



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS, HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA

O TRATAMENTO DO GRAU DOS SUBSTANTIVOS E ADJETIVOS EM LIVROS
DIDÁTICOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

FRANCIELHO ALVES BARRETO

JOÃO PESSOA
2013

FRANCIELHO ALVES BARRETO

**O TRATAMENTO DO GRAU DOS SUBSTANTIVOS E ADJETIVOS EM LIVROS
DIDÁTICOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba, como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguística.

Orientador: Prof. Dr. Camilo Rosa Silva

JOÃO PESSOA

2013

FRANCIELHO ALVES BARRETO

**O TRATAMENTO DO GRAU DOS SUBSTANTIVOS E ADJETIVOS EM LIVROS
DIDÁTICOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação de mestrado submetida à banca
examinadora, como requisito para obtenção do
título de Mestre em Linguística.

DATA: 16/05/2013

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Camilo Rosa Silva (Orientador)

Profa. Dra. Iara Ferreira de Melo Martins (Examinadora Externa – UEPB)

Profa. Dra. Mônica Mano Trindade Ferraz (Examinadora Interna – PROLING)

Profa. Dra. Maria Leonor Maia dos Santos (Suplente – PROLING)

JOÃO PESSOA

2013

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho de pesquisa
a Deus, aos meus familiares e aos
amigos acadêmicos, que me ajudaram
como suportes e sentinelas eficazes.

AGRADECIMENTOS

A concretização de um trabalho acadêmico só é possível pelo fato de que diversos colaboradores participam da sua constituição, mesmo sabendo que sua escrita tem uma responsabilidade individual. Inúmeras pessoas tiveram participação na tessitura desse sonho alcançado. Quero deixar registrada minha imensa e sincera gratidão a todas elas.

A Deus, pelos anjos visíveis e protetores a mim enviados constantemente ao longo desse percurso, pelos vários amigos conquistados, pela força e motivação a mim dispensadas quando pensava em desistir, e pela vitória de mais um projeto conquistado.

A minha família: mãe Geralda, pai Fernando, irmã Jeane, tias Josefa Barreto, Socorro Alves e Rita Alves, agradeço as orações ininterruptas, em meu favor.

Ao Professor Dr. Camilo Rosa Silva, meu orientador, pela preciosíssima contribuição dada durante o desenvolvimento deste trabalho de pesquisa: os válidos ensinamentos, as orientações e os incentivos que me fizeram continuar perseverante e firme.

A Coordenadora do PROLING, professora Dra. Regina Celi Mendes Pereira, agradeço imensamente pelo incentivo, dedicação e atenção a mim concedidos.

As professoras do PROLING, Doutoradas: Fátima Melo, Elizabeth Christiano, Carla Reichmann, Mônica Trindade, Lucienne Espíndola e Maria Leonor.

Aos secretários do PROLING, Valberto e Ronil, pela dedicação e amizade.

Ao inestimável amigo, irmão e primo Dr. Edvaldo Brilhante pelo incentivo, amizade e crédito na minha capacidade intelectual de pesquisador incipiente e sonhador.

Aos amigos-irmãos pessoenses que adquiri neste período de estudo: Edivânia, Sandra, Silvano, Maria José, Hildênia, Mônica Câmara, Clécida, Vanice, Hugo e Hélder.

A minha estima e gratidão à amiga Marta Anaísa, pelas frutíferas, encorajadoras e inúmeras dicas dispensadas a minha vida acadêmica, e pelas orientações quando me achava embaraçado e necessitado de luz em meio a nuvens sombrias.

Ao grande incentivador, Prof. Jailson Terto, pela amizade e estima a mim ofertadas.

Ao Prefeito Edilson Pereira pelo apoio e incentivos a mim concedidos, como também, a Secretaria Municipal de Educação de Coremas-PB, pela credibilidade na minha decisão de buscar mais conhecimento e aprimoramento intelectual.

A todos vocês que de uma maneira ou de outra favoreceram e deixaram suas marcas no parto deste trabalho de pesquisa, meus sinceros agradecimentos e reconhecimento.

“[...] somos, especialmente pela
linguagem, centelha de uma grande e
ininterrupta chama que confere
sentido a tudo que existe.”
(Irândé Antunes, 2007)

RESUMO

Este trabalho apresenta como propósito investigar o tratamento do grau dos substantivos e dos adjetivos em dois livros didáticos (LD) de língua portuguesa: “Português: leitura, produção, gramática”, usado em quatro escolas públicas municipais de Coremas-PB e “Português: linguagens”, utilizado nessas escolas públicas já citadas como também em uma escola particular do referido município, ambos do 6º ano do ensino fundamental. A partir do conteúdo referente ao grau dos substantivos e dos adjetivos presentes nestes LD, procuramos explicitar que modelos teórico-metodológicos eles apresentam quando tratam do ensino do grau na língua portuguesa. O que justifica nossa decisão em selecionar os referidos livros como fonte de pesquisa, além do fato de serem adotados em nossa cidade, é que eles possuem o selo de aprovação do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) expedido pelo Ministério da Educação e pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). A organização desta dissertação é composta por quatro partes: introdução, panorama teórico, exposição e análise dos dados e considerações finais. A pesquisa assume como base os conhecimentos advindos do ensino de língua numa perspectiva funcionalista, pautando-nos em trabalhos como os de Neves (2002), Travaglia (2002, 2004), Possenti (2002), Gonçalves (2005, 2009), Perini (1996, 2005), Christiano (2007), Tavares e Furtado da Cunha (2007), Silva (2008a, 2008b e 2012), Bechara (2009), além de outros autores.

PALAVRAS-CHAVE: Gramática. Grau. Livro Didático.

ABSTRACT

This work aims to investigate the management of the degree of nouns and adjectives in two textbooks of portuguese language, namely: “Português: leitura, produção, gramática”, which is used in four municipal public schools of the city of Coremas-PB, and “Português: linguagens”, which is used in those public mentioned already and in a private school of the city previously mentioned. Both textbooks are from the 6th grade of elementary school. From the content related to the degree of nouns and adjectives in these textbooks, we intended to elucidate which theoretical and methodological models they present when they deal with the teaching of degree in the Portuguese language. The choice of taking these textbooks as the source of this research lies on the fact that, besides of being adopted in our hometown, they have the seal of approval of the Brazilian National Plan of Textbooks (PNLD) which is issued by the Ministry of Education and by the National Fund for Education Development (FNDE). This research is organized in four parts, such as: introduction, theoretical framework, data presentation and analyzes and final remarks. This research takes into account the functionalist perspective to the language teaching and it is based on the works of Neves (2002), Travaglia (2002, 2004), Possenti (2002), Gonçalves (2005, 2009), Perini (1996, 2005), Christiano (2007), Tavares e Furtado da Cunha (2007), Silva (2008a, 2008b e 2012), Bechara (2009), and some others.

KEYWORDS: Grammar. Degree. Textbook.

ABREVIATURAS E SIGLAS

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

LD – Livro Didático

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LDP – Livro Didático de Português

LEM – Língua Estrangeira Moderna

MEC – Ministério de Educação e Cultura

NGB – Norma Gramatical Brasileira

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLD – Plano Nacional do Livro didático

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I	
1 O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA	15
1.1 O ensino de gramática	20
1.2 O papel do livro didático	25
CAPÍTULO II	
2 A NOÇÃO DE GRAU NA ÓTICA DE GRAMÁTICOS /LINGUISTAS	35
2.1 O grau nos substantivos	36
2.2 O grau nos adjetivos	38
2.3 Um estudo linguístico sobre o grau do substantivo e do adjetivo	46
CAPÍTULO III	
3 A ANÁLISE DA FORMAÇÃO DO GRAU DOS SUBSTANTIVOS E DOS ADJETIVOS NO LIVRO DIDÁTICO	50
3.1 No LD I: “Português: leitura, produção, gramática”	50
3.1.1 Descrição do livro	50
3.1.2 Analisando as seções: “Linguagem textual”, “Revendo” e “Gramática textual”	51
3.2 No LD II: “Português: linguagens”	60
3.2.1 Descrição do livro	60
3.2.2 Analisando a seção: “A língua em foco”	62
3.3 O Ensino de língua e o ensino do Grau	75
CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS	82
REFERÊNCIAS	84
ANEXOS	87

INTRODUÇÃO

A linguística, nos seus diversos paradigmas, dentre os quais mencionamos: as teorias semânticas, a pragmática, a sociolinguística, o interacionismo, o funcionalismo, tem contribuído significativamente no âmbito do ensino, considerando os inúmeros avanços que tem conquistado e as influências estabelecidas no decorrer dos últimos anos. Devemos destacar que muitos são os benefícios proporcionados ao ensino de língua materna nas várias vertentes – ensino da leitura, da escrita, e de aspectos gramaticais (análise linguística), a partir dos resultados de pesquisas que focalizam tanto a formação do professor e a elaboração de materiais de avaliação de aprendizagem, como também, do material didático-pedagógico, por exemplo, o livro didático.

Acreditamos que, grosso modo, embora alguns Livros Didáticos (LD) apresentem propostas que atendem às diretrizes para o ensino (cf. PCN), este instrumento ainda precisa apresentar inovações consistentes em sua composição no que se refere à abordagem didático-pedagógica, pois determinados conteúdos não têm sido tratados adequadamente, como é o caso da abordagem do grau em português, conteúdo que é incluído nos capítulos destinados ao estudo dos substantivos e dos adjetivos.

Podemos pensar, de antemão, que esse tratamento, provavelmente, por ser mecanicista e de base metalinguística, não tem contribuído para uma prática pedagógica eficaz. Alguns professores do ensino fundamental ainda continuam utilizando métodos obsoletos, considerados repetitivos, estereotipados, centrados apenas em formas linguísticas tradicionalmente referendadas como exemplos de variação de grau, sem apresentar situações concretas de uso das formas diminutivas e aumentativas, capazes de fazer com que o aluno perceba as várias nuances de significados que elas assumem.

Essa prática se efetiva em contextos desfavorecedores de um melhor dinamismo para o ensino da gramática, no tocante, especificamente, à morfossintaxe, influenciando a baixa produtividade da aprendizagem. O que se sabe é que o ensino, predominantemente, está dissociado do uso que o discente faz como falante nativo, contribuindo para que se sinta pouco à vontade em relação a sua própria língua.

O professor precisa conhecer bem o seu instrumento de trabalho, para que faça escolhas conscientes sobre qual material lhe dará um bom suporte para o estudo dos diversos conteúdos. Assim pensando, nos propomos a investigar o tratamento dado à formação do grau dos substantivos e dos adjetivos em LD do 6º ano do ensino fundamental.

O material analisado foi coletado em dois LD: “Português: leitura, produção, gramática” usado em quatro escolas públicas municipais de Coremas-PB e “Português: linguagens”, utilizado nessas escolas públicas já citadas, como também, em uma escola particular do referido município, ambos do 6º ano do ensino fundamental. Deles, retiramos o conteúdo acerca da formação do grau dos substantivos e dos adjetivos. Os referidos LD possuem o selo de aprovação do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) expedido pelo Ministério da Educação e pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Tais considerações justificam nossa decisão em selecionar estes livros como fonte de pesquisa.

É possível observar que os LD de língua portuguesa tanto podem apresentar um paradigma teórico-metodológico fundamentado num grupo de teorias linguísticas que priorizam os padrões funcionais e interacionais, quanto podem exibir em si os componentes teóricos concernentes ao estudo da língua de forma compartimentada, sendo um recurso para tratar da dimensão estética da língua apartada de outros aspectos que lhe são peculiares.

O primeiro paradigma corresponde a um ensino reflexivo e visa capacitar o aluno para a ciência dos aspectos formais e funcionais da língua, realizando vínculos entre o conteúdo e a estrutura da língua. O referido procedimento impulsiona o aluno ao uso eficiente da língua nas diversas circunstâncias de interação, nas quais os princípios basilares da dinamicidade da língua e sua materialidade são agrupados ao ensino pela variedade de textos que circulam na sociedade. O segundo paradigma, mesmo privilegiando somente os parâmetros formais da língua, continua sendo utilizado em muitas escolas, o que, provavelmente, traz como consequência um prejuízo no desenvolvimento apresentado pelos alunos do ensino fundamental.

No que tange ao grau no Português do Brasil, percebemos, *a priori*, uma certa superficialidade por parte de alguns compêndios gramaticais, livros didáticos e, também, no desenvolvimento de algumas práticas escolares.

Em nossas leituras, constatamos que a fundamentação teórica em que se sustentam os PCN apresenta um caráter predominantemente funcionalista, isso é corroborado pelo fato de que sua bibliografia é marcada pela utilização de estudos relacionados a esse modelo teórico. A partir dessas constatações, surge a preocupação em observar se tem ocorrido a aplicação de teorias linguísticas que deem conta, de modo mais reflexivo, da questão do grau.

Por isso, nossa pesquisa assume como base os conhecimentos advindos do ensino de língua numa perspectiva funcionalista, pautando-nos em pesquisas como as de Neves (2002),

Travaglia (2002, 2004), Possenti (2002), Gonçalves (2005, 2009), Perini (1996, 2005), Christiano (2007), Tavares e Furtado da Cunha (2007), Silva (2008a, 2008b e 2012), Bechara (2009), além de outros autores. Entendemos que a abordagem dessa corrente pode contribuir de forma produtiva para uma melhor descrição do fenômeno linguístico aqui enfocado.

Pretendemos, assim, contribuir para uma reflexão por parte dos professores do ensino fundamental, no que se refere a aspectos morfofossintáticos do Português; sobretudo, quando se trata das especificidades presentes na formação do grau nos substantivos e nos adjetivos. Esperamos, portanto, que as análises apresentadas nesta dissertação contribuam para uma melhor compreensão do fenômeno do grau, sua variação e diversidade de usos.

Para dar suporte à análise e discutir os resultados, estruturamos este trabalho dissertativo em três capítulos, a saber: no capítulo I, procuramos apresentar como tem sido abordado o ensino de língua portuguesa e de gramática, no momento atual, pautando-nos na visão de estudiosos desse campo. Também, arriscamo-nos em averiguar quais são as propostas consideradas consistentes, segundo o entendimento desses mesmos teóricos, para que se consiga desenvolver um ensino de língua com qualidade, já que são inúmeras as exigências e os desafios a serem vencidos nessa área do conhecimento. Nesse sentido, buscamos esclarecer que o ensino de língua e o de gramática não são considerados sinônimos – a língua não se limita à gramática. Além disso, buscamos expor que papel tem assumido o LD, já que é considerado um instrumento didático-pedagógico que possui como função proporcionar a melhoria do ensino-aprendizagem.

No capítulo II, tratamos da concepção de grau, esboçando a visão de alguns gramáticos – há aqueles que pertencem a um parâmetro mais tradicional e aqueles que demonstram possuir uma postura mais contemporânea; e ainda, apresentamos as questões levantadas e o posicionamento tomado por alguns linguistas – que fazem investigação sobre esse tópico. Ainda, mencionamos como se procede a manifestação do grau na classe dos substantivos e dos adjetivos.

No capítulo III, apresentamos a análise dos LD já identificados, detendo-nos no tratamento do grau dos substantivos e dos adjetivos, com o objetivo de verificar se as propostas de ensino visualizadas estão embasadas em teorias e metodologias didático-pedagógicas de cunho predominantemente tradicionalista ou se manifestam também proposições, reveladoras de uma abordagem mais inovadora. Nesse sentido, buscamos analisar se o ensino de língua portuguesa está centralizado somente em aspectos formais e estruturais da língua, ou se existe a preocupação em apresentar um ensino que estimule o

aluno a refletir e a compreender a língua condicionada aos seus inúmeros aspectos de uso. Preocupamo-nos, também, em expor o posicionamento e o entendimento de alguns teóricos em relação ao ensino do grau, quais têm sido as questões mais relevantes até então levantadas e que contribuições são oferecidas pelos estudos linguísticos para esse segmento ora enfocado.

Em seguida, expomos as nossas considerações conclusivas, no que se refere ao ensino de língua materna e ao ensino de gramática, a importância do livro didático e o ensino do grau no português do Brasil.

CAPÍTULO I

1 O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

Ao estudarmos uma língua natural, não podemos considerá-la como algo inerte, estagnado; nem deixar de lado os indivíduos que a falam. Não podemos, também, esquecer a riqueza que ela possui: a dinamicidade, a possibilidade de variação e de mudança, as alterações decorrentes do tempo, da ação dos usuários, dos contextos sociais e das necessidades informacionais que os atingem.

Quando se trata, particularmente, do ensino de português, Travaglia (2002) destaca quatro propostas que, no seu entendimento são essenciais: a) desenvolver a competência comunicativa dos usuários da língua; b) conduzir o aluno a dominar a norma culta e ensinar a variedade escrita da língua; c) levar o discente a compreender a instituição social que a língua é; d) fazer o aluno raciocinar e pensar sobre a língua.

Seguindo a perspectiva das propostas supracitadas, podemos compreender, que o ensino de português, conforme defendem Travaglia (2002) e Possenti (2002), deve se fundamentar no desenvolvimento da competência comunicativa dos falantes, visando ao domínio da norma culta, para levar o discente a conhecer a instituição social que a língua é e fazê-lo pensar cientificamente sobre ela.

Neste sentido, queremos ressaltar que investigar as peculiaridades que são inerentes à sistematização da língua constitui um valor imensurável, pelo fato de que, segundo Kato (1988, apud TRAVAGLIA, 2002, p. 216): “sendo a língua natural a propriedade/capacidade que distingue o homem de outros seres, a compreensão de sua forma e função é tão importante quanto o estudo da morfologia das plantas, da taxionomia dos animais ou dos fatores que determinam a evolução da história da humanidade [...]”.

Nos últimos anos, muito se tem discutido sobre a necessidade de respeitar as variedades linguísticas, especialmente, aquelas presentes na fala dos alunos pertencentes a camadas sociais desprovidas de acesso à informação e a recursos sistemáticos responsáveis por uma formação de boa qualidade. Esse respeito e essa atenção são, de fato, necessários, mas têm ocasionado um grave equívoco: o de que se pode negligenciar o ensino da língua padrão e que não se deve perseguir na escola o domínio de uma linguagem considerada culta.

Acreditamos, em conformidade com Possenti (ibid), que a função da escola é ensinar o português padrão ou fornecer condições para que ele seja aprendido. Querer agir de outra

forma é um engano político e pedagógico. Defender a tese de que não se deve lecionar ou exigir o dialeto padrão dos alunos que fazem uso de dialetos não padrão está fundamentado, em parte, no entendimento de que haveria dificuldade em assimilar o padrão. Estaríamos, portanto, diante de um preconceito às avessas, o que é muito importante considerar nesses tempos em que se defende tanto a liberdade de expressão e a igualdade de oportunidades sociais.

Segundo Perini (2005), ‘saber gramática’ ou ainda ‘saber português’ é visto popularmente como um privilégio de poucos. Raramente, os indivíduos se manifestam dizendo que conhecem a língua. Para esse autor, dois motivos proporcionam essa certeza tão generalizada:

- a) o fato de falarmos com espontaneidade, sem necessidade de pensar na forma com que vamos nos expressar, e termos o hábito de agregar conhecimento a uma reflexão consciente, trabalhada e até mesmo dolorosa;
- b) o ensino escolar nos fez inculcar que não temos domínio do português pelos constantes insucessos em redações, exercícios e testes. Destaque-se que nenhuma reação é desencadeada para amenizar tal situação.

Diferentemente dessa percepção tão disseminada, temos a convicção de que *sabemos*, com certa (ou muita) habilidade, a nossa língua. Sem exceção, todo falante de português tem um conhecimento implícito (uma habilidade natural e espontânea) eminentemente elaborado da língua, que não foi adquirido na escola. Da mesma forma que adquirimos uma habilidade natural para andar, dançar, nadar, tal é o nosso conhecimento implícito de língua, apesar de nem sempre não possuímos a capacidade de explicitar esse conhecimento com plenitude.

Podemos atestar que para toda pessoa que tenha o português como língua materna, conforme assevera Perini (2005, p. 11), seu “conhecimento da língua é ao mesmo tempo altamente complexo, incrivelmente exato e extremamente seguro”.

Considerando a concepção de língua implícita nos argumentos acima aludidos, podemos refletir sobre o que fazer para reverter o quadro de desânimo e desprestígio que o ensino de língua enfrenta na atual realidade escolar brasileira. Nesse sentido, atentemos para o que defende Possenti (2002, p. 56) ao falar que “as únicas pessoas em condições de encarar um trabalho de modificação das escolas são os professores. Qualquer projeto que não

considere como ingrediente prioritário os professores – desde que estes, por sua vez, façam o mesmo com os alunos – certamente fracassará”.

Para que o fracasso do ensino da língua seja combatido e a situação de insucesso seja revertida, é necessário, basicamente, reformular as concepções sobre a língua e suas condições de uso para rearticular a prática docente, considerando que o ensino deve estar a serviço do atendimento das necessidades informacionais socialmente vivenciadas pelos falantes.

Vejamos, a respeito desse tipo de situação concernente ao ensino, o parecer de Possenti (op. cit., p. 21):

Alguns dos problemas que levam ao fracasso têm a ver com a forma como se concebem a função e as estratégias de ensino da língua. A única opção de uma escola comprometida com melhoria da qualidade do ensino está entre ensinar ou deixar aprender [...] qualquer outra implica em conformar-se com o fracasso ou, pior, em atribuí-lo exclusivamente aos alunos.

Na ótica de Neves (2002), tanto as teorias quanto as práticas hodiernas tem mostrado que não há nenhum registro linguístico considerado superior ou inferior a outro. O que realmente tem acontecido é a existência de alguns registros, que somente são convenientes e eficientes, se forem usados em determinadas situações, e não em outras.

Visando ao conhecimento da língua por parte do aluno, em que deve consistir a contribuição da escola para a realização de tal fenômeno? De acordo com Neves (2002, p. 231): “para que a criança cada vez mais ‘saiba’ a sua língua, a escola tem de expô-la a diferentes registros, levando-a a compreender as funções que a própria existência de subcódigos tem na sociedade.”

Nessa perspectiva, queremos enfatizar que não se pode ignorar que, conforme declara Neves (op. cit., p. 231), “não há dúvida de que uma enorme parte da clientela de ensino fundamental e médio entra na escola com uma apropriação apenas de padrões linguísticos extremamente distantes dos que a sociedade aceita e respeita”. Por isso, é necessário termos um grande cuidado para que o conhecimento que é exclusivo dessa clientela estudantil não seja vítima do preconceito e do desprestígio linguístico, alegando-se que a utilização de sua linguagem não contém eficiência e não condiz com os parâmetros linguísticos instituídos.

Achamos muito válido frisar, usando a afirmação de Bagno (2002, p. 32), que “parece muito mais interessante (por ser mais democrático) estimular, nas aulas de língua, um

conhecimento cada vez maior e melhor de todas as variedades sociolinguísticas”. Agindo assim, estaremos contribuindo para fazer da sala de aula um espaço de apoio e de estímulo às investigações sobre a língua portuguesa, considerando como pontos imprescindíveis sua multiplicidade de formas e os seus usos.

Em relação ao ensino-aprendizagem de língua portuguesa no segundo segmento do ensino fundamental, acreditamos ser indispensável destacar que ele é composto de características particulares, por ter em vista o perfil escolar dos discentes pertencentes a esse segmento. Para tanto, o que se espera do discente ingressante no nível de ensino ora referido é que possa apresentar significativamente o cumprimento de um certo domínio do processo de letramento e alfabetização, pelo qual passou em etapas anteriores; e, inclusive, demonstre possuir apropriação de determinadas práticas consideradas complexas no uso cotidiano da língua e na sistematização dos conhecimentos linguísticos mais relevantes.

Por isso, é incumbência do ensino de língua materna, nesse segmento de ensino-aprendizagem acima citado, procurar aprimorar o processo de inclusão qualificada do aluno no âmbito da cultura da escrita, conforme retrata o Guia de livros didáticos (2010b, p. 19):

- ♦ Aperfeiçoando sua formação como leitor e produtor de textos escritos;
- ♦ Desenvolvendo as competências e habilidades de leitura e escrita requeridas por esses novos níveis e tipos de letramento;
- ♦ Ampliando sua capacidade de reflexão sobre as propriedades e o funcionamento da língua e da linguagem;
- ♦ Desenvolvendo as competências e habilidades associadas a usos escolares, formais e/ou públicos da linguagem oral.

Entendemos que o professor não deve ser considerado o vilão dessa trajetória de embarços e fracassos que têm caracterizado o ensino de língua no Brasil. Um suporte material consistente e a competência de secretarias de educação, de direções e de coordenações pedagógicas são elementos indispensáveis para um ensino de qualidade. Havendo apoio, o professor, provavelmente, terá meios para conduzir à sala de aula novas práticas de ensino, desde que atualizadas por proposições teóricas contemporâneas e alicerçadas em sólidas bases didático-metodológicas (CHRISTIANO, 2007).

Para que o ensino seja eficaz, os professores precisam estar convencidos de que o domínio ativo de uma língua não depende de saber uma metalinguagem. Nesse sentido, é importante cercar-se de um bom livro didático para que os conteúdos essenciais ao ensino da língua possam se servir deste recurso, que é da maior importância em experiências de

aprendizagem. No entanto, é preciso estar atento ao risco que pode representar ficar na dependência do LD. O professor não pode se transformar em refém de um único recurso e fazer do livro sua tábua de salvação. Pelo contrário, deve usá-lo a favor de suas estratégias, as quais devem ser traçadas considerando todos os outros recursos criativos que potencialmente estão a sua mão, como jornais, revistas, textos diversos, a fala viva da comunidade, enfim, recorrendo ao LD somente quando tiver certeza de que determinadas passagens nele presentes podem contribuir para ativar a capacidade reflexiva dos alunos.

Insistimos em defender que memorizar metalinguagem não significa aprender uma língua. E nesse aspecto, muitos dos exercícios propostos pelos LD podem ser desprezados. Esse ponto de vista significa, especialmente, que a metalinguagem não pode ser o objetivo-fim - apesar de passarmos por ela -, na resolução de tarefas referentes às classes gramaticais. Para que se aprenda verdadeiramente a língua, é basilar descobriremos coisas novas do ponto de vista semântico e discursivo. E só refletindo sobre os fenômenos linguísticos nos mais variados contextos de uso é que conseguimos explicitar a estrutura e o funcionamento da língua, facultando a percepção dos efeitos de sentido que os elementos linguísticos podem produzir nas diversas situações de interlocução.

Lembramos que não se pode deixar de lado a atividade de reflexão, nem de trabalhar sobre como se processa a língua nos diversos contextos de uso. Reportando-nos as palavras de Neves (2002, p. 238), “é preocupante verificar que professores contemplam a gramática, especialmente, como *atividade de exercitação de metalinguagem*. [...] Desprezam quase totalmente a atividade de reflexão e operação sobre a linguagem”.

Não se trata, portanto, de condenar o LD ou de aconselhar que se o despreze como um recurso ultrapassado. Pelo contrário, defendemos a autonomia do professor para que exerça a liberdade de escolher, responsavelmente, as estratégias e os recursos que considere adequados e eficientes na complexa tarefa de ensinar a língua padrão aos alunos. No entanto, é imprescindível ter em mente que esse aprendizado se faz completamente independente do estímulo que os referidos recursos podem fornecer à competência comunicativa dos estudantes.

É de fundamental relevância que o ensino de língua materna esteja alicerçado no princípio de que “*a língua é como é, não como deveria ser*” (PERINI, 2005, p. 56). Abordar o ensino tendo como escopo a língua em uso em seus mais diversos contextos e a dinâmica da variação e da mudança linguística, pela qual ela passa, pode tornar-se uma estratégia produtiva. A finalidade primeira do ensino gramatical deveria girar em torno do essencial, que

é explicitar o que a língua é, e não tão somente apresentar o ponto de vista da gramática – como deveria ser a língua.

No tópico a seguir, buscaremos explicitar como alguns teóricos têm se posicionado, e quais são as considerações relevantes evidenciadas por eles, no que se refere ao ensino de gramática na atualidade.

1.1 O ensino de gramática

No senso comum, ainda persiste a ideia de que saber uma língua significa saber gramática – no sentido de um conjunto de regras que determinam como falar correto. Para Perini (2005) e Neves (2002) – só para citar alguns autores que vão além dessa noção –, conhecer a gramática de uma língua não é somente dominar mentalmente algumas normas que se aprende na escola ou ter condições de realizar algumas análises morfológicas e sintáticas, mas conhecer o funcionamento dos recursos linguísticos nos textos em uso (orais ou escritos) e os efeitos de sentido neles produzidos.

De acordo com Travaglia (2002), o ensino gramatical nas escolas de educação básica do Brasil tem se baseado, primordialmente, em contemplar os aspectos prescritivos e descritivos da língua. A percepção dessa predominância é que faz autores como Perini (1996) e Bagno (2005) defenderem a concepção de um ensino de gramática na perspectiva de uma disciplina viva, em constante revisão e (re)elaboração, e que procura esquivar-se, sobretudo, de qualquer ranço de cunho puramente gramaticalista.

Atentemos para as diversas definições e/ou características mencionadas por Antunes (2003) em relação à gramática:

- ♦ A gramática compreende um conjunto de regras que especificam o funcionamento de uma língua; (p. 85)
- ♦ A gramática existe não em função de si mesma, mas em função do que as pessoas falam, ouvem, leem e escrevem nas práticas sociais de uso da língua; (p. 89)
- ♦ A gramática reflete as diversidades geográficas, sociais e de registro da língua; (p. 89)
- ♦ A gramática existe em função da compreensão e da produção de textos orais e escritos; (p. 92)
- ♦ A gramática da língua deve ser objeto de uma descrição rigorosa e consistente; (p. 94)
- ♦ Existem regras e descrições gramaticais que particularizam o uso da norma-padrão da língua ou o uso linguístico do grupo de prestígio da sociedade. (p. 95)

A nossa percepção a respeito dos vários dados levantados acima é que o ensino da gramática, grosso modo, não está condicionado a se restringir prioritariamente a aspectos de caráter normativo, descritivo, taxinômico, e nem deve se colocá-la como algo que se basta a si mesma. Mas, faz-nos apreender que diversas são as perspectivas existentes que podem englobar sua demanda investigativa a respeito do conhecimento linguístico.

O conhecimento gramatical tem vínculos intrínsecos com o texto, pelo fato de que não existe texto sem gramática. Essas relações se comprovam na constituição da tessitura do texto, e quando o texto exige e estimula o aluno a fazer uso do domínio de sua gramática internalizada, para adequar os inúmeros enunciados textuais às situações linguísticas. Nesse contexto, fazemos coro às palavras de Neves (2002, p. 225-6):

A boa constituição dos textos passa pela gramática, e não apenas porque as frases que compõem o texto têm uma estrutura gramatical: na produção linguística, com certeza, desemboca todo o domínio que o falante tenha dos processos conceptual e amarramento textual, altamente dependentes de uma 'gramática' organizatória.

Em relação aos compêndios gramaticais, Perini (2006, apud ANTUNES, 2007, p. 116), comenta que elas são “elaboradas através da cópia de gramáticas mais antigas, e nunca através de pesquisas originais ou, pelo menos, através da consulta aos resultados mais recentes da pesquisa gramatical.”

Para Bagno (2000), a gramática é que necessita da língua como instrumento para desenvolver seus estudos e não o contrário. A esse respeito, observemos as seguintes colocações feitas por Antunes (2007, p. 115): “o gramático é que precisa da língua como matéria, como fonte para seu estudo e suas descrições, o que o põe em confronto com a realidade e lhe permite adoção de uma postura eminentemente científica.”

É importante trazermos para o interior dessa discussão aquilo que se pensa sobre a gramática. De que forma ela é tratada na escola e como os materiais didáticos, especialmente os livros didáticos, a concebem?

