Sonoma-Marin Fair. (ROMANINI, 2009, p. 105 – grifos nossos).

Nesse trecho, a referência anafórica se estabelece entre os trechos destacados. A expressão “cães feinhos” ganha maior expressividade e caracterização ao ser anaforizada

por “frankensteins caninos”, que resgata na memória do leitor a figura do personagem construído com partes de corpos de pessoas diferentes e que se transforma em monstro. Por usos como esses, Koch afirma que “bastante freqüente é, também, a introdução, por meio a anáfora nominal (definida ou indefinida), de novas informações a respeito do referente, como o intuito de caracterizá-lo de determinada maneira” (2004, p. 76). Nesse trecho, a característica do personagem Frankenstein que ganha destaque é a sua aparência, desprovida de características que possam ser consideradas belas, assim como os cachorros citados na reportagem.

Com base no mesmo exemplo, comprova-se que a anáfora nominal não é neutra nem aleatória, isto é, ela contribui para a progressão textual, com acréscimo de sentido na relação entre os dois elementos relacionados. Como estabelece relações entre nomes, a anáfora pode se dar com palavras que, aparentemente, não têm sentido equivalente quando isoladas, mas no universo do texto elas assumem uma relação de sentido adequada e coerente aos propósitos do discurso, por isso é que “o emprego de expressões nominais anafóricas opera, em geral, a recategorização dos objetos-de-discurso, isto é, tais objetos vão ser reconstruídos de determinada forma, de acordo com o projeto de dizer do enunciador” (KOCH, 2004, p. 69-70), assim como destacado nos exemplos acima.

O recurso anafórico que se pretende investigar com maior ênfase neste trabalho é a substituição lexical, porque seu caráter não é neutro e, dessa forma, tal recurso contribui decisivamente para a produção e acréscimo de sentidos no interior do discurso, conforme será estudado no item a seguir.

1.5 Substituição lexical

Hoje o texto é visto como uma unidade em que palavras são combinadas para que se construam determinados sentidos em um amplo processo de referenciação. Essa teia de palavras e idéias pode ser feita de inúmeras maneiras e o componente textual responsável pela ligação dos termos no interior de um texto é a coesão. Entre os vários expedientes empregados e que garantem a coesão textual há a substituição lexical. Trata-se de uma atividade discursiva e, como tal, estabelece relações entre os elementos de um texto, criando referentes que podem ser tratados como objetos de discurso, visto que são frutos de

estratégias de referenciação. Tais estratégias constroem significados de acordo com o contexto, como resultados da interação entre texto, sujeitos e a situação comunicativa.

Da mesma forma que o sentido das palavras se estabelece no discurso, a função coesiva do léxico se dá no interior do texto. Santos e Benfica (2003) destacam que nenhum item lexical é, por si só, coesivo, ele adquire esse traço dentro do texto. Antunes afirma que “a força coesiva das unidades lexicais se dá por conta da carga semântica que elas possuem” (1996, p. 125). Nas relações discursivas, o léxico assume características coesivas, pois permite a unidade do texto através de recursos como a substituição lexical, um procedimento essencialmente anafórico, que recupera segmentos previamente apresentados no texto e estabelece relações de dependência que garantem a continuidade e a progressão textual.

Charolles (1997), ao explicar suas metarregras que garantem a coesão e a coerência textual, situa a substituição lexical na primeira delas: a metarregra de repetição, segundo a qual “para que um texto seja coerente é preciso que contenha, no seu desenvolvimento linear, elementos de recorrência estrita” (p. 49). O uso desse recurso garante a retomada estrita de elementos, pois ele se baseia no critério da correferencialidade. Charolles acredita que são muito “espinhosos os problemas que tocam o léxico” (1997, p. 54), pois envolvem outros conhecimentos que não os estritamente lingüísticos para estabelecer as restrições de sentido.

Antunes compreende a substituição lexical como: “um **expediente coesivo de natureza reiterativa**, pelo qual se permite a ligação entre dois ou mais segmentos textuais, através da variação lexical, ou seja, através da substituição de um elemento por outro **semanticamente ou discursivamente equivalente**” (1996, p. 92 – grifos da autora). Trata-se de um procedimento que se encaixa nas relações textuais da reiteração, pois ao longo do texto os elementos vão “sendo *retomados*, criando-se um movimento constante de volta aos segmentos prévios – o que assegura ao texto a necessária continuidade de seu fluxo, de seu percurso – como se um fio perpassasse do início ao fim” (ANTUNES, 2005, p. 52). Nesse sentido, tudo que é posto no texto pode ser retomado com palavras cujo valor semântico é equivalente, ou então, cuja equivalência quanto ao sentido se dê no interior do discurso. Através do emprego de tal recurso, cria-se uma teia que envolve os elementos que são colocados do início ao fim do texto, por isso ocorrem relações que retomam o que foi dito e que antecipam o que se vai dizer, configurando-se, assim, a referenciação textual.

A expressão substituição lexical parece ser auto-explicável: troca-se uma palavra por outra que seja textualmente equivalente a fim de que se mantenha o sentido do texto em seu fio condutor, num movimento que evita a repetição de termos similares.

Mas a substituição não é apenas um expediente que se usa para evitar a repetição de palavras nem constitui um simples expediente de troca de elementos no percurso do texto, mesmo que esses elementos sejam sinônimos. Substituir uma palavra por outra supõe um ato de interpretação, de análise, com o objetivo de se avaliar a adequação do termo substituidor quanto ao que se pretende conseguir. (ANTUNES, 2005, p. 97).

A substituição de uma palavra por outra não é um expediente simples, mas um recurso que promove a mudança de sentidos no interior do texto por agregar informações ao termo substituído, o que acaba por reformular o já dito sobre ele. Jacobus (2002) destaca que a substituição lexical permite ao leitor descobrir que determinado elemento do discurso possui características antes ignoradas e, assim, especifica, esclarece, amplia passagens já introduzidas. Essa é uma das vantagens do uso desse recurso diante das repetições e do uso dos pronomes, porque colabora de maneira relevante com a progressão dos sentidos do texto.

A análise do recurso da substituição lexical é necessária para que se verifique o acréscimo de informações relacionadas a uma referência já introduzida e a importância disso na construção dos sentidos, tanto pelo produtor quanto pelo receptor do texto. Conforme Antunes (1996), não se trata de trocar uma palavra por outra como quem troca duas peças indistintamente iguais de um jogo, porque no texto cada item vai oferecer a sua colaboração para a construção do sentido global e a troca de um único elemento provoca alterações, mesmo que, aparentemente, sejam pouco significativas.

Antunes (1996), em sua tese de doutorado, analisou o uso da coesão lexical e estabeleceu a substituição lexical, além da repetição, como uma das possibilidades de coesão. Nessa tese, a autora considerou que é possível estabelecer a substituição a partir da sinonímia, hiperonímia e pelas relações discursivas, classificação que adotarei nessa dissertação.

Quanto à sinonímia, logo de início, é necessário destacar que:

A questão da sinonímia é extremamente complexa. Não existe sinonímia verdadeira, já que todos os elementos léxicos são, de algum modo, diferenciados e a língua não é um espelhamento simétrico do mundo. [...] O importante é a identidade referencial, pois a sinonímia não é um problema puramente léxico, mas textual. (FÁVERO, 2006, p. 23-24).

Não existe uma relação de sentido total e absoluta entre duas unidades ou expressões. Se assim fosse, não seria necessário haver duas palavras que produzissem exatamente o mesmo efeito de sentido. Em função disso, o texto, enquanto uma rede de relações, estabelece laços e as palavras que nele estão vinculadas adquirem valor de sinônimo. Tal valor refere-se à equivalência de sentido e ao contexto que aceita a relação de sentido estabelecida ao se variar determinadas unidades lexicais. Vale observar um exemplo extraído de uma reportagem da revista *Veja* sobre um grupo americano de jazz:

Integrado ao conjunto de Davis, um ano mais tarde ele [o baterista Jimmy Cobb] participaria das gravações de *Kind of Blue*, o disco mais célebre da história do jazz – e um dos mais sublimes da música popular. É de Cobb, aliás, a frase que melhor define a atmosfera do **álbum**, para gerações de leigos e especialistas igualmente apaixonados: “Ele foi feito no céu”. (MARTINS, 2009, p. 104 – grifos nossos).

Destaco, nesse exemplo, a substituição lexical de “o disco” por “o álbum”. Pela definição do dicionário, as palavras são sinônimas: a primeira é definida, entre outras acepções, como “placa circular com material sonoro gravado” (HOUAISS, 2008, p. 253), já a segunda como “volume composto por um ou mais discos, CDs, CD-ROMs etc., ger. acompanhado de folheto informativo” (HOUAISS, 2008, p. 27). Enquanto “disco” estabelece uma relação mais íntima com o formato e a finalidade do objeto, “álbum” acrescenta características relacionadas à aspectos da apresentação do produto. Há nessa variação um acréscimo de sentido no emprego da substituição. Isso não ocorre com a retomada anafórica do pronome “ele”, que faz uma referência neutra à idéia de disco/álbum, sem reforçar, destacar ou acrescentar algo a seu referente.

Antunes (1996) lembra que não é possível substituir indistintamente um termo por outro numa seqüência textual. Duas unidades virtualmente reconhecidas como sinônimas podem não se prestar a uma permuta, dadas as restrições particulares impostas pelo contexto de ocorrência. Dessa forma, mesmo havendo traços semânticos coincidentes entre

dois segmentos textuais, não se pode substituir um pelo outro em determinada seqüência textual. Nota-se isso no exemplo abaixo, retirado de outra reportagem da revista *Veja*, que abordou o tema “longevidade e juventude”.

Vinte e oito anos separam as duas **fotografias** que ilustram a abertura desta reportagem. São mãe e filha com a mesma idade – 51 anos. [...] Os dois **retratos** são emblemáticos dos progressos no conhecimento a respeito do processo de envelhecimento. (VENTUROLI, 2009, p. 70 – grifos nossos).

Nesse exemplo, é importante observar que “retratos” está substituindo “fotografias” numa relação sinonímica apontada também pelo dicionário. Nele o verbete “fotografia” é acompanhado pelas definições “**1** processo de obter imagem sobre superfícies sensíveis à ação da luz **2** o resultado desse processo: retrato” (HOUAISS, 2008, p. 358) e o verbete “retrato” é acompanhado por “**1** imagem de alguém reproduzida em fotografia, desenho, pintura [...] **3** fotografia” (HOUAISS, 2008, p. 654). Ao analisar as definições, percebe-se que “retrato” pode substituir sem grandes restrições “fotografia”, no entanto o contrário não é verdadeiro, “fotografia” não substitui sempre “retrato” porque esse pode ser feito também em desenho e pintura e aquela apenas com a imagem captada com a ação da luz.

Isso tudo reforça o que Antunes (2005) explica: não há uma frequência tão alta do uso da sinonímia, porque envolve muitas restrições de significados e “nem mesmo aquelas palavras que, no dicionário são tidas como sinônimas, podem, sempre, ser usadas como totalmente equivalentes entre si” (p. 100), devido às relações estabelecidas no universo textual. O significado que se busca formar com as relações entre palavras pode não estar de acordo com as definições do dicionário, feitas fora da situação de uso.

A segunda forma de substituição lexical a ser estudada é a que se dá por hiperônimo. Nesse caso, dois segmentos são interpretados como equivalentes quando um nome mais geral, que engloba todo um grupo de seres, refere-se a um nome mais específico, com o qual estabelece uma relação no texto. Antunes ressalta que:

[...] os hiperônimos têm uma frequência muito alta em nossos textos, muito mais do que os sinônimos, pois apresentam uma versatilidade maior, quanto à inequívoca equivalência de referência que podem assumir. De fato, os hiperônimos funcionam como uma espécie de “curinga”, de “carta de baralho” que cabe em muitos lugares. São palavras que podem substituir grande número de outras; basta que designem entidades do mesmo tipo. (2005, p. 102-103).

A substituição por hiperônimo é mais ampla e oferece maiores possibilidades de variação por se valer, muitas vezes, de palavras mais neutras, que cobrem um leque maior de referentes, como será visto no exemplo a seguir, que vem da mesma reportagem sobre longevidade e juventude publicada em *Veja*. No trecho: “Os avanços foram tamanhos que muitos pesquisadores acreditam que não demorará a chegar o dia em que **homens e mulheres** centenários deixarão de ser a exceção da exceção nos países desenvolvidos – e com aspecto e disposição de **pessoas** com trinta anos a menos” (VENTUROLI, 2009, p. 70 – grifos nossos). As palavras “homens e mulheres”, que passam a idéia de seres específicos, são substituídas pela palavra “pessoas”, de caráter mais geral.

No entanto, Antunes (1996) alerta que a qualquer entidade não se pode empregar qualquer hiperônimo e que há unidades lexical para as quais são menores as disponibilidades de variação, por exemplo: “a expressão *o animal* poderia substituir, entre muitas outras, expressões como *a tartaruga, o boi, a mosca* e, eventualmente, até *o homem*” (ANTUNES, 2005, p. 103). Por outro lado, esse tipo de substituição aceita níveis distintos de generalidade, ou seja, embora a expressão “o felino” seja um hiperônimo, apenas os animais classificados como tal poderão ser referidos por ela. Em função disso é que esse recurso “mobiliza o conhecimento de língua e o conhecimento de mundo que temos armazenados em nossa memória” (ANTUNES, 2005, p. 104) e, devido a sua grande abrangência, garante versatilidade e economia lingüística ao texto.

É importante, nesse ponto, salientar que a substituição lexical tem uma forte natureza interpretativa. Por suas características discursivas, ela conta sempre com a subjetividade do leitor que interpreta o que está posto no texto para a construção dos sentidos. Com base na interação lingüística e social, o sujeito reconstrói o lido e confirma que determinado item está estabelecendo uma relação de continuidade e progressão em relação a algo já posto no texto.

Um terceiro tipo de substituição lexical se dá por uma expressão descritiva. No interior do texto ela assume um caráter anafórico que permite recuperar expressões de

sentido equivalentes de acordo com cada situação. Antunes explica que essa substituição “tem a particularidade de retomar um referente textual que funciona como uma descrição desse referente, conforme o que é relevante focalizar na situação concreta da enunciação” (2005, p. 109), o que reflete o aspecto dinâmico e progressivo da interação verbal. O exemplo, novamente, vem de *Veja*:

Nos seres humanos, o envelhecimento das **células** (tecnicamente chamado de senescência) tem início por volta dos 30 anos de idade. A partir de então, essas **unidades mínimas da vida** deixam de responder adequadamente aos desafios que lhes são impostos pelo ambiente. (VENTUROLI, 2009, p. 75 – grifos nossos).

Nesse trecho, a palavra “células” é substituída por “unidades mínimas da vida”. Nele a autora focalizou um aspecto que considerou relevante para realizar a retomada, salientando uma característica de “célula” que tivesse equivalência de sentido com o que se propôs a dizer em seu texto. Essa retomada manteve a unidade e a continuidade do texto, além de descrever o item retomado e acrescentar informações sobre ele. Antunes explica que “nesse tipo de substituição o conhecimento da língua, apenas, é insuficiente; pelo contrário, o conhecimento de mundo, o conhecimento da situação imediata, dos episódios do dia-a-dia é que são mais significativamente mobilizados” (2005, p. 111), por isso esse tipo de substituição conta imensamente com as informações que os interlocutores têm armazenadas para realizar a compreensão do que é apresentado no decorrer da atividade lingüística. A mesma autora indica que as expressões descritivas são bastante utilizadas nos textos para realizar as substituições lexicais, porque é um expediente versátil e pode cobrir muitas possibilidades de reformulação dos referentes⁸.

Independente da forma que se dá a substituição lexical, por sinônimo, por hiperônimo ou por expressão descritiva, é um recurso importantíssimo na construção dos sentidos do texto. Ela precisa ser estudada na escola para que os alunos tenham consciência do seu uso na produção alheia, por meio de atividades de leitura orientadas pelo professor e, assim, também tenham segurança ao aplicá-la em suas próprias produções. Se o

⁸ Na p. 32 desta dissertação, a referência destacada para exemplificar (cães feinhos X frankensteins caninos) a anáfora nominal também é um caso de substituição lexical por expressão descritiva.

professor não ensinar ao aluno como ler a substituição, por conseqüência, o aluno não saberá escrevê-la.

A substituição lexical colabora na construção e reconstrução dos sentidos do texto, visto que a escolha das palavras que estão em referência não é neutra nem aleatória. Um termo substitui o outro e, irremediavelmente, acrescenta sentido, pois qualquer palavra tem uma carga semântica que irá influenciar na construção dos sentidos do texto. Embora este recurso tenha grande importância tanto na produção quanto na recepção de textos, poucas vezes verifica-se o seu estudo nas aulas de Língua Portuguesa, que deveriam visar o aprimoramento das habilidades de ler, escrever, falar e ouvir. É com base nisso que farei as abordagens do segundo capítulo, relacionado ao ensino de língua nas escolas e, em especial, à abordagem do recurso da substituição lexical.

2 TEXTO E ENSINO DE LÍNGUA MATERNA NO LIVRO DIDÁTICO

Neste segundo capítulo, abordarei a questão do ensino de Língua Portuguesa e do livro didático, porque ambos estão em constante relação ao longo da história da educação brasileira, no entanto isso não garante o sucesso do aluno no domínio das habilidades básicas de ler, escrever, falar e ouvir.

Durante muitas décadas, discute-se o ensino de Língua Portuguesa no Brasil, principalmente pela dificuldade que a escola tem de ensinar a ler e a escrever. Como essas duas habilidades são essenciais ao aprendizado de uma forma geral, se o aluno não dominá-las diminuem as chances de progredir nos estudos com sucesso. Em função disso, surgiu a necessidade de “reestruturação do ensino de Língua Portuguesa com o objetivo de encontrar formas de garantir, de fato, a aprendizagem da leitura e da escrita” (PCN, 1997, p. 19), através de uma significativa mudança nas concepções teóricas e na metodologia que orientam o trabalho em sala de aula.

A prática de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa foi feita (e ainda é feita), considerando a língua como sinônimo de gramática normativa e não como “resultado de práticas efetivas, significativas e contextualizadas” (POSSENTI, 1996, p. 47). Sob essa perspectiva, o ensino enfatiza o conhecimento da nomenclatura dos itens gramaticais, o estudo das regras de ortografia, as classificações morfológicas e sintáticas, entre outras práticas. Esse ensino leva o aluno a ser apenas um conhecedor dos aspectos formais e não um operador que reflete, analisa, faz relações e entende a função e o sentido das palavras que usa diariamente. Antunes acredita que:

O grande equívoco em torno do ensino da língua tem sido acreditar que, ensinando análise sintática, ensinando nomenclatura gramatical, conseguimos deixar os alunos suficientemente competentes para ler e escrever textos, conforme as diversificadas situações sociais. (2003, p. 46)

Os livros didáticos são instrumentos constantes nas aulas de Língua Portuguesa e muitas reflexões são feitas quanto aos benefícios (ou malefícios) do seu uso. No geral, eles são muito criticado nas diferentes áreas de estudo e na área de Língua Portuguesa não é

diferente. Em geral, os livros didáticos conservam o modelo de ensino de língua baseado no estudo da gramática normativa, que pouco tem a ver com estudo de língua, e enfatizam as classificações e nomenclaturas, que pouco ou nada ajudam os alunos a serem leitores e escritores competentes.

Mesmo após a publicação dos PCN (1997), que trouxe uma nova perspectiva de estudo e ensino de língua, a mudança na concepção de ensino de língua permanece, praticamente, inalterada, como será demonstrado nas páginas que compõem esse segundo capítulo. Antes, porém, farei uma breve retomada da história do uso do livro didático no Brasil e sua relação com o ensino de Língua Portuguesa.

2.1 Ensino de Língua Portuguesa e o livro didático ontem

A história do livro didático não é recente, ela remonta aos séculos XVI e XVII, período da Reforma e da Contra-Reforma, uma época em que católicos e protestantes sonhavam com uma educação para todos. De acordo com Munakata (2008, p. 92), o protestante Comenius⁹ desejava uma educação indistinta para ricos, pobres, meninos e meninas e com livros especialmente adequados ao ensino. Para atender a esse fim, ele foi o autor da obra *Orbis sensualium pictus* (O mundo sensível em imagens), de 1658, em que cada capítulo se referia a um assunto a ser ensinado e apresentava a ilustração correspondente. Nos colégios católicos dos padres Jesuítas também era utilizado uma espécie de manual de ensino – o *Ratio studiorum*, redigido entre 1548 e 1599.

Quanto ao Brasil e ao ensino de Língua Portuguesa, Magda Soares (2008) explica que muito antes da educação ser obrigatória, o ensino da Língua Portuguesa era utilizado apenas para a alfabetização. Depois de alfabetizados, os que podiam continuar estudando, passavam à aprendizagem do Latim, que enfatizava apenas o conhecimento da gramática, também estudavam a Retórica e a Poética. Em 1757, o Marquês de Pombal determinou o ensino obrigatório da Língua Portuguesa em Portugal e nas suas colônias. Tal ensino

⁹Comenius (1592-1670) é considerado o criador da didática moderna e um dos maiores educadores do século XVII. Concebeu idéias sobre a formação do homem que resultaram em propostas pedagógicas consideradas avançadas para seu tempo. Entre essas idéias estavam o respeito ao estágio de desenvolvimento da criança no processo de aprendizagem, a construção do conhecimento através da experiência, da observação e da ação e uma educação sem punição, mas com diálogos, exemplos, experiências e ambientes adequados. (MATOS, OUDESTRE, URBAN, 2006, p. 44).

seguiu a tradição do Latim, isto é, ensinava-se a gramática do português e permanecia o ensino da Retórica e da Poética.

Retórica, Poética, Gramática estas eram, pois, as disciplinas nas quais se fazia o ensino da língua portuguesa até o fim do Império. Em meados do século XIX o conteúdo gramatical ganha a denominação de Português, e em 1871 foi criado no país, por decreto imperial, o cargo de Professor de Português. Entretanto a mudança de denominação não significou mudança no objeto e no objetivo dos estudos da língua. (SOARES, 2008, p. 01).

Zilberman (2008) acredita que a história do livro didático no Brasil inicia no século XIX com a circulação dos livros “Tesouro dos Meninos” (1808-1821), edição traduzida do francês por Matheus José da Rocha, e “Leitura para meninos” (1818), organizado por José Saturnino Costa Pereira. Nessas obras, as crianças não só aprendiam a ler como também assimilavam padrões morais e estudavam os conteúdos de disciplinas curriculares como geografia, cronologia, história de Portugal e história natural.

Depois de 1870, com a reforma de ensino proposta pelo Imperador Dom Pedro II e a obrigatoriedade da educação, as obras didáticas passaram a ter um papel fundamental no comércio de livros, que em sua quase totalidade era destinada ao aprendizado da leitura e da “língua vernácula”.

Prosperaram bastante nesse período editoras já tradicionais no segmento dos livros didáticos, como a Livraria Francisco Alves, fundada em 1854 no Rio de Janeiro, cuja filial em São Paulo foi aberta em 1893. Se até 1889 a Livraria Francisco Alves havia publicado apenas 67 títulos (sendo 59 de ensino), nas três décadas seguintes ela acompanhou a expansão escolar, publicando 538 títulos, 295 dos quais eram didáticos. (RAZZINI, 2008, p. 97).

Razzini (2008) explica que com a proclamação da República em 1889, especialmente o ensino de Língua Materna, Geografia e História foi nacionalizado e feito em grupos de alunos, para isso foi imprescindível a nacionalização do livro didático. A leitura oral e coletiva, possível graças à nova organização do espaço e do tempo escolar com o ensino simultâneo, tinha lugar de destaque, pois por meio dela eram transmitidos e reforçados os novos (e velhos) conteúdos.

De acordo com Zilberman (2008), entre todas essas publicações feitas nos primeiros anos da República, os “livros de leitura” eram majoritários, acompanhados pelas “seletas” ou “antologias”, que coletavam o que era considerado melhor da literatura em língua portuguesa. As seletas destinavam-se às séries iniciais e as antologias aos últimos anos da escola. Nessa época, a leitura constituía elemento fundamental na estruturação do ensino brasileiro porque formava sua base: está no começo da aprendizagem e conduz às outras etapas do conhecimento.

