MARIA CRISTINA FERNANDES SALLES ALTMAN

ESTRUTURAS DE LÉXICO: COMPETÊNCIA, DESEMPENHO E PROCEDIMENTOS LINGÜÍSTICO-PEDAGÓGICOS DE ENSINO PARA ALUNOS DA QUINTA SÉRIE DO PRIMEIRO GRAU

Tomo I

Dissertação de Mestrado, apresentada à Área de Pós-Graduação em Lingüística (Área de Concentração de Semiótica e Lingüística Geral), do Departamento de Lingüística da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Aparecida Barbosa

SÃO PAULO
1986

MARIA CRISTINA FERNANDES SALLES ALTMAN

ESTRUTURAS DE LÉXICO: COMPETÊNCIA, DESEMPENHO E PROCEDIMENTOS LINGÜÍSTICO-PEDAGÓGICOS DE ENSINO PARA ALUNOS DA QUINTA SÉRIE DO PRIMEIRO GRAU

Tomo I

Dissertação de Mestrado, apresentada à Área de Pós-Graduação em Lingüística (Área de Concentração de Semiótica e Lingüística Geral), do Departamento de Lingüística da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Aparecida Barbosa

SÃO PAULO
1986

ESTRUTURAS DE LÉXICO: COMPETÊNCIA, DESEMPENHO E PROCEDIMENTOS LINGUÍSTICO-PEDAGÓGICOS DE ENSINO PARA ALUNOS DA QUINTA SÉRIE DO PRIMEIRO GRAU.

ERRATA

onde se lê:	leia-se
TOMO I	
p. XIV 1.2 A organização dos dados p. 172	... p. 175
p. 4 (l. 24) ... nestes textos e exercícios;...	... nestes textos e exercí/cios; ...
p. 6 (l. 27) ... na perspectiva de dinâmica da língua,...	... na perspectiva da dinâmica da língua,...
p.10 (1.7) ... e última parte do segundo capítulo,...	... e última parte do terceiro capítulo,...
p.22 FIGURA 2 . p/ humano - - - - (acrescentar)	. p/ humano - + - -
	. p/ cão + + - -
p.26 (1.3) ... arborescência semiológica (acrescentar)	... arborescência semiológica[19]
p.57 FIGURA 6 (n.s.+ traços exclusivos de UD) (acrescentar)	(n.s.+ traços exclusivos de UD)[74]
p.70 (1.18 e 19) Esta transformação metodológica ...	Esta transferência metodológica ...
p.98 FIGURA 25 enunciatário (enunciador de decodificador)	(enunciador de decodificação)
p.152 (1.8) ... livros tradicionalmente adotadas ...	... livros tradicionalmente adotados ...
p.157 QUADRO XXV . ex. de interpretação de texto QT/ 34 % 13,4	Qt/ 34 % 13,7
p.159 (1.16) ... trechos de livros de ficção (acrescentar)	52,5%
p.161 (1.23) ... relativos à leitura, 5%	6,6%
p.177 2.1.1 A Escola 3	A Escola 1
p.186 (cf. Anexo 5a, p. 1)	(cf. Anexo 5a, p. 21 e 22)
p.190 (1.4) (...questões E e F p.3, Anexo 5a)	(... questões E e F p.25, Anexo 5a)
p.208 (1.7) (acrescentar)	/ Na redação 1/022, o semema do vocábulo perde, no contexto, um dos seus semas e reduz-se ao semema |flor| /.
p.210 QUADRO X__ terreno 1/1/1	terreiro 2/1/1
sair 4/5/1	cair 4/5/1
p.246 (em todas as ocorrências da expressão)"conjunto vocabular"	conjunto-vocabulário
p.248 (1.6) ... reutizando ...	... reutilizando ...
p.257 (1.2) Anexo 5c p. 10 e 11	Anexo 5c p. 47
(1.4) ... são meus ensinamentos	... são maus ensinamentos...
p.260(1.3) ... são imperfeitos: ...	... é imperfeito: ...
(1.4) ... os desviam ...	... o desvia ...
p.265 (1.18) - 21 verbos (acrescentar)	- 21 verbos e 1 vocábulo textual - ...

p. 266 (figura) B) 221 voc. lexicais	B) 222 voc. lexicais
p. 271 QUADRO XXXVII ensinamento/ conteúdo daquilo que é ensinamento	/conteúdo daquilo que é ensinado

TOMO II

p. 301 (1.23) ... eventualmente uma outra	... eventualmente uma ou outra
p. 309 (1.26) ... contra 17,5% e 10% ...	e 10,5% ...
p. 318 (1.24) ... técnicas procedimentos	... técnicas e procedimentos
p. 333 (1.10) ... de lexias construídos a partir de uma só base lexêmica ...	... de lexias construídas com uma só base lexêmica..
p. 346 (1. 13) ...às isotopias ...	... as isotopias...
(1. 14) ...à superfície e à manifestação textual ...	... à superfície, à manifestação textual ...
p. 374 (1. 13 e 14) ... grupos que examinados.	... grupos que examinamos.
p. 386 (1.20) ... desenfoques semânticos...	inadequações semânticas...

ANEXO 7a p.63 nº 98 Freqüência/1	Freqüência/13
ANEXO 7b p.79 nº 63 Freqüência/1	Freqüência/11

Este trabalho é dedicado a **todos** os *professores* que, anônima e sacrificadamente, nos constroem.

AGRADECIMENTOS

Esta dissertação resulta do trabalho e dedicação de muitas pessoas a quem desejo expressar meu profundo reconhecimento

À professora *Dra. Maria Aparecida Barbosa*, que orientou e acompanhou não só a execução deste trabalho mas também todos os passos de minha formação intelectual, desejo expressar minha gratidão pela extrema competência com que me introduziu nos caminhos da ciência e pelo desvelo com que sempre me ouviu, me compreendeu e me ajudou durante todos estes anos.

Ao professor *Dr. Cidmar Teodoro Pais*, pelos valorosos ensinamentos e, sobretudo, pela infinita generosidade com que tem dedicado sua vida a abrir caminhos para todos aqueles que,como eu, um dia buscaram sua orientação.

À *Direção* das escolas em que colhi o material de pesquisa; aos *professores* que gentilmente aquiesceram às minhas solicitaçoes e a *criançadinha* bonita que se esforçou ao máximo para responder às minhas questões.

À professora *Lúcia Sarti*, pela preciosa ajuda na coleta dos dados.

Aos *colegas de equipe* do Curso de Lingüística da Universidade de São Paulo que me pouparam de inúmeras tarefas para que eu me dedicasse à conclusão deste trabalho.

Ao *Roberto*, *Janise*, *Denise* e *Darci* pela competente datilografia, arte final e encadernação.

Ao *Sérgio* e à *Áurea*, pelo privilégio da sua amizade e pelo apoio nos momentos mais difíceis.

À *Adelaide*, pelos primeiros passos; ao *Miguel*, pelos primeiros vôos.

Ao *Paulo Henrique* e à *Thaís*, pela alegria de vida.

Ao *Túlio*, por tudo.

RESUMO

O objetivo central deste trabalho foi o exame dos processos de ensino de Léxico efetuados em nossas escolas de 1º grau, correlacionado ao tipo de desempenho vocabular dos alunos que foram submetidos a este tipo de ensino.

Para sua realização, foram selecionadas três escolas da zona sul da cidade de São Paulo, cujas clientelas fossem relativamente distintas umas das outras sob determinados aspectos sócio-econômico-culturais. Em cada escola foi sorteada uma classe de 5ª série. Colheu-se a primeira redação do ano letivo de 1983, logo após o término da primeira unidade didática do manual adotado pelo professor. Os dados relativos aos interesses e características sócio-econômico-culturais do alunado, bem como os dados relativos aos procedimentos lingüístico-pedagógicos dos professores foram obtidos através de um questionário informativo. Todos os dados foram fichados e estatisticamente tratados.

O **corpus** constituiu-se, portanto, de 69 redações — 23 de cada escola; de 90 questionários respondidos pelos alunos; de 3 questionários respondidos pelos professores e dos respectivos manuais didáticos, por eles adotados. Na análise e descrição de cada um destes elementos foram adotados procedimentos diferentes, compatíveis à sua especificidade.

Da correlação dos resultados obtidos pela análise, descrição e interpretação dos dados e fatos observados concluímos que:

1 — os procedimentos lingüístico-pedagógicos utilizados em nossas escolas se limitam aos poucos exercícios de vocabulário dos livros didáticos, que são, na sua maioria, insuficientes para atender às necessidades específicas de cada alunado;

2 — embora destinados a clientelas diferentes entre si, sob muitos aspectos, os procedimentos de ensino de Léxico utilizados são basicamente os mesmos. Tal como se apresentam, pouco favorecem o processo de aquisição e ampliação de competência lexical e, conseqüentemente, reduzem-se as possibilidades do alunado de desempenho vocabular extenso e diversificado;

3 — nao há compatibilidade entre o tipo de procedimento efetuado para a aquisição e efetivação de vocabulário e o tipo de critério utilizado para avaliação e julgamento de competência lexical e desempenho vocabular do alunado.

Na discussão dos resultados, foram levantados alguns pontos para a reflexão sobre os atuais processos de ensino de língua materna, em geral, e de ensino de Léxico, em particular, bem como algumas perspectivas de pesquisa na area de investigação definida por este trabalho.

RESUMÉ

L'objectif central de ce travail a été l'examen des processus d'enseignement efetués aux écoles de "1º grau", correlationé au type de performance vocabulaire des élèves qui ont été soumis a ce type d'enseignement.

Pour la consécution de cet objectif, on a selectioné trois écoles de la région sud de la ville de São Paulo,dont les élèves étaint, en tant que groupes, relativement différents les uns des autres, sous quelques aspects socio-économique-culturels. Dans chaque école, on a choisi, par hasard, une classe de 5ème. degré. On a ensuite recuielli le premier texte que les élèves ont produit, dans l'année escolaire de 1983, ainsi qu'ils ont completé l'étude de la première unité didatique du manuel adopté par le professeur.Les donées relatives aux interêts et aux caracte ristiques socio-économique-culturels des élèves aussi bien que les données relatives aux procédés linguistique-pédagogiques des professeurs ont été obtenus par l'application des questionnaires informatifs. Tous les données ont été organisées en fiches et ont été statistiquement traitées.

Le **corpus** a été constitué, donc, par 69 textes d'élèves — 23 de chaque école —; par 90 questionnaires répondus par les élèves; par 3 questionnaires répondus par les professeurs et par les respectifs manuels didactiques adoptés.Dans l' analyse et description de chacun de ces éléments, on a adopté des procédés differents, adéquats à leur specificité.

