



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAIBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS**

MARIA ELIANE GOMES MORAIS

**ABORDAGEM SEMÂNTICA NOS MANUAIS DO ENSINO MÉDIO:
UM PERCURSO ALÉM DO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS**

**CAMPINA GRANDE-PB
2013**

MARIA ELIANE GOMES MORAIS

**ABORDAGEM SEMÂNTICA NOS MANUAIS DO ENSINO MÉDIO:
UM PERCURSO ALÉM DO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito para obtenção de título de Licenciatura Plena em Letras, habilitação em Língua Portuguesa, pelo Departamento de Letras e Artes do Centro de Educação da Universidade Estadual da Paraíba.

Sob a orientação do Prof. Dr.Linduarte Pereira Rodrigues.

**CAMPINA GRANDE-PB
2013**

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL – UEPB

M829a

Morais, Eliane Gomes.

Abordagem semântica nos manuais do ensino médio:
[manuscrito]: um percurso além do livro didático de
Português. / Maria Eliane Gomes Moraes. – 2013.
49 f. il. : color.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras,
com habilitação em Língua Portuguesa) – Universidade
Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2013.

“Orientação: Prof. Dr. Linduarte Pereira Rodrigues,
Departamento de Letras”.

1. Semântica 2. Livro Didático 3. Ensino de Língua
Portuguesa 4. Manuais de Educação I.. Título.

21. ed. CDD 401.43

MARIA ELIANE GOMES MORAIS

**ABORDAGEM SEMÂNTICA NOS MANUAIS DO ENSINO MÉDIO:
UM PERCURSO ALÉM DO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito para
obtenção de título de Licenciatura Plena em Letras, habilitação em
Língua Portuguesa, pelo Departamento de Letras e Artes do Centro
de Educação da Universidade Estadual da Paraíba.

Aprovada em 27/08/2013

BANCA EXAMINADORA

Linduarte Pereira Rodrigues 10,0
Prof. Dr. Linduarte Pereira Rodrigues - UEPB (Orientador)

Tânia Maria Augusto Pereira 10,0
Profa. Dra. Tânia Maria Augusto Pereira - UEPB (Examinadora)

Manassés Moraes Xavier 10,0
Prof. Ms. Manassés Moraes Xavier - UFCG (Examinador)

**CAMPINA GRANDE-PB
2013**

DEDICATÓRIA

A todos os educadores que de alguma maneira se preocupam com a educação, principalmente, àqueles que acreditam que esta pode mudar a realidade do nosso país e, por isso não cessam de buscar melhorias à prática docente.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, especialmente, a Deus por ser o grande semanticista que deu à minha vida todos os significados possíveis, para que eu pudesse perseverar sempre, mesmo diante das inúmeras adversidades.

À minha família, pela compreensão e apoio, em todos os momentos. Sem esse lar maravilhoso no qual convivo, não teria conquistado mais essa oportunidade.

Ao meu amor e as minhas amigas, que com a presença e a paciência trouxeram mais sentido aos meus dias, me dando coragem e determinação para seguir adiante.

Aos mestres que contribuíram com minha formação, seja pela presença ou pela palavra, me incentivaram a lutar por meus ideais e acreditar que a educação vale a pena.

Ao Prof. Dr. Linduarte Pereira Rodrigues, por sua competência, paciência e disponibilidade como orientador, por ter me apresentado a Semântica a partir da diversidade teórica que esta possui, e por, com seu modo de ser, me ensinar que quando decidimos estudar é possível ir além.

Luz e sentido e palavra, palavra
É que o coração não pensa
Ontem faltou água
Anteontem faltou luz
Teve torcida gritando
Quando a luz voltou
Não falo como você fala
Mas vejo bem
O que você me diz...
[...]

O que sinto muitas vezes
Faz sentido e outras vezes
Não descubro um motivo
Que me explique porque é
Que não consigo ver sentido
No que sinto, que procuro
O que desejo e o que faz parte
Do meu mundo...

(LEGIÃO URBANA)

Parece-nos que o mundo humano se define essencialmente como o mundo da significação. Só pode ser chamado “humano” na medida em que significa alguma coisa.

[...] é na pesquisa a respeito da significação que as ciências humanas podem encontrar seu denominador comum. Com efeito, se as ciências da natureza se indagam para saber como são o homem e o mundo, as ciências do homem, de maneira mais ou menos explícita, se interrogam sobre o que significam um e outro.

(A. J. GREIMAS, 1966, p. 11)

RESUMO

Durante muito tempo, o ensino de língua portuguesa foi norteado apenas pelos manuais didáticos que eram responsáveis pelo trabalho central em sala de aula, esses manuais, ao longo dos anos, sofreram várias mudanças tendo que se adequarem às novas perspectivas de ensino, orientadas por alguns documentos oficiais como PCN, OCEM, entre outros, afinal de contas, muitas áreas do conhecimento foram se ampliando, o que exigiu um repensar na intervenção docente. Para atender a uma nova demanda de requisitos necessários ao ensino de língua materna, os livros didáticos tiveram que incluir outros elementos indispensáveis à aquisição de habilidades sociais e discursivas: o trato com os gêneros orais e escritos, bem como multimodais, aspectos indissociáveis ao ensino de língua. Dessa evolução, surgiu também a necessidade de abordar, de maneira diferente, os assuntos trazidos por esses manuais, adotando novas formas de tratamento do texto e do discurso. Diante disso, nossa atenção voltou-se para a observação dos aspectos que envolvem o tratamento da semântica, a partir dos mais variados assuntos, destacados pelos textos utilizados nos manuais de ensino de língua, bem como as orientações que esses manuais trazem ao professor de como pode ser desenvolvido, no ensino de língua materna, um trabalho eficaz a partir da semântica. Diante disso, buscamos verificar como se dá a abordagem dos fenômenos relativos aos sentidos nos livros didáticos de português dos três anos do Ensino Médio, tendo em vista a relevância do ensino da semântica na academia e, conseqüentemente, para os ensinos fundamental e médio. Para tanto, analisamos três livros didáticos de português do Ensino Médio (LDPEM) de coleções diversas: *Novas Palavras* – 1º ano (Emília Amaral; Mauro Ferreira; Ricardo Silva Leite; Severino Antônio); *Português: Linguagens* - 2º ano (Cereja & Magalhães); *Literatura - Gramática - Produção de Texto* – 3º ano (Leila Lauer Sarmento & Douglas Tufano). Cabe salientar que nossa pesquisa teve, como embasamento, os seguintes teóricos: Azanha (2006); Bezerra (2007); Ferrarezi (2005); Freitas (2007); Gomes (2003); Guimarães (2002); Ilari (2006; 2010); Ilari & Geraldi (2003) LDB (1996); Marcuschi (2005); Nóvoa (1999); Oliveira (2001); Oliveira (2008); Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM, 2006); Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 2000); Rangel (2005); Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba (RCEM-PB, 2006), entre outros.

Palavras-chave: Semântica. Documentos Oficiais. Ensino Médio. Livro didático de português.

ABSTRACT

For a long time, the teaching of the Portuguese language was guided only by textbooks that were responsible for the central work in the classroom, these manuals, over the years had suffered several changes to suit the new perspectives of education guided by some official documents as PCN, OCEM, among others, after all, many areas of knowledge were widening, which required a rethinking in the teaching intervention. To meet the new demand requirements for the teaching of mother tongue, the textbooks had to include other elements essential to the acquisition of social and discursive skills: the deal with oral and written genres, as well as multimodal are inseparable aspects to teaching language. This evolution came also the need to address in different ways the issues brought by these manuals, adopting new ways of treating text and speech. Therefore, our attention turned to the observation of aspects involving the treatment of semantics, from a variety of issues highlighted by the texts used in language teaching manuals and guidelines that these manuals brings to the teacher. How the effective work from the semantics can be developed in the mother tongue teaching. Therefore we attempt to verify how is the approach of the phenomena related to the senses in the Portuguese textbooks of the three years of high school, In view of the relevance of education at the academy of semantics and later for elementary and high school. To do so, we analyze three High School Portuguese textbooks (LDPEM) of diverse collections: *Novas Palavras – 1º ano*, “New Words - 1st year” (Emília Amaral; Mauro Ferreira; Ricardo Silva Leite; Severino Antônio); *Português: Linguagens - 2º ano*, “Portuguese: Languages - 2nd year” (Cereja & Magalhães); *Literatura - Gramática - Produção de Texto – 3º ano*, “Literature - Grammar - Text Production - 3rd year” (Leila Lauer Sarmiento & Douglas Tufano). It should be noted that our research had as basis the following theorists: Azanha (2006); Bezerra (2007); Ferrarezi (2005), Freitas (2007), Gomes (2003), Guimarães (2012), Ilari (2006; 2010), Ilari & Geraldi (2003) LDB (1996); Marcuschi (2005); Nóvoa (1999), Oliveira (2001), Oliveira (2008); *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCEM, 2006); *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN, 2000); Rangel (2005); *Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba* (RCEM-PB, 2006), among others.

Keywords: Semantics, Official Documents. High School, Portuguese Textbook.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
------------------------	-----------

CAPÍTULO I

1A SEMÂNTICA.....	14
1.1 TIPOS DE SEMÂNTICA.....	15
1.1.1 Semântica Estrutural.....	15
1.1.2 Semântica Formal.....	17
1.1.3 Semântica Lexical.....	18
1.1.4 Semântica Cognitiva.....	19
1.1.5 Semântica Argumentativa.....	20
1.2 A IMPORTÂNCIA DA SEMÂNTICA PARA O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA.....	21
1.3 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	23
1.4 A FORMAÇÃO CONTINUADA.....	25
1.5 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	26

CAPÍTULO II

2 ACERCA DO OBJETO DE ESTUDO.....	30
2.1 O LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS.....	30
2.2 O MANUAL DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	32
2.3 OS DOCUMENTOS OFICIAIS.....	34
2.3.1 Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).....	34
2.3.2 Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM).....	36
2.3.3 Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba (RCEM-PB).....	38

CAPÍTULO III

3 ANÁLISE DOS DADOS.....	42
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	51
REFERÊNCIAS.....	53

INTRODUÇÃO

O processo de mudança pelo qual passou o ensino de língua portuguesa exigiu uma nova tomada de atitude por parte de todos os envolvidos no sistema educacional, tendo esses que buscarem alternativas as quais correspondessem com a realidade escolar e com o contexto cultural, social e econômico do país.

Diante disso, percebeu-se a necessidade de estabelecer alguns parâmetros a fim de direcionar o ensino, surgindo, assim documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), motivados pela emergência de reformular o tratamento dos conteúdos dos livros didáticos (LD), que ocupavam e orientavam a prática pedagógica em sala de aula. Desse processo, surgem também pesquisas voltadas para a formação do professor e do ensino de Língua materna, como os estudos do letramento, a linguística funcional, a pragmática e áreas afins.

Nesse sentido, os estudos semânticos e pragmáticos se impuseram relevantes e começam a ocupar um espaço significativo nas discussões acerca do ensino de língua materna, o que é motivado pela atenção dos estudos linguísticos dedicados ao processo de enunciação do sujeito em práticas discursivas, mediadas pelos gêneros textuais em contexto linguístico e extralinguístico, elementos que compõem a chamada “virada pragmática”¹ e que contribuiu, de maneira satisfatória, para as reformulações feitas no ensino de língua(gem).

Para acompanhar essa “virada”, os LD também tiveram que considerar o aluno como sujeito ativo no processo de ensino e aprendizagem; de modificar o tratamento dos conteúdos gramaticais, dando ênfase aos aspectos semânticos da língua e não a memorização de regras sintáticas ou morfológicas; e de, finalmente, mudar a concepção de língua e linguagem, tendo em vista que essas passam a ser estudadas a partir da noção de discurso, sendo esse capaz de propiciar ao sujeito a interação por meio do texto e a produção/construção de sentido, uma vez que não é possível conceber semântica sem as contribuições da pragmática.

Desse modo, considerando que tenhamos passado por evoluções significativas, tanto teóricas quanto no ensino de língua, e por identificarmos que os LD ainda ocupam um lugar central na sala de aula, destacamos o seguinte problema de pesquisa: sendo a Semântica um campo de conhecimento relevante para o ensino de Língua Portuguesa, indagamos se os livros didáticos do Ensino Médio (LDPEM) contemplam, de maneira significativa,

¹Contexto teórico (entre os anos 60 e 80) desencadeador do desejo de ruptura com a tradição, no campo da linguística teórica, de ensino de língua assentada na forma e não no uso (Cf. COX, 2013).

áreas que podem contribuir com o desenvolvimento de habilidades sociais e discursivas oportunizadas, por exemplo, pela Semântica Argumentativa, que se preocupa com os operadores argumentativos em processo de significação no espaço de enunciação dos sujeitos que atuam pela linguagem em práticas sociais historicamente situadas.

Acerca dessa abordagem semântica nos LD, tínhamos como hipótese que a maioria dos LD trazia o estudo da Semântica a partir de gêneros textuais, considerando a enunciação e o contexto, tendo em vista que esses elementos são recorrentes nas pesquisas direcionadas ao ensino como também nos documentos oficiais. Porém, ao analisarmos essa abordagem, percebemos que esse estudo não procede na maioria dos LD, e quando há um espaço dedicado para a semântica ela é apresentada de maneira tradicional, em que se privilegia o trabalho com os sentidos das palavras, de maneira isolada.

Partindo das propostas dos documentos oficiais que orientam a prática pedagógica e a relevância do ensino da Semântica na academia, bem como sua transposição didática para os ensinos fundamental e médio, buscávamos, com essa investigação, observar os aspectos que envolvem o tratamento da Semântica a partir dos mais variados assuntos destacados pelos textos utilizados nos manuais de ensino de língua; verificar como se dá a transposição didática dos fenômenos relativos aos sentidos nos livros didáticos de português (LDP) dos três anos do Ensino Médio; e ainda as orientações que o Manual traz para os professores. Promovendo um espaço de reflexão que permitisse levantar possibilidades de como desenvolver um trabalho eficaz a partir dos fenômenos semânticos nas últimas séries do Ensino Básico.