No século XIX e início do século XX, a leitura em voz alta formava o estudante no uso da língua, em especial na expressão oral, respondendo às necessidades da Retórica ainda dominante na escola. Esse uso estava relacionado ao emprego na fala dos recursos da escrita, pois a escola ignorava as diferenças entre as duas modalidades e acreditava que “falar bem” era falar o mais próximo possível da forma escrita das palavras e das suas regras sintáticas.

A leitura das antologias escolares, segundo Razzini (2008), era o ponto de partida nas aulas de Português, que enfatizava o estudo da norma culta vigente. A partir delas, o professor fazia exercícios como leitura e recitação, ditado, estudo do vocabulário, da gramática normativa, da gramática histórica, exercícios ortográficos, análises sintáticas e morfológicas, redação e composição. A leitura literária nas aulas de Português procurava oferecer “bons modelos” para a “boa” aquisição da língua, além de oferecer a seus leitores uma certa formação literária, mas sem priorizá-la.

Assim, o professor da disciplina Português era aquele que conhecia bem a gramática e a literatura da língua, a Retórica e a Poética, aquele a quem bastava, por isso, que o manual didático lhe fornecesse o texto (a exposição gramatical ou os excertos literários), cabendo a ele, e a ele só, comentá-lo, discuti-lo, analisá-lo, e propor questões e exercícios aos alunos. (SOARES, 2008, p. 2).

Nos anos de 1930 do século XX foi criado no Brasil o Ministério da Educação e instituída a disciplina de “Português” que tinha como principal meta a aquisição efetiva da Língua Portuguesa, tendo como base a leitura dos bons escritores. Zilberman (2008) destaca que leitura e literatura integram-se ao programa de Português e ambas conduzem ao conhecimento da língua materna, entendida simultaneamente como *língua pátria* e *língua literária*. Nos livros didáticos dos anos 40 e 50, encontrava-se o que é considerado o

melhor da literatura nacional produzida até então, devido à crença na idéia que o contato com os grandes escritores da literatura resultaria em um bom uso da língua.

A partir dos anos 50 que começa a ocorrer uma real modificação nas condições de ensino e de aprendizagem da disciplina Português. Também nessa época a escola começa a se democratizar devido à crescente reivindicação das camadas populares ao direito de escolarização.

Com a ampliação do acesso da população à escola pública, muda o perfil, não somente econômico, mas também cultural, tanto do alunado como do professorado. Não é mais uma escola pública destinada apenas aos filhos das elites, mas as camadas populares passam a ter assento nas salas de aula. O novo perfil cultural do alunado, por exemplo, acarreta heterogeneidade nos letramentos e nas variedades dialetais. Os esforços das escolas em adequar-se à nova realidade têm impactos visíveis na qualidade do ensino. Também o perfil sociocultural, econômico e profissional dos docentes sofre alteração, com a ampliação das redes. Dessa forma, a profissão de professor começa a desprestigiar-se, a perder a autonomia, a deslocar-se nos espaços sociais. (BUNZEN E ROJO, 2005, p. 77).

A progressiva transformação das condições sociais e culturais e as possibilidades de acesso à escola vão exigindo a reformulação das funções e dos objetivos dessa instituição, pois o alunado começa a modificar-se profundamente. Em função desse contexto, a concepção de professor altera-se fundamentalmente e isso fica evidenciado nos manuais didáticos que substituem, a partir dos anos 50, as gramáticas e as antologias. Um único livro reunia os conhecimentos de gramática e textos para leitura, também, incluíam-se exercícios de vocabulário, de interpretação, de redação, de gramática.

Assim, já não se remete ao professor; como anteriormente, a responsabilidade e a tarefa de formular exercícios e propor questões: o autor do livro didático assume ele mesmo essa responsabilidade e essa tarefa, que os próprios professores passam a esperar dele, o que surpreende, se se recordar que já então os professores tinham passado a ser profissionais formados em cursos específicos. (SOARES, 2008, p. 2).

Para Soares (2008) é nessa época que se intensifica o processo de depreciação da função docente pela necessidade de recrutamento mais amplo e menos seletivo de

professores. Com o aumento no número de alunos, gradativamente ocorre o rebaixamento salarial, o que obriga os professores a buscar estratégias de facilitação de sua atividade docente: uma delas é transferir ao livro didático a tarefa de preparar aulas e exercícios. Como a carreira deixou de ser atrativa, os interessados nos cursos de Letras, normalmente eram pessoas que tinham origem em contextos pouco letrados e com precárias práticas de leitura e escrita.

Na década de 60, diferentes reformas foram implantadas, como a Lei de Diretrizes e Bases, isso provocou uma nova organização dos livros didáticos “muito próxima da que conhecemos hoje, dividindo o ensino de Português por unidades, com leitura de texto literário, atividades de interpretação e estudo de tópico gramatical, dando continuidade ao privilégio da língua culta” (SOARES apud RAZZINI, 2008, p. 100). A história do livro didático atual inicia na década de 1960 e se perpetua até hoje com unidades fragmentadas em tópicos que privilegiam estudos específicos de aspectos da Língua Portuguesa e não um contexto geral de interlocução pela linguagem.

No entanto, não houve grande alteração nos fatores internos, isto é, nos conhecimentos sobre a língua; esta continuou a ser concebida como um sistema cuja gramática deveria ser estudada, e como um instrumento de expressão para fins retóricos e poéticos. Assim, não houve alteração significativa no objeto e nos objetivos da disciplina Português. E verdade que gramática e texto, estudo sobre a língua e estudo da língua, começam a deixar de ser duas áreas independentes, e passam a articular-se: ora é na gramática que se vão buscar elementos para a compreensão e a interpretação do texto, ora é no texto que se vão buscar estruturas lingüísticas para a aprendizagem da gramática. Assim, ou se estuda a gramática a parti do texto, ou se estuda o texto com os instrumentos que a gramática oferece. (SOARES, 2008, p. 2).

Ao longo dos anos, as concepções de língua e de ensino de língua permanecem praticamente inalteradas, e os livros didáticos são condizentes com tais concepções. Os alunos, porém, têm características mais heterogêneas, pertencem a grupos menos letrados, assim como seus professores. Uma mudança significativa nesse contexto ocorre apenas muitos anos mais tarde.

Durante a década de 1970, muda a concepção de ensino básico e se constitui a disciplina de Comunicação e Expressão. Com essa mudança alteram-se também as características do livro didático, que até então aparece como um suporte ao professor e aos

alunos. Ele passa a ocupar um outro papel nas salas de aula, maior até do que a presença do professor.

É ainda nos anos 1970 que aparecem técnicas e engrenagens que parecem substituir o professor na função de preparar aulas: estudo dirigido, instrução programada, exemplar do professor com exercícios resolvidos e respostas impressas em caracteres vermelhos. Essa nova concepção de livro didático reflete a má formação dos professores, decorrente da democratização do ensino e da multiplicação de agências formadoras sem compromisso com a qualidade (SOARES apud RAZZINI, 2008, p. 101).

Em relação a esse período, Travaglia (2008) lembra que algumas propostas de ensino de língua materna passaram a ser fundamentadas não só pela gramática tradicional, mas também em alguns conhecimentos da Lingüística que começava a ser conhecida no Brasil. Ela trouxe uma nova concepção de língua que chegou a alguns livros didáticos da época:

[...] a concepção de língua como código, meio objetivo de comunicação e com a consideração de elementos da teoria da comunicação começaram a ser inseridos nos livros didáticos textos como reportagens de jornal e de revista, histórias em quadrinhos, charges e às vezes publicidades. Esses textos eram usados essencialmente em atividades de leitura, que, com grande freqüência, permaneciam no nível da mera compreensão literal e superficial do texto, sem explorar muito a relação entre os recursos utilizados na sua construção e o seu tema. (TRAVAGLIA, 2008, p. 114).

Ao longo de um século, ou mais, o texto, principalmente de caráter literário, sempre esteve presente nas aulas de Língua Portuguesa e assumiu funções diferentes em cada período. Porém, costumava ficar à margem da aula de português, como um caminho para se trabalhar com outros assuntos considerados relevantes, como o estudo da gramática, por exemplo, que era considerada (e ainda é) por muitos professores um conhecimento primordial a ser ensinado nas escolas. Tais profissionais não valorizavam o texto como elemento central da aula de português, mesmo após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em 1997, documento que orienta o ensino de Língua Português nos dias atuais e que será estudado na próxima seção.

2.2 Ensino de Língua Portuguesa hoje

As sementes plantadas na década de 1970 começaram a gerar frutos durante os anos de 1980 e avançaram pela década de 1990. Conceitos relacionados à Lingüística, à Sociolingüística, à Psicolingüística, à Pragmática, às Teorias do Discurso passaram a tomar força nos cursos universitários. Essas linhas teóricas influenciaram diretamente a organização dos PCN de 1997, destinado aos quatro primeiros anos do Ensino Fundamental. Nesse documento, educadores e pesquisadores definiram que o texto passaria a ser o centro da aula de língua portuguesa, porque é com ele que se usa a língua diariamente e, com base nele, é que se pode estudar o funcionamento da língua, seja na modalidade escrita ou falada.

Como o foco deste trabalho é a análise de textos escritos, farei um breve apanhado do que é proposto nos PCN sobre o estudo dos textos nessa modalidade. Isso dará possibilidade de se refletir sobre algumas práticas existentes nas salas de aula e sobre os livros didáticos utilizados nos nossos dias.

2.2.1 Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)

Os PCN (1997) indicam, como o próprio nome sugere, orientações sobre o ensino nas diversas áreas do saber e aponta metas de qualidade a fim de ajudarem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo, autônomo, conhecedor dos seus direitos e deveres. Quanto à área de Língua Portuguesa, os PCN visam a “contribuir para a reflexão sobre o ensino da língua e para o redimensionamento da prática pedagógica” (ROCHA, 2001, p. 21), com uma nova proposta de ensino cuja unidade básica é o texto.

Após uma longa trajetória de práticas estanques e descontextualizadas de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, pôde-se perceber que a língua não pode ser estudada de forma fragmentada, simplesmente por que ela não é utilizada dessa maneira, não há comunicação por fragmentos. As pessoas se comunicam através de textos, que são

unidades de sentido e não amontoados aleatórios de palavras ou frases e se organizam “dentro de determinados gêneros – textos que apresentam características comuns, de natureza temática, composicional e estilística – a partir de suas intenções comunicativas” (ROCHA, 2001, p. 24). Os PCN garantem essa informação quando refletem que:

O discurso, quando produzido, manifesta-se lingüisticamente por meio de textos. Assim, pode-se afirmar que texto é o produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo e acabado, qualquer que seja sua extensão. É uma seqüência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência. Esse conjunto de relações tem sido chamado de textualidade. Dessa forma, um texto só é um texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global, quando possui textualidade. Caso contrário, não passa de um amontoado aleatório de enunciados. (PCN, 1997, p. 25).

Essa definição está em consonância com o referencial teórico apresentado no primeiro capítulo deste estudo. Ela afirma que o conjunto das relações estabelecidas em uma seqüência verbal é o que forma o texto. O conhecimento dessas relações garante a compreensão das idéias do discurso e sua apreensão possibilita a produção de textos mais coesos, coerentes e eficazes à situação comunicativa.

Segundo os PCN, o domínio da língua, falada e escrita, “tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento” (1997, p. 23). Em função disso, é dever da escola promover o domínio da língua e garantir que, ao final do Ensino Fundamental “cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações” (1997, p. 23). É por meio da leitura e da produção de textos que o aluno irá formar um repertório de informações e se sentirá seguro no domínio da língua e na sua expressão, tanto oral como escrita, nas diferentes situações de interlocução.

Os PCN afirmam que é papel da escola “viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los” (1997, p. 30). Ensinar a ler é levar o aluno a reconhecer a necessidade de aprender a ler tudo o que já foi escrito, é contextualizar o texto e explorar seus possíveis sentidos. Saber escrever é

produzir conhecimento, ensinar a escrever na aula de português é apresentar os contextos de diálogo em língua escrita e propiciar aos alunos participação nesses contextos.

O estudo da língua deve ser feito com base “em práticas de ensino que têm como ponto tanto de partida quanto de chegada o uso da linguagem. Práticas que partem do uso possível aos alunos e que pretendem provê-los de oportunidades de conquistarem o uso desejável e eficaz” (PCN, 1997, p. 22). É necessário contemplar o aprimoramento das habilidades de ler, escrever, falar e ouvir através de práticas que possibilitem ao aluno aprender a linguagem, vista como um processo de interação entre os interlocutores e a sua comunicação num determinado contexto, conforme explicam os PCN:

A linguagem verbal, atividade discursiva que é, tem como resultado textos orais ou escritos. Textos que são produzidos para serem compreendidos. Os processos de produção e compreensão, por sua vez, se desdobram respectivamente em atividades de fala e escrita, leitura e escuta. Quando se afirma, portanto, que a finalidade do ensino de Língua Portuguesa é a expansão das possibilidades do uso da linguagem, assume-se que as capacidades a serem desenvolvidas estão relacionadas às quatro habilidades lingüísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever. (PCN, 1997, p. 43).

Para aprimorar o uso da linguagem, as atividades de análise lingüística devem assumir caráter reflexivo. “Essa reflexão é fundamental para a expansão da capacidade de produzir e interpretar textos” (PCN, 1997, p. 38). Aliás, leitura e escrita são dois conceitos fortemente relacionados ao longo de todos os PCN, isso por que suas práticas são complementares e têm por objetivo a formação de leitores e escritores competentes.

O trabalho com leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes e, conseqüentemente, a formação de escritores, pois a possibilidade de produzir textos eficazes tem sua origem na prática de leitura, espaço de construção da intertextualidade e fonte de referências modelizadoras. A leitura, por um lado, nos fornece a matéria-prima para a escrita: o que escrever. Por outro, contribui para a constituição de modelos: como escrever. (PCN, 1997, p. 53).

Ao realizar a leitura de um texto, o aluno pode observar as estratégias utilizadas pelo seu escritor para a produção de sentidos e, consciente desses usos, o aluno tem

condições de aprimorar sua habilidade de escrever. Os PCN indicam que “é importante que nunca se perca de vista que não há como criar do nada: é preciso ter boas referências. Por isso, formar bons escritores depende não só de uma prática continuada de produção de textos, mas de uma prática constante de leitura” (1997, p. 76-77). Isso pode ser feito porque os textos trazem informações que possibilitam a construção do conhecimento do aluno e, esse conhecimento, irá enriquecer seu repertório, tanto lingüístico quanto de informações. Tal repertório será essencial na produção de textos, mas para que o aluno seja capaz de fazer isso, é imprescindível que o professor ensine-o a ver no texto essa dupla função.

Para aprender a escrever, é necessário ter acesso à diversidade de textos escritos, testemunhar a utilização que se faz da escrita em diferentes circunstâncias, defrontar-se com as reais questões que a escrita coloca a quem se propõe produzi-la, arriscar-se a fazer como consegue e receber ajuda de quem já sabe escrever. (p. 66-67)

A escola é a responsável por “formar escritores competentes capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes” (PCN, 1997, p. 65) e é papel do professor de português refletir com seus alunos sobre os recursos utilizados na produção de diferentes gêneros, de acordo com as finalidades que ele pretende atingir. A simples leitura de textos de qualidade não garante a formação de bons escritores, essa leitura deve ser realizada de uma forma crítica e analítica, com a mediação do professor que aponta as pistas deixadas pelo escritor, as palavras que produzem certo sentido naquele contexto, as retomadas e antecipações, entre muitos outros recursos empregados na produção de sentido.

A leitura atenta dos PCN de Língua Portuguesa do primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental confirma que seus pressupostos estão de acordo com o que há de mais relevante e atual na área de estudos da língua. Sua formulação popularizou os estudos feitos em nível acadêmico e os fez chegar até a escola em forma de um documento que serve de subsídio para a reflexão sobre o ensino da língua.

Nesse ponto já é possível perceber que a longa história de tradição gramatical exposta no item 2.1 começa a assumir outras características. O bom ensino da língua portuguesa é o que privilegia a leitura e a produção de textos e, o estudo da nomenclatura,

que precisa ser conhecida e trabalhada, não pode ser mais importante do que o sentido ou efeito que o uso de determinado termo ou expressão dá ao texto.

Na escola brasileira os livros didáticos receberam o caráter de “material imprescindível” para a aprendizagem e têm o papel de protagonistas em muitas nas salas de aula, tanto da escola pública quanto da escola particular. O responsável por esse predomínio, no entanto, é o professor que não deveria sucumbir ao livro, mas saber usá-lo de forma autônoma, crítica, com consciência dos conteúdos selecionados e as implicações das estratégias utilizadas nos livros didáticos (DIONÍSIO, 2008). Quanto aos livros didáticos de língua portuguesa, alguns questionamentos são feitos, como veremos a seguir.

2.2.2 O livro didático hoje

Ao longo de sua história, o livro didático foi assumindo um papel cada vez mais importante na sala de aula e se tornou um dos poucos instrumentos de trabalho utilizados pelos professores brasileiros. Os motivos para isso, provavelmente, são os mesmos observados no passado: a massificação do ensino, o perfil socioeconômico do professor, a má formação dos profissionais na área educacional, a depreciação da função docente, as condições do mercado de trabalho com baixos salários e a excessiva carga horária. Em função disso, o professor procurou formas para facilitar sua atividade e encontrou essa facilidade no trabalho com o livro didático, que deixou de ser um instrumento, para ser a base da aula.

É pois, dirigindo-se a um professor apreciado como mal formado, sem tempo para preparação e correção de atividades escolares, devido a sua grande sobrecarga de trabalho, determinada pelo aviltamento da profissão, e que fica pouco tempo em cada escola, que o livro assume para si a tarefa de estruturar as aulas, até porque, muitas vezes, ele permanece mais tempo nas escolas que os próprios professores. (BUNZEN E ROJO, 2005, p. 80).

O mercado editorial dedica muito trabalho na divulgação do livro didático, pois a todo ano chegam novas coleções ao mercado e com excelente qualidade gráfica. Razzini

(2008) lembra que, após a Proclamação da República, havia uma grande preocupação com a aparência do livro “tanto na escolha do papel, da capa cartonada, do acabamento esmerado, quanto na importância das ilustrações e fotografias (tecnologia de ponta, na época, que deu emprego a muitos ilustradores), tudo para tornar os livros mais atraentes e em sintonia com as novas exigências educacionais” (2008, p. 98). Hoje, os recursos são diferentes, mas a preocupação com a aparência do livro continua a mesma. Segundo Machado, há no Brasil a opção dos editores por um produto “de luxo”:

Paradoxalmente, enquanto no inessencial mercado de automóveis, há algum tempo, convivem os chamados modelos “populares” e os modelos mais luxuosos, no mercado de livros didáticos, as edições simplificadas praticamente inexistem. A utilização de quatro cores, por exemplo, é um fator de encarecimento que, muitas vezes, pouco contribui para a qualidade do livro. Grande parte das páginas coloridas o são de modo perfunctório e artificioso, funcionando, na melhor das hipóteses, como cenários de fogos de artifícios, com idêntica fugacidade, e em muitos casos, como mera poluição visual. (MACHADO, 2008, p. 25).

Britto (1997) faz crítica severas ao livro didático e sua influência nas aulas de língua portuguesa, tanto na abordagem dos conteúdos quanto na forma como esses livros estão estruturados. O autor destaca o caráter ideológico e autoritário do livro que, além de criar uma falsa realidade, também simplifica de forma absurda o conhecimento, pois quer representar o consenso social do que todo o cidadão deve saber, ou seja, o que é essencial para que um aluno possa ser inserido na sociedade. O livro didático funcionaria como uma ponte entre as instâncias produtoras do conhecimento e o processo pedagógico, sistematizando e didatizando os saberes que a cada momento histórico se definem como necessários. Essa concepção de Britto é compartilhada por Souza. Para a autora “o caráter de autoridade do livro didático encontra sua legitimidade na crença de que ele é depositário de um saber a ser decifrado, pois se supõe que o livro didático contenha uma verdade sacramentada a ser transmitida e partilhada” (SOUZA, 1999, p. 27).

Pesquisadores brasileiros – Britto (1997), Batista (1997, 2003), Souza (1999) Bräkling (2003), Costa Val e B. Marcuschi (2003), Buzen e Rojo (2005) – são unânimes em afirmar que o livro didático de Língua Portuguesa é repetitivo e sistemático. Surgiu para ser um auxiliar no trabalho do professor, mas passou a definir o currículo escolar, organizar o cotidiano da sala de aula e a constituir o modelo de ensino de língua, porque

influencia o trabalho pedagógico, interfere nos conteúdos, nas práticas de ensino, enfim, na dinâmica do cotidiano escolar. Hoje, o livro assume responsabilidades antes atribuídas ao professor, tais como o estabelecimento do programa, a definição dos objetivos gerais, a seleção dos conteúdos e a elaboração dos exercícios.

Para Suassuna (2006), o professor não é o autor da aula, porque o como realizar o ensino de Língua não cabe a ele e sim ao autor do livro didático. O autor é quem articula discursos e os entrega ao professor, que é visto como um mero intermediário entre o “saber” do livro e o aluno, quando não é totalmente ignorado, pois cabe ao professor realizar seu trabalho apenas seguindo as linhas de orientação já oferecidas pelo livro. Coracini confirma isso ao dizer que:

O livro didático constitui, então, um bem de consumo para professor e alunos, de que não se pode prescindir; afinal, o professor acredita que o LD facilita a aprendizagem trazendo *modelos a serem seguidos pelos alunos*. Essa crença provém, é claro, da certeza de que o autor do livro-texto conhece melhor do que ele, professor, o que deve ser ensinado e, portanto, ele, professor, se sente autorizado, para não dizer instado, a obedecer. Mas provém também do marketing que se faz em torno do material, marketing esse que se apóia no dizer de especialistas para situar seu material e divulgá-lo como estando em conformidade com as novas teorias, com os resultados obtidos pelas pesquisas mais recentes. (CORACINI, 1999, p, 37).

Grande parte dos livros didáticos não desenvolve no aluno a percepção do uso e da função dos recursos lingüísticos, visto que há pouca reflexão sobre a língua e muita memorização de aspectos metalingüísticos. Suassuna acredita que, em geral, falta aos materiais didáticos de Língua Portuguesa “uma concepção mais *globalizante* de linguagem, que leve em conta seu caráter coletivo e cotidiano, seus elementos ideológicos, suas contradições, seus sujeitos produtores. E mais: falta uma concepção de linguagem que norteie, de modo coerente, os procedimentos metodológicos traçados” (2006, p. 38).

Os livros didáticos de Língua Portuguesa traçam como objetivo estabelecer relações entre o texto e o contexto, mas pelas atividades que propõem não atingem suas metas, uma vez que não contemplam as situações reais de sala de aula e vêem todos os alunos sob uma mesma perspectiva, como se fizessem parte de uma sociedade homogênea e que fala uma língua homogênea. Rocha (2001) aponta que isso ocorre porque grande parte dos autores de livros didáticos e dos professores de português apóia-se no pressuposto de que a

apresentação da teoria gramatical e o domínio de determinados saberes associados à norma padrão garantem melhor desempenho lingüístico.

O trabalho com língua não pode ser resumido ao simples manuseio do livro, porque sujeitar o aluno ao uso exclusivo de um único material é limitar o seu espírito criativo, transformador e reflexivo, é também limitar a possibilidade de o professor trabalhar de forma autônoma, transformando sua prática pedagógica e promovendo o contato interativo entre professor, aluno, colegas e o saber. Segundo Marcuschi:

É sabido que o manual de Língua Portuguesa usado hoje, seja no ensino fundamental ou no médio, de um modo geral não satisfaz. Muitas são as razões desse estado de coisas. Entre as principais estão sua desatualização em relação às necessidades de nossa época e a falta de incorporação dos conhecimentos teóricos acerca da língua hoje disponíveis. As análises que buscam comprovar este aspecto são muito minuciosas, mas ainda não renderam os frutos esperados. Os livros didáticos continuam enfadonhos pela monotonia e mesmice, sendo todos muito parecidos. (2003, p. 48).