Inicialmente, é essencial partirmos da certeza de que a gramática normativa não é a língua. A língua é repleta de dinamicidade, não se prende em si mesma, pelo contrário, se apresenta atrelada aos contextos sociais e dos momentos históricos. Nesse sentido, para Possenti (2002, p. 30), “saber falar significa saber uma língua. Saber uma língua significa saber uma gramática”. Poderíamos parafrasear o autor, afirmando que saber uma gramática é

o mesmo que saber dizer e poder compreender frases e, ao dizer e compreender frases, fazemos isso porque possuímos um controle da estrutura da língua. Também é óbvio que “nem todos sabem tudo, mas todos sabem muito” (idem, p. 31).

Não podemos deixar de comentar o ponto de vista de Neves (2002), quando afirma que determinados tópicos se integram na gramática. Afirma essa autora (ibid, p. 226):

Basta lembrar que saber expressar-se numa língua não é simplesmente dominar o modo de estruturação de suas frases, mas é saber combinar essas unidades sintáticas em peças comunicativas eficientes, o que envolve a capacidade de adequar os enunciados às situações, aos objetivos da comunicação e às condições de interlocução.

Baseando-nos em alguns estudiosos, podemos afirmar que, do ponto de vista científico, na língua não há falha. Para endossar esses argumentos nos remetemos a Bagno (2002, p. 71), quando frisa que “não existe erro na língua, o que existe é variação e mudança, e a variação e mudança não são ‘acidentes de percurso’: muito pelo contrário, elas são constitutivas da natureza mesma de todas as línguas humanas vivas.”

Nesse sentido, a função do gramático seria desenvolver uma capacidade com um potencial tal, capaz de manifestar e expor aquilo que a língua é, e não o que ele acha que deveria ser. As gramáticas pedagógicas, portanto, devem apresentar algo lógico, ou seja, seus conteúdos precisam ter sentido, facilitando a compreensão dos conceitos que veiculam.

Contrariamente à crença do senso comum, como já mencionamos no início dessa seção, língua e gramática não são sinônimos. Para Antunes (2007, p. 160), “[...] a língua nem cabe na gramática. [...] Portanto, as duas não rimam.” Comenta Possenti (2002, p. 54) que conhecer uma língua é uma coisa e saber sua gramática é outra, apontando a necessidade de que fique bem claro que:

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

Nessa perspectiva, é possível aprender uma língua sem ter o domínio dos termos técnicos com os quais ela é analisada. Isso é legítimo pelo fato de que, em diversos lugares do mundo, os falantes se expressam sem que existam gramáticas sistematizadas. Os gregos, por exemplo, já escreviam muito antes de ser sistematizada a primeira gramática grega; essa

mesma situação vale, obviamente, para os escritos latinos, portugueses, espanhóis, entre outros.

Ao refletirmos sobre o ensino do conteúdo gramatical na aula de língua portuguesa é necessário destinar atenção para o despropósito de insistir na memorização de nomenclaturas, que, às vezes, inclusive, precede à análise das construções linguísticas básicas presentes nos usos rotineiros da língua. Luft (apud BAGNO, 2005, p. 63) comenta algo salutar: “um ensino gramaticalista abafa justamente os talentos naturais, incute insegurança na linguagem, gera aversão ao estudo do idioma, medo à expressão livre e autêntica de si mesmo”.

Por isso, defendemos que o ensino gramatical não pode ser realizado sem estar endossado na vivência cotidiana. E para que os professores devem possuir um excelente domínio vivencial da gramática? “Não, necessariamente, para ensiná-la a todo custo aos seus alunos. Mas para usá-la como instrumento analítico e explicativo da linguagem de seus alunos.” (FRANCHI, 2006, apud ANTUNES, 2007, p. 156)

Para que as aulas de gramática sejam mais produtivas e isenta de muitos embaraços, talvez fosse importante utilizar estratégias envolvendo atividades que acomodem as análises linguísticas ao ensino da leitura, da escrita e da oralidade, visando aos processos interativos e às diferentes formas de expressão. Vejamos o seguinte argumento apresentado por Antunes (2007, p. 169):

Língua e gramática podem ser uma solução se sabemos ter olhos para ver bem longe e enxergamos uma travessia não totalmente pronta, mas que vai se fazendo; se cremos que há muito o que fazer nas aulas, envolvendo as aulas em atividades de análises, de leitura, de escrita, de oralidade; propondo perspectivas interativas e diferentes modos de expressão; desfazendo preconceitos e valorizações discriminatórias.

Vários trabalhos de investigação teórica e de pesquisa em sala de aula citados ao longo deste texto – realizados no Brasil e no restante do mundo –, há mais ou menos 30 anos, deixam claro que não é decorando as páginas da gramática normativa que um indivíduo estará habilitado para falar, ler e escrever convenientemente nas variadas situações de uso. O ensino gramatical praticado dessa forma é visto pelos alunos como algo alheio a sua realidade cotidiana, é compreendido tão somente como a disciplina do certo e do errado. Por isso, defendemos que tal modelo de ensino precisa mudar para desempenhar seu verdadeiro papel, que, no fundo, é investigar, por meio de elementos linguísticos, a atuação da mente humana.

Gagné, citado por Bagno (2005, p. 181), afirma que “o uso da língua procede da intenção para a convenção [...] ao passo que a escola procede infelizmente ao contrário, isto é, das convenções linguísticas para as intenções de comunicação; intenções, além disso, quase sempre artificiais e impostas ou sugeridas pelo mestre”.

Por que os discentes acham tão desagradáveis as aulas de língua portuguesa? Na visão de Costa (apud CHRISTIANO, 2007) a provável causa se deve ao fato de haver um desencontro entre a norma linguística que o aluno tem domínio (seu instrumento fundamental de comunicação e expressão) e a norma que lhe é ensinada na escola com as mais diversificadas e complexas regras, de assimilação não tão fácil.

Já não são novidades as discussões e os questionamentos que tomam como mote o ensino de língua e nele o lugar ocupado pela gramática. Quase sempre os resultados dessas reflexões chegam a conclusões que apontam a necessidade de reformulação de programas de ensino e de uma inovação na prática pedagógica dos professores. Comum entre elas, emerge a certeza de que há que se ensinar gramática, porque seu domínio deve estar inerentemente associado ao conhecimento que o falante deve ter para atingir a realização de suas necessidades comunicativas, nos mais diversos contextos, neles incluídas as experiências em que se requisita um domínio da linguagem considerada padrão. Sabemos, ainda, que é indispensável uma formação científica de boa qualidade para o professor de Português, esperando que nela prevaleça uma concepção de gramática como uma disciplina viva, em revisão e elaboração permanentes (PERINI, 1996).

Durante muito tempo, de acordo com Neves (2002), considerou-se o livro didático como vilão do fracasso do ensino de língua. Por esse motivo, não se obtinha sucesso no ensino de gramática, na visão de muito professor, pelo fato de não possuímos excelentes LD. Temos percebido que essa realidade tem mudado no momento atual. Na concepção de Neves (ibid), ‘o professor faz o livro’; mesmo sendo usado o mais bem elaborado LD, os discentes da educação básica, geralmente, não conseguirão fazer suas atividades – sobretudo as de gramática – por conta própria. Além disso, nas palavras dessa autora, a maioria dos mestres tecem críticas ao LD que possuem pelo pretexto de ele não servir como ‘professor’, ou seja, não haver condições de, no momento das aulas, estando em posse dos alunos, que eles interajam com o LD e, a partir disso somente, tenham um excelente aprendizado.

Refletindo sobre esse aspecto, entendemos, com Neves (2002), que essa postura do professor pode ser consequência de dois fatores:

- a) O professor se convence de que o ‘saber’ do autor do livro é mais consistente do que o seu, sendo assim, pode ser melhor mestre que ele;
- b) ele não tem tempo para preparar suas lições de tal modo que, antes de entregar o livro ao aluno, tome distância do que ali está, e faça o seu plano de ação. (p. 233)

Na próxima seção, faremos a explanação de algumas questões consideradas relevantes a respeito do livro didático – como um instrumento didático-pedagógico promotor do ensino – em que se fundamenta a justificativa de que sua importância é indispensável para o ensino de língua portuguesa.

1.2 O papel do livro didático

Pelo fato de o LD ser considerado atualmente um instrumento didático-pedagógico que deve favorecer a melhoria do ensino, e por ser regido pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), entendemos ser imprescindível explicitar como esse instrumento pedagógico (o LD) tem proporcionado resultados eficientes para o ensino-aprendizagem e como se procede na realidade a atuação desse programa de caráter nacional em relação ao LD. Na sequência comentaremos sobre as contribuições e a importância do LD para o ensino de língua portuguesa.

De acordo com Coracini (1999), o PNLD foi criado oficialmente em 1997. Mas, convém lembrar que esse programa de avaliação já havia sido iniciado no primeiro semestre de 1996, a partir da análise e da avaliação de 263 livros julgados impróprios para figurarem como material pedagógico no ensino público de 1ª a 4ª séries, nas seguintes disciplinas: Ciências, Matemática, Estudos Sociais e Língua Portuguesa.

Destacamos que é muito importante sabermos para que foi criado e em que especificamente se concentra a atuação do PNLD. A respeito disso, vejamos o que menciona Nóbrega (2012, p. 37):

De acordo com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o PNLD foi criado para prover as escolas públicas de ensino fundamental e médio com livros didáticos, dicionários e obras complementares de boa qualidade. Através do PNLD adquirem-se e se distribuem obras didáticas aos alunos do ensino fundamental e médio, regulares ou da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Esse trabalho de subsídio pedagógico é realizado em ciclos trienais alternados: a cada ano um segmento diferente é contemplado com a distribuição dos LD. Os livros, em

sendo não consumíveis, são devolvidos às escolas pelos alunos e redistribuídos nos anos seguintes.

Além disso, até se chegar ao processo de escolha do LD, são necessárias diversas etapas básicas, como a inscrição e a aprovação das obras; estas, uma vez aprovadas, passam a ser avaliadas criteriosamente, e somente depois de tais procedimentos, vão fazer parte do material que constitui o Guia de livros didáticos que será consultado por diretores, professores e equipe pedagógica no momento do processo seletivo dos LD.

Como podemos ver no Guia de livros didáticos (2009), o PNLD, por ser de caráter nacional, apresenta-se como um programa que assume enormes dimensões e complexidades, com vantagens e desvantagens; envolvendo ainda diversos outros aspectos de cunho econômico. Assim, a sua eficiência está condicionada, em parte, a que a escolha do LD seja realizada de forma cuidadosa e marcada por uma intensa reflexão.

O que impulsiona o LD a ser alvo de interesses políticos e ideológicos é o poder de interferência que ele exerce na forma de compreender e dirigir a aquisição do conhecimento e da cultura na sociedade. Neste sentido, é pertinente ressaltarmos o seguinte argumento de Nóbrega (2012, p. 39), sobre a interferência de fatores externos na escolha dos livros: “a avaliação dos livros, que deveria priorizar fatores históricos, sociais, políticos, didático-pedagógicos, acaba incluindo, também, questões externas de ordem econômica e de controle ideológico”.

Ainda a respeito da escolha do LD, o Guia de livros didáticos (2009) menciona como ponto fundamental a necessidade de que esse processo seja um instante marcado por uma reflexão partilhada. Seguindo essa perspectiva, o Guia de livros didáticos (2009, p. 8), nomeia como sendo sua proposta principal “colaborar para que o processo seja organizado, coletivo e consciente, em vez de um exercício apressado, solitário e irrefletido de uma lista de títulos”.

É importante frisar, citando Nóbrega (op. cit., p. 39), que não seria um exagero se defendêssemos que “a melhor escolha do LD seria, potencialmente, aquela discutida e realizada com base em um consenso, pautada na realidade da comunidade atendida pela escola e no trabalho em equipe que os professores desenvolvem”.

Outro ponto que merece ser lembrado, também ressaltado por Nóbrega (2012), é o fato de que, embora grande parte dos professores tenha contato com o PNLD e conheça a sua finalidade, tendo em vista o Guia de livros didáticos ser distribuído indiscriminadamente para

todas as escolas públicas do país, não tem um conhecimento profundo das propostas veiculadas nesse programa, pois não há uma análise crítica minuciosa a respeito.

Segundo dados advindos de algumas pesquisas – como por exemplo, podemos citar a pesquisa feita por Costa Val em 2002 – identificam que os professores não estão consultando o Guia de livros didáticos e quando isso acontece é feito de maneira apressada e superficial. Grosso modo, deduzimos que esse trabalho é desempenhado na realidade por representantes da equipe pedagógica municipal e talvez pela estadual. Observemos o que em respeito a isso é mencionado por Costa Val (2002, p. 8):

Não há propriamente uma consulta ao Guia, ou seja, ele é tão somente utilizado para se verificar se os títulos escolhidos – através do exame de exemplares cedidos pelas editoras – estão ou não nele incluídos, se podem ou não ser pedidos ao FNDE, e qual a sua classificação.

Sendo assim, podemos ressaltar que uma quantidade expressiva de professores não faz parte efetivamente da escolha do LD e aqueles que procuram participar se tornam vítimas do marketing e de “cortesias” das editoras, o que tem como consequência uma sucessão de outros acontecimentos que comprometem a autonomia pedagógica do professor. Tendo em vista tal realidade, o livro passa a simbolizar um bem de consumo perecível apenas e em relação à autonomia do professor que é algo fundamental, “embora ressalvada nos termos dos Guias e Catálogos do PNLD, precisa realmente, ser preservada e praticada”. (RANGEL, 2007, p. 12)

Em nossa percepção, os seguintes fatores, dentre outros, podem provocar resultados negativos, além de comprometer o momento de efetuar decisões concernentes ao LD: a disputa entre as editoras, a oferta costumeira de brindes aos professores, propagandas, o empenho do Estado para diminuir gastos, a falta de compromisso e de seriedade de alguns para com esse evento pedagógico, a ausência de atenção e de posicionamento crítico dos docentes.

Nesse sentido, vale destacar que, a partir de uma pesquisa envolvendo 24 escolas de 11 Estados distintos do Brasil, Costa Val (2002, p. 10) verificou que o processo de escolha do LD realizado nas escolas públicas por ela visitadas tem tomado um caminho oposto daquele projetado e objetivado pelo PNLD. Ela chega a afirmar que “o Guia tem função limitada e distorcida, e o fator efetivamente decisivo na seleção e encomenda de livros didáticos é a influência das editoras nas escolas e nas redes de ensino”.

Em consonância com Nóbrega (2012), é possível considerar que, geralmente, o professor enxerga o LD como um facilitador da aprendizagem por fornecer modelos que podem ser seguidos e por possuir o pensamento, assim como os discentes, de que quem ‘sabe mais’ é o autor do livro. Para essa autora, indubitavelmente, preparar um recurso didático que favoreça as diferentes necessidades de distintas salas de aula, tendo a avaliação e a aprimorada análise de um programa de natureza nacional, como o (PNLD), requer um grande domínio de conhecimento a respeito das teorias mais pertinentes e que sejam adequadas aos objetivos e às exigências do ensino. E ressalta: “neste sentido, as ‘novas teorias’ acabam sendo atrativos para que se adote ou se concorde com a adoção de determinados livros.” (NÓBREGA, *ibid.*, p. 41)

Acerca dessa temática, é pertinente o pensamento de Neves (2002, p. 233), quando apresenta o seguinte posicionamento:

Vemos que faz parte do despreparo do professor esperar do livro didático que em parte ele o substitua. Em primeiro lugar, o professor assume que o livro há de “saber” mais que ele, e que, portanto, deve ser melhor mestre do que ele; em segundo, ele não tem tempo para preparar suas lições de tal modo que, antes de entregar o livro ao aluno, tome distância de tudo o que ali está, e faça o seu plano de ação.

Somos conscientes de que o LD não é o único instrumento didático-pedagógico acessível para a utilização do professor, porém, não temos dúvida, de que ele se tornou num mecanismo formal de expressiva utilidade e indispensável para o andamento do processo de ensino-aprendizagem. Por isso, o que consideramos basilar é que a sua utilização consiga influenciar com resultados satisfatórios o desenvolvimento dos discentes na realização de seus exercícios escolares cotidianos.

É relevante salientar que alguns objetivos devem ser levados em conta, criteriosamente, pelos programas de distribuição do LD, para que se obtenham resultados eficientes em tal empreitada. Confirmamos abaixo quais são eles, segundo o Guia de livros didáticos (2010a, p. 8):

- I – melhoria do processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas, com a consequente melhoria da qualidade da educação;
- II – garantia de padrão de qualidade do material de apoio à prática educativa utilizado nas escolas públicas;
- III – democratização do acesso às fontes de informação e cultura;
- IV – fomento à leitura e o estímulo à atitude investigativa dos alunos; e

V – apoio à atualização e ao desenvolvimento profissional do professor.

Não restam dúvidas de que é um grande desafio capacitar os cidadãos-estudantes de tal forma que eles consigam ler, traduzir e decifrar o mundo. Para tanto, segundo Manguel (2006 apud GUIA de LD (2010a, p. 9), “cabe à escola oferecer aos alunos os instrumentos – textos – e mecanismos – processos de leitura – necessários para essa tarefa, que deverá ser realizada dia a dia, ao longo de toda a jornada escolar e durante toda a vida.”

Compreendemos ser muito importante que o professor esteja a par dos significados e das estratégias de aprendizagem referendadas pelo LD, que analise se são condizentes com as propostas com as quais ele se compromete e se estão em consonância com os objetivos que espera alcançar. Consideramos que, conforme defende Neves (2002, p. 233), “por mais bem-feito que seja o livro didático usado, os alunos do ensino fundamental e médio, em geral, não aprenderam suas lições – especialmente gramática – sozinhos”.

Para que atue como um suporte verdadeiramente eficaz no trabalho do professor, o LD deve seguir impreterivelmente uma série de critérios, para só então ser possível seu uso em sala de aula. Observemos a seguir, de acordo com o Guia de livros didáticos (2010a, p. 12), quais devem ser eles:

- VI – respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino fundamental;
- VII – observância aos princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano;
- VIII – coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela coleção, no que diz respeito à proposta didático – pedagógica explicitada e aos objetivos visados;
- IX – correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos;
- X – observância das características e finalidades específicas do manual do professor e adequação da coleção à linha pedagógica nele apresentada; e
- XI – adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da coleção.

De acordo com informações oriundas do PNLD 2011, os títulos que estão sendo apresentados para avaliação têm mostrado um crescimento de forma geral no que se refere a sua qualidade, mas algumas obras ainda demonstram problemas que as impossibilitam de serem utilizadas em sala de aula.

Podemos afirmar que, pelo seu caráter pedagógico e curricular, a ausência ou a participação parcial na escolha do LD pelos professores coloca em jogo o andamento do

processo tal qual é defendido pelo PNLD. E ainda, compromete a função do Guia de livros didáticos, que explicita um grupo de lembretes, dicas e sugestões que devem ser considerados para se chegar a uma seleção com um bom êxito e sucesso. Atentemos para os pontos que consideramos básicos apresentados pelo Guia de livros didáticos (2009, p. 10-2):

- ♦ O que transmite a um LD o seu caráter e excelência na qualidade didático-pedagógicos, está além do seu modo próprio de organização interna, **é o tipo de uso que se faz dele;**
- ♦ O que pode tornar o livro atraente é o **uso adequado à situação particular de cada escola**, por isso, é indispensável que o professor tenha um bom conhecimento de suas necessidades e entenda os limites do livro enquanto componente pedagógico;
- ♦ O melhor de todo livro está condicionado às oportunidades que ele oferece de acesso ao mundo da escrita e à cultura letrada;
- ♦ O LD precisa estabelecer *links* com outras leituras, isto é, sem deixar de dar adequadamente o seu recado, o livro precisa impulsionar o espírito de curiosidade tanto do professor quanto dos alunos e estimulá-los a pesquisar;
- ♦ O bom uso de um LD depende de sua articulação adequada a outros materiais didáticos e a recursos diversificados;
- ♦ O LD virtuoso não pode desconhecer as conquistas propiciadas pelas teorias da aprendizagem;
- ♦ Um LD para ser adequado precisa estar em conformidade com o projeto pedagógico e curricular da escola, e demonstrar clareza e precisão na seleção de conteúdos, nas atividades propostas e na sua linguagem.

Além dos pontos mencionados acima, segundo Nóbrega (2012, p. 42), “convém assinalar aqui mais três funções do LD: *guia, prolongador e complementador* da ação do professor”.

O Guia de livros didáticos (2009) trata de um dos pontos mais importantes e que deve ter particular atenção, o qual está relacionado ao valor que o LD representa para a vida dos estudantes: não podemos deixar de destacar que o LD é considerado um dos instrumentos fundamentais (às vezes praticamente único) de que os alunos dispõem para ter acesso à cultura letrada, à literatura e à leitura em si.

Assim, dar-nos a entender, nesse sentido, que em relação ao LD existe uma dependência comum tanto de professores quanto de alunos. Podemos ressaltar, ainda, que os

professores são conscientes de que não participam de forma direta e efetiva da escolha do LD. Entretanto, fazem questão de enumerar vários motivos para justificar porque não podem deixar de fazer seu uso, conforme destaca Coracini (1999, p. 35): “os alunos ficam perdidos, sem referência para estudar; o professor tem parâmetros (reconhecidos) para definir o que deve ensinar e não perde tempo com conteúdos menos importantes, além, é claro, da economia de tempo para preparar as aulas.”

Reportando-nos, mais uma vez, ao Guia de livros didáticos (2009), a legibilidade dos textos que o LD agrega tem um valor estratégico. Ou seja, um LD consistente é aquele que está vinculado com o que a escola projetou para difundir a escrita, e colabora para que aconteça progressivamente a incorporação pelos alunos da linguagem padrão. Um livro eficiente valoriza e estimula o aluno como leitor em formação, não estigmatiza a sua linguagem e nem supervaloriza as formas que são ainda alheias ao seu domínio e realidade linguística.

Pelo fato de não depender apenas do conteúdo do livro, a legibilidade pode ser compreendida como algo possível de ser transformado na própria prática. Nesse caso, a função do professor é agir como mediador: aprimorando e estabelecendo semelhanças e diferenças na maneira de falar/escrever, construindo estratégias tão eficazes que impulsionem os próprios discentes a ultrapassar os empecilhos existentes na compreensão de um texto. Sendo assim, o LD será visto como um componente facilitador da leitura e da escrita com uma atuação eficaz.

Não podemos nos esquecer de uma outra peculiaridade significativa do LD: a seleção de alguns conteúdos em detrimento de outros. Isso fica claro no que é exposto pelo Guia de livros didáticos (2009, p. 15):

- ♦ Efetua uma seleção de matéria a ser dada;
- ♦ Estabelece para um certo tipo de abordagem um tratamento didático particular;
- ♦ Propõe um trajeto próprio para sua exploração.

Nessa perspectiva, o Guia de livros didáticos (2009) incentiva aos professores que adotem os exemplares de uma mesma coleção durante todo o segundo segmento do ensino fundamental. Para que aconteça eficiência, esse percurso não pode ser interrompido; ele precisa ser contínuo nos anos posteriores com a utilização dos demais exemplares da coleção. Pelo fato de o LD ser distribuído em ciclos trienais, é muito pertinente que a coleção não se

aparte dos objetivos propostos em momento algum, sem que tenha havido o término de todo o processo.

A utilização do LD torna-se significativa, quando é realizada de modo contextual. Por isso, o professor deve permanecer sempre alerta, para averiguar se o LD oferece uma sequência em sua estrutura que seja progressiva, e adequada ao projeto e ao currículo adotados pela escola. Dessa forma, a utilização do LD poderá proporcionar “um planejamento e um agir didático-pedagógico mais coesos, assim como uma progressão satisfatória da aprendizagem.” (GUIA de LD, *ibidem*, p. 15)

Segundo preconiza o Guia de livros didáticos (2010a, p. 12), o PNLD tem configurado no decorrer de toda a sua trajetória de existência, “um importante instrumento de apoio ao processo de ensino-aprendizagem, ajustando-se, continuamente, às mudanças e às novas demandas colocadas para atendimento aos objetivos tanto do ensino fundamental como do ensino médio.” E para reafirmar sua atuação e meticulosa atenção às inovações do ensino, a partir de 2011 esse mesmo programa, pela primeira vez, expandiu a oferta de livros didáticos, incluindo também como componente curricular Língua Estrangeira Moderna (LEM), oferecendo a partir de então as disciplinas espanhol e Inglês.

O Guia de livros didáticos (2010a) esclarece, ainda, que três passos não podem deixar de ser observados: a conservação dos livros, a sua devolução quando finaliza o ano letivo e o seu remanejamento para outras escolas quando isso for necessário para atender o enorme fluxo de alunos nessas instituições.

A respeito do Guia de livros didáticos, estamos de acordo com Nóbrega (2012), pois verificamos que consiste em um documento sólido: está alicerçado e fundamentado na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), possui o aval do MEC, é visível sua atualização em consonância com os PCN de língua portuguesa, possui uma leitura e uma compreensão acessível; e que demonstra fundamentar-se em teorias linguísticas eficazes e de parâmetros inovadores.

Entendemos que, conforme ressalta Nóbrega (2012, p. 44), as propostas evidenciadas pelo Guia de livros didáticos são muito explícitas ao mencionar que o LD não estará atendendo aos objetivos do ensino quando:

- ◆ Sua metodologia e conteúdos não forem adequados ao ano de ensino em que o aluno se encontra;
- ◆ A visão de mundo, sociedade e língua que ele contempla são artificiais e colocam em xeque o compromisso com a realidade da comunidade a que a escola serve;
- ◆ Seu uso se dá sem planejamento e adequação.

Geraldi (1997) declara que o LD, ao se tornar popular em um determinado momento, apareceu como uma maneira de solucionar o despreparo do professor. O que se sucedeu, de fato, é que bastaria dispor-se de um LD, para que ele sozinho, ensinasse tudo aos alunos. Tomando tal proporção, os LD conseguiram assumir um duplo significado: “verdadeiros livros de textos para os alunos, e livros-roteiros para os professores, para que aprendessem servir-se bem daqueles. Automatiza-se, a um tempo, o mestre e o aluno, reduzidos a máquinas de repetição material”. (GERALDI, Ibid., p. 117)

Seguindo as recomendações indicadas por determinados órgãos competentes da educação como as diretrizes, os parâmetros curriculares oficiais, o Guia de livros didáticos (2010b) destaca que o ensino de língua portuguesa do segundo segmento do ensino fundamental precisa estar estruturado de maneira a proporcionar ao aluno: o desenvolvimento da linguagem oral, a apropriação e o desenvolvimento da linguagem escrita, tendo em vista situações cotidianas e formais de uso da língua, ou no próprio processo de ensino-aprendizagem escolar, como também, lhe garantir o seu acesso pleno ao mundo da escrita.

Nesse contexto, elencamos alguns pontos que, segundo o Guia de livros didáticos (2010b) precisam ter prioridade no ensino-aprendizagem do referido nível de escolaridade em relação à proposta pedagógica do livro didático de português (LDP): as atividades de leitura e escrita, de produção e compreensão oral, efetivadas em situações contextualizadas de uso; como também, as práticas de reflexão, a construção correlata de conhecimentos linguísticos e a descrição gramatical, devem ser sempre justificadas por sua funcionalidade, sendo exercidas com fundamento em textos produzidos em condições sociais efetivas de uso da língua, e não em situações didáticas elaboradas de forma artificial.

Com base nas prioridades supracitadas, vale a pena destacar que o LDP somente estará desempenhando eficazmente seu papel no nível de escolaridade para o qual for designado e se efetivando como instrumento pedagógico do ensino de língua portuguesa, quando tais requisitos forem identificados com consistência na sua constituição teórica, metodológica, didática e pedagógica.

Rumando por essa perspectiva, as coleções didáticas de língua portuguesa aprovadas pelo processo avaliatório oficial trazem como proposta colaborar com a escola e o professor a respeito da (re)organização do segundo segmento do ensino fundamental. Assim, recorreremos ao Guia de livros didáticos (2010b, p. 10), por ele servir como suporte para que o professor possa:

- ♦ Ampliar e aprofundar a convivência do aluno com a diversidade e a complexidade da cultura da escrita;
- ♦ Desenvolver sua proficiência, seja em usos menos cotidianos da oralidade, seja em leitura e em produção de textos mais extensos e complexos que os dos anos iniciais;
- ♦ Propiciar-lhe tanto uma reflexão sistemática quanto a construção progressiva de conhecimentos sobre a língua e a linguagem;
- ♦ Aumentar sua autonomia relativa nos estudos, favorecendo, assim, o desempenho escolar e o prosseguimento nos estudos.

Considerando os diversos aspectos discutidos até o momento, sejam eles teóricos, metodológicos, didáticos, pedagógicos, institucionais, regulamentadores, respeitantes ao ensino-aprendizagem, relacionados ao tratamento da língua não somente no seu aspecto formal-estrutural, mas condicionado a sua funcionalidade e ao seu caráter discursivo-pragmático, semântico-lexical e semântico-funcional, todos são assuntos indispensáveis e pertinentes ao LD de português.

Sendo assim, o LD se apresenta como um mecanismo potencialmente benéfico para o favorecimento e o desenvolvimento do ensino-aprendizagem. Contudo, não podemos esquecer, de que, se ele for usado de modo incorreto, poderão aparecer desvios, vícios e influências maléficas que podem comprometer o bom andamento do referido processo.

No próximo capítulo, apresentaremos como é tratada a abordagem do grau, nosso objeto de pesquisa, tendo em vista a visão de alguns gramáticos e linguistas, detendo-nos sobre como acontece o processo de formação do grau nos substantivos e nos adjetivos.

CAPÍTULO II

2 A NOÇÃO DE GRAU NA ÓTICA DE GRAMÁTICOS/LINGUISTAS

Nesta seção, expomos a noção de grau, iniciando pela abordagem de gramáticos tradicionais, tais como: Cunha e Lindley Cintra (1985), Almeida (1992), Nicola e Infante (1997), Cegalla (2005), Rocha Lima (2006), passando por gramáticos com uma visão que não se limita a perspectiva tradicional, como Azeredo (2008) e Bechara (2009), complementando com o parecer de linguistas, a exemplo de Gonçalves (2005, 2009), Tavares e Furtado da Cunha (2007), Câmara Jr. (2007) e Silva (2008a, 2008b e 2012).

Antes de atentarmos para a definição de grau segundo o entendimento de alguns gramáticos e linguistas, consideremos o que revela um renomado dicionário brasileiro. Neste caso, Houaiss e Villar (2004, p. 1479) vem definir o grau, tendo em vista seu sentido mais abrangente, como “[...] cada uma das posições, estágios que escalonam um processo ou uma ordem classificatória; situação, estado considerado em relação a uma série de outros progressivamente superiores ou inferiores; [...]”.

Pelo ponto de vista gramatical, portanto, numa significação mais restrita, o grau é conceituado como a “[...] categoria linguística que acrescenta a uma palavra ou a um semantema a noção de quantidade, intensidade ou tamanho [...]”. (HOUAISS E VILLAR, idem)

E ainda, nesta mesma perspectiva gramatical, a definição do grau pelo dicionário de Ferreira (2001, p. 353) é abordada como a “[...] categoria que exprime aumento ou diminuição de um ser (grau do substantivo), ou maior ou menor intensidade de um atributo ou de uma circunstância (grau do adjetivo e do advérbio) [...]”.

Com base nas abordagens acima indicadas, Silva (2008b, p. 121) argumenta que “pode-se depreender que o grau inclui (1) a ideia de escalonamento; (2) a atividade comparativa; (3) a relação direta com categorias linguísticas; (4) as noções de hierarquia, quantidade, tamanho e intensidade”. Na concepção desse autor, o grau e a intensificação estão interrelacionados, mas não são equivalentes; isto é, o grau incorpora o conceito de intensificação, mas não se limita a isso.