De la correlation des résultats obtenus par l'analyse, description et interprétation des données et des faits observés, on a conclu que:

1 les procédés linguistique-pedagogiques utilisés aux écoles se limitent aux exercices de vocabulaire des manuels didactiques, qui sont, em majorité, insufisants pour remplir les besoins spécifiques de chaque groupe d eleves;

2 — malgré destinés à des groupes d'élèves différents, sous beaucoup d'aspects, les procédés d'enseignement de Lexique utilisés sont essentiellement les mêmes. De la manière dont ils se presentent, ils contribuent peu pour le procès d'aquisition et d'ampliation de competénce lexicale et, comme conséquence, les possibilités d'une performance vocabulaire étendue et diversifiée pour la part des élèves, se sont reduites;

3 il n'y a pas de compatibilité entre le type des procédés effetués pour l'aquisition et l'effectivation de vocabulaire et le type de critère utilisé pour l'évaluation et le jugement de compétence lexicale et de performance vocabulaire des élèves.

Dans la discussion des résultats, on a surlevé quelques points pour la réflexion sur les actuels processus d'enseig

nement de langue maternelle, en général, d'enseignement de Léxique, en particulier, et aussi quelques perspectives de recherche dans le champ d'investigation défini par ce travail.

ÍNDICE

PÁG.

CAPÍTULO I

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA, LINGÜÍSTICA E SEMIÓTICA DO UNIVERSO LÉXICO E O ESTATUTO SOCIOSSEMIÓTICO DO DISCURSO PEDAGÓDICO 14

1. O Universo Léxico 17

1.1 O estudo científico da "palavra" 17

1.1.1 Rede semêmica e domínios da experiência 25

1.1.2 Grau de especificidade sêmica 31

1.2 A lexia: unidade do Universo Léxico 37

1.2.1 Lexias lexicais e Lexias Gramaticais 41

1.3 Classes de Lexias 45

1.3.1 As classes semânticas e as classes sintaticas 46

1.4 Universo léxico e conjunto vocabulário 51

1.4.1 Léxico e Vocabulário - Relações Lógico Matemáticas 59

1.4.1.1 O Léxico do locutor 62

1.4.2 Extensão vocabular e extensão textual. Relações quantitativas 66

2. O Universo Semiótico-Lingüístico 68

2.1 Da frase ao discurso 71

2.1.1 O nível hiper-profundo: o quadrado semiótico 75

2.1.2 O nível profundo: a sintaxe actancial 77

CONT.

PÁG.

2.1.3 O nível superficial: as estruturas discursivas 80

3. O sistema semiótico-lingüístico e seus discursos 83

3.1 Sistema de signos e sistema de significação 83

3.2 Sistema e discurso 88

3.2.1 A produtividade do sistema 88

3.2.2 A produtividade do discurso e a produção do sistema pelo discurso 90

3.2.3 A produtividade competência e desempenho lingüístico 95

▲ CAPÍTULO II

— ESTABELECIMENTO DO CORPUS: PROCEDIMENTOS EFETUADOS NA COLETA DOS DADOS 105

1. A seleção das escolas 106

2. A seleção dos informantes 108

3. A seleção do material de análise 111

▲ CAPÍTULO III

— O UNIVERSO ESCOLAR: OS ESTABELECIMENTOS; O ALUNADO; OS PROCEDIMENTOS LINGÜÍSTICO-PEDAGÓGICOS E O MATERIAL DIDÁTICO 114

1. Os estabelecimentos. Descrição das escolas selecionadas 115

1.1 A natureza dos estabelecimentos e os bairros a que servem 115

CONT.

PÁG.

1.1.1 A Escola tipo 1 ____ 115

1.1.2 A Escola tipo 2 ____ 116

1.1.3 A Escola tipo 3 ____ 116

2. O alunado. Descrição da clientela das escolas ____ 117

2.1 O perfil sócio-cultural ____ 117

2.1.1 Os alunos-sujeitos da Escola 1 ____ 117

2.1.2 Os alunos-sujeitos da Escola 2 ____ 120

2.1.3 Os alunos-sujeitos da Escola 3 ____ 124

2.1.4 Comparação das características sócio-culturais dos alunos-sujeitos das três Escolas ____ 128

2.2 O perfil sócio-econômico-profissional dos pais dos alunos-sujeitos ____ 132

2.2.1 A classificação sócio-profissional ____ 133

2.2.1.1 Os pais dos alunos-sujeitos da Escola 1 ____ 133

2.2.1.2 Os pais dos alunos-sujeitos da Escola 2 ____ 134

2.2.1.3 Os pais dos alunos-sujeitos da Escola 3 ____ 135

2.2.1.4 Comparação do estatuto sócio-profissional dos pais dos alunos sujeitos das três escolas ____ 136

2.2.2 A classificação quanto ao nível de escolaridade ____ 138

2.2.2.1 Os pais dos alunos-sujeitos da Escola 1 ____ 139

2.2.2.2 Os pais dos alunos-sujeitos da Escola 2 ____ 139

2.2.2.3 Os pais dos alunos-sujeitos da Escola 3 ____ 140

CONT.

PÁG.

2.2.2.4 Comparação dos pais dos alunos-sujeitos das três escolas quanto ao nível de escolaridade 141

2.2.3 A classificação por remuneraçao média mensal 143

2.2.3.1 Os pais dos alunos-sujeitos da Escola 1 145

2.2.3.2 Os pais dos alunos-sujeitos da Escola 2 145

2.2.3.3 Os pais dos alunos-sujeitos da Escola 3 146

2.2.3.4 Comparação dos pais dos alunos-sujeitos das três escolas, por remuneração média mensal 147

3. Procedimentos lingüístico-pedagógicos nas aulas de língua portuguesa e o material didático 150

3.1 Procedimentos relativos ao desenvolvimento dos diferentes conteúdos que compõem as unidades didáticas 150

3.1.1 As aulas de língua portuguesa na Escola 1 150

3.1.2 As aulas de língua portuguesa na Escola 2 152

3.1.3 As aulas de língua portuguesa na Escola 3 153

3.2 Critérios de avaliação e julgamento de competência e desempenho lingüísticos 154

3.2.1 Os critérios do professor da Escola 1 154

3.2.2 Os critérios do professor da Escola 2 154

3.2.3 Os critérios do professor da Escola 3 155

3.3 O estudo de língua materna, na sua modalidade de ensino de Léxico, através do exame dos manuais 155

3.3.1 O manual utilizado pelo professor da Escola 1 155

CONT.

PÁG.

3.3.2 O manual utilizado pelo professor da Escola 2 ____ 158

3.3.3 O manual utilizado pelo professor da Escola 3 ____ 160

CAPÍTULO IV

— O UNIVERSO LINGÜÍSTICO: O DESEMPENHO VOCABULAR DO ALUNADO ____ 163

1. A unidade de análise ____ 164

1.1 O objeto formal: a lexia lexical ____ 165

1.1.1 A classificação das lexias lexicais pelo grau de integração vocabular ____ 166

1.1.2 A classificação das lexias lexicais pelo seu comportamento sêmio-táxico ____ 170

1.2 A organização dos dados ____ 172

2. O vocabulário atualizado pelos alunos-sujeitos das três escolas ____ 177

2.1 A extensão vocabular (V) e a extensão textual (N) ____ 177

2.1.1 A Escola 1 ____ 177

2.1.2 A Escola 2 ____ 179

2.1.3 A Escola 3 ____ 180

2.2 O processo de enunciação de decodificação e de codificação. A intertextualidade ____ 181

2.2.1 A proposta da Escola 1 ____ 183

2.2.2 Os textos dos alunos-sujeitos da Escola 1. A contra-proposta ____ 190

2.2.2.1 O tema ____ 190

CONT.

PÁG.

2.2.2.2 As situações de enunciado 194

2.2.2.3 O vocabulário co-ocorrente 203

2.2.2.4 As estratégias de preenchimento sintagmático 223

2.2.3 A proposta da Escola 2 227

2.2.4 Os textos dos alunos-sujeitos da Escola 2. A contra-proposta 230

2.2.4.1 O tema 230

2.2.4.2 As situações de enunciado 232

2.2.4.3 O vocabulário co-ocorrente 237

2.2.4.4 As estratégias de preenchimento sintagmático 246

2.2.5 A proposta da Escola 3 251

2.2.6 Os textos dos alunos da Escola 3. A contra-proposta 257

2.2.6.1 O tema 257

2.2.6.2 As situações de enunciado 258

2.2.6.3 O vocabulário co-ocorrente 265

2.2.6.4 As estratégias de preenchimento sintagmático 277

2.3 O grau de adequação semântico-sintáxica 283

2.3.1 O desempenho vocabular dos alunos-sujeitos da Escola 1 284

2.3.2 O desempenho vocabular dos alunos-sujeitos da Escola 2 287

2.3.3 O desempenho vocabular dos alunos-sujeitos da Escola 3 291

CONT.

PÁG.

▲ CAPÍTULO V

— PROBLEMAS E PROPOSIÇÕES CONCERNENTES AO ENSINO DE LÉXICO ____ 300

1. O processo ensino-aprendizagem de língua materna, na sua modalidade de ensino de Léxico. Competência e desempenho ____ 300

1.1 O ensino de Lexico. O processo de aquisição e ampliação de competência lexical nas três escolas selecionadas ____ 300

1.1.1 Procedimentos relativos ao desenvolvimento dos diferentes conteúdos que compõem as unidades didáticas ____ 300

1.1.2 Procedimentos, técnicas e estratégias utilizados pelos manuais didáticos, relativos ao ensino de Léxico ____ 307

.1.2.1 O ensino de Léxico do ponto de vista quantitativo ____ 307

1.1.2.2 O ensino de Léxico do ponto de vista qualitativo ____ 318

1.2 A aprendizagem do Léxico. O desempenho vocabular dos alunos-sujeitos das três escolas selecionadas ____ 327

1.2.1 As lexias atualizadas nas redações dos alunos-sujeitos das três escolas, quanto ao grau de integração vocabular ____ 327

1.2.2 As lexias atualizadas nas redações dos alunos-sujeitos das três escolas, quanto ao comportamento sêmio-táxico ____ 333

1.2.3 A extensão vocabular e a extensão textual dos textos dos alunos-sujeitos das três escolas. Aspectos quantitativos ____ 336

CONT.

PÁG.