Apesar de tantas considerações desfavoráveis, as editoras continuam lançando, todos os anos, inúmeras coleções no mercado, muitas delas com impressão gráfica excelente, mas que deixam a desejar no conteúdo e, o que é pior, tratam o aluno como um mero receptor de informações distantes dos seus interesses e das necessidades que possui. Mesmo assim, elas são “consumidas” por professores e alunos do país inteiro. Rojo lembra que:

[...] certas estratégias que têm um empenho editorial estão garantindo um LD de melhor qualidade nas salas de aula da rede pública, em termos da seleção textual – e, por decorrência, das práticas de letramento -: impressão cuidadosa, boa seleção dos textos, certa atenção dispensada ao Manual do Professor são as principais características dessas estratégias editoriais. Não podemos, entretanto, dizer o mesmo das estratégias pedagógicas ou didáticas. (ROJO, 2003, p. 86).

Alguns estudiosos acreditam que já houve mudança no livro didático após a publicação dos PCN. Para Mendonça, apesar da inadequação metodológica de alguns manuais didáticos, “não podemos ignorar a melhoria significativa dos LDP ocorrida nos últimos anos” (2003, p. 114). De acordo com Travaglia (2008), hoje, os autores buscam

maneiras de trabalhar com diferentes categorias de textos elencadas nos Parâmetros, buscando atender os que eles propõem. Para tal autor, os livros didáticos procuram se adaptar, por razões diversas às exigências legais e à moda do momento, por isso procuram diversificar um pouco mais os gêneros com que trabalham e fazer um trabalho de formação de usuários competentes da língua, tomando os textos de diferentes categorias como norteadores da ação de ensino/aprendizagem.

De acordo com Lajolo (2008), se é através do livro didático que o aluno vai aprender, é preciso que os significados trabalhados no livro sejam adequados ao tipo de aprendizagem com que a escola se compromete. Os significados que, em torno do livro didático, o aluno vai construir ou alterar, precisam corresponder aos padrões de conhecimento da sociedade em nome da qual a escola estabelece seu projeto de educação. A autora acredita que:

Um magistério despreparado e mal remunerado não tem as condições mínimas essenciais para escolha e uso críticos do livro didático, o que acaba fazendo circular, nas mãos e nas cabeças de professores e de alunos, livros que informam mal, que veiculam comportamentos, valores e atitudes inadequados.(LAJOLO, 2008, p. 6).

O livro didático de Português se torna um desafio para o professor quando esse profissional se propõe a transformar o discurso presente num discurso crítico, gerador de possibilidades lingüísticas e formador de opinião. O educador, sendo um intermediário entre o saber e o aluno, pode modificar e construir a sua prática educativa vendo o livro didático como um dos muitos materiais para melhorar a sua aula e não como o único material de trabalho. Quando o livro se torna a única opção do professor, ele se acomoda num ensino mecanizado e reproduzidor daquilo que o livro tem como verdade. Para Lajolo, “o melhor dos livros didáticos não pode competir com o professor: ele, mais do que qualquer livro, sabe quais aspectos do conhecimento falam mais de perto a seus alunos, que modalidades de exercício e que tipos de atividades respondem mais fundo em sua classe” (2008, p. 6). Por outro lado, o professor formado com uma base teórica consistente e com domínio na didática do ensino da Língua Portuguesa, além de fazer uma boa escolha, terá condições de usar o livro de maneira mais autônoma e produtiva.

2.2.3 Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)

O livro didático atravessou séculos na educação brasileira e hoje, como visto no item anterior, tem grande força nas escolas brasileiras. As escolas públicas participam do PNLD, Programa Nacional do Livro Didático, através do qual o governo federal, por intermédio do Ministério da Educação (MEC) distribui, gratuitamente, a todas as escolas e seus professores livros didáticos que serão utilizados por três anos consecutivos com os alunos.

A partir de 1996, o MEC passou a desenvolver e executar um conjunto de medidas para avaliar *sistemática e continuamente* o livro didático brasileiro e para debater, com os diferentes setores envolvidos em sua produção e consumo, um horizonte de expectativas em relação a suas características, funções e qualidade. (BATISTA, 2003, p. 27 – grifos do autor).

Feita a avaliação, que exclui “títulos que não podem ser escolhidos pelas escolas em razão de apresentarem erros conceituais, insuficiências ou incoerências metodológicas ou ainda preconceitos e diferentes formas de proselitismo” (BATISTA, ROJO e ZÚÑIGA, 2005, p. 50), o governo envia às escolas públicas o “Guia de livros didáticos do PNLD”. Trata-se de um manual, elaborado por especialistas lotados em universidades, normalmente federais, que dão pareceres a respeito das obras que estão sendo disponibilizadas para a escolha. Com esses dados em mãos, os professores fazem sua opção entre os inúmeros livros disponibilizados.

Em 2007 – último ano em que ocorreu o PNLD para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental – 16% dos livros de Língua Portuguesa inscritos pelas editoras não foram aceitos pela comissão de estudiosos e educadores do MEC para fazer parte do Programa. Em comparação com números apresentados por Costa Val e Castanheira (2005), esse número é o menor desde o início do PNLD, que em 1998 teve 67% das obras inscritas não-recomendadas ou excluídas; em 2001, 54% dos livros foram não-recomendados ou excluídos e em 2004, 31% dos livros não foram aceitos pelo MEC.

Em função disso, nota-se que “a realização da avaliação terminou por resultar numa política do Estado não apenas de intervenção no campo editorial e de controle de sua

produção, mas também, por essa via, na intervenção no currículo e de seu controle” (BATISTA, ROJO E ZÚÑIGA, 2005, p. 53). A distribuição universal e gratuita de livros didáticos é, provavelmente, o principal destaque das políticas públicas em educação, porque se acredita que a melhora no material enviado às escolas para o trabalho com os alunos irá resultar também em uma melhora da educação. Para Batista:

Em síntese, com livros de melhor qualidade nas escolas, o PNLD vem contribuindo para um ensino de melhor qualidade: é uma referência consensual de qualidade para a produção de livros didáticos e para sua escolha, por professores; vem possibilitando uma reformulação dos padrões do manual escolar brasileiro e criando condições adequadas para a renovação das práticas de ensino nas escolas. (2003, p. 41).

O grande destaque dado ao livro didático não ocorre apenas nas escolas públicas. As instituições de ensino particular também se valem dos livros didáticos para encaminhar suas atividades pedagógicas. Ao contrário das públicas, nas instituições privadas um livro pode ser usado por infundáveis anos ou, ao contrário, por um único ano, caso a escolha não tenha sido bem sucedida.

Na escola privada não existe o aparato teórico oferecido pelo governo federal às escolas públicas. Os professores, de acordo com sua formação, conceitos de educação, concepção de língua ou outros critérios quaisquer, adotam o livro que lhes parece mais adequado ao trabalho. Muitas vezes os orientadores da escolha são os divulgadores de livros das editoras, ou seja, o vendedor. Ele costuma atribuir características ao material didático, tais como: “o livro é uma novidade”, “esse um novo autor na editora”, “há um apêndice no livro com jogos e adesivos”, “a disposição gráfica das atividades é muito boa”, “há uma lista de paradidáticos que podem acompanhar as aulas” entre outras.

Atualmente, existe outro expediente utilizado para facilitar a venda dos livros: disponibiliza-se uma senha de acesso ao site da editora onde se pode encontrar um “banco de provas” referente ao livro escolhido que é atualizado sistematicamente. Basta o professor escolher determinados livros que terá a seu dispor, via internet, todas as provas para o ano, basta acessá-las com a senha e fazer a impressão. Outra novidade do mercado editorial é a “Assessoria Pedagógica”. Se a escola optar pela escolha de determinadas coleções a serem usadas em um ou mais segmentos, recebe a visita do escritor do livro ou

de seus “monitores” que orientarão os professores sobre como explorar melhor os recursos do livro adquirido.

Apesar disso tudo, o uso do livro didático nas escola particular não costuma ser obrigatório. Porém, com adoção ou não do livro, a exigência pela qualidade no trabalho realizado é fiscalizada constantemente pelos familiares dos alunos, pela coordenação pedagógica e pela direção da escola, a fim de que a instituição seja reconhecida pelo bom ensino oferecido. Aqui aparece uma grande diferença em relação ao ensino público, talvez a escolha criteriosa do livro promovida pelo governo não seja acompanhada por uma exigência de qualidade do uso do material selecionado, o que acaba resultando em uma certa ineficiência do PNLD.

Silva afirma que “caso os livros didáticos brasileiros fossem mesmo eficientes, o Brasil seria o melhor país do mundo em termos de educação e escola” (2008, p. 11), devido ao fácil acesso a esse recurso. No entanto, é preciso lembrar que quem faz a qualidade do trabalho em sala de aula com Língua Portuguesa é o professor. De nada adianta, especialmente na escola pública, contar com um recurso que envolveu um amplo processo de escolha em prol da qualidade do ensino, se os livros não forem utilizados com criticidade e segurança pelo professor e, na pior das hipóteses, se o livro ficar empilhado por anos nas prateleiras de bibliotecas, sem sequer chegar às mãos dos alunos.

Isso tudo está em consonância com o que se pretende verificar no terceiro capítulo deste trabalho: a forma como os livros didáticos encaminham o trabalho de estudo do texto contribui para o aluno refletir sobre os usos feitos pelos autores para a construção de sentidos?

3 SUBSTITUIÇÃO LEXICAL NOS LIVROS DIDÁTICOS

As concepções teóricas dispostas nos dois primeiros capítulos dessa pesquisa irão, de agora em diante, orientar um estudo analítico que tem por objetivo principal observar o trabalho proposto quanto ao estudo do recurso da substituição lexical em livros didáticos de 4ª Série e verificar como esses livros apresentam a noção de sinônimo para os alunos.

Ao contrário das pesquisas normalmente realizadas envolvendo o livro didático, como as apresentadas em Rocha (2001), Rojo e Batista (2003), Costa Val e B. Marcuschi (2005), esta terá como ponto de partida a escola particular e não a pública. Isso se deve ao fato de eu ser professora da 4ª Série em diferentes escolas privadas há cinco anos e o conflito “qualidade no ensino da Língua Portuguesa X livro didático” estar sempre presente em minha prática pedagógica.

A partir das visitas dos divulgadores de livros didáticos, que a cada ano realizam a distribuição de exemplares disponíveis para a série e para a disciplina com que o professor trabalha, reuni um acervo considerável de obras com as mais diversas características. Foi com esses livros que organizei o corpus da pesquisa, tendo por base os critérios detalhados a seguir.

3.1 Seleção do material de análise

A seleção do material para análise iniciou com a organização dos livros didáticos de Língua Portuguesa a que tive acesso no período de fevereiro de 2006 a agosto de 2008.

Adotei como primeiro critério de seleção do corpus incluir na lista de possíveis obras a serem analisadas apenas aquelas classificadas como “livros didáticos de Língua Portuguesa” destinados a 4ª Série do Ensino Fundamental de oito anos ou ao 5º Ano do Ensino Fundamental de nove anos. Com esse critério, eliminei as chamadas “apostilas” elaboradas pelos “Sistemas de Ensino”, os livros destinados apenas à prática de “redação” e os livros que não são assinados por autores mas por “assessorias pedagógicas” das editoras. Nessa seleção inicial, reuni 15 obras de 11 editoras diferentes, conforme o Quadro 1.

| TÍTULO/COLEÇÃO | AUTORES | EDITORA | ANO |
|-------------------------|---|-----------------------|------------|
| Língua Portuguesa 4 | Amália Orchis, Angelina Chu e Vera Simoncello | Ediouro | 1999 |
| Idéias em Contexto | Iêda Maria Kucera, Cláudia Maria Luna, Priscila Ganter Moraes, Maria Moraes Ormeneze Silva | Editores do Brasil | 2004 |
| Nova Geração | Lucinéia Machado e Carmen Valle | Nova Geração | 2005 |
| Linhas & Entrelinhas | Lúcia Helena Ribeiro Cipriano e Maria Otília Leite Wandresen | Positivo | 2005 |
| Novo Eu Gosto | Célia Passos e Zeneide Silva | IBEP | 2006 |
| Marcha Criança | Maria Teresa Marsico, Maria do Carmo Tavares da Cunha, Maria Elisabete Martins Antunes, Armando Coelho de Carvalho Neto | Scipione | 2008 |
| De olho no futuro | Cassia Garcia de Souza e Lúcia Perez Mazzi | Quinteto Editorial | 2005 |
| Descobrimos a gramática | Gilio Giacomozzi, Gildete Valério, Geonice Valério | FTD | 2007 |
| Hoje é dia de Português | Samira Campedelli e Jésus Barbosa de Souza | Positivo | 2007 |
| Infância Feliz | Albanize Arêdes, Duda Albuquerque, Miriam Grilo | Escala Educacional | 2007 |
| Porta Aberta | Isabella Carpaneda e Angiolina Bragança | FTD | 2007 |
| Criar e Aprender | Annelys Lopes e Izolda Bollmann | FTD | 2007 |
| A escola é nossa | Marcia Paganini Cavéquia | Scipione | 2007 |
| Brasileira | Maria Helena Costa e Ana Paula Dias Torres | Cia. Editora Nacional | 2008 |
| Aprendendo Sempre | Cláudia Miranda e Vera Lúcia Rodrigues | Ática | 2008 |

Quadro 1: Livros pesquisados para compor a pesquisa.

Fonte: Primária.

A partir da listagem dos livros, o segundo critério adotado foi a presença de um “manual do professor”, que normalmente traz as concepções teóricas que orientaram a elaboração da obra. Nesse item foram eliminados os livros “Nova geração”, de Lucinéia Machado e Carmen Valle, publicado em 2005, e “Descobrimos a gramática”, de Gilio Giacomozzi, Gildete Valério, Geonice Valério, publicado em 2007.

Com uma lista de 13 livros de 10 editoras diferentes, consulte o Guia do Livro Didático 2007 on-line, destinado à escolha dos livros de Língua Portuguesa das Séries/Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Meu objetivo foi verificar, entre os livros que restaram, quais constavam no Guia como aprovados pelo MEC para participarem do PNLD/2007. Com base em tal critério foram excluídos o livro mais antigo, de 1999, e os mais recentes, de 2007 e 2008, visto que o PNLD inscreveu apenas obras publicadas em 2004, 2005 e 2006. Restaram cinco livros, entre eles três recomendados e dois que não

foram mencionados no Guia. Como não existe no PNLD uma categoria de livros “não aprovados”, resolvi analisar também os dois livros que não fizeram parte do PNLD/2007 e verificar que diferenças eles têm em relação aos livros “aprovados”, especialmente no estudo da substituição lexical.

Esses cinco livros formaram o corpus, que foi dividido em dois grupos, conforme os quadros abaixo:

Grupo 1 – Obras aprovadas no PNLD/2007

| TÍTULO/COLEÇÃO | CATEGORIA | EDITORA | ANO |
|-----------------------|--|-------------------|------------|
| De olho no futuro | Bloco 1: Coleção organizada por unidades temáticas. | Quinteto | 2006 |
| Linhas & Entrelinhas | Bloco 1: Coleção organizada por unidades temáticas. | Positivo | 2005 |
| Idéias em Contexto | Bloco 2: Coleção organizada por unidades temáticas sensíveis a gênero/tipo de texto. | Editora do Brasil | 2004 |

Quadro 2: Livros selecionados para compor a pesquisa no Grupo 1.
Fonte: Primária.

Grupo 2 – Obras que não constam no PNLD/2007

| TÍTULO/COLEÇÃO | EDITORA | ANO |
|-----------------------|----------------|------------|
| Marcha Criança | Scipione | 2005 |
| Novo eu gosto | IBEP | 2006 |

Quadro 3: Livros selecionados para compor a pesquisa no Grupo 2.
Fonte: Primária.

A partir da organização acima, iniciei a análise das propostas de estudo da coesão textual, com ênfase na substituição lexical, nos manuais didáticos selecionados, considerando os seguintes critérios: 1) variedade de textos verbais com possibilidade de estudo da substituição lexical; 2) abordagem quantitativa das atividades sobre o texto; 3) abordagem qualitativa das atividades que enfatizam a substituição lexical e a sinonímia; 4) concepções quanto ao estudo dos recursos de coesão textual expressos no manual do

professor; 5) considerações no Guia do PNLD/2007 em relação às obras do Grupo 1. As análises e seus resultados serão apresentadas a seguir.

3.2 Análise dos livros didáticos selecionados

A análise de cada livro teve como ponto de partida a leitura dos textos verbais que eram seguidos por proposta de estudo escrito do seu conteúdo. Nessa leitura verifiquei a possibilidade de estudar a substituição lexical em cada um deles e considerei que em todos seria possível refletir sobre o uso da substituição lexical como recurso anafórico de progressão textual e de manutenção dos referentes do texto. Em seguida, fiz um levantamento quantitativo simples do número de questões referentes aos textos verbais de cada unidade a fim de possibilitar uma visão de conjunto do *corpus* da pesquisa. Especifiquei o número de questões cuja ênfase foi dada ao estudo dos recursos anafóricos e, entre essas questões, quais especificamente visavam ao estudo e à reflexão do uso da substituição lexical. Concluída a primeira etapa de estudo, focada em aspectos quantitativos, passei a realizar uma análise da qualidade das questões sobre a substituição lexical, e algumas relativas ao estudo da sinonímia, propostas nos livros. Por fim, observei a relação entre o que foi apresentado no manual do professor em cada obra e o seu conteúdo, também consultei as resenhas dos livros do Grupo 1 dispostas no Guia do PNLD de 2007 para confirmar ou refutar as conclusões a que cheguei sobre as obras.

Assim segue, nos próximos itens, a explanação e as considerações sobre as propostas de estudo da substituição lexical apresentadas nos cinco manuais didáticos selecionados para esta pesquisa.

3.2.1 Análise do Grupo 1

Os livros que compõem o Grupo 1 foram aprovados pelo PNLD/2007 e classificados em categorias diferentes, conforme o Quadro 2, da página 62.

3.2.1.1 Livro *De olho no futuro*

O primeiro livro em análise, *De olho no futuro* (SOUZA e MAZZIO, 2006), está organizado em unidades que enfatizam o estudo de um determinado tema a partir da reunião de textos de diferentes gêneros. De acordo com o Guia do Livro Didático, livros com essa característica perfazem 35% das obras recomendadas no PNLD/2007.

O levantamento quantitativo da obra está disposto no quadro abaixo.

| Unidades | Textos verbais | Questões que exigem respostas escritas sobre os textos | Questões que enfatizam o estudo dos recursos anafóricos de coesão | Questões que enfatizam o estudo da substituição lexical |
|--------------|----------------|--|---|---|
| Unidade 1 | 2 | 17 | 0 | 0 |
| Unidade 2 | 2 | 10 | 0 | 0 |
| Unidade 3 | 2 | 17 | 3 | 3 |
| Unidade 4 | 4 | 28 | 3 | 0 |
| Unidade 5 | 3 | 25 | 0 | 0 |
| Unidade 6 | 2 | 15 | 0 | 0 |
| Unidade 7 | 3 | 24 | 1 | 0 |
| Unidade 8 | 1 | 7 | 0 | 0 |
| Unidade 9 | 2 | 9 | 1 | 0 |
| TOTAL | 21 | 152 | 8 | 3 |

Quadro 4: Levantamento quantitativo do livro *De olho no futuro*.

Fonte: Primária.

Os números apontam que o livro *De olho no futuro* apresenta 21 textos verbais com possibilidade de reflexão sobre o uso da substituição lexical como um dos recursos anafórico que garantem a coesão textual. Porém, em apenas uma unidade, a de número 3, verifica-se tal estudo em três atividades, o que equivale a cerca de 2% das 152 questões presentes em todo o livro. Além dessas três questões, as autoras apresentam outras cinco que estudam recursos anafóricos, com ênfase, principalmente nas retomadas promovidas pelas anáforas pronominais. Isso pode ser verificado nos exemplos que seguem abaixo.

A partir do texto “As mil faces de Mona Lisa”, publicado na revista *Recreio*, na edição de 14 de junho de 2001 (ver anexo A), as autoras propõem o estudo da seção “Ampliando o vocabulário”. Seu objetivo é “refletir sobre a repetição de palavras no texto” (manual do professor, p. 32), conforme segue a reprodução a seguir:

AMPLIANDO O VOCABULÁRIO

Evitando a repetição de palavras

Releia o início do texto *As mil faces da Mona Lisa*.

- (A) “Todos já ouviram falar de uma das obras de arte mais famosas do mundo: a Mona Lisa. Seu autor foi Leonardo da Vinci, um grande mestre da pintura. Mas pouca gente sabe que existem outras Mona Lisa espalhadas por aí.
Ela inspirou vários artistas, que pintaram o seu retrato de um jeito diferente.”



Leonardo da Vinci — Mona Lisa, 1506. Museu do Louvre, Paris.

Agora, releia esse mesmo trecho reescrito com algumas modificações.

- (B) Todos já ouviram falar de uma das obras de arte mais famosas do mundo: a Mona Lisa. O autor da Mona Lisa foi Leonardo da Vinci, um grande mestre da pintura. Mas pouca gente sabe que existem outras Mona Lisa espalhadas por aí.
A Mona Lisa inspirou vários artistas, que pintaram o retrato da Mona Lisa de um jeito diferente.

- Em sua opinião, qual dos trechos proporciona uma leitura mais fluente, menos cansativa?

O trecho B. Espera-se que os alunos percebam que o fato de o termo **Mona Lisa** aparecer repetidas vezes torna a leitura cansativa.

- Releia o trecho A e assinale as palavras e expressões que foram empregadas para evitar a repetição do termo **Mona Lisa**.

- Seu autor a pintura Ela
 o seu retrato Ele

Como você pôde perceber, quando usamos algumas palavras e expressões de sentido equivalente para evitar a repetição, deixamos o texto mais bem escrito e fácil de ser compreendido.

Nessa atividade, as autoras utilizam o fragmento de um texto da unidade como um pretexto para atingir seu objetivo de refletir sobre a repetição de palavras no texto. Esse objetivo certamente é alcançado, pois o texto B, cheio de repetições, torna-se cansativo, no entanto, a reflexão pára por aí.

No fragmento selecionado, foram usadas várias estratégias de referenciação, que estabelecem relações entre os objetos de discurso e organizam as informações contidas no texto. Destaco o eixo que foi escolhido pelas autoras para realizar a atividade: 1) “uma das obras mais famosas do mundo”; 2) “a Mona Lisa”; 3) “Seu autor”; 4) “Ela”; 5) “o seu retrato”. Em vez de explorar as relações de sentido que estabelecem entre si esses cinco objetos de discurso, as autoras preferem reescrever o trecho salientando a repetição do referente “Mona Lisa”, a fim de que os alunos percebam que a leitura fica cansativa, dando resposta a uma pergunta: “Em sua opinião, qual dos trechos proporciona uma leitura mais fluente, menos cansativa?”¹⁰.

Apesar de tornar explícito um dos objetivos da substituição lexical, mas não o único, ao enfatizar apenas o trecho reescrito, perde-se a oportunidade de observar com mais profundidade as estratégias usadas pelo produtor do texto original para levar o leitor a construir e reconstruir os sentidos pretendidos. Além disso, a reflexão sobre a relação de sentido entre as palavras no interior do discurso fica prejudicada, também fica prejudicada a reflexão quanto à possibilidade de especificar qual é a obra em questão no texto, esclarecer quem é o autor, ampliar as informações sobre o retrato, tudo isso já dito no texto original.

Para concluir a atividade, as autoras pedem que os alunos assinalem, entre cinco opções, aquelas empregadas para evitar a repetição do termo Mona Lisa. A falta de encadeamento e de unidade no texto modificado não é destacada, nem o acréscimo de informações com a entrada de alguns elementos no texto. Trata-se de uma atividade de mera identificação, que não valoriza a natureza interpretativa da substituição lexical. Um ponto positivo desse estudo está no final da página, quando as autoras falam que para evitar repetições são utilizadas “palavras e expressões de sentido equivalente” (p. 62), o que ultrapassa a idéia limitada de “sinônimo” normalmente trabalhada nos livros didáticos.

¹⁰ Observa-se na reprodução da p. 65 que a resposta dada ao professor para a correção da pergunta está errada. O trecho “mais fluente, menos cansativo” é original, isto é, o trecho “A”, mas a resposta dada é “O trecho B”. Caso o professor não prepare sua aula com antecedência e atenção e siga à risca o que é dito no livro, isso pode causar problemas durante a correção da atividade.