De acordo com Flores (2004 apud SILVA 2008b, p. 121), “a concepção de grau está intimamente vinculada à de escalaridade, tal como os degraus a uma escada. Assim, o grau

tem a ver com tudo o que pode ser escalonado em diferentes níveis ou estados”. Essa mesma autora destaca, ainda, a nomenclatura múltipla que há acerca desse tópico, podendo variar entre *grau*, *gradação*, *gradualidade*, *intensificação*, assim como outros conceitos mais inusitados, como *elevação* e *acentuação*, mas ressalta que toda nomenclatura depende da perspectiva considerada pelo estudioso.

Apresentaremos a seguir, como é abordado o grau nos substantivos e como se procede sua formação, tomando como base a concepção de alguns gramáticos e linguistas.

2.1 O grau nos substantivos

Para Cegalla (2005) e Nicola e Infante (1997), os graus do substantivo são dois: o aumentativo e o diminutivo, os quais são expressos por dois recursos linguísticos: por meio do processo sintético – através da adição de sufixos ao grau normal: amigo (**amigão**, **amigalhão**, **amiguinho**) e pelo processo analítico – que é formado pelo auxílio dos adjetivos grande/pequeno ou por outros que possuam sentido idêntico: amigo **grande**, amigo **pequeno**, casa **pequenina**, semente **minúscula**.

Sobre o processo sintético, Rocha Lima (2006) entende que o aumentativo se forma com os sufixos *ázio*, *orra*, *ola*, *az* e, preferencialmente, **ão**, com suas variantes *eirão*, *alhão*, *arão*, *arrão*, *zarrão*; e o diminutivo se forma com os sufixos *ito*, *ulo*, *culo*, *ote*, *ola*, *im*, *elho* e, principalmente, *inho* e *zinho*, destacando que o “*zinho*” é de uso obrigatório quando o substantivo finalizar em vogal tônica ou ditongo: café – cafezinho, pai – paizinho. Na ótica desse autor, em ambos os casos – diminutivo e aumentativo sintéticos – encontra-se um processo de *derivação*.

Já em relação ao processo analítico, segundo Rocha Lima (2006), o aumentativo se constrói acrescentando o adjetivo *grande*, ou outro de significado equivalente (exemplo: “nariz grande”), e o diminutivo analítico se forma com o adjetivo *pequeno*, ou com outro de sentido semelhante (exemplo: “nariz pequeno”). Argumenta o autor que, neste caso, trata-se de um processo de adjetivação.

Mas é indispensável citar algumas ressalvas feitas por Rocha Lima (op. cit.): o aumentativo sintético, em certos casos, manifesta desprezo ou valor pejorativo (sabichão, ministraço, espertalhão, poetastro) e ainda pode exprimir certa intimidade (“Ele é um amigalhão!”). Em Geral, o diminutivo sintético é propenso à ideia de carinho. Nesse sentido,

atua unindo o sufixo a adjetivos, como: limpinho, bonitinho, pequenito etc. Além disso, há a constatação de alguns casos pejorativos, como: professoreco, livresco, casebre, entre outros.

É relevante mencionar, citando Nicola e Infante (1997), que, muitas vezes, fazemos uso dos substantivos no aumentativo ou no diminutivo sintético para manifestar não uma variação de tamanho, mas de afetividade ou de pejoratividade, como nesses exemplos a seguir: a) “Fulano é um **amigão**”, b) “tal romance é um **livrinho** agradável”. E, por isso, não devem ser classificados como flexão de grau; entretanto, destacam esses autores, que, no uso do processo analítico, a flexão de grau é encontrada com muito mais obviedade.

Ainda em relação à afetividade, observemos o que destaca Rocha (1998 apud GONÇALVES, 2009, p.152): “a afetividade está sempre presente na sufixação gradual, ao passo que a noção de aumento ou diminuição pode estar presente ou não, como ocorre em “carrão”, que pode indicar valoração, e “timinho”, que tende a veicular conteúdos pejorativos”. Além disso, Loures (2000 apud GONÇALVES, 2009, p. 152) dá ênfase à importância discursiva dos afixos de grau e destaca que “sufixos diminutivos têm como principal função a afetiva: diminutivo e aumentativo não expressam necessariamente a dimensão do referente, mas a afetividade do falante, podendo carrear aspectos positivos (“carrinho”, “mulheraço”) ou negativos (“leizinha”, “papelão”). Sendo assim, o objetivo fundamental dos afixos de grau é o de destacar qualidade e/ou quantidade, sempre considerando os padrões individuais e subjetivos do falante.

Rocha Lima (2006), Nicola e Infante (1997) e Cunha e Lindley Cintra (1985) destacam que, devido à influência do dinamismo da língua, certos substantivos nos graus aumentativo e diminutivo passaram a ter um significado novo, especial, não devendo ser mais denominados de aumentativo ou diminutivo, como se pode conferir na listagem seguinte: portão, cartão, cartilha, folhinha (calendário), ferrão, florão, cavalete, corpete, flautim, lingueta, pastilha, dentuça, papelão, corpinho (peça de vestuário) e vidrilho.

É imprescindível mencionar as palavras de Cunha e Lindley Cintra (1985, p. 192) quanto ao sentido expresso pelos sufixos: “os sufixos aumentativos de regra emprestam ao nome as ideias de desproporção, de disformidade, de brutalidade, de grosseria ou de coisa desprezível. Assim: *narigão*, *beiçorra*, *pratalhaz* ou *pratarraz*, *atrevidação*, *porcalhão*, etc.”. Façamos a apreciação das colocações desses mesmos autores (op. cit., p. 192) no que diz respeito à atuação dos sufixos diminutivos:

O emprego dos sufixos diminutivos indica ao leitor ou interlocutor que aquele que fala ou escreve põe a linguagem afetiva em primeiro plano. Não quer comunicar ideias ou reflexões, resultante de profunda meditação, mas o que quer é exprimir, de modo espontâneo e impulsivo, o que sente, o que o move ou impressiona – quer seja carinho, saudade, desejo, prazer, quer, digamos, um impulso negativo: troça, desprezo, ofensa. Assim se encontra no sufixo diminutivo um meio estilístico que elide a objetividade sóbria e a severidade da linguagem, tornando-a mais flexível e amável, mas às vezes também mais vaga.

Para Bechara (2009), a Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB) não deixa nítida a distinção entre flexão e derivação, e indica dois graus de significação para o substantivo – aumentativo e diminutivo. A partir daí, acontece a derivação gradativa do substantivo se estabelecendo por meio de dois processos, que atuam como prova evidente de que se trata de um processo de derivação, e não de flexão: *sintético* – aqui se acrescenta um sufixo derivacional aumentativo ou diminutivo: homenzarrão, homenzinho; *analítico* – utiliza-se o emprego de uma palavra que indique aumento ou diminuição (grande, enorme, pequeno, etc.) agregado ao substantivo: homem grande, homem pequeno.

Ainda de acordo com o autor supracitado, é necessário mencionar que, sem contar com a ideia de tamanho, as formas aumentativas e diminutivas tendem a manifestar desprezo, crítica, descaso por determinados objetos ou pessoas, sempre tendo em vista o significado lexical da base, assessoradas por uma entoação específica (eufórica, crítica, administrativa, lamentativa, etc.) e os entornos que abrangem falante e ouvinte. Podemos vislumbrar isso nos exemplos à frente: poetastro, politicalho, livreco, padreco, coisinha e issozinho, e assim sendo, pode-se dizer que tais substantivos se apresentam com sentido pejorativo.

Por fim, ressaltamos o comentário de Bechara (2009, p. 141) de que “a ideia de pequenez se associa facilmente à de carinho que transparece nas formas diminutivas das seguintes bases léxicas: paizinho, mãezinha, queridinha”, como podemos visualizar nos respectivos exemplos aqui apresentados.

Na seção seguinte, exporemos como se processa o estudo e a constituição do grau dos adjetivos, posicionando-nos com fundamento na ótica de gramáticos e linguistas.

2.2 O grau nos adjetivos

Considerando a visão de Nicola e Infante (1997), o grau no adjetivo está relacionado à flexão, apresentando enorme complexidade, ao trabalhar o vínculo de igualdade, de

superioridade ou de inferioridade entre os seres (substantivos), os quais são modificados pelos adjetivos. É consensual entre os autores citados que, em português, o adjetivo é constituído por dois graus – o comparativo e o superlativo.

Quando tem a função de comparar uma qualidade entre dois ou mais seres ou duas ou mais qualidades entre um mesmo ser, podem ser classificados em três espécies: igualdade, superioridade e inferioridade, como comprovam os exemplos: a) “Joana é tão disciplinada quanto Maria, b) “Joana é mais disciplinada que Maria” e c) “Joana é menos disciplinada que inteligente”. (NICOLA e INFANTE, 1997, p. 179)

Quanto ao uso de “que” ou “do que” para expressar a comparação, Almeida (1992, p. 148) ressalta que não existe nenhum problema em fazer uso do termo “que” nos comparativos de superioridade e inferioridade no lugar de “do que”: “é infundado dizer que o emprego da partícula *que*, em vez de *do que*, nos comparativos de superioridade e de inferioridade, constitui galicismo; é maneira mais aproximada do latim e tão certa quanto a segunda”.

No caso dos comparativos de superioridade, que são oriundos do latim, aos adjetivos *bom*, *mau*, *grande* e *pequeno* correspondem as formas sintéticas *melhor*, *pior*, *maior*, *menor*, que são utilizadas em lugar das analíticas mais bom, mais mau, mais grande, mais pequeno.

Quando se tem a comparação entre duas qualidades, o correto é utilizar a forma analítica, como nos exemplos à frente: “Aquele casa é mais grande do que confortável” e “O aluno é mais bom do que mau”.

Em relação ao grau superlativo, distinguem-se em dois tipos: *grau superlativo absoluto* e *grau superlativo relativo*. No primeiro caso, o superlativo modifica a coisa expressa pelo substantivo, sem possuir nenhuma relação a outra coisa congênere; como é o caso de: “Esta cidade é muito antiga” (denominado, pela sua forma, de grau superlativo absoluto analítico) ou “A cidade é antiquíssima” (denominado, pela sua forma, de grau superlativo absoluto sintético). No caso do *grau superlativo relativo*, o superlativo, além de conceder a certa coisa uma qualidade no grau máximo, faz a ligação dessa coisa com outras congêneres, como em “Paloma é a mais alegre de minhas netas”.

O superlativo absoluto é expresso quando se modifica a coisa expressa pelo substantivo, sem haver nenhuma relação a outra coisa similar, e se apresenta como:

♦ Analítico – aqui o adjetivo, normalmente, é modificado por um advérbio:

“Manuel é muito feliz” e “Manuel é imensamente feliz”

♦ Sintético – neste caso, o adjetivo é acrescido de um sufixo (íssimo, rimo, etc.):

“Manuel é felicíssimo” (NICOLA e INFANTE, 1997, p. 179)

Vejamos como se dá a formação do superlativo sintético e de onde vem a origem das terminações “íssimo”, “limo” e “rimo”, de acordo com Almeida (1992, p. 151):

O superlativo sintético forma-se mediante acréscimo, ao radical do adjetivo, das terminações *íssimo*, *limo* ou *rimo*, terminações providas da forma latina *timo*, que ainda se conserva em íntimo (lat. *intimus* = extremamente profundo). *Íssimo* proveio de *timo* mediante abrandamento do t em s, aparecendo antes a terminação *is*, incremento latino que finaliza a forma positiva: *legalis* + *simo*, *familiaris* + *simo*. *Limo* e *rimo* provieram de *simo*, mediante assimilação progressiva do s em l (*facilimo* - *facílmo*) em r: *salubersimo* - *salubérrimo*.

Em relação à superlativização dos pronomes, Almeida (1992, p. 147) assim se posiciona:

Só os adjetivos são suscetíveis de grau superlativo, pois só eles encerram ideia de qualidade, que pode ser elevada em sua significação. Daí a razão por que são incompreensíveis superlativos como muitíssimo, tantíssimo. O pronome adjetivo não comporta variação gradual. Pelo mesmo motivo, condenada é a expressão “coisíssima nenhuma”, tolerada apenas na linguagem caseira, porquanto, se nem o pronome adjetivo é suscetível de grau, muito menos se poderão empregar no superlativo os substantivos.

Ainda que Almeida (1992) defenda que o superlativo de pronomes adjetivos seja inaceitável, uma vez que não comportam variação gradual, essas variedades, embora coloquiais, já se encontram propagadas e legitimadas no senso comum. Assim passa pelo mesmo processo o prefixo *super*, que, segundo Yuri (2011, p.8), “é a superlativação na linguagem dos jovens. O *super* é um misto de prefixo e advérbio de intensidade e é bem aceito entre os jovens de todas as idades e sem distinção de classe social”.

Em uma grande parte dos adjetivos, o superlativo é advindo do superlativo latino. Da mesma forma, aconteceu com *bem* que se transformou em *ótimo*, e depois se transformou em *boníssimo*.

Em relação à flexão do grau, Almeida (1992) entende que, não tratando as formas latinas do comparativo de superioridade de *bom*, *mau*, *grande* e *pequeno*, como flexão, realmente, existe apenas o superlativo absoluto sintético em formas tais como: *docíssimo*, *fragilíssimo*, *agílimo* e *macérrimo*, por meio das flexões *íssimo*, *limo* ou *rimo*.

Nesta perspectiva, comunga da mesma ideia o gramático Azeredo (2008), o qual defende que, como mecanismo morfológico, o grau do adjetivo restringe-se à formação do superlativo absoluto sintético, mediante o acréscimo do sufixo *-íssimo* ou de suas variantes

-*érrimo* e -*imo* à forma do adjetivo. Justifica Azeredo (2008) que o fato se trata de um uso particular da variedade culta formal e ultraformal da língua, como *belíssimo*, *larguíssimo*, *paupérrimo* e *nigérrimo*. Ele afirma que a variedade coloquial faz amplo uso dos sufixos -*ão* e -*inho* como *bonitão*, *fininho* e que na linguagem do jovem a superlativação é expressa por meio de *super*, que é misto de prefixo e advérbio de intensidade, tais como: *superlegal*, *supertranquilo*.

De acordo com Cegalla (2005), existem outras formas de superlativo absoluto que admitem superlativar a ideia contida no adjetivo, mediante determinados prefixos: garota *supersimpática*, nave *ultra-rápida*, temperamento *hipersensível*; ou, ainda, com a repetição do adjetivo: Ela era *linda, linda!*; com a flexão diminutiva do adjetivo: A igreja ficou *cheinha.*; e com a flexão aumentativa do adjetivo: boi *grandão*.

O superlativo relativo, além de conceder a certa coisa uma qualidade no grau superior, faz referência dessa coisa com outras similares. O superlativo relativo, normalmente, se processa na forma analítica, fazendo-se a anteposição do artigo definido (a, o) ao comparativo do adjetivo, sem esquecer os advérbios de intensidade (mais, menos), e pode se apresentar como:

- ◆ de superioridade – a partir do uso de *o mais...do*:

Ela é *a mais* bela do baile

- ◆ de inferioridade – obtém-se com o uso de *o menos...do*:

Ela foi *a menos* fiel da turma (NICOLA e INFANTE, 1997, p. 180)

Segundo Cunha e Cintra (1985) e Rocha Lima (2006), a preferência na língua atual pelas formas superlativas *seríssimo*, *necessaríssimo*, *docíssimo*, *nobríssimo*, no lugar de *seriíssimo*, *necessariíssimo*, *dulcíssimo*, *nobilíssimo* e de outras semelhantes se dá porque estes últimos superlativos citados são oriundos dos radicais latinos dos adjetivos, enquanto que os primeiros são constituídos com os radicais destes mesmos adjetivos só que em sua forma portuguesa.

Cegalla (2005) faz uma observação de que determinados adjetivos não comportam as variações de grau, a exemplo de *seguinte*, *mortal*, *eterno*, *onipotente*, *celeste*, *mensal* e *anual*. De acordo com Cunha e Cintra (1985), o mesmo acontece com os adjetivos de tipo classificatório com origem nas terminologias científicas com sentido específico: *atmosférico*, *morfológico*, *ovíparo*, *ruminante*, *sincrônico*.

É importante considerar a colocação de Gonçalves (2005, p. 50) sobre o fato de os afixos de grau serem propensos a se manifestar na interface morfologia-pragmática: “a

gradação é relevante pragmaticamente porque dimensão e intensidade são significados que necessariamente envolvem avaliações/julgamentos por parte do falante”. Assim, leva-se em conta, em sua interpretação, o contexto interacional específico, o que, segundo Gonçalves (2009, p. 160), “depende de fatores como a) o nível de envolvimento entre o falante e o ouvinte; b) os propósitos comunicativos do emissor diante da audiência; e c) o grau de formalidade do discurso”.

Para Bechara (2009), existem três espécies de grau de adjetivo, assim distribuídos: o positivo, o comparativo e o superlativo, quando se procede a estabelecer relações entre o que são ou se mostram duas ou mais pessoas.

Sendo assim, o processo sintático da gradação do adjetivo na ótica de Bechara (2009) é dividido em: a) *positivo*, que não se constitui a rigor em gradação, mas que enuncia meramente a qualidade, como no exemplo “O rapaz é cuidadoso”; b) *comparativo*, que confronta qualidade entre dois ou mais seres, ressaltando uma igualdade, uma superioridade ou uma inferioridade “O rapaz é tão cuidadoso quanto os outros”; por último em c) *superlativo*, em que é possível estabelecer, com vantagem ou desvantagem, a qualidade do ser em relação a outros seres “O rapaz é cuidadosíssimo”.

Por haver dois tipos de superlativo (relativo e absoluto), o autor supracitado explica que para se formar o superlativo relativo basta seguir o mesmo raciocínio do comparativo de superioridade ou inferioridade, por meio da anteposição do artigo definido e seguido de sintagma preposicionado iniciado por *de* (*o mais...de* ou *o menos...de*); já para se formar o superlativo absoluto, a superioridade é ressaltada sem nenhum vínculo com outros seres. O superlativo absoluto pode se subdividir em analítico ou sintético: forma-se o analítico com a anteposição de vocábulo intensivo como *muito*, *extremamente*, *extraordinariamente* ao adjetivo. Em relação ao superlativo absoluto sintético é que se constata o fato de que, exatamente com ele, se explica o processo de gradação em português por sufixos derivacionais como *-íssimo* (ou outros idênticos), acrescentado cada um deles ao adjetivo na forma positiva.

Pelo acréscimo de um morfema, determinados adjetivos manifestam a qualidade elevada ao seu mais alto grau, como podemos visualizar a seguir: “Ela tinha um rosto belo” / “Ela tinha um rosto belíssimo”.

O fato é que algumas gramáticas de língua portuguesa ainda definem o processo de indicar mediante um morfema gramatical, adicionado ao adjetivo (nome), o alto grau da qualidade que expressa, como flexão de grau. Por exemplo, belo > belíssimo; fácil > facilímo.

Compreendemos que não existe obrigatoriedade na utilização dos adjetivos com esse sufixo de superlativo, aqui se trata de uma questão de estilo. E, além disso, não existe uma sistematização coerente ou regularidade que englobe todos os adjetivos como se sucede com a flexão de número, gênero e verbo. Realmente, o que acontece com os superlativos é uma possibilidade de derivação em inúmeros adjetivos. Atentemos para o parecer de Câmara Jr. (2007, p. 82-3) em relação às inconsistências da gramática tradicional sobre tal assunto:

Em primeiro lugar, não há obrigatoriedade no emprego do adjetivo com esse sufixo de superlativo, ou grau intensivo. É a rigor uma questão de estilo ou de preferência pessoal. Ou, antes, trata-se de um uso muito espaçado e esporádico, em regra, e de tal sorte que certa freqüência nele logo parece abuso e excentricidade. Em segundo lugar, estamos muito longe de uma sistematização coerente, para todos os adjetivos ou pelo menos para uma classe formal bem definida, como sucede para a flexão de feminino com os adjetivos terminados em -o. Nenhum jogo de concordância, por outro lado, como há para o número e o gênero entre substantivo e adjetivo.

Segundo Bechara (2009) e Cunha e Cintra (1985), tendo em vista a espontaneidade da língua, é possível se chegar à manifestação afetiva do superlativo por intermédio da repetição do adjetivo ou do advérbio. Observemos os casos citados por Bechara (op. cit. p. 148): “Ela é linda linda” e “Ela é muito muito linda”; e Cunha e Cintra (op. cit. p. 251): “É um Abril de pureza: – é lindo, lindo!”.

De acordo com Cegalla (2005), Almeida (1992) e Nicola e Infante (1997), a flexão de grau ocorre nos substantivos, assim como nos adjetivos, sendo que, em relação aos substantivos, essa flexão se exprime como aumentativo e diminutivo, e, quanto aos adjetivos, como comparativo e superlativo.

Na definição de Rocha Lima (2006), o grau deve ser entendido como o aumento ou a diminuição de um ser, em relação ao seu tamanho normal – gradação dimensiva – inerente aos substantivos e, ainda, como a intensidade maior ou menor de uma qualidade – gradação intensiva – inerente aos adjetivos. Segundo esse mesmo autor, é possível que o grau se manifeste extraordinariamente nos pronomes, verbos e advérbios, como demonstram os exemplos: “Elezinho é um encanto!” – “Nenê está dormindinho” – “Irei agorinha mesmo”.

Não podemos deixar de ressaltar a seguinte observação feita por Travaglia (2002, p. 168) ao dizer que, “embora as gramáticas não apresentem os graus aumentativo e diminutivo para o adjetivo, é frequente, sobretudo na língua falada coloquial, encontrarmos adjetivos usados com os mesmos sufixos que a gramática registra como marcando esses graus para os

substantivos”. Vejamos alguns desses exemplos como ilustração de tal constatação: “bonitinha”, “cheirosinho”, “gostosão”, “bonitão”, “cheinho”, etc.

Nesse contexto, recorremos a Travaglia (2002) para explicitar que os sufixos aumentativos geram no adjetivo uma espécie de superlativo, como podemos visualizar em: gostosão (muito gostoso) e bonitão (muito bonito). Na concepção desse autor, o que se observa com muita frequência, entre os falantes, é o emprego de adjetivos no aumentativo e com valor negativo, utilizados para desqualificar seres humanos: ‘ricão, feiosão, grandão, altão, serião’, e, além disso, essa mesma ideia é constatada também em adjetivos que não estão relacionados a seres humanos, como no exemplo: “O carro é *amarelão*, mas não é feio”. (idem, p. 169).

Esse mesmo fenômeno visto nos sufixos aumentativos tem acontecido com os sufixos diminutivos, como podemos perceber no adjetivo ‘*cheinho*’, em que ele funciona como um superlativo (muito cheio), expressando uma ideia de intensidade que tem sido frequente ocorrer com o adjetivo no diminutivo, conforme é possível demonstrar a partir dos exemplos seguintes: “A cidade está *limpinha*, Oscar fez regime e está *magrinho* e Ele tem um olho *azulzinho*”. (TRAVAGLIA, 2002, p. 170, grifo nosso)

Rocha Lima (2006) e Bechara (2009) argumentam que o tratamento do grau em português se manifesta pelo viés sintático ou derivacional, tendo em vista a gradação em português não constituir um processo gramatical e por isso não pode ser mais tratado como tal, da mesma forma que as gramáticas de outras línguas românicas. Bechara (2009) expressa, ainda, que a questão do grau em português só aparece nas gramáticas pelo fato de este ainda ser capitaneado pela Normal Gramatical Brasileira (NGB). O autor reitera que a gradação em português, tanto no substantivo como no adjetivo, identifica-se por sufixos derivacionais ou por mecanismos sintáticos e não morfológicos como o era em latim. Essa mesma ideia é compartilhada por Gonçalves (2005, p. 59), que apresenta o seguinte parecer: “é consensual, entre os morfólogos que trabalham com o português, a ideia de que a expressão de grau é derivacional na língua”.

De acordo com o entendimento de Câmara Jr. (1970, p. 83), “a expressão de grau não é um processo flexional em português, porque não é um mecanismo obrigatório e coerente, e não estabelece paradigmas exaustivos e de termos exclusivos entre si”. Na visão desse autor, a relação do grau com operações flexionais somente se justifica quando consideramos o ponto de vista histórico, pelo fato de que os sufixos latinos como *-ior* (comparativo) e *-issimus* (superlativo) eram obrigatórios – dependiam de um contexto sintático, os quais eram exigidos

pelo que se denomina de natureza da frase. Atentemos para o exemplo do adjetivo latino *felix* (feliz), havia duas formas que se colocavam como obrigatórias e coerentes em determinadas circunstâncias sintáticas, o que era imposto o uso dos sufixos pela sintaxe: *felicier* (mais feliz que) e *felicissimus* (o mais feliz do/da). Podemos frisar que semelhante fenômeno não se visualiza no português, quando lembramos que não existe obrigatoriedade na gradação, e que a sua manifestação não requer a exigência de um contexto sintático.

Atentemos para a justificativa de Bechara (2009, p. 140) sobre a necessidade de o grau dos substantivos e dos adjetivos ser apreendido como um procedimento derivacional e não como flexional: “a flexão se processa de modo sistemático, coerente e obrigatório em toda uma classe homogênea, fato que não ocorre na derivação, o que já levava o gramático e erudito romano Varrão a considerá-la uma *derivatio voluntaria*”. E, ainda, a respeito do que foi justificado por Bechara anteriormente, acrescenta Gonçalves (2005) que a flexão é considerada como um tipo de “morfologia aprisionadora” – não proporciona livre-arbítrio para o falante e, por outro lado, a derivação pode ser vista como “morfologia libertária” – não se apresenta como camisa de força para o falante.

De acordo com Gonçalves (2009), a maioria das abordagens linguísticas referentes ao grau aderem à linha descritiva de Mattoso Câmara Jr. e tratam a gradação afixal como um processo caracteristicamente derivacional em português. Concordando com o entendimento de Mattoso Câmara Jr., Gonçalves (2009, p. 152) exibiu três argumentos para se posicionar em relação ao grau como um processo de derivação:

- a) A utilização dos afixos de grau não resulta de uma imposição sintática;
- b) A manifestação do grau pode ocorrer não somente pela afixação, mas também pela aposição de um adjetivo indicador de tamanho ou de intensidade;
- c) Os itens lexicais formados pelo acréscimo de marcas morfológicas de gradação apresentam possibilidade de evolução semântica, acarretando significados imprevisíveis ou idiossincráticos.

Salientamos que nenhum teórico, atualmente, conforme Gonçalves (2009) – não se sabe se em respeito aos argumentos consistentes e incontestáveis de Mattoso Câmara Jr. – compreende a gradação morfológica pelo âmbito flexional, nem também, a maior parte das gramáticas normativas no momento já investigadas. Contudo, segundo este referido autor, observa-se que a grande maioria dos livros didáticos designados para o ensino persiste em

apresentar os afixos de grau no padrão idêntico ao de gênero e de número; propendem a trabalhar esse assunto tendo em vista uma lista dos essenciais afixos intensivos e dimensivos, restringindo-se normalmente a expor tipologias advindas de gramáticas de ordem normativa.

Um outro fato que é peculiar aos livros didáticos em relação ao ensino do grau é a ausência de referência aos vários conteúdos apresentados pelos afixos de grau. Neste sentido, é indispensável destacar que tal fenômeno já era observado por Gonçalves (op. cit., p. 165), quando menciona que “várias obras limitam-se a afirmar que *-ão* e *-inho* expressam aumentativo e diminutivo, nessa ordem, negligenciando, portanto, todos os empregos mais usuais desses sufixos”.

É pelo contexto sociointeracional, na visão de Gonçalves (2009), que se chega à significação dos afixos dimensivos. Como esses elementos morfológicos transmitem carga emocional diversa e emprestam à mensagem uma grande força comunicativa – seu dimensionamento não é pleno, “pois só contextualmente se pode depreender (a) seu verdadeiro significado e (b) a real intenção do emissor.” (GONÇALVES, *ibid*, p. 165)

No tópico a seguir, procuraremos sumarizar como se estabelece o posicionamento de alguns linguistas em relação ao estudo do grau do substantivo e do adjetivo, no âmbito da língua portuguesa.

2.3 Um estudo linguístico sobre o grau do substantivo e do adjetivo

O estudo da gradação nas gramáticas tradicionais remete apenas a uma classificação do grau dos substantivos e dos adjetivos; não indicando os diversos contextos de uso em que o grau ocorre e quais as possibilidades de sentidos que sua utilização ativa. No português em uso, há um recurso linguístico – a superlativização - que tem vínculo com o princípio da iconicidade, de tal forma que este princípio desempenha papel imprescindível.

Tavares e Furtado da Cunha (2007, p. 138) investigam “a relação entre forma e função motivada pelo princípio de iconicidade na codificação das estratégias de intensificação”, usando como base enunciados como:

(1)... Pelotas é uma cidade quase do tamanho de Natal... **linda... linda... linda... linda...** (Corpus D&G, p. 102).

(2)... “ah sabe o que eu fazia com esse pinico? Um jarro ... fazia um jarro ... assim **bem bonito**” ... (Corpus D&G, p. 339).

(3)... Eu acho isso que o namoro de hoje está **muito avançado demais** principalmente esses rapazes que usam brinco, cabelo cumprido e tatuagem porque eu não gosto desse de rapazes. (Corpus D&G p. 363).

(4)... I: aí o menino que era **muito fofinho ... muito bonitinho ...**

E: era pequeno?

I: era **bem pequenininho ...**(Corpus D&G, p. 30).

Em (1), a repetição do adjetivo “linda” expressa a atitude do locutor em destacar um item entre os demais, buscando chamar a atenção do interlocutor para esse item. No exemplo (2), a intensificação acontece através do acréscimo de “ão” ao adjetivo, resultando em “bonitão”, que é precedido pelo advérbio de intensidade bem. No enunciado (3), além da anteposição de “muito” ao adjetivo - avançado, o processo de superlativação é reforçado pelo uso do advérbio de intensidade “demais”. Observamos que nos três últimos exemplos o falante faz uso de dois morfemas de intensificação diferentes para veicular o conteúdo superlativo: **bem bonitão** em (2), **muito avançado demais** em (3) e **muito fofinho e bem pequenininho** em (4). De acordo com Tavares e Furtado da Cunha (2007), ao lado do componente semântico-cognitivo na emergência dessas estruturas, coatuam pressões de ordem discursivo-pragmática, ou seja, elementos que têm a ver com as estratégias de enunciação, subjacentes ao jogo ilocucionário que se processa na interação verbal.

Notamos que essas construções superlativas fogem aos paradigmas canônicos apresentados pela gramática normativa, mas podem ser justificadas valendo-se do subprincípio icônico da quantidade, ao qual se agrega a complexidade semântica dessas formas.

Essas mesmas autoras demonstram que, mesmo nas construções tradicionais do superlativo, a motivação icônica é transparente, já que, tanto na forma analítica (*muito rico*) como na sintética (*riquíssimo*) há um morfema a mais (um advérbio ou um sufixo intensificadores), expressando o acréscimo de um traço semântico (elevação de grau) à noção básica do vocábulo. Portanto, há uma relação motivada entre conteúdo e expressão, o que nos leva a crer, conforme defende Silva (2005, p.61) que

Uma possível não apreensão da iconicidade pode ser resultante das pressões de uso, por via das quais atritos fonológicos causam corrosões sobre a *forma*, enquanto a *função* se altera ao sabor da criatividade do falante, da pressão de informatividade e das circunstâncias de produção do discurso.

Silva (2012 apud CARVALHO, 2012) adotando uma postura de estudo diferente das abordagens das gramáticas tradicionais, precisamente por abordar a língua como um instrumento de interação social que necessita ser estudada em seu uso real, propõe a divisão do grau em quatro espécies distintas: dimensivo, quantitativo, intensivo e hierárquico.