1.2.4 O processo de enunciação de decodificação e de codificação 340

1.2.4.1 O grau de autonomia em relação a mensagem proposta pelo texto-estímulo - as visões de mundo 340

1.2.4.2 O vocabulário co-ocorrente, comum às redações dos alunos e aos respectivos textos-estímulos 348

1.2.4.3 O processo de contextualização lingüística. As estratégias de preenchimento sintagmático 352

2. Critérios de avaliação e julgamento de competência e desempenho lingüísticos: aspectos sócio-lingüísticos e sociossemióticos 358

2.1 A perspectiva dos professores das três escolas selecionadas 358

2.2 A perspectiva dos manuais utilizados pelos professores, nas três escolas 361

3. O grau de adequação semântico-sintáxica do desempenho vocabular dos alunos das três escolas. Contribuições para o ensino de Léxico 374

3.1 As inadequações semânticas e sintáxicas no conjunto-vocabulário das redações dos alunos das três escolas 374

3.2 O alcance e os limites dos procedimentos lingüístico-pedagógicos relativos ao ensino de Léxico, utilizados nas três escolas 377

CONT.

PÁG.

3.3 Sugestões para uma reflexão sobre o processo ensino-aprendizagem de língua materna, na sua modalidade de ensino de Léxico 388

▲ CONCLUSÃO 395

▲ BIBLIOGRAFIA 410

▲ ANEXOS 420

INTRODUÇÃO

São, ainda, bastante freqüentes, as apreciações desfavoráveis ao desempenho lingüístico do jovem alunado, sobretudo da parte daqueles envolvidos, de alguma forma,no processo ensino-aprendizagem de língua materna, que se efetua em nossas instituições formais de ensino. Os textos que os alunos produzem, na situação específica de sala de aula, são considerados — salvo as poucas exceçoes que costumam confirmar as regras — "pouco criativos", "incoerentes", "incorretos" e, seu vocabulário, "pobre", malgrado os esforços de seus professores de língua materna, durante os longos anos que compõem o ensino de primeiro e segundo graus. De fato, mesmo depois de ter se submetido, durante 10 ou 11 anos, a determinado tipo de procedimento lingüístico-pedagógico e a determinadas técnicas e métodos de ensino,o jovem parece não conseguir fazer uso da língua, sobretudo na modalidade escrita, como um veículo eficaz da sua maneira de ver o mundo e de se situar, a si mesmo, no seu mundo.

No entanto, em outras situações de comunicação social, principalmente naquelas em que interage com outros indivíduos do seu grupo etário e/ou sócio-econômico-cultural, o seu desempenho lingüístico, sobretudo na modalidade oral, parece ser, pelo menos satisfatório, na medida em que supre suas necessidades de comunicação. Os problemas relativos ao comportamento lingüístico do jovem podem estar, portanto, ligados a condições de produção discursiva específicas. As questões pertinentes ao ti-

po de processo ensino-aprendizagem de língua materna continuam, pois, a nosso ver, em foco, apesar das inúmeras investigações de que têm sido objeto, durante os últimos anos, principalmente da parte daqueles mais diretamente ligados a sua problemática: pedagogos, lingüistas e professores.

Este trabalho tem, no exame deste processo,mais especificamente no exame de uma das suas modalidades — a do ensino de Léxico — o seu eixo principal, a partir do qual se estabeleceram nossos objetivos específicos e se desenvolveram nossas tarefas de análise, descrição e explicação dos dados e fatos observados.

É preciso,entretanto, antes de proceder à enumeração dos objetivos que nortearam a consecução das diferentes etapas de que se compoe o trabalho, explicitar alguns pressupostos subjacentes à nossa investigação.

Em primeiro lugar, entendemos o processo ensino-aprendizagem de língua materna, na sua modalidade de ensino de Léxico, como um conjunto de procedimentos lingüísticos, pedagógicos e didáticos que fazem do Léxico um objeto de estudo sistemático em sala de aula; um conteúdo específico, previsto no programa curricular de todas as séries do 1º grau e passível, enquanto tal, de exercitação e treino, por parte do alunado, e de avaliação e julgamento formais, por parte do professor.

Em segundo lugar, entendemos o ensino de Léxico como um processo dinâmico de aquisição de competência lexical — o ensino — cujo produto se manifesta, em parte, no desempenho voca-

bular do alunado nas diferentes oportunidades que se lhe apresentam — a aprendizagem.

Em terceiro lugar, entendemos o ensino de Léxico como um tipo de discurso, de um universo de discurso social mais amplo, o pedagógico, inserido, portanto, num determinado contexto social, lingüístico e cultural, no qual imprime valores e do qual, ao mesmo tempo, reflete ideologias[1], num movimento contínuo de elaboração e reelaboração de visão de mundo.

Tratamos, pois, neste trabalho, do ensino de Léxico como um discurso social que, imbuído do conjunto de valores do complexo sócio-lingüístico-cultural do qual faz parte, se propõe, enquanto processo de ensino-aprendizagem formal, na situação específica de sala de aula, a, através de um conjunto de procedimentos lingüísticos, pedagógicos e didáticos estabelecidos, alterar a competência lexical do alunado e, conseqüentemente, o seu desempenho vocabular.

A partir destas considerações, fica estabelecido como objetivo central desta pesquisa: o exame dos processos de ensino de Léxico, tal como vêm sendo realizados em nossas escolas, através do levantamento dos procedimentos lingüístico-pedagógicos e das técnicas e métodos utilizados; dos tipos de textos e de exercícios elaborados especificamente para a aquisição e efetivação de vocabulário; do estudo das estruturas qualitativas e quantitativas dos vocabulários atualizados nestes textos e exercícios; dos critérios de avaliação e julgamento de competência e de-

---

(1) Entendida aqui, como "recortes culturais", visão de mundo.

sempenho lingüísticos, nestes processos; do grau de adequação deste conjunto de procedimentos, técnicas, métodos e estratégias aos interesses e ao nível sócio-lingüístico-cultural do alunado; do grau de eficácia e dos resultados obtidos por tal tipo de ensino, correlacionado ao tipo de desempenho vocabular de alunos pertencentes a grupos relativamente distintos quanto ao estatuto socio-econômico-cultural, mas que se encontrem no mesmo nível de escolaridade.

Para a realização de tal objetivo, buscaremos, em primeiro lugar, estabelecer três grupos de alunos, que freqüentem escolas diferentes e que atuem em diferentes subgrupos sóciolingüísticos, sócio-econômicos e sócio-culturais. Uma vez contextualizados numa situação pedagógica específica, examinaremos, em segundo lugar, através da análise do desempenho vocabular do alunado de cada uma das escolas, o conjunto de procedimentos relativos ao ensino de Léxico a que foram submetidos. A partir do confronto de tal complexo de variáveis, tentaremos, por fim, em conformidade ao objetivo fixado, a detecção dos principais problemas observados no processo de aquisição e ampliação de competência lexical e de desempenho vocabular, bem como o estabelecimento de algumas diretrizes que contribuam, como subsídio, para uma reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua materna, em geral, e sobre o processo ensino-aprendizagem de léxico, em particular.

O desenvolvimento de cada uma dessas abordagens se efetuará nos cinco capítulos que constituem este trabalho, da seguinte maneira.

No **primeiro capítulo** — "Fundamentação teórica, lin-

güística e semiótica do Universo Léxico e o estatuto sociossemió tico do discurso pedagógico" — descreveremos os meta-modelos teó ricos propostos pela Lingüística, pela Semiótica e pela Sociosse miótica contemporâneas, a partir dos quais fundamentamos teóri- ca e metodologicamente as tarefas de descrição, análise e inter- pretação dos dados que constituíram o **corpus** da pesquisa.

Apresentaremos, em primeiro lugar, os modelos que fun damentaram a análise propriamente lingüística do material coleta do: os modelos semântico-sintáxicos de Bernard POTTIER; os mode los semântico-sintáxicos do Léxico de Maria Aparecida BARBOSA; o modelo dos níveis de atualização da unidade lexical propostos por Charles MULLER. Os modelos semântico-sintáxicos de Bernard POT- TIER permitem a descrição semântica rigorosa das unidades lexi- cais — as **lexias** — bem como a descrição do seu comportamento sintáxico, a nível frástico. Descreveremos, a partir das propo- sições do autor, a natureza dos diferentes elementos constituti- vos da unidade lexical que a tornam, ao mesmo tempo, um nível ex tremamente complexo de codificação lingüística e um nível privi- legiado de análise, suscetível de ser abordado de vários pontos de vista, conforme a perspectiva da qual a examina o pesquisador. Ressaltaremos, destes modelos, a metalinguagem formal de descri ção utilizada por nos na análise semântico-sintáxica das unida- des lexicais e os critérios teóricos de que nos valemos para a e laboração de uma taxionomia dos elementos observados. Ainda den- tro desta primeira parte, consideraremos os modelos semântico-sin táxicos do Léxico de BARBOSA, que reelabora, em seus trabalhos, os modelos de POTTIER, na perspectiva de dinâmica da língua, situando a problemática lexical num processo de produção discursiva, o que permite, a autora, recuperar aspectos apenas

parcialmente tratados por aquele 1º modelo — na versao que dele nos utilizamos — e a ampliar, conseqüentemente, sua exaustividade, rigor e poder de explicação. Estes dois meta-modelos fundamentaram o conjunto de procedimentos de que nos utilizamos para o estabelecimento do objeto formal de nossa análise lingüística- a **lexia lexical** — bem como da sua descrição estrutural e do seu jogo de relações e de funções no sub-universo do sistema lingüístico a que pertence e do seu processo dinâmico de atualização em discurso. Constará, ainda, desta primeira parte do capítulo, a abordagem quantitativa da unidade lexical, proposta por Charles MULLER. Descreveremos, sob a ótica deste autor, os diferentes veis de atualização da unidade lexical, que permitem estabelecer relações quantitativas entre diferentes conjuntos vocabulários e obter medidas de desempenho vocabular referentes a estes diversos níveis, bem como definir índices de freqüência relativos, a partir dos quais se podem estabelecer normas estilísticas de atualização lexical. Este modelo nos permitiu o tratamento estatístico das unidades lexicais e dos diferentes conjuntos-vocabulários que constituíram nosso **corpus**, em dois níveis de atualização diferentes, o do **vocábulo** e o da **palavra-ocorrência**.