A atividade que aparece na seqüência do livro didático é feita nos moldes da atividade anterior: um texto aparece com várias repetições da palavra “cerâmica” e o aluno precisa identificar, entre três seqüências de palavras, qual promoveria a melhor substituição, apenas com o objetivo de não torná-lo cansativo.

1. Assinale a opção mais adequada para evitar a repetição da palavra **cerâmica** no texto a seguir.

A cerâmica é conhecida pelo homem há milhares de anos. A cerâmica é feita de um material simples chamado argila. As primeiras cerâmicas produzidas eram utilizadas para guardar alimentos. Hoje, a cerâmica é muito usada como artesanato.

- ela - peças - essa arte em barro ela - obra - essas artes
 dela - arte - as peças

Figura 2: Atividade sobre substituição lexical no livro *De olho no futuro*.
 Fonte: SOUZA e MAZZIO, 2005, p. 63.

O pequeno texto dessa atividade não provém de nenhum texto anterior e nem tem autoria, provavelmente ele foi feito apenas para a atividade. Na primeira retomada, com o uso do pronome “ela”, emprega-se uma anáfora pronominal, nas retomadas seguintes, percebe-se o acréscimo de informações, além da simples troca de uma palavra por outra. Na substituição lexical de cerâmica por peças, o leitor passa saber que a cerâmica não é algo grande, feita em blocos por exemplo, mas em “peças” e, na seqüência, o predicado informa sua utilidade inicial: “guardar alimentos”. A segunda substituição lexical, “essa arte em barro”, acrescenta a informação de que a palavra “argila” tem uma correspondente no texto, “barro”, e a cerâmica passa a ser tratada como uma “arte”. Nessa atividade percebe-se, novamente, que a substituição não é estudada em seu aspecto anafórico de retomada de referentes, nem se destaca a organização dos elementos na superfície do texto, o que o torna mais coeso. Sobre isso, Rojo afirma que “embora autores e editores estejam

escolhendo bons textos, diversificados e representativos, não conseguem propor, a partir deles, atividades de leitura e de produção de textos efetivas e eficazes” (2003, p. 87).

Com essas atividades os alunos poderão passar a tomar consciência quanto à repetição de palavras, principalmente nas suas próprias produções, porque é muito comum na 4ª série a presença constante de uma mesma palavra do início ao fim do texto. Entretanto, reflexões quanto à construção e reconstrução feitas a cada nova referência não são realizadas, além disso, não fica claro para os alunos o elo semântico que há entre os termos usados na substituição e que tal elo relaciona as palavras, mantendo a unidade nos textos.

Considero necessário destacar que apesar da pertinência do tema, os conteúdos tratados nessa unidade não são retomados ao longo do livro, além disso, as autoras perdem uma grande oportunidade de refletir sobre o caráter discursivo da substituição lexical, que aparece em praticamente todos os textos verbais. Conforme demonstrado no quadro 4, além dessas duas atividades, apenas mais uma, na página 63, leva o aluno a trabalhar com o recurso da substituição, porém sob os mesmos moldes das atividades anteriores.

Em seus estudos sobre o livro didático, Suassuna (2006) destaca que falta consistência no estudo do vocabulário nas relações que se estabelecem nos textos. Para ela:

[...] é interessante notar como o trabalho pedagógico é centrado na palavra, em particular no estudo do sinônimo e do antônimo. O problema não é tanto o da recorrência desse conteúdo ao longo das diversas séries do ensino fundamental e médio, mas a idéia de que sinônimos e antônimos são *conceitos em si*. (SUASSUNA, 2006, p. 30 – grifos da autora).

Tal como constata Suassuna (2006), é possível encontrar no livro *De olho no futuro* uma atividade que trata o estudo dos antônimos como um “conteúdo em si”. Souza e Mazzio (2006) partem de um pequeno fragmento do texto “Janela indiscreta” (ver anexo B), em que há uma relação direta de antônimo entre as palavras “sucesso” e “insucesso” para, em questões organizadas em alternativas, definir o que são antônimos, conforme pode ser visto na reprodução:

AMPLIANDO O VOCABULÁRIO

Antônimos

Releia o trecho.

“E vai por aí o caminho do **sucesso** ou do **insucesso** dos inúmeros programas de TV que captamos...”

Qual é a relação entre as palavras destacadas no trecho acima? Assinale a opção correta.

- () Essas palavras apresentam sentidos semelhantes.
 (x) Essas palavras apresentam sentidos opostos entre si.
 Então, podemos afirmar que as palavras em destaque são:
 () sinônimas. (x) antônimas. () gírias.

1. Releia o texto *Janela indiscreta* e sublinhe nas frases somente os pares de antônimos. Os pares de antônimos encontram-se sublinhados no texto.
2. Ligue cada palavra ao seu respectivo antônimo.

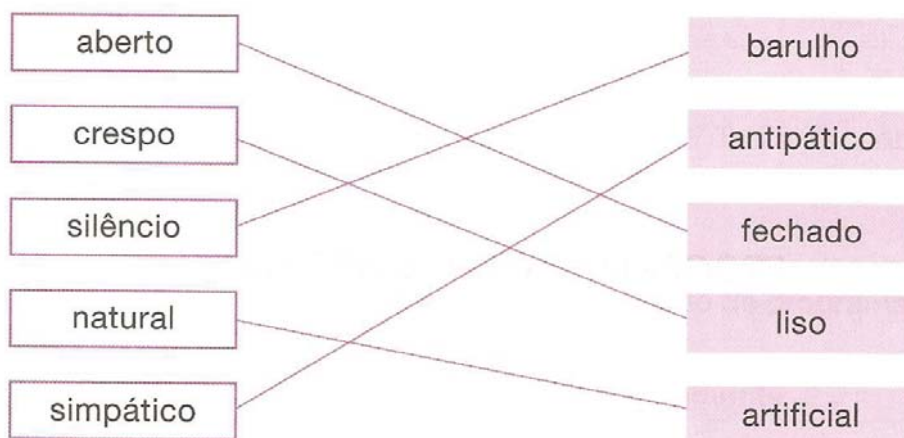


Figura 3: Antônimos no livro *De olho no futuro*.
 Fonte: SOUZA e MAZZIO, 2005, p. 40.

Após verificar o que são antônimos, a questão número um pede para que as relações entre palavras de sentido oposto sejam sublinhadas no texto. Nele se encontram as duplas: aberta X fechada, verdadeiro X ficcional, risos X lágrimas, servir X desservir, ligar X desligar, geralmente articuladas com a conjunção “ou”, o que não é considerado na atividade. A atividade de número 2, porém, é a que contraria o que se tem como mais recente no estudo do léxico. As autoras propõem que os alunos liguem uma lista de cinco

palavras aos seus antônimos em outra lista de cinco palavras. Nessa atividade, vou considerar apenas a relação que se estabelece entre as palavras *crespo* e *liso*. A contrariedade de sentidos que se estabelece entre tais palavras só pode ser considerada se elas estiverem relacionadas ao substantivo cabelo, por exemplo. Se a relação fosse estabelecida tendo como referente uma superfície qualquer, o antônimo ocorreria, além da relação entre liso e crespo, entre liso e áspero, ou então, entre liso e rugoso. Se a relação tivesse como referente o substantivo tecido, o antônimo poderia se estabelecer entre liso e estampado, no caso da cor, ou entre liso e rugoso, no caso da textura. Em função disso, é essencial destacar novamente que o sentido das palavras se constrói no texto/discurso e, portanto, as semelhanças e diferenças de sentido só são possíveis de serem analisadas nessa situação. Sempre é preciso considerar a palavra em uso e não apenas a palavra em si, como destaca Marcuschi:

Considerando que a língua em si mesma não providencia a determinação semântica para as palavras e as palavras isoladas também não dão sua dimensão semântica, somente uma rede lexical situada num sistema sócio-interativo permite a produção de sentidos. (MARCUSCHI, 2007, p. 70)

No manual do professor, Souza e Mazzio afirmam que o trabalho realizado na obra “está baseado nas principais contribuições dadas ao ensino de Língua Portuguesa pela lingüística textual e pela análise do discurso” (2006, p. 4), a primeira também fundamenta esta dissertação. As autoras acreditam que “no momento do trabalho com a leitura é que são fincados os alicerces para a produção de bons textos. Pensando nisso, foram escolhidos textos e temas adequados à faixa etária dos alunos, a fim de que eles se integrem ao exercício da leitura de modo prazeroso e investigativo” (2006, p. 5). Nota-se nessas palavras o foco no conteúdo que pode enriquecer os textos produzidos pelos alunos e não nos recursos que podem ser utilizados no texto para articulá-lo e fazê-lo progredir, como o estudo das estratégias de referenciação, por exemplo. As autoras indicam que levarão os alunos a analisar os recursos coesivos presentes nos textos e enfatizam que:

Auxiliar os alunos acerca dos elementos coesivos é, pois, de extrema importância. Afinal, tais elementos (conjunções, pronomes, elipses, marcadores sequenciais, **palavras do mesmo campo semântico**) podem ajudá-lo na construção de seus textos, ao estabelecer ligações entre partes que o constituem, além de seqüenciá-lo de maneira adequada. Desse modo, as crianças poderão ter mais sucesso na compreensão do significado da coerência textual. (SOUZA e MAZZIO, 2006, p. 16 – grifos nossos).

Considerando essa observação, que evidencia a consciência das autoras quanto à importância do estudo dos recursos coesivos para o sucesso dos alunos na compreensão e na produção textual e os números dispostos no quadro 4, percebe-se uma certa incoerência entre os argumentos do manual do professor e a constituição do livro, pois a abordagem dos recursos coesivos não têm grande destaque nas propostas de trabalho. Considero que oito atividades é relativamente pouco diante do número de textos apresentados e diante das concepções que as autoras defendem no texto teórico que fundamenta e explica a obra. Além disso, as atividades referentes à substituição lexical, além de poucas, não favorecem à reflexão sobre o uso desse recurso na constituição do texto. Os avaliadores do MEC reconhecem lacunas nesse aspecto do livro.

No Guia do PNLD/2007, livro *De olho no futuro* é avaliado de maneira muito positiva e a maioria das considerações são de elogios, principalmente em relação às atividades sobre o uso da língua e reflexão sobre esse uso. Um dos seus destaques negativos é, justamente, a pouca ênfase dada ao estudo das relações que se estabelecem no interior do texto através dos processos de referenciação. Segundo o Guia, o livro apresenta lacunas “no trabalho com conhecimentos lingüísticos, que não sistematiza os tópicos abordados e pouco explora os aspectos textuais e discursivos, isto é, os recursos que sinalizam a organização do texto e suas relações com o contexto de interlocução” (2006, p. 85). O que foi confirmado nas análises apresentadas nesse item.

3.2.1.2 Livro *Linhas e entrelinhas*

O segundo livro em análise, *Linhas e entrelinhas* (CIPRIANO e WANDRESEN, 2005), também faz parte dos 35% de livros recomendados pelo MEC para o PNLD/2007

que se organizam em unidades cuja ênfase é o estudo de um determinado tema a partir da reunião de textos de diferentes gêneros. Os números levantados no livro são os seguintes:

| Unidades | Textos verbais | Questões que exigem respostas escritas sobre os textos | Questões que enfatizam o estudo dos recursos anafóricos de coesão | Questões que enfatizam o estudo da substituição lexical |
|-----------------|-----------------------|---|--|--|
| Unidade 1 | 4 | 45 | 2 | 0 |
| Unidade 2 | 2 | 29 | 0 | 0 |
| Unidade 3 | 4 | 39 | 4 | 3 |
| Unidade 4 | 4 | 42 | 7 | 1 |
| Unidade 5 | 2 | 35 | 2 | 0 |
| Unidade 6 | 1 | 10 | 0 | 0 |
| Unidade 7 | 3 | 46 | 4 | 0 |
| Unidade 8 | 4 | 45 | 2 | 0 |
| TOTAL | 24 | 291 | 21 | 4 |

Quadro 5: Levantamento quantitativo do livro *Linhas e entrelinhas*.

Fonte: Primária.

O quadro quantitativo demonstra o empenho das autoras em explorar os 24 textos verbais do livro, pois propõe 291 questões sobre eles, numa média de 12 questões por texto¹¹. O mesmo empenho é verificado no número de atividades que abordam recursos anafóricos de coesão textual, pois elas estão presentes em seis das oito unidades o livro, perfazendo um total de 21 atividades que incluem o estudo de anáforas pronominais, nominais e elipses. Quanto à substituição lexical, apenas quatro atividades tratam do tema, o que corresponde a aproximadamente 1,5% de toda obra, mas ao contrário do que é proposto nas atividades do livro anterior, nesse livro as autoras valorizam a relação anafórica que se estabelece entre as palavras no interior do discurso. Isso pode ser observado na reprodução a seguir:

¹¹ Essa média é bem superior a dos outros livros em análise. No livro “De olho no futuro” a média é de 7,2 questões por texto e no livro “Idéias em contexto”, de 5,8 questões por texto.

5. Leia este trecho:

Nas regiões onde há pouca água, como a Região Nordeste, a poluição agrava ainda mais os problemas decorrentes da falta **desse líquido...**

A que se referem as palavras destacadas?

Referem-se à água.

6. Leia:

No Brasil, a principal forma de poluição das águas é o lançamento de esgotos domésticos e industriais nos corpos d'água.

Agora, faça o que se pede:

a) Escreva quais são esses corpos d'água de que fala o texto.

Rios, lagos e lagoas.



Figura 4: Substituição lexical no livro *Linhas e entrelinhas*.
Fonte: CIPRIANO e WANDRESEN, 2005, p. 63.

Na atividade de número 5, em um fragmento do texto “Poluição: ameaça à qualidade da água” (ver anexo C), as autoras desejam que o aluno localize a palavra a que a expressão “desse líquido” faz referência. Na atividade 6, há um novo fragmento, mas a resposta não está nele, é preciso buscá-la no texto. A atividade pretende que o aluno perceba a dependência que há entre a expressão “corpos d’água” e a especificação “rios, lagos e lagoas”, definidas no texto. Essa mesma forma de questionar, enfatizando especialmente a possibilidade de substituição promovida pela relação entre um pronome demonstrativo e um substantivo, aparece nas outras duas atividades do livro que tratam da substituição lexical.

8. Releia este parágrafo e, depois, responda:

A água poluída pode também ser uma **fonte** de transmissão de doenças ao homem, muitas delas de bastante gravidade como hepatite, cólera e diarreia. Além disso, a poluição causa graves prejuízos para a flora e a fauna dos rios e dos lagos, já que muitas espécies desaparecem desses ecossistemas.

a) Com que sentido a palavra **fonte** foi utilizada?

Com o sentido de origem, causa.

b) As palavras sublinhadas se referem a algo dito anteriormente. A quê?

• além disso. À idéia de a água poluída transmitir doenças ao homem.

• desses ecossistemas. Aos rios e aos lagos.

Figura 5: Substituição lexical no livro *Linhas e entrelinhas*.
Fonte: CIPRIANO e WANDRESEN, 2005, p. 65.

Na atividade 8, segundo item, letra b) o aluno terá de relacionar “desses ecossistemas” às palavras “rios e lagos”, que foram citadas anteriormente, o mesmo acontece na letra c) da atividade reproduzida abaixo.

6. Releia este outro trecho do texto e, depois, comente com os colegas e o(a) professor(a) sobre as seguintes questões:

O bolo de macaxeira (mandioca) não falta no dia de São João, que é embalado pelo forró. Supõe-se que **essa música** tenha surgido nos barracões à beira das primeiras estradas de ferro construídas no Brasil.

a) Por que a palavra **mandioca** aparece entre parênteses? Porque está explicando o que é macaxeira, já que, em algumas regiões brasileiras, ela tem outro nome.

b) Você conhece a mandioca ou macaxeira por outros nomes?

Como ela é conhecida na região em que você mora? Resposta pessoal. Entre os nomes pelos quais a mandioca é conhecida, podem ser citados: aipi, aipim, castelinha, maniva, maniveira, etc.

c) A expressão destacada está se referindo a quê? Ao forró.



Figura 6: Substituição lexical no livro *Linhas e entrelinhas*.
Fonte: CIPRIANO e WANDRESEN, 2005, p. 86.

A atividade apresentada na Figura 5 explora um fragmento do texto “Sabor e movimento dos cinco cantos do país” (ver anexo D) em que há a substituição da palavra “forró” por “essa música”.

Apesar de ser o único livro em análise que aborda o uso de um pronome demonstrativo aliado um substantivo como estratégia de substituição lexical, é preciso questionar a qualidade das atividades. Nelas há grande destaque na identificação dos referentes, mas nenhuma reflexão quanto às relações de sentido, à continuidade promovida pela substituição, à progressão temática do texto, à caracterização do item anaforizado. Além disso, o livro perde em qualidade por não considerar o uso da língua em diferentes situações de comunicação, por não refletir acerca dos sentidos das palavras de acordo com o contexto em que elas estão inseridas. Exemplo disso é a próxima atividade apresentada, que explora o uso do dicionário no livro *Linhas e entrelinhas*, reproduzida abaixo.

6. Leia e, depois, responda:

Houve uma jovem cigarra que tinha o costume de chiar ao pé de um formigueiro.

- a) Com que sentido a palavra **chiar** está sendo utilizada nesse trecho? Veja o que diz o dicionário e reescreva a frase acima, substituindo-a e mantendo o mesmo sentido.



chiar. 1. emitir som agudo. 2. esbravejar de cólera. 3. protestar, reclamar.

Houve uma jovem cigarra que tinha o costume de emitir som agudo ao pé de um formigueiro.

Figura 7: Uso do dicionário no livro *Linhas e entrelinhas*.
Fonte: CIPRIANO e WANDRESEN, 2005, p.188.

Essa atividade toma por base a primeira frase de uma fábula de Monteiro Lobato, “A cigarra e as formigas” (ver anexo E). Ao contrário de várias outras atividades apresentadas na obra, que apenas pede a cópia do que acompanha o verbete do dicionário, essa atividade solicita que se reescreva a frase, substituindo o verbo “chiar” por uma das três opções postas no livro, mas a frase deve “manter o mesmo sentido”. Segundo a

resposta do livro didático, o sinônimo adequado para chiar, no trecho em estudo, é “emitir som agudo”. Saindo da questão proposta e analisando a situação concreta em que a palavra foi usada, a idéia que se constrói sobre ela é outra. O texto inicia da seguinte maneira:

A cigarra e as formigas

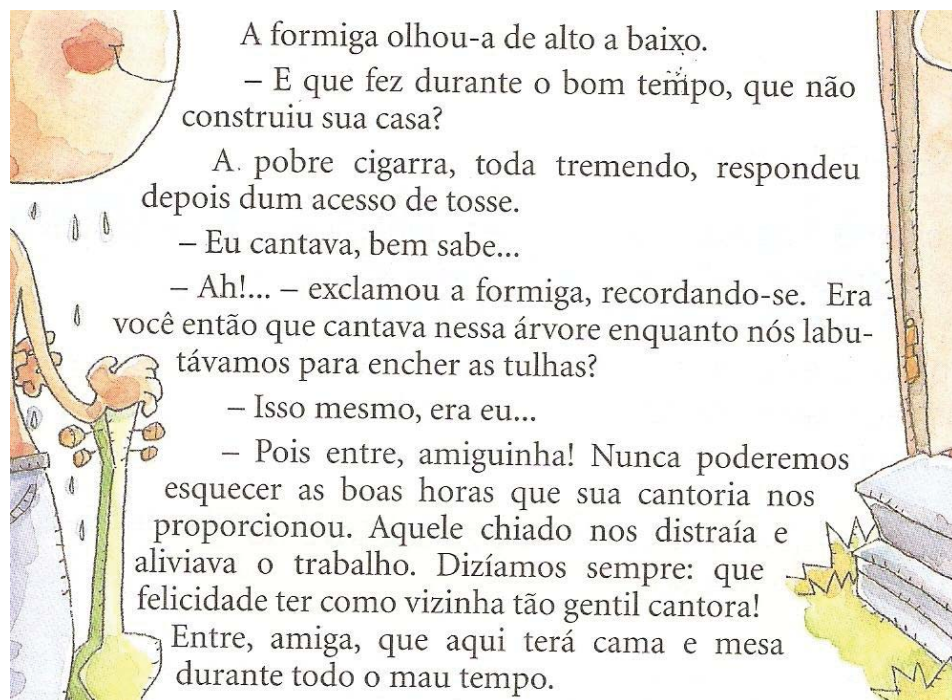
A – A formiga boa

Houve uma jovem cigarra que tinha o costume de chiar ao pé de um formigueiro. Só parava quando cansadinha; e seu divertimento então era observar as formigas na eterna faina de abastecer as tulhas.



Figura 8: Início do texto *A cigarra e as formigas*.
Fonte: CIPRIANO e WANDRESEN, 2005, p. 186.

Na atividade proposta no livro, que leva em conta apenas uma frase, as autoras consideram que é possível substituir o verbo “chiar” por “emitir som agudo”, mas ao avançar na leitura do texto, encontra-se o seguinte:



A formiga olhou-a de alto a baixo.
– E que fez durante o bom tempo, que não construiu sua casa?
A pobre cigarra, toda tremendo, respondeu depois dum acesso de tosse.
– Eu cantava, bem sabe...
– Ah!... – exclamou a formiga, recordando-se. Era você então que cantava nessa árvore enquanto nós labutávamos para encher as tulhas?
– Isso mesmo, era eu...
– Pois entre, amiguinha! Nunca poderemos esquecer as boas horas que sua cantoria nos proporcionou. Aquele chiado nos distraía e aliviava o trabalho. Dizíamos sempre: que felicidade ter como vizinha tão gentil cantora! Entre, amiga, que aqui terá cama e mesa durante todo o mau tempo.

Figura 9: Final do texto *A cigarra e as formigas*.
Fonte: CIPRIANO e WANDRESEN, 2005, p. 186.

Numa perspectiva discursiva, que “envolve uma operação colaborativa dos parceiros da interação, que constroem os referentes *no* e pelo *discurso*” (ZAMPONI, 2005, p. 173), percebe-se que o “chiar” do início, transforma-se em “cantar” na parte final. Na fala da formiga, que praticamente repete o que foi dito na primeira linha do texto, encontramos: “- Ah!... – exclamou a formiga, recordando-se. Era você que cantava nessa árvore enquanto nós labutávamos para encher as tulhas?” (2005, p. 186), o que parece não corresponder a “emitir som agudo”, ainda mais se forem consideradas as últimas palavras da formiga: “- Pois entre, amiguinha! Nunca poderemos esquecer as boas horas que sua cantoria nos proporcionou. Aquele chiado nos distraía e aliviava o trabalho. Dizíamos sempre: que felicidade ter como vizinha tão gentil cantora!” (2005, p. 186). Tal fala produz efeitos de sentido positivos, de alegria, de prazer em relação ao “chiado” produzido pela cigarra, já que causava alegria às formigas, “distraía” e “aliviava” o peso de seu trabalho, sentidos opostos ao que é transmitido por “emitir som agudo”, que tem uma carga semântica negativa, de um barulho desagradável. Perde-se, no livro *Linhas e entrelinhas*, a oportunidade de se estudar as relações de sentido que se estabelecem na relação entre palavras e que muitas vezes não corresponde ao que está no dicionário.

Santos e Benfica, o estudar a coesão lexical em livros didáticos, concluem que:

Nesse quadro teórico, portanto, não há espaço para se refletir sobre os efeitos de sentido que cada escolha lexical acarreta, uma vez que se considera o significado como imanente ao texto, e as formas lingüísticas, como separada de seus usos. Desse modo, o trabalho lingüístico que cabe ao aluno fazer é *substituir* palavras e ou expressões por sinônimos, *copiar* e *consultar* dicionários e gramáticas. (2003, p. 183).

Quanto ao manual do professor, anexado ao final da obra, ele apresenta as bases teóricas que fundamentaram a obra e conceitos relacionados ao ensino de língua materna. Nele, as autoras afirmam que o trabalho com textos é a base para o ensino de Língua Portuguesa e, a partir disso, fazem uma série de considerações e reflexões, sempre com o enfoque direcionado ao estudo dos sentidos dos textos e aos objetivos da sua produção. Quanto ao estudo da estrutura dos textos, o tema “coesão” não foi abordado com ênfase no manual, apenas em pequenas observações como: “o texto precisa apresentar unidade temática e manter a coesão entre suas partes” (2005, p. 9).