O grau dimensivo diz respeito ao escalonamento, em nível aumentado ou diminuído, do tamanho, estatura ou proporção/extensão física de uma determinada entidade (ser ou coisa). O sufixo *-inho*, no exemplo seguinte, refere-se ao pequeno tamanho do bar:

(5) ... tem um **barzinho**... do lado [...]
(Corpus D&G/RJ, 1995, p. 45)

O grau quantitativo está vinculado, exclusivamente, à quantificação, indefinida de referenciadores ou de informações contáveis/mensuráveis, para mais ou para menos. Nas duas ocorrências que seguem, o sufixo *-eiro* expressa a ideia de abundância de água bem como de lama:

(6) Fãs da música pop no festival de Glastobury, na Inglaterra, terão de lidar com mais um dia de **aguaceiro**, neste sábado, em que o evento entra em sua segunda jornada. Partes do local viraram um **lamaceiro** devido à chuva forte que substituiu uma semana de sol na fazenda de Michael Eavis em Somerset [...]
<http://oglobo.globo.com/cultura/mat/2007/06/23/296486657.ap>.
Acesso em: 01/10/2011.

O grau intensivo está relacionado ao incremento semântico aplicado ao dado(a) conteúdo/noção para além de sua concepção normal ou já graduada. Então, acontece a manifestação da intensidade do grau, caracterizada pelo reforço escalar, de direção para mais ou para menos, atribuído a um determinado conceito (SILVA, 2008b). Na sentença a seguir, a intensificação de *puto* e *tranquilo* acontece por meio dos sufixos *-ão* e *-íssimo*:

(7)...ele saltou do carro... pô... **putão**... e o motorista do táxi **tanquilíssimo** [...]
(Corpus D&G/RJ, 1995, p. 10)

O grau hierárquico é verificado a partir da inferência à posição de uma dada entidade ou estado de coisas, considerado(a) possuidor(a) de status/condição superior ou inferior, numa escala de valores. Esse tipo de entendimento gradual pode ser atribuído tanto a conceitos que

indicam relações sociais como aos ligados a julgamentos apreciativos. No dado a seguir, o sufixo *-ão* faz a descrição de uma posição de superioridade:

(8) A disputa vai além dos bens deixados pelo **chefão**, metralhado em 2004. Está em jogo uma das maiores e mais lucrativas áreas de contravenção.

<http://odia.terra.com.br/portal/rio/html/2011/9/193112.html>.

Acesso: 02/10/2011.

Na concepção de Silva (2012, apud CARVALHO, 2012), o grau tem sido enfocado como um fenômeno semântico que tem projeção sobre uma dada forma linguística, transformando seu conteúdo básico em termos escalonáveis. Ainda segundo essa autora, o entendimento do grau está vinculado a uma atividade semântico-cognitiva e discursivo-pragmática alicerçada em nossas experiências individuais e socioculturais, no qual se escalonam, em alguma proporção, noções referentes a entidades, eventos e estados de coisas em geral que são vistas como suscetíveis a essa noção.

Parece ser ponto pacífico entre os pesquisadores desse assunto que a concessão de intensidade a um adjetivo, mesmo sendo atribuída a elementos mais concretos (aqueles identificados pelos sentidos), “[...] é um fenômeno que tem como base parâmetros de caráter subjetivo, revelador da atitude individual do falante em relação a algo referido” (SILVA, 2008a, p. 8). Segundo esse mesmo autor, a manifestação do superlativo absoluto não está restrita somente à expressão de conteúdo semântico, “[...] mas está também diretamente vinculada às potencialidades expressivas da língua, através das quais o falante expõe seu mundo interno (isto é, um estado de sua consciência) e exerce um juízo de valor.” (SILVA, 2008a, p. 8)

No próximo capítulo, buscaremos analisar o tratamento dado à formação do grau dos substantivos e dos adjetivos em livros didáticos do 6º ano do ensino fundamental, conforme referido na Introdução deste trabalho.

CAPÍTULO III

3 A ANÁLISE DA FORMAÇÃO DO GRAU DOS SUBSTANTIVOS E DOS ADJETIVOS NO LIVRO DIDÁTICO

Para estudar a abordagem do grau dos substantivos e dos adjetivos em LD, optamos por dois livros do 6º ano do ensino fundamental, por constatar, em leituras prévias, ser neste nível de ensino que esse assunto geralmente é abordado. O primeiro título de LD – “Português: leitura, produção, gramática” – pertence a uma edição menos atual (ano 2002) e o segundo – “Português: linguagens” – contempla uma edição mais recente (ano 2009).

3.1 No LD I: “Português: leitura, produção, gramática”

No intuito de verificar como este LD, utilizado por várias escolas públicas do município de Coremas-PB¹, trata o grau no volume da 5ª série (hoje 6º ano do ensino fundamental)², consideramos indispensável expor como é a sua estrutura, para, logo após, tecermos comentários acerca da abordagem do conteúdo em estudo.

3.1.1 Descrição do livro:

O compêndio “Português: leitura, produção, gramática” é composto por 4 unidades, e cada uma delas é dividida em 2 capítulos. Cada unidade aborda um tema, sendo este desenvolvido sob enfoques diferentes nos diversos capítulos. Estes são subdivididos em três partes que podem apresentar uma, algumas ou todas as seções seguintes: *Linguagem artística, Interpretação de textos, Produção, Avaliação, Linguagem gramatical, Revendo, Gramática textual, A escrita em foco, Variações linguísticas, Pesquisa, Conheça um pouco mais e Seções especiais*.

¹ O município de Coremas está localizado no sertão da Paraíba, a 392 km de distância da capital, João Pessoa. Possui uma população constituída por 15.152 habitantes. Atualmente, a cidade tem 19 escolas municipais com o ensino fundamental, dentre essas, 4 escolas possuem o ensino fundamental de 6º ao 9º ano – e nessas referidas escolas já foi utilizado o livro ora em estudo.

² O livro em análise, de autoria de Leila Lauar Sarmiento, possui o selo de aprovação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), expedido pelo Ministério da Educação e pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) referente ao ano de 2006.

O objeto de nossa análise é o exemplar do LD direcionado ao professor. Assim sendo, são oferecidas as respostas dos exercícios e as observações direcionadas aos alunos e professores. Nesta análise, procuramos expor as bases teóricas evidenciadas no livro, como também buscaremos constatar se o estudo da língua ali realizado se enquadra nos princípios determinados pelos PCN de Língua Portuguesa. Como foi ressaltado, procuramos realizar uma leitura crítica do livro.

Percebendo que um dos propósitos do PNLD é colocar para os professores uma amostra dos LD escolhidos e aprovados para a adoção, havendo, nesse caso, uma pré-categorização do LD, é imprescindível não só investigar a categoria de LD na qual o livro “Português: leitura, produção, gramática” está incluída, como também, por meio da análise, buscar mostrar as potenciais ou concretas virtudes da abordagem do grau dos substantivos e dos adjetivos existentes neste livro e suas possíveis ineficiências.

Na página de apresentação deste livro, a autora ressalta que seu objetivo é ampliar e despertar o prazer pelo deslumbrante mundo da língua portuguesa, como também, aperfeiçoar as possibilidades de reflexão e expressão sobre a língua a partir da apreensão dos mecanismos que lhes são inerentes. A autora diz, ainda, que as seções que compõem a obra foram criadas com a intenção de que “a leitura dos textos e a resolução dos exercícios” possam proporcionar não somente aquisição de conhecimento sobre a língua, mas privilegiar o aprimoramento do prazer de ler e de escrever.

Olhando para o que é exposto pela autora do referido livro, queremos destacar que o estudo da língua deve estar incondicionalmente vinculado à reflexão, considerando não somente seu aspecto formal, mas também, procurando dar ênfase aos diversos contextos de uso que lhes são inerentes. Acreditamos também que, a partir da leitura e da produção de textos diversificados, os alunos poderão adquirir um conhecimento mais abrangente sobre a língua.

Percebemos que a proposta de estudo visualizada neste LD em relação aos pontos gramaticais em análise contempla uma linha de cunho tradicional e metalinguístico, apesar de, na página de apresentação, a autora ter mencionado que sua proposta é tratar a gramática levando em conta um estudo com possibilidades de reflexão (epilinguístico) sobre a língua.

3.1.2 Analisando as seções: “Linguagem gramatical”, “Revendo” e “Gramática textual”

Feito um panorama da estruturação do LD em estudo, façamos a análise do tratamento da formação do grau dos substantivos e dos adjetivos, verificando as seções “Linguagem gramatical”, “Revendo” e “Gramática textual”, partes que integram o capítulo 2 da unidade 2 e do capítulo 2 da unidade 3 do livro ora citado. Nesta análise, procuramos explicitar como é feita a exposição do conteúdo – a abordagem do grau – e citamos alguns exemplos de atividades sugeridas, observando a dinâmica de como são estudados os conceitos.

No entendimento da autora desse LD, na seção “Linguagem gramatical”, a proposta é que a aquisição dos conteúdos referentes à língua seja feita por meio de um diálogo com os alunos, levando-os a refletir e a descobrir suas próprias respostas fundamentados em textos. Entende ela que, desse modo, a aprendizagem ocorreria sem automatismos, através da reflexão, com base em respostas que estão vinculadas a uma intenção lógica.

Atentemos para a questão que se segue, retirada do LD em tela (p. 94):

3. Releia o seguinte trecho e observe que alguns substantivos estão destacados.

“Na maioria das **espécies**, as **tarefas** dos **machos** e **fêmeas** são diferentes, pelo menos na **hora** de cuidar dos **filhotes**.”

[...]

d) Um dos substantivos grifados expressa um grau de diminuição. Identifique-o e indique o grau aumentativo.

Percebemos, na questão acima, que o direcionamento dado ao aluno para que chegue à compreensão do conteúdo é muito restrito, pois o suporte e a estratégia apresentada para que ele tenha condições de refletir e sistematizar seu conhecimento pressupõe um domínio prévio do assunto, cuja inexistência impediria a consecução daquilo a que a autora se propõe, isto é, promover uma atitude reflexiva e produtiva.

Vejamos um outro recorte do LD, o qual expõe a abordagem teórica dada ao conteúdo em foco:

Os **substantivos** flexionam-se em **gênero** (masculino ou feminino), **número** (singular ou plural) e **grau** (diminutivo e aumentativo). (LD, p. 94)

Os **adjetivos** apresentam três flexões: de **gênero** (masculino e feminino), de **número** (singular e plural) e de **grau** (comparativo e superlativo). (LD, p. 150)

Tomando como base as informações contidas nos fragmentos supracitados, podemos compreender que, neste LD, o grau, tanto dos substantivos quanto dos adjetivos, é abordado seguindo uma linha teórica arraigada à tradição gramatical, a qual persiste na compreensão de que o grau deve ser tratado na perspectiva da flexão. Como já relatamos antes, é importante enfatizar que, segundo Bechara (2009), a gradação em português, referente tanto aos substantivos quanto aos adjetivos, manifesta-se por sufixos derivacionais ou processos sintáticos e não morfológicos (flexionais) como era tratada antes, em latim.

Vejamos a proposta de exercitação deste conteúdo:

6. Empregue os substantivos a seguir em frases, expressando as ideias de diminuição ou aumento: animal, chefe, festa, cabeça, cão e rapaz. (LD, p. 94)

7. Agora, empregue o adjetivo **forte** em frases, nas três formas do **comparativo**:
 mais (do) que: superioridade
 menos (do) que: inferioridade
 tão como: igualdade (LD, p. 150)

8. Crie quatro frases com o adjetivo *simpático*, no grau **superlativo**. (LD, p. 150)

Analisando as questões expostas acima, é possível constatar que o estudo do grau nos substantivos e nos adjetivos se fundamenta, basicamente, buscando a fixação da taxionomia/metalinguagem. O conteúdo não é trabalhado com provocações que fomentem a reflexão, alimentando uma proposta que se conecte a uma perspectiva epilinguística, como tanto enfatizam os PCN (1998). Mesmo se tratando da exploração de frases, não se percebe uma preocupação em explorar os diversos efeitos de sentido possíveis, que nelas são atuantes e perceptíveis.

Passando à seção “Revendo”, esclarecemos que, segundo a autora do LD em estudo, tal seção tem como objetivo, por meio de uma revisão sobre o conteúdo gramatical, levar os alunos a consultar e avaliar seu conhecimento. Foi criada baseada em exemplos, visando a

uma aprendizagem mais objetiva, e, sendo assim, vem antes de o aluno começar os exercícios gramaticais.

Os **substantivos** apresentam como grau:

Aumentativo – exprime ideia de aumento: gatarão ou gatázio, gato **grande** ou **enorme**.

Diminutivo – expressa diminuição de tamanho: gatinho, gato **pequeno** ou **minúsculo**.
(LD, p. 95)

Os **adjetivos** expressam como grau:

Comparativo: de superioridade – **mais** alegre (do) **que**, de inferioridade – **menos** alegre (do) **que** e de igualdade – **tão** alegre (quanto) **como**.

Superlativo: a) absoluto – sintético (alegríssimo) e analítico (**muito** alegre)

b) relativo – de superioridade: **o(a) mais** alegre e de inferioridade: **o(a) menos** alegre . (LD, p. 151)

Os trechos apresentados acima, pertencentes à seção “Revendo”, revelam-nos que o tópico grau dos substantivos e dos adjetivos é estudado a partir de um resumo sucinto e com limitada explanação de informações referentes ao conteúdo linguístico propriamente dito. Nesse sentido, provavelmente, o aluno não conseguirá avaliar e checar seu conhecimento de forma produtiva, dificultando ou inviabilizando o desenvolvimento de competências linguísticas relacionadas ao domínio deste assunto, as quais são demandadas em situações interacionais realizadas tanto dentro como fora da escola.

É relevante explicitar, ainda, que, quando se faz referência ao grau dos adjetivos nesta seção, ocorre o acréscimo de algumas informações, as quais, a nosso ver, não aprofundam as explanações, limitando-se à superficialidade de características gerais que podem ou não auxiliar na identificação da classe e do fenômeno do grau a ela inerente. As informações a que nos reportamos são as seguintes:

Quanto ao **grau**, os adjetivos bom, mau, grande, pequeno, alto e baixo formam o comparativo e o superlativo de modo especial.

Alguns adjetivos apresentam uma forma popular e outra culta ou literária, no superlativo absoluto.

No que tange à seção “Gramática textual”, sua função, de acordo com a autora desse LD, é auxiliar o aluno para que ele possa solucionar dúvidas existentes quanto à compreensão dos novos fatos da língua, interpretados com base na leitura de textos selecionados convenientemente. Na visão dessa mesma autora, aqui se procura dar prioridade ao trabalho com a semântica, a estilística, a estruturação de frases e o emprego das palavras, com o objetivo de enfatizar o discurso e a produção escrita.

De acordo com Fávero e Koch (1983, p. 14), “a gramática textual surgiu com a finalidade de refletir sobre fenômenos linguísticos inexplicáveis por meio de uma gramática do enunciado.” Importa mencionar que a gramática textual não é uma espécie particular de gramática, semelhante à estrutural, à gerativo-transformacional ou à funcional. Na concepção das citadas autoras (1983, p. 17), “a gramática textual define-se em termos do tipo de *objeto* que se propõe descrever de maneira explícita – o ‘texto’ ou ‘discurso’”.³

Após desenvolvermos essas considerações com informações basilares a respeito da gramática de texto e da linguística de texto, passaremos a analisar como são abordadas e como se manifestam, realmente, tais questões no âmbito organizacional da seção “Gramática textual”.

Tomemos, como ponto de partida, o recorte exposto a seguir, no qual a autora utiliza o gênero poema como base para exploração de algumas noções de grau:

³ Percebendo que seria impossível constituir um modelo teórico que desenvolvesse em relação ao elemento texto um tratamento formal e exaustivo, “os estudiosos começaram a elaborar uma *teoria do texto*, que, ao contrário das gramáticas textuais, preocupadas em descrever a competência textual dos falantes/ouvintes idealizados, propõe-se a investigar a constituição, o funcionamento, a produção e a compreensão dos textos em uso” (BENTES, 2012, p. 267). A partir desse acontecimento, o tratamento dos textos no seu contexto pragmático passa a ter privilegiada relevância, o que significa dizer que, “o âmbito da investigação se estende do texto ao contexto, este último entendido, de modo geral, como o conjunto de condições externas de produção, recepção e interpretação dos textos.” (BENTES, idem)

Leia o poema de Thiago de Mello a seguir:

Cantiga de Claridão

Camponês, plantas o grão
no escuro – e nasce um clarão.
Quero chamar-te de irmão.

De noite, comendo o pão,
sinto o gosto dessa aurora
que te desponta da mão.

Fazes de sombras um facho
de luz para a multidão.
És um claro companheiro
mas vives na escuridão.
Quero chamar-te de irmão.

E enquanto não chega o dia
em que o chão se abra em reinado
de trabalho e de alegria,
cantando juntos, ergamos
a arma do amor em ação.



MELLO, Thiago. *Faz escuro mas eu canto*, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

95

6. Passe o substantivo destacado no verso a seguir para o aumentativo e o diminutivo, e observe a diferença de sentido que o substantivo flexionado expressa em cada caso.

“Quero chamar-te de **irmão**.” (LD, p. 96)

Observando a questão acima, respeitante ao conteúdo grau dos substantivos, podemos perceber que, neste caso, existe a intenção de trabalhar o conteúdo gramatical no âmbito do texto, mas tal atitude é desenvolvida de maneira tímida, não ocorrendo em sua plenitude e

nem como sugerem os PCN: em função da dinamicidade do uso linguístico. Nesta situação, percebemos que a atividade estimula o aluno a desenvolver genericamente um conhecimento metalinguístico e semântico-lexical em relação ao assunto em foco. Além disso, o grau dos substantivos é apresentado como assumindo um caráter genuinamente flexional, diferentemente do que se requisita numa abordagem mais coerente com a natureza gramatical do conteúdo, que seria um tratamento do grau como fenômeno derivacional, conforme tem sido defendido por Bechara (2009).

Um detalhe que consideramos muito importante discutir é que a escolha do gênero “poema” para trabalhar a noção de grau não foi uma alternativa muito proveitosa e nem conveniente. Isto porque além de o sufixo “-ão” visualizado na composição da maioria das palavras desse texto não expressar necessariamente noção de grau, o texto termina por ser esquecido. Assim, desperdiçou-se uma excelente oportunidade de explorar aspectos subjetivos da construção do texto. A estratégia utilizada tem como consequência a indução do aluno a associar a presença do sufixo “-ao” exclusivamente a um elemento constituinte da noção de grau, o que constitui uma incoerência analítica.

Vejamos o tratamento veiculado nos exercícios que selecionamos a seguir:

7. Cite duas formas do diminutivo do substantivo **grão**.

8. Quais são as duas formas do aumentativo do substantivo **mão**? Empregue cada uma delas em uma frase. (LD, p. 96)

[...]

17. Dê o substantivo referente aos diminutivos abaixo:

- | | |
|--------------|--------------------------|
| a) rapazelho | e) espadim |
| b) grupelho | f) flautim |
| c) saleta | g) glóbulo |
| d) maleta | h) homúnculo (LD, p. 97) |

Investigando as atividades propostas acima, constatamos que elas estimulam o aluno a desenvolver um conhecimento linguístico concernente ao assunto grau dos substantivos com um fundamento meramente estrutural, formalístico. Neste sentido, podemos especular que o conhecimento e as investigações efetuadas pelo discente estariam condicionados e restritos à identificação da classe e à sua estrutura.

Atentemos para mais um recorte:

18. Identifique o substantivo que tanto no aumentativo quanto no diminutivo pode expressar **desprezo** dependendo do contexto.

- a) O **figurante** tinha uma barbaça branca.
- b) Seu **vozeirão** incomodava a todos.
- c) Via-se um **fogaréu** no alto da colina.
- d) Andava com uma **gentalha** estranha.
- e) O **balázio** acertou a parede do prédio.
- f) No cais havia uma **naviarra** de carga.
- g) Com aquela **bocarra** comia mais que todos nós.

Em relação a esse exercício, diferentemente do que apontamos anteriormente, podemos identificar que em sua proposta é posta ao aluno a possibilidade de investigar o conhecimento linguístico vinculado ao seu contexto, não se restringindo apenas ao campo formal e estrutural. Tal oportunidade, vislumbrada aqui, suscita a possibilidade de ampliar o repertório linguístico do discente, contemplando aspectos relacionados à multifuncionalidade das formas e à interferência que as intenções e os contextos podem exercer sobre a língua em situação de uso.

Nessa perspectiva, defendemos que o estudo da língua deve ter em vista seus múltiplos contextos comunicativo-interacionais, relacionando os aspectos formais aos mecanismos pragmáticos que podem contribuir no processo de desenvolvimento de habilidades linguísticas, considerando a amplitude e dinamicidade da linguagem verbal.

Observemos, ainda, as atividades seguintes, concernentes ao grau dos adjetivos:

e) Em que grau está o adjetivo nesta frase: “(...) a modelo mais pesada do mundo”. [...]

g) Identifique, no texto, o superlativo relativo de superioridade do adjetivo *grande*.

i) Passe o adjetivo destacado para o superlativo relativo de inferioridade: “O automóvel mais **longo** do mundo é uma limusine”. (LD, p. 155)

Nosso entendimento em relação aos exercícios expostos acima é que, neles, o estudo do grau está sendo aplicado prioritariamente com ênfase em algumas frases isoladas, como vemos nas letras “e” e “i”, e com uma abordagem que contempla basicamente aspectos lexicais, como podemos visualizar na letra “g”. Sendo assim, entendemos que o discente, nessa situação, estará explorando seu conhecimento e trabalhando seu acesso ao domínio da língua com fundamento em fragmentos de frases e itens lexicais, sem conexão com os contextos e suas interferências na construção dos sentidos. Ou seja, neste caso, o aluno está sendo privado de investigar o conhecimento da língua no que se refere aos vários efeitos de sentido presentes em sua multifuncionalidade.

Observemos o seguinte texto e o exercício que lhe sucede:

2. Leia a tira:



- c) O adjetivo *prevenido* refere-se a que palavra, no segundo quadrinho?
- d) Qual é o comparativo de superioridade e o superlativo absoluto sintético do adjetivo *bom*, no segundo quadrinho? (LD, p. 156)

Identificamos que o grau dos adjetivos é abordado, neste caso, usando-se como texto base um exemplar do gênero tira. É importante apontarmos que, embora a diversificação do gênero textual possa prender a atenção do aluno, a proposta veiculada no exercício não se contextualiza em relação ao ambiente vivenciado pelas personagens. Isso alimenta a impressão de que o texto é tomado como mero pretexto para fixação de um conteúdo com o qual não registra nenhuma vínculo significativo. Ou a escolha do texto não foi feliz ou a abordagem do grau dispensa, na visão da autora, uma relação com situações interacionais que ressaltem a vivacidade da língua em uso.

De qualquer modo, podemos afirmar que a alardeada intenção da autora de trabalhar numa perspectiva da “gramática textual” não se concretiza.

3.2 No LD II: “Português: linguagens”

Passemos à análise do livro “Português: linguagens”, do 6º ano do ensino fundamental⁴, na busca de identificar como este LD, utilizado tanto em escolas públicas quanto em escolas particulares, aborda a formação do grau dos substantivos e dos adjetivos. Antes, porém, é importante descrever a sua organização, para em seguida comentar a abordagem do conteúdo em foco.

3.2.1 Descrição do livro:

O livro “Português: linguagens” é composto de 4 unidades, cada uma dividida em 4 capítulos. As unidades são organizadas por temas variados, que, segundo os autores, levam em conta as orientações dos PCN, dos *temas transversais* e, ainda, em conformidade com a *faixa etária* e o *grau de interesse* dos alunos. As aberturas de unidade contêm uma imagem artística relacionada ao tema da unidade e um pequeno texto (com perguntas e inferências); completando, há uma seção intitulada de *Fique ligado! Pesquise!*

Cada capítulo é formado por cinco seções essenciais: *Estudo do texto*, *Produção de texto*, *Para escrever com adequação*, *A língua em foco* e *De olho na escrita*. Salientamos que

⁴ O livro em estudo, de autoria de William Roberto Cereja e Thereza Cocchar Magalhães, ostenta o selo de aprovação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) expedido pelo Ministério da Educação e pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para os anos de 2011, 2012 e 2013.

nem todos os capítulos apresentam a mesma estrutura; em alguns não consta a seção *Para escrever com adequação*.

O objeto de análise é o exemplar do LD destinado ao professor. Assim sendo, estão disponíveis as respostas dos exercícios e as ressalvas/observações destinadas aos alunos e professores. Nesta análise, procuramos apresentar os eixos teóricos evidenciados neste livro, assim como buscaremos verificar se ele comunga da abordagem do ensino de língua conforme capitaneiam os PCN de Língua Portuguesa.

Conforme mencionado na introdução dessa análise, procuramos fazer uma leitura crítica do livro. Considerando que uma das particularidades do PNLD é exhibir para os professores uma amostra dos LD escolhidos e aprovados para a adoção, ocorre, então, uma pré-categorização do LD. É importante não só investigar a categoria de LD na qual o livro “Português: linguagens” está inserido, como também, por meio da análise, procurar mostrar as potenciais ou concretas virtudes da abordagem do grau presentes neste livro e suas possíveis deficiências.

Na página de apresentação, os autores dirigem aos discentes alguns comentários sobre o perfil esperado de quem utilizará o livro em estudo, dentre os quais destacamos:

- ♦ Para você que, “plugado no mundo”, viaja pela palavra, viaja pelo som, viaja pela imagem ou navega pela internet;
- ♦ Para você, dinâmico e criativo, não dispensa um trabalho diferente com a turma (visitar um museu, entrevistar uma pessoa, encenar uma peça teatral, discutir um filme, montar um livro com poemas, desenhar história em quadrinhos, tornar o mural da escola um espaço de divulgação, participar de seminário/debate público);
- ♦ Para você que transita livremente entre linguagens e que usa a língua portuguesa para emitir opiniões, expressar dúvidas, desejos, emoções, ideias e receber mensagens;
- ♦ Enfim, para você que deseja aprimorar sua capacidade de interação com as pessoas e com o mundo em que vive.

Esse trecho remete-nos, de alguma forma, aos PCN (1998, p. 18) e às novas propostas do ensino: “as propostas de transformação do ensino de Língua Portuguesa consolidam-se em práticas de ensino em que tanto o ponto de partida quanto o ponto de chegada é o uso da linguagem”; além disso, é exposto que, “hoje é praticamente consensual que as práticas devem partir do uso possível aos alunos para permitir a conquista de novas habilidades linguísticas”.

Provavelmente, ao se posicionarem na perspectiva explicitada nos comentários expostos acima, os autores do LD em foco visam a atender as recomendações dos parâmetros oficiais, situando seu “produto” numa concepção mais atualizada de ensino de linguagem.

Na seção de introdução do manual do docente (p. 3), os autores apresentam as inovações e novidades que os professores encontrarão inseridas nesta obra no que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa. Elencamos abaixo os pontos que entendemos como fundamentais:

- ♦ Uma abordagem de gramática que, mesmo fazendo uso de alguns conceitos de gramática normativa, basilares ao exercício de metalinguagem, alarga o horizonte dos estudos da linguagem, apoiando-se nos recentes estudos da linguística e da análise do discurso;
- ♦ Para o alargamento do horizonte das atividades que envolvem leitura, produção de textos e reflexão sobre linguagem, a adoção de medidas básicas: a *revisão dos objetivos* do curso de língua portuguesa; a *inclusão de novos conteúdos*; a *reavaliação do peso* de conteúdos tradicionalmente supervalorizados; a *mudança de postura* em relação à língua (eliminando a noção de erro e inserindo a noção de adequação, ou abrindo espaço para as variedades linguísticas); a introdução de *situações concretas de interação discursiva*; a abordagem da língua e da linguagem na perspectiva do *texto* e do *discurso*;
- ♦ Esta obra parte do princípio de que o caminho para a renovação do ensino de língua, principalmente de gramática, não implica uma ruptura com os conteúdos histórica e culturalmente adquiridos, o seu esforço consiste em dar um novo tratamento a esses conteúdos pela perspectiva da *semântica*, da *estilística*, da *linguística* e da *análise do discurso*;
- ♦ Em síntese, pensamos que o ensino de português, hoje, deva abordar a leitura, a produção de textos e os estudos gramaticais sob uma mesma perspectiva de língua – a *perspectiva da língua como instrumento de comunicação, de ação e de interação social*.

Tendo em vista as colocações elencadas acima, podemos destacar que elas apontam para uma possibilidade de inovação, e, também, demonstram a consciência dos autores em relação à necessidade de inserção de novas propostas voltadas à dinamização do ensino de língua portuguesa. A questão que surge e demanda respostas diz respeito à necessidade de saber se essas proposições são, no desenvolvimento do LD, efetivamente, transformadas em atividades e reflexões que materializem tal inovação.

3.2.2 Analisando a seção: “A língua em foco”

Realizado esse panorama da sistematização do LD em tela, passemos à análise do tratamento da formação do grau dos substantivos e dos adjetivos, observando a seção “A língua em foco”, parte do capítulo I da unidade 3 do referido livro. Nesta análise, buscamos esclarecer como acontece a explanação do conteúdo – a abordagem do grau – e exemplificamos algumas atividades propostas no livro, tecendo comentários acerca da maneira como as definições são exploradas.

Na concepção dos autores dessa obra, na seção mencionada anteriormente, a proposta de ensino de língua procura alterar o enfoque tradicional dado à gramática – a quase exclusividade à classificação gramatical (morfológica e sintática). Ainda na versão desses autores, o seu objetivo não é eliminar esse tipo de conteúdo, mas *redimensioná-lo* e *incluir* no curso de Português uma série de outras atividades que proporcionem a aquisição de noções de fundamental importância, como: *enunciado*, *texto* e *discurso*, *intencionalidade linguística*, o papel da *situação de produção* na construção do sentido dos enunciados, *preconceito linguístico*, *variedades linguísticas*, a *semântica*, as *variações de registro* (graus de formalidade e pessoalidade) e *avaliação apreciativa*. A língua não é tomada como um sistema fechado e imutável de unidades e leis combinatórias, mas como um processo dinâmico de interação (como um meio de realizar ações, de agir e atuar sobre o outro).

Entendemos que a língua é um sistema flexível e dinâmico, de signos específicos, histórico e social, que proporciona situações para os usuários significarem e re-significarem o mundo e a sociedade. De acordo com os PCN (1998, p. 20), aprender a língua consiste em:

Aprender não somente palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas apreender pragmaticamente seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas.

Talvez pautados nessa mesma perspectiva, para os autores do LD em foco, o trabalho linguístico não pode se limitar à frase, mas deve também ser levado em consideração o *domínio do texto* e do *discurso*, o texto incluído numa situação concreta, tendo em vista que o *que se fala* e a *forma como se fala* estão diretamente relacionados a certos aspectos situacionais – *para quem se fala* e *com que finalidade se fala*.

Provavelmente, por esse motivo, este LD contempla aspectos que dizem respeito tanto a *gramática normativa* (aspectos descritivos e prescritivos), quanto à gramática de uso

(através de exercícios estruturais, expande a gramática internalizada do falante), quanto ainda, à *gramática reflexiva* (aborda aspectos relacionados à semântica e ao discurso).

Dessa forma, firmam os autores da obra em estudo que defendem mudanças na prioridade dispensada aos conteúdos, inclusão de novos conceitos, dimensionamento mais abrangente do objeto linguístico (a substituição da palavra e da frase pelo texto e o discurso), assim como uma transformação na postura do professor e do aluno no que diz respeito ao curso de língua portuguesa. Tendo em vista essas transformações, almeja-se que o aluno abandone o aprender apenas a *descrever a língua* – em particular as normas da variedade padrão e consiga efetivamente *operar a língua* como um todo – dominar seus recursos de expressão, orais e escritos e fazer uso deles de forma consciente. (MANUAL DO PROFESSOR)

A seção “A língua em foco” apresenta os seguintes tópicos/subseções em sua constituição: Construindo o conceito, Conceituando, Exercícios, O grau na construção do texto e Semântica e discurso.