Sendo assim, o presente estudo trata-se de uma pesquisa bibliográfica, uma vez que foi analisado o modo de abordagem da Semântica, dos fenômenos relativos aos sentidos e as orientações teóricas e metodológicas, no *corpus* composto por livros didáticos de português dos três anos do Ensino Médio, de coleções diversas: Novas Palavras – 1º ano (Emília Amaral; Mauro Ferreira; Ricardo Silva Leite; Severino Antônio); Português: Linguagens - 2º ano (Cereja & Magalhães); Literatura - Gramática - Produção de Texto - 3º ano (Leila Lauer Sarmiento & Douglas Tufano). Análise que foi realizada, inicialmente, a partir do levantamento da temática estudada, efetuada por outros estudiosos em artigos e livros, com vistas a adquirir conhecimento acerca do que se tem estudado sobre Semântica até o presente momento, e criar novas tentativas de explicar fenômenos relativos a essa área do conhecimento.

Quanto à forma de abordagem, caracteriza-se como sendo uma pesquisa qualitativa, em que se buscam percepções e entendimentos sobre o problema a partir da interpretação dos

fenômenos e se evidencia a atribuição de significados. Quanto aos objetivos, trata-se de uma pesquisa exploratória, a qual visa proporcionar maior familiaridade com o problema, por meio de maiores informações acerca da Semântica, com vistas a torná-lo explícito, formular hipóteses ou descobrir um novo enfoque para o assunto.

Dessa forma, os resultados dessa pesquisa foram estruturados em texto monográfico, constituído por cinco partes: introdução, três capítulos e as considerações finais.

No **primeiro capítulo**, “A Semântica”, fizemos uma breve descrição acerca dessa área do conhecimento, quando constituída como disciplina linguística, apresentando as inúmeras tentativas de se chegar a um consenso acerca da definição e do objeto de estudo da Semântica. Nesse sentido, de maneira geral, apresentamos alguns tipos de Semântica, as quais surgiram com objetivo de explicar os fenômenos que envolvem o significado, a partir de vieses teóricos diferenciados.

Ainda neste capítulo, apresentamos considerações acerca da importância que a Semântica tem para o ensino de língua materna, uma vez que a partir da manipulação do significado, podemos constituir leitores e escritores críticos, ideologicamente preparados para atuarem mediante a linguagem com os sentidos que desenham o mundo das significações. Para isso, discorreremos sobre a formação do professor de Língua Portuguesa da educação básica, tanto a inicial quanto a contínua, e sua atuação no ensino de língua materna, tendo em vista que o docente é o principal mediador do conhecimento, e por isso mesmo deve estar atualizado para saber e fazer uso, criticamente, das teorias voltadas para os processos de ensino e aprendizagem da língua(gem).

No **segundo capítulo**, fizemos um percurso pelos documentos que norteiam a prática pedagógica, dos nacionais aos do Estado da Paraíba, mostrando as principais propostas voltadas para o ensino de Língua Portuguesa, bem como as áreas do conhecimento que esses documentos trazem, especificamente, o espaço que a Semântica ocupa nessas orientações, por considerarmos que essa teoria deve começar a ser incluída nesses documentos, nos LD e no ensino de língua, o que se justifica pelo fato de que são esses livros que servem como principal material de apoio aos professores em sala de aula do Ensino Básico.

A partir disso, percorremos o LDP, com vistas a verificar a coerência entre o que é proposto pelas teorias do ensino e documentos oficiais com o que os LD propõem nos conteúdos, enfatizando o avanço que esses tiveram ao longo dos anos, ao mesmo tempo mostrando a relevância que esse material tem nas aulas de língua materna. Relevância atribuída também ao Manual do professor, que surge como forma de subsidiar o trabalho

docente, assim buscamos identificar se as orientações trazidas por esses Manuais são pertinentes à prática pedagógica, bem como se estabelece um diálogo entre os subsídios sugeridos, como procedimento teórico-metodológico e a exploração dos conteúdos durante os capítulos do LD, e ainda constatamos se há orientação aos docentes de como pode ser desenvolvido o trabalho com a Semântica.

Em se tratando do **terceiro capítulo**, analisamos detalhadamente nos três LDPEM como é proposto o trabalho com a Semântica, a coerência que esse trabalho estabelece com as orientações oficiais do ensino, bem como com as propostas apresentadas pelo Manual do professor e também de que forma esse conteúdo é apresentado ao discente e docente, observando, desse modo, se a abordagem dos aspectos semânticos, relativos ao tratamento do sentido nos textos apresentados, é condizente com as necessidades do educando de atuar com a linguagem e seus sentidos, mediante gêneros textuais diversos, numa perspectiva de ensino que busca contribuir de maneira satisfatória para construção de um cidadão efetivamente crítico.

CAPÍTULO I

1 A SEMÂNTICA

De acordo com Guimarães (2002), a semântica se constituiu como disciplina linguística apenas no século XIX, com a obra *Ensaio de Semântica*, de Bréal, publicado em 1897, isso talvez explique a distância que há entre o conhecimento que foi produzido sobre Semântica e a transmissão desse conhecimento até os dias de hoje; outra questão que também pode explicar essa distância é no que se refere à definição de Semântica, ao seu objeto de estudo e a amplitude dos fenômenos semânticos.

Os vários conceitos formulados sobre semântica revelam a falta de um consenso entre os semanticistas, isso ocorre porque o significado², objeto de estudo da semântica, possui definição divergente. Se por um lado a semântica tem sido considerada a “ciência das significações”, por outro não se sabe ao certo o que realmente é significado, o que comprova a afirmação de Ilari e Geraldi (2003, p. 6) de que “a semântica é um domínio de investigações de limites movediços”. Por assim ser, ainda temos poucos estudos voltados para essa área, se comparados com os que são dedicados a morfologia ou a sintaxe. A Semântica é, nesse sentido, um “terreno” pouco explorado.

Apesar de já existirem teorias que se debruçam sobre a semântica, verifica-se que ainda não temos, especificamente, uma que fundamente de maneira satisfatória essa disciplina linguística, tudo que até o momento foi feito para divulgar a evolução da Semântica não foi suficiente para dá conta desse complexo campo do conhecimento. São mais de cem anos desde a constituição da semântica e ainda não há definições precisas de muitos aspectos que envolvem o significado. Porém, como afirma Oliveira (2008), isso não é justificativa para que seja dada pouca atenção aos estudos dos significados, até por que há muita falta de consenso no que diz respeito à língua e ainda assim os estudos continuam voltados para ela.

É possível perceber que os estudos voltados ao significado não chamam tanta atenção dos que estão debruçados nos estudos linguísticos ou dos que buscam orientações para inovar o ensino de língua. Parece passar despercebida a diversidade de sentidos que se fazem presentes na sociedade, hoje, mais que nunca. Estamos sendo a, todo tempo, “bombardeados” pelas manipulações de sentido, porém tudo isso parece não existir, não se materializar, nas discussões voltadas ao estudo do significado. Mesmo sabendo da importância de haver uma

² Para outros, o sentido (Cf. FERRAREZI JR, 2010).

abordagem em que determinado assunto se relacione com o contexto social, essa prática não é tão recorrente no ensino de língua portuguesa.

Considerando que a Semântica é um domínio de conhecimento da língua e está relacionada à capacidade que seus usuários têm de perceber o sentido e significado dos enunciados, significados esses que se revelam no comportamento e ações da sociedade, torna-se essencial a ampliação e dedicação aos estudos dos aspectos semânticos; talvez seja por razões como essas que existem vários tipos de Semântica, cada uma estudando o significado a seu modo. É o que veremos no tópico seguinte, mediante um percurso da evolução da semântica, exposto na tentativa de explicá-la.

1.1 TIPOS DE SEMÂNTICA

Com as diferentes perspectivas teóricas acerca do significado, foi surgindo à necessidade de entender aspectos particulares que envolvem o estudo dos sentidos. Diante disso, os vários tipos de semântica foram se constituindo como teoria. Desse modo, temos linhas de Semântica que vai da estruturalista à argumentativa, que consideram não só o campo da palavra, mas também do discurso.

1.1.1 Semântica Estrutural

Quando mencionamos a palavra estrutura, não podemos deixar de citar Saussure, fundador da Linguística Estrutural e responsável pela Linguística se tornar uma ciência autônoma. Estrutura é aqui entendida como plano que constrói um objeto, este sendo revelado apenas pela análise de sua totalidade. Saussure lança as bases da linguística estrutural, concebida por Hjelmslev (*apud* GOMES, 2003, p. 44), no que se refere à linguagem como:

Um conjunto de pesquisas que repousam sobre uma hipótese, segundo a qual é cientificamente legítima descrever a linguagem como sendo essencialmente autônoma de dependências internas ou, numa palavra, uma estrutura.

Assim, a Semântica Estrutural surge na primeira metade do século XX, fundada por Hjelmslev, como “[...] uma semântica de descrição sincrônica dos significados com o objetivo de delimitar e analisar os campos semânticos sem, no entanto, fundamentar-se em critérios imanentes à linguagem” (GOMES, 2003, p. 45).

Saussure, com suas distinções dicotômicas *langue/parole*, *significante/significado* e *sincronia/diacronia*, inaugura uma nova concepção de semântica, em que a significação é vista como social, não sendo cabível confundir significado com sentido. Para ele, “sentido é o elemento da significação e se obtém por oposição de um signo por outro na frase” (GOMES, 2003, p. 51), o que hoje é discutível. Assim, a língua, na perspectiva estruturalista, é vista como uma forma, do ponto de vista da imanência. Nessa perspectiva, a definição de significado está relacionada ao conceito de determinada palavra dentro de um sistema, concepção que é adotada pela maioria dos livros didáticos.

Outro teórico que trouxe contribuições para Semântica Estrutural foi Greimas. Sua semântica é de orientação sincrônica e se interessa pelos elementos que viabilizam a significação para a percepção humana. Para Greimas, perceber uma forma é apreender as diferenças que a constitui, o teórico define estrutura como sendo “presença de dois termos e da relação entre eles” (GREIMAS *apud* GOMES, 2003, p. 65).

Nesse sentido, tanto Hjelmslev quanto Greimas colaboram, através dos fundamentos da semântica estrutural, para uma arquitetura do sentido, ou seja, não se objetiva estudar apenas o conteúdo, mas também a forma do conteúdo. É a partir daí que o mundo adquire sentido (cf. GOMES, 2003, p. 71).

Para Hjelmslev, se os domínios da fonologia e da gramática apresentam uma estruturação evidente, o Estruturalismo se constitui, então, muito mais numa continuidade do que numa ruptura em relação à análise linguística clássica. Desse modo, “introduzir a noção de estrutura no estudo dos fatos semânticos é introduzir a noção de valor lado a lado com a de significação”(HJELMSLEV *apud* GOMES, 2003, p. 70). O sentido surge, assim, a partir da relação.

Hjelmslev objetivava estabelecer as categorias semânticas utilizadas em cada língua para constituir os significados, “daí o objetivo da semântica estrutural: o estabelecimento de categoria semânticas responsáveis numa língua pela criação de significados”. Em suma, os estruturalistas levam em conta os princípios de Saussure de que a língua “[...] é um sistema que conhece apenas sua própria ordem”, “[...] é uma forma e não uma substância” (SAUSSURE *apud* GOMES, 2003, p.44).

Embora a Semântica Estrutural, hoje, não seja tão relevante para o ensino de língua, por se tratar de uma teoria tradicional, sem dúvida, as reflexões acerca de alguns fenômenos da língua que emergiram dessa teoria, contribuíram para o surgimento de outras teorias preocupadas com novas maneiras de conceber aspectos particulares da língua.

1.1.2 Semântica Formal

Seguindo os diversos estudos acerca do significado, temos a Semântica Formal que se volta para as relações existentes entre as expressões linguísticas e o mundo (MÜLLER & VIOTTI, 2005, p. 138). A Semântica Formal traz à noção de referência, quando considera como propriedade central das línguas humanas o ser sobre algo. Apoia-se, portanto, no fato de que se não conhecemos as condições de verdade de determinada sentença, não é possível conhecer seu significado, nesse caso, significado é igual a condições de verdade. Vejamos o exemplo apresentado por Oliveira (2008, p.35):

(1) Todo homem é fiel.

(2) Zé é homem.

(3) Logo, Zé é fiel.

As condições de verdade das sentenças, na Semântica Formal, determinam seu significado, assim se as duas sentenças iniciais são verdadeiras, a conclusão também será, e ainda mesmo que uma das afirmações não seja verdadeira, como podemos perceber no exemplo, se houver lógica entre as sentenças, a conclusão é verdadeira, o que torna absurdo conceber o significado a partir, simplesmente, de afirmações incoerentes com o contexto, uma vez que todos sabem que a primeira sentença é falsa e o que nos comprova isso é o conhecimento de mundo, que não é levado em consideração pela Semântica Formal, a qual privilegia a forma em vez do conteúdo.

Esse modo de tratamento dado às sentenças não se torna para o aluno de Letras tão interessante, uma vez que está mais associado à lógica do que aos elementos extralinguísticos que se fazem presentes em todo e qualquer enunciado. Portanto, como afirmam Fiengo & May (*apud* OLIVEIRA, 2008, p.45)

Uma teoria do significado para uma língua natural deve conter não apenas uma semântica - uma caracterização recursiva da verdade -, mas também uma teoria do uso para que se determine como as sentenças podem ser usadas pelos falantes para fazer afirmações, dadas as condições para sua verdade, as intenções dos falantes e o contexto.

A Semântica Formal traz também noções de acarretamento e pressuposição, sinonímia e paráfrase, contradição e ambiguidade, elementos que são observados apenas nos níveis das sentenças, limitando assim uma análise a partir das semânticas, como sugere a citação acima, embora esses elementos sejam indispensáveis para compreensão não só de sentenças, mas,

principalmente, de mundo, poucos elementos são considerados quando essas noções são tratadas no ensino de língua.