Quanto ao Guia do PNLD/2007, ele reconhece que nessa obra “a língua é abordada como conjunto de elementos que permitem a construção dos textos e seus sentidos. As atividades estão centradas na análise e na reflexão sobre os conhecimentos lingüísticos, mas também no uso da linguagem e na produção escrita” (2006, p. 47). Além disso, o Guia destaca a “exploração sistemática dos processos coesivos e a abordagem dos recursos literários, que focalizam a rima, a linguagem conotativa e os jogos de palavras” (PNLD, 2006, p. 48). As atividades sobre o estudo dos recursos anafóricos de coesão recebem considerações positivas dos avaliadores do PNLD, porque no livro *Linhas e entrelinhas* há um estudo constante dos recursos empregados para manter a unidade temática do texto e o encadeamento das cadeias coesivas.

O trabalho com os **conhecimentos lingüísticos** articula-se à exploração da leitura, o que contribui para que não haja excessos de conteúdos e também para que os tópicos abordados estejam a serviço da compreensão dos textos lidos. Isso ocorre, sobretudo, nas atividades que contribuem para a exploração contextualizada do vocabulário e naquelas que focalizam os processos coesivos. Assim, nesta coleção, o texto é, de fato, tomado como o objeto de ensino. Os exercícios não são de mera aplicação de regras ou conceitos. Eles conduzem o aluno à resolução dos problemas colocados, favorecendo, assim, a reflexão sobre os usos da língua. (Guia do PNLD, 2006, p. 49, grifo dos autores).

Isso tudo revela um diferencial do livro *Linhas e entrelinhas* que, apesar de explorar a substituição lexical de maneira pouco consistente, propõe um trabalho coerente com os PCN e com o seu manual do professor, o que é reconhecido pelos avaliadores de MEC.

3.2.1.3 Livro *Idéias em contexto*

A última obra a ser analisada no Grupo 1 é o livro *Idéias em contexto* (KUCERA et al., 2004). Conforme o Guia do PNLD (2006, p. 11), ele faz parte dos 32,5% de livros que se organizam por unidades temáticas, isto é, considera-se o tema a ser abordado na escolha dos textos a serem estudados em cada unidade do livro. Seus dados são os seguintes:

| Unidades | Textos verbais | Questões que exigem respostas escritas sobre os textos | Questões que enfatizam o estudo dos recursos anafóricos de coesão | Questões que enfatizam o estudo da substituição lexical |
|--------------|----------------|--|---|---|
| Unidade 1 | 4 | 24 | 0 | 0 |
| Unidade 2 | 4 | 19 | 0 | 0 |
| Unidade 3 | 4 | 32 | 3 | 1 |
| Unidade 4 | 3 | 11 | 0 | 0 |
| Unidade 5 | 4 | 22 | 0 | 0 |
| Unidade 6 | 2 | 14 | 0 | 0 |
| Unidade 7 | 4 | 15 | 0 | 0 |
| Unidade 8 | 2 | 21 | 0 | 0 |
| TOTAL | 27 | 158 | 3 | 1 |

Quadro 6: Levantamento quantitativo do livro *Idéias em Contexto*.

Fonte: Primária.

Os números do Quadro 6 revelam certa falta de comprometimento com o estudo dos recursos anafóricos. Apesar de apresentar 27 textos verbais com possibilidade de abordagem de tais recursos, em apenas um deles questiona-se a relação entre palavras na seqüência superficial do texto. É a partir do texto “Faltou feedback nesta comunicação” (ver anexo F), que as autoras propõem uma atividade que pretende levar o aluno a perceber que o mal-entendido ocorrido no texto não teria acontecido, caso os interlocutores tivessem prestado atenção em alguns detalhes da comunicação.

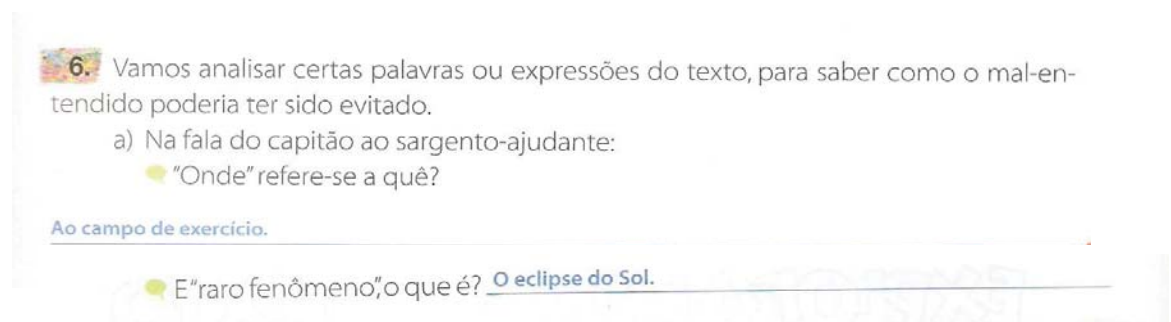


Figura 10: Substituição lexical no livro *Idéias em contexto*.

Fonte: KUCERA et al., 2004, p. 68.

Na primeira pergunta, a palavra “onde” retoma a expressão “campo de exercício”, mas não se trata de uma substituição lexical, conforme apresentado no capítulo 1. Já “raro fenômeno” é uma substituição lexical feita por uma caracterização do referente que agrega sentido e traz novas informações ao texto, características que não são levantadas na questão. Apesar de o texto contar com essa relação que poderia suscitar muitas reflexões entre “raro fenômeno” e “eclipse do sol”, visto que a interpretação de uma expressão está ancorada na interpretação da outra, isso não foi tomado em consideração. Além dessa há outras relações que foram ignoradas e que são essenciais para a construção do fio condutor que organiza os sentidos produzidos no texto.

Essas atividades não propiciam ao aluno fazer construções que se tornam sinônimas dentro de um contexto situacional (o que requer não só domínio de estratégias de elaboração de texto, como também de um certo conhecimento sobre particularidades a respeito do tema), permitindo-lhe criar sinônimos muito além daqueles previstos e institucionalizados pelos dicionários. (SANTOS e BENFICA, 2003, p. 178).

Reafirmando Santos e Benfica (2003), apresento uma atividade do livro *Idéias em contexto* que contraria a teoria exposta nesta dissertação, por não conceber que os sentidos das palavras se estabelecem de acordo com o contexto em que elas estão inseridas e o seu uso não é nem neutro, nem aleatório.

FIQUE DE OLHO

1. Reescreva o texto anterior, no seu caderno, substituindo as expressões destacadas por outras semelhantes, que estão no quadro abaixo. Após reescrevê-lo, leia-o novamente e observe que permanece com o mesmo sentido. Quando mudamos as palavras, mas não o significado, é porque usamos sinônimos.

| | | |
|--|---|---|
| <p>ficavam ricos plantada em grande quantidade tem origem na desprovidos</p> | <p>Há muito tempo entretanto Após a</p> | <p>endurecer era chamado de em pouco tempo conquistaram</p> |
|--|---|---|

Figura 11: Sinônimos no livro *Idéias em contexto*.
Fonte: KUCERA et al., 2004, p. 141.

Logo nas quatro linhas que orientam o aluno aparece uma incoerência quanto à concepção do que sejam “sinônimos”. Inicialmente as autoras pedem para que o aluno realize, na reescrita do texto “A origem da cana de açúcar” (ver anexo G), uma troca entre palavras semelhantes e, no fim, informam que “Quando mudamos as palavras, mas não o significado, é porque usamos sinônimos” (KUCERA et al., 2004, p. 141).

Como já foi salientado, a troca de elementos no interior de um texto provoca alterações, mesmo que aparentemente sejam pouco significativas, isso porque não existe sinonímia perfeita. Essa atividade exemplifica muito bem o que afirma Suassuna: “os livros didáticos trazem os familiares [...] exercícios que se resumem a substituir palavras por outras equivalentes, contrariando o princípio discursivo segundo o qual cada palavra é única em cada singular momento de interlocução” (2006, p. 31).

A pouca ênfase dada ao estudo das anáforas e a qualidade das questões propostas no livro *Idéias em contexto* causam uma grande surpresa quando são confrontadas com as intenções das autoras, apresentadas no manual do professor, pois há um abismo entre a proposta teórica e as atividades preparadas para os alunos. No manual do professor, elas afirmam que o texto é o ponto de partida para a reflexão sobre os usos da língua e é com base nele que são estudados os conteúdos de Língua Portuguesa. As autoras também acreditam que o sentido das palavras se constrói em relações no interior do discurso: “Considerando a função social da escrita, o texto torna-se o centro do trabalho no processo de aquisição da língua, pois com ele a palavra terá sentido e, dependendo do contexto em que estiver inserida apresentará diferentes significados” (2004, p. 12). No entanto, não é isso que aparece no decorrer do livro.

Quanto ao estudo da coesão textual, para Kucera et al., “é necessário que a criança aprenda com o professor a conhecer sua estrutura, como também a perceber as intenções comunicativas do autor” (2004, p. 8). Por essas palavras, as autoras parecem conceber que o professor é o responsável por fazer a mediação entre o texto disponível no livro e o aluno, a fim de que o aluno possa aprimorar seus conhecimentos acerca da construção textual e produção de sentidos. Essa idéia é cultivada em outros trechos do manual, como o seguinte, que trata da análise lingüística proposta na obra:

Procura-se, entre outras coisas, fazer o aluno entender que um conjunto de frases não significa necessariamente um texto, mas que em um texto existem também elementos cuja função é “ligar” parágrafos, frase e palavras, criando uma unidade e dando sentido ao texto. Deve-se dar ênfase aos elementos que o “costuram” (conjunções, advérbios, pronomes etc.), que eliminam redundâncias e dão coesão ao que está sendo produzido. (KUCERA et al., 2004, p. 14).

Além desse, em outros seis momentos as autoras tratam, explicitamente, da necessidade de se trabalhar com as cadeias coesivas que estabelecem as relações de sentido no texto, o que faz supor que tal recurso será enfatizado ao longo do livro, mas as análises quantitativa e qualitativa da obra não demonstram isso.

Ao consultar a resenha do livro *Idéias em contexto* no Guia do PNLD/2007, verifiquei que os aspectos observados acima também chamaram atenção dos resenhistas, que alertaram os professores quanto a essa dificuldade da coleção, como podemos observar na citação abaixo:

Por privilegiar as atividades de localização de informações em detrimento de questões para a compreensão efetiva, a coleção também dispensa pouca atenção à exploração dos mecanismos de coesão, dos recursos literários, do estilo de linguagem e das marcas lingüísticas que sinalizam a intencionalidade do autor e as relações do texto com seu contexto. (Guia do PNLD, 2006, p. 136).

Apesar de ter sido aceito pelo PNLD, este livro tem ressalvas em relação ao trabalho proposto e também à falta de estudo dos mecanismos de coesão textual. O ponto que mais se destaca, porém, é a grande incoerência entre a teoria apresentada no manual do professor e a prática proposta no decorrer do livro. Apesar da propriedade com que tratam do tema da coesão em seus pressupostos teóricos, o contato com as aulas e as atividades do livro demonstra que as autoras não seguem o seu discurso.

Antes seguir para a próxima etapa da análise, considero importante destacar, em relação aos livros selecionados no Grupo 1, que apesar das sensíveis diferenças entre eles, todos foram aprovados pelo MEC. Nesse sentido, ser aprovado para o PNLD não garante que o livro esteja totalmente de acordo com as atuais concepções de ensino de língua traçadas pelos PCN.

3.2.2 Análise do Grupo 2

Parto agora para uma segunda etapa no trabalho, analisando as propostas de estudo da coesão textual, com ênfase na substituição lexical, em dois manuais didáticos que não constam na lista dos selecionados para o PNLD/2007, mas que continuaram sendo distribuídos pelas editoras nas escolas particulares, como opção de escolha para o trabalho a ser realizado com alunos da 4ª série.

Os livros didáticos do Grupo 2 possuem características bastante semelhantes entre si. Ambos são organizados em capítulos ou lições, que contam com apenas um texto cada. Na seqüência dos textos há atividades de compreensão, interpretação, análise lingüística e produção textual. Em função disso, não apresentarei neste item os quadros amplos que foram usados nos livros do Grupo 1 para realizar a análise quantitativa, mas apenas um quadro geral de toda a obra.

3.2.2.1 Livro *Marcha Criança*

O primeiro livro a ser analisado neste grupo é *Marcha criança* (MARSICO et al., 2005). Embora não esteja na lista de livros do PNLD, ele já atingiu a 9ª edição, o que demonstra que se trata de uma obra bem aceita nas escolas. O levantamento do número de textos e atividades distribui-se da seguinte maneira:

| Número de capítulos | Textos verbais | Questões que exigem respostas escritas sobre os textos | Questões que enfatizam o estudo dos recursos anafóricos de coesão | Questões que enfatizam o estudo da substituição lexical |
|---------------------|----------------|--|---|---|
| 29 | 28 | 339 | 3 | 1 |

Quadro 7: Levantamento quantitativo do livro *Marcha criança*.

Fonte: Primária.

O quadro destaca que no livro *Marcha criança* desconsidera-se o estudo dos recursos anafóricos, pois apenas duas questões abordam o tema num universo de 339. Quanto à substituição lexical, há apenas uma questão sobre tal recurso, o que se aproxima do nada. Tendo em vista os números do quadro, cria-se a hipótese de que produção de sentidos provocada pela relação entre as palavras no interior do texto e pelas condições de produção não é considerada nessa obra.

No livro *Marcha criança*, a única questão que aborda a substituição lexical é a que está reproduzida a seguir. A atividade faz parte do estudo de um fragmento do livro “O diário de Zlata”, que ocupa quatro páginas do livro (ver anexo H).

3. No trecho abaixo, a que se refere a palavra **velhota**?

“Coitada da velhota, ela é ‘centenária’. Eu devia chamá-la de ‘senhora’.”

Refere-se à máquina de lavar.

- Por que a velhota é “centenária”?

Porque é muito antiga.

Pergunte aos alunos se uma máquina de lavar, ainda em uso, pode ser centenária, lembrando que ela teria cem anos.

Figura 12: Substituição lexical no livro *Marcha criança*.
Fonte: MARSICO et al., 2005, p. 157.

Nessa atividade, a partir de um trecho destacado do texto, as autoras pedem que os alunos verifiquem qual é a referência à palavra “velhota”, que não está na transcrição. Por isso o aluno terá de buscar no texto a resposta. Lá ele encontrará o seguinte: “Ainda estou de cama, ouvindo a barulhada de nossa máquina de lavar. O técnico está aí. Coitada da velhota, ela é ‘centenária’. Eu devia chamá-la de ‘senhora’”. O aluno irá reconhecer que “velhota” é a “máquina de lavar”. Em seguida os autores perguntam qual o sentido do adjetivo “centenária” e resposta deve ser dada com base no contexto em que ele está inserido.

Nessa atividade as autoras tangenciam o estudo do texto por não explorar o fio semântico que se estabelece entre as expressões: 1) máquina de lavar; 2) velhota; 3) chamá-la e 4) senhora. Elas também não reconhecem a produção de um sentido bem humorado diante da situação de produção do discurso: a locutora estava “de cama”, o que

poderia ser motivo para se irritar com o barulho da máquina de lavar. Há, porém, um esforço para que se reflita sobre a substituição lexical e a produção de sentidos no texto, mas atividades como essa não voltam a ser repetir ao longo de toda a obra. O que se repete são atividades como a seguinte:

2. Assinale a opção correta.

No trecho “a famosa **fera** da quinta série [...]”, a palavra destacada significa:

animal feroz

pessoa má

pessoa severa

Figura 13: Sinônimos no livro *Marcha criança*.

Fonte: MARSICO et al., 2005, p. 20.

Na figura 13, pede-se o significado de “fera”, palavra presente no início do texto “Minhas férias” (ver anexo I), que diz o seguinte: “Ano que vem eu quero pegar a nova professora de Português no pulo! Antes que ela me pegue, é claro. Dona Ofélia – a famosa fera da quinta série – é a professora mais durona do colégio” (MARSICO et al., 2005, p. 16). No próprio texto estabelece-se a relação de sentido entre fera e durona, o que não é explorado na atividade, pois se deseja saber o “significado”, palavra tão pouco usada nos atuais estudos sobre o texto, da palavra “fera”. Entre três opções, oferece-se como resposta correta a alternativa “pessoa severa”, sem reflexões sobre o estabelecimento de sentidos equivalentes no interior do discurso.

Nessa atividade também é importante refletir sobre as alternativas colocadas como opção de resposta, pois uma das possibilidades apontadas pelas autoras como resposta é absurda. Como o aluno vai responder a perguntas a partir de uma leitura, ele sabe que o texto fala sobre a relação entre pessoas, o aluno e a professora, por isso a relação entre “fera” na pergunta e a opção “animal feroz” na resposta é desnecessária, imprópria. Embora não seja o foco desta pesquisa, vale ressaltar que as questões objetivas, mesmo dirigidas à 4ª série devem ser mais questionadoras e envolver alguma reflexão mais profunda, caso contrário elas não têm por que fazer parte de um estudo de texto.

Observa-se nessa atividade, e nas inúmeras outras do livro, o que já foi observado por Rocha na análise de outros livros didáticos:

Os exercícios e atividades sugeridos priorizam o *código*, a forma, como se a língua fosse autônoma, invariável e exterior ao falante. Percebe-se aí, que está ausente, nos livros didáticos, a perspectiva de que a língua deva ser trabalhada a partir de práticas significativas, em seu contexto de uso, e que o sentido se dê em textos, discursos – quando os usuários da língua interagem entre si -, e não em estruturas gramaticais isoladas, estanques. (ROCHA, 2001, p. 120).

Essas palavras ganham mais consistência ao se analisar a figura 13, referente ao texto “Cada um na sua” (ver anexo I).

4. Reescreva a informação abaixo, substituindo as palavras destacadas por outras com o mesmo sentido:

“Os carros têm **prioridade** em ruas e avenidas, **exceto** na faixa de segurança.”

Os carros têm preferência em ruas e avenidas, menos na faixa de segurança.

Figura 14: Sinônimos no livro *Marcha criança*.
Fonte: MARSICO et al., 2005, p. 95.

Nessa atividade aparece, como em outros livros didáticos, a indicação “com o mesmo sentido”, o que é impossível de ser feito, visto que sempre haverá alteração de sentido, mesmo que seja mínima, basta observar a relação entre “prioridade” e preferência”, “exceto” e “menos”, considerados sinônimos na atividade. Porém, as palavras destacadas na frase original produzem um efeito de sentido muito mais eloqüente do que a frase apontada como uma possível resposta. Nesse sentido, é importante destacar o que diz Antunes:

Como se pode perceber, os sinônimos garantem, na cadeia do texto, que os mesmos tópicos continuem e, dessa forma, favoreçam a coesão. Se nos lembramos bem dos exercícios com sinônimos, veremos que, de fato, faltou essa percepção textual da operação de substituir uma palavra por outra de sentido equivalente e, assim, garantir que a continuidade seja preservada. O que significa dizer que tem faltado uma percepção textual dos elementos voltados ao vocabulário usado em um texto; quer dizer, tem faltado a compreensão de que as palavras de um texto não têm importância apenas porque têm um sentido, um valor semântico. Elas são importantes também porque conseguem ser *os nós que ligam subpartes do texto*. Elas tecem o texto; elas são elementos de sua organização e construção. (2005, p. 101-102)

Em um estudo que considerou os livros didáticos que participaram da seleção do PNLD/2002, Costa Val e Castanheira verificaram que “quanto aos livros de Língua Portuguesa, os desafios decorrem da constatação de permanência da tradição gramatical nas coleções examinadas e, por conseqüência, da baixa freqüência de atividades lingüísticas voltadas para o texto e o discurso, ou seja, para o uso da língua” (2005, p. 181). Apesar de não fazer parte do PNLD, é exatamente isso que se pode constatar nas atividades reproduzidas acima, que representam o que mais aparece quanto ao estudo do vocabulário na obra *Marcha criança*. Em nenhum momento o estudo das palavras está voltado para a situação real em que os trechos foram utilizados.

Ao buscar subsídios teóricos no manual do professor, chamado neste livro de Caderno de Assessoria Pedagógica, encontrei o conceito de linguagem que orienta a obra: “A linguagem é um conjunto de códigos por meio dos quais expressamos nossas idéias e nossos pensamentos e com os quais nos comunicamos com o mundo em que nos inserimos” (2005, p. 3). Ao conceber a linguagem como um “conjunto de códigos” com finalidades “comunicativas” já se percebe uma discrepância entre orientações teóricas do livro e a proposta dos PCN (1997), que entendem a linguagem sob uma perspectiva discursiva, que se realiza na interação verbal do interlocutores, num determinado contexto histórico e em certa situação social e confirma as palavras de Rocha (2001), citadas na página 86.

Quanto ao estudo do vocabulário, que sempre acontece em uma seção chamada “Entendendo e usando as palavras”, o Caderno de Assessoria Pedagógica aconselha que, antes da leitura do texto o professor faça a antecipação de alguns significados com os alunos de forma oral. No parágrafo seguinte as autoras explicam que: “É importante, no trabalho com significados, empregar a palavra não isoladamente, mas em contexto. O treino de construção de frases, em situações variadas, favorece a aprendizagem de significados e sua incorporação no repertório dos alunos” (2005, p. 8). Nesse parágrafo existe a presença de uma concepção de estudo de língua materna que, novamente, não está de acordo com o proposto pelo PCN (1997), principalmente considerando as palavras “treino” e “frases”, que se difere substancialmente das vertentes atuais de ensino, que vêm nas reflexões sobre os aspectos discursivos do texto o ponto de partida e o ponto de chegada das aulas de Língua Portuguesa.

Apesar da renovação da concepção de texto, textualidade, coesão, referenciação que renovaram a concepção de texto e, por conseqüência, o seu estudo, isso não chegou ao livro didático em análise. Na obra *Marcha criança*, não se estuda a relação entre os

segmentos textuais que organizam a informação no interior do discurso, tão ressaltada ao longo desta dissertação e nos PCN. Talvez, em função de fatores como esse o livro não está na lista do PNLN de 2007, no entanto, continua disponível para ser adotado nas escolas particulares de todo o país.

3.2.2.2 Livro *Novo eu gosto*

O segundo livro do Grupo 2 chama-se *Novo eu gosto* (PASSOS e SILVA, 2006) e o seu quadro quantitativo revela que, neste material, não há o estudo dos recursos anafóricos de construção de texto, apesar do grande número de textos apresentados e de atividades relacionadas a eles.

| Número de capítulos | Textos verbais | Questões que exigem respostas escritas sobre os textos | Questões que enfatizam o estudo dos recursos anafóricos de coesão | Questões que enfatizam o estudo da substituição lexical |
|----------------------------|-----------------------|---|--|--|
| 26 | 25 | 273 | 0 | 0 |

Quadro 8: Levantamento quantitativo do livro *Novo eu gosto*.
Fonte: Primária.

Segundo o Quadro 8, no livro em análise, a relação das palavras no interior do texto não é abordada em momento algum. Isso demonstra falta de comprometimento com o estudo das cadeias coesivas do texto, que favorece tanto a compreensão quanto a produção de textos pelos alunos. Não há no quadro quantitativo registro de estudo sobre a ligação e a relação entre elementos no interior do discurso a fim de se verificar a continuidade e a progressão do texto. Entretanto, um dos objetivos traçados pelas autoras do livro é “produzir textos escritos, observando coesão e coerência, dentro dos gêneros discursivos previstos para o ano” (Assessoria pedagógica, 2006, p. 7).

Já que o livro não possui atividades que abordem a constante troca de palavras no percurso do texto para a retomada de idéias expostas anteriormente, passo ao estudo do vocabulário, especialmente ao estudo da noção de sinônimo trabalhada na obra.