De acordo com os autores do livro, a subseção *Construindo o conceito* tem como finalidade impulsionar o aluno a construir o conceito gramatical, a partir de um conjunto de atividade de leitura, observação, comparação, discussão, análise e inferências; levando em consideração normalmente a observação de um fato linguístico em texto (literário ou jornalístico, quadrinho, propaganda, cartum, entre outros) ou de exercícios operatórios. Logo após, solicita-se que seja observado e comparado a outros, o determinado aspecto, para finalmente se chegar ao conceito.

Vejamos o enunciado exposto nessa subseção do LD (p. 134):

Leia este poema, de Sylvia Orthof:

Santo do dia

Dia de São João
fogueira e clarão

Dia de São Pedro,
barquinho no mar.

Mas tadinho de São Nunca,
seu dia custa a chegar:
não foi ontem, não é hoje,
amanhã... Nunca será?

1. Na primeira estrofe do poema, foi empregada a palavra **clarão**. Veja seu significado no dicionário:

- a) No contexto do poema, essa palavra significa “claro grande” ou “claridade intensa”?
- b) Neste caso, ela é adjetivo ou substantivo?
- c) De onde surge o clarão no dia de São João?

2. Na segunda estrofe:

- a) Que palavra apresenta uma partícula que significa “pequeno”?
- b) Troque ideias com os colegas: Por que tem barquinho no mar no dia de São Pedro?

3. Na terceira estrofe, o eu lírico refere-se ao dia de São Nunca.

- a) Por que esse dia custa a chegar?
- b) Que adjetivo o eu lírico emprega para caracterizar São Nunca? Nesse caso, o diminutivo indica algo pequeno ou dá ideia de afeto, ternura? (p. 135 do LD)

Ao observarmos as questões exibidas acima, compreendemos que existe uma preocupação em aplicar as propostas de inovação sugeridas para essa subseção do livro, na forma de abordar o ensino de língua, mas isso é colocado de maneira muito sutil. É verdade que há um cuidado em estimular o aluno a fazer leitura, inferências e comparações, em vez de dar imediatamente o conceito, por isso o tópico: “Construindo o conceito”.

A abordagem desenvolvida dessa maneira pouco estimula a reflexão. Nela encontramos a predominância da leitura superficial dos dados. O leitor é convidado a encontrar as respostas dos exercícios na superfície do texto base. Não existe uma estratégia que favoreça o raciocínio do discente no sentido de que ele possa construir seu conhecimento a partir da leitura, da observação, da intuição, da inferência e da reflexão.

Observemos no exercício (1) acima, como é explanada a palavra **clarão**: pede-se que, a partir do significado do dicionário, o aluno responda se ela significa “claro grande” ou “claridade intensa”, “adjetivo” ou “substantivo”. Tendo em vista somente essa perspectiva de

consulta ao dicionário, o aluno não encontra subsídios necessários para desenvolver um conhecimento consistente envolvendo o conteúdo em foco.

Passemos agora para a subseção “Conceituando”, que aponta como proposta: ao assinalar o conceito, é momento de formalizá-lo e logo após, ampliá-lo (com exemplos, explicações e observações).

Observe as palavras destacadas nestes versos: (p. 135 do LD)

“Dia de São Pedro

barquinho no mar”

“Mas **tadinho** de São Nunca”

Esta situação, em particular, colocada para trabalhar o conceito de grau dos substantivos e dos adjetivos, faz-nos entender que não existe a devida consistência de dados e argumentos que alimentariam a reflexão e instrumentalizariam o aluno a formular seus conceitos. Desse modo, entendemos haver necessidade de aplicação de mecanismos mais motivadores na proposta apresentada.

A partir das palavras **barquinho** e **tadinho** (forma popular de **coitadinho**), desenvolve-se a definição de grau que, a nosso ver, parece limitada à forma e pouco esclarecedora no tocante à riqueza de possibilidades semânticas e discursivas mencionadas na apresentação do LD. O fragmento de texto apresentado acima não proporciona ao aluno oportunidades de reflexão sobre o assunto em estudo de maneira mais abrangente. O que visualizamos aqui é uma explanação apenas sobre o diminutivo, a partir de sua dimensão estrutural; não existe nenhuma menção ao aumentativo e não encontramos a ocorrência de exemplos de situações de uso do grau que busquem considerar os contextos semântico, discursivo e pragmático, conforme propõem os autores desse LD na sua introdução..

Vejamos o recorte a seguir:

“Assim, o substantivo e o adjetivo podem ter sua significação alterada por estarem nos graus **aumentativo** ou **diminutivo**.” (p. 135 do LD)

Com base no fragmento acima, é indispensável argumentar que a possibilidade de alteração no significado dos substantivos e adjetivos, por estarem nos graus aumentativo ou

diminutivo, não se deve prioritariamente à semântica lexical; é, certamente, consequência das influências atuantes no contexto discursivo-pragmático.

Passemos a um outro recorte:

Há situações em que os sufixos aumentativos emprestam aos substantivos uma ideia de desproporção, de brutalidade, de desprezo, isto é, um valor pejorativo e depreciativo: ‘Ó peção, passa a bola’.

Os sufixos diminutivos podem acrescentar uma ideia de carinho, ternura, prazer, desejo, e também uma ideia negativa de troça, desprezo, ofensa: ‘Que menininha intrometida!’ (p. 135 do LD)

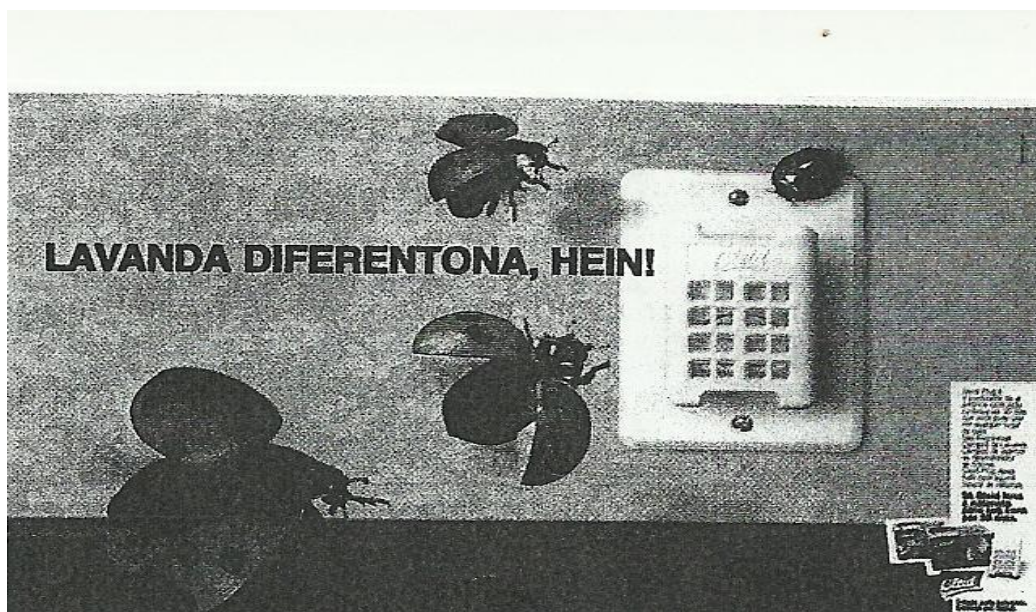
Tais constatações, evidenciadas nos trechos do LD em estudo, em respeito aos sufixos aumentativos e diminutivos dos substantivos, são também mencionadas e tratadas por autores como Cunha e Cintra (1985), além de Bechara (2009). Seguindo esses autores, além das características já citadas por esse LD, referente aos sufixos aumentativos, podemos citar outras, como disformidade, grosseria. Como também, em relação aos sufixos diminutivos é oportuno acrescentar a ideia de saudade.

Neste sentido, autores como Cunha e Cintra (1985) e Rocha Lima (1998 apud GONÇALVES, 2009) procuram evidenciar que a afetividade e/ou a linguagem afetiva está constantemente presente na sufixação gradual, o que não acontece da mesma forma com a noção de aumento ou diminuição, pelo fato de que o falante tende a exprimir de maneira espontânea, o que sente, o que o move ou o impressiona. Sendo assim, ressaltamos que tal característica, contendo uma atuação significativa no âmbito da sufixação do grau, conforme destacam os autores citados, não é encontrada fluentemente na abordagem do LD em foco.

Conforme visualizamos na página 135 do referido LD, a proposição é a de que não se pode deixar de enfatizar que o sentido concedido aos sufixos aumentativos e diminutivos dos substantivos é sempre dependente do contexto.

Embora a maioria dos estudiosos afirmem que os sufixos aumentativos e diminutivos sejam formadores prioritariamente de grau do substantivo, os autores desse LD, à p. 137, ressaltam que eles são aplicados também a adjetivos, conforme podemos constatar nos exemplos: “bonitinha”, “bonitona”, “engraçadinha”, etc. E ainda apresentam, na mesma página, outro exemplo baseado no texto do anúncio que se segue: a forma *diferentona* é

formada tendo em vista o adjetivo *diferente* acrescido de um sufixo aumentativo. Observemos, no anúncio apresentado abaixo, tal constatação:



Quanto à subseção “Exercícios”, para os autores do livro, é muito especial, por ser o momento de propor ao aluno exercícios práticos de reconhecimento da categoria gramatical em foco e de criação do fato linguístico observado. Os autores do LD defendem a ideia de que, mesmo sendo apresentadas atividades de reconhecimento e classificação do conteúdo gramatical, o objetivo central do trabalho com a língua é outro: garantir um mínimo de metalinguagem que proporcione ao aluno progredir expressivamente do ponto de vista semântico ou discursivo.

De modo geral, observamos que os exercícios trabalhados nesta subseção giram em torno dos gêneros tira e anúncio. Espera-se que, a partir da leitura e de inferências, o aluno vai poder chegar às respostas solicitadas pelas questões. Essa é a estratégia que aparentemente conseguimos visualizar na sistematização dessa subseção em relação à metodologia utilizada para explorar os conteúdos gramaticais abordados.

É relevante ressaltar que esses conhecimentos linguísticos precisam fazer parte do repertório do professor de língua, para que ele não fique aprisionado nas teorias de tradição normativa e tenha subsídios consistentes para exercer seu ofício de ensinar.

Observemos a questão abaixo: (p. 138 do LD)

4. Leia a tira a seguir e observe que nela há um adjetivo empregado no superlativo absoluto sintético: **felicíssimo** (de **feliz**).



Professor: Comente com os alunos que a forma erudita de "feliz" é "feliciter".

Reescreva as frases a seguir, colocando o adjetivo no superlativo analítico e depois no superlativo sintético, a partir das formas eruditas entre parênteses. Veja o exemplo:

Essa bebida é amarga. (*amaro*)

Essa bebida é muito amarga. (superlativo absoluto analítico)

Essa bebida é amaríssima. (superlativo absoluto sintético)

a) Meu professor de filosofia é sábio. (*sapiente*)

b) Sua família é pobre. (*pauper*)

c) Esse lugar é frio. (*frigido*)

d) A balconista foi amável. (*amabile*)

e) Essas peças de porcelana chinesa são antigas. (*antiquo*)

Ao analisarmos esta atividade, percebemos que seu objetivo é mostrar a diversidade de meios de expressão do superlativo, o que fica claro a partir da apresentação do “modelo” dos três recursos (erudito, superlativo absoluto analítico e absoluto sintético), a ser seguido na execução da atividade, nas alternativas de “a” a “e”. Por outro lado, não é feito nenhum questionamento que relacione o exercício ao tipo de emprego ilustrado na tira. Sendo assim, o que conseguimos compreender nesta situação é que o texto da tira é utilizado como pretexto

para a reescrita de superlativos de alguns adjetivos aqui enfocados, mas não se discutem as razões dos dois usos feitos na tira, em particular o uso de **muito felecíssimo**, que aparentemente seria uma redundância. O livro se propõe a trabalhar usos próprios de oralidade, mas, embora traga uma construção que permitiria explorar esse aspecto, como a construção **muito felicíssimo**, não a aproveita como poderia.

A abordagem de dados da língua em uso é vista, na atualidade, como mecanismo relevante para aquisição e desenvolvimento do dialeto padrão. Nessa perspectiva, o *continuum* USO > REFLEXÃO > USO, defendido pelos PCN, é visualizado aqui, tendo em vista a oportunidade de se trabalhar com a modalidade oral em ocorrências efetivas de uso da língua. Sabemos que abordar o funcionamento da língua a partir de padrões sintáticos ou discursivos capturados em contextos de uso pode facilitar a compreensão de seu funcionamento e a aquisição dos modelos normativos cultos.

Em relação à subseção “O grau no contexto do texto”, na ótica dos autores do LD, aqui se analisa o papel de determinação do grau na organização e na construção dos sentidos de um texto. Nesse sentido, o intuito das atividades não é puramente o de averiguar o emprego dessa categoria gramatical, mas observar sua função *semântica* e *estilística*; e ainda, pela regularidade de atividades desse porte, espera-se levar o aluno a desenvolver a capacidade de ver/ler o texto pela perspectiva da língua em situação de uso.



(p. 139 do LD)

1. O eu lírico do texto, isto é, a pessoa que fala no poema, caracteriza a primeira namorada com um adjetivo.
- a) Qual é esse adjetivo?
- b) Como se classifica o grau desse adjetivo?
3. O ultimo verso do poema menciona o substantivo **sobradão**.
- a) Em que grau está esse substantivo?
- b) Esse grau de **sobrado** aumenta ou diminui ainda mais a distância entre o eu lírico e a mulher amada? Por quê? (p. 139 do LD)

Após analisar o exercício (1), que vem explorando o grau do adjetivo **alta** nas letras “a” e “b”, é perceptível que o fator determinante do entendimento relativo à categoria linguística em análise, é mérito da organização e da construção de sentidos advindos desse texto. Isso pode ocorrer pelo recurso ao conhecimento prévio adicionado de inferências autorizadas pelo texto. Esse mesmo fato ocorre na letra “a” do exercício (3).

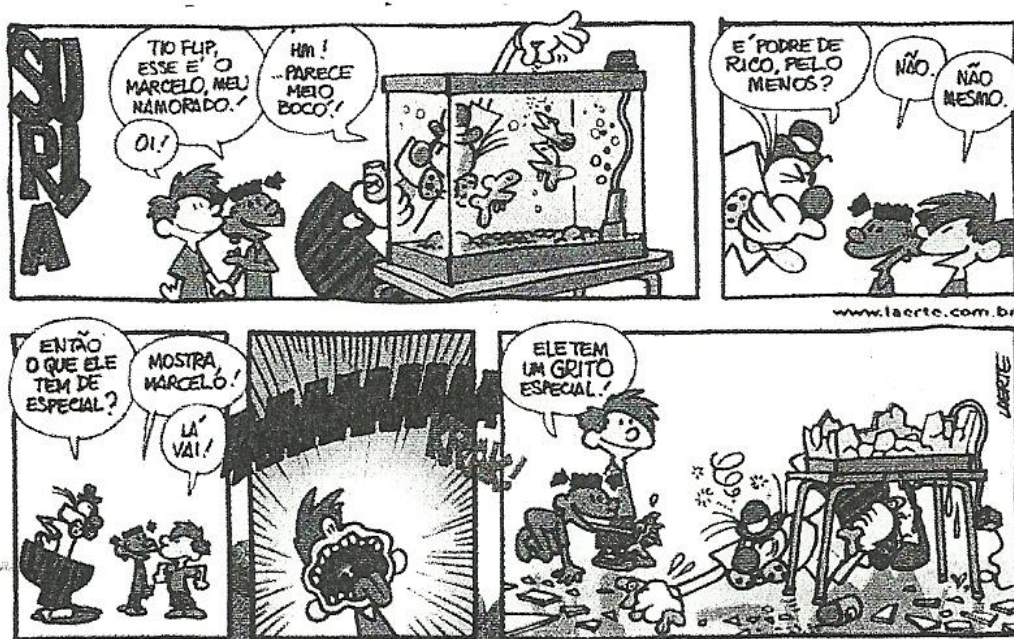
6. Com base em todas as suas respostas anteriores, conclua:
- a) Qual o sentido da palavra **alta** no poema?
- b) De que forma o adjetivo e o grau do substantivo contribuem para construir a ideia central desse poema, que é o distanciamento amoroso entre o eu lírico e a mulher amada? (p. 139 do LD)

Nossa percepção em respeito às letras “a” e “b” do exercício (6) é que, nessa situação, para se chegar à compreensão do conceito linguístico das estruturas em análise, aparentemente se faz necessário recorrer à organização e à construção dos sentidos autorizados explícita e implicitamente no texto. Mencionamos também que esse mesmo episódio é vislumbrado na letra “b” do exercício (3), exposto anteriormente.

Nessa subseção, intitulada “Semântica e discurso”, o objetivo, segundo os autores do LD, é ampliar o conteúdo linguístico, investigando-o pela perspectiva da *semântica* e da *análise do discurso*. Para os autores, é o instante em que, com base em situações concretas de comunicação, o foco se volta para determinadas questões semânticas e enunciativas, como: os diferentes sentidos atribuídos pelos diminutivos, o emprego intencional de uma variedade linguística não padrão, entre outras. Refere-se a um tópico que tem como função,

fundamentado em atividades que propendem à observação de fatos linguísticos numa situação concreta de interação verbal, à interpretação de textos, à reflexão sobre os recursos semântico-expressivos da língua. Além disso, objetiva promover estudos capazes de desenvolver a competência linguística do aluno e explicitar os mecanismos de funcionamento da língua, tendo em vista que ele se sirva deles com maior consciência e domínio.

Vejamos o texto abaixo:



(Laerte. *Suriá, a garota do circo*. São Paulo: Devir, 2000. p. 47.)

2. No 2º quadrinho:

- a) Qual é o sentido da expressão **podre de rico**?
- b) Em que grau está essa expressão? (p. 140 do LD)

Investigando as questões levantadas nas letras “a” e “b” desse exercício (2), devemos considerar que o contexto é de situações reais de comunicação, para, conseqüentemente, chegarmos à compreensão semântica de que a expressão **podre de rico** é uma construção que está relacionada ao superlativo absoluto analítico (muito rico) e ao superlativo absoluto sintético (riquíssimo). Ou seja, o usuário da língua lança mão de estratégias não canônicas para formação de uma expressão que reestrutura o grau do adjetivo. E essa é uma estratégia bastante frequente, cuja funcionalidade em contextos reais de comunicação é linguisticamente produtiva.

Nessa mesma direção, vejamos o recorte a seguir:

5. Leia as frases:

Você já teve aula de Ciências? Nossa! O professor novo é **hiperlegal**.

O café que a mamãe acabou de fazer está **doce, doce**.

a) Reescreva as duas frases, evitando o emprego do prefixo **hiper-** e a repetição do adjetivo **doce**, mas mantendo o sentido original delas.

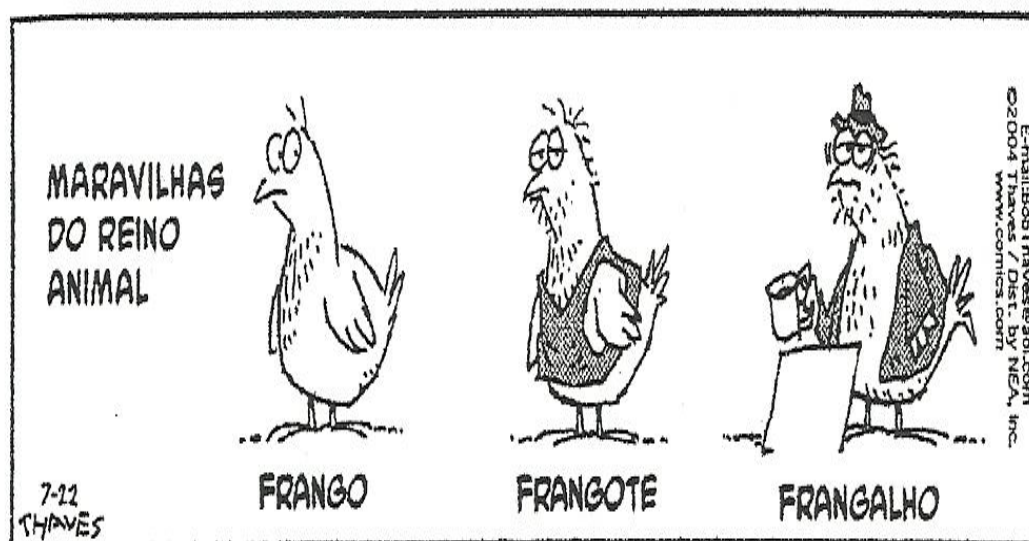
b) Qual grau você empregou?

c) Crie duas frases para descrever um objeto (livro, brinquedo, jogo, roupa, etc.), empregando prefixo e repetição como recursos de formação de superlativo. (p. 140-1 do LD)

Ao observarmos a proposição acima, visualizamos que a palavra **hiperlegal**, advinda da primeira frase, constitui um superlativo formado a partir de um prefixo, diferentemente da construção **doce, doce**, presente na segunda frase, que compõe o superlativo lançando mão de outro recurso linguístico, dessa feita, a repetição. Em relação à construção superlativa **doce, doce** não é somente o mecanismo da repetição que influencia o conteúdo veiculado por tal estrutura. Ocorre que, auxiliado pelo componente semântico-discursivo, na emergência dessa estrutura, há o trabalho conjunto de pressões de natureza discursivo-pragmática, que levam em consideração às estratégias enunciativas, inerentes ao jogo ilocucionário típico da interação verbal. Nesse universo, somam-se recursos como entonação, gesticulação e expressões fisionômicas que influenciam a construção dos sentidos veiculados.

Em relação às alternativas “a” e “b” do exercício supracitado, constatamos que tendo em vista o que nelas é sugerido, a constituição do grau superlativo não se restringe exclusivamente à utilização de prefixo e da repetição, mas outros recursos podem ser utilizados, como o uso do adjetivo precedido por advérbio de intensidade, (muito/extremamente legal) e sucedido pelo sufixo *-íssimo* (dulcíssimo). Já na alternativa “c” desse mesmo exercício, é retomada a questão do prefixo e da repetição, como mecanismos de formação do superlativo. Nesta perspectiva, podemos ressaltar que a veiculação do prefixo e da repetição tem uma significativa atuação na linguagem coloquial e/ou na língua em uso, quando se trata da formação do grau superlativo.

Observemos o texto abaixo:



6. A tira apresenta uma frase-título e três cenas.

- a) Em qual das cenas foi empregado o diminutivo do substantivo **frango**?
- b) Considerando-se o contexto, que outro sentido, além de “pequeno”, essa palavra pode ter?

9. O humor da tira está no jogo de palavras feito a partir do substantivo **frango**. Seguindo a lógica do grau dos substantivos, que palavra se esperaria na última cena? (p. 141 do LD)

O exercício (6) trata do diminutivo do substantivo **frango** e da semântica desse diminutivo, que tende a considerar o contexto no enunciado exposto pela linguagem visual nas cenas da tira. Da mesma maneira, no exercício (9), explora a questão do grau aumentativo do substantivo **frango**, o que exige recorrer ao contexto do enunciado e ao conhecimento prévio do aluno para se atingir a semântica desse elemento linguístico.

Observando as explicações feitas por esse LD, pudemos entender que a questão do grau é tratada aqui, não numa perspectiva flexional, geralmente proposta em títulos, como: “o substantivo e o adjetivo flexionam-se em gênero, número e grau”. Este LD apresenta como título “o grau dos substantivos e dos adjetivos”, e alicerçados nessas constatações, entendemos que esse conteúdo é exposto numa perspectiva derivacional, visivelmente influenciada pela efetiva atuação prefixal e sufixal.

Ensinar preocupando-se em aprofundar o conhecimento linguístico do aluno, sem desperdiçar oportunidades de explorar questões discursivo-pragmáticas peculiares aos usos interacionais, considerando os contextos da oralidade ou tendo em vista os padrões estabelecidos, mesmo que sejam os mais inflexíveis da modalidade escrita, é fundamental para um ensino de língua mais reflexivo e funcional. Nesse sentido, podemos defender que, embora ainda se revele de modo contido, vislumbramos nesse LD indícios de atitude desafiadora e instigante em algumas atividades propostas.

Constatamos que existe uma preocupação em aplicar novos métodos e teorias mais consistentes, que tratem do ensino de língua em sua amplitude e complexidade. Contudo, esse procedimento de inovação necessita ser cada vez mais aprimorado; não podemos considerá-lo como conclusivo e suficiente.

3.3 O Ensino de língua e o ensino do Grau

Percebemos que qualquer estratégia e/ou proposta que contribua para reverter o estado de desânimo e desprestígio que o ensino de língua enfrenta na atual realidade brasileira pode ser encarada como um desafio. Atentemos para o que destaca Christiano (2007, p. 52), referente aos requisitos que considera fundamentais para se atingir as melhorias de que o ensino carece:

Um ensino de qualidade requer, e muito, o apoio e a competência de secretarias de educação, de direções e de coordenações pedagógicas de escolas. Esse aporte é fundamental para que o professor tenha condições de levar para a sala de aula novas perspectivas de ensino, atualizadas com as propostas teóricas contemporâneas e calçadas em sólidos fundamentos didático-metodológicos.

O ensino hodierno deve estar vinculado ao estudo da língua numa perspectiva dinâmica, fluida e ampla. E podemos ressaltar, ainda, que se percebe essa realidade no ensino, pela simples razão de que a língua não é um sistema fechado e imutável de unidades e leis que se combinam, mas é pontuado pelo seu caráter dinâmico e flexível, influenciado pela interação.

Para um melhor desempenho da prática pedagógica é necessário ter o entendimento de que a variação é uma característica inata das línguas humanas, passível de ocorrência em todos os níveis; sua existência se perpetua e independe de qualquer atuação normativa. Como

exemplos de variação, podemos mencionar algumas construções superlativas presentes no LD “Português: linguagens” que são próprias da oralidade: “muito felicíssimo”, (LD II, p. 138), “podre de rico”, “meio bocó”, “doce, doce”, etc. (LD II, p. 140). Neste sentido, é pertinente observarmos as considerações tecidas pelos PCN (1998, p. 29):

A imagem de uma língua única, mais próxima da modalidade escrita da linguagem, subjacente às prescrições normativas da gramática escolar, dos manuais e mesmo dos programas de difusão da mídia sobre “o que se deve e o que não se deve falar e escrever”, não se sustenta na análise empírica dos usos da língua.

Quando tomamos como fundamento a análise empírica dos usos da língua, é possível constatar concretamente que o ensino da língua não deve se limitar exclusivamente à modalidade escrita vinculada às doutrinas normativas da gramática escolar, e nem, sobretudo, a argumentos que propagam e defendem o que se deve e o que não é admissível falar e escrever.

É uma incoerência abordar a aprendizagem da língua desconsiderando a reflexão sobre seu uso nas diversas situações de interação. Vejamos sobre este assunto o que discute Travaglia (2002, p. 107):

Aprender a língua, seja de forma natural no convívio social, seja de forma sistemática em uma sala de aula, implica sempre reflexão sobre a linguagem, formulação de hipóteses e verificação de acerto ou não dessas hipóteses sobre a constituição e funcionamento da língua. Quando nos envolvemos em situações de interação há sempre reflexão (explícita ou não e neste caso automática) sobre a língua, pois temos de fazer corresponder nossas palavras às do outro para nos fazer entender e para entender o outro.

A construção do conhecimento do aluno não deve estar fundamentada em qualquer informação disponível, mas na forma como é tratada essa informação e se há sistematicidade e adequação para se chegar à aprendizagem desejada. A esse respeito, lembremos o que é preconizado pelos PCN (2001, p. 48):

Quando se pretende que o aluno construa conhecimento, a questão não é apenas qual informação deve ser oferecida, mas, principalmente, que tipo de tratamento deve ser dado à informação que se oferece. A questão então é de natureza didática. Nesse sentido, a intervenção pedagógica do professor tem um valor decisivo no processo de aprendizagem e, por isso, é preciso avaliar sistematicamente se ela está adequada, se está contribuindo para a aprendizagem que se espera alcançar.

Na perspectiva de que o professor tem um papel essencial ao atuar no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem da língua, no nosso entendimento, ele necessita do auxílio de mecanismos e de estudos teóricos que lhe deem suporte para trabalhar com o ensino de língua em sua plenitude, para que não fique acorrentado às doutrinas do ensino tradicional e às teorias que não oferecem subsídios sólidos e consistentes.

Em consonância com os argumentos apresentados pelos PCN (1998), podemos considerar que o ensino e a aprendizagem de língua portuguesa são processos oriundos da articulação de três variáveis essenciais: o aluno, o conhecimento da língua e a mediação do professor.

Neste sentido, é importante destacar que o ensino de língua portuguesa será produtivo e eficiente, se tratarmos dos conteúdos linguísticos imprescindíveis ao conhecimento e à assimilação do aluno, considerando as necessidades explicitadas por ele; e não se mantendo apegado à sistematização conteudística da gramática escolar.

Entendemos que o estudo da significação e da compreensão do tópico **grau** não se limita apenas à classe dos substantivos e dos adjetivos, não se trata somente do domínio de aspectos formais e normatizadores, e, que está intrinsecamente ligado ao contexto discursivo-pragmático e à multifuncionalidade de uso da língua em sociedade. Portanto, a abordagem de tal fenômeno linguístico é propensa a um alcance linguístico abrangente – devendo ser levados em consideração não somente os padrões de ordem formal e normativa, mas, sobretudo, sua funcionalidade e variação em situações diversas de interação.

No nosso entendimento, a relevância do estudo do grau em componentes linguísticos como os substantivos e os adjetivos, torna-se eficaz e produtivo quando não se considera somente o modelo descritivo-normativo tradicional e/ou a categorização semântico-formal desses componentes, mas se tem uma atenção ao contexto discursivo-pragmático e aos diferentes valores semântico-funcionais, presentes no uso linguístico cotidiano.

Compreendemos que, no que se refere ao ensino desse tópico de morfologia, mais produtivo que categorizar é proporcionar para os discentes, não frases soltas e sem contextualização, mas disponibilizar textos que ponham em evidência o uso real dos afixos. E partindo dessa perspectiva do uso efetivo do grau, considerando seus diversos contextos, chegaremos à conclusão de que inúmeros são os efeitos de sentido veiculados pelos afixos de grau.

Tendo como foco a maneira como os livros didáticos e os professores poderiam tratar do assunto grau, lembrando que não são regras impostas ou receitas prontas, e que tais

recomendações destinam-se somente ao ensino médio e direcionam-se a aspectos morfológicos, do emprego de afixos denotativos, Gonçalves (2009, p. 165-7) registra as seguintes recomendações:

- ♦ Desvencilhar a abordagem de grau das do gênero e do número;
- ♦ Evitar a expressão “flexão de grau”. Seriam mais interessantes expressões do tipo “modificação/variação de grau”;
- ♦ Desmistificar a ideia de que os afixos dimensivos expressam apenas tamanho;
- ♦ Investir nos valores expressivos da gradação sempre com base em textos variados;
- ♦ Descrever o grau amparando-se em noções como formalidade e modalidade;
- ♦ Atentar para os casos de lexicalização. [...] É possível mostrar ao aluno que palavras com -inho e -ão – ‘aviãozinho’, ‘quentinha’, ‘pistolão’ e a recente ‘mensalão’, deixando, nessa acepção especializada, de ser interpretadas como marcadoras de grau;
- ♦ Vincular o estudo do grau com a abordagem das chamadas “figuras de linguagem”. É interessante levar o estudante a perceber que a metáfora e a metonímia não estão presas nas obras literárias;
- ♦ Optar por atividades que articulem esse tópico de gramática com leitura e produção.