1.1.3 Semântica Lexical

Outra vertente voltada aos estudos semânticos é a Semântica Lexical, teoria baseada na Semântica Estruturalista. Preocupa-se com a linguagem e não com o mundo real, tem por objetivo estudar as propriedades do significado das palavras. Nesta teoria, as palavras são definidas uma em relação às outras, abordagem que, geralmente, envolve o trabalho com a sinonímia, no qual o estudo dos sentidos se dá a partir das palavras isoladas, demonstrando as possibilidades de substituição de uma palavra, em determinada frase, por outra equivalente. Enfatiza, também, que nem sempre uma palavra ao ser substituída por um sinônimo se adequará ao contexto da frase, é o que chamamos de sinonímia imperfeita.

Temos também o fenômeno da antonímia. Nesse caso, os significados contrários são realizados por meio do léxico, assim como na sinonímia que não existe semelhança total de sentidos, “na antonímia não há oposição absoluta” (PIETROFORTE & LOPES, 2005, p.127), o que irá diferenciar os sentidos presentes nas palavras será o discurso e a intenção de quem o produz, embora a esses elementos não sejam dada tanta atenção, quando tratados pela semântica lexical.

Ainda temos outros fenômenos tratados pela Semântica Lexical, um deles é a homonímia, que contempla o significado e o significante, decorrente de imagens acústicas que fazemos, por exemplo, do termo *manga*, podendo esse se referir à manga fruta ou manga da camisa. Outro fenômeno é a polissemia que diz respeito aos vários significados que uma palavra pode ter, sendo um fenômeno bastante pertinente para se trabalhar em sala de aula, até porque sabemos que a linguagem sofre alterações de sentido quando empregada nos diferentes contextos. Esse fenômeno não se torna tão relevante quando explorado, apenas a partir do estudo do léxico, o que é recorrente nos livros didáticos, quando comparado com outros fenômenos semânticos.

Como constituinte da Semântica Lexical, de acordo com Pietroforte & Lopes (2005, p. 114) Frege apresentou uma abordagem na qual o significado estabelecesse relações com a lógica, o significado estaria vinculado às condições de verdade, mas sem excluir o significado lexical de maneira isolada ou dicionarizada. Além de Frege, outros teóricos, a exemplo de Wittgenstein, que passou a se preocupar mais com a estrutura e o significado da sentença, e

Carnap, o qual imaginou a interpretação semântica transformando o significado de uma palavra em outra palavra de significado correspondente; tentaram, dentro da Semântica Lexical, verificar de que maneira o significado é interpretado numa abordagem lógica da linguagem.

No entanto, entendemos que as semânticas de caráter formalista são insuficientes para dar conta dos aspectos extralinguísticos que envolvem os estudos voltados para o significado, pois forma e significado pertencem a campos diferentes, como considera Chomsky (*apud* GOMES, 2003, p.78)

É certamente importante encontrar uma maneira de descrever a linguagem em uso. Mas esse não é o estudo da estrutura da gramática. Quando esses estudos paralelos estiverem suficientemente avançados, será possível explorar as muitas conexões incontestáveis existentes entre eles. Exatamente onde estão os limites entre esses estudos, não é fácil determinar.

Nesse sentido, faz-se necessário uma abordagem semântica não apenas a partir do nível da palavra, mas que considere as relações que a semântica estabelece com o contexto e com os processos enunciativos da linguagem.

1.1.4 Semântica Cognitiva

Uma semântica bastante pertinente ao estudo do significado é a Semântica Cognitiva, que se interessa pela relação entre a significação e os processos cognitivos, ou seja, a relação entre pensamento e linguagem, estuda os fenômenos do significado com base nas experiências do falante-ouvinte e no ambiente sociocultural em que ele se encontra. Essa semântica foi bastante influenciada pela teoria de Chomsky e teve como principais expoentes Katz, Fodor, Jackendoff e Lakoff, os quais contribuíram com a possibilidade de tratar o significado numa outra perspectiva. Katz e Fodor propõem uma teoria Semântica interessada na interpretação semântica das sentenças. Para os autores, “[...] a interpretação semântica de uma sentença era determinada a partir do significado de seus itens lexicais e de sua estrutura sintática” (*apud* GOMES, 2003, p. 80).

Jackendoff, em sua teoria busca caracterizar o significado em relação à cognição humana. Buscava entender de que maneira a mente humana organiza as coisas do mundo em conceitos. Assim, contrariando os lógicos, Jackendoff crê que “[...] o significado na linguagem são categorias do mundo projetado e não entidades do mundo real” (*apud* GOMES, 2003, p. 94). Por isso, a referência é tratada por Jackendoff como uma relação que

se estabelece entre as expressões linguísticas e as representações que os falantes fazem do mundo externo.

Outra contribuição relevante na constituição da Semântica Cognitiva foi a de Lakoff, com sua Teoria dos Modelos Cognitivos, tentará explicar o modo como a razão atua sobre a realidade para dela extrair o significado. Para ele, “as estruturas conceituais são significativas porque são corporalizadas, nascem das experiências de cada ser humano” (*apud* GOMES, 2003, p. 91). Lakoff preocupa-se com o modo como são apreendidas as experiências humanas da cognição e considera que os significados são motivados pela própria natureza cognitiva que o homem possui. Nessa perspectiva, os significados se tornam significativos para as pessoas a partir do momento em que se convertem em experiência sociocultural, tornando-se valores partilhados pelas pessoas.

As noções de significado apresentadas por Lakoff parecem contribuir, satisfatoriamente, com um trabalho que se volte à Semântica Cognitiva, uma vez que essa considera desde as experiências dos indivíduos à interação social e o contexto, aspectos que apesar de não serem recorrentes no ensino de língua portuguesa são indispensáveis à formação de todo cidadão.

1.1.5 Semântica Argumentativa

Muito relevante ao estudo do significado, a Semântica Argumentativa também traz suas contribuições para os estudos linguísticos contemporâneos, ao interessar-se pelo fenômeno da argumentação na língua(gem). Um dos principais precursores dessa teoria é o linguista Oswald Ducrot, que amplia conceitos como pressupostos, subentendidos e polifonia, conceitos caros para os estudos semânticos. O pressuposto para Ducrot é componente do enunciado e pertence ao sentido literal, já os subentendidos são ausentes do enunciado, isto é, dependem do processo interpretativo pelo qual o ouvinte se submeterá, tais processos acontecem em momentos distintos, como considera Ducrot (*apud* GOMES, 2003, p. 132)

A oposição pressuposto-subentendido reproduziria a distinção dos dois níveis semânticos, o da significação (frase) e o do sentido (enunciado): pressuposto e subentendido se opõem pelo fato de não terem sua origem no mesmo momento de interpretação.

No que diz respeito à polifonia, Ducrot considera que num enunciado, várias vozes enunciam ao mesmo tempo, a voz, hegemônica, é identificável nesse enunciado. Ducrot se

interessa pelo ato da enunciação, e não pelo enunciado em si. Segundo ele, é impossível falar sobre o sentido de um enunciado sem abordar suas circunstâncias de produção, ou seja, não existe enunciado fora de um contexto.

Sendo assim, é possível concluir que a Semântica Argumentativa dá destaque ao real da língua, ao se preocupar com o momento da enunciação e suas implicações para o enunciado. Assim, Ducrot busca compreender em que se assenta a capacidade humana de argumentar e, através disso, significar. Essa perspectiva, de conceber a Semântica Argumentativa, evidencia a importância que a semântica contemporânea tem para os estudos do enunciado e, conseqüentemente, dos discursos que se revelam no processo de enunciação, esses, por sua vez, apesar de serem incluídos nas orientações trazidas por alguns documentos oficiais, para que possam ser trabalhados em sala de aula, não aparecem na maioria dos livros didáticos de português e, por conseguinte, provavelmente, não são explorados na prática pedagógica, uma vez que são esses LD que ocupam um papel de destaque no espaço escolar.

Desse modo, percebemos que há muitas propostas teóricas no entorno da semântica, com fundamentos distintos e até mesmo divergentes, em que ora temos estudos que se dedicam mais as abordagens formais ou estruturais, ora o cognitivo ou social se apresentam mais relevantes. Apesar disso, poderíamos destacar que o objeto de estudo das semânticas se define como sendo o plano de conteúdo da linguagem, para muitos teóricos o significado, para outros o sentido.

1.2 A IMPORTÂNCIA DA SEMÂNTICA PARA O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

A Semântica é uma área que ainda não é bem explorada no ensino de língua materna, não apenas no ensino fundamental e médio, mas também no superior, mesmo quando a Semântica é disciplina do currículo universitário.

Com as discussões sobre os avanços necessários para educação, a Linguística ocupou um espaço consideravelmente importante para o ensino de língua portuguesa. Os livros didáticos tiveram que passar por várias mudanças, tendo que direcionar o enfoque, que era apenas gramatical, para os aspectos discursivos da língua, mas apesar do avanço e abrangência da Linguística, sua aplicação ainda não é suficiente para que se atinjam os objetivos propostos pelos PCN, quando estes propõem um trabalho que enfoque o aprimoramento da capacidade de compreensão e expressão dos alunos em situações de comunicação. A inserção de áreas da Linguística, como a Sociolinguística, a Pragmática, a

Análise do Discurso, entre outras, no ensino de língua visava à aquisição, por parte do discente, dessas competências propostas pelos PCN.

Desse modo, como os fenômenos semânticos são parte integrante da sociedade, não poderíamos desconsiderar que essa área contribui bastante para que as competências linguísticas dos alunos sejam ampliadas, uma vez que, como afirma Gomes (2003, p. 14) “estudar Semântica passou a ser, antes de tudo uma opção metodológica sobre a dimensão natural, formal, ou social da linguagem”. Assim, caso seja feita uma abordagem de alguns conteúdos da Semântica, de maneira eficaz, o desenvolvimento da interpretação e da análise linguística, habilidades indispensáveis para o discente, ganhará novas dimensões.

Não seria o caso de propor ao aluno da educação básica um estudo complexo da Semântica em suas diversas linhas, como a formal, a argumentativa ou a cognitiva, mas inserir no trabalho com língua (o léxico, a sintaxe etc.) o enfoque semântico, para que o aluno perceba que estudar língua portuguesa vai além das classificações e memorizações sintáticas. Como afirma Ilari (2010, p.11):

O tempo dedicado a esse tema é insignificante, comparado àquele que se gasta com ‘problemas’ como a ortografia, a acentuação, a assimilação de regras gramaticais de concordância e regência, e tantos outros, que deveriam dar aos alunos um verniz de ‘usuário culto da língua’.

Assim, embora a Semântica seja uma disciplina da Linguística, muitos dos docentes que hoje estão em sala de aula tiveram pouco contato, em sua formação, com essa área do conhecimento, o que dificulta o possível trabalho com a Semântica em sala de aula. Outro fato que também pode dificultar é a tradição do ensino das normas gramaticais presente, ainda, em boa parte das redes escolares. E ainda há o fato de que na maioria dos cursos de Letras, a formação em Semântica é simplória o que vai resultar, logicamente, em professores sem “intimidade” com esse campo teórico e até em profissionais que não querem aprofundar o conhecimento nessa área, por ser complexa, como considera boa parte dos estudantes do curso de Letras e de docentes já com formação concluída. Assim, temos uma carência na formação e, conseqüentemente, uma prática com deficiências, o que gera certa aversão, por parte dos alunos, às aulas de língua portuguesa quando estas deveriam ser as mais “interessantes”, fazendo com que o aluno interrogasse o sentido, compreendendo seus fenômenos e ampliando suas possibilidades de leitura do mundo.

Para tanto, é importante que o professor da educação básica tenha um conhecimento mínimo das teorias semânticas, com isso o docente terá a possibilidade de fazer

abordagem da Semântica mais eficaz no ensino de língua materna. Isso também só será possível se no currículo universitário for dada maior atenção a disciplina Semântica, com ênfase para a importância de levar à educação básica o trabalho dos aspectos semânticos, ultrapassando as abordagens unicamente sintáticas da língua. Assim, teremos discentes capazes de interpretar os discursos que circulam na sociedade, de assumir a palavra e produzir textos eficazes nas mais diversas situações em que se inserem.

1.3 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Quando pensamos em educação, de maneira geral, pressupomos que é necessária uma formação eficaz para que o docente exerça, com qualidade, a prática pedagógica. Para isso, a formação de professores é elemento indispensável para o desenvolvimento dos saberes e de competências docentes, as quais, geralmente, só são adquiridas nessa formação.

Segundo Nóvoa (1999, p.26), “ao longo da história, a formação de professores tem oscilado entre modelos acadêmicos e modelos práticos”. Para o autor, é preciso ir além dessa dicotomia, firmando uma parceria entre o ensino superior e as escolas. Talvez seja por falta dessa parceria que há ainda um distanciamento entre teoria e prática, o que torna evidente a necessidade de repensar e reestruturar a formação de professores.

As discussões acerca da formação do professor para o ensino básico não é recente, porém, como afirma Azanha (2006, p.53-54):

Não tem emergido propostas que ultrapassem o nível de recomendações abstratas sobre a necessidade de ‘sólida formação dos educadores’, ‘integração de teoria e prática’, ‘da interdisciplinaridade’.

Essas discussões, geralmente, segundo Azanha (2006, p.55) direcionam para a “afirmação de uma necessidade de uma política nacional de formação de professores e, em seguida para o perfil profissional”, duas tendências que, segundo o autor parecem desconsiderar as diferenças econômicas, sociais e culturais, as quais são tão presentes em nosso país. Assim, como considera Azanha (2006, p.57), “a adequada formação do professor não pode ser imaginada como a simples e direta aplicação à situação de ensino de um saber teórico”, mas deve estar relacionada também aos aspectos da vida escolar e social dos discentes e docentes.

Para tanto, esse profissional deve estar disponível a aprender e ao mesmo tempo questionar aspectos dessa formação; afinal de contas, o avanço das pesquisas voltadas a

prática de ensino; as mudanças e transformações no modo de pensar dos indivíduos que estão inseridos nesse espaço educacional; a evolução do conhecimento científico, são realidades que exigiram do currículo escolar novas construções e desse profissional uma nova postura, principalmente nos dias atuais em que as discussões voltadas à educação tomam um espaço tão amplo. Até porque, sabemos que embora necessária, essa formação não é suficiente, pois com a evolução de áreas do conhecimento, muitos professores não conseguiram acompanhar e adequar sua prática às novas tendências do ensino e para aqueles da área de língua portuguesa é ainda mais desafiador, pois esses devem abordar não só os aspectos estruturais, mas linguísticos e discursivos, para que assim o usuário da língua seja capaz de se apropriar desse uso, atuando de maneira discursiva sobre o meio em que está inserido.