Na segunda parte do capítulo, descreveremos parte do modelo semiótico das estruturas narrativas e discursivas tal como proposto por Joseph COURTÈS e Algirdas J. GREIMAS. Epistemológica e metodologicamente ligado aos de POTTIER, este modelo transfere os princípios da descrição lingüística frástica para o vel discursivo, transfrástico, de modo que se torna possível uma homologação teórico-descritiva entre os dois níveis. Serão apresentados, do modelo dos dois autores, os princípios metodológicos que nos autorizaram a abordagem da unidade lexical num con-

texto mais amplo do que o enunciado frástico e os diferentes níveis de produção da significação, subjacentes aos discursos manifestados e, a partir dos quais, se tornou possível identificar regularidades semânticas, isotopias de conteúdo, recortes ideológicos comuns, sob uma aparente diversidade em superfície. Este modelo fundamentou, sobretudo, os aspectos de nossa análise relativos às circunstâncias de enunciação, em que cada alunado, recebeu, como estímulo, um texto para ler e interpretar e, produziu, por sua vez, a seguir,o seu próprio texto. O desempenho vocabular do alunado pôde ser avaliado, assim, na sua intertextualidade.

O último item, que constituirá a terceira parte do primeiro capítulo e a terceira linha teórica estudada, caberá à apresentação de alguns modelos semióticos e sociossemióticos de Cidmar Teodoro PAIS. Estes modelos nos permitiram inserir a problemática relativa ao ensino de Léxico no universo de discurso sob cujas normas se realiza e de cujo estatuto de poder, socialmente estabelecido, se alimenta. Destacaremos, nesta última parte,a concepção dinâmica de sistema e discurso, vistos como um único processo de produção discursiva, dialético, que se sustenta num precário equilíbrio de forças contrárias que lhes garantem, ao mesmo tempo, o funcionamento e a produtividade. A partir das proposições de PAIS, será proposto, de forma análoga, um pequeno modelo das relações, também dinâmicas, que se estabelecem entre os níveis de competência lexical e desempenho vocabular, um dos pontos centrais deste trabalho. Serão a partir destas proposições que fundamentaremos nossas reflexões sobre os diferentes estatutos sociossemióticos que assumem os discursos pedagógicos-ocorrência, no micro-universo social em que foram observados.

No **segundo capítulo — "Estabelecimento do corpus:procedimentos efetuados na coleta dos dados"** — relataremos o conjunto de procedimentos realizados para o levantamento dos dados a partir dos quais se erigiu nossa pesquisa. Encontrar-se-ão aí descritos os critérios de que nos utilizamos para a seleção das escolas, dos informantes e do material de análise.

Dedicaremos o **terceiro capítulo — "O Universo Escolar: os estabelecimentos; o alunado; os procedimentos lingüístico-pedagógicos e o material didático"** — à descrição das escolas selecionadas; do tipo de clientela que as freqüenta e dos procedimentos lingüístico-pedagógicos utilizados por seus professores, nas aulas de língua materna, inclusive o tipo de manual didático que adota. A cada um destes três elementos corresponderá uma das três partes de que se compoe este capítulo. Na primeira, trataremos da natureza de cada uma das três escolas selecionadas, de sua localização geográfica e de suas características físico-pedagógicas. Na segunda parte, será caracterizado, quanto ao seu estatuto sócio-econômico e cultural, o alunado de cada escola. Esta segunda parte será organizada conforme os diferentes critérios de que nos valemos para estratificar os três grupos. Em primeiro lugar, os caracterizaremos quanto ao perfil sócio-cultural: faixa etária; região de onde provêm suas famílias; atividades a que habitualmente se dedicam quando não estão na escola e as preferências quanto ao tipo de leitura. Em segundo, os caracterizaremos quanto ao perfil sócio-econômico-profissional dos pais: o grau de escolaridade; o tipo de profissão e o rendimento médio mensal. Ainda neste capítulo, os três grupos de alunos serão comparados quanto a estas características e se definirão como três grupos relativamente distintos, uns dos outros, por alguns de seus interesses, atividades

e, principalmente, pelo seu poder de acesso a determinados bens econômicos e/ou culturais. Esta correlação parcial, realizada logo no princípio da investigação, é condição para que sejam executadas as outras etapas previstas no delineamento da pesquisa, já que a adequação ao tipo de contexto sócio-econômico-cultural, é uma das variáveis que levaremos em consideração na avaliação dos processos de ensino de Léxico. Na terceira e última parte do segundo capítulo, estarão descritos os procedimentos linguístico-pedagógicos e o material didático utilizado em cada uma das escolas. Serão especificados os procedimentos de cada professor, relativos ao desenvolvimento dos diferentes conteúdos que constam das aulas de língua materna; os critérios de avaliação de que se utilizam e o tipo de material didático que lhes serve de apoio didático diário, nas suas aulas. Estes dados nos servirão de parâmetro para a análise do desempenho vocabular dos alunos de cada escola, que será demonstrada no quarto capítulo. Das correlações entre os procedimentos de ensino de Léxico utilizados pelos professores das três escolas; entre o desempenho vocabular dos alunos das três escolas, bem como entre os tipos de procedimento e os tipos de desempenho, trataremos no quinto e último capítulo deste trabalho.

O quarto capítulo — **"O Universo Lingüístico: o desempenho vocabular do alunado"** — se desenvolverá a partir de dois eixos principais: o estabelecimento de critérios teóricos para a análise do vocabulário atualizado nas redações dos alunos-sujeitos das três escolas e a demonstração desta análise. Definiremos, num primeiro momento, a lexia lexical como o objeto formal a ser investigado; a seguir, os critérios adotados para a identificação e segmentação dos textos dos alunos-sujeitos, nas u

nidades a serem analisadas e classificadas, de modo a imprimir ao **corpus** um primeiro princípio de organização. De acordo com estes critérios, levantamos, do conjunto de todas as redações, 959 vocábulos lexicais e 2645 palavras-ocorrência. A análise e descrição deste conjunto-vocabulário e das respectivas palavras-ocorrência será feita na segunda parte deste capítulo, em que analisaremos e descreveremos o desempenho vocabular dos alunos-sujeitos, separadamente, conforme as escolas a que pertencem. Assim, serão descritos, o tipo de unidades lexicais atualizadas e o numero dos vocábulos e das respectivas palavras-ocorrência dos textos dos alunos de cada uma das escolas; o grau de reiteração e/ou ampliação das propostas que lhes foram feitas pelo professor e/ou pelo livro didático a partir das quais elaboraram suas redações; o grau de autonomia semântica com que vocábulos do texto que lhes serviu de estímulo para redigir foram atualizados nos seus próprios textos; o grau de autonomia sintáxica no processo de sintagmatização do seu conjunto de vocabulário, em relação ao processo realizado pelos autores do texto que leu. Esta análise do desempenho vocabular do alunado de cada escola, se efetuou portanto, do ponto de vista dos procedimentos lingüístico-pedagógicos específicos a que foram submetidos: da posição de decodificador de um texto a posição de codificador de um outro texto, após lhes terem sido aplicadas determinadas estratégias, técnicas e métodos de ensino de vocabulário. Concluiremos o quarto capítulo analisando o desempenho vocabular de cada grupo de alunos a partir de outro parâmetro: o grau de adequação semântico-sintáxica dos vocábulos atualizados, seja na sua combinatória frástica, seja na sua combinatória transfrástica. Nesta última análise, tentaremos identificar fatores que teriam eventualmente contribuído para algumas das incompatibilidades sêmio-táxicas de um vocábu-

lo com outros vocábulos co-ocorrentes no mesmo enunciado e/ou enunciados, quer porque contrariam o conjunto de normas que regem o uso da modalidade escrita da língua, quer porque contrariam o conjunto de oposições funcionais que lhes oferece o sistema.

No quinto capítulo **"Problemas e proposições concernentes ao ensino de Léxico"** correlacionaremos os dois processos que observamos: o de aquisição e ampliação de competência lexical e o de desempenho vocabular de alunos da 5ª série do 1º grau, pertencentes a diferentes sub-grupos sócio-econômico-culturais, na situação específica de comunicação social que se estabelece em sala de aula, a partir das normas do universo de discurso pedagógico. Serão correlacionados, em primeiro lugar, os procedimentos lingüísticos-pedagógicos de ensino de Léxico, utilizados pelos professores das escolas selecionadas, do ponto de vista quantitativo e qualitativo; em segundo lugar, será correlacionado o desempenho vocabular dos alunos-sujeitos de cada uma das escolas, em conformidade aos resultados demonstrados no quarto capítulo; em terceiro lugar, correlacionaremos os diferentes critérios de avaliação e julgamento de competência e desempenho lingüísticos adotados pelos professores e pelos respectivos manuais de que se utilizam e, sobre os quais, teceremos algumas considerações as luzes da Sociolingüística e da Sociossemiótica. Por fim, trataremos, também comparativamente, do desempenho vocabular de cada grupo de alunos, do ponto de vista do grau de adequação semântico-sintáxica. O confronto entre os diferentes procedimentos lingüístico-pedagógicos de ensino de Léxico e o desempenho vocabular do alunado de 5ª série nos permitirá assinalar os resultados e o grau de eficácia do discurso pedagógico, bem como o estatuto de poder que assume, conforme o micro universo sócio-econô-

mico, sócio-lingüístico e sócio-cultural em que atua. Como considerações finais, levantaremos alguns pontos de reflexão concernentes à pedagogia de vocabulário, que podem servir, acreditamos, de subsídio para a elaboração de novas estratégias, técnicas e métodos de ensino de Léxico e conseqüentemente, de ensino de língua materna.

CAPÍTULO I

CAPÍTULO I

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA, LINGÜÍSTICA E SEMIÓTICA DO UNIVERSO LÉXICO E O ESTATUTO SOCIOSSEMIÓTICO DO DISCURSO PEDAGÓGICO

As questões que envolvem a problemática relativa à competência e desempenho lingüísticos de sujeitos falantes-ouvintes de um complexo-sócio-lingüístico cultural, principalmente aquelas que se colocam no âmbito das instituições formais de ensino, requerem, a nosso ver, um reexame atento às luzes das novas contribuições da Lingüística, da Semiótica e da Sociossemiótica contemporâneas.

Este capítulo tem, neste reexame, o seu principal objetivo. Dividimo-lo em três grandes linhas teóricas: em primeiro lugar, descrevemos os modelos semântico-sintáxicos de B. POTTIER, os modelos semântico-sintáxicos do Léxico de M.A. BARBOSA, bem como o modelo dos níveis de atualização da unidade lexical propostos por Ch. MULLER; em segundo lugar, descrevemos o modelo semiótico, transfrástico, das estruturas narrativas e discursivas proposto por A.GREIMAS e J.COURTÈS; por último, abordamos o Discurso Pedagógico, sob a perspectiva da Semiótica e da Sociossemiótica, a partir dos modelos de C.T. PAIS.