Ao longo de toda a obra, após cada texto, as autoras apresentam um quadro de “Vocabulário” com algumas das palavras usadas no texto. Todos seguem o modelo a seguir, que pertence ao texto “A velha contrabandista” (ver anexo L):

| Vocabulário | |
|--|--|
| contrabandista: pessoa que faz contrabando, que compra e vende mercadorias estrangeiras ilegalmente | odontólogo: dentista |
| bruto: enorme | encabulado: constrangido, sem jeito |
| alfândega: repartição pública em que se cobram os direitos de entrada e saída de mercadorias | muamba: mercadoria obtida por contrabando |
| | interceptou: parou |
| | manjo: entendo |
| | apreendo: tomo |

Figura 15: Vocabulário do livro *Novo eu gosto*.
Fonte: SILVA e PASSOS, 2006, p. 30.

Com base nesse vocabulário, faz-se o trabalho na seção “Trabalhando com as palavras”, que segue os seguintes moldes:

Trabalhando as palavras

1. Numere a segunda coluna relacionando cada palavra ao seu significado.

- | | |
|----------------|---|
| 1. apreendo | (5) mercadoria obtida por contrabando |
| 2. manjo | (1) tomo |
| 3. odontólogo | (3) dentista |
| 4. interceptou | (4) parou |
| 5. muamba | (2) entendo |



2. Escreva o que significa estas palavras.

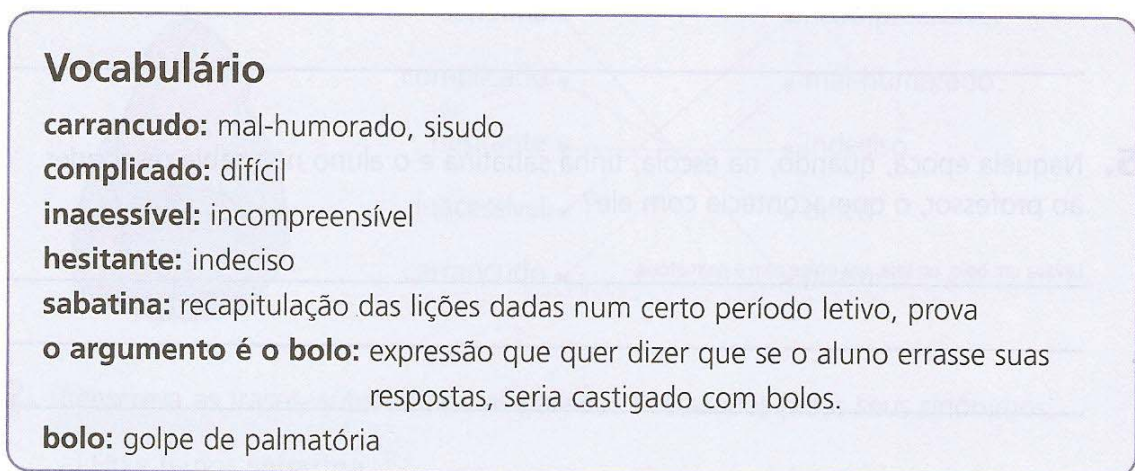
alfândega: repartição pública em que se cobram os direitos de entrada e saída de mercadorias.

contrabandista: pessoa que faz contrabando, que compra e vende mercadorias estrangeiras ilegalmente.

Figura 16: Seção *Trabalhando com as palavras* do livro *Novo eu gosto*.
Fonte: SILVA e PASSOS, 2006, p. 32.

Nesse exemplo, apresentado nas figuras 15 e 16, as autoras listam no vocabulário nove palavras. Dessas nove, seis foram escolhidas para a atividade de estudo, que se resume a relacionar as palavras aos significados apresentados no vocabulário, seja através da numeração de uma coluna de palavras de acordo com outras, seja copiando os significados maiores, como ocorre com *alfândega* e *contrabandista*. Atividades como essas, segundo Rocha, “são um entrave para que a língua seja vista como discurso, incluindo as relações com aqueles que a utilizam e com o contexto de uso” (2001, p. 120), neste caso, o trabalho com a palavra é que se dá de forma isolada, como se seu sentido fosse imanente ao contexto em que é usada.

A seção “Trabalhando as palavras” segue sempre o mesmo modelo, porém variam as formas de relacionar a palavra ao seu significado: Algumas vezes ligam-se as palavras através de linhas, outras vezes reescrevem-se frases com a substituição de uma palavra por outra, conforme pode ser confirmado na reprodução a seguir:



Vocabulário

carrancudo: mal-humorado, sisudo

complicado: difícil

inacessível: incompreensível

hesitante: indeciso

sabatina: recapitulação das lições dadas num certo período letivo, prova

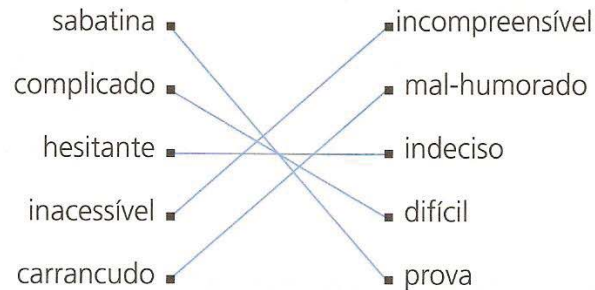
o argumento é o bolo: expressão que quer dizer que se o aluno errasse suas respostas, seria castigado com bolos.

bolo: golpe de palmatória

Figura 17: Vocabulário do livro *Novo eu gosto*.
Fonte: SILVA e PASSOS, 2006, p. 225

Trabalhando as palavras

1. Relacione as palavras aos seus sinônimos.



2. Reescreva as frases, substituindo as palavras destacadas pelos seus sinônimos.

a) Hoje temos **sabatina**.

Hoje temos recapitulação das lições dadas num certo período letivo.

b) O meu mestre é **carrancudo**.

O meu mestre é mal-humorado.

c) A matemática é **complicada**.

A matemática é difícil.

Figura 18: Seção *Trabalhando com as palavras* do livro *Novo eu gosto*.
Fonte: SILVA e PASSOS, 2006, p. 227.

No manual do professor, denominado de “Assessoria pedagógica”, consta a informação de que “há duas décadas a *Coleção eu gosto* faz parte da história da educação brasileira” (2006, p. 03). As autoras informam que fizeram uma nova versão do livro e que ela “segue orientações procedimentais trazidas pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, o que permite ao professor uma ação pedagógica mais dinâmica e adequada às propostas atuais” (2006, p. 03). Segundo Batista (2003), um dos expedientes usados pelas editoras para reinscrever seus livros no PNLD é fazer modificações em livros que não foram aprovados.

Dentre os livros modificados, observou-se a presença expressiva de atualizações superficiais (sobretudo no aspecto gráfico, mais facilmente reconhecível), assim como de atualizações baseadas em soluções predominantemente editoriais, como a atribuição de novos títulos a livros anteriormente avaliados, com ou sem modificações, e inscrição de versões similares de um mesmo livro, com títulos diferentes (o que caracterizaria uma espécie de autoplagio). (BATISTA, 2003, p. 58-59).

Pelo acréscimo do adjetivo “novo” a um livro que existe há duas décadas, imagino que o livro tenha buscado a aprovação no PNLD de 2007, no entanto isso é apenas uma hipótese, pois não existe uma lista de excluídos na última versão do Programa, ao contrário do que aconteceu até 2003. Também é possível pensar que, se a editora investiu em uma “atualização” do livro, é porque ele tem mercado, caso contrário estaria fora de catálogo.

Quanto à abordagem da sinonímia, há inúmeras referências no manual do professor por causa da seção “Trabalhando com as palavras”. Ao ler os comentários e orientações para cada lição do livro, verificam-se os objetivos a serem alcançados: “identificar os sinônimos das palavras do texto” (p. 72), “levar o aluno a substituir palavras do texto por sinônimos” (p. 73), “escrever os sinônimos das palavras do texto” (p. 73), “pesquisar sinônimos” (p. 75), “pesquisar no dicionário o significado de algumas palavras e escrever frases dos diversos tipos com palavras do texto” (p. 76), “levar os alunos a utilizarem adequadamente o conceito de sinonímia já estudado” (p. 77), “pesquisar sinônimos para substituir palavras dentro do contexto em que elas se inserem” (p. 80). As atividades reproduzidas nas figuras 14 e 15 propõem exatamente isso, porém em momento algum elas se relacionam ao contexto de uso das palavras.

Segundo Bräkling (2003), o livro didático, hoje, “é um material preñado de inconsistências e incoerência internas” (p. 251). Essa reflexão aplica-se muito bem ao livro *Novo eu gosto*, que apesar de afirmar que o seu trabalho com a Língua Portuguesa “é balizado por objetivos da aprendizagem apresentados nos Parâmetros Curriculares Nacionais” (manual do professor, 2006, p. 6), nada do que é exposto no livro quanto ao estudo do vocabulário corresponde ao que se encontra disposto nos PCN, que defendem a reflexão sobre os usos da língua e não a reprodução de vocabulários organizados por autores de livros didáticos. Embora traga no nome o adjetivo “novo”, as concepções apresentadas no livro são antigas e antiquadas.

3.2.3 Observações sobre as análises

Nos livros desta pesquisa nota-se a pouca exploração das condições de uso da língua e a timidez com que as obras tratam da intenção do produtor do texto ao fazer suas escolhas, que precisam ser reconstruídas pelo leitor ao resgatar em si os conhecimentos necessários para a produção sentidos com base nas estruturas textuais. Os dois quadros a seguir, que resumem os dados quantitativos dos cinco livros analisados, atestam bem essa afirmação.

| Livros analisados | Textos verbais | Questões que exigem respostas escritas sobre os textos | Questões que enfatizam o estudo dos recursos anafóricos de coesão | Questões que enfatizam o estudo da substituição lexical |
|--------------------------|-----------------------|---|--|--|
| De olho no futuro | 21 | 152 | 8 | 3 |
| Linhas e entrelinhas | 24 | 291 | 21 | 4 |
| Idéias em contexto | 27 | 158 | 3 | 1 |

Quadro 9: Resumo dos dados quantitativos das obras do Grupo 1.

Fonte: Primária.

| Livros analisados | Textos verbais | Questões que exigem respostas escritas sobre os textos | Questões que enfatizam o estudo dos recursos anafóricos de coesão | Questões que enfatizam o estudo da substituição lexical |
|--------------------------|-----------------------|---|--|--|
| Marcha criança | 28 | 339 | 3 | 1 |
| Novo eu gosto | 25 | 273 | 0 | 0 |

Quadro 10: Resumo dos dados quantitativos das obras do Grupo 2.

Fonte: Primária.

O resumo dos dados indica que é pouco expressivo, nos livros didáticos analisados, o estudo da combinação entre os elementos do texto que garantem a unidade e a progressão textual, especialmente, o estudo da substituição lexical. Entre as obras, o destaque positivo é para *Linhas e entrelinhas* (2005), que questiona a relação entre palavras no interior do discurso em quase todas as suas unidades, já o destaque negativo é o livro *Novo eu gosto* (2006), que em momento algum aborda o estudo das anáforas, que promovem o encadeamento e a continuidade do texto.

Santos e Benfica (2003), afirmam que há muitos livros didáticos que, devido à concepção formalista de texto e de língua adotada, não tratam do funcionamento textual dos itens lexicais e não realizam uma exploração adequada dos recursos de coesão lexical. Tal reflexão está em conformidade com os dados que encontramos ao fazer a análise dos dados levantados tanto nos três livros do PNLD de 2007 quanto nos dois que não estão listados no Programa. Vale ressaltar, porém, que nos livros aprovados pelo MEC há uma tentativa de estudo, o que não ocorre nos outros dois.

Dados como esses indicam que, ao final da 4ª Série, os alunos não terão trabalhado as possibilidades de produção de sentido utilizando um expediente tão necessário ao aprimoramento da expressão escrita, como é a substituição lexical. Como não se estuda esse recurso com os alunos durante o contato com bons textos dos escritores, possivelmente, os alunos não irão utilizá-lo na sua própria produção.

Notou-se nesse estudo que há pouca expressão nos livros analisados quanto ao enfoque dos laços semânticos entre os segmentos do texto. Além disso, a proposta dos livros didáticos não é tão consistente e coerente com os atuais conceitos de texto, coesão, referenciação e substituição lexical, abordados no primeiro capítulo e retomados nas análises dos livros didáticos.

Estudar a substituição lexical nas aulas de Língua Portuguesa é oferecer para o aluno ferramentas que poderão torná-lo um leitor mais sensível à compreensão dos sentidos pretendidos pelo escritor e, possivelmente, um produtor de textos mais habilidoso, pois tendo maior intimidade ao lidar com a língua, ele poderá produzir textos de melhor qualidade.

Trabalhar com Língua Portuguesa em sala de aula é investir esforços para que o aluno desenvolva as habilidades de ler, escrever, falar e ouvir, elencadas nos PCN (1997). Em função disso, é necessário que se realize um trabalho mais efetivo com o uso da língua para que o aluno perceba como ela funciona nas situações reais de comunicação. É preciso que se desenvolva no aluno uma percepção de leitura que o leve a analisar os recursos que promovem a produção de sentidos, a unidade temática, a progressão textual. Para desenvolver no aluno suas competências textuais e comunicativas, um dos estudos sistemáticos deve envolver a substituição lexical.

Os PCN (1997) consolidam como conteúdo da aula de Língua Portuguesa a leitura, a produção e a análise lingüística. O estudo da substituição lexical envolve esses três

conteúdos, porque o professor tem condições de trabalhar com o texto enquanto uma manifestação verbal, que depende da colaboração dos seus interlocutores e do contexto social em que está inserido para fazer sentido. Com base no texto, estudam-se as estratégias que promovem a sua coesão e coerência. A forma como as palavras estão organizadas e as relações que estabelecem entre si são essenciais para a construção dos sentidos. Também, no texto, é possível ver como a língua funciona através do estudo dos processos de referenciação que nele se estabelecem, como por exemplo a anáfora, que cria uma relação de dependência entre dois elementos do texto e promove a produção de sentidos.

Sob essa perspectiva, os conteúdos apresentados nos PCN (1997) são trabalhados de forma contextualizada e significativa. Porém não é dessa maneira que os livros didáticos costumam trabalhar. Guimarães (2003), ao analisar os livros que fizeram parte do PNLD de 2003, constatou que o trabalho, geralmente fragmentado, proposto no livro didático, não estabelece relação entre as atividades de compreensão dos textos lidos, as atividades de produção de texto e as atividades de gramática. Dessa forma, eles não oferecem subsídios para ampliar as habilidades do aluno, por não propor a análise dos recursos lingüísticos utilizados pelos autores no processo de construção do texto, e “não contribui também de maneira efetiva para as atividades de produção textual, quando o aluno poderia ser orientado a utilizar-se desses menos mecanismos lingüísticos na produção do seu próprio texto” (GUIMARÃES, 2003, p. 154).

Por isso, nessa dissertação o livro didático merece críticas. Enquanto um material que está diariamente nas mãos dos estudantes, ele propõe a mínima reflexão sobre os recursos coesivos e de referenciação, o que provoca uma lacuna na sua formação, pois com atividades mecânicas e descontextualizadas não se desenvolvem as competências lingüísticas e comunicativas dos alunos.

Segundo os registros apresentados, o PNLD é um bom selecionador de obras, por ter critérios rigorosos e bem fundamentados teoricamente, o que já impulsionou a melhora do livro didático nos últimos dez anos. Apesar de aprovados, os livros não são isentos de falhas e há muito ainda a ser melhorado, especialmente no que tange ao tema dessa dissertação. Porém, os livros que não constam na lista do PNLD têm qualidade bastante inferior e comprometem muito mais o bom processo de ensino e de aprendizagem do que os livros aprovados pelo MEC. Ao invés de serem retirados do mercado, esses livros chegam à escola particular e o professor, munido de seus conhecimentos e sem o aparato

teórico oferecido pelo governo, pode proceder uma escolha inadequada, caso a escolha não tenha sido feita de maneira bastante criteriosa, pois as diferenças entre os livros são muito significativas e, muitas vezes, com concepções de ensino que não se enquadram no que é proposto pelos PCN.

Em função disso tudo, considero essencial destacar que a qualidade no ensino de Língua Portuguesa depende da formação sólida do professor. Alicerçado por boas referências teóricas, ele poderá promover um trabalho que leve o aluno a ver a língua em funcionamento nas situações de uso, independente desse trabalho ser realizado com ou sem o auxílio do livro didático.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir os estudos dessa dissertação, posso considerar, como outros tantos já fizeram, que a rapidez com que os estudos sobre o ensino da língua materna avançam na academia é muito superior àquela que tais estudos levam para chegar à sala de aula. Basta considerar a Lingüística do Texto que, em seus quase cinqüenta anos, evoluiu de um patamar estruturalista, que concebia o texto de forma estanque e estrita, para uma concepção sociocognitiva-interacionista, que amplia a idéia de texto, pois leva em consideração suas condições de produção, os interlocutores, o contexto social em que ele acontece. Estudos realizados a partir da década de 1990 indicam que no interior do texto acontecem inúmeras estratégias de uso da língua, que fazem o texto ter unidade de progressão. Em tais estratégias, as palavras são entendidas como objetos de discurso, pois só podem ter seu sentido compreendido de determinada forma se for relacionado a um determinado contexto de uso.

E quanto ao ensino de língua materna? Em mais de cem anos, seus pilares continuam os mesmos, essencialmente a tradição gramatical. Em 1997, o governo federal lançou um documento, os Parâmetros Curriculares Nacionais, com o objetivo de renovar o ensino de língua e fazê-lo de maneira produtiva e contextualizada. No entanto as mudanças ocorridas em sala de aula foram muito sutis. Os livros didáticos são uma boa prova disso, porque mesmo passando por uma avaliação do Ministério da Educação, muitos apresentam inconsistências quanto ao tratamento dos conteúdos.

Inúmeros estudos são feitos sobre esse material e as conclusões são sempre muito parecidas: o livro didático ainda não absorveu as novas concepções de ensino de língua propostas pelos PCN; o livro didático já evoluiu muito, no entanto possui lacunas e conteúdos ignorados; a boa qualidade gráfica dos livros não tem correspondente no seu conteúdo, entre inúmeras outras considerações. Prova disso, são os resultados obtidos neste estudo, que analisou apenas a ênfase que recebe o estudo da substituição lexical nos manuais didáticos e constatou que sua abordagem é mínima e de pouca qualidade.

Os autores dos livros didáticos analisados não consideram as relações de sentido que são estabelecidas entre as palavras no texto, o sentido que as palavras adquirem na perspectiva discursiva – que às vezes tornam-se sinônimas sem uma relação primária que determine isso e às vezes não podem ser consideradas sinônimas pelas condições do

discurso, mesmo que a relação de similaridade seja apontada pelo dicionário. Os autores de livros didáticos subestimam a capacidade dos alunos ao propor atividades que se resumem a copiar e reproduzir o já dito, que não envolvem reflexão, levantamento de hipóteses, observação das evidências do texto.

No Brasil, o ensino com base no livro didático é apoiado pelo governo federal e está presente em todas as escolas da rede pública, através do Programa Nacional do Livro Didático. Esse programa auxilia na escolha dos livros, pois destaca aqueles que têm mais coerência com as concepções de ensino de língua, como se pôde ver no terceiro capítulo dessa dissertação. Embora não fossem perfeitas, as obras do Grupo 1 apresentaram qualidade superior às do Grupo 2.

Nesse processo, a escola particular não conta com um aparato pedagógico e teórico, como acontece na escola pública. De acordo com o Quadro 1, verifica-se que lhes são oferecidos livros que sequer constam no PNLD, ou por não terem sido selecionados ou por serem muito recentes e ainda não terem passado pelo crivo dos avaliadores do MEC. Tendo em vista esta realidade, destaco a importância da formação do professor e a sua concepção de língua e de ensino de língua, para a boa seleção do material didático que irá acompanhar suas aulas.

Quanto à escola particular, acredito que é possível não optar pelo uso do livro, devido às condições de ensino que são oferecidas e à qualidade de ensino que se busca alcançar. Mesmo sem o aparato teórico oferecido pelo PNLD, é possível contar, nessas escolas, com outro tipo de apoio como espaços para reuniões, para sessões de estudo, acesso a bibliografias, às vezes, até o incentivo para participar em eventos que enfatizam do estudo da língua materna. Mas é necessário ter o apoio da direção e da coordenação quanto à decisão de não utilizar o livro didático, porque existe a concepção de que o livro sabe mais do que o professor, o que às vezes é verdade; que o livro deve ser todo preenchido, como se palavras escritas no espaço destinado à resposta fosse sinal de aprendizagem; que o livro deve ser usado do início ao fim, como se todos tivessem ao mesmo tempo a mesma capacidade de aprendizagem e todos os conteúdos do livro fossem essenciais; que se há o livro não é necessário fazer cópias, o que aumenta os custos da escolas; entre tantas outras idéias sem bases teóricas que correm entre pais e diretores.

Mesmo um livro didático que conte apenas com textos razoáveis pode ser um excelente instrumento de trabalho nas mãos de um professor que tem domínio teórico acerca do estudo da Língua Portuguesa em uso. Basta levar em conta o assunto escolhido

para delimitar esta pesquisa. Todos os textos verbais dos livros pesquisados ofereciam condições de estudo dos recursos anafóricos de retomadas de referentes pela substituição lexical e a produção de sentidos que se dá através dela. No entanto, em umas poucas atividades ela foi enfatizada. Como afirma o Guia do PNLD/2007, o professor precisará intervir nesses casos e propor atividades que favoreçam o aprendizado desse recurso na leitura dos textos para que possa colocá-lo em prática na sua produção.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé Costa. *Aspectos da coesão do texto* (uma análise em editorias jornalísticas). Recife: Editora Universitária da UFPE, 1996.

_____. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. *Lutar com palavras: coesão e coerência*. 3.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

APOTHÉLOZ, Denis. Papel e funcionamento da anáfora na dinâmica textual. In: CAVALCANTE, Mônica Magalhães; RODRIGUES, Bernardete Biasi; CIULLA, Alena. (Org.). *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003. p. 17-52.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *Aula de português: discurso e saberes escolares*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro didático (PNLD). In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (Org). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 25-68.

_____. ROJO, Roxane. ZÚÑIGA, Nora Cabrera. Produzindo livros didáticos em temp de mudança (1999-2002) In: COSTA VAL, Maria da Graça Costa. MARCUSCHI, Beth (Org). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento, inclusão e cidadania*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2005. p. 47-72.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental/ Português*. Brasília : MEC / SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Guia do livro didático 2007: Língua Portuguesa: séries/anos iniciais do ensino fundamental*. Brasília: MEC / SEB, 2006.

BRÄKLING, Kátia Lomba. A gramática nos LDs de 5ª a 8ª séries: “Que rio é esse pelo qual corre o gânges?”. In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (Org). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 211-252.

BRITTO, Luiz Percival Lemes. *A sombra do caos: ensino de língua X tradição gramatical*. Campinas, SP: ALB. M. De Letras. 1997

BUNZEN, Clecio. ROJO, Roxane. Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In: COSTA VAL, Maria da Graça Costa. MARCUSCHI, Beth. *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento, inclusão e cidadania*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2005. p. 73-118.

CIPRIANO, Lucia Helena Ribeiro; WANDRESEN, Maria Otília Leite. *Linhas e entrelinhas*. 2ªed. Curitiba-PR: Positivo, 2005.

CHAROLLES, Michel. Introdução aos problemas da coerência dos textos. In: GALVES, Charlotte; ORLANDI, Eni Puccinelli; OTTONI, Paulo. *O Texto: leitura e escrita*. 2.ed. Campinas-SP: Pontes, 1997. p. 39-90.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. O processo de Legitimação do Livro Didático na Escola de Ensino Fundamental e Médio: Uma Questão de Ética. In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (Org). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 1999. p. 33-44.

COSTA VAL, Maria da Graça. *Redação e textualidade*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. B. MARCUSCHI (Org). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento, inclusão e cidadania*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2005.

_____. CASTANHEIRA, Maria Lúcia. Cidadania e ensino em livros didáticos de alfabetização e de língua portuguesa (de 1ª a 4ª série). In: COSTA VAL, Maria da Graça Costa. MARCUSCHI, Beth (Org). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento, inclusão e cidadania*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2005. p. 147-184.

DIAS, Luiz Francisco; FERREIRA, Rosiane dos Santos. *Enunciação e referência pronominal: uma análise de charges jornalísticas*. In: Desenredo, v. 3, 2007, p. 255-272.