Defendemos que, dentre as recomendações mencionadas acima, há a possibilidade de trabalhar e aproveitar algumas delas, para serem também exploradas no ensino fundamental, mesmo que seja de maneira introdutória e/ou informativa. Assim, elencamos como exemplos de possibilidade de trabalho neste nível de ensino, as propostas que se seguem:

- a) Tratar a abordagem do grau separada das do gênero e do número;
- b) No lugar de “flexão de grau”, o uso das expressões “modificação/variação de grau”;
- c) Defender que os afixos dimensivos não se limitam apenas ao sentido de tamanho;
- d) Apresentar os valores expressivos da gradação, fundamentado em textos diversos;
- e) Descrever o grau, amparando-se em significados como formalidade e modalidade;
- f) Mostrar que em certos casos de lexicalização constituídos por -inho e -ão, como nas palavras ‘aviãozinho’, ‘quentinha’, ‘pistolão’ e ‘mensalão’, nessa acepção particular, elas deixam de ser tratadas como marcadoras de grau;

- g) Explorar a interface em exercícios que englobem esse tópico da gramática com leitura e produção.

Dessa forma, a abordagem do grau toma um rumo que ultrapassa as abordagens tradicionais do gênero e do número. O grau não se restringe à flexão, mas está atrelado à variação dos afixos graduais. Considerando o aspecto formal, as modalidades oral e escrita e os variados contextos de uso, seus efeitos de sentido não se prendem aos paradigmas dogmáticos normativos.

Silva (2008b), quando se refere aos usos linguísticos, desaconselha qualquer postura de cunho normatizador. O que podemos e devemos fazer, aconselha este autor (2008b, p. 289), “[...] é desenvolver atividades em sala de aula de modo a criar condições favoráveis a que nossos alunos adquiram progressivo espírito crítico-reflexivo e maturidade como usuários da língua [...]”.

Além das valiosas recomendações feitas por Gonçalves, queremos trazer à tona, também, os seguintes encaminhamentos para o estudo da intensificação (em particular) e do grau em geral, expostos por Silva (op. cit., p. 290), destacando que tais encaminhamentos objetivam incentivar e despertar no professor a promoção de atividades que favoreçam aos alunos:

- ◆ Diferenciar os variados tipos de conceitualização do grau (*dimensivo*, *intensivo*, etc.) e as diversas estratégias linguístico-textuais para sinalizar tal conceito;
- ◆ Observar em que gênero(s) de discurso há maior ou menor tendência para o recurso ao grau intensivo;
- ◆ Perceber a diversidade de nuances e matizes semânticos envolvidos nesse conceito, a partir da variedade de configurações formais utilizadas, considerando os mapeamentos conceituais envolvidos e as implicações discursivos-interacionais;
- ◆ Examinar aspectos da coerência textual-discursiva estabelecidos através do recurso à intensificação;
- ◆ Trabalhar a reprodução de texto(s) retirando as atribuições intensivas existentes, a fim de testar o quanto isso afetará o conteúdo semântico dos componentes textuais;
- ◆ Analisar criticamente suas produções textuais, avaliando não só a funcionalidade semântica e discursivo-pragmática destas, como também as estratégias de significação.

Em relação às propostas supracitadas, Silva (2008b) ressalta que é necessário considerar o nível de ensino e a faixa etária dos alunos, e ainda, que tais propostas não se esgotam em si mesmas. O professor fica livre para utilizar outras práticas que incentivem e proporcionem o êxito dos objetivos respeitantes à aprendizagem e o uso das múltiplas noções graduais/intensivas.

É pertinente nos reportarmos ao objetivo do ensino e da aprendizagem de Língua Portuguesa, conforme propagam os PCN (1998, p. 32):

[...] que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas no uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania.

Acreditamos que é alicerçado no desenvolvimento efetivo do domínio da língua que o ensino proporcionará ao aluno um progresso satisfatório no uso da linguagem e uma habilidade competente da escrita no exercício de sua cidadania no âmbito social. Em consonância com essa perspectiva, Tavares e Furtado da Cunha (2007, p. 152) acreditam que o professor possa contribuir, encarando como uma prioridade do seu exercício a opção por

[...] uma prática de ensino centrada na orientação dos alunos para a leitura e a produção de textos, acompanhadas de reflexões sobre o funcionamento da gramática da língua a fim de que melhor a compreendam e, assim, passem a empregá-la com eficácia em situações variadas de interlocução.

Alinhados a essa perspectiva, Görski e Freitag (2007 apud SILVA, 2008b, p. 288) defendem que é responsabilidade da escola, “além do ensino reflexivo de gramática, trabalhar especificamente o aprimoramento das habilidades discursivas e atitudes sociolingüísticas”.

Neste sentido, portanto, o estudo linguístico no ensino fundamental deve dar destaque ao aprimoramento da competência comunicativa do aluno. Segundo Travaglia (2004, p. 97), isso quer dizer:

[...] possibilitar que ele seja capaz de utilizar, de modo adequado, variedades da língua em que ele não tem competência ou tem competência limitada, levando-o a usar adequadamente cada vez um maior número de recursos disponíveis na língua para a produção de efeitos de sentido e, conseqüentemente, para a comunicação competente.

É a partir de um domínio competente e seguro do uso da língua em situações diversas de interação, que o aluno experimentará que são fenômenos peculiares à língua: sua dinamicidade, sua variação e sua facilidade em promover efeitos de sentido nas situações diversas de comunicação e interação. Nessa perspectiva, podemos acomodar o estudo do grau, seja de substantivos seja de adjetivos ou de outras classes.

CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

O valor pedagógico que representa o livro didático tanto para o aluno como para o professor em muitas realidades escolares do Brasil é um fato já constatado por diversos pesquisadores. O LD, em muitos estabelecimentos de ensino, funciona como único recurso de pesquisa e auxílio para atender as necessidades de informação, inerentes ao estudo do aluno e às consultas necessárias que professores realizam.

A respeito do PNLD, que rege o LD, queremos ressaltar que se apresenta como um instrumento eficaz na condição de favorecer a regulamentação da qualidade oferecida por tal componente pedagógico (o LD). Porém, não podemos deixar de mencionar que, se as propostas presentes nesse referido programa não forem seguidas com seriedade e responsabilidade compartilhada, diversos serão os vícios que poderão surgir, ocasionando, portanto, o não alcance dos objetivos educacionais predeterminados.

Em relação ao fenômeno linguístico aqui observado, constatamos que alguns autores, conforme exposto no capítulo II, por seguirem e estarem presos ainda às tendências tradicionalistas do ensino da língua, permanecem defendendo que o grau dos substantivos e dos adjetivos deve ser tratado como flexão, seguindo unicamente procedimentos morfológicos como acontecia com o latim. Mas, por outro lado, há outros autores, aqui já referendados, ostentando uma visão mais contemporânea e afastada das doutrinas de tradição gramatical, entendem que a gradação em português concernente aos substantivos e adjetivos, manifesta-se por sufixos e prefixos derivacionais ou procedimentos sintáticos.

Já para os linguistas citados ao longo deste trabalho, os afixos de grau são tendentes a se manifestar nas interfaces morfologia-pragmática e discurso-pragmática, não se podendo desconsiderar os diversos contextos de uso em que o grau ocorre e as várias nuances de sentido que ele ativa quando é utilizado.

No que se refere à abordagem do grau dos substantivos e dos adjetivos no LD de língua portuguesa, podemos afirmar, em conformidade com a observação realizada nos dois títulos investigados, que há diferentes posturas no trato desse conteúdo.

Em nossa análise do LD I “Português: leitura, produção, gramática”, averiguamos que as teorias e as metodologias didático-pedagógicas adotadas por ele são propensas a seguir uma abordagem do ensino de língua em que predomina uma postura tradicionalista. De modo diferente, constatamos que no LD II “Português: linguagens”, apesar de haver resquícios de uma perspectiva de ensino de língua contemplando o modelo tradicional, procura-se explicar

o conteúdo linguístico de uma maneira mais inovadora. Os autores parecem abordar o ensino de língua portuguesa considerando não somente os aspectos formais e estruturais da língua, mas procuram apresentar um ensino que impulse o aluno a refletir e a entender a língua condicionada ao uso. Nele, são contempladas, por exemplo, abordagens com os seguintes parâmetros: gêneros textuais, oralidade e produção escrita, o componente semântico-discursivo, os diferentes valores semântico-funcionais e questões de procedência discursivo-pragmáticas.

Retomando o posicionamento de Silva (2008b), já relatado anteriormente, em respeito aos usos linguísticos, não é admissível que o ensino se pautasse exclusivamente em posturas de natureza normatizadora. O que é possível realizar, recomenda Silva (2008b, p. 289), “[...] é desenvolver atividades em sala de aula de modo a criar condições favoráveis a que nossos alunos adquiram progressivo espírito crítico-reflexivo e maturidade como usuários da língua [...]”.

Diante dos posicionamentos tomados por diversos gramáticos e linguistas, nosso entendimento em relação à abordagem do grau dos substantivos e dos adjetivos é que ela deve seguir uma direção diferente daquelas de que são alvo o gênero e o número. O grau não se limita tão somente ao processo da flexão, mas está vinculado à variação dos afixos graduais, tendo em vista o aspecto formal, as modalidades oral e escrita, os diversos contextos de uso, os efeitos de sentido. Portanto, não se restringe e nem se prende exclusivamente aos paradigmas normativos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Napoleão Mendes de. *Gramática metódica da língua portuguesa*. 38. ed. São Paulo: Saraiva, 1992.
- ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003.
- _____. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola, 2007.
- AZEREDO, José Carlos de. *Gramática Houaiss da língua portuguesa*. São Paulo: Publifolha, 2008.
- BAGNO, Marcos. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação linguística. In: BAGNO, Marcos, STUBBS, Michael e GAGNÉ, Gilles (org.). *Língua Materna: letramento, variação e ensino*. São Paulo: Parábola, 2002, p. 13-82.
- _____. *Dramática da língua portuguesa: tradição gramatical, mídia e exclusão social*. São Paulo: Loyola, 2000.
- _____. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. 39. ed. São Paulo: Loyola, 2005, 186 p.
- BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. revisada, ampliada e atualizada conforme o novo Acordo Ortográfico. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- BENTES, Anna Christina. Linguística textual. In: BENTES, Anna C. & MUSSALIM, Fernanda. *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. 9. ed. Volume 1. São Paulo: Cortez, 2012, p. 261-298.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. 3. ed. Brasília: A Secretaria, 2001.
- _____. Secretaria de Educação Básica. *Guia de livros didáticos: PNLD 2010: apresentação*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2009.
- _____. *Guia de livros didáticos: PNLD 2011: apresentação*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2010a
- _____. *Guia de livros didáticos: PNLD 2011: língua portuguesa*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2010b.
- CÂMARA JR., J. Mattoso. *Estrutura da língua portuguesa*. Petrópolis: Vozes, 1970.
- _____. *Estrutura da língua portuguesa*. 39. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2007.
- CEGALLA, Domingos Paschoal. *Novíssima gramática da língua portuguesa*. 46. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2005.
- CEREJA, Willian Roberto & MAGALHÃES, Thereza Cochar (orgs.) *Português: linguagens*. 6º ano. 5. ed. reform. São Paulo: Atual, 2009.
- CHRISTIANO, Maria Elizabeth Affonso. (Des)caminhos no ensino de língua portuguesa. In: SILVA, Camilo Rosa. (org.). *Ensino de português: demandas teóricas e práticas*. João Pessoa: ideia, 2007, p. 51-66.

- CORACINI, Maria José R. Faria (org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira*. Campinas/SP: Pontes, 1999.
- COSTA VAL, M. G. O processo de escolha de livros didáticos de alfabetização e língua portuguesa (1ª a 4ª) em 24 escolas públicas brasileiras. In: *12º InPLA – As interlocuções na linguística aplicada*. Caderno de resumos. São Paulo: LAEL/PUC-SP, 2002, p. 132.
- CUNHA, Celso & LINDLEY CINTRA, Luís Filipe. *Nova gramática do português contemporâneo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- FÁVERO, Leonor Lopes & KOCH, Ingedore G. Villaça. *Linguística textual: uma introdução*. São Paulo: Cortez, 1983.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Minidicionário século XXI escolar: o minidicionário da língua portuguesa*. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 2001.
- GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- GONÇALVES, Carlos Alexandre. *Flexão e derivação em português*. Rio de Janeiro: Ed. Faculdades de Letras da UFRJ, 2005.
- _____. Flexão e derivação: o grau. In: VIEIRA, Silvia Rodrigues e BRANDÃO, Silvia Figueiredo (orgs.). *Ensino de gramática: descrição e uso*. São Paulo: Contexto, 2009, p. 147-168.
- HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.
- NEVES, Maria Helena de M. *A gramática – história, teoria e análise, ensino*. São Paulo: UNESP, 2002.
- NICOLA, José de; INFANTE, Ulisses. *Gramática contemporânea de língua portuguesa*. 15. ed. São Paulo: Scipione. 1997.
- NÓBREGA, Andréia Araújo da. *Concepções (de ensino) de gramática: na interface livro didático/professores de língua portuguesa do 5º ano*. (Dissertação de Mestrado). João Pessoa: UFPB, 2012.
- PERINI, Mário A. *Gramática descritiva do português*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1996.
- _____. *Sofrendo a gramática*. São Paulo: Ática, 2005.
- POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. 9. Reimpressão. Campinas: Mercado de Letras, 2002, 95 p.
- RANGEL, M. *Qualidade do livro didático: dos critérios da literatura acadêmica aos do Programa Nacional do Livro Didático*. Revista da Faculdade de Educação – UnB. Brasília, n. 1, out. 2007, p. 1-13.
- ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 45. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2006.
- SARMENTO, Leila Lauar. *Português: leitura, produção, gramática*. 5ª série (6º ano). São Paulo: Moderna, 2002.
- SILVA, Camilo Rosa. *Mas tem um porém...: mapeamento da oposição e seus conectores em editoriais jornalísticos*. (Tese de Doutorado). João Pessoa: UFPB, 2005.
- _____. *Ensino de português: demandas teóricas e práticas*. João Pessoa: ideia, 2007.

SILVA, Camilo Rosa e GARCIA, Tânia Cristina Meira. Ofício de professor, as ferramentas da formação e articulação dos saberes: o caso do professor de língua portuguesa. In: SILVA, Camilo Rosa. *Ensino de português: demandas teóricas e práticas*. João Pessoa: ideia, 2007, p. 311 a 333.

SILVA, José Romerito. *A intensificação numa perspectiva funcional*. Revista Odisseia, v. 1, 2008a, p. 1-18.

_____. Aspectos mórficos e semântico-pragmáticos do grau: uma proposta de contribuição ao ensino de português. In: *Gramática e ensino* (no prelo), 2012.

_____. *Motivações semântico-cognitivas e discursivo-pragmáticas nos processos de intensificação*. (Tese de Doutorado). Natal/RN: PPgEL (Letras) UFRN, 2008b.

TAVARES, Maria Alice; FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica . A gramática na sala de aula: leitura, análise e produção de textos orais e escritos. In: SILVA, Camilo Rosa. *Ensino de português: demandas teóricas e práticas*. João Pessoa: ideia, 2007, p. 127-154.

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

_____. *Gramática: ensino plural*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

YURI, Sizue. *Grau de adjetivo: flexão ou derivação?* (Monografia). Brasília: UnB, 2011.

ANEXOS

LIVRO DIDÁTICO I

Leila Lauar Sarmento

P

Português

Leitura

Produção

Gramática

**MANUAL DO
PROFESSOR**

Componente curricular:
LÍNGUA PORTUGUESA



CODIGO DO LIVRO: 510067 TIPO: M

**LIVRO
NÃO-CONSUMÍVEL**

**5^a
SÉRIE**

 **Moderna**

APRESENTAÇÃO

Esperamos que esta obra amplie seu interesse pelo fascinante universo da Língua Portuguesa. A compreensão dos mecanismos da língua aprimora nossas possibilidades de reflexão e de expressão. Ajuda-nos a explorar nosso potencial criativo e a construir recursos para transformar aquilo que está no plano da imaginação em obra concreta.

Cada volume da coleção está organizado em quatro grandes unidades, desenvolvidas em torno de quatro temas diferentes. A unidade estrutura-se em dois capítulos, cada um representando um subtema dentro da unidade. Os capítulos organizam-se com base em leituras.

As seções foram especialmente elaboradas para que a leitura dos textos e a resolução dos exercícios pudessem resultar não só na aquisição de conhecimento, mas principalmente na ampliação do prazer de ler e de escrever.

Embarque conosco nessa aventura e descubra um pouco mais sobre o real significado da liberdade de expressão.

Produção de uma narrativa em 3ª pessoa

Os dois textos "A volta do Pássaro Encantado" e "O cavalo de madeira" são, como você já viu, narrativas em 3ª pessoa, em que o narrador relata determinados fatos, de uma maneira clara e objetiva.

Agora você será o narrador de uma história bem interessante. Pesquise com seus colegas sobre Ulisses, personagem mitológico da obra *Odisseia*, do escritor grego Homero.

Depois de realizada a pesquisa, reúna-se em grupo e troque idéias sobre o que leram. Finalmente redijam o texto narrativo em 3ª pessoa, contando a empolgante aventura do valente guerreiro Ulisses.

Avaliação

- ✗ Um aluno de um dos grupos fará a leitura do texto produzido.
- ✗ Se algum fato for omitido, após a leitura do(a) colega, os outros grupos poderão completar a história.
- ✗ Cada grupo vai reescrever seu texto, depois das observações feitas pelo(a) professor(a) e pelos colegas.

LINGUAGEM GRAMATICAL

SUBSTANTIVO — FLEXÕES

Leia o texto a seguir:

REGRAS DOS ANIMAIS

Se não existissem regras, não haveria sociedade. As regras ajudam a convivência entre as pessoas e o trabalho de sobreviver, seja caçando, plantando ou apertando parafusos em fábricas. As proibições existem porque as regras existem.

Os animais também têm regras a que todos obedecem. Entre os leões, lobos e animais que caçam em bando, alguns animais cercam a presa, e os

outros atacam. Na maioria das espécies, as tarefas dos machos e fêmeas são diferentes, pelo menos na hora de cuidar dos filhotes.

Essa divisão do trabalho, ou especialização, é um tipo de regra que diz quem faz o quê ou quando deve fazer. Há regras que estabelecem quem é o chefe e quem vai se casar com quem. Se não fossem essas regras, toda hora haveria brigas e agressão.

COSTA, Pedro Paulo P. R. *Folha de S. Paulo*, 14 out. 2000.

1. De acordo com o texto, é importante haver regras numa sociedade. O que você pensa sobre isso?

Resposta pessoal.

2. Em sua casa, há muitas proibições ou horários que devem ser obedecidos? Comente sobre o fato.

Resposta pessoal.

3. Releia o seguinte trecho e observe que alguns substantivos estão destacados.

“Na maioria das espécies, as tarefas dos machos e fêmeas são diferentes, pelo menos na hora de cuidar dos filhotes.”

Responda:

- a) Que substantivos destacados estão no masculino? E no feminino? Substantivos masculinos: machos e filhotes. Substantivos femininos: espécies, tarefas, fêmeas, hora.
- b) Como você identificou o gênero masculino e feminino desses substantivos? Por meio do emprego do artigo diante deles: no masculino (o, os) e, no feminino (a, as).
- c) Qual deles está empregado no singular? Explique como você chegou a essa conclusão. O substantivo hora, que não possui a terminação -s, que indica o plural em português.
- d) Um dos substantivos grifados expressa um grau de diminuição. Identifique-o e indique o grau aumentativo. Diminutivo: filhote / Aumentativo: filhotes

Podemos concluir que:

Os substantivos flexionam-se em gênero (masculino ou feminino), número (singular ou plural) e grau (diminutivo e aumentativo).

Há substantivos que apresentam uma única forma para os dois gêneros. Por isso, chamam-se **substantivos uniformes**, ou **comum de dois gêneros**. Ex: (o/a) artista, (o/a) estudante, (o/a) cliente. Há substantivos que têm sempre o mesmo gênero, tanto para o sexo masculino quanto para o feminino, ou seja, são invariáveis. São os **substantivos sobrecomuns**. Ex: (a) criança, (a) testemunha. E há os **substantivos epicenos**, para animais. Ex: cobra (macho ou fêmea).

4. Retire do 1º parágrafo do texto um substantivo sobrecomum.

possível

5. Releia a seguinte passagem do texto:

“Entre os leões, lobos e animais que caçam em bando, alguns animais cercam a presa, e os outros atacam.”

- a) Você já percebeu que existem substantivos que têm uma forma para cada gênero; são os **substantivos biformes**. Dê o feminino plural dos substantivos destacados acima. *Leões e lobos.*

- b) Cite exemplos de substantivos biformes.

Sugestões: juiz, juíza; boi, vaca; homem, mulher; panda, pandoca; pardaleja, reu, ré; ator, atriz etc.

6. Empregue os substantivos a seguir em frases, expressando as idéias de diminuição ou aumento: animal, chefe, festa, cabeça, cão e rapaz.

Diminutivos: animalzinho ou animalito, chefinho, festinha, cabezinha, cãozinho ou cãozão, rapazinho (rapazete ou rapazello).
Aumentativos: animalão, chefeão, festança, cabeçorra ou cabeçote, cãolão, rapagão.

Reverso

Os substantivos podem ser, quanto a:

- Gênero** → *uniformes*, ou comum de dois gêneros: (o/a) colega, (o/a) intérprete.
 → *sobrecomuns*: a criança (tanto para o sexo masculino quanto para o feminino).
 → *epicenos*: cobra (macho ou fêmea).
 → *biformes* – uma forma para cada gênero: rei - rainha, czar - czarina.
- Número** → *singular* – refere-se a um ser ou a um grupo de seres: animal, chefe, pão, boiada.
 → *plural* – indica mais de um ser ou grupo de seres: animais, chefes, pães, boiadas.
- Grau** → *augmentativo* – exprime idéia de aumento: galarrão ou gatão, gato grande ou enorme.
 → *diminutivo* – expressa diminuição de tamanho: gatinho, gato pequeno ou minúsculo.

Gramática textual

Leia o poema de Thiago de Mello a seguir:

Cantiga de Claridão

Camponês, plantas o grão
 no escuro – e nasce um clarão.
 Quero chamar-te de irmão.

De noite, comendo o pão,
 sinto o gosto dessa aurora
 que te desponta da mão.

Fazes de sombras um facho
 de luz para a multidão.
 És um claro companheiro
 mas vives na escuridão.
 Quero chamar-te de irmão.

E enquanto não chega o dia
 em que o chão se abra em reinado
 de trabalho e de alegria,
 cantando juntos, ergamos
 a arma do amor em ação.



MELLO, Thiago. *Faz escuro mas eu canto*, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

13. Identifique o substantivo, na sequência a seguir, que forma o feminino mudando-se somente o artigo. Dê quatro exemplos semelhantes.

o indivíduo o padrao o imigrante
o cavalheiro o avô

O imigrante e imigrante. Outros exemplos: o (a) paciente, o (a) dentista, o (a) indígena, o (a) jovem, a (a) adolescente.

14. Identifique o substantivo invariável (sobrecomum) na sequência a seguir:

capião testemunha profeta mestre
cavaleiro presidente

testemunha

15. Dê exemplos de três substantivos que permitem formar o plural da mesma maneira que o substantivo de cada item e, flexione-os.

(a) gás ⇒ (os) gases (b) vírus ⇒ (os) vírus (c) tórax ⇒ (os) tórax (d) hotel ⇒ (os) hotéis
(e) pólen ⇒ (os) pólenes (f) funil ⇒ (os) funis (g) jornal ⇒ (os) jornais (h) farol ⇒ (os) faróis

16. Que substantivos apresentam mais de uma forma no plural, nas frases a seguir? Flexione-os. Consulte um dicionário ou uma gramática, se necessário.

a) Em meio ao tumulto, um projétil atingiu um manifestante.

b) Nesta região foi encontrado um réptil perigoso.

Projétil e projétil.

Réptil e réptil.

17. Dê o substantivo referente aos diminutivos abaixo:

a) rapazelho; rapaz espada e) espadim;
b) grupelho; grupo flauta f) flautim;
c) saleta; sala gota g) glóbulo;
d) maleta; mala homem h) homúnculo.

18. Seguintes:	1	2	3	4
marco	os pires	os lápis	canções	
dores	os rios	os bixos	papéis	
buguesas	os lápis	os vícios	anéis	
rosas	os ônibus	os filhos	relógios	
Seguintes:	1	2	3	4
liquens	corais	cratões	arabes	
obediência	luzes	armas	canções	
ruínas	sortes	podões	arabes	
colares	barros	quintas		

18. Identifique o substantivo que tanto no aumentativo quanto no diminutivo pode expressar desprezo dependendo do contexto. *gentra e gentrina*

a) O figurante tinha uma barbaça branca.
b) Seu vozeirão incomodava a todos.
c) Via-se um fogaréu no alto da colina.
d) Andava com uma gentalha estranha.
e) O balázio acertou a parede do prédio.
f) No cais havia uma naviarra de carga.
g) Com aquela bocarra comia mais do que todos nós.

Leia as seguintes comparações:

- O rei era **mais** triste (do) **que** seu povo.
- O rei era **menos** triste (do) **que** seu povo.
- O rei era **tão** triste **como** seu povo.

Nessas frases, há uma comparação entre a tristeza do rei e a de seu povo. O comparativo pode indicar:

- que um ser apresenta uma certa qualidade em grau superior, igual ou inferior a outro;
- que num mesmo ser a mesma qualidade é superior, inferior ou igual a outra.

7. Agora, empregue o adjetivo **forte** em frases, nas três formas do comparativo:

- mais (do) que: superioridade
- menos (do) que: inferioridade
- tão como: igualdade

Resposta possível: O rei não parecia mais forte que as crianças. Esse tem a mesma força que aquele. Meu pai é tão forte quanto o seu.

Veja ainda:

- O rei era tristíssimo.

triste + íssimo

- O rei era muito triste.

advérbio + adjetivo

Nessas frases, a qualidade **triste** está sendo expressa no grau mais elevado em um mesmo ser. No primeiro caso, temos o **superlativo absoluto sintético** formado pelo acréscimo das terminações **-íssimo** ou **-ímo** ao adjetivo.

No segundo, temos o **superlativo absoluto analítico**, formado pela colocação de um advérbio de intensidade antes do adjetivo.

Observe:

- O rei era o **mais** triste **de todos**.
- O rei era o **menos** triste **de todos**.

Nessas frases, a qualidade **triste** está sendo expressa em relação a um conjunto. No primeiro caso, temos o **superlativo relativo de superioridade**. No segundo, temos o **superlativo relativo de inferioridade**.

8. Crie quatro frases com o adjetivo **simpático**, no grau **superlativo**.

Resposta possível: Superior: A mãe era **superlativo**. Nosso chefe continua **superlativo**. O caçula parece o **superlativo** da família. Este turista é o **superlativo** do grupo.

Concluimos que:

Os adjetivos apresentam três flexões: de **gênero** (masculino e feminino), de **número** (singular e plural) e de **grau** (comparativo e superlativo).

Reverso

Flexões dos adjetivos

1. **Gênero** → masculino: rei pálido
→ feminino: rainha pálida
2. **Número** → singular: sonho lírico
→ plural: sonhos líricos
3. **Grau** → comparativo → de superioridade: **mais** alegre (do) que
→ de inferioridade: **menos** alegre (do) que
→ de igualdade: **tão** alegre (quanto) como
→ superlativo → absoluto → sintético: **alegríssimo**
→ analítico: **muito** alegre
→ relativo → de superioridade: **o(a) mais** alegre de
→ de inferioridade: **o(a) menos** alegre de

Quanto ao **grau**, os adjetivos **bom**, **mau**, **grande**, **pequeno**, **alto** e **baixo** formam o comparativo e o superlativo de modo especial. Veja:

Adjetivo	Comparativo de superioridade	Superlativo	
		absoluto	relativo
bom	melhor	ótimo	o melhor
mau	pior	péssimo	o pior
grande	maior	máximo	o maior
pequeno	menor	mínimo	o menor
alto	superior	supremo (ou sumo)	o superior
baixo	inferior	ínfimo	o inferior

Alguns adjetivos apresentam uma forma popular e outra culta ou literária, no **superlativo absoluto**:

amigo — amiguíssimo, amicíssimo

negro — negríssimo, nigérrimo

humilde — humilíssimo, humilimo

magro — magríssimo, macérrimo

9. Consulte uma gramática e escreva o superlativo absoluto dos adjetivos:

amável — amabilíssimo

pobre — paupérrimo

veloz — velocíssimo

livre — libérrimo

amargo — amaríssimo

fiel — fidelíssimo

Gramática textual

1. Leia algumas informações registradas no livro *Guinness World Records — 2000*, sobre recordes mundiais e responda as questões a seguir:

Festival de Excentricidades

O livro dos Recordes é também um coquetel de esquisitices

1. A norte-americana Teighlor é a modelo mais pesada do mundo: no início da década de 90, ela pesava 326 quilos e apareceu de biquíni em diversos pôsteres, calendários e cartões-postais da Flórida.
2. Em 1998, Jim Chichon, do Estado da Pensilvânia, EUA, conseguiu lançar um jato de lágrimas a quase 2 metros de distância.
3. O texano Jackie Bibby sentou-se em uma banheira com 35 cascaéis (sem retirar as presas nem o veneno), em junho de 1998.
4. O maior funeral espacial ocorreu em 1997: as cinzas de 24 pessoas foram lançadas em órbita.
5. O britânico Andy Green andou a 1.227 km/h dentro de um automóvel no deserto de Nevada, Estados Unidos, em 1997.
6. O terremoto com mais fatalidades da história teria matado mais de 1 milhão de pessoas no Mediterrâneo, no ano de 121.
7. O cachorro mais rico da história foi um *poodle* chamado Toby, que, em 1931, recebeu uma herança de 15 milhões de dólares de sua dona em Nova York.
8. O maior jogo de pôquer registrado rendeu a Huck Seed, de Las Vegas, 2,3 milhões de dólares, em 1996.
9. O automóvel mais longo do mundo é uma limusine montada pelo californiano Jay Ohrberg. Ela mede 30 metros e tem até piscina com trampolim no seu interior.
10. A maior caminhada de todos os tempos foi feita por Arthur Blessitt, da Flórida. Em jornada iniciada em 1969, ele andou 53.000 quilômetros ao redor do mundo.



a) Explique por que as notícias publicadas no *Guinness* são consideradas excêntricas ou esquisitas. O livro relembra acontecimentos inusitados e também algumas façanhas realizadas por pessoas de diferentes estados e países americanos.

b) Qual notícia lhe parece mais absurda dentre as narradas no texto? Por quê?
Resposta pessoal.

c) Imagine um fato interessante a ser publicado no *Guinness* e conte-o para os colegas.
Resposta pessoal.

d) Na primeira notícia, identifique os adjetivos e flexione, no feminino plural, o adjetivo composto. norte-americana, pesada, diversos (adjetivos)
norte-americanas (adjetivo composto)

e) Em que grau está o adjetivo nesta frase: "(...) a modelo mais pesada do mundo".
No grau superlativo relativo de superioridade.

f) Identifique, no texto, três adjetivos pátrios ou gentílicos.
texano, britânico, californiano, norte-americano.

g) Identifique, no texto, o superlativo relativo de superioridade do adjetivo grande. o maior funeral / o maior jogo / a maior caminhada

h) Retire do texto exemplos de adjetivos uniforme e biforme.
uniforme: espessa, puleira biforme: longo, pesada, rico, norte-americana, diversos, texano, britânico, californiano

i) Passe o adjetivo destacado para o superlativo relativo de inferioridade:

"O automóvel mais **longo** do mundo é uma limusine".
O automóvel menos longo do mundo é uma limusine.

j) Substitua os ■, colocando os adjetivos destacados nas três formas do comparativo, identificando o grau do adjetivo em cada resposta.