Tais modelos serviram de subsídio teórico e metodológico para a descrição, análise e interpretação dos dados que constituíram o **corpus** desta pesquisa. A partir dos modelos semântico-sintáxicos de Pottier, efetuamos a operação de segmentação do ma

terial lingüístico, que coletamos, em unidades lexicais, de modo a estabelecer o objeto formal de nossa análise; a partir dos modelos semântico-sintáxicos do Léxico, de BARBOSA, procedemos a análise e descrição estrutural deste objeto formalmente constituído, bem como do seu jogo de relações e de funções no sub-universo a que pertence e do seu processo de atualização em discurso. Estes dois meta-modelos fundamentaram o tratamento da unidade lexical, que efetuamos, a nível frástico, do ponto de vista qualitativo e lógico-matemático. O meta-modelo proposto por MULLER, a partir do qual abordamos a unidade lexical atualizada em discurso em dois níveis de abstração diferentes — o do **vocábulo** e o da **palavra** fundamentou nossa análise, ainda a nível frástico, do ponto de vista qualitativo e quantitativo.

O modelo semiótico das estruturas narrativas e discursivas proposto por GREIMAS/COURTÈS, epistemológica e metodologicamente ligado aos de POTTIER, fundamentou alguns dos aspectos de nossa análise: o das relações semântico-sintáxicas entre as unidades lexicais, do ponto de vista discursivo, transfrástico. Este meta-modelo serviu-nos de subsídio, sobretudo, para a abordagem da unidade lexical, do ponto de vista intra-textual e inter-textual.

A partir dos modelos de PAIS, por fim, fundamentamos nossas reflexões sobre as questões envolvidas no processo de aquisição de competência e desempenho lingüísticos, de um ponto de vista semiótico e sóciossemiótico. Este meta-modelo fundamentou, mais especificamente, nossas considerações e proposições relativas ao processo de aquisição de competência lexical e de desempenho vocabular, do ponto de vista intra-universo de discurso e inter-universo de discurso, ou seja, do ponto de vista do

universo de discurso em que ocorre, o pedagógico, e do ponto de vista dos outros múltiplos universos de discurso que co-ocorrem (e concorrem) no mesmo complexo sócio-lingüístico-cultural.

O Universo Léxico 1

1.1 O estudo científico da "palavra"

O estudo da "palavra", enquanto elemento integrante de um sub-sistema do sistema lingüístico e passível, portanto, de ser estudado nas suas relações sintagmáticas e paradigmáticas é uma conquista relativamente recente da Lingüística moderna, se comparado aos avanços de outras disciplinas mais tradicionais da própria Lingüística. A maturidade científica e o rigor teóri co-metodológico alcançados pela Lexicologia, comó estudo do léxico de uma língua, se confundem com o próprio progresso da ciên cia Lingüística pós-saussureana: empresta da Fonologia, num pri meiro momento, os modelos formais e a metalinguagem; afirma seu estatuto científico ao aplicar com precisão a análise distribucional; recebe contribuições das formulações da Gramática Gerativa; acompanha o desenvolvimento da Semântica, da Semiologia, ainda dentro das perspectivas que se convencionou denominar "es truturalistas" e reformula, hoje, a problemática lexicológica a partir da ruptura epistemológica e metodológica provocada pela Sintaxe-Semântica, pela Lingüística do Discurso e pela Semiótica[1].

(1) *Cf. BARBOSA, M.A. — Lexicologia: aspectos estruturais e semântico-sintáticos. In: Manual de Lingüística. Petrópolis, Vozes, 1979, p. 83.*

Pela própria natureza do seu objeto, coloca-se, a Lexicologia, como uma ciência fundamentalmente interdisciplinar, já que se ocupa de um nível de análise privilegiado: o da "palavra" e de suas relações com o universo lingüístico ao qual pertence e de suas relações com o universo extra-lingüístico, do qual é, ao mesmo tempo, instrumento organizador e reflexo. De fato, se são as palavras que nos possibilitam identificar, classificar e compartimentar nossas experiências, são também elas que melhor refletem nossa realidade social e as novas experiências que vivenciamos por fazermos parte de um complexo sócio-lingüístico-cultural.

Maria Aparecida BARBOSA, num artigo intitulado "Modelos em Lexicologia" enumera *"algumas das tarefas mais importantes de que se encarrega a Lexicologia, um dos ramos da Lingüística, e que tem por objeto específico a* ***palavra***"[2]. Caberia, entre outras tarefas, ao lexicólogo: *"(...) Estudar a palavra em sua estrutura gramatical, semântica, semântico-sintáxica; examinar sua carga ideologica, sua força persuasiva, sua natureza modalizante; definir a rede de relações das palavras de um sistema lingüístico; estudar o conjunto de palavras de tal sistema ou de um grupo de indivíduos, seja como universo lexical, seja como conjunto vocabulario; analisar o lexico efetivo, ativo e passivo, e fazer estimativas sobre o lexico virtual (...); considerar a palavra como um instrumento de construção e de detecção de uma 'visão de mundo', de uma ideologia, de um sistema de valores; abordá-la como um elemento instaurador e como um lugar privilegiado de reflexo*

(2) *Língua e Literatura. São Paulo, FFLCH.USP, (9): 1980, p. 262.*

da cultura; explicar os processos de criação e renovação da palavra, e de seu conjunto universo, o léxico (...)". Lembra, ainda, a autora que,*"(...) é possível ao lexicólogo formular hipóteses sobre as unidades, as propriedades e as relações do universo lexical, prescindindo dos dados lexicográficos, num procedimento eminentemente teórico-dedutivo"*[3].

Enquanto saber cientificamente construído, os modelos construídos pela Lexicologia — ou pela Lingüística Geral — não são excludentes, mas se acumulam e se complementam, necessariamente, num processo contínuo de formulação e re-formulação de problemas, de construção e ruptura dos diferentes modelos, métodos, técnicas e procedimentos que são a razão mesmo de ser do fazer-científico, enquanto processo dinâmico de "busca da verdade" e "construção do saber" para "a melhoria das condições do homem"[4].

É assim que a teoria de Hjelmslev — já leitor e crítico de Saussure — retomada, posteriormente, por Pottier e Greimas, entre outros, propiciou o surgimento e o desenvolvimento de uma semântica lexical e gramatical e de uma sintaxe-semântica (frástica e transfrástica) que trouxeram profundas e importantes contribuições para a Lingüística Geral e, conseqüentemente, para a Lexicologia. A mesma teoria, hjelmsleviana, revista sob perspectivas pós-estruturalistas, permite, ainda hoje, a elaboração de modelos de valor explicativo cada vez mais poderosos.

---

(3) id. ib. p. 263.

(4) PAIS, C.T. — Problemas e proposições concernentes aos bacharelados e licenciaturas em Letras e à sua articulação com o ensino de primeiro e segundo graus. ***Ciência e Cultura****, 35(9), SBPC, set. de 1983, p. 1265.*

De fato, é a partir da constatação de que "...*o plano da expressao e o do conteúdo podem ser descritos exaustivamente e não contraditoriamente, como construídos de modo inteiramente análogo, de modo que se pode prever nos dois planos categorias definidas de modo inteiramente idêntico*"[5], que se torna finalmente viável o estudo rigoroso de um campo de investigação que se mostrava refratário aos esforços de análise e descrição dos lingüistas pós-saussureanos[6]. Os dois planos do signo lingüístico são, pois, **isomorfos** e passíveis, portanto, de serem descritos pela mesma metalinguagem[7]: a análise da face significada do signo poderá seguir a mesma "démarche" da análise da face significante.

Seja, por exemplo, no plano da expressao, o seguinte conjunto de fonemas:[8]

{p, b, m}

cada um sera caracterizado pela presença ou ausência de um certo número de traços distintivos, o que determinará o seu valor

---

(5) *HJELMSLEV, L. — **Prolegômenos a uma teoria da linguagem**. São Paulo, Perspectiva, 1975, p. 63.*

(6) *O estudo do significado era mesmo considerado objeto extra-lingüístico pela geração da Lingüística estruturalista americana pós-bloomfieldiana. Na leitura de MOUNIN, G. - A lingüística do século XX. Lisboa, Presença, 1973, p. 127, Bloomfield teria esboçado, antes mesmo de Hjelmslev um método de análise dos significados que, entretanto, não teve continuidade nos estudos lingüísticos que o sucederam. "...Bloomfield aplica também a comutação (ou seja, o recurso intuitivo ao sentido) para delimitar corretamente as unidades mínimas, a que chama **morfemas**. (...) Os sucessores imediatos de Boomfield (distribucionalistas) não continuaram este tipo de análise tentando, ainda aqui, manter-se no plano das formas, classificadas pelas suas posições recíprocas e abstraindo dos significados". id. ib., p. 124*

(7) *PAIS, C.T. — Algumas Reflexões sobre os Modelos em Lingüística. **Língua e Literatura**. São Paulo, FFLCH — USP, (9): 1980, p. 101 e 102.*

(8) *O exemplo é de POTTIER, B. — **Linguistique Générale. Théorie et description**. Paris, Klincksieck, 1974, p. 61.*

no sistema fonológico ao qual pertence: uma unidade sera, por oposição, o que as outras nao sao.

▲ FIGURA 1 — Análise do significante lingüístico em traços distintivos

	p	b	m
• sonoridade	-	+	+
• labialidade	+	+	+
• nasalidade	-	-	+
• oclusão bucal	+	+	+

9

O fonema **p** se distingue do fonema **b** pela ausência de sonoridade e ambos se distinguem de **m** pela ausência de nasalidade. Cada um desses traços mínimos distintivos é um **fema** e o conjunto de femas que definem um fonema é o seu **femema**.

femema = {fema 1, fema 2... fema n} .

Da mesma maneira, no plano do conteúdo, dado um conjunto num determinado domínio de experiência — animais domésticos de uma família rural:[10]

{latir, gritar, cacarejar, miar}

---

(9) + = sim; - = não; ~ = indiferente
(10) id. ib., p. 62.

dever-se-ão identificar os traços mínimos distintivos de significado que compõem cada unidade, de modo a se determinar a especificidade semântica de cada uma, por oposição aos outros elementos do conjunto. Assim:

▲ **FIGURA 2** — Análise do significado lingüístico em traços dintintivos

	latir	**gritar**	**cacarejar**	**miar**
• manifestação sonora bucal	+	+	+	+
• p/gato	-	-	-	+
• p/galinha	-	+	+	-
• determinado nº de decibéis	~	~	~	~
• p/humano	-	-	-	-

Esta distribuição, evidentemente, pressupoe uma situação denotativa de comunicação. Num determinado discurso, outras isotopias são possíveis, na medida em que semas conotativos podem se acrescentar a esses. *"**Toute signification est relative** à des ensembles d'expérience selon les circonstances de la communication"*[11]

Homologamente, cada um desses traços mínimos de significado será um **sema** e o conjunto de **semas** que definem um signo mínimo constituirá o seu semema.