DIONÍSIO, Ângela Paiva. *Livros didáticos de Português formam professores?*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1b.pdf>>. Acesso em: 26 dez. 2008.

FÁVERO, Leonor Lopes. *Coesão e coerência textuais*. 11.ed. São Paulo: Ática, 2006.

_____; KOCH, Ingedore Villaça. *Linguística textual: introdução*. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

GUIMARÃES, Vanir Consuelo. A conexão textual em LDs de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental: uma tentativa de formulação de uma gramática textual. In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (Org). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 153-166.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. *Minidicionário Houaiss da língua portuguesa*. 3.ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

ILARI, Rodolfo. Alguns problemas no estudo da anáfora textual. In: KOCH, Ingedore Villaça; MORATO, Edwiges Maria; BENTES, Anna Christina. *Referenciação e discurso*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 103-124.

JACOBUS, Arthur Eugênio Jacobus. Previsibilidade referencial e emprego de recursos anafóricos no português escrito. In: BARBISAN, Leci Borges; GIERING, Maria Eduarda; TEIXEIRA, Marlene (Org.). *Texto situado textualidade e função comunicativa*. Pelotas-RS: Educat, 2002. p. 17-58.

JUBRAN, Clélia Spinardi. Especificidades da referenciação metadiscursiva. In: KOCH, Ingedore Villaça; MORATO, Edwiges Maria; BENTES, Anna Christina. *Referenciação e discurso*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 219-242.

KOCH, Ingedore Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. 2.ed. São Paulo: Contexto, 1998.

_____. *A Coesão Textual*. 14.ed. São Paulo: Contexto, 2001.

_____. *Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. *O texto e a construção dos sentidos*. 8.ed. São Paulo: Contexto, 2005.

_____. *Desvendando os segredos do texto*. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____; MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Processos de referenciação na produção discursiva*. In: Delta, v.1, 1998, p. 169-190.

_____. ; MORATO, Edwiges Maria; BENTES, Anna Christina (Orgs.). *Referenciação e discurso*. São Paulo: Contexto, 2005.

_____. ; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Texto e Coerência*. 6.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. *A coerência textual*. 14.ed. São Paulo: Contexto, 2002.

KUCERA, Iêda Maria et al. *Idéias em contexto*. São Paulo: Editora do Brasil, 2004.

LAJOLO, Marisa. *Livro didático: um (quase) manual de usuário*. Disponível em: http://antigo.inep.gov.br/download/cibec/1996/periodicos/em_aberto_69.doc. Acesso em: 28 dez. 2008.

MACHADO, José Nílson. *Sobre livros didáticos: quatro pontos*. Disponível em: http://antigo.inep.gov.br/download/cibec/1996/periodicos/em_aberto_69.doc. Acesso em: 28 dez. 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Referenciação e cognição: o caso da anáfora sem antecedente. In: PRETI, Dino (Org.). *Fala e escrita em questão*. São Paulo: Humanitas, 2000. p. 191-240.

_____. Compreensão de Texto: Algumas reflexões. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva. BEZERRA, Maria Auxiliadora. 2.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003, p. 48-61.

_____. Anáfora indireta: o barco textual e suas âncoras. In: KOCH, Ingedore Villaça; MORATO, Edwiges Maria; BENTES, Anna Christina. *Referenciação e discurso*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 53-102.

_____. *Cognição, linguagem e praticas interacionais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

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

MARSICO, Maria Teresa et al. *Marcha criança*. São Paulo: Scipione, 2005.

MARTINS, Sérgio. A melhor expressão do jazz. *Veja*, São Paulo, ano 42, n. 4, 28 jan. 2009, p. 104-105.

MATOS, Antoneli de Farias; OUDESTE, Cláudia S. Toldo; URBAN, Loiva. *Tabulatu Schole*. Passo Fundo (RS): Ed. Berthier, 2006.

MENDONÇA, Márcia Rodrigues de Souza. Pontuação e Sentido: em Busca da Parceria. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva. BEZERRA, Maria Auxiliadora. 2.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003, p. 48-61.

MILNER, Jean-Claude. Reflexões sobre a referência e a correferência. In: CAVALCANTE, Mônica Magalhães; RODRIGUES, Bernardete Biasi; CIULLA, Alena. (Org.). *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003. p. 85-130.

MONDADA, Lorenza; DUBOIS, Daniele. Construção dos objetos de discurso e categorização: Uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE, Mônica Magalhães; RODRIGUES, Bernardete Biasi; CIULLA, Alena. (Org.). *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003. p. 17-52.

MUNAKATA, Kazumi. *Livro didático e formação do professor são incompatíveis?*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1b.pdf>>. Acesso em: 26 dez. 2008.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Que gramática estudar na escola?* 3.ed. São Paulo: Contexto, 2006a.

_____. *Texto e gramática*. São Paulo: Contexto, 2006b.

PASSOS, Célia; SILVA, Zeneide. *Novo eu gosto*. São Paulo: IBEP, 2006.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. 7.ed. Campinas : Mercado das Letras, 2001.

RAZZINI, Márcia de Paula Gregório. *O livro didático e a memória das práticas escolares*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1b.pdf>>. Acesso em: 26 dez. 2008.

ROCHA, Neusa Maria Henriques. *O ensino da sintaxe: realidade e utopia no livro didático*. Passo Fundo: Editora UPF, 2001.

ROJO, Roxane. O perfil do livro didático de língua portuguesa para o ensino fundamental. In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (Org.). *Livro didático de língua*

portuguesa, letramento e cultura da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 69-100.

_____; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (Org). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

ROMANINI, Carolina. Quanto mais feinho, melhor. *Veja*, São Paulo, ano 42, n. 5, 04 fev. 2009, p. 104-106.

SANTOS, Andréa Cattermol Izar; BENFICA, Maria Flor de Maio Barbosa. A coesão lexical em LDs inscritos no PNLD/2002: tentativas de exploração do funcionamento discursivo do “vocabulário” e do “estilo”. In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (Org). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 167-184.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de lingüística geral*. 26.ed. São Paulo: Cultrix, 2004.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Livro didático: do ritual de passagem à ultrapassagem*. Disponível em: http://antigo.inep.gov.br/download/cibec/1996/periodicos/em_aberto_69.doc. Acesso em: 28 dez. 2008.

SOARES, Magda. *Quer professor de português queremos formar?*. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/viiisenefil/07.html>>. Acesso em: 28 dez. 2008.

SOUZA, Deusa Maria de. Autoridade, Autoria e Livro Didático. In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (Org). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 1999. p. 27-32.

SOUZA, Cassia Garcia; MAZZIO, Lúcia Perez. *De olho no futuro*. São Paulo: Quinteto Editorial, 2005.

SUASSUNA, Livia. *Ensaio de pedagogia da Língua Portuguesa*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2006.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Tipologia textual, ensino de gramática e o livro didático*. Disponível em: <http://www.mel.ileel.ufu.br/homepages/travaglia/artigos/artigo_tipologia_textual_ensino_de_gramatica.pdf>. Acesso em: 26 dez. 2008.

VENTUROLI, Thereza. Mais velhos, porém mais jovens. *Veja*, São Paulo, ano 42, n. 1, 07 jan. 2009, p. 68-77.

ZILBERMAN, Regina. *No começo, a leitura*. Disponível em: http://antigo.inep.gov.br/download/cibec/1996/periodicos/em_aberto_69.doc. Acesso em: 28 dez. 2008.

ANEXO A – Texto *As mil faces da Mona Lisa*
(SOUZA e MAZZIO, 2005, p. 58-59)



LEITURA 1

Professor, antes de os alunos lerem o texto, pergunte se eles já visitaram ou se gostariam de ir a uma exposição de pintura.

Você já ouviu falar da famosa tela Mona Lisa? O texto a seguir traz algumas informações interessantes sobre ela. Vamos ler?

GALERIA

As mil faces da MONA LISA

Texto: RENATA SANT'ANNA

Veja outras versões do quadro mais famoso do mundo.

Todos já ouviram falar de uma das obras de arte mais famosas do mundo: a *Mona Lisa*. Seu autor foi Leonardo da Vinci, um grande mestre da pintura. Mas pouca gente sabe que existem outras Mona Lisa espalhadas por aí. Ela inspirou vários artistas, que pintaram o seu retrato de um jeito diferente. Veja a seguir alguns exemplos engraçados.

BOTERO, um pintor colombiano, sempre adorou pintar gordinhos. A Mona Lisa que ele fez tem uns bons quilinhos a mais.

Mona Lisa 1503-1505
77 cm x 53 cm

1978



1919

MARCEL DUCHAMP, um artista francês, colocou um bigode na moça.



1963

ANDY WARHOL, o mestre americano da arte pop, reproduziu várias vezes a Mona Lisa em cores e posições diferentes.

A Mona Lisa também está em propagandas e cartazes. É uma das imagens mais copiadas do mundo. Tanto que às vezes nem prestamos atenção nela. E você? Já viu alguma por aí?

MAS QUEM ERA A MONA LISA?

Mona é a abreviatura de Madona. E Lisa, de Elisabeta. O quadro também é chamado de *La Gioconda*, pois a mulher que serviu de modelo para Leonardo da Vinci era casada com um tal de seu Giocondo.

O pintor, que foi ainda arquiteto, músico, inventor e cientista, nunca pensou que essa seria sua obra mais famosa.

Ele nasceu em 1452, em uma pequena cidade da Itália chamada Vinci, por isso ficou conhecido como Leonardo da Vinci. Quando morreu, deixou esboços de invenções como a asa-delta, a bicicleta, o pára-quadras e o helicóptero. Isso tudo mais de 500 anos antes de essas invenções se tornarem realidade. Leonardo foi um homem genial, você não acha?



ILUSTRAÇÕES: JEAN GALVAO

ANEXO B – Texto *Janela indiscreta*
(SOUZA e MAZZIO, 2005, p. 36-37)



LEITURA

Professor, proponha aos alunos um debate sobre televisão. Para isso, podem ser abordadas questões do tipo:

- Qual é a função desse meio de comunicação?
- O que a televisão representa hoje na vida das pessoas?
- O que vocês costumam ver na televisão?

A televisão nos oferece uma série de escolhas. O texto abaixo trata desse assunto.

Janela indiscreta

Com o controle remoto em mãos e a TV ligada é possível espionar o que acontece ao redor do mundo e escolher exatamente o que queremos ver.

Imagine-se dentro de um imenso edifício numa grande sala enfeitada por centenas, milhares de janelas pelas paredes. Você tem possibilidade de ir até qualquer uma das janelas, como que voando ou flutuando, para espiar o que se passa lá fora. Agora imagine que cada janela dá para uma paisagem, para uma cena, para um ponto qualquer e único do mundo, do universo. Ou seja, você tem centenas, milhares de opções para ver coisas diferentes a partir de cada uma das janelas.

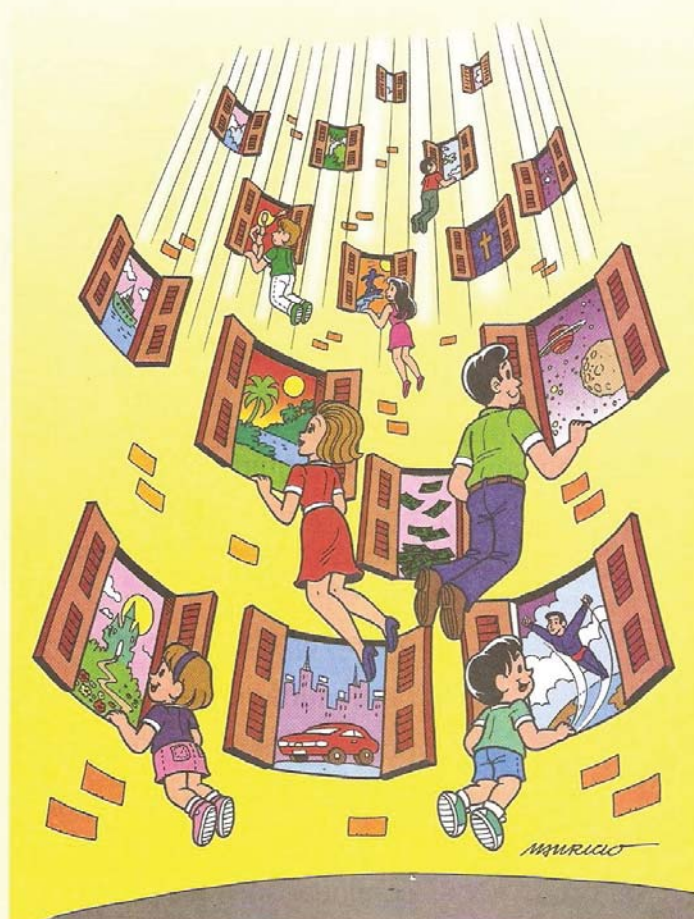
Agora transforme essa imagem, as janelas, em centenas, milhares de telas de televisão. Ligadinhas. Transmitindo... e você terá nossa televisão de hoje. Aberta, fechada, por cabo, por satélite, com sistemas diversos... é a sucessão de janelas para o mundo. Para o verdadeiro ou o ficcional. Para o que acontece ou para o que desejaríamos que acontecesse. Para risos ou lágrimas. Para ser companhia ou passar batido. Para nos servir ou desservir.

Mas com tudo isso e mais o que virá ao alcance de nossa vontade, de nossos dedos. Dedos de ligar e desligar. Basta nos lembrarmos de pensar, exercitar o livre-arbítrio também aqui.

Afinal, se alguma coisa não nos agrada ao paladar, fechamos a boca; se não nos agrada quanto ao som, tampamos os ouvidos; se nos é desagradável ao tato, não a tocamos; se não cheira bem, tampamos o nariz... e se não nos agrada aos olhos, à visão, basta fechar os olhos. É o exercício dos nossos cinco sentidos... incluindo-se aí o da visão e da audição, necessários à observação de qualquer espetáculo. E vai por aí o caminho do sucesso ou do insucesso dos inúmeros programas de TV que captamos através das tais “janelinhas” do grande “edifício televisão”.

O que nos agrada, nos leva repetidas vezes à janela de onde podemos vê-lo. E o que não nos atinge na sensibilidade, no gosto, está fadado ao abandono, ao esquecimento. É a vida... da televisão, dos programas, das séries, dos espetáculos via telinha. Muito parecido com o que acontece no nosso dia-a-dia, também. Com a diferença de que na telona da vida você vê o que está vivendo, passando. Sem chance de desligar com um controle remoto.

Mas tudo não seria questão de exercitar o livre-arbítrio em qualquer circunstância? Testar a vontade em qualquer situação? Vamos pensar nisso enquanto escolhemos uma janelinha para espiar? E bom espetáculo para todos.



© Mauricio de Sousa Produções Ltda.

Maurício de Sousa. In: *NET TV* - Revista mensal de entretenimento, ano 1, nº 6. São Paulo, Globo, agosto/2001.

ANEXO C – Texto *Poluição: ameaça à qualidade da água*
(CIPRIANO e WANDRESEN, 2005, p. 61)



Comente com os alunos que, ao jogarmos lixo fora da lixeira, estamos "contribuindo" para a poluição de um rio. Por falta de informação, muitas pessoas jogam lixo diretamente nos rios e nos lagos, piorando cada vez mais a qualidade da água.

POLUIÇÃO: AMEAÇA À QUALIDADE DA ÁGUA

1º A poluição dos rios, dos lagos e das lagoas, muito freqüente nos dias de hoje, é a principal ameaça à qualidade e à disponibilidade de água doce no mundo. No Brasil, a principal forma de poluição das águas é o lançamento de esgotos domésticos e industriais nos corpos d'água. Basta lembrar que mais de 95% dos municípios brasileiros não dispõem de nenhuma forma de tratamento de seus esgotos, que são lançados diretamente em rios, lagos e lagoas.

2º Nas regiões onde há pouca água, como a Região Nordeste, a poluição agrava ainda mais os problemas decorrentes da falta desse líquido, na medida em que o torna impróprio para uso nas casas e na agricultura (através da irrigação).

3º A água poluída pode também ser uma fonte de transmissão de doenças ao homem, muitas delas de bastante gravidade como hepatite, cólera e diarreia. Além disso, a poluição causa graves prejuízos para a flora e a fauna dos rios e dos lagos, já que muitas espécies desaparecem desses ecossistemas.



ESTEVES, Francisco de Assis. Fecha a torneira! *Ciência Hoje das Crianças*, Rio de Janeiro: SBPC, ano 11, n. 80, p. 16, maio 1998. (Suplemento).





SABOR E MOVIMENTO DOS CINCO CANTOS DO PAÍS

NORTE

Depois das frutas, a mandioca foi, provavelmente, o primeiro alimento que os portugueses comeram no Brasil. Da planta, os índios sempre fizeram a tapioca, bebidas alcoólicas e o beiju, que até hoje é saboreado no café da manhã e nas festas juninas. A dança do boi-bumbá, originária do Maranhão, chegou ao Norte com os migrantes nordestinos na época do ciclo da borracha. Na Ilha de Parintins, a 420 quilômetros de Manaus, todo o mês de junho é marcado pela disputa entre dois blocos folclóricos, o do boi Garantido e o do boi Caprichoso.



CENTRO-OESTE

Os bandeirantes paulistas trouxeram para a região a cultura do Sudeste. A dança do cururu, encontrada no interior de São Paulo, aqui ganhou mais força. Dela, somente os homens participam. Eles tocam viola de cocho, típico instrumento mato-grossense, e reverenciam os santos com rimas e sapateados. A pamonha, iguaria apreciada nos arraiais do centro do país, vem do acaçá, prato africano feito de milho ralado quente envolvido em folhas de bananeira.



SUL

A dança-de-fitas, de origem portuguesa e espanhola, é a que mais anima as festas sulistas. Casais vestidos com roupas caipiras bailam cruzando fitas coloridas presas a um mastro. A dança, presente em vários outros países da América Latina, era comum antigamente nas comemorações do início da primavera. O gosto dos gaúchos pelo churrasco vem do hábito de carreteiros e tropeiros, que transportavam mantimentos e comercializavam gado.



NORDESTE

Os doces brasileiros surgiram na região que por muito tempo liderou a produção de açúcar. O bolo de macaxeira (mandioca) não falta no dia de São João, que é embalado pelo forró. Supõe-se que essa música tenha surgido nos barracões à beira das primeiras estradas de ferro construídas no Brasil. Na época, ingleses ofereciam festas aos operários usando o termo *for all* (para todos). O tambor-de-crioula, dança típica do Maranhão, surgiu nos terreiros de candomblé ao som de cabaças, triângulos e tambores.



SUDESTE

As barraquinhas de comidas das quermesses paulistas contam a história dos imigrantes que chegaram ao Brasil nos séculos XIX e XX. Os italianos trouxeram o macarrão e a pizza. Os árabes, o quibe e a esfiha. Os ingleses, o sanduíche. Em Minas Gerais, o pão de queijo não falta em noite de arraial. A iguaria se tornou tradicional com o crescimento da pecuária leiteira. A quadrilha, dançada por grupos de quatro pares nos palácios da Europa, foi trazida ao Brasil pelos portugueses. Logo o bailado caiu no gosto da maioria da população, que vivia na zona rural.



NOVA ESCOLA. Cada arraial, um São João. São Paulo: Abril, ano 15, n. 133, p. 6-7, jun./jul. 2000. (Encarte – Caderno de Atividades).

ANEXO E – Texto *A cigarra e as formigas*
(CIPRIANO e WANDRESEN, 2005, p. 186)



Conheça outra versão da fábula **A cigarra e a formiga**:

A cigarra e as formigas

A – A formiga boa

Houve uma jovem cigarra que tinha o costume de chiar ao pé de um formigueiro. Só parava quando cansadinha; e seu divertimento então era observar as formigas na eterna faina de abastecer as tulhas.

Mas o bom tempo afinal passou e vieram as chuvas. Os animais todos, arrepiados, passavam o dia cochilando nas tocas.

A pobre cigarra, sem abrigo em seu galhinho seco e metida em grandes apuros, deliberou socorrer-se de alguém.

Manquitolando, com uma asa a arrastar, lá se dirigiu para o formigueiro. Bateu – tique, tique, tique...

Aparece uma formiga friorenta, embrulhada num xalinho de paina.

– Que quer? – perguntou, examinando a triste mendiga suja de lama a tossir.

– Venho em busca de agasalho. O mau tempo não cessa e eu...

A formiga olhou-a de alto a baixo.

– E que fez durante o bom tempo, que não construiu sua casa?

A pobre cigarra, toda tremendo, respondeu depois dum acesso de tosse.

– Eu cantava, bem sabe...

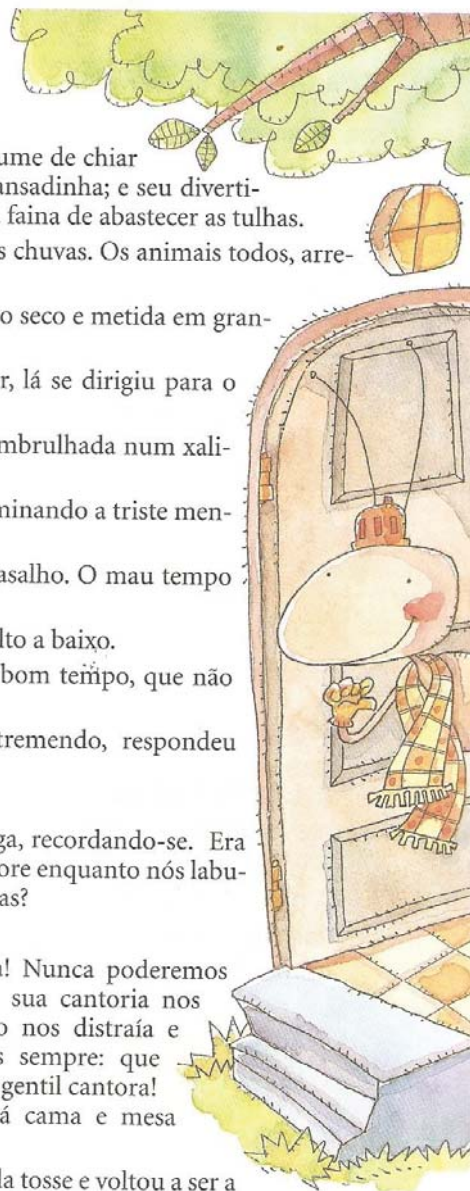
– Ah!... – exclamou a formiga, recordando-se. Era você então que cantava nessa árvore enquanto nós labutávamos para encher as tulhas?

– Isso mesmo, era eu...

– Pois entre, amiguinha! Nunca poderemos esquecer as boas horas que sua cantoria nos proporcionou. Aquele chiado nos distraía e aliviava o trabalho. Dizíamos sempre: que felicidade ter como vizinha tão gentil cantora!

Entre, amiga, que aqui terá cama e mesa durante todo o mau tempo.

A cigarra entrou, sarou da tosse e voltou a ser a alegre cantora dos dias de sol.



ANEXO F – Texto *Faltou feedback nessa comunicação*
(KUCERA et al, 2004, p. 66)

Faltou feedback nesta comunicação

Capitão ao sargento-ajudante:

— Sargento! Dando-se amanhã um eclipse do sol, determino que a companhia esteja formada, com uniforme de campanha, no campo de exercício, onde darei explicações em torno do raro fenômeno que não acontece todos os dias. Se por acaso chover, nada se poderá ver, e neste caso fica a companhia dentro do quartel.

Sargento-ajudante ao sargento do dia:

— Sargento, de ordem de meu capitão, amanhã haverá um eclipse do sol, em uniforme de campanha. Toda a companhia terá de estar formada no campo de exercício, onde meu capitão dará as explicações necessárias, o que não acontece todos os dias. Se chover, o fenômeno será mesmo dentro do quartel!



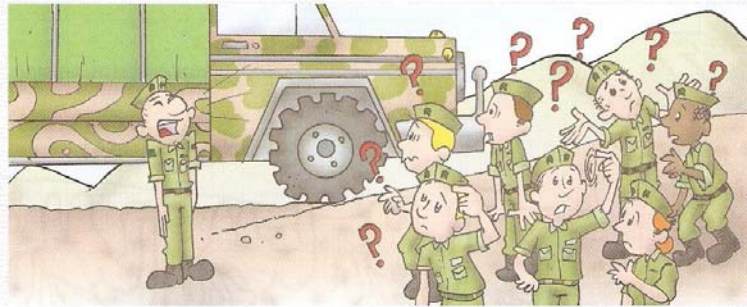
Sargento do dia ao cabo:

— Cabo, o nosso capitão fará amanhã um eclipse do sol no campo de exercício. Se chover, o que não acontece todos os dias, nada se poderá ver. Em uniforme de campanha o capitão dará a explicação necessária, dentro do quartel.