Teighlor é ■ **pesada** ■ Gisele. comparativo de superioridade
mais que

O poodle Toly tornou-se ■ **pobre** ■ os outros cães. comparativo de inferioridade
menos que

O californiano Jay Ohrberg parece-me ■ **excêntrico** ■ o texano Jackie Bibby. comparativo de igualdade
tão como

2. Leia a tira:

HAGAR

Chris Browne



- a) De que forma Hagar resolve se prevenir contra o inverno?
Abastecendo-se com um barril de cerveja.
- b) A que substantivo se refere o adjetivo do primeiro quadrinho?
O adjetivo rigoroso caracteriza o substantivo inverno.
- c) O adjetivo prevenido refere-se a que palavra, no segundo quadrinho?
Refere-se ao primeiro eu, que está oculto.
- d) Qual é o comparativo de superioridade e o superlativo absoluto sintético do adjetivo bom, no segundo quadrinho?
Comparativo: melhor / Superlativos: boníssimo e ótimo.
- e) Como se classificam os adjetivos dessa tira quanto ao gênero e ao número?
São todos masculinos e estão no singular.

3. Flexione os adjetivos indicados nos parênteses, se possível.

- a) As negociações (afro-asiático) foram iniciadas esta semana.
afro-asiáticas
- b) As bandeiras (verde-amarelo) estavam hasteadas nos prédios públicos.
verde-amarelas
- c) Os recentes acordos (franco-espanhol) alavancaram a economia europeia.
franco-espanhóis
- d) As torcidas (azul-celeste) e (rubro-negro) disputavam o espaço nas arquibancadas do campo de futebol.
azul-celeste / rubro-negras
- e) Os acessórios (café) e os tecidos (azul-pavão) estão na moda este ano.
café / azul-celeste
- f) As crianças (surdo-mudo) receberam a visita dos secretários de saúde (anglo-americano).
surdas-mudas / anglo-americanos

4. Identifique a frase em que a flexão do adjetivo destacado está incorreta. Reescreva-a corretamente, em seu caderno.

- a) As cidadãs **afegãs** não têm muitos privilégios.
- b) O cliente foi recebido por uma secretária **cortêsã**. *cortês*
- c) Minhas amigas **inglesas** são **elegantes** e **juvenis**.
- d) Este grupo social apresenta uma tendência **atéia**.

5. Reescreva as frases, estabelecendo com o adjetivo destacado, comparações em grau superior, inferior e de igualdade. *Resposta pessoal.*

- a) A viagem a Foz do Iguaçu foi **agradável**. *Sugestão: A viagem a Foz do Iguaçu foi mais agradável do que ao Cairo. (menos agradável do que) (tão agradável quanto)*
- b) O carro importado continua **acessível** para o consumidor. *Sugestão: O carro importado continua mais acessível do que o brasileiro. (menos acessível do que) (tão acessível quanto)*
- c) A conversa estava **interessante**. *Sugestão: Os desenhos mais coloridos do que eles divertiam a criança. (menos coloridos do que) (tão coloridos quanto)*
- d) Os desenhos **coloridos** divertiam a criança. *Sugestão: A conversa estava mais interessante do que o filme. (menos interessante do que) (tão interessante quanto)*

Leila Lauer Sarmiento

Licenciada e pós-graduada em Língua Portuguesa
pela Universidade Federal de Minas Gerais.
Professora e Coordenadora de Língua Portuguesa
do Sistema de Ensino Arquidiocesano, Belo Horizonte-MG.

P Português

Leitura

Produção

Gramática

**SUPLEMENTO COM ORIENTAÇÕES
PARA O PROFESSOR**

1ª edição

5^a
SÉRIE

Moderna

projetos, jornais, murais, cartazes, entrevistas, jogos, júris simulados, teatros, dramatizações, shows, propagandas, etc.). É necessária, entretanto, a elaboração de um currículo baseado no desenvolvimento e na construção do aluno, que lhe permita formar seus valores e integrá-lo à sociedade como um cidadão capacitado e criativo, e não um ser estático e submisso. Como afirma Luckesi: "Avaliar não é julgar o aluno".

METODOLOGIA DESTA OBRA

Na elaboração desta obra, os alunos foram considerados não receptores de informações, mas **sujeitos** da ação no processo de aprendizagem, a serem estimulados a se tornar cada vez mais críticos na interpretação e análise das inúmeras informações recebidas. Tem sido necessário então substituir processos tradicionais baseados em teoria e memorização por um trabalho dialético fundamentado em uma visão mais democrática da língua.

A exigência de novas propostas que norteassem os caminhos de uma metodologia dinâmica, pertinente à realidade dos alunos, incentivou-nos na realização deste trabalho que tem como objetivo prioritário a valorização da **leitura**, do **discurso** e da **produção de textos**. Com esse intuito, os estudos de linguagem e de gramática baseiam-se em reflexões **semânticas**, **lingüísticas** e **estilísticas**, a partir de enfoques contextualizados, em que a oralidade e a comunicação escrita são abordadas de forma enfática.

Outra preocupação no desenvolvimento da obra foi a abordagem de informações a respeito de **variantes lingüísticas**, de diferentes níveis de formalidade no uso da língua e da adequação entre linguagem e contexto. A **intertextualidade** é apresentada como mais um recurso da produção escrita que é explorado para o enriquecimento da expressão e a criação de textos. As propostas de elaboração dos mais variados textos literários, técnicos, poéticos, oficiais, etc. visam à preparação do aluno para o domínio da **linguagem escrita**.

Esperamos com este material contribuir, portanto, para que o ensino da Língua Portuguesa constitua um **instrumento de comunicação e integração social**, baseando-se na leitura e na produção de textos de gêneros e conteúdos variados que favoreçam inclusive a **integração com outras áreas**. Esse recurso representa mais um processo de ampliação no estudo do Português. É importante esclarecer que os conteúdos gramaticais estão presentes e ganham um enfoque novo na obra, através de um estudo reflexivo e funcional dos fatos da língua, vistos de forma contextualizada, para a aplicação em estudos de leitura e na produção de textos.

PLANEJAMENTO DA OBRA

Cada volume desta coleção apresenta quatro diferentes unidades divididas em dois capítulos. Em cada unidade é desenvolvido um tema e em cada um dos capítulos esse tema é abordado sob um enfoque distinto. Os capítulos são subdivididos, em geral, em três leituras e elas podem conter uma, algumas ou todas as seções que apresentaremos a seguir.

LINGUAGEM ARTÍSTICA

Nesta coleção há, em cada série, algumas reproduções de pinturas cujos temas estão relacionados ao conteúdo dos textos escritos trabalhados na unidade. Os alunos são convidados a observar as reproduções e a identificar o tema da obra, a maneira como foi elaborada, o significado do jogo de cores. Esse trabalho pode ser realizado juntamente com os professores de arte e ampliado por meio da análise de outras obras de arte.

INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS

(A palavra é..., Relendo, Conversando, Extrapolando, Interagindo)

Os textos foram selecionados, criteriosamente, por isso são bastante diversificados quanto ao gênero e ao conteúdo, atendendo à faixa etária do aluno. Os textos dramáticos visam à encenação e a despertar o gosto do aluno pela dramatização e pela transformação da linguagem escrita em oral.

Além dos textos literários, foram explorados textos a respeito de saúde, ecologia, adolescência, família, etc., contribuindo para que os alunos possam desenvolver cada vez mais a possibilidade de atuarem como cidadãos conscientes e dinâmicos.

Os textos são precedidos por um pequeno parágrafo introdutório que permite fazer um aquecimento para a leitura. É a seção **Preparando**. Logo após o texto, o vocabulário é trabalhado na seção **A palavra é...**

A partir de cada texto há seções especiais de interpretação. Em **Relendo o texto**, verificamos a compreensão e a interpretação das idéias abordadas pelo autor. Na parte intitulada **Conversando sobre o texto**, abre-se um espaço para um diálogo entre a turma e o professor sobre o conteúdo do texto, incentivando-se assim a comunicação, a oralidade e a argumentação. Com o objetivo de explorar o discurso, foi criada a parte **Extrapolando o texto** que, com base no tema lido, permite a ampliação do universo cultural do aluno, com questiona-

mentos e sugestões de pesquisas que ensejam a troca de opiniões, informações e a integração com as demais áreas de ensino, como Ciências, Geografia, História, etc. Na seção, **Interagindo com o texto**, ocorre uma interação da língua com as questões lingüísticas, semânticas e estilísticas do texto.

■ PRODUÇÃO

Não só a interpretação, mas também a ênfase na produção de textos constitui um dos pontos mais relevantes da obra. Na seção **Preparando a produção**, foram inseridos desde o estudo inicial do parágrafo até a composição de textos práticos (como bilhete, convite, telegrama, etc.), textos narrativos, descritivos, dissertativos, poéticos, verbais e não-verbais (por exemplo, charges, quadrinhos, gravuras, fotos, etc.), textos oficiais (como requerimento, ofício, certidões, currículo vitae, etc.), resenhas, letras de música, editorial, jornal falado, etc. A prática da produção se realiza na seção que aparece em seguida, **Produção**, trabalho cuja conclusão acontece com a **Avaliação**.

● AVALIAÇÃO

Nessa parte, os alunos têm a oportunidade de fazer a reescritura de seu texto, buscando aperfeiçoá-lo; de trocar idéias com os colegas ou de trabalhar em equipe. Essa atividade proporciona a socialização entre os colegas e a participação mais efetiva do(a) professor(a), como orientador de um trabalho integrado e proveitoso, o qual deve apresentar resultados positivos, registrados através de um melhor rendimento e interesse da turma. As redações dos alunos podem ser utilizadas para novos trabalhos com a língua, expostos em murais ou jornais; podem ser organizadas em um cordel ou folheto de poesias, charges, quadrinhos, ou em um jornal falado, dramatização, etc. O(a) professor(a) deve sempre incentivar a produção dos alunos, valorizando os acertos e aparando as falhas, sem discriminações ou julgamentos negativos que prejudiquem a criatividade e o crescimento dos alunos.

■ LINGUAGEM GRAMATICAL

No estudo sobre as questões da língua, intitulado **Linguagem gramatical**, há uma proposta que visa à aquisição dos conteúdos, através de um diálogo com os alunos, fazendo-os refletir e encontrar suas próprias respostas. Às vezes são apresentados modelos ou exemplos que os ajudam a concluir, mais rapidamente, seu raciocínio. Dessa forma, só após a construção das idéias dos alunos sobre o assunto,

com base em textos, ocorre a formulação de conceitos ou definições. A aprendizagem acontece, portanto, lentamente, mas sem automatismos e sim, com a reflexão, baseada em respostas que seguem uma intenção lógica.

● REVENDO

Através de uma revisão sobre cada conteúdo gramatical, os alunos têm um resumo para consulta e avaliação de seu conhecimento, de forma simples e objetiva. Essa parte foi elaborada com base em exemplos, para tornar a aprendizagem mais clara, e, por isso, aparece antes de o aluno iniciar as atividades gramaticais.

● GRAMÁTICA TEXTUAL

A seção **Gramática textual** ajuda o aluno a desfazer as dúvidas que possam ainda existir quanto à apreensão dos novos fatos lingüísticos, interpretados a partir da leitura de textos escolhidos adequadamente. Priorizamos o trabalho com a semântica, a estilística, a estruturação de frases e o emprego das palavras, com a finalidade de privilegiar o discurso e a produção escrita.

■ A ESCRITA EM FOCO

Outra seção importante é intitulada **A Escrita em foco** que apresenta certas dúvidas mais freqüentes sobre a ortografia e o seu emprego. São focalizadas também, nessa parte, a significação e a grafia de palavras homônimas e parônimas. O(a) professor(a) deve verificar as dificuldades ortográficas mais comuns dos alunos e selecionar textos ou frases com o emprego dessas palavras. A leitura de livros paradidáticos representa um excelente recurso para o trabalho com a ortografia.

■ VARIAÇÕES LINGÜÍSTICAS

Com o enfoque dado às **Variações lingüísticas**, desejamos que os alunos identifiquem as diferentes variantes da língua e suas possibilidades de comunicação, não se atendo a um único padrão lingüístico. Cabe ao professor ensinar a língua padrão ao aluno, mas também informar-lhe a existência de outras formas de expressão que merecem estudo. São feitas referências à linguagem formal, informal, regional, ao uso de gírias, estrangeirismos, neologismos, etc. Esse conhecimento da linguagem deve ser aplicado na construção de textos.

■ PESQUISA

Uma proposta de pesquisa acompanha cada unidade. O objetivo é criar oportunidades para que o aluno desenvolva a habilidade de selecionar, organizar e apresentar diferentes informações.

■ CONHEÇA UM POUCO MAIS

No final de cada unidade, há sempre uma seção com o título **Conheça um pouco mais**. Nela são oferecidas sugestões de livros paradigmáticos e filmes. Esse trabalho será, com certeza, uma valiosa contribuição e um referencial na formação dos alunos.

■ SEÇÕES ESPECIAIS

① ADIVINHE... SE PUDER!

Na 5ª e na 6ª séries, há um momento lúdico em que se trabalha também o raciocínio do aluno em **Adivinhe... se puder!**. Essa parte pode ser ampliada pelo(a) professor(a) com outros jogos de adivinhação sugeridos pelos alunos ou por ele(a) mesmo(a).

② LETRAS DE MÚSICA

Essa seção é substituída, na 7ª e na 8ª séries, por uma outra — **Letras de música** —, em que os alunos não só podem cantar e interpretar conhecidas letras de música, como também são estimulados a criar suas próprias composições. Com essa atividade, exercita-se a leitura e a produção escrita. Seria interessante que os alunos sugerissem outras letras de música para serem trabalhadas.

③ PARA REFLETIR

Em **Para refletir**, são introduzidos pensamentos destinados à interpretação e à consequente reflexão sobre o comportamento humano e a vida. O(a) professor(a) deverá aproveitar esses textos para um debate com os alunos. Novos textos semelhantes poderiam ser criados ou pesquisados pelos alunos, para a troca de opiniões.

④ ANEDOTA

A seção **Anedota**, além do apelo lúdico, incentiva a expressão oral e escrita do aluno e cria novas habilidades de leitura do mundo.

HUMOR EM QUADRINHOS

Na seção intitulada **Humor em quadrinhos**, os alunos são convidados a interpretar textos que não são apenas verbais, mostrando sensibilidade e capacidade de leitura. Esse trabalho também pode ser enriquecido com o estudo de novos textos não-verbais.

DE OLHO NO MUNDO

A inclusão desta seção tem como objetivo informar o aluno sobre fatos interessantes que permitem a evolução de seu conhecimento e uma melhor visão do mundo, contando com a parceria dos colegas e professores. São curiosidades que contribuem para uma maior formação cultural do aluno e constituem novas fontes de leitura.

LIGANDO REDES

Em **Ligando Redes**, os textos favorecem a leitura e o enriquecimento de conteúdos relativos às mais diferentes matérias. Com isso são criadas novas estratégias que objetivam expandir e somar conhecimentos sobre outras áreas de ensino. Além das sugestões de pesquisas, visa-se com esse trabalho a uma maior integração entre os alunos e os professores de diferentes disciplinas.

INTERTEXTUALIDADE

A intertextualidade é vista através da leitura de textos em que os autores empregam esse recurso para a produção escrita. Com base nessa atividade, os alunos podem criar também seus próprios textos, usando o processo da intertextualidade. Seria conveniente que o(a) professor(a) sugerisse novos textos, para incentivar essa técnica de redação em que há a influência de um ou mais textos, na elaboração de um outro.

TEXTOS EXTRAS

Com a finalidade de dar uma maior contribuição ao trabalho do(a) professor(a), foram sugeridos alguns textos, em cada série, para leituras, tarefas, avaliações, etc. Cabe ao(a) professor(a) utilizá-los nas atividades que julgar mais eficientes e adequadas. Leia os textos e selecione-os, de acordo com seus objetivos.

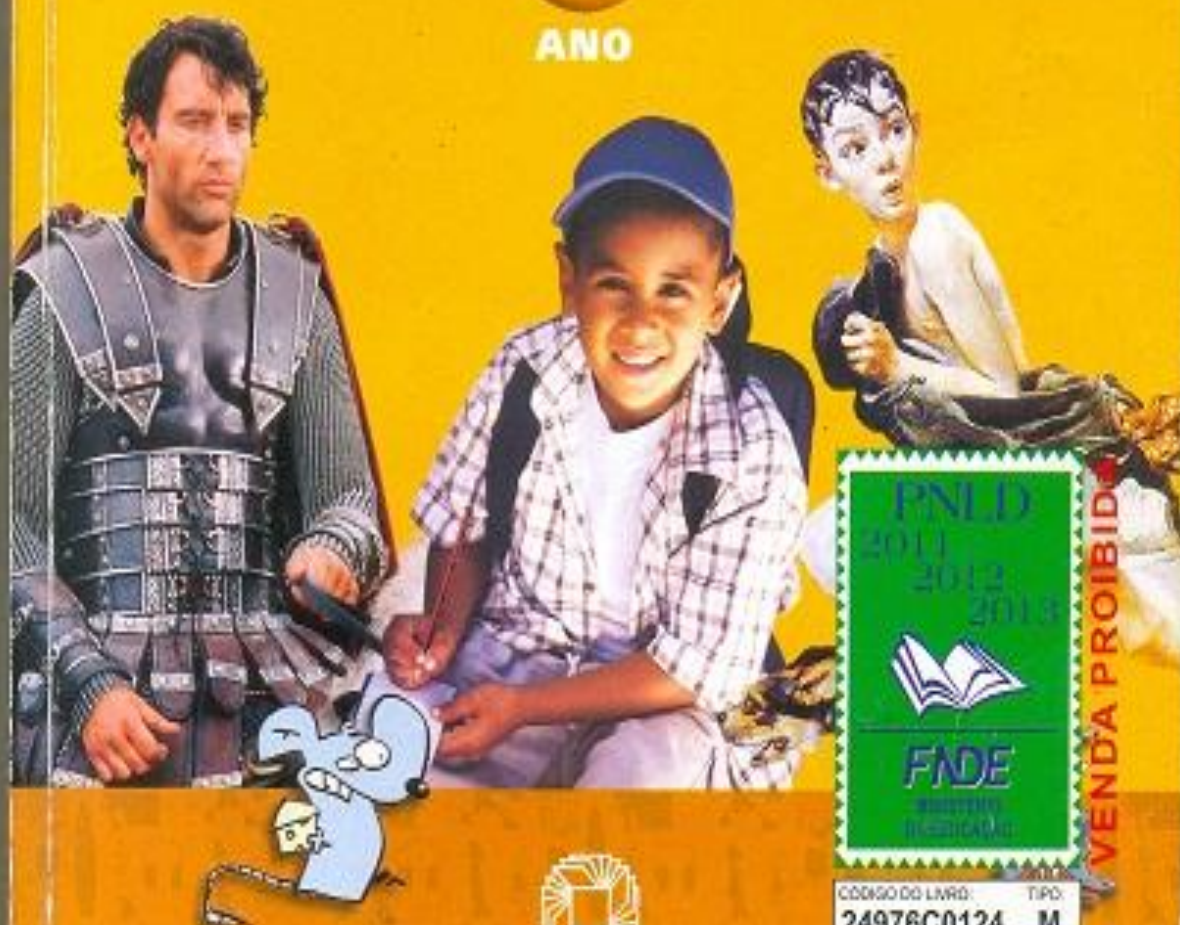
LIVRO DIDÁTICO II

WILLIAM ROBERTO CEREJA
THEREZA COCHAR MAGALHÃES

PORTUGUÊS LINGUAGENS

COMPONENTE
CURRICULAR:
LÍNGUA
PORTUGUESA
6º ano

6º
ANO



ATUAL
EDITORA

CODIGO DO LIVRO: 24976C0124
TIPO: M

MANUAL DO PROFESSOR

APRESENTAÇÃO

Caro estudante:

Este livro foi escrito para você.

Para você que é curioso, gosta de aprender, de realizar coisas, de trocar ideias com a turma sobre os mais variados assuntos, que não se intimida ao dar uma opinião... porque tem opinião.

Para você que gosta de trabalhar às vezes individualmente, às vezes em grupo; para você que leva a sério os estudos, mas gosta de se descontrair, porque, afinal, ninguém é de ferro.

E também para você que, "plugado" no mundo, viaja pela palavra, lendo livros, jornais ou revistas; viaja pelo som, ouvindo música ou tocando um instrumento; viaja pela imagem, apreciando uma pintura, lendo quadrinhos, assistindo à tevê ou a um vídeo, ou navega pela Internet, procurando outros saberes e jovens de outras terras para conversar.

Para você que às vezes é pura emoção, às vezes sentimental, às vezes bem-humorado, às vezes irrequieto, e muitas vezes tudo isso junto.

E também para você que, dinâmico e criativo, não dispensa um trabalho diferente com a turma: visitar um museu, entrevistar uma pessoa interessante, encenar uma peça de teatro para outras classes, discutir um filme, montar um livro com poemas seus e de seus amigos, desenhar uma história em quadrinhos, tornar o mural da escola um espaço de divulgação de assuntos de interesse geral, participar de um seminário, de um debate público, etc., etc.

Para você que transita livremente entre linguagens e que usa, como um dos seus donos, a língua portuguesa para emitir opiniões, para expressar dúvidas, desejos, emoções, ideias e para receber mensagens.

Para você que gosta de ler, de criar, de falar, de rir, de criticar, de participar, de argumentar, de debater, de escrever.

Enfim, este livro foi escrito para você que deseja aprimorar sua capacidade de interagir com as pessoas e com o mundo em que vive.

Um abraço,

Os Autores.

são, como é o relacionamento entre vocês, etc. Você pode também dizer quais são seus gostos: livros, revistas, música, esportes, games, cinema, televisão, pratos prediletos, passeios, hobby, etc., que coisas detesta, quais são suas manias, coisas e atitudes que lhe agradam ou que lhe desagradam, o que o(a) encanta no mundo e na natureza, quais são seus sonhos, suas vontades.

- **No túnel do tempo** — Inspire-se em uma fotografia em que você, bem criança, esteja em algum lugar com outras pessoas, familiares, colegas de escola ou amigos. Observe-a com atenção e embarque no túnel do tempo: relate o que você e as pessoas retratadas faziam naquele momento, de que evento participavam, o que falavam, do que riam, o que acontecia, etc. Para tornar seu relato mais real, peça informações a seus pais sobre o que acontecia no momento em que a fotografia foi tirada.
- b) Tente organizar as informações de forma a prender a atenção do leitor. Caracterize pessoas, lugares, objetos, etc. e procure empregar diálogo, quando possível. Lembre-se: você é o protagonista dos fatos e deve, portanto, escrever na 1ª pessoa. Empregue uma variedade linguística adequada a esse gênero e ao público leitor. Quando terminar, dê um título a seu relato.
- c) Faça um rascunho e só passe o texto a limpo depois de uma revisão cuidadosa, seguindo as orientações do boxe **Avalie seu relato pessoal**. Refaça o texto, se necessário.

Avalie seu relato pessoal

Observe se os fatos relatados acontecem no passado, em um tempo e em um espaço bem-definidos, e se o narrador é protagonista e, portanto, os verbos e pronomes estão predominantemente na 1ª pessoa. Verifique se o relato apresenta trechos descritivos e se a linguagem empregada está adequada aos leitores e ao gênero textual.

A língua em foco

O GRAU DOS SUBSTANTIVOS E DOS ADJETIVOS

CONSTRUINDO O CONCEITO

Leia este poema, de Sylvia Orthof:

Santo do dia

Dia de São João,
foqueira e claro.

Dia de São Pedro,
barquinho no mar.

Mas tadinho de São Nunca,
seu dia custa a chegar:
não foi ontem, não é hoje,
amanhã... Nunca será?

(O poema é uma paródia. São Paulo: Aluar, 1991, p. 5. © by herdeiros de Sylvia Orthof.)



1. Na primeira estrofe do poema, foi empregada a palavra **clarão**. Veja seu significado no dicionário e responda:
 - a) No contexto do poema, essa palavra significa "claro grande" ou "claridade intensa"? *claridade intensa*
 - b) Nesse caso, ela é adjetivo ou substantivo? *substantivo*
 - c) De onde surge o clarão no dia de São João? *do luar da fogueira e do cinema de fogos de artifício.*

2. Na segunda estrofe:

- a) Que palavra apresenta uma partícula que significa "pequeno"? *A palavra barquinho.*
 b) Troque ideias com os colegas: Por que tem barquinho no mar no dia de São Pedro?

Porque, segundo a tradição, São Pedro é o protetor dos pescadores.

3. Na terceira estrofe, o eu lírico refere-se ao dia de São Nunca.

- a) Por que esse dia custa a chegar? *Porque São Nunca não é um santo, é apenas uma expressão para indicar uma data impossível.*
 b) Que adjetivo o eu lírico emprega para caracterizar São Nunca? Nesse caso, o diminutivo indica algo pequeno ou dá ideia de afeto, ternura? *O adjetivo é tadinho (coitadinho). O diminutivo dá ideia de afeto, ternura.*

CONCEITUANDO

Observe as palavras destacadas nestes versos:

"Dia de São Pedro,
barquinho no mar"

"Mas tadinho de São Nunca"



Cláudia Delamonte

No segundo verso, o substantivo **barquinho** é formado por **barco** + **inho** e significa "barco pequeno, menor".

No terceiro verso, o eu lírico, para mostrar sua compaixão por São Nunca, cujo dia nunca chega, emprega o adjetivo **tadinho**, forma popular de **coitadinho**, formada por **coitado** + **inho**.

Vemos, então, que adjetivos e substantivos podem assumir determinadas formas para indicar aumento ou diminuição.

Assim, o substantivo e o adjetivo podem ter sua significação alterada por estarem nos graus **aumentativo** ou **diminutivo**.

Grau dos substantivos

Os substantivos apresentam dois graus de significação:

- **aumentativo**: menino
- **diminutivo**: menininho

A gradação dos substantivos se realiza por dois processos:

- **analítico**: consiste em empregar, junto ao substantivo, uma palavra que indique aumento ou diminuição:

animal grande

animal pequeno

- **sintético**: consiste em acrescentar ao substantivo uma partícula especial chamada **sufixo aumentativo** ou **sufixo diminutivo**:

animação

animazinho

No uso **popular** e **coloquial da língua**, o aumentativo sintético é feito quase exclusivamente com os sufixos **-ão** ou **-zão**: buraco, pãozão; e o diminutivo sintético, com os sufixos **-inho** ou **-zinho**: burquinho, pãozinho.

Na variedade **padrão formal**, entretanto, há outros sufixos formadores de aumentativo e diminutivo, como, por exemplo, **-ão**, **-ãozão**, **-isco**, **-ico**: bolaço, copázio, chuvisco, verânico.

Uau! Que gatinho!

Há situações em que os sufixos **aumentativos** emprestam aos substantivos uma ideia de desproporção, de brutalidade, de desprezo, isto é, um valor **pejorativo** e **depreciativo**: "O petão, passa a bola!".

Os sufixos **diminutivos** podem acrescentar uma ideia de carinho, ternura, prazer, desejo, e também uma ideia negativa de troca, desprezo, ofensa: "Que menininha inornetida!".

O sentido dado aos substantivos por essas flexões depende sempre do contexto.

EXERCÍCIOS

1. Leia esta tira, de Laerte:



Quarta de 5. Folha 96/20051

Há, na língua portuguesa, muitos substantivos que trazem sufixos formadores de aumentativo e diminutivo, mas perderam ao longo do tempo esses valores e adquiriram significados específicos.

- a) Que palavra da tira exemplifica esse fenômeno? A palavra *patineta*.
 b) Cite outros desses substantivos. *portão, carão, forquilha, bolacha (biscoito), lingeta, cachê, vidinha, pedregulho, pedreiro, peninha, etc.*

2. Leia esses substantivos:

balho **fazenda** **forão** **jogo** **baieça** **mulher** **corpo** **porta** **barca** **fedor**

Tente descobrir qual (ou quais) dele(s):

- a) faz(em) o aumentativo com o sufixo **-aço/a**; *jogo joguço, mulher mulheruço, corpo corpuço, barca barça*
 b) faz(em) o aumentativo com o sufixo **-ina**; *fedor fedorina*
 c) faz(em) o aumentativo com o sufixo **-alha**; *forão foralha*
 d) faz(em) o diminutivo com o sufixo **-ola**; *fazenda fazendola, porta portola*
 e) faz(em) o diminutivo com o sufixo **-icho/a**; *balho balucho, barca barcinha*

3. Entre as frases a seguir, há apenas uma em que os diminutivos não dão ideia de afetividade. Qual é ela?

- a) Amorzinho, vem no colinho da mamãe, vem!
 b) Não sei, maninha, como vou fazer para convencer nosso pai.
 c) Ora, ora! Não chore! Você sempre será meu queridinho.
 d) Não foi nada, filha! Deixe-me dar um beijinho no seu machucadinho, que ele sara já, já.
 e) Que sujeirinho à toa! Não passa de um repórterzinho incompetente.

Grau dos adjetivos

Na língua portuguesa, o adjetivo apresenta dois graus: o comparativo e o superlativo.

Comparativo

Ocorre quando o adjetivo destaca a qualidade de um ser em relação a outro. Pode ser:

- de igualdade: **tão + adjetivo + quanto/como**:
 O filho é **tão curioso quanto** o pai.
- de superioridade: **mais + adjetivo + (do) que**:
 O filho é **mais curioso que** o pai.
- de inferioridade: **menos + adjetivo + (do) que**:
 O filho é **menos curioso que** o pai.



Superlativo

Ocorre quando o adjetivo destaca a qualidade de um ser isoladamente (superlativo absoluto) ou em relação a um conjunto ao qual pertence (superlativo relativo).

O superlativo absoluto pode ser:

- **sintético:** expressa-se por uma só palavra: adjetivo + sufixo (-íssimo, -lmo):

Minha filha é **altíssima**.
O exame foi **facílimo**.

- **analítico:** expressa-se com o auxílio de advérbios de intensidade: muito, extremamente, bastante, etc.:

Maria é **muito** inteligente.
A rua estava **extremamente** congestionada.

O superlativo relativo pode ser:

- **de superioridade:** o/a + mais + adjetivo + de:

Este livro é o **mais** antigo de minha biblioteca.

- **de inferioridade:** o/a + menos + adjetivo + de:

Paulo é o **menos** preguiçoso dos três.



Embora os sufixos de aumentativo e de diminutivo sejam formadores de grau de substantivos, eles são empregados também com adjetivos, como, por exemplo: *banalímo, banalinho, espantadíssimo, etc.* No anêdoto, a forma *deboresco* consiste no adjetivo *diferente* acrescido de um sufixo aumentativo.

Atenção

Os adjetivos **bom**, **mau**, **grande** e **pequeno** formam o comparativo e o superlativo de modo especial. Veja como:

ADJETIVO	COMPARATIVO DE SUPERIORIDADE	SUPERLATIVO	
		ABSOLUTO	RELATIVO
bom	melhor	ótimo	o melhor
mau	pior	péssimo	o pior
grande	maior	máximo	o maior
pequeno	menor	mínimo	o menor

EXERCÍCIOS

- Nas três frases a seguir, o adjetivo está no grau comparativo. Em qual delas a comparação expressa igualdade?
 - Sandro é mais simpático do que a irmã.
 - Ele é menor do que eu.
 - O refrigerante está tão gelado quanto o suco.

2. Leia esta tira, de Laerte:



mestria: perícia, habilidade, destreza.

- Na tira, um substantivo empregado no diminutivo. Identifique-o. *maestrinho*
- Em que grau está o adjetivo lindíssima? *no superlativo absoluto sintético*
- Considerando-se o contexto, a palavra mínimo é adjetivo ou substantivo? *é substantivo, por vir na forma diminutiva do artigo o.*

3. Transforme as duas frases em uma única, seguindo o exemplo:

Esta fruta é doce. O sorvete é mais doce.
O sorvete é mais doce do que esta fruta.

- Pedro é jovem. João é jovem. *João e Pedro são jovens.*
- Sérgio é trabalhador. José é mais trabalhador. *José é mais trabalhador do que Sérgio.*
- O bolo está mais macio que o pão. *O bolo está mais macio que o pão.*
- O pão está macio. O bolo está mais macio. *O pão está mais macio que o bolo.*
- O suco está doce. O café está menos doce. *O suco está mais doce que o café.*
- O café está menos doce que o suco. *O café está menos doce que o suco.*

4. Leia a tira a seguir e observe que nela há um adjetivo empregado no superlativo absoluto sintético: felicíssimo (de feliz).