Desse modo, a formação do professor não pode visar apenas à aplicação de um saber teórico a uma situação escolar, mas é necessário que a figura desse profissional, os seus conceitos e, sobretudo, o contexto da vida escolar seja levado em consideração, pois é notório que, geralmente, no processo de formação de professor, há um retrato universal desenhado desse profissional, quando na verdade o que temos são perfis variados, que atuaram a partir do que cada um sabe de si, das teorias e do universo escolar.

Nessas condições, o professor precisa ser formado para encarar os desafios inovadores da escola contemporânea. Para isso, a proposta de formação docente deve contemplar a investigação e a procura de caminhos novos, como sugere Azanha (2006, p.64):

Novas propostas de formação docente devem partir do próprio conceito de escola, não apenas como é formulado pela eventual contribuição de teorias [...], mas também pelo desenvolvimento de um ponto de vista pedagógico que leve em conta esses fatos na ordenação desejável das atividades escolares.

É possível perceber, a partir do que se propõe acerca da formação de professores da educação básica, que há consideráveis iniciativas as quais visam à melhoria da formação do educador, embora saibamos que essas ações envolvem uma grande complexidade, na qual está em “jogo” o processo de preparação para aquisição de habilidades que são exigidas dos professores e o reflexo dessa formação na sociedade. Habilidades essas que vão desde a capacidade de reconstruir uma política de educação, uma prática pedagógica flexível ou mesmo uma teoria da aprendizagem, até a de simplesmente reconhecer as necessidades e o contexto escolar no qual está inserido.

1.4 A FORMAÇÃO CONTINUADA

Diante dos desafios do mundo globalizado que atingem a sociedade e, conseqüentemente, a educação, não é possível mais pensar no papel da escola como instituição que visa apenas formar para a cidadania. Nos dias atuais, é necessário entender os limites da educação, as questões que envolvem o social e a influência que estas questões têm na formação da identidade do educando e do educador. Para isso, como é proposto por Freitas (2007, p.14):

A formação dos professores não pode estar desarticulada de uma política de melhoria da qualidade do ensino. A meta de que os alunos possam ser sujeitos da sua própria formação implica construir um objetivo idêntico para o processo de formação dos professores, uma vez que o educador só pode dar sua tarefa por realizada quando ele coloca seu trabalho a serviço da aprendizagem de todos os alunos. Desse modo, o alvo da formação precisa ser o de construir e consolidar caminhos que permitam a conquista, pelo professor, de autonomia nas dimensões social e pedagógica.

Sabendo que a construção de uma educação de qualidade passa por uma política de formação de professores, entendemos que tal formação não pode se resumir apenas a inicial, pois essa não é suficiente para o desenvolvimento da profissão, o que torna necessário a criação de programa de formação continuada para todos os professores, que deve ir além da oferta de curso de atualização.

Vê-se que a concepção de formação continuada tem uma dimensão relacionada à complementação da formação inicial e à reelaboração teórico-crítica da prática cotidiana, ao longo de toda a carreira profissional. Na formação continuada não se podem desconsiderar as dimensões pessoais e profissionais, incluindo os aspectos concernentes à subjetividade, que permitem aos professores a apropriação dos processos de formação, uma vez que o saber é construído ao longo do percurso. A noção de experiência e de construção do conhecimento mobiliza uma pedagogia interativa e dialógica, considerando os diferentes saberes e a experiência docente (Secretaria da Educação Básica SEB/MEC, 2005, p.24).

Assim, a formação continuada, como na inicial, deve ser regida por teorias e práticas, uma vez que serão retomadas com objetivo de refletir acerca dos saberes construídos na prática e de investigar o cotidiano escolar com vistas à produção do conhecimento, a partir da diversidade que envolve o âmbito escolar.

Apesar dessas discussões não serem recentes, no Brasil a concepção de formação continuada ainda está relacionada à ideia de preparar o docente para transmitir o saber, uma espécie de técnica transmitida aos professores, o que revela que esses profissionais ainda são vistos como indivíduos passivos no processo de ensino-aprendizagem, uma contradição que é evidenciada quando desses professores é exigida uma prática pedagógica na qual possibilite o desenvolvimento da criticidade e da autonomia dos discentes, no entanto quando os docentes estão nos cursos de formação continuada, as informações são tratadas de maneira formal, o conteúdo parece não dialogar com o método, e as reflexões acerca das práticas de ensino são desconsideradas. Como então pensar numa formação continuada de qualidade? Uma que não vise “remendar” lacunas deixadas na formação inicial?

A formação continuada não deve ser confundida com ações pontuais ou extensivas de formação, cujos efeitos são bastante limitados e discutíveis. Mesmo quando são planejados visando divulgar novas ideias ou sensibilizar os professores para aspectos importantes de seu trabalho esses eventos não carregam as características da formação continuada (FREITAS, 2007, p.25).

Uma questão relevante que envolve os programas de formação continuada é o fato de pensar nessa formação como uma reprodução daquilo que já foi tratado na formação inicial, em vez de ser um momento de percorrer as experiências profissionais, de contrapor teorias com a realidade escolar, e por fim de criar atividades reflexivas que possibilite a produção do conhecimento. Se isso não ocorre, como ficam os novos campos do conhecimento que surgem? Em que momento poderão ser apresentados tais campos de conhecimento, como a Semântica, por exemplo, aos docentes que desconhecem algumas áreas teóricas necessárias para as práticas sócias dos sujeitos? Como ficam os docentes que concluíram a graduação na época que a Semântica ainda não fazia parte dos currículos universitários de Letras? Tais questões permitem a instauração de um espaço de discussão em prol de um repensar da prática docente para o ensino de língua portuguesa.

1.5 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

O ensino de língua materna no Brasil tem sido discutido por muitos estudiosos e especialistas da área. Há anos, as inúmeras orientações e exigências que foram surgindo no decorrer dos anos apontavam para as visíveis mudanças que estavam acontecendo na sociedade e, sobretudo, na língua.

Segundo Bezerra (2007), tradicionalmente, o ensino de língua portuguesa se volta apenas ao ensino da gramática normativa, essa por sua vez abrange duas perspectivas: a prescritiva (quando se impõe um conjunto de regras) e a analítica (quando se identifica as partes que compõem um todo, com suas respectivas funções). Segundo a autora, esse fato se explica porque o ensino de língua portuguesa estava, inicialmente, voltado para a alfabetização e era privilégio da alta classe social que estudava, além da gramática, a retórica e a oratória, com vistas à aquisição do falar e escrever bem. Porém, com a democratização da escola e a evolução dos estudos linguísticos, começa a surgir um novo cenário no meio escolar, ocupado por outro público: as classes sociais inferiores. Assim, o antigo modelo de ensino se torna insuficiente para atender essa demanda, emergindo, desse modo, a exigência de um novo modelo.

Para tanto, passou-se a privilegiar a decodificação do texto, uma maneira de se ter acesso à leitura. Passamos também a presenciar um ensino com foco mais prático, incluindo textos que circulavam nos meios de comunicação. Surgia, nesse contexto, a necessidade de implantar os diferentes letramentos presentes na sociedade e o trabalho com gêneros textuais, além do literário. É diante dessas necessidades que inúmeras teorias vão ocupando um espaço importante na orientação do ensino de língua portuguesa. Nas duas últimas décadas do século XX, e primeiros anos do século XXI, algumas orientações têm se destacado, conforme Bezerra (2007, p.38):

a teoria sócio-interacionista vygotskiana de aprendizagem, as de letramento e as de texto/discurso, que possibilitam considerar aspectos, cognitivos, sócio-políticos, enunciativos e linguísticos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem de uma língua.

Essas teorias contribuíram de maneira satisfatória para efetivação de um ensino de língua pautado nas mudanças pelas quais a sociedade passou, inclusive no âmbito escolar, e nas políticas que embasavam o sistema educacional. Nesse sentido, foram surgindo concepções, como as apontadas por Vygotsky (*apud* BEZERRA, 2007, p.38-39): a aprendizagem é o resultado da interação entre os indivíduos; tanto linguagem falada quanto escrita possibilitam o desenvolvimento de processos psicointelectuais; o bom ensino é o que adianta ao desenvolvimento; o papel do outro é importante na construção do conhecimento; o papel mediador do professor nas interações interpessoais e na interação dos alunos com os objetos de conhecimento, entre outras. Os estudos sobre letramento também começaram a vigorar em sala de aula, embora ocupando ainda pouco espaço, se comparado com a

gramática; o trabalho com os gêneros textuais e com o texto e discurso, também começam a ser contemplados no ensino de língua, apesar de, muitas vezes, serem utilizados apenas como pretexto.

Nesse cenário de mudanças e inovações, a Linguística também passa a ocupar um espaço significativo, trazendo contribuições relevantes às possíveis novas abordagens de ensino de língua portuguesa. De acordo com Geraldi (1996, p.65):

Da pesquisa linguística contemporânea podem ser retiradas três grandes contribuições para o ensino da língua materna: a forma de conceber a linguagem, a forma como define seu objeto específico, *a lingua*; o enfoque diferenciado da questão das variedades linguísticas e a questão do discurso, materializado em diferentes configurações textuais.

Esse repensar acerca do ensino de língua portuguesa não se deu apenas nas novas teorias do conhecimento, mas também nos documentos oficiais que garantem a coerência do sistema educacional. Dessa maneira, as diretrizes educacionais passam a dialogar com as teorias propostas para melhoria do ensino, como afirma Geraldi (1996, p.65):

[...] as Diretrizes para o Aperfeiçoamento do Ensino, elaboradas pela Comissão Nacional nomeada pelo Ministério da Educação (MEC) sugerem um ensino centrado em três atividades: a prática de leitura e produção de textos e na prática da análise linguística.

Assim, o ensino que tinha o professor como transmissor, detentor de todo conhecimento e o aluno como mero receptor dos conteúdos, entra em decadência e começa a surgir reflexões acerca do processo de ensino e aprendizagem. Os PCN apresentam propostas para um ensino, não mais com a perspectiva de ensinar a decorar regras gramaticais, mas com vistas à formação do indivíduo enquanto cidadão, aproximando esse ensino à realidade do aluno. Conforme os PCN (2000, p18):

O processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa deve basear-se em propostas interativas língua/linguagem, consideradas em um processo discursivo de construção do pensamento simbólico, constitutivo de cada aluno em particular e da sociedade em geral. Essa concepção destaca a natureza social e interativa da linguagem, em contraposição às concepções tradicionais, deslocadas do uso social.

Percebemos que embora o ensino de língua portuguesa tenha passado por reformulações diversas, inclusive a partir das teorias e documentos oficiais que surgiram

como exigência do contexto, no qual a sociedade e os indivíduos envolvidos nesse processo de ensino estavam inseridos, ainda há uma realidade de ensino embasado em aspectos tradicionais que, na maioria das vezes, não condiz nem atende as propostas básicas para um ensino eficaz, que possibilite o discente alcançar competências mínimas de autonomia, enquanto cidadão, de capacidade de argumentação e de interpretação dos diversos discursos presentes na sociedade.

Na atualidade, o ensino gramatical ainda prevalece sobre as demais áreas, boa parte dos educadores concebe ensino de língua portuguesa como ensinar as regras gramaticais. No entanto, o problema maior não parece estar em abordar a gramática, mas sim no modo como essas normas são tratadas em sala de aula, geralmente, desvinculadas do contexto, sem considerar os textos que circulam na sociedade, e sua função comunicativa e ainda sem refletir até que ponto esse ensino, realmente, é eficaz à formação do indivíduo que faz parte de um mundo globalizado, em que a *internet* e os meios de comunicação se apresentam bem mais interessantes do que qualquer aula de língua portuguesa.

É diante dessa realidade que entra em jogo o papel do professor, não como transmissor de conhecimento, mas como mediador, que leva em consideração o que o aluno sabe, para que, a partir desse saber compartilhado, construam-se novos saberes, como aponta Geraldi (1996, p.39), quando trata do papel do professor, enquanto mediador:

O professor deixa de ser o agente exclusivo da informação e formação dos alunos, para ser possibilitador das interações entre eles e também responsável pela intervenção nas suas zonas de desenvolvimento proximal, já que tem mais experiência e a incumbência de desafiar, através do ensino, os processos de aprendizagem e desenvolvimento do aluno.

Essa postura do docente não implica dizer que ele considerará o conhecimento trazido pelo aluno, mesmo quando não estiver de acordo com o que se aborda em sala, mas caberá a esse profissional fazer a mediação necessária, direcionando para o horizonte adequado, por meio da interação entre professor e aluno.

Diante disso, é notório que, cada vez mais, o contexto atual exige novas abordagens de ensino, as quais insiram conhecimentos que emanam das situações comunicativas que circulam na sociedade e dos sentidos que nelas estão impregnados, uma vez que presenciamos, hoje, ocupando os bancos escolares, um público diversificado que não está interessado em aprender apenas regras diversas da língua, principalmente quando estas são tratadas desvinculadas dos contextos dos quais esse público faz parte.

CAPÍTULO II

2 ACERCA DO OBJETO DE ESTUDO

2.1 O LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS

A partir das mudanças no processo de ensino de língua portuguesa, surgiram também os LD, recurso criado para auxiliar o professor no cumprimento às exigências da prática de ensino de língua materna. Segundo Bezerra (2007, p.42), os LD surgiram:

[...] para suprirem as lacunas de conhecimento desses professores. Agora, sobretudo a partir da década de 70 do século passado, não é mais dada a eles a responsabilidade de prepararem suas aulas e exercícios, como antigamente; isto compete ao autor do livro didático.

O Livro Didático de língua portuguesa passou a ocupar o papel central em sala de aula e a ser considerado o responsável pelo insucesso escolar, como consequência foi retirada do professor a tarefa de preparar aula. O LD tornou-se a “Bíblia” desse profissional, tornando-o dependente do seu uso, o que implicou em um ensino voltado apenas ao cumprimento dos conteúdos ordenados pelo LD, sem considerar se determinado livro atendia ou não ao contexto do público-alvo.