---

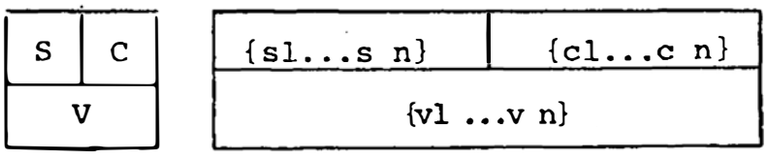
(11) id.,ib., p.62.

semema = {sema 1, sema 2 ...sema n}

Há semas constantes, ditos **descritivos** ou **denotativos**: podem ser **específicos** ou **genéricos**. Há, além destes, semas variáveis, sao os **conotativos** ou **associativos**. Por exemplo: *"rojo: 'peligro', que se realizará solamente en una combinación determinada de discurso; son los semas actualizables, y presentes en la lengua de un gran numero de locutores"*[12].

Assim, no modelo de Pottier, um semema se compoe de semas de três tipos:

semema | conjunto de semas específicos ou **semantema** + conjunto de semas genéricos ou **classema** + conjunto de semas conotativos ou **virtuema**



Os estudos de semântica analítica nao se limitam aos signos"suportes de conceito" — **morfemas lexicais** ou **lexemas**, na terminologia de Pottier, são igualmente aplicáveis, à descrição dos signos "indicadores de função" — **morfemas gramaticais**, ou **gramemas**, que possuem o mesmo tipo de estruturação daqueles, embora a natureza dos elementos implicados não seja a mesma.

Dessa maneira, o semema de um morfema gramatical como

---

*(12) POTTIER, B — **Presentación de la lingüística**. Madri, Alcalá, 1968, p.70.*

/-S/, indicador do plural em português, tem, igualmente, semas genéricos, específicos e virtuais[13]. *"Os **semas genéricos** gramaticais indicam a pertinência a uma classe geral ou **categoria gramatical**, chamada **taxema**, **classificador gramatical**. O /-s/ terá como taxema o número, um sema genérico, pois engloba o singular, o plural e o genérico. Por isso, é necessário, para os indicadores semânticos gramaticais, que existam semas específicos. Os diferentes **taxemas** são compostos via de regra de duas ou três **taxes**[14], que resultam do produto de taxemas e **marcas sêmicas**: positivo (+), negativo (-) e zero (Ø)"*[15]. Assim:

sema genérico ou **taxema**	semas específicos ou **marcas sêmicas**	<u>taxes</u>
número	+	plural
número		singular
número		genérico
	+	
	semas conotativos ou **virtuais**	

É preciso enfatizar que o **sema** é um traço de conteúdo lingüístico, e, como tal, as palavras de língua natural utilizadas para representá-los devem ser consideradas metalingüisticamente, ou seja, como linguagens de descrição. *"De nôtre point de vue, le sème doit se dire avec autant de mots de la langue naturelle*

---

*(13) O exemplo é de BARBOSA, M.A. — **Língua e Discurso**. Contribuição aos estudos semântico-sintáticos. São Paulo, Global, 1978, p. 56*

(14) taxes = semas gramaticais

(15) BARBOSA, M.A. — Lexicologia: aspectos estruturais... p. 103.

qu'il faut pour bien mettre en relief le trait distintif relatif à l'ensemble considéré. La dénomination du sème est um ***discours périphrastique à vocation métalinguistique*** *(ac hoc)."*[16].

Numa determinada língua portanto, *"...le sème n'existe pas plus à l'état isolé que le phème (/nasalité/ ou /alvéolaire/). L'unité d'existence sémantique, en langue naturelle, est le sémème, ou ensemble de sèmes coexistants"*[17].

1.1.1 Rede semêmica e domínios de experiência

Os estudos de semântica analítica desenvolvidos, sobretudo, a partir do modelo de Pottier, permitem um tratamento rigoroso da substância semântica das unidades lexicais de tal modo que será possível estabelecer uma rede semêmica, onde cada elemento ocupa, por oposição a outros elementos da mesma natureza, o seu lugar no sistema. É assim que PAIS[18] propõe os seguintes níveis de relações na rede de oposições sêmicas:

a) relações intra-semema e inter-sememas

a1) relações sema/sema

a2) relações sema/semema

a3) relações semema/semema

As relações sema a sema podem ser de oposição exclu-

---

(16) POTTIER, B — "Comment denommer les sèmes?". ***Le Bulletin du Groupe de Recherches sémio-linguistiques*** *(EHESS). (13): mars, 1980, p. 26.*

(17) id., ib., p. 21.

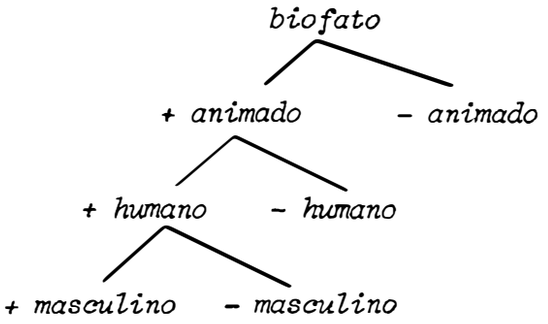
(18) Cf. ***Ensaios Semióticos — Linglísticos****. Petrópolis, Vozes, 1977, p. 28 e 29.*

siva (paradigmática) ou de contraste (sintagmática). Assim é que, os semas, [+humano] e [não-humano], não podem co-ocorrer num mesmo nó da arborescência semiológica ; opõem-se, portanto, paradigmaticamente. Já os semas [+humano] e [+potente], por exemplo, não são excludentes e se opõem sintagmaticamente.

As relações de sema a semema sao de pertinência ($\in$) ou de nao pertinência ($\notin$) do elemento ao seu conjunto. Assim é

(19) *BARBOSA, M.A.* ***Lingua e Discurso...*** *p. 23 descreve o modelo de PAIS em que nos baseamos e de cujas complexas relações não apresentamos senão um resumo. Os dados da nossa experiência, sejam dados do universo físico, biológico e natural —* ***biofatos*** *— sejam do universo social —* ***sociofatos*** *— sejam da nossa vida psíquica —* ***psicofatos*** *— sejam, ainda, do mundo dos objetos fabricados pelo homem —* ***manufatos*** *são codificados pelo homem e"...assumem, neste nível de codificação, o* ***status de fato semiológico.***". *Neste universo, já estruturado e organizado pelo homem, podem-se definir "(...)quatro grandes classes de equivalência semântica dos fatos semiológicos (...)": o* ***macrotopos biofísico;*** *o* ***macrotopos*** *socio-fato; o* ***macrotopos*** *psicofato e o* ***macrotopos*** *manufato. "Cada* ***macrotopos*** *sofre uma série de partições binárias sucessivas, que dão origem a uma rede de ramificações binárias ou arborescência. Cada* ***nó*** *da arborescência dá origem a uma subarborescência, que se chama* ***topos****, que é sempre definido por um classema.", (sema genérico), "Os* ***topos*** *será, pois, uma classe de equivalência semântica que reúne todos os fatos semiológicos caracterizados pelo classema que o define"*

Exemplo: ***Figura 3*** *— Arborescência semiológica*



"Essa formulação nos parece importante na medida em que permite definir a isotopia do enunciado e a isotopia do discurso...", id., ib, p. 24. Os semas conotativos, por exemplo, se relacionam a rupturas na ordenação sêmica de um **topos** *(campos semânticos). Em, por exemplo, "a vizinha cacarejava sem parar", o semema (cacarejar), que comporta o sema genérico [não humano], incide sobre o semema (vizinha),que se reveste, desta maneira, de outros semas, ocasionais, contextuais, que anulam mesmo alguns de seus semas definidores: "vizinha", neste enunciado-ocorrência, passa a ter, no seu semema, semas do tipo: [+faladeira], [não-racional], [não-inteligente], etc. .*

que o sema [+humano] pertence ao semema (vizinha), mas nao pertence ao semema (galinha).

[+H] $\in$ (vizinha)

[+H] $\notin$ (galinha)

As relações de semema a semema, ou de qualquer conjunto em relação a outro conjunto podem ser de:

identidade. Um semema e sempre idêntico a si mesmo, ou seja, está em "oposição de identidade consigo mesmo"[20].

S1 = S1

transitividade. Dois sememas estão em relação de transitividade, quando sua intersecção for diferente de **zero**[21].

S1 $\cap$ S2 $\neq$ 0

Seja, por exemplo, o semema de **galinha** (S1) e o semema de **águia** (S2)[22]:

(galinha) = {M,C,A,P,S,V,$\overline{M}$, A', D...}

(águia) = {M,C,A,P,S,V,M, A', $\overline{D}$...}

sendo, M = material; C = contável; A = animado; P = potente; S = sexuado; V = vertebrado; M = nao-mamífero; A' = ave; D = doméstico; $\overline{D}$ = não-doméstico.

---

(20) id., ib., p. 28.

*(21) Esta relação define a parassinonimia: "...quanto maior for essa intersecção, maior será a proximidade entre os parassinônimos; ...". PAIS, C. T. — **Ensaios...**, p. 28.*

*(22) O exemplo se baseia nas análises de BARBOSA, M.A. — **Língua e Discurso...** p. 27 e 28.*

A intersecção destes dois sememas define o seu **arquissemema**[23]

$S1 \cap S2 = x$

x = arquissemema

No exemplo dado:

(galinha) $\cap$ (águia) = {M,C,A,P,S,V,$\overline{M}$,A'}

inclusão. Um arquissemema está sempre contido nos sememas de que estabelecemos a intersecção, ou melhor, cada um dos sememas que opusemos *"contém o arquissemema, que será, pois, um subconjunto dos dois. Dizemos, então, que cada um desses sememas está em relação de oposição inclusiva com o seu arquissemema."*[24]. O arquissemema é, portanto, um conjunto de semas comuns a dois ou mais sememas.

$Arquissemema_1 \supset S1$

$Arquissemema_1 \supset S2$

disjunção. Dois sememas podem não ter nenhum sema em comum. A relação de oposição, neste caso, é disjuntiva:

$S1 \cap S2 = \emptyset$

Neste caso, ainda, sera preciso lembrar que a oposição disjuntiva "*... so pode ser verificada se to*

(23) *id., ib., p. 28.*
(24) *id., ib., p. 28.*

marmos os sememas dois a dois: na rede semêmica, todos os sememas apresentam necessariamente uma oposição transitiva com alguns outros sememas, sem o que nao estariam integrados no sistema."[25].