Fernando Gonses, Alguém Admora – Ilustrado por Fernando Gonses, São Paulo: Desenhos, 2003, p. 57.

Professor, escreva para os alunos que a forma mais elevada do adjetivo feliz é o superlativo absoluto sintético. Trata-se de um pleonasmo, pois felicíssimo já contém a ideia de muito feliz. Em felicíssimo, o sufixo -íssimo junta-se a felice-, uma palavra de origem latina. Como esse, muitos outros adjetivos da língua portuguesa formam o superlativo absoluto sintético a partir de formas eruditas, isto é, originárias do latim. É o caso, por exemplo, dos adjetivos fiel e acre, que formam o superlativo absoluto sintético a partir de fidel e acer, respectivamente:

fidelíssimo acerrimo

Reescreva as frases a seguir, colocando o adjetivo no superlativo analítico e depois no superlativo sintético, a partir das formas eruditas indicadas entre parênteses. Veja o exemplo:

Essa bebida é amarga. (amaro)
Essa bebida é muito amarga. (superlativo absoluto analítico)
Essa bebida é amarríssima. (superlativo absoluto sintético)

- Meu professor de filosofia é sábio. (sapiente) *meu professor de filosofia é muito sábio; sapientíssimo*
- Sua família é pobre. (pauper) *sua família é muito pobre; paupérrima*
- Este lugar é frio. (frígido) *este lugar é muito frio; frigidíssimo*
- A balconista foi amável. (amabile) *a balconista foi muito amável; amabilíssima*
- Essas peças de porcelana chinesa são antigas. (antiquo) *essas peças de porcelana chinesa são muito antigas; antiquíssimas*

O grau NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO

Leia o texto:

Orion

A primeira namorada, **tão alta**
que o beijo não alcançava,
o pescoço não alcançava,
nem mesmo a voz a alcançava.
Eram quilômetros de silêncio.

Luzia na janela do **sobradão**.

(Carlos Drummond de Andrade, Poesia completa e prosa, Rio de Janeiro: Aguilar, 1973, p. 392.)



1. O eu lírico do texto, isto é, a pessoa que fala no poema, caracteriza a primeira namorada com um adjetivo.
 - a) Qual é esse adjetivo? *alta*
 - b) Como se classifica o grau desse adjetivo? *superlativo absoluto analítico*
2. A primeira namorada é vista no poema como um ser inocêvel, impossível de alcançar. O eu lírico tenta chegar até ela de várias formas, com o corpo e até com o som, mas tudo é inútil.
 - a) Que expressões demonstram a tentativa de atingir a mulher amada com o corpo? *o beijo (a boca), o pescoço*
 - b) Que expressão demonstra a tentativa de atingi-la pelo som? *a voz*
 - c) Que verso resume o distanciamento do eu lírico em relação à mulher amada? *Eram quilômetros de silêncio.*
3. O último verso do poema menciona o substantivo **sobradão**.
 - a) Em que grau está esse substantivo? *no superlativo sintético*
 - b) Esse grau de **sobrado** aumenta ou diminui ainda mais a distância entre o eu lírico e a mulher amada? Por quê? *Aumenta, porque o sobrado é grande e alto, e ela está na janela, provavelmente na parte superior.*
4. Orion é o nome de uma constelação. Duas das características das estrelas são a **distância** e a **frieza** (têm brilho próprio, mas emitem luz sem calor).
 - a) Na verdade, a quem se refere a palavra Orion, que dá título ao poema? *à mulher amada*
 - b) Que semelhanças há entre a atitude dessa pessoa e as estrelas em geral? *Ela também é distante e fria (pois vive aos milênios dali).*
5. Agora **olhe** o poema (não leia) como se fosse um desenho ou uma pintura: ele se compõe do título, no topo, e de seis versos quase do mesmo tamanho.
 - a) Que parte do poema pode representar o sobradão? *Os cinco primeiros versos.*
 - b) Que parte do poema pode representar a mulher amada? *O "Muito alta foi" no topo.*
 - c) Que parte pode representar o eu lírico? *O último verso.*
6. Com base em todas as suas respostas anteriores, conclua:
 - a) Qual o sentido da palavra **alta** no poema? *distância, indiferença*
 - b) De que forma o adjetivo e o grau do substantivo contribuem para construir a ideia central desse poema, que é o distanciamento amoroso entre o eu lírico e a mulher amada?
O adjetivo alta aponta a "distância" da mulher amada aos olhos do eu lírico, enquanto o grau do substantivo sobrado reforça a ideia de impossibilidade dele de alcançá-la.



Semântica e discurso

Leia a tira a seguir para responder às questões de 1 a 3.



(Lardo, Sertão, o garoto do olho. São Paulo: Deva, 2008, p. 41)

- No 1º quadrinho, Tio Flip faz um comentário sobre Marcelo. Qual é o sentido da expressão *meio bocô*? *um pouco tolo, infantil*
- No 2º quadrinho:
 - Qual é o sentido da expressão *podre de rico*? *muito rico, riquíssimo*
 - Em que grau está essa expressão? *no superlativo*
- Observe o efeito do grito de Marcelo e o comentário que Suriá faz a respeito do garoto.
 - De acordo com o contexto, que expressão(ões) entre as seguintes poderia(m) substituir adequadamente um grito especial?
 - * um senhor grito
 - * um grito alíssimo
 - * um gritinho
 - * um grito muito alto
 - * um supergrito
 - * um grito lindo
 - Em que grau estaria(m) essa(s) expressão(ões)? *no superlativo*
 - Na sua opinião, o grito especial de Marcelo confirma o comentário do Tio Flip a respeito dele? *Resposta pessoal. Sugestão: Sim, pois, sabendo que seu grito pode quebrar vidros, não deveria ter gritado próximo de alguém.*
- Certas expressões da linguagem coloquial, como, por exemplo, *um senhor*, *uma senhora*, *como o quê*, etc., são utilizadas junto de adjetivos e substantivos para formar o superlativo. Leia as frases a seguir e observe o significado das expressões destacadas, considerando o contexto em que elas estão. Depois, dê o significado dessas expressões.
 - Ronaldinho Gaúcho tem um chute que Deus me livre. *acertando chute*
 - Ronaldo é um senhor jogador. *jogador veterano, do peso*
 - Maria será, sem dúvida, uma professora de mão-cheia. *uma excelente professora, que gosta e entende do professor*
 - Você viu aquele garoto? Ele é bonito como o quê. *muito bonito, belíssimo*
 - Mamãe é uma senhora doceira. *doceira habilidosa, que entende muito da arte de fazer doces*
- Leia as frases:

Você já teve aula de Ciências? Nossa! O professor novo é hiperlegal!
O café que a mamãe acabou de fazer está doce, doce.

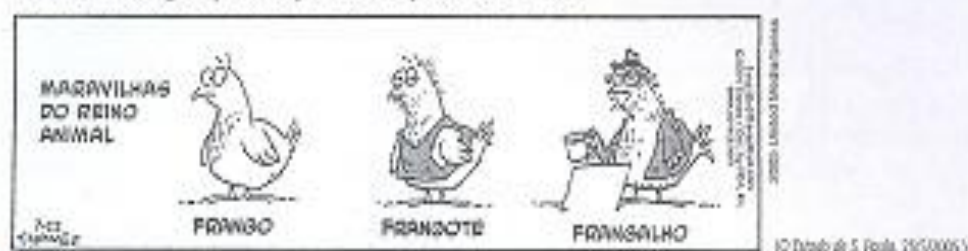
O adjetivo destacado em cada frase está no superlativo.

Na primeira, o acréscimo do elemento *hiper-*, chamado *prefixo*, acrescenta ao adjetivo uma nova ideia: muito, bastante, extremamente, etc. Na linguagem coloquial, o emprego de prefixos de sentido semelhante a esse, como *arqui-*, *super-*, *extra-*, *ultra-*, etc., é muito comum.

Na segunda frase, a mesma ideia (muito, bastante, etc.) foi acrescentada ao adjetivo, porém por meio da repetição.

- Reescreva as duas frases, evitando o emprego do prefixo **hyper-** e a repetição do adjetivo **douce**, mas mantendo o sentido original delas. *Resposta pessoal.*
- Qual grau você empregou? *O superlativo absoluto sintético ou o relativo.*
- Crie duas frases para descrever um objeto (livro, brinquedo, jogo, roupa, etc.), empregando prefixo e repetição como recursos de formação do superlativo. *Resposta pessoal.*

Leia a tira a seguir para responder às questões de 6 a 9.



- A tira apresenta uma frase-título e três cenas.
 - Em qual das cenas foi empregado o diminutivo do substantivo **frango**? *Na segunda cena.*
 - Considerando-se o contexto, que outro sentido, além de "pequeno", essa palavra pode ter? *adorável, rapaz novo, ou a ideia de ser despretensioso.*
- Observe a última cena da tira.
 - A palavra **frangalho** é aumentativo do substantivo **frango**? *Sim.*
 - Qual é o sentido dessa palavra? *Alguém extremamente orgulhoso ou despretensioso; maltrapilha.*
- No início da tira há uma frase-título: "Maravilhas do reino animal". Em que momento o homem é incluído nesse reino animal? *A partir da segunda cena, na qual a palavra frango adquire a ideia de "frango jovem" e de "rapazinho".*
- O humor da tira está no jogo de palavras feito a partir do substantivo **frango**. Seguindo a lógica do grau dos substantivos, que palavra se esperaria que fosse empregada na última cena? *frango.*

Divirta-se

- Dois pais e dois filhos caçaram três coelhos e cada um ficou com um. Como isso foi possível? *Um dos pais deu o seu ao filho.*
- Uma família é composta por sete irmãs, e cada uma tem um irmão. Quantas pessoas são ao todo? *Dois.*
- Quantos meses do ano têm 28 dias? *Todos.*
- Quantos sanduíches alguém consegue comer com o estômago vazio?

Apesar de ser possível o estômago já não estar mais vazio.

*Para mais brincadeiras, jogos e histórias de Internet, veja: **Brincadeiras, jogos e histórias de Internet**. Belo Horizonte: Letra, 2001.*



MANUAL DO PROFESSOR

6^o
ano

INTRODUÇÃO

Em nova edição, esta coleção chega aos professores da rede pública de ensino completamente revista, ampliada e atualizada.

Nesta edição, procuramos confirmar e aprofundar os rumos traçados nas edições anteriores. Por exemplo, a proposta de um trabalho consistente de leitura, com uma seleção criteriosa de textos — que vão dos clássicos da literatura universal aos autores da literatura contemporânea brasileira —, comprometida com a formação de leitores competentes de todos os tipos de texto e gêneros em circulação social; uma abordagem de gramática que, mesmo fazendo uso de alguns conceitos de gramática normativa, essenciais ao exercício de um mínimo de metalinguagem — como substantivo, verbo, pronome, complementos, adjuntos —, alarga o horizonte dos estudos da linguagem, apoiando-se nos recentes avanços da linguística e da análise do discurso; uma proposta de produção textual apoiada na teoria dos gêneros textuais ou discursivos e na linguística textual; e o interesse em explorar (seja na condição de receptor, seja na de produtor) outras linguagens, além da verbal, como a pintura, a fotografia, o cinema, o canto, o anúncio publicitário, etc.

Se os professores que fizeram uso das edições anteriores desta coleção notaram um avanço significativo em seu trabalho, entendemos que é possível ir além. E reafirmamos, como meio para o alargamento do horizonte das atividades que envolvem leitura, produção de textos e reflexão sobre linguagem, a adoção de medidas básicas como as anunciadas anteriormente: a revisão dos objetivos do curso de língua portuguesa; a inclusão de novos conteúdos; a reavaliação do peso de conteúdos tradicionalmente supervalorizados; a mudança de postura em relação à língua (eliminando, por exemplo, a noção de erro e

inserindo a noção de adequação, ou abrindo espaço para as variedades linguísticas); a introdução de situações concretas de interação discursiva e o desenvolvimento de projetos como forma de garantir a participação efetiva do aluno-sujeito no processo de construção do conhecimento; a abordagem da língua e da linguagem tendo como horizonte a perspectiva do texto e do discurso.

Esta obra parte do princípio de que o caminho para a renovação do ensino de língua, e principalmente de gramática, não implica uma ruptura com os conteúdos históricos e culturalmente adquiridos, como, por exemplo, substantivo, sujeito, concordância, etc. Nem se trata tampouco de omitir nomenclatura ou de substituí-la por outra, desta ou daquela teoria linguística. O esforço desta obra consiste em dar um novo tratamento a esses conteúdos, que passam agora a ser vistos também pela perspectiva da semântica, da estilística, da linguística e da análise do discurso.

Em síntese, pensamos que o ensino de português, hoje, deve abordar a leitura, a produção de texto e os estudos gramaticais sob uma mesma perspectiva de língua — a perspectiva da língua como instrumento de comunicação, de ação e de interação social. Nesse sentido, alteram-se o enfoque, a metodologia e as estratégias do ensino de língua portuguesa, que se volta essencialmente para um trabalho de leitura, produção de textos e reflexão sobre a língua, desenvolvido sob uma mesma perspectiva textual e enunciativa.

Para ampliar o conhecimento a respeito dessa nova proposta de ensino-aprendizagem, o professor encontra neste Manual e no final de cada volume uma bibliografia básica, que serviu de referência e apoio teórico para as várias ideias que nortearam o projeto desta obra.

ESTRUTURA E METODOLOGIA DA OBRA

As unidades

Cada um dos volumes desta coleção é composto por 4 unidades, e cada unidade por 4 capítulos.

O último, chamado Intervalo, é especial, pois apresenta um projeto que envolve toda a classe.

Os temas que organizam cada uma das unidades são variados e levam em conta tanto as recomendações dos *Parâmetros curriculares nacionais* quanto os temas transversais, a faixa etária e o grau de interesse dos alunos.

As aberturas de unidade contêm normalmente uma imagem artística (fotografia, pintura, quadrimbo, ilustração, painel de imagens) e um pequeno texto, que inclui perguntas ou referências breves relacionadas à imagem de abertura e ao tema da unidade. Esse texto serve ao mesmo tempo de aquecimento para o tema da unidade e como elemento organizador dos capítulos subsequentes. Ainda nas páginas de abertura, há uma seção intitulada **Fique ligado! Pesquise!**, em que são sugeridas atividades, dentro ou fora da classe, que consistem em pesquisar, ler, assistir a filmes, ouvir certas músicas, navegar pela Internet, etc.

O capítulo **Intervalo**, que fecha as unidades, retoma e aprofunda sob diferentes enfoques e linguagens o tema trabalhado na unidade e é organizado de maneira a “quebrar” a estrutura do próprio livro e do andamento das aulas. Com essa quebra, pretendemos propiciar momentos de vivência lúdica dos conteúdos, desenvolver outras formas de expressão do aluno e ampliar, de modo sistematizado e gradual, suas habilidades de leitura.

Esse capítulo contém um **projeto** e propõe a realização de um conjunto de atividades que diversificam as formas de abordagem do tema da unidade e, ao mesmo tempo, oferecem aos alunos oportu-

nidade de operar os conteúdos de uma forma mais afetiva e criativa. São apresentadas, por exemplo, propostas para novas produções de texto; para a realização de uma mostra ou de confecção de um livro, de um jornal ou de uma revista; para a criação de um varal de poesia; para a representação teatral de textos criados pelos alunos; para a realização de jogral, exposições, seminários e debates públicos; para a apresentação de filmes, shows musicais, etc.

Pelas atividades diversificadas que propõe, este capítulo tem um triplo papel: por um lado, serve como “descanso” das atividades regulares do curso, uma vez que abre espaços para a criatividade e para novas estratégias e interações; por outro, promove uma síntese dos conteúdos desenvolvidos na unidade; por último, dá sentido à produção textual realizada durante a unidade, ao criar situações concretas de recepção para os textos produzidos e ampliar e diversificar o público leitor. Em outras palavras, o aluno cria poemas para publicá-los em um livro; produz textos teatrais para representar; aprende notícia, reportagem e entrevista para confeccionar um jornal; aprende argumentação oral para participar de um debate público; aprende a expor oralmente para apresentar um seminário; e assim por diante. Além disso, os projetos não deixam de ser também um bom instrumento de avaliação, já que permitem verificar até que ponto os conteúdos desenvolvidos no bimestre se transformaram em aprendizagem efetiva.

Os capítulos

Dos três capítulos iniciais de cada unidade, dois são abertos com textos verbais e estão organizados em cinco seções essenciais: **Estudo do texto**, **Produção de texto**, **Para escrever com adequação/coerência/coesão/expressividade**, **A língua em foco** e **De olho na escrita**.

Um desses três capítulos apresenta a leitura de uma ou mais imagens — pintura, fotografia, cartum, escultura, etc. —, todas elas relacionadas ao tema

central da unidade. Essa parte, situada no início do capítulo, antes das seções de produção de texto e gramática, destina-se à leitura sistematizada de linguagens não verbais ou mistas (verbais e não verbais), com o objetivo de ampliar as estratégias de leitura do aluno nessas modalidades de linguagem, ampliar seus referenciais culturais e “sua leitura de mundo”.

A seguir tratamos detalhadamente das seções e do papel de cada uma de suas subdivisões.

Cruzando linguagens

É um tópico que aparece sempre que necessário e possível e no mínimo uma vez por unidade. Tem por objetivo proporcionar o estudo comparado entre o texto estudado e outro texto, que apresenta um tipo de linguagem diferente. O cruzamento de linguagens pode se dar tanto no âmbito da linguagem verbal — por exemplo, um poema com uma crônica ou um artigo de jornal — quanto no âmbito das linguagens verbal e não verbal — por exemplo, um texto literário com uma foto — e ainda no âmbito da linguagem mista — por exemplo, uma narrativa literária com uma tira de quadrinhos, um cartum ou um filme.

Por meio da comparação, o aluno deve estabelecer semelhanças e diferenças quanto ao tema e/ou quanto aos aspectos composicionais e situacionais dos textos.

Assim, a cada volume da coleção, o aluno assiste a um filme relacionado com um dos temas das unidades e, por meio de um roteiro, analisa-o, debate-o e interpreta-o, confrontando-o com os textos verbais lidos. Dessa forma, além de desenvolver habilidades de leitura de textos não verbais, como a pintura, o cartum, a fotografia, etc., o aluno desenvolve habilidades específicas para lidar com a linguagem cinematográfica.

Trocando ideias

Este tópico objetiva desenvolver a capacidade de expressão e de argumentação oral do aluno. A partir das ideias suscitadas pelo tema e pelos textos estudados no capítulo, são propostas algumas questões que levam o aluno a transferir essas ideias para a sua realidade concreta e se posicionar diante delas. Com esta atividade, espera-se desenvolver certas operações, comportamentos e valores tais como: *capacidade de extrapolar; de generalizar e particularizar as ideias; de ouvir e respeitar as opiniões alheias; de negociar; de saber como se situar numa discussão pública e selecionar a variedade linguística mais adequada àquela situação; de desenvolver técnicas de contra-argumentação e persuasão.*

As discussões promovidas nesta seção decorrem naturalmente do trabalho de leitura e constituem apenas um espaço a mais no desenvolvimento da expressão e da argumentação oral. Não cabe a ela, portanto, o estudo sistematizado de gêneros orais, que é feito em uma seção específica, intitulada **Produção de texto**.

Ler é ...

Este tópico finaliza os trabalhos de leitura e tem por objetivo despertar o prazer de ler e, com isso, favorecer um contato "amigável" com o texto, despertar a curiosidade, desenvolver o gosto pela leitura, estimular a observação, a reflexão, o debate, etc. Seu título também é variável, dependendo do tipo de texto e de atividade proposta. Assim, ele ora se chama **Ler é um prazer**, em que se propõem textos de pura fruição, ora se chama **Ler é emoção**, em que se propõe a leitura de um texto que provoque a emoção. Outros títulos são: **Ler é descoberta**, **Ler é diversão**, **Ler é reflexão**.

Produção de texto

Esta é a parte que define os critérios para a organização da obra quanto aos temas e à estrutura. Objetivando trabalhar com diferentes gêneros do discurso de ampla circulação social — o anúncio publicitário, o texto teatral, a carta pessoal, o e-mail, a notícia, o conto maravilhoso, o mito, a crônica, a carta de leitor, o texto de divulgação científica, o debate regrado, o debate deliberativo, o editorial, o texto dissertativo, o texto de opinião —, esta seção procura manter um diálogo efetivo com o tema da unidade e com os textos estudados nos capítulos. Por exemplo, no volume do 6º ano, na unidade 1, cujo tema é *o mundo da fantasia*, é dada ênfase ao *conto maravilhoso*; no volume do 7º ano, na unidade 1, cujo tema é *heróis*, é dada ênfase ao *mito*; no volume do 8º ano, na unidade 3, cujo tema é *consumo*, trabalha-se com o *anúncio publicitário* como gênero, e assim por diante.

A seção organiza-se em duas partes. A primeira desenvolve o conteúdo do ponto de vista teórico:

partindo-se da observação de um texto representativo de determinado gênero, consideram-se suas especificidades quanto ao tema, ao modo composicional (estrutura) e ao estilo (os usos da língua). Além disso, são observados aspectos da situação de produção e de recepção do gênero: quem é o locutor (o autor do texto), quem é o interlocutor, qual a finalidade do texto, qual sua esfera de circulação, qual seu suporte.

A segunda parte, introduzida pelo título **Agora é a sua vez**, está voltada à produção do aluno, desenvolvida de acordo com uma ou mais propostas que permitam a aplicação dos aspectos teóricos desenvolvidos. Procura-se nesta seção unir o lúdico ao teórico, o prazer de escrever às técnicas de produção de linguagem.

Ainda nessa parte, o aluno encontra orientações sobre como planejar seu texto e como avaliá-lo e refazê-lo, se necessário.

Ao longo de cada unidade, são propostas várias formas de divulgação, circulação e avaliação dos textos produzidos, como, por exemplo, a troca com um parceiro, de modo que um leia o texto do outro; leitura e apreciação feitas pelo grupo; troca entre grupos; leitura oral para a classe; exposição no mural da sala, etc. Contudo, o objetivo da produção, que confere um sentido especial ao trabalho de produção ao longo da unidade, é a realização do projeto do capítulo **Intervalo**.

Como já foi mencionado anteriormente, o aluno aprende a produzir cartas e e-mails para se corresponder com determinada pessoa; aprende a produzir contos maravilhosos para criar um livro de contos; aprende a produzir poemas para expô-los em um varal de poesia; aprende a expor oralmente para realizar um seminário em grupo; aprende a argumentar para participar de um debate público; aprende a entrevistar pessoas e produzir notícias para criar um jornal falado ou um jornal escrito; e assim por diante.

Também é enfatizada, durante as orientações para a produção de textos, a necessidade de o texto apresentar os aspectos essenciais da *textualidade*, como coerência, coesão, intencionalidade, informatividade, conectividade, etc., embora esses aspectos sejam tratados teoricamente em seção específica:

Para escrever com coerência, Para escrever com coesão e outras.

Para escrever com adequação/ coerência/coesão/expressividade

Com um título que varia de acordo com a natureza do objeto estudado, esta seção trata de assuntos diversos ligados à textualidade e ao discurso. Por isso, recebe o nome de **Para escrever com adequação**, quando aborda assuntos como avaliação apreciativa e recursos gráficos, grau de informatividade esperado, etc. Quando trata de aspectos expressivos da língua, como, por exemplo, a versificação, o discurso citado, etc., transforma-se em **Para escrever com expressividade**. Quando enfoca aspectos da textualidade, como coerência, coesão, conectividade, etc., passa a chamar-se **Para escrever com coerência e coesão**.

A língua em foco

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

A língua, nesta obra, não é tomada como um sistema fechado e imutável de unidades e leis combinatórias, mas como um processo dinâmico de interação, isto é, como um meio de realizar ações, de agir e atuar sobre o outro.

Assim, o trabalho linguístico não pode se limitar à frase (o que não significa que, às vezes, não se deva trabalhar com frases). Deve também ser considerado o *domínio do texto* e, mais que isso, o do *discurso*, ou seja, o texto inserido numa situação concreta e única, já que *o que se fala* e *a forma como se*

fala estão relacionados diretamente com certos aspectos situacionais, como para quem se fala e com que finalidade se fala.

Por essa razão, esta obra contempla aspectos relacionados tanto à gramática normativa — em seus aspectos prescritivos (normatização a partir de parâmetros da variedade padrão: ortografia, flexões, concordâncias, etc.) e descritivos (descrição de classes e categorias: substantivo, sujeito, predicado, número, pessoa, modo, etc.) — quanto à gramática de uso (que, por meio de exercícios estruturais, amplia a gramática internalizada do falante), quanto, ainda, à gramática reflexiva (que explora aspectos ligados à semântica e ao discurso).

Defendemos, portanto, alteração na prioridade dada aos conteúdos, inclusão de novos conceitos, dimensionamento mais amplo do objeto linguístico (em lugar da palavra e da frase, o texto e o discurso), bem como uma mudança de postura do professor e do aluno em relação ao curso de língua portuguesa. Com essas mudanças, espera-se que o aluno deixe de aprender apenas a descrever a língua, particularmente as normas da variedade padrão, e passe efetivamente a operar a língua como um todo, isto é, apropriar-se de seus recursos de expressão, orais e escritos, e utilizá-los de forma consciente.

Esta parte apresenta os seguintes tópicos:

CONSTRUINDO O CONCEITO

A finalidade deste tópico é levar o aluno a construir o conceito gramatical, por meio de um conjunto de atividades de leitura, observação, comparação, discussão, análise e inferências. Normalmente se parte da observação de um fato linguístico em texto — texto literário ou jornalístico, quadrinho, propaganda, cartum, etc. — ou de exercícios operatórios; em seguida, pede-se que determinado aspecto seja observado e depois comparado a outros, para então se chegar ao conceito.

CONCEITUANDO

Assimilado o conceito, é hora de formalizá-lo e, posteriormente, ampliá-lo, com exemplos, expli-

cações complementares, observações, etc. Em seguida, passa-se à prática, que contribui para a internalização do conceito. Para isso há a subseção intitulada **Exercícios**, em que são propostos ao aluno exercícios práticos de reconhecimento da categoria gramatical enfocada e de criação do fato linguístico observado: construção de orações, emprego de objetos diretos ou complementos nominais, emprego de substantivos, adjetivos, conjunções, etc.

Sabemos que muitos conceitos da gramática normativa, como sujeito e advérbio, entre outros, são discutíveis e requerem uma revisão urgente por parte dos especialistas, como demonstra com propriedade o professor Mário Perini em sua *Gramática descritiva do português* (São Paulo, Ática, 1996). Contudo, pela falta de outro modelo consensual, melhor e mais bem-acabado, preferimos trabalhar com categorias consagradas e, sempre que possível, chamar a atenção do aluno para a incoerência do modelo gramatical ou estimular o professor a fazer a crítica ao modelo.

O box intitulado **Contraponto**, por exemplo, abre espaço aos questionamentos da Linguística atual e permite ao estudante uma reflexão sobre a rigidez da gramática normativa.

Por essa razão, entendemos que, sobretudo nesta etapa de aprendizagem, o professor não deve se preocupar com minúcias da descrição gramatical. Embora na subseção **Exercícios** sejam encontradas atividades de reconhecimento e classificação gramatical, a finalidade central do trabalho com a língua é outra: garantir um mínimo de metalinguagem que permita ao aluno dar saltos maiores do ponto de vista semântico ou discursivo. Por exemplo, para que seja possível notar que um substantivo em certo contexto desempenha o papel de um adjetivo, ou o contrário, é preciso que o aluno tenha primeiramente se apropriado dos conceitos de substantivo e de adjetivo e consiga distingui-los. Da mesma forma, para tratar da coesão textual, é necessário que o aluno tenha conhecimentos mínimos a respeito de pronomes, advérbios e conjunções. Esses conceitos não são, pois, um fim em si, mas um meio para reflexões linguísticas mais produtivas.

fala estão relacionados diretamente com certos aspectos situacionais, como *para quem se fala* e *com que finalidade se fala*.

Por essa razão, esta obra contempla aspectos relacionados tanto à *gramática normativa* — em seus aspectos prescritivos (normatização a partir de parâmetros da variedade padrão: ortografia, flexões, concordâncias, etc.) e descritivos (descrição de classes e categorias: substantivo, sujeito, predicado, número, pessoa, modo, etc.) — quanto à *gramática de uso* (que, por meio de exercícios estruturais, amplia a gramática internalizada do falante), quanto, ainda, à *gramática reflexiva* (que explora aspectos ligados à semântica e ao discurso).

Defendemos, portanto, alteração na prioridade dada aos conteúdos, inclusão de novos conceitos, dimensionamento mais amplo do objeto linguístico (em lugar da palavra e da frase, o texto e o discurso), bem como uma mudança de postura do professor e do aluno em relação ao curso de língua portuguesa. Com essas mudanças, espera-se que o aluno deixe de aprender apenas a *descrever a língua*, particularmente as normas da variedade padrão, e passe efetivamente a *operar a língua* como um todo, isto é, apropriar-se de seus recursos de expressão, orais e escritos, e utilizá-los de forma consciente.

Esta parte apresenta os seguintes tópicos:

CONSTRUINDO O CONCEITO

A finalidade deste tópico é levar o aluno a *construir o conceito gramatical*, por meio de um conjunto de atividades de leitura, observação, comparação, discussão, análise e inferências. Normalmente se parte da observação de um fato linguístico em texto — texto literário ou jornalístico, quadrinho, propaganda, cartum, etc. — ou de exercícios operatórios; em seguida, pede-se que determinado aspecto seja observado e depois comparado a outros, para então se chegar ao conceito.

CONCEITUANDO

Assimilado o conceito, é hora de formalizá-lo e, posteriormente, ampliá-lo, com exemplos, expli-

cações complementares, observações, etc. Em seguida, passa-se à prática, que contribui para a internalização do conceito. Para isso há a subseção intitulada *Exercícios*, em que são propostos ao aluno exercícios práticos de reconhecimento da categoria gramatical enfocada e de criação do fato linguístico observado: construção de orações, emprego de objetos diretos ou complementos nominais, emprego de substantivos, adjetivos, conjunções, etc.

Sabemos que muitos conceitos da gramática normativa, como sujeito e advérbio, entre outros, são discutíveis e requerem uma revisão urgente por parte dos especialistas, como demonstra com propriedade o professor Mário Perini em sua *Gramática descritiva do português* (São Paulo, Ática, 1996). Contudo, pela falta de outro modelo consensual, melhor e mais bem-acabado, preferimos trabalhar com categorias consagradas e, sempre que possível, chamar a atenção do aluno para a incoerência do modelo gramatical ou estimular o professor a fazer a crítica ao modelo.

O box intitulado *Contraponto*, por exemplo, abre espaço aos questionamentos da Linguística atual e permite ao estudante uma reflexão sobre a rigidez da gramática normativa.

Por essa razão, entendemos que, sobretudo nesta etapa de aprendizagem, o professor não deve se preocupar com minúcias da descrição gramatical. Embora na subseção *Exercícios* sejam encontradas atividades de reconhecimento e classificação gramatical, a finalidade central do trabalho com a língua é outra: garantir um mínimo de metalinguagem que permita ao aluno dar saltos maiores do ponto de vista semântico ou discursivo. Por exemplo, para que seja possível notar que um substantivo em certo contexto desempenha o papel de um adjetivo, ou o contrário, é preciso que o aluno tenha primeiramente se apropriado dos conceitos de substantivo e de adjetivo e consiga distingui-los. Da mesma forma, para tratar da coesão textual, é necessário que o aluno tenha conhecimentos mínimos a respeito de pronomes, advérbios e conjunções. Esses conceitos não são, pois, um fim em si, mas um meio para reflexões linguísticas mais produtivas.