Porém, com o avanço das pesquisas, a prática pedagógica orientada, apenas, pelo Livro Didático passa a ser repensada. Para isso, colaboraram as pesquisas voltadas ao ensino de língua, ao letramento, entre outros campos do conhecimento, e como afirma Bezerra (2007), com “a intervenção do Estado, através de programas específicos de avaliação do MEC, a partir da última década do século XX, os livros didáticos são pressionados a imprimirem mudanças em seus conteúdos, metodologias e concepções teóricas”. Dessa intervenção do Estado, nasce em 1997 o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), comissão que define os critérios de avaliação de Livro Didático. Na opinião de Rangel (2005, p.14):

Podemos dizer que o PNLD, especialmente, a partir da Avaliação, estabeleceu perspectivas teóricas e metodológicas bastante definidas para o LDP, perspectivas estas que se tornaram possíveis graças a uma movimentação no campo da reflexão sobre o ensino de língua materna que bem poderíamos considerar como uma mudança de paradigma.

Nesse Programa, os livros didáticos de português passaram a ser analisados a partir do que ofereciam tanto ao educador quanto ao aluno, inclusive passa a ser observado se esses livros possuem uma didática adequada às mudanças exigidas no ensino de língua materna. Para isso, alguns critérios de análise do LDP foram estabelecidos. De acordo com Rangel (2005), esses critérios pretendem saber se o livro:

- a) Oferece ao aluno textos diversos e heterogêneos, do ponto de vista do gênero e do tipo de texto;
- b) Prevê atividades de leitura capazes de desenvolver no aprendiz as competências leitoras implicadas do grau de proficiência que se pretende levá-lo a atingir;
- c) Ensina a produzir textos, por meio de propostas que contemplem tanto os aspectos envolvidos nas condições de produção, quanto os procedimentos e estruturas próprias da textualização;
- d) Mobiliza corretamente a língua oral, quer para o desenvolvimento da capacidade de falar/ouvir, quer para a exploração das muitas interfaces entre oralidade e escrita;
- e) Desenvolve os conhecimentos linguísticos de forma articulada com as demais atividades.

Para o cumprimento desses critérios, é necessário que o LDP enfrente, como afirma Rangel (2005, p.19), “os novos objetos didáticos do ensino de língua materna: o discurso, os padrões de letramento, a língua oral, a textualidade, as diferentes “gramáticas” de uma mesma língua”, entre outros. Diante dessa “política” de avaliação do LD, os autores dos livros didáticos passam a se preocupar mais com que conteúdo abordar, de que maneira e se determinado LD se adequará ao contexto dos discentes, embora ainda tenhamos, hoje, muita inadequação, a exemplo de alguns livros que privilegiam uma abordagem excludente, em que os aspectos particulares de uma região ocupam um lugar de destaque, espécie de superioridade em relação às outras, dificultando assim o trabalho do professor, bem como o desempenho daquele aluno que não pertence à realidade dessa região.

Outro fator a ser observado na seleção do LD, diz respeito às questões políticas, pois muitas vezes o livro não é escolhido apenas com base em critérios que contribuam para o processo de ensino e aprendizagem, mas sim porque é produzido por determinada editora, que possui “*status*” diferenciado das demais ou por ocupar um maior espaço de circulação no mercado editorial. Nesse caso, o livro, como qualquer outro produto que é produzido com vistas à distribuição, ao consumo e, principalmente, ao lucro, sofre influências econômicas,

culturais, sociais e políticas, o que conseqüentemente afetará a escolha do livro, uma vez que questões como essas, quase sempre, não são percebidas pelos professores.

Nesse sentido, a formação inicial e continuada do professor são fatores que influenciam diretamente à opção que esse profissional irá fazer no momento da seleção do LD, tendo em vista que são nessas formações que o docente adquire, a partir das experiências vividas e teorias estudadas, a capacidade de identificar aspectos relevantes ou irrelevantes à sua prática pedagógica, bem como a de analisar, por exemplo, que ideologia pode estar implícita ou não em um LD, ao ponto dessa determinar nossas escolhas.

Dessa trajetória de “avanços e entraves” do LD podemos perceber que esse possui ainda, um espaço de grande relevância na sala de aula, na maioria das vezes, é o único recurso disponível para os professores, essa é uma das razões para que as escolhas desses livros não sejam feitas sem que se observem as diversas questões que envolvem a composição e os conteúdos presentes neles. Assim, percebemos que há ainda muitas lacunas na abordagem de alguns conteúdos do LD, o que pode gerar um ensino também repleto de falhas, a exemplo do tratamento dado à Semântica, o qual se dá de maneira, muitas vezes, superficial, apesar das orientações presentes no Manual do Professor, que buscam auxiliá-lo no desenvolvimento dos conteúdos em sala de aula.

2.2 O MANUAL DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA

Além da formação, das orientações teóricas disponibilizadas aos professores, dos documentos oficiais e ainda do LD, temos o Manual do Professor, que também surge com o objetivo de auxiliar os docentes na prática pedagógica, a partir do aprofundamento das bases teórico-metodológicas, as quais são responsáveis por fundamentar a organização dos conteúdos no LD e as orientações destinadas aos professores.

Dessa forma, como o LDP teve que se adequar às novas teorias do conhecimento, voltadas à língua e ao ensino, conseqüentemente, o Manual do Professor também precisou ser repensado, uma vez que a maioria desses manuais consistia apenas em cópia do livro do aluno, porém com um diferencial: as respostas dos exercícios. Desse modo, não era possível conceber que, após o advento de tantas teorias, esse manual se resumisse em revelar as respostas “corretas” das atividades propostas, sem considerar todo conhecimento produzido até o presente momento.

É nesse sentido que o PNLD, no *Guia do Livro Didático* (2009, p.21) trata das especificidades do Manual do Professor, esse, por sua vez, “não pode, portanto, ser meramente uma cópia do livro do aluno, com as respostas preenchidas”. Deve antes, segundo o *Guia do Livro Didático* (2009, p.21):

- a) Explicitar com clareza e correção os pressupostos teóricos e metodológicos a partir dos quais a proposta didático-pedagógica foi elaborada;
- b) Descrever com precisão e funcionalidade a organização dos livros, inclusive no que diz respeito aos objetivos a serem atingidos nas atividades propostas e aos encaminhamentos necessários;
- c) Apresentar subsídios para a avaliação dos resultados de ensino, assim como para a ampliação e adaptação das propostas que figuram no (s) livro(s);
- d) Propor formas de articulação entre as propostas e atividades dos livros e os demais materiais didáticos;
- e) Fornecer subsídios para a atualização e formação do professor, tais como bibliografias básicas, sugestões de leitura suplementar, sugestões de integração com outras disciplinas ou de exploração de temas transversais, dentre outros.

De acordo com Gérard & Roegiers (*apud* MARCUSHI, 2005, p.140 -141):

Os manuais escolares, quer se tratem especificamente de manuais de professor ou de manuais do aluno, preenchem essencialmente, em relação aos professores, *funções de formação*: o objetivo é o de contribuir com instrumentos que permitam aos professores um melhor desempenho do seu papel profissional no processo de ensino-aprendizagem.

Ainda, segundo os autores (GÉRARD & ROEGIERS, *apud* MARCUSHI, 2005, p.141), essas funções de formação compreendem:

- a) Informação científica e geral;
- b) Formação pedagógica, ligada à disciplina;
- c) Ajuda nas aprendizagens e na gestão das aulas;
- d) Ajuda na avaliação das aquisições.

Sendo assim, os manuais tendo que cumprir às exigências do PNLD, devem contemplar alternativas de aplicação do conteúdo; explicitar os objetivos a serem atingidos a partir das atividades desenvolvidas; orientar a avaliação dos resultados no processo de ensino; propor adaptações na abordagem de conteúdo, quando necessário; trazer sugestões de procedimentos; indicar teóricos e leituras suplementares, sobretudo, enfatizando áreas do conhecimento que dialogam e que podem contribuir com a ampliação ou abordagem de

determinado conteúdo; e, ainda, fornecer leituras que subsidiam a formação do professor; bem como contribuir para que o docente ao adotar o manual não perca sua autonomia, nem a capacidade de perceber que toda proposta pedagógica é flexível e, portanto, exige reflexão crítica acerca do que é proposto pelos manuais, identificando assim se tais propostas condizem com a realidade social e o contexto do qual discente e docente fazem parte.

Percebemos, portanto, apesar dos poucos teóricos preocupados em analisar a eficiência do Manual do Professor, a relevância que este tem, não só para a prática de ensino de língua, mas, sobretudo, para a atualização e a formação desse profissional que, muitas vezes, não conhece as novas áreas do conhecimento, as quais todos os dias nos apresentam propostas inovadoras capazes de mudar a realidade da sala de aula. Também notamos que esse instrumento, embora direcione uma prática capaz de desenvolver competências essenciais aos docentes e discentes, muitas vezes trazem, dentre os inúmeros teóricos e teorias citadas como referências para a sua elaboração, material teórico que não condiz de fato com as abordagens dos conteúdos e atividades que seguem em cada capítulo. Dessa forma, não basta apenas, um Manual repleto de referências de autores renomados, mas é necessário que haja coerência entre os pressupostos teóricos e metodológicos. Quando isso não ocorre, dificilmente os objetivos traçados para a educação básica serão alcançados na prática docente.

2.3 OS DOCUMENTOS OFICIAIS

2.3.1 PCN

A criação dos PCN é um importante resultado das mudanças sociais, políticas e reformas educacionais que emergiram na sociedade no século XX, quando o modo de organização da educação brasileira não correspondia mais as necessidades do contexto atual. Hoje, o ensino de língua portuguesa no Brasil é orientado por alguns documentos dentre eles, estão os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), elaborados pelo Ministério da Educação (MEC), com vistas a subsidiar o trabalho do professor, de modo que este contemple o contexto e a interdisciplinaridade, elementos fundamentais para o direcionamento do exercício da cidadania.

Os PCN foram criados com base no modelo educacional que é estabelecido pela Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei Federal 9.394/96. Essa lei, de modo geral, garante ao aluno uma formação cidadã, que dê condições para prosseguir no trabalho e

principalmente nos estudos, como assegura o capítulo II da LDB. Art.22: a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum, indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. A LDB também busca assegurar a autonomia da escola e a presença da comunidade, de modo que esta participe das ações e da gestão escolar.

Nesse sentido, os PCN tornou-se referência comum às escolas brasileiras, porém respeitando a autonomia das mesmas e permitindo que cada uma se adeque às peculiaridades da região na qual está situada. Cabe ao professor implementar esses parâmetros com propostas inovadoras, a fim de que o processo de ensino e aprendizagem assegure aos discentes a aquisição das competências básicas que devem ser desenvolvidas em cada área do conhecimento, ao longo da trajetória escolar.

Os PCN (2000) do Ensino Médio, parte II, intitulada “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”, enfatiza a importância do trabalho com as diferentes linguagens, uma vez que essas são responsáveis pela constituição do indivíduo. Apresentam, desse modo, três pontos norteadores para o desenvolvimento das competências e habilidades no ensino de língua: representação e comunicação, investigação e compreensão, contextualização sociocultural. Seguindo, respectivamente, esses pontos, os PCN (2000, p.24) objetivam que o discente do ensino médio seja capaz de:

- a) Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal;
- b) Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade;
- c) Aplicar as tecnologias de comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes da vida;
- d) Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando texto/contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção, recepção;
- e) Recuperar pelo estudo do texto literário, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas no eixo temporal e espacial;
- f) Articular as redes de diferenças e semelhanças entre a língua oral e escrita e seus códigos sociais, contextuais e linguísticos;

g) Considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais como representação simbólica de experiências humanas;

h) Entender os impactos das tecnologias da comunicação, em especial da língua escrita, na vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social.

Assim, com esses fundamentos, a escola se tornou responsável pelos resultados e fracassos que emergiam da prática pedagógica, pois se entendia que, com as orientações fornecidas pelos PCN aos professores, não era possível conceber uma prática “fracassada”, na qual os conteúdos não correspondessem à realidade do aluno, os professores não refletissem acerca da própria ação e nem fossem capazes de explorar recursos pedagógicos diferenciados, com vistas a possibilitar a aquisição das competências necessárias ao educando.

Porém, mesmo com tais orientações notamos que faltam indicações metodológicas para os professores e, portanto, esse profissional não deve ser responsabilizado pelo fracasso escolar. É necessário que ele seja conhecedor e usuário crítico desses documentos, tão relevantes para história da educação no Brasil, uma vez que o professor é o principal responsável para que, por meio da mediação do conhecimento, o educando consiga adquirir boa parte das habilidades e competências a serem atingidas até o término do Ensino Médio.

2.3.2 OCEM

Outro documento oficial que possui grande relevância para o ensino de Língua Portuguesa são as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM, 2006) que, assim como os PCN (2000), são dispostos com base em dois aspectos: a finalidade do ensino e a organização do currículo. Porém, diferentemente dos PCN, as OCEM apresentam capítulos separados, para língua materna: “Conhecimentos de língua portuguesa”, organizados por profissionais da área de linguística, e para literatura: “Conhecimentos de literatura”, elaborados por profissionais de literatura, o que nos permite perceber as especificidades e a importância de cada área para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Segundo as OCEM, o objetivo desse documento não é apresentar soluções para os problemas que estão presentes no ensino de Língua Portuguesa, mas orientar as abordagens que devem ser adotadas, observando sempre o contexto que envolve a prática pedagógica.

Nesse sentido, assim como nos PCN, as OCEM (2006, p.17-18) traçam alguns aspectos necessários ao desenvolvimento do educando até o término do ensino médio, espera-se, desse modo, que essa formação possibilite ao estudante:

- a) Avançar em níveis mais complexos de estudos;
- b) Integrar-se ao mundo do trabalho, com condições para prosseguir, com autonomia, no caminho de seu aprimoramento profissional;
- c) Atuar, de forma ética e responsável na sociedade, tendo em vista as diferentes dimensões da prática social.