Podemos, ainda, por outro lado, tomar os sememas como elemento de análise em relação a um conjunto maior constituído pelos diferentes domínios de experiência (DE)[26]. Teremos, analogamente, as seguintes relações:

b) relações intra-DE e inter-DE.

b1) relações semema a DE;

b2) relações DE a DE.

Um semema qualquer pertence ou não-pertence a um determinado domínio de experiência:

(galinha) $\in$ DE animal doméstico

(casa) $\notin$ DE animal doméstico

Dois sememas que pertençam ao mesmo DE, *"estão necessariamente em oposição **inclusiva**."*[27].

(galinha) $\in$ DE animal doméstico

(pato) $\in$ DE animal doméstico

---

*(25) PAIS, C.T. — **Ensaios**... p. 27 e 28.*

*(26) Um campo semântico (**topoi**) é um conjunto de sememas que contêm o mesmo arquissemema e resulta de umaoperação conceptual, anterior, portanto, a qualquer processo de codificação, seja este uma língua natural, ou não. Se tratados pelo código linglístico, a cada sema conceptual, definidor de um **topos**, corresponderá, ao nível semêmico, um sema genérico, definidor de um **domínio de experiência**. Cf. PAIS, C.T. — **Ensaios**...,p. 50 e 51.*

*(27) Cf. BARBOSA, M.A. — **Língua e Discurso**. p. 29.*

Se, na interseção de dois DE, verificamos sememas em comum, sua oposição é **transitiva:**

$DE1 \cap DE2 \neq 0$

Ex.: DE mamífero e DE animal doméstico[28].

Se na intersecção de dois DE, nao verificamos nenhum semema em comum, sua oposição é **disjuntiva:**

$DE1 \cap DE2 \neq 0$

Ex.: DE animal doméstico e DE manufatos domésticos

Por fim, um DE e sempre igual a si mesmo; oposição de **identidade:**

DE1 = DE1

Observa-se, pois, que as relações existentes entre os menores traços semânticos e seus conjuntos bem como entre estes e os domínios de experiência que lhes são superiores, numa dada classe de equivalência semântica, se organizam a partir do mesmo modelo de funções. Estes elementos sêmicos constituem um dos aspectos a partir dos quais pode ser examinada a lexia, unidade do Universo Léxico, que possui o mesmo tipo de estruturação do Universo Semêmico. (cf. § 1.2 e 1.3 deste capítulo, em que descreve mos a estrutura da lexia, bem como as diversas relações que se estabelecem entre elas e os sub-conjuntos a que pertence e que definem a estrutura do Universo Léxico). *"Teremos então relações de*

---

(28) id., ib., p. 29.

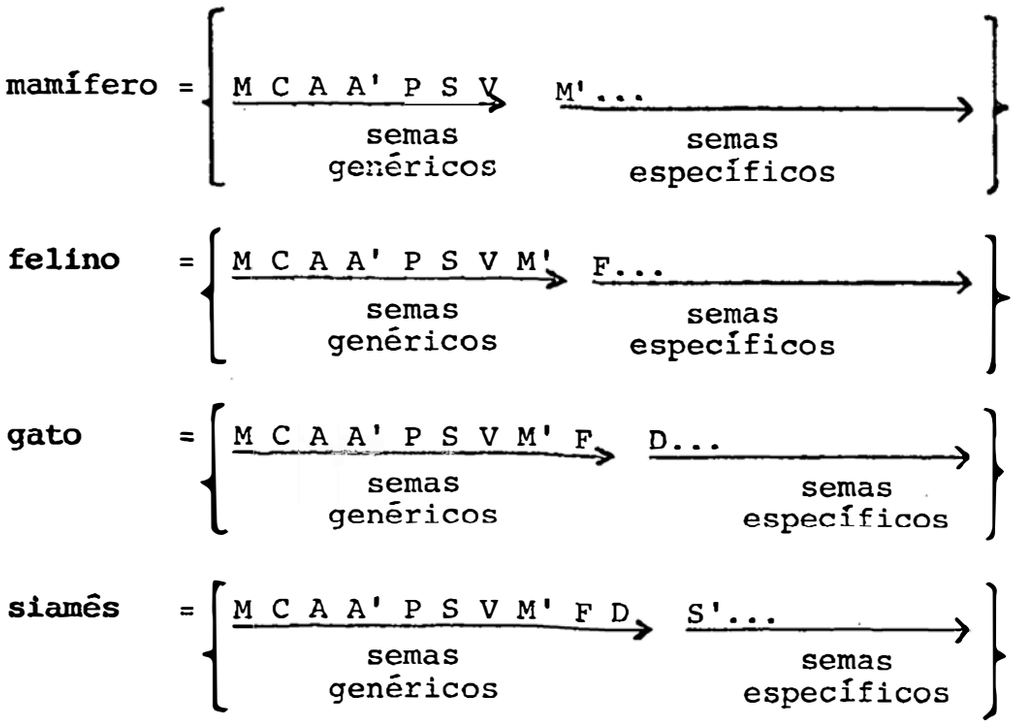
oposição de lexia e lexia, de lexia a classe e de classe a classe, donde uma rede léxica. Os mesmos tipos de função, os mesmos tipos de oposição — transitiva, inclusiva ou disjuntiva — entre as diferentes lexias definirão a estrutura do sistema léxico."[29].

1.1.2 Grau de especificidade sêmica

Cada lexia, unidade do universo Léxico, tem, portanto, além de outros componentes, um semema que, por sua vez, se constitui, de acordo com o modelo de Pottier, de traços significativos mínimos, distintivos, os **semas**, que podem ser **genéricos**, **específicos** ou **virtuais** (conotativos). A fronteira entre os semas genéricos e os específicos, que constituem o semema de uma determinada lexia nao e rígida. A identificação, descrição e classificação dos semas que constituem um determinado semema serão sempre relativas ao sub-conjunto que estiver sendo considerado, a partir das delimitações efetuadas pelo pesquisador no seu processo de análise. Assim é que PAIS[30] propõe, a este respeito, que se classifiquem os semas constituintes de um semema, a partir de um **eixo de especificidade**. Os semas do semema analisado se distribuiriam, dessa maneira, num contínuo e seu grau de especificidade — teoricamente variável, de semema para semema — pode ser estabelecido, desde que nos limitemos a uma classe de equivalência semântica. Tome-se, como exemplo, o domínio de experiência **mamífero** e de seu subdomínio **felino**[31].

---

*(29) PAIS, C.T. — **Ensaios**..., p. 29.*
*(30) PAIS, C.T. — **Ensaios**..., p. 50.*
(31) O exemplo é de PAIS, C.T. ib., p. 52.



em que:

M = material

C = contável

A = animado

A'= animal

P = potente

S = sexuado

V = vertebrado

M'= mamífero

F = felino

D = doméstico

S'= siamês

Observa-se, pelo modelo, que o primeiro sema específico de um conjunto o distingue dos outros elementos que com ele compõem uma classe mais geral, na seqüência de especificidade sêmica.

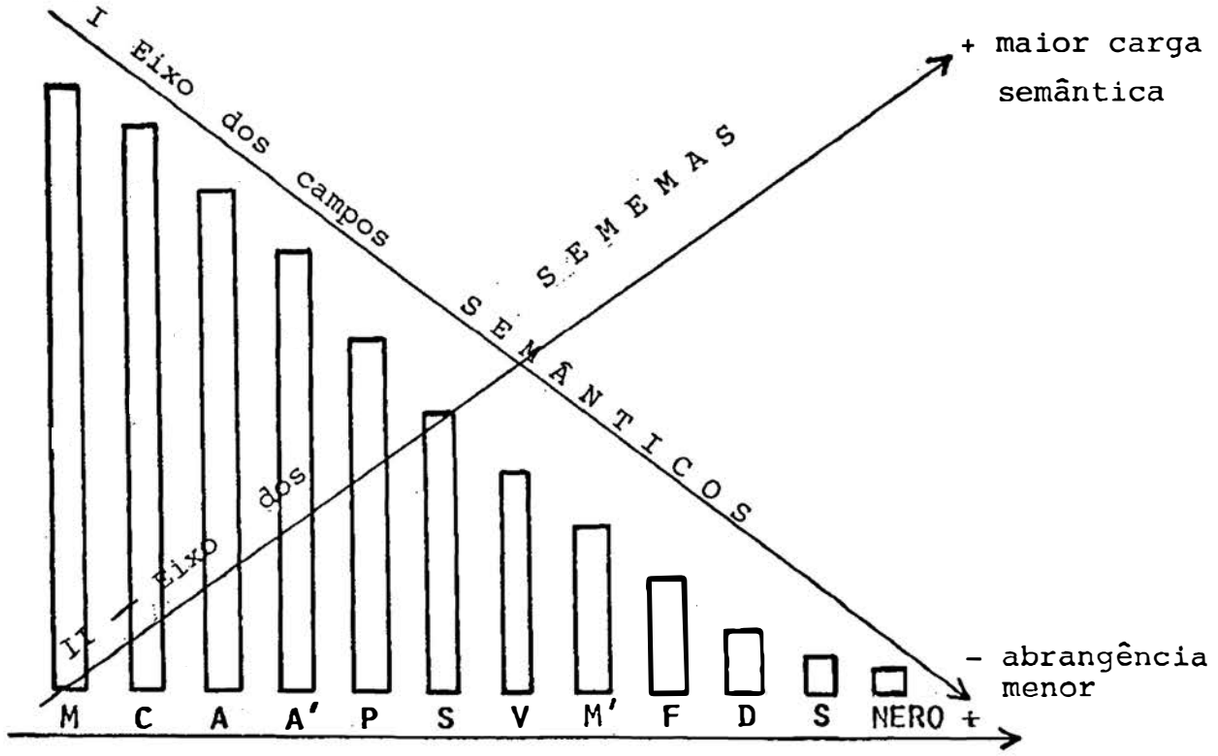
Assim, no semema (mamífero), o primeiro sema específico, [mamífero], permite distingui-lo dos outros que com ele constituem a classe dos "vertebrados"; o sema [felino], no semema (felino), especifica os felinos dentre os mamíferos e, assim, sucessivamente, até o nome de determinado gato siamês que designa o indivíduo, *"ou seja, a classe de equivalência unitária, limite da especificidade, ao nível da lexia substantiva que o expressa."*[32].

A partir dessas considerações sobre a estruturação sêmica dos signos "suportes de conceitos"[33] — sumariamente aqui apresentadas — PAIS propõe um modelo das *"relações entre a especificidade sêmica e a extensão dos campos semânticos, de que resulta um eixo de especificidade semântica"*[34], do qual destacamos, principalmente, suas implicações no mecanismo de enunciação lingüística.