Cabo aos soldados:

— Soldados, amanhã para receber o eclipse que dará a explicação necessária sobre o nosso capitão, o fenômeno será em uniforme de exercício. Isto, se chover dentro do quartel, o que não acontece todos os dias.



PENTEADO, José Roberto Whitaker. **Faltou feedback nesta comunicação**, in: *A Técnica da Comunicação Humana*. São Paulo: Pioneira, 1969. p. 172.

ANEXO G – Texto A origem de cana-de-açúcar
(KUCERA et al, 2004, p. 140)

LEITURAS

A origem da cana-de-açúcar

A cana-de-açúcar **é originária da Índia**. Há muitos séculos os indianos moem a cana para extrair o suco, que é deixado em repouso até **ficar sólido**. Na Antigüidade, esse produto **era conhecido como** mel sem abelhas, no Ocidente.

Da Índia, a cana foi levada para a Pérsia. No ano 600 d.C., os árabes **invadiram** a Pérsia e levaram a cana para a Arábia. Quando os árabes conquistaram a Espanha, a cana-de-açúcar foi plantada nas cidades de Granada e Valência. A produção de açúcar, **no entanto**, era tão pequena que ele era vendido em gramas nas boticas da Europa.

Depois da descoberta da América, a cana começou a ser **cultivada em larga escala** no clima quente das novas terras. A colonização do Brasil começou em 1530 com o cultivo de cana-de-açúcar; **em poucos anos**, os portugueses se tornaram os maiores produtores de açúcar do mundo. Enquanto os senhores de engenho e os negociantes **enriqueciam** e os europeus se deliciavam com o doce do açúcar, os escravos africanos, **privados** de sua cultura e liberdade, viviam uma vida amarga.



RODRIGUES, Rosicler Martins. **A origem da cana-de-açúcar**, in: *Vida e Alimento*. São Paulo: Moderna, 1999. Coleção Desafios.

Texto 16

O diário de Zlata

Pouco antes de completar onze anos, Zlata começa a escrever seu diário. Inicialmente escreve sobre assuntos que dizem respeito a uma menina: amigos, esquis novos, notas na escola... No dia em que a guerra atingiu sua terra, Sarajevo, ex-Iugoslávia, o tom do diário muda. Com muita coragem, Zlata continua registrando os acontecimentos desumanos e tristes que uma guerra provoca.



Terça-feira, 3 de dezembro de 1991

Hoje é o grande dia: é meu aniversário. Feliz aniversário, Zlata!!! Infelizmente, estou doente. Estou com sinusite e pus na garganta. Na verdade não estou me sentindo mal, mas mesmo assim sou obrigada a tomar antibiótico – Penbritina – e pôr gotas desagradáveis no nariz. Gotas que ardem horivelmente. Precisava acontecer justo no dia do meu aniversário? Meu Deus, meu Deus, é realmente muita falta de sorte! (Vamos, não seja tão pessimista, nem tudo está tão negro!)

Bom, tudo bem, vou sarar e a gente festeja mais tarde – com minhas amigas, quero dizer, pois os “grandes” (os amigos e a família) vêm de todo jeito me dar parabéns hoje. E eu de camisola! Gostei muito dos presentes que papai e mamãe me deram: um par de esquis Head, fixações Tyrolia novas e bastões novos. Demais! Obrigada, mamãe, obrigada, papai!

Uma parte dos convidados acaba de ir embora e estou um pouco cansada. Vou precisar parar de escrever, não tenho mais idéias nem inspiração. Boa noite.

Quarta-feira, 4 de dezembro de 1991



Estou de cama – com você, meu Diário. Todo um dia pela frente para ficar deitada. Bimbilimbica (minha boneca preferida) está toda entediada em cima da mesa-de-cabeceira e Panda fica olhando fixamente para ela... Por mim, que continue!

19h45. Ainda estou de cama, ouvindo a barulhada de nossa máquina de lavar. O técnico está aí. Coitada da velhota, ela é “centenária”. Eu devia chamá-la de “senhora”. O técnico foi embora e estou ouvindo Michael Jackson, “Man in the mirror”. Uma idéia maluca acaba de me passar pela cabeça. Vou tentar me inscrever no fã-clube da Madonna. Sou realmente muito louca!

Quinta-feira, 5 de dezembro de 1991



Acordei bem tarde. Depois Azra, Mirela e Bojana vieram me visitar. Bojana vai festejar o aniversário dela sábado. Que sortuda! MAS POR QUE TENHO QUE ESTAR DOENTE?!

Sniff! Sniff!



Sábado, 7 de dezembro de 1991

Fim de semana na cama. Bojana festejando o aniversário dela e eu sem poder ir. Estou triste. Não consigo mais ler nem ver televisão. Eu-que-ro-sa-rar!

Todas as noites papai e mamãe tentam telefonar para Srdjan, mas é impossível conseguir linha para Dubrovnik. É realmente guerra por lá. Vi pela televisão imagens de Dubrovnik. Uma coisa terrível. Estamos preocupados com Srdjan e a família dele. Mamãe conseguiu (porque ficou insistindo) completar a ligação às onze da noite. Ele está passando fome e sede, está passando frio, estão sem luz, sem água, não têm nada para comer. Ele está triste. Mamãe chorou. Mas o que está acontecendo, e por quê? Meu Deus, será possível que Dubrovnik esteja em guerra? A cidade cai em ruínas, as pessoas morrem. É a triste verdade, infelizmente. Cuide-se bem, Srdjan, estou torcendo por você. Um dia desses a gente manda outra caixa pela Caritas.

Segunda-feira vou ver tia Mira (a doutora) para saber como estão as coisas. Tchau!

Segunda-feira, 9 de dezembro de 1991



Passei na consulta. Tia Mira disse que eu podia voltar para a escola amanhã. Demaaaaais! Me compraram uma calça cinza nova na Kika (loja de roupas infantis). Gostei da calça. Oh! Está na hora de *Murphy Brown* na televisão. Tenho que assistir! Tchau!...

Quarta-feira, 11 de dezembro de 1991



Voltei à escola. Estamos aprendendo um monte de coisas, logo logo vamos chegar ao fim do trimestre. Amanhã, prova de matemática. Preciso estudar. Hoje tirei 5/5 em história. Sábado festejo (atrasada) meus onze anos.

Sábado, 14 de dezembro de 1991



Hoje, onze dias depois, festejei meus onze anos com minhas amigas. Parecia o dia verdadeiro. Tinha o bingo, as charadas, o bolo em forma de borboleta. Soprei todas as velas de uma só vez. Nos divertimos bastante. Foi essa doença que me impediu de festejar no dia 3 de dezembro, mas hoje estava bom também. Ai vai, pela última vez: Feliz Aniversário, Zlata, e no futuro trate de não ficar doente nesse dia. Ah sim, já ia esquecendo: ganhei umas gracinhas de bibelôs, a maioria da Mélanie (uma loja onde vendem pequenos presentes maravilhosos para esse tipo de ocasião). Os bibelôs combinam maravilhosamente bem com todas as outras coisinhas que tenho no meu quarto.

Quinta-feira, 19 de dezembro de 1991



Em Sarajevo (a gente viu na tevê) começou a ação “Ajuda da Cidade de Sarajevo às Crianças de Dubrovnik”. Dentro da caixa para Srdjan pusemos um pacotinho bem bonito para o Natal de uma criança desconhecida de Dubrovnik: balas, chocolate, uma bonequinha, livros, lápis, cadernos – tudo o que pudemos achar, porque queríamos mimar uma criança inocente que a guerra impediu de ir à escola, de brincar, de comer o que gosta e de ser feliz por ser criança. O pacotinho é bonito, em cores vivas. Espero que a criança que receber o pacote fique contente. Nós todos desejamos. Escrevi um cartãozinho para dizer que espero que a guerra em Dubrovnik acabe logo.

[...]

Domingo, 5 de abril de 1992



Dear Mimmy,

Estou tentando me concentrar nos deveres (um livro para ler), mas simplesmente não consigo. Alguma coisa está acontecendo na cidade. Ouvem-se tiros nas colinas. Grupos de pessoas chegam de Dobrinja. Para tentar interromper alguma coisa – o quê, nem eles mesmos sabem. Digamos simplesmente que se sente que alguma coisa vai acontecer, já está acontecendo, uma terrível desgraça. Na televisão, vêem-se pessoas na frente da Assembléia Nacional. No rádio toca permanentemente a música “Sarajevo, meu amor”. Tudo isso é muito bonito, mas a todo momento sinto uma espécie de cãibra no estômago e não consigo mais me concentrar nos estudos.

Mimmy, estou com medo da GUERRA!

O Diário de Zlata: a Vida de uma Menina na Guerra, de Zlata Filipovic.

Tradução de Antonio de Macedo Soares e Heloisa Jahn. São Paulo: Cia. das Letras, 1994.

Informe aos alunos que *Dear* é uma palavra da língua inglesa (significa querido/querida) e que *Mimmy* é o nome que Zlata deu a seu diário.

Texto 2

Minhas férias

Ano que vem eu quero pegar a nova professora de Português no pulo! Antes que ela me pegue, é claro. Dona Ofélia – a famosa fera da quinta série – é a professora mais durona do colégio. Todos os meus colegas de classe já estão tremendo por conta da sua fama. Dizem que, com dona Ofélia, recuperação é rotina e nota maior que cinco é um acontecimento que merece bombinha e caramuru! Sei lá...

Em fevereiro, quando as aulas recomeçarem, ela vai encomendar aos novos alunos uma tremenda redação de não sei quantas mil páginas com o tema *Minhas férias*. Dona Ofélia sabe que a idéia é antiga e escolhe o tema de propósito, só para ver se alguém consegue escrever alguma coisa de diferente. Ela faz isso todo ano. Eu me informei muito bem.

Os mais velhos juram que a nota que dona Ofélia dá para esse primeiro trabalho acompanha o infeliz ou o sortudo até o fim do curso. Não sei se isso é verdade, mas, por via das dúvidas, quero entrar no ano com o pé direito. E é isso que estou começando a fazer agora...

Epa! Eu comecei a contar esta história e nem me apresentei para vocês. Meu nome é José Carlos, mas todos me chamam de Zeca. Tenho dez anos, nasci e sempre morei em São Paulo. Sou um bicho de cidade grande, criado em apartamento, acostumado com trânsito, barulho e poluição.

Meu pai é gerente de banco e minha mãe, professora. Família de orçamento apertado... Desde pequeno, estudo na escola municipal do nosso bairro. Tenho muitos amigos e, talvez por isso, não



tenho muitos medos. Conheço todo mundo que mora nos arredores do nosso prédio. Bicicletando para cima e para baixo, sou uma figurinha conhecida no pedaço. Pronto! Esse aí sou eu. Agora vamos voltar à história.

A idéia de preparar a primeira lição para dona Ofélia durante as férias pintou quando eu recebi um super-hiperconvite para passar uma semana na fazenda de um tio do Nelsinho. Ele tem a minha idade, é meu vizinho de prédio e colega de escola. Meu melhor amigo, é claro!

Quando o Nelsinho me convidou, eu nem acreditei:

– Uma fazenda no Pantanal! Uauuuu! É claro que eu quero!

– A viagem vai ser puxada! – ele avisou. – A fazenda fica longe e nós só vamos ficar alguns dias, mas mesmo assim acho que vai valer a pena. Já estive lá duas vezes.

– Vai, sim! Eu tenho certeza!

Depois de três semanas zanzando de bicicleta pelo bairro, assistindo televisão e jogando *videogame*, só a idéia de sair de São Paulo já é uma festa.

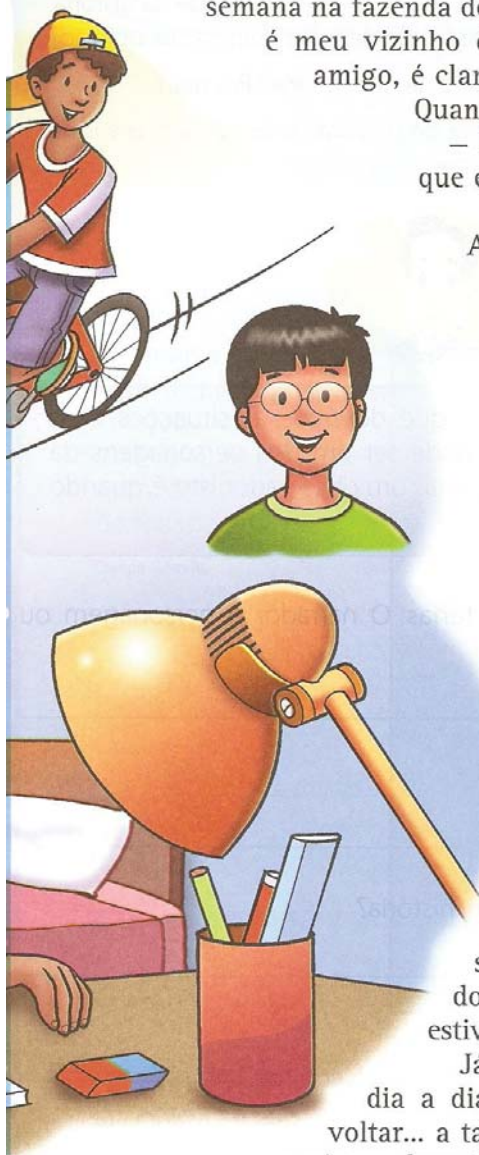
Papai e mamãe concordaram de cara com o convite, providenciaram a autorização para a viagem e nós vamos partir amanhã à noite. Primeiro de ônibus, até Campo Grande. Os dois sozinhos! Depois de carro, até a fazenda. O tio do Nelsinho vai nos encontrar na rodoviária.

Aqui entra o meu plano escolar. Eu vou registrar toda essa aventura num diário de bordo! Como faziam os antigos navegantes e descobridores! A idéia não é incrível? Às vezes eu tenho certeza de que sou um gênio... usando só a metade esquerda do cérebro, é evidente. Imaginem só quando estiver tudo ligado!

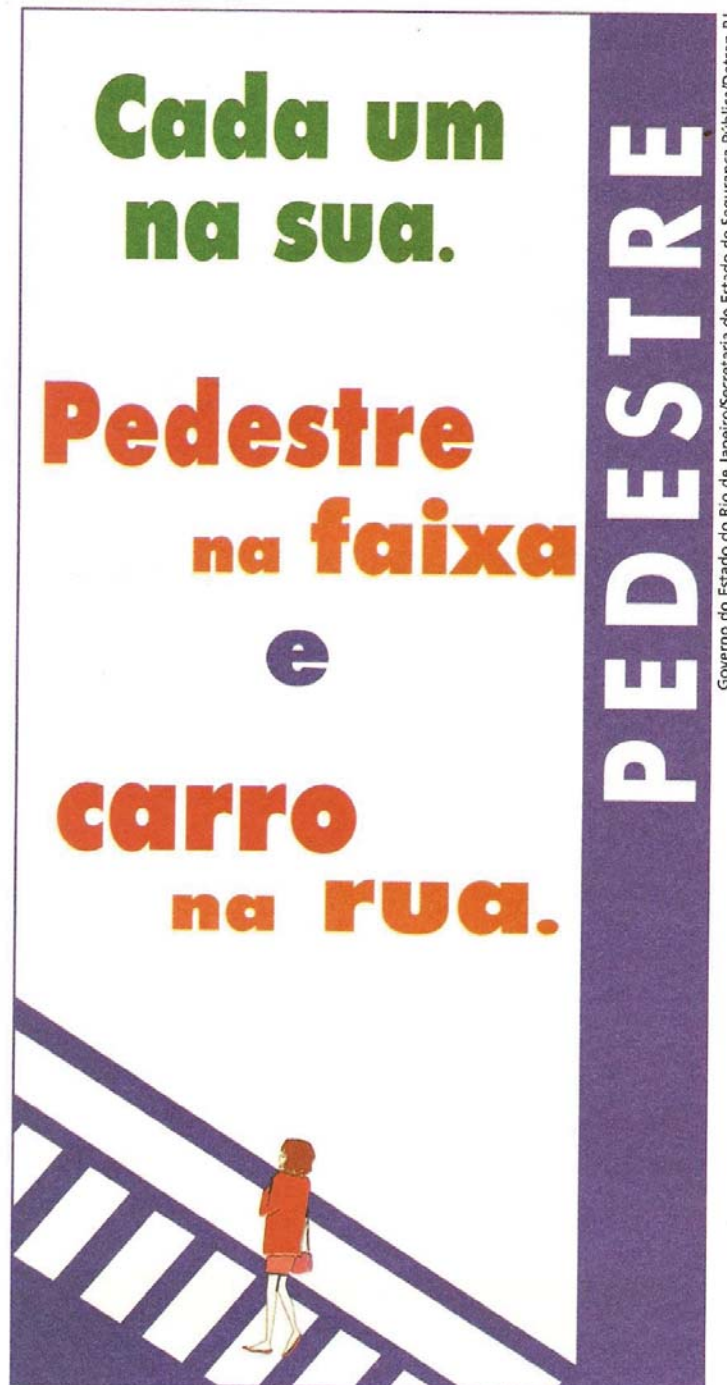
Já comprei um cadernão pautado e vou anotar, dia a dia, tudo o que for acontecendo. Quando eu voltar... a tal redação sobre as férias já estará pronta! A perigosa dona Ofélia vai ficar sabendo de cara quem é Zeca de Arruda Botelho, o moderno Pero Vaz de Caminha!

Asas Brancas, de Carlos Queiroz Telles. São Paulo: Moderna, 2002.

Converse com os alunos sobre esse tipo de texto. Trata-se de um relato pessoal: narrativa que conta fatos reais, no caso, fatos da vida do narrador.



Texto 10



Educar é semear consciência



Você, pedestre, é um importante agente conscientizador capaz de modificar e humanizar o trânsito.

Respeito e educação conduzem à dignidade e à cidadania.

Colabore conosco.

Leia e divulgue essas informações.

Coordenadoria de Educação - DETRAN-RJ

pare **olhe** **siga**
 pense escute viva

Pedestre na calçada

■ Caminhe sempre do lado direito, afastado do meio-fio.



■ Preste atenção às entradas e saídas de veículos.



■ Ao caminhar na calçada, observe sempre os obstáculos a sua frente. Veículos, entulhos, obras etc. podem lhe obrigar a usar a rua. Redobre a atenção.



Pedestre atravessando a rua



Só atravesse **na faixa**. Os carros têm prioridade em ruas e avenidas, exceto na **FAIXA de SEGURANÇA**. Ela é sua garantia.

Olhe **sempre** para os dois lados.

Certifique-se sempre de que **você vê** o motorista e **é visto** por ele.

Coloque-se **sempre** de maneira **visível**.

Nunca atrás de bancas de jornais, árvores, veículos estacionados, ou qualquer outro obstáculo.

Só atravesse em linha reta, **não corra**, não pare no meio da via e **fique atento** ao movimento dos veículos.

Atravesse sempre no meio do quarteirão afastado do cruzamento, **onde** se tem melhor **visibilidade**.

Certifique-se de que não há **nenhum veículo** trafegando na **contra-mão**, quando a via for de sentido único de direção.

Garanta sua **segurança** utilizando, sempre que houver, uma **passarela** ou **passagem subterrânea**.

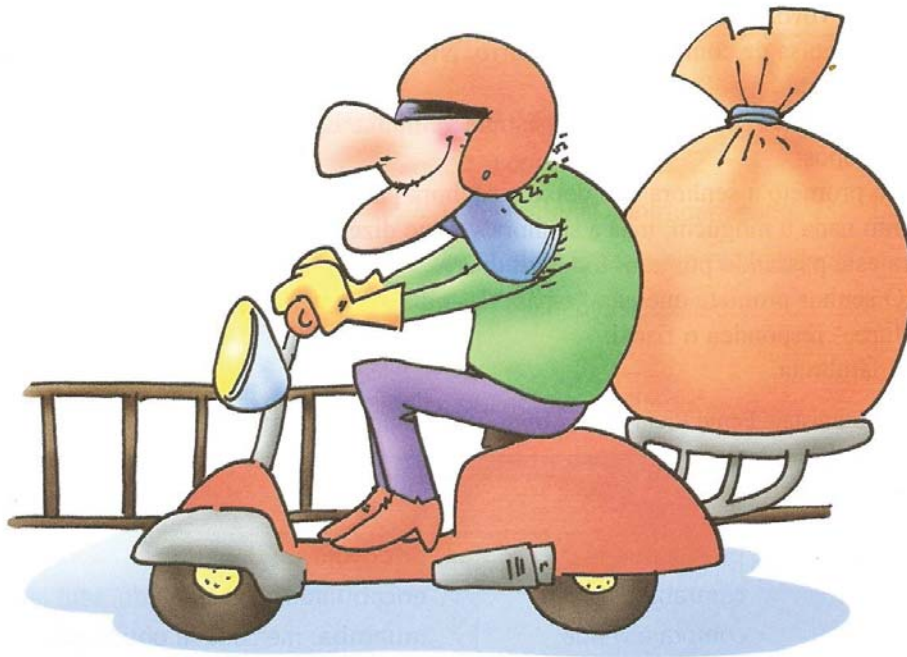
Pedestre nas grandes cidades

É comum a inversão de mãos para facilitar o escoamento de veículos nos horários de maior congestionamento. Fique atento a essas mudanças e se condicione a **OLHAR SEMPRE PARA OS DOIS LADOS** antes de atravessar.

Sempre que descer do ônibus, da van, do táxi ou do seu carro, observe, com atenção, a aproximação de outros veículos. Isso é fundamental para a sua segurança.

Lição 4

A velha contrabandista



Diz que era uma velhinha que sabia andar de lambreta. Todo dia ela passava pela fronteira montada na lambreta, com um bruto saco atrás da lambreta. O pessoal da alfândega – tudo malandro velho – começou a desconfiar da velhinha.

Um dia, quando ela vinha na lambreta com o saco atrás, o fiscal da alfândega mandou ela parar. A velhinha parou e então o fiscal perguntou assim pra ela:

– Escuta aqui, vovozinha, a senhora passa por aqui todo dia, com esse saco aí atrás. Que diabo a senhora leva nesse saco?

A velhinha sorriu com os poucos dentes que lhe restavam e mais os outros, que adquirira no odontólogo, e respondeu:

– É areia!

Aí quem sorriu foi o fiscal. Achou que não era areia nenhuma e mandou a velhinha saltar da lambreta para examinar o saco. A velhinha saltou, o fiscal esvaziou o saco e dentro só tinha areia. Muito encabulado, ordenou à velhinha que fosse em frente. Ela montou na lambreta e foi embora, com o saco de areia atrás.

Mas o fiscal ficou desconfiado ainda. Talvez a velhinha passasse um dia com

areia e no outro com muamba, dentro daquele maldito saco. No dia seguinte, quando ela passou na lambreta com o saco atrás, o fiscal mandou parar outra vez. Perguntou o que é que ela levava no saco e ela respondeu que era areia, uai! O fiscal examinou e era mesmo. Durante um mês seguido o fiscal interceptou a velhinha e, todas as vezes, o que ela levava no saco era areia.

Diz que foi aí que o fiscal se chateou:

– Olha, vovozinha, eu sou fiscal de alfândega com quarenta anos de serviço.

Manjo essa coisa de contrabando pra burro. Ninguém me tira da cabeça que a senhora é contrabandista.

– Mas no saco só tem areia! – insistiu a velhinha. E já ia tocar a lambreta, quando o fiscal propôs:

– Eu prometo à senhora que deixo a senhora passar. Não dou parte, não apreendo, não conto nada a ninguém, mas a senhora vai me dizer: qual é o contrabando que a senhora está passando por aqui todos os dias?

– O senhor promete que não "espáia"? – quis saber a velhinha.

– Juro – respondeu o fiscal.

– É lambreta.

Stanislaw Ponte Preta *et al.* *Contos*. São Paulo: Ática, 1997. (Para gostar de ler. 8).