Segundo esse documento, para que se alcancem esses objetivos, o ensino de Língua Portuguesa deve propiciar ao educando um trabalho eficaz com a leitura, a escrita e a oralidade, tendo em vista que essas são competências básicas e devem ser adquiridas por todo indivíduo que recebe essa formação.

As OCEM também enfatizam a contribuição que a Linguística e a Linguística Aplicada trouxeram para o ensino de língua, reconhecendo “a importância de se abordarem as situações de interação considerando-se as formas pelas quais se dão a produção, a recepção e a circulação de sentidos” (OCEM, p.19). Essas orientações, de certa forma, apresentam um dado novo, quando comparado com os PCN, há uma preocupação em relação ao trabalho com a produção de sentido, sobretudo nas práticas orais e escritas do uso da língua e o reconhecimento de que, com o advento da Linguística, esses aspectos devem ter espaço no ensino de Língua Portuguesa. Para isso, as OCEM propõem uma abordagem de conteúdos a partir da perspectiva interacionista, que defende que todo texto se constitui na interação, sendo assim, segundo as OCEM (2006, p.24):

[...] pode-se dizer que toda e qualquer situação de interação é co-construída entre os sujeitos. Pode-se ainda complementar dizendo que, como somos sujeitos cujas experiências se constroem num espaço social e num tempo histórico, as nossas atividades de uso da língua e da linguagem, que assumem propósitos distintos e, conseqüentemente, diferentes configurações, são sempre marcadas pelo contexto social e histórico.

Dessa forma, não é possível conceber um ensino de língua que não leve em consideração as experiências do sujeito-aluno, até porque boa parte da construção de sentidos emerge dessas experiências, a exemplo do próprio texto, que tem seu sentido construído a partir do contexto no qual acontece a interação entre texto-leitor.

É dessa concepção que as OCEM elaboram suas propostas de abordagens, mostrando a importância do letramento, de uma prática pedagógica capaz de perceber os sentidos que emergem das práticas sociais, e a importância do aluno se construir “de forma consciente e consistente, sujeitos críticos, engajados e comprometidos com a cultura e a memória de seu país” (OCEM, 2006, p.33). Para isso, reconhece a necessidade de uma formação inicial e

continuada do professor, a importância da elaboração de sequências didáticas e da interdisciplinaridade, elementos determinantes para que se alcancem os objetivos do ensino. Para tanto, é necessário que a “escola, junto com os professores, precisem os conteúdos a serem transformados em objetos de ensino e de aprendizagem bem como os procedimentos por meio dos quais se efetivará sua operacionalização” (OCEM, 2006, p. 35).

Percebemos, portanto, que a preocupação de direcionar novas propostas ao ensino é reflexo do desenvolvimento social, histórico, cultural e político, que emergem da sociedade, exigindo, assim, uma abordagem de conteúdos em que se considerem as práticas sociais, uma vez que essas influenciam diretamente o âmbito escolar e a construção do conhecimento de cada indivíduo. As OCEM (2006, p.44) tentam contemplar esses fatores, pois entendem que é a partir do “princípio das ações de ensinar e aprender que a escola brasileira assegurará a função e a relevância da tarefa do professor na construção de suas práticas pedagógicas”.

Desse modo, o professor deve construir um conhecimento teórico e pedagógico. Sobre isso, propõem as OCEM (2006, p.45):

Afigura-se relevante, portanto a construção de uma política de formação que possibilite ao professor investir em um diálogo contínuo e sistemático com as contribuições advindas de estudos teóricos e empíricos desenvolvidos em diferentes campos disciplinares, os quais têm tomado como objeto de investigação a língua(gem) à luz de abordagens distintas – linguística, cognitiva, discursiva, interativa, pragmática, sociológica e filosófica.

Sendo assim, o professor compreenderá particularidades que envolvem o ensino e poderá intervir de maneira reflexiva na realidade em que atua, podendo analisar se esta condiz com as propostas lançadas pelos documentos que orientam a educação no país e a prática pedagógica.

2.3.3 RCEM-PB

Sabendo da importância que os documentos oficiais possuem para o ensino de Língua Portuguesa, no país, consideramos também relevante mostrar as contribuições que os Referenciais Curriculares para o Ensino Médio (2006), do Estado da Paraíba, trazem para a realidade de ensino do nosso Estado, uma vez que esse documento desenvolverá, de maneira específica, o que de modo geral sugerem as OCEM.

Os RCEM-PB foram criados com base nas propostas trazidas pelas OCEM e é dividido em duas áreas do conhecimento: língua portuguesa e literatura. Os RCEM-PB, assim

como as OCEM, recomendam que a língua seja tomada como processo dinâmico de interação, em que interlocutores atuam discursivamente sobre o outro; consideram que os gêneros textuais são meios para concretização desse processo; enfatizam a necessidade do trabalho com a Linguística, uma vez que essa pode promover situações que contribuam com a formação do aluno, e chamam a atenção para o fato de que “a língua não se esgota na compreensão de sua estrutura, mas remete à exterioridade”.

Nesse sentido, os RCEM-PB entendem que a descrição dos enunciados não basta, é preciso também a descrição do processo de enunciação que envolve. Segundo os RCEM-PB (2006, p.23), as “condições de produção relativas a tempo, lugar, papéis representados pelos interlocutores, imagens recíprocas, relações sociais, objetivos visados na interlocução”, são constitutivos dos sentidos desses enunciados, e determinantes das escolhas linguísticas realizadas.

Considerando relevantes os fenômenos textuais e enunciativos para a prática pedagógica, os RCEM-PB (2006, p.24-29) apresentam uma breve descrição dos elementos que compõem esses fenômenos: a dêixis, fenômeno que vincula a língua à situação de uso; a modalização, que designa a atitude e o posicionamento do sujeito em relação àquilo que ele fala; a polissemia e duplo sentido, elementos que evidenciam a opacidade e a multiplicidade de sentido; os fenômenos da textualidade e intertextualidade; os implícitos e, por fim, a heterogeneidade e a polifonia. A descrição desses fenômenos é apresentada de maneira bastante satisfatória, o que nos permite perceber uma preocupação em transmitir esse conhecimento que talvez os docentes, na sua formação, não tenham tido acesso. Outro dado novo é a presença da Semântica nessas orientações, ainda que de maneira discreta. Os RCEM-PB trazem elementos específicos da Semântica, enfatizando a importância desses para o processo de ensino e aprendizagem, o que não foi visto, durante todo percurso feito nos documentos oficiais.

Dessa maneira, os RCEM-PB (2006, p.31) propõem como objetivo geral para o ensino de Língua Portuguesa no ensino médio, que o educando desenvolva a capacidade de:

a) Uso da linguagem e, particularmente, da língua portuguesa em instâncias privadas e públicas, de modo a possibilitar a inserção efetiva dos alunos em práticas sociais e no exercício da cidadania;

b) Reflexão sobre a natureza e o funcionamento da linguagem e, em especial, da língua portuguesa;

c) Construção da consciência e identidade social, a partir da interação com o outro, com outras formas de pensar.

É a partir desses objetivos que os RCEM-PB (2006, p.32) apresentam os eixos estruturantes dos conteúdos de ensino de língua materna, contemplando os usos linguísticos e a reflexão sobre esse uso. Desse modo, divide-se em dois eixos. O primeiro está relacionado com as modalidades da língua: a oralidade e a escrita. O segundo envolve a análise linguística das práticas de língua(gem), em torno dos gêneros textuais e suas condições de produção; da relação língua(gem) e cultura, e dos mecanismos linguísticos, textuais e enunciativos. Para isso, os RCEM-PB(2006, p.32) enfatizam que:

Dois aspectos são relevantes nessa forma de pensar a organização dos conteúdos quando se trata de uma proposta curricular: o primeiro é a despreocupação com a listagem de conteúdos restritos à conceituação, classificação de tópicos gramaticais; e o segundo, decorrente do primeiro, é o fato de que estes conteúdos se destacam em cada prática de uso da oralidade ou da escrita, devendo-se eleger um foco para análise a cada movimento do processo, o que faz parte de uma proposta de avaliação formativa para a aprendizagem.

Essa maneira de pensar a organização dos conteúdos se justifica pelo fato de os RCEM (2006, p. 32) conceberem que “dominar uma língua significa conhecer as estreitas relações entre as condições de enunciação e a escolha das formas linguísticas”. Esses são fatores que determinam se o indivíduo é usuário competente da língua.

Os RCEM-PB também apresentam um direcionamento diferenciado para o ensino noturno de Língua Portuguesa, identificando a necessidade de a escola adotar procedimentos metodológicos diferenciados com vistas a atender essa clientela, uma preocupação bastante pertinente, mas que não ocupa espaço significativo nas propostas elencadas pelos PCN e OCEM.

Desse modo, ao considerar os motivos que levam o educando a estudar à noite, o perfil socioeconômico-cultural e faixa etária, a escola deverá aproximar-se da realidade desses educandos, partindo, como propõem os RCEM-PB (2006, p.72):

De temas transversais, das experiências de vida (profissionais ou não) do educando, do conhecimento de mundo acumulado, bem como do conhecimento internalizado que o educando possui de sua língua materna, sugere-se o engajamento gradativo em práticas de linguagem cada vez mais elaboradas e diversificadas, que circulam em uma sociedade letrada.

Para tanto, o trabalho com os gêneros textuais torna-se indispensável a essa prática, pois esses possibilitam que o discente seja inserido nas práticas de linguagem e tenha acesso à informação socialmente produzida. Porém, segundo os RCEM-PB (2006, p. 72-73), não basta apenas considerar as experiências cotidianas na sala de aula: “É preciso expor o educando a informação sistematizada, socialmente construída, que possa informá-lo, ajudá-lo a rever e se necessário, transformar velhos hábitos e ampliar seus horizontes cultural e social.”

Dessa forma, os RCEM-PB (2006, p.73) julgam que no ensino noturno “é necessário relacionar os vários saberes, engajando o educando noturno em situações-problema, vividos em sua comunidade e ainda buscando formas de tratamento e soluções nas diversas práticas de linguagem”, o que demonstra uma proposta de grande relevância para que se alcance uma aprendizagem significativa, bem como para que se assegure a permanência desse aluno na escola, sobretudo, fazendo com que esse perceba que há uma integração entre a escola e a sua vida real.

Em suma, podemos perceber que as orientações destinadas ao ensino médio da Paraíba expõem propostas coerentes com os PCN, as OCEM, com o sistema de ensino, com as inúmeras teorias que se voltam à investigação do processo de ensino e aprendizagem e às novas áreas do conhecimento, deixando em destaque a contribuição que essas trazem para o ensino de língua materna.

Ousamos dizer ainda que os RCEM-PB superam as propostas metodológicas trazidas pelos PCN e OCEM, orientando de maneira eficaz a prática pedagógica, descrevendo aspectos específicos que decorrem da realidade escolar, com vistas a adequar a abordagem dos conteúdos ao contexto do Estado, do discente e docente, para que, dessa maneira, a aprendizagem seja efetivada e o professor seja capaz de avaliar sua prática, refletindo se realmente os objetivos traçados por ele e pelos documentos oficiais foram alcançados.

CAPÍTULO III

3 ANÁLISE DOS DADOS

Como discurremos nos capítulos anteriores, o LD, embora tenha sido criado para servir de recurso complementar aos professores, ainda hoje é o principal e, muitas vezes, o único material de apoio disponibilizado a esses profissionais, principalmente aos do ensino público, o que nos leva a perceber o quanto esse recurso ocupa um espaço relevante em sala de aula.

Outro fato destacado foi a respeito das mudanças ocorridas na sociedade e a influência dessas mudanças para o ensino de língua materna, que exigiram um repensar acerca das abordagens de conteúdos trazidas pelos LD, tendo esses que passarem por um processo de adequação, já que em alguns casos são eles que ocupam o papel do professor nas aulas de Língua Portuguesa. Essa adequação dos LD pode ser notada na abordagem do próprio conteúdo gramatical, pois se antes eram privilegiados apenas os elementos sintáticos, hoje se considera também, embora com pouca ênfase, os aspectos semânticos da língua.

Diante do exposto, analisamos três LDP, dos três anos do Ensino Médio, especificamente, no que diz respeito à abordagem dos fenômenos relativos ao sentido, aos aspectos que se voltam ao tratamento da Semântica, bem como às orientações teóricas e metodológicas que os manuais didáticos trazem aos professores.

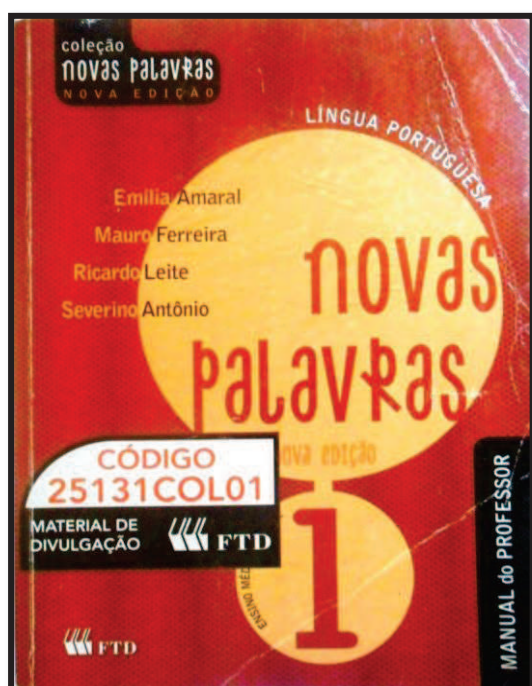


Figura 1 – Capa do LDP Novas Palavras

Inicialmente, analisamos o LDP, Novas Palavras, do 1º ano do Ensino Médio, dos autores: Emília Amaral, Mauro Ferreira, Ricardo Silva Leite e Severino Antônio. Constatamos que há uma abordagem positiva no que se refere ao estudo do sentido, notadamente, no que concerne ao estudo gramatical da língua.