FIGURA 3 ⟶

(32) *id., ib., p. 58.*
(33) *MARTINET já distinguira dois tipos de signos mínimos: os "suportes de conceito", que teriam um referente no Universo Antropocultural, na terminologia de PAIS, e "indicadores de função", que teriam, como significado, uma função puramente lingüística.*
(34) *id., ib., p. 57.*

▲ FIGURA 3 Eixo de especificidade semântica[35]



III — Eixo da especificidade semântica

Quanto maior a especificidade semântica do semema, portanto, quanto maior for a sua carga sêmica, — já que o semema mais específico inclui todos os semas dos anteriores, numa dada classe de equivalência semântica —, menor sera a extensão dos campos semânticos, no que diz respeito ao número de elementos que pode abranger.

Do ponto de vista do processo enunciativo, a atualização em discurso de uma lexia, cujo semema contenha alta carga sêmica implica um alto custo, em termos de codificação, no eixo paradigmático; em compensação, na proporção inversa, significa um custo mais baixo na organização da cadeia sintagmática.

---

(35) *PAIS, C.T. — Forma Semêmica e especificidade semântica, Revista Brasileira de Lingüística. São Paulo, SBPL, 3(2): 1976, p. 137.*

"Assim, e digo siamês, essa lexia implica gato, felino, ..animal, o que permite, na enunciação, fazer a economia de todas essas lexias, de vez que o enunciado, que contém a primeira, encerra, em estrutura profunda, o mesmo esquema lógico-conceptual que se desdobraria nos enunciados atributivos pressupostos."[36].

Dessa maneira, a escolha e atualização de lexias de densidade sêmica diferente implicará, necessariamente, numa organização sintáxico-semântica igualmente diferente.

"Com efeito, vocábulos muito específicos nao servem em todos os contextos, o que cria, para o falante, a necessidade de ter mais vocábulos armazenados em sua memória. Quanto mais específica for a lexia, mais densa será a carga sêmica e menor a carga de informação que precisa ser elaborada sintagmaticamente. Isso implica, porém, em que emissor e receptor possuam um inventário léxico maior".[37].

A economia na elaboração da cadeia sintagmática, entretanto, nao implica, obrigatoriamente, maior rendimento da comunicação. Fatores como a situação extra-lingüística em que ocorre o ato de fala; o Universo de Discurso em que se produzem os enunciados; as características psico e sociolingüísticas dos indivíduos envolvidos no ato de comunicação, bem como suas experiências anteriores, individuais, podem propiciar, no processo da enunciação, uma solução "sintagmática", ou "paradigmática", para um mesmo esquema lógico-conceptual, em estrutura profunda.

---

(36) id., ib., p. 138.
*(37) BARBOSA, M.A. — **Língua e Discurso**... p. 53.*

Em princípio, haveria um ponto ótimo entre os dois extremos do eixo de especificidade, intuitivamente buscado pelos falantes, na elaboração de suas mensagens[38]. Assim, dois indivíduos quaisquer, numa determinada situação de comunicação, procurariam a partir da sua competência lingüística e a partir do conjunto de variáveis que enumeramos no parágrafo anterior, adequar o seu desempenho vocabular à situação específica em que se dá o seu discurso, buscando o maior rendimento possível, no sentido informático do termo, do processo de troca de informação que efetuaram.

É de se supor, portanto, que na situação de comunicação social que nos interessa especificamente, qual seja, a que se estabelece em sala de aula entre o trinômio que consideramos: professor/aluno/material lingüístico-pedagógico, haja, da parte destes três componentes envolvidos no processo de aquisição de competência lexical e de desempenho vocabular, a busca a este ponto de equilíbrio, em que os três discursos procurariam atingir um alto rendimento e se tornariam, conseqüentemente, produtivos.

A análise, descrição e classificação da carga sêmica dos sememas que constituem as lexias efetivadas num discurso-ocorrência, constitui, portanto, a nosso ver, um dos procedimentos possíveis para a avaliação, do ponto de vista qualitativo, do desempenho vocabular do alunado, relativamente ao discurso pedagógico que se produz em suas salas de aula e às técnicas, métodos e procedimentos lingüístico-pedagógicos a que foram submetidos.

(38) *cf. PAIS, C.T. — Ensaios... p. 59 e 60.*

Propomos, como hipótese de trabalho, duas correlações possíveis entre os elementos que ora enfocamos. De um lado, uma correlação entre o grau de especificidade das lexias efetivadas pelo alunado, em seu discurso produzido em sala de aula, e o seu inventário lexical: a utilização de lexias mais específicas, res guardadas as condições adequadas de comunicação, poderia ser indício de um léxico individual mais extenso. De outro lado, pode mos propor, ainda sob a perspectiva da especificidade sêmica, uma correlação entre as lexias efetivadas pelo aluno e o tipo de procedimento de ensino e aprendizagem de Léxico a que este aluna do foi submetido: a utilização de lexias mais específicas, neste caso, resguardadas, ainda, as mesmas condições, poderia ser indí cio de um determinado tipo de procedimento de ensino e aprendiza gem de Léxico que privilegiasse as relações paradgmáticas das uni dades lexicais.

A análise sêmica das lexias efetivadas em discurso, entretanto, não dá conta de outros aspectos igualmente importantes a partir dos quais podemos avaliar a competência lexical e o desempenho vocabular de sujeitos falantes ouvintes de um complexo sócio-lingüístico-cultural. Será preciso conjugá-la a outros critérios e aspectos, que exporemos nos sub-capítulos e capítulos que se seguem.

1.2 A lexia: unidade do Universo Léxico

Depreende-se, portanto, dos estudos de Semântica Lexical e de Semântica Gramatical que há, basicamente, semas de duas naturezas, responsáveis pela existência de dois tipos de morfe-

mas: os **semas lexicais**, que constituem a SC dos morfemas lexicais, que descrevem os dados da experiência do universo cultural humano e os **semas gramaticais**, que constituem a SC dos morfemas gramaticais, as **taxes**, de existência puramente lingüística, embora também possam refletir e condicionar a visão de mundo de um complexo sócio-lingüístico-cultural[39].

Morfemas lexicais, ou lexemas, e morfemas gramaticais, ou gramemas, se combinam em um nível de estruturação superior, do ponto de vista da lógica do modelo, moldados por uma forma sintática e expressos por uma substância de expressão — gráfica ou sonora — moldada, por sua vez, numa forma fonológica constituindo, assim, a **lexia**, unidade do Universo Léxico, resultante de um duplo processo de codificação semântica — semiológico ou semêmico — ou então, apenas semêmico[40].

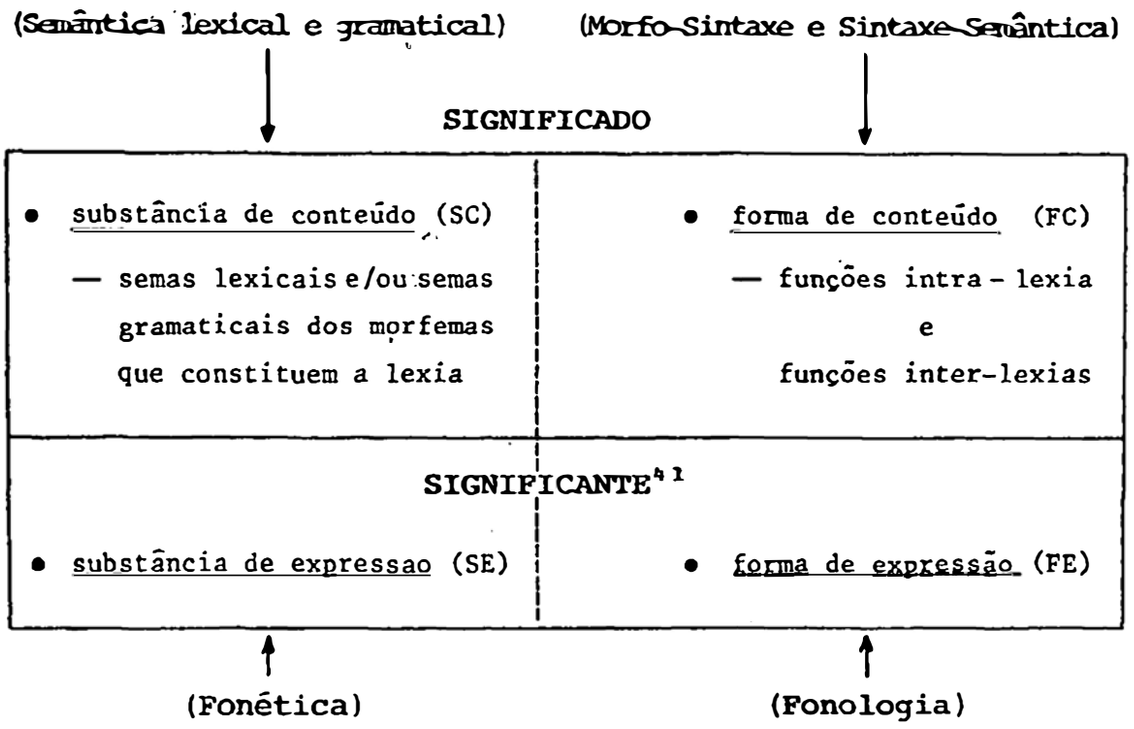
---

(39) PAIS, **Ensaios**... p. 27, *lembra que a "visão de mundo" particular a uma língua condiciona e influencia a estruturação semântica gramatical: "A prioridade que tinha a oposição animado/inanimado na cultura indo-européia primitiva impunha, no plano gramatical, uma oposição básica não-neutro/neutro que determinava toda a estrutura da flexão nominal nela fundamentada; já as línguas românicas, para as quais a oposição básica é macho/fêmea, impõem as taxes masculino/feminino mesmo às designações de objetos assexuados, ainda que essa relação não seja muitas vezes biunívoca (...) Por outro lado, "a estruturação semântica gramatical condiciona e limita a análise de um dado novo. (...) (um) novo dado (no universo das nossas experiencias culturais) será visto... analisado a partir da experiência anterior, da visão de mundo daquele código e, sobretudo (...) visto e analisado através de mecanismos que obedecem estritamente às exigências estruturais da semântica gramatical do mesmo código".*

(40) *Dadas as oscilações e imprecisões no emprego do termo "palavra", fixaremos, ora em diante, o termo "lexia" para designar a unidade lexical. Esta preocupação não é gratuita, uma vez que o conceito de "lexia", unidade de memorização e de comportamento lingüístico ultrapassa em complexidade a experiência intuitiva que todo falante possui de "palavra".*

Seja em esquema:

▲ FIGURA 4 Estrutura das lexias