Observamos que as relações de sentido são trabalhadas a partir dos diversos gêneros textuais, o que possibilita uma nova visão acerca da aquisição de competências linguísticas, antes medida, apenas, pela

capacidade de decorar regras. Há uma adequação ao que é proposto pelos documentos oficiais, quando tratam de alguns dos objetivos do ensino, que envolvem desde a recepção de determinado texto, aos elementos formais que o constitui e as atividades globais de leitura, escrita e, sobretudo, análise linguística, habilidades que o aluno deverá adquirir em sua trajetória escolar.

Porém, quando partimos para a verificação da abordagem semântica no LDPEM, 1º ano, o capítulo 4, intitulado “Noções de semântica”, página 267, apesar de trazer alguns gêneros introduzindo o assunto, apresenta uma definição restrita de Semântica, conceituando-a como o “estudo da significação das palavras, expressões e enunciados que constituem os textos”. Restrita porque sabemos que o conceito de Semântica é amplo, uma vez que as definições do significado são divergentes, pois como afirmam (ILARI & GERALDI, 2002, p.6): “a semântica é um domínio de investigação de limites movediços”.

É notório que os manuais didáticos privilegiam, geralmente, tipos específicos de Semântica. Verificamos no LD em análise que ora temos a Semântica Lexical ora a Formal, em que as relações de sentido são tratadas a partir das sentenças, e de conceitos como o da sinonímia, antonímia, homonímia, paronímia, paráfrase, polissemia e ambiguidade, tradicionalmente abordados pelas gramáticas escolares, o que pode até ser coerente com o contexto trabalhado, uma vez que o capítulo está apresentando a Semântica aos discentes e, para isso, tenta “descomplicar” esse estudo. Porém, destacamos que essa abordagem limita o aluno a conhecer o universo amplo de possibilidades de tratamento do sentido pelo viés da Semântica, como podemos constatar no enunciado de uma questão trazida na página 273, nesse capítulo. Observemos:

1. As frases a seguir foram extraídas de redações de candidatos a cursos superiores. Baseando-se no significado dos elementos textuais destacados, explique, resumidamente, por que o sentido geral de cada uma dessas afirmações é absurdo.
 - a) Péricles foi o principal **ditador** da **democracia** grega.
 - b) O **ateísmo** é uma **religião** anônima.
 - c) Quando um animal irracional não tem água para beber, só **sobrevive** se **for empalhado**.
 - d) Em Esparta as crianças que **nasciam mortas** eram **sacrificadas**.

Verifica-se que a noção de significado está voltada, apenas, à exploração dos significados dicionarizados das palavras, numa perspectiva tradicional de abordagem da Semântica Lexical, trata-se de enunciados isolados e palavras destacadas, desvinculados de um contexto e de qualquer gênero textual, o que não possibilita o discente a entender a funcionalidade dessas frases “soltas”. Impõe-se um olhar para uma expressão que poderia ter sido colocada em substituição de outra, desconsiderando outras possibilidades de tratamento dos sentidos em gêneros textuais diversos. O que é preocupante pelo fato de que quando o livro se volta para uma abordagem Semântica, o que é pouco verificado, centra-se em casos em que a semântica é ainda aquela de concepção tradicional, que não se preocupava com questões de ordem do sujeito que fala, sua experiência no mundo, em que condições produz seu texto, e atrelado a que ideologia e formação discursiva. Isto é, descartando outras abordagens semânticas deveras produtivas, como a cognitiva e a argumentativa, que operariam significativamente para a compreensão da proposta trabalhada pelo livro.

Vemos assim que embora os autores tentem trabalhar com os possíveis sentidos que podem emergir das afirmações absurdas, isso é feito a partir de uma perspectiva tradicional, como se as frases fossem suficientes para o desenvolvimento da capacidade de analisar, inferir, interpretar e de relacionar o texto com o contexto, para assim identificar sua função, condições de produção e finalidade, o que não é possível quando os sentidos são trabalhados sem estabelecer diálogo com o mundo, como trazidas pelo LD em análise.

Torna-se urgente perceber que os significados não são atingidos apenas com o estudo de um mero capítulo sobre a sinonímia, a paráfrase, a ambiguidade, entre outros fenômenos semânticos tradicionalmente já tratados nas gramáticas. A Semântica que conhecemos na contemporaneidade permite compreender os sentidos presentes nos diversos enunciados que circulam socialmente, que são materializados nos textos e que atualizam os discursos presentes nos diversos gêneros textuais (publicidade, música, bula, carta etc.) que compõem as propostas trabalhadas pelo LDPEM.

Desse modo, podemos perceber que a Semântica, mesmo com um capítulo dedicado a esta, no manual didático analisado, é ainda um terreno pouco explorado, uma vez que não se verifica uma abordagem integrada dos estudos do sentido aos gêneros textuais e aos discursos que permeiam as práticas sociais dos sujeitos e que circulam na escola e na sociedade.

Outro aspecto observado, nessa análise, diz respeito à orientação de como se trabalhar determinado conteúdo. Como observamos no capítulo anterior, essas orientações são trazidas pelo Manual do Professor, que geralmente vêm no final do LD. Em se tratando dessas

orientações, constatamos, no livro em análise, versão do professor, que em cada capítulo há observações para que o docente consulte esse manual. Verificamos, ainda, que se por um lado a abordagem Semântica se apresenta de maneira precária e dissociada do trabalho com os sentidos, por outro, temos ótimas indicações de leitura, de áreas que dialogam com cada conteúdo que o livro traz e sugestões de procedimentos, mesmo assim, não há, em se tratando da teoria semântica, uma orientação nem meios metodológicos para que se possa ampliar o estudo com esta área em sala de aula, tendo em vista que o trabalho voltado para os aspectos que envolvem a Semântica contribui não só para o desenvolvimento de “interpretação de textos”, verbais ou não verbais, mas, principalmente, para compreensão de mundo do sujeito.

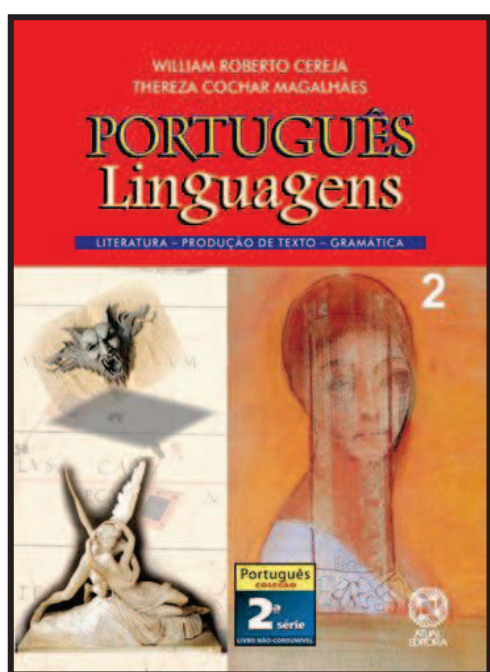


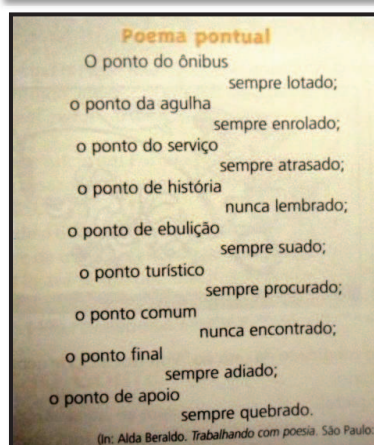
Figura 2- Capa do LD Português Linguagens

O segundo LD analisado, que tem como título: Português - Linguagens, 2º ano, Ensino Médio, de Cereja & Magalhães, não apresenta capítulo específico voltado ao estudo da semântica, essa é superficialmente vista ao término de cada conteúdo gramatical apresentado, especificamente em exercícios. Não há nenhuma abordagem teórica acerca da semântica, o que temos é uma seção com o título “Semântica e interação”, na qual os exercícios são abordados. Esses exercícios são utilizados como pretexto para o preenchimento de uma lacuna deixada pela não atenção ao fenômeno semântico, o que prevalece é a análise sintática e não semântica, como é

possível perceber no capítulo 28, que traz como conteúdo: “O sujeito e o predicado”, especificamente, nos exercícios da seção citada (p.257-258):

Semântica e interação

Leia o poema a seguir, de Mara Frantz, para responder às questões.



1. O poema tem uma estrutura paralelística: apresenta pares de versos, todos iniciados e finalizados da mesma forma. Considerando-se que possa haver em cada par de versos um verbo implícito, cada par constituiria uma oração.

Figura 3- Exercício do LDP Português Linguagens

- a) Identifique o sujeito de cada par de versos e indique seu núcleo.
 - b) A que classe gramatical pertencem as palavras que acompanham ou modificam o núcleo do sujeito?
 - c) Identifique o predicado de cada par de versos.
2. Nos pares de versos, o verbo do predicado está implícito.
- a) Que verbos poderiam completar o sentido do predicado?
 - b) Como se classificam esses verbos?

Nos exercícios propostos na seção “Semântica e Interação”, podemos perceber que embora haja o gênero poema, esse não é explorado a partir de um estudo semântico como sugere o nome da seção, nem tão pouco nas questões aparece uma proposta de interação entre texto, leitor e contexto, o poema é utilizado como pretexto para abordar a sintaxe, um trabalho mecânico, de simples identificação do sujeito e predicado. O sentido é mencionado apenas uma vez, mesmo assim com o objetivo de identificar verbo e não os possíveis sentidos que o texto pode trazer. A seção estaria assim mais apta a chamar-se de “Sintaxe”, sem a utilização da expressão “interação”, utilizada apenas como adereço, com efeito de modismo, uma vez que a abordagem semântica passa longe dos referidos exercícios, e o que entendemos por interação, fenômeno aplicado aos estudos linguísticos contemporâneos, não é contemplado.

Essa maneira de tratar o texto não nos permite identificar que tipo de Semântica é privilegiado, uma vez que a mesma não é contemplada na sua diversidade teórica. Apesar de haver uma variedade de gêneros textuais e discursivos no LDPEM em análise, é possível identificar a evidência dada aos aspectos gramaticais e o apagamento do trabalho com os sentidos que tais gêneros, geralmente, sugerem. Desse modo, temos longas abordagens dos fenômenos da sintaxe, ao longo do texto da obra, enquanto que a semântica se confunde com exercícios de sintaxe. Não atendendo, assim, as propostas que se voltam para o estudo do texto, a partir dos aspectos semânticos e a importância que esses têm para o educando.

No que diz respeito ao Manual com as orientações aos professores, o LD analisado opta pelos gêneros textuais, por considerá-los uma ferramenta “a serviço da construção do sujeito e do exercício da cidadania” (p. 14), o que condiz com a proposta dos PCN, porém, na prática, o trabalho com esses gêneros se dá de maneira superficial. O Manual apresenta como referenciais para sua elaboração teorias como a Linguística Textual, Semântica, Pragmática, no entanto, há uma incoerência entre o que se propõe e o que é constatado nos exercícios.

É possível perceber também que o Manual traz sugestões de leitura para que os professores possam aprofundar seu conhecimento em determinada área, mas não oferece procedimentos metodológicos o que pode dificultar a prática pedagógica, uma vez que existem áreas do conhecimento, como a Semântica que alguns docentes desconhecem, seja porque ainda temos poucos espaços dedicados aos estudos semânticos na academia, seja porque é uma nova área do conhecimento, com poucas teorias que dialoguem com a prática pedagógica. Pois, como afirma Gomes (2003, p. 14), “estudar Semântica passou a ser, antes de tudo uma opção metodológica sobre a dimensão natural, formal, ou social da linguagem”. Aliás, como em várias épocas, mas com tamanha relevância, hoje, a sociedade está impregnada de sentidos e, por isso, o LDP deve se adequar a essa nova tendência, pois o trabalho com os sentidos permite ao discente ampliar suas habilidades de exploração dos fenômenos da linguagem, com ênfase para o plano de conteúdo dos textos que circulam na contemporaneidade.

Outra questão relevante diz respeito ao enfoque dado à gramática, que embora o Manual proponha um trabalho diferente do tradicional, isso não se concretiza na obra, pois como observamos, os gêneros textuais, geralmente, servem para explorar exercícios de gramática, privilegiando mais esses, do que o trato com o texto e o discurso.

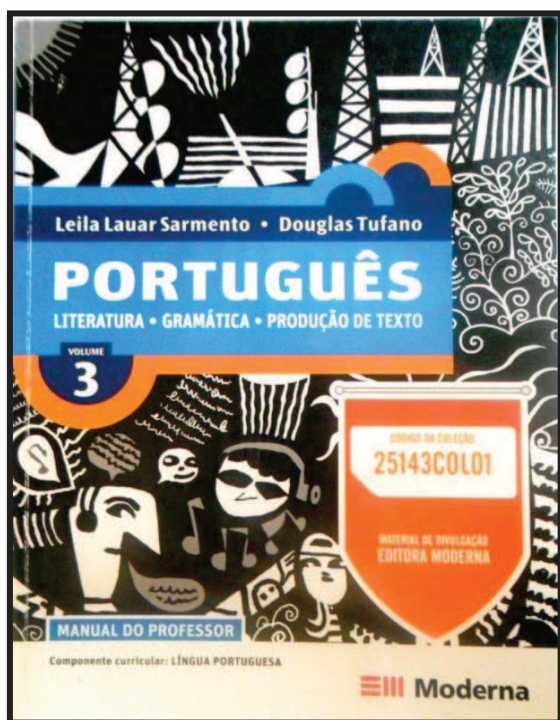


Figura 4- Capa LDP Português: Literatura - Gramática - Produção de Texto

Finalmente, ao verificarmos a abordagem dos aspectos semânticos e as relações de sentido no LD Português: Literatura - Gramática - Produção de Texto, 3º ano, Ensino Médio, dos autores Leila Lauar Sarmiento & Douglas Tufano; especificamente no capítulo 11, p.256, em que trata das orações subordinadas adverbiais e capítulo 12, p.270, acerca do estudo da pontuação, percebemos que os autores contemplam duas abordagens diferentes da Semântica, embora não destinem capítulo específico para essa teoria, nem traga títulos que denotem contemplar o trabalho com aspectos semânticos, como nos LDPEM analisados até aqui.

No capítulo 11, apesar de termos um conteúdo gramatical, considerado por boa parte dos discentes, complexo, orações subordinadas adverbiais, o modo como tal conteúdo é apresentado, explorando inicialmente as relações de sentidos, por meio do gênero textual tira, com questões voltadas, no primeiro momento, à leitura da mesma induz a uma concepção menos tradicional, dessas orações, tendo em vista que a oração está vinculada em um gênero textual bastante relevante, e a uma situação comunicativa que dela pode se extrair sentidos diversos, como é possível observar na tirinha, abaixo, e em sua utilização enquanto proposta de atividade:



Figura 5 – Proposta de atividade do LDPEM

1. Hagar e Eddie Sortudo encontram-se em uma situação tão difícil que parece não haver mais possibilidade de livrarem-se dela.
 - a) Explique como o cartunista construiu humor nesse texto.
 - b) Qual o elemento de ligação entre as duas orações e que valor semântico ele expressa?
 - c) Que oração funciona como principal? Por quê?

Podemos constatar que, inicialmente, são explorados os possíveis sentidos do enunciado, do discurso e da intenção comunicativa, esses por sua vez podem ser revelados a partir da pergunta do item (a). Desse modo, vai se construindo uma compreensão de contexto e sentido; em seguida, a oração começa a ser apresentada por meio daquilo que se considera principal na oração e mediante que motivo, podendo, assim, suscitar no aluno reflexões acerca de suas próprias respostas. Partindo daí, é que as orações subordinadas adverbiais começam a ser, sintaticamente, trabalhadas, porém sem deixar de inseri-las em gêneros textuais e de

contemplar alguns aspectos semânticos, permitindo que se identifique não só a classificação das orações, mas sua finalidade e a funcionalidade.

Sendo assim, percebemos que mesmo se tratando de uma abordagem sintática, ela não se dá de maneira isolada, busca um diálogo com as construções de sentidos e permite a aquisição de habilidades linguísticas, deixando em segundo plano o trabalho com a sintaxe e a memorização de regras sintáticas.



Figura 6 – Exercício LD Português: Literatura - Gramática - Produção de Texto

Já no capítulo 12, que se volta para o estudo da pontuação, constatamos que o trabalho com o significado e os sentidos ocupa toda abordagem do conteúdo. Em nenhum momento são descritas regras, o conteúdo é exposto a partir de um anúncio publicitário, no qual se revelam discursos que possibilitam a manipulação de sentidos e significados, atrelados ao contexto em que o anúncio é publicado. Nos exercícios que se voltam à compreensão do anúncio, como veremos abaixo, o livro apresenta questões que contemplam não só a descrição do enunciado, mas o processo de enunciação como a identificação do

contexto, a funcionalidade, condições de produções, intenção comunicativa e papéis ocupados pelos interlocutores, elementos constituintes da semântica argumentativa. Observemos:

1. Como na maioria das propagandas, também esse anúncio apresenta o texto verbal relacionado à imagem.
 - a) Explique o que costumam simbolizar placas amarelas semelhantes às que aparecem no anúncio.
 - b) Observe, no anúncio, onde os produtos oferecidos foram colocados. O que o anunciante parece sugerir?
2. A linguagem persuasiva do anúncio visa influenciar o comportamento do público consumidor. Nesse caso, qual o público-alvo a quem se destina, em especial, esse anúncio? Por quê?

3. Explique a mudança de sentido provocada pela mudança na pontuação.

Use saia!
Saia de dia,
Saia de noite,
Saia de si!

Podemos perceber que os exercícios propostos, inicialmente se voltam exclusivamente para a exploração do enunciado, há uma preocupação em identificar o conhecimento de mundo do aluno, os sentidos vão sendo construído à medida que as questões vão sendo respondidas. Só depois desse trabalho é que as questões de pontuação vão surgindo, mesmo assim com o objetivo de mostrar que com as mudanças de pontuação, o texto pode gerar novos sentidos, a partir de um mesmo enunciado. Essa é uma abordagem positiva em se tratando de trabalho com gênero textual, análise linguística, semântica e discurso, em que o anúncio publicitário permite essa possibilidade, assim a sintaxe não prevalece sobre o estudo dos aspectos semânticos.

É possível perceber, que diferente dos LDPEM analisados no presente estudo, há no livro em análise a presença da Semântica Argumentativa, que em determinado enunciado, como no anúncio publicitário trabalhado no capítulo 12, preocupa-se com suas implicações para o enunciado. Há também a presença da Semântica Cognitiva, que por meio do enunciado, no texto publicitário, estabelece relações entre a significação e os processos cognitivos, possibilitando a construção e ampliação de conhecimentos reais do uso da língua, o que é permitido pelo contato com as diversas semânticas, área de conhecimento indispensável ao ensino de língua(gem).

No que se refere ao que é chamado de "suplemento do professor", nesse Manual, temos uma boa orientação acerca dos procedimentos metodológicos e indicações significativas de leitura para o professor aprofundar seus conhecimentos, há também objetivos a serem alcançados a cada abordagem de conteúdo, porém no que diz respeito a orientação para o desenvolvimento da Semântica em sala de aula, a orientação é muito limitada, tendo em vista a boa abordagem que os capítulos analisados trazem. O que sugere compreender que os autores da obra supracitada substimam o conhecimento dos professores que atuam no Ensino Médio no Brasil, esquecendo, inclusive, que as teorias do sentido, com destaque para as Semânticas e a Pragmática, são pouco estudadas nos cursos de licenciatura de língua, apesar da importância dessas correntes teóricas para a formação dos leitores e produtores de texto que estamos preparando na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que os manuais didáticos são os responsáveis, na maioria das vezes, para orientar a prática pedagógica do professor de língua portuguesa, percebemos que em se tratando do espaço voltado para a Semântica e as relações de sentido nos LDPEM analisados, o tratamento dado ao sentido do texto e a Semântica, como teoria que trata deste fenômeno; ocorre de maneira, muitas vezes, dissociada da prática cotidiana em que textos e sujeitos estão envolvidos, como se as relações de sentido, estabelecidas em determinado texto, se distanciassem do universo dos significados. Em outros momentos, identificamos equívocos, quando os LD trazem aspectos semânticos em gêneros textuais, apagando esse estudo em detrimento aos aspectos sintáticos. Mas, também verificamos abordagens positivas, ainda que de maneira apagada e não declarada, no que se refere ao trabalho com aspectos semânticos, linguísticos e do discurso, elementos que não podem ser dispensados para o desenvolvimento do educando.

Constatamos, também, que embora haja inúmeras orientações trazidas pelos documentos oficiais, que propõem práticas inovadoras, e que, muitas vezes, os próprios livros didáticos veiculem essas informações em seus referenciais; no momento de abordar determinado conteúdo, isso não procede, evidenciando a incoerência entre teorias que dizem nortear a elaboração do manual e o que está impresso nos assuntos a serem trabalhados em sala de aula. Por isso, é importante que o professor esteja sempre em formação, pois só dessa maneira ele será capaz de direcionar um olhar crítico à abordagem de conteúdos trazida pelo LD, como também às orientações teóricas e metodológicas apresentadas aos docentes.

Outra questão relevante, diz respeito à preocupação com que os documentos oficiais tratam o ensino de língua, conscientes de que com o surgimento de novas teorias a prática pedagógica precisa se adequar a uma nova realidade. Porém, por tentar incluir determinadas áreas, esses documentos acabam “pecando”, por não incluir áreas tão relevantes ao ensino como a Semântica, que não ocupa espaço nesses documentos, com exceção dos RCEM-PB que, talvez por perceberem o apagamento dessa teoria nas propostas dos PCN e das OCEM, enfatizam a importância de explorar a Semântica Argumentativa na diversidade de textos trazidos pelo LD e ainda apresentam propostas metodológicas para esse exercício.

No entanto, boa parte dos professores não tem conhecimento aprofundado desses documentos, o que acaba por acarretar em uma prática baseada apenas nos manuais didáticos. Dessa forma, se boa parte dos docentes ativos tivesse conhecimento, ao menos, dos

referenciais curriculares do seu Estado, teríamos uma prática mais coerente com a realidade do educando, pois como foi possível identificar nos RCEM-PB, as orientações que norteiam a prática pedagógica trazem uma proposta eficaz para o desenvolvimento das competências básicas do docente, bem como permite dialogar com o contexto do Estado.

No que diz respeito ao Manual do professor, embora ele traga orientações, o que é bastante positivo, as propostas não oferecem subsídios de como abordar de maneira eficaz todos os conteúdos, a exemplo da Semântica, que parece ser tratada de maneira indiferente, como se a mesma não se relacionasse com a prática pedagógica do professor de Língua Portuguesa e o ambiente escolar em que atua, não promovendo diálogo com os demais conteúdos expostos no livro, e deixando o professor à “mercê” de seu próprio conhecimento e destino, o que sucede no fracasso de seu trabalho e na reprodução da incompetência do aluno, sujeito que atua socialmente com a linguagem, seus sentidos e as significações possíveis.

Desse modo, para que tenhamos um ensino de Língua Portuguesa significativo é necessário que a Semântica seja inserida no contexto educacional. Para isso, os livros didáticos devem contemplar esse estudo de maneira contextualizada. Entretanto, o que vimos é que, na maioria das vezes, esse estudo se restringe apenas à observação das mudanças de sentido nas sentenças, sem levar em consideração fatores sociais, culturais, históricos, uma vez que esses aspectos estão diretamente ligados à prática educativa e à função social da linguagem. Para isso, também é importante que a escola ofereça condições aos educandos para que possam atuar de forma interativa nas atividades de leitura e escrita, e assim os discentes utilizem essas práticas com vistas à produção de sentido. Dessa forma, a escola formará sujeitos capazes de atuar em toda e qualquer situação comunicativa.

Nesse sentido, não basta se voltar apenas para um trabalho com a sintaxe, essa não oferece condições para que o educando se torne um cidadão autônomo, que é objetivo comum aos documentos oficiais, mas se torna imprescindível a inserção da Semântica junto a esse trabalho com a sintaxe, uma vez que para os envolvidos nesse processo de ensino e aprendizagem, o entendimento dos aspectos linguísticos se torna mais produtivo quando é resultado das situações de comunicação e das relações estabelecidas pelo estudo do significado, a partir de uma perspectiva contextual, tendo em vista que em todo processo de enunciação de textos, não é possível desvincular a Semântica da Pragmática, uma vez que uma trabalha em parceria com a outra.

REFERÊNCIAS

AZANHA, José Mario Pires. **A formação do professor e outros escritos**. São Paulo: SENAC. 2006.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. *In*: DIONÍSIO, Ângela Paiva. MACHADO, Anna Rachel. BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais e Ensino**. 5. Ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

BRASIL. **Guia de Livros Didáticos: PNLD 2010: Letramento e Alfabetização/Língua Portuguesa**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2009.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília: MEC, 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Conhecimentos de Língua Portuguesa. *In*: **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília: Ministério de Educação, 2000.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Conhecimentos de literatura; Conhecimentos de Língua Portuguesa. *In*: **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério de Educação, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *In*: **Orientações Gerais. Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica. Brasília**. Ministério da Educação. 2005, p. 18-29.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *In*: **Referenciais para Formação de Professores**. Brasília, 1999.

COX, Maria Inês Pagliarini. **Os tempos do texto na sala de aula**. Disponível em: <http://cpd1.ufmt.br/meel/arquivos/artigos/20.pdf>. Acesso em: Agosto de 2013.

FERRAREZI JR, Celso. **Semântica para a educação básica**. São Paulo. Parábola Editorial, 2005.

_____. **Introdução à semântica de contextos e cenários: de la langue à lavie**. São Paulo: Mercado de Letras, 2010.

FREITAS, Alexandre Simão. Os desafios da formação de professores no século XXI: competências e solidariedade. *In*: FERREIRA, Andrea Tereza Brito. ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia. LEAL, Telma Ferraz. **Formação continuada de professores**. 1 Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 11-33.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. *In*: Sobre o ensino de língua materna. - Campinas, SP: Mercado de Letras – ALB, 1996, p. 26-65.

GOMES, Claudete Pereira. **Tendências da semântica linguística**. Ijuí: Unijuí, 2003.

GUIMARÃES, Eduardo. **Os limites do sentido**: um estudo histórico e enunciativo da linguagem. 2. Ed. Campinas - SP: Pontes, 2002.

ILARI, Rodolfo & GERALDI, João Wanderley. **Introdução ao estudo do Léxico**. São Paulo, Contexto, 2003.

ILARI, Rodolfo. **Semântica**. São Paulo: Ática, 2006 (Princípios; 8).

_____. **Introdução à Semântica**: brincando com a gramática. 7. Ed. São Paulo: Contexto, 2010.

MARCUSCHI, E. Os destinos da avaliação no manual do professor. *In*: DIONISIO, A.P.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **O livro didático de português**: múltiplos olhares. 3. Ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p.139-150.

MÜLLER, Ana Lucia de Paula & VIOTTI, Evani de Carvalho. Semântica Formal. *In*: FIORIN, José Luiz. **Introdução à linguística II**: princípios de análise. 4. Ed. São Paulo: Contexto, 2005.

NÓVOA, Antonio. **Profissão professor**: esboço de um modelo de análise da profissão professor. 2. Ed. Ida – Portugal: Porto, 1999, p.26.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Manual de Semântica**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2008.

OLIVEIRA, Roberta Pires de. Semântica. *In*: MUSSALIN, Fernanda; BENTES, M. Cristina (Orgs.). **Introdução à linguística**: domínios e fronteiras. v 2. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2001.

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação. Conhecimentos de literatura; Conhecimentos de Língua Portuguesa. *In*: **Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba**: linguagens, códigos e suas tecnologias. João Pessoa: [s.n.], 2006

PIETROFORTE, Antônio Vicente Serafim & LOPES, Ivã Carlos. Semântica Lexical. *In*: FIORIN, José Luiz. **Introdução à linguística II**: princípios de análise. 4. Ed. São Paulo: Contexto, 2005.

RANGEL, Egon. Livro Didático de Língua Portuguesa: o retorno do recalcado. *In*: DIONISIO, A.P.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **O livro didático de português**: múltiplos olhares. 3. Ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p.13-20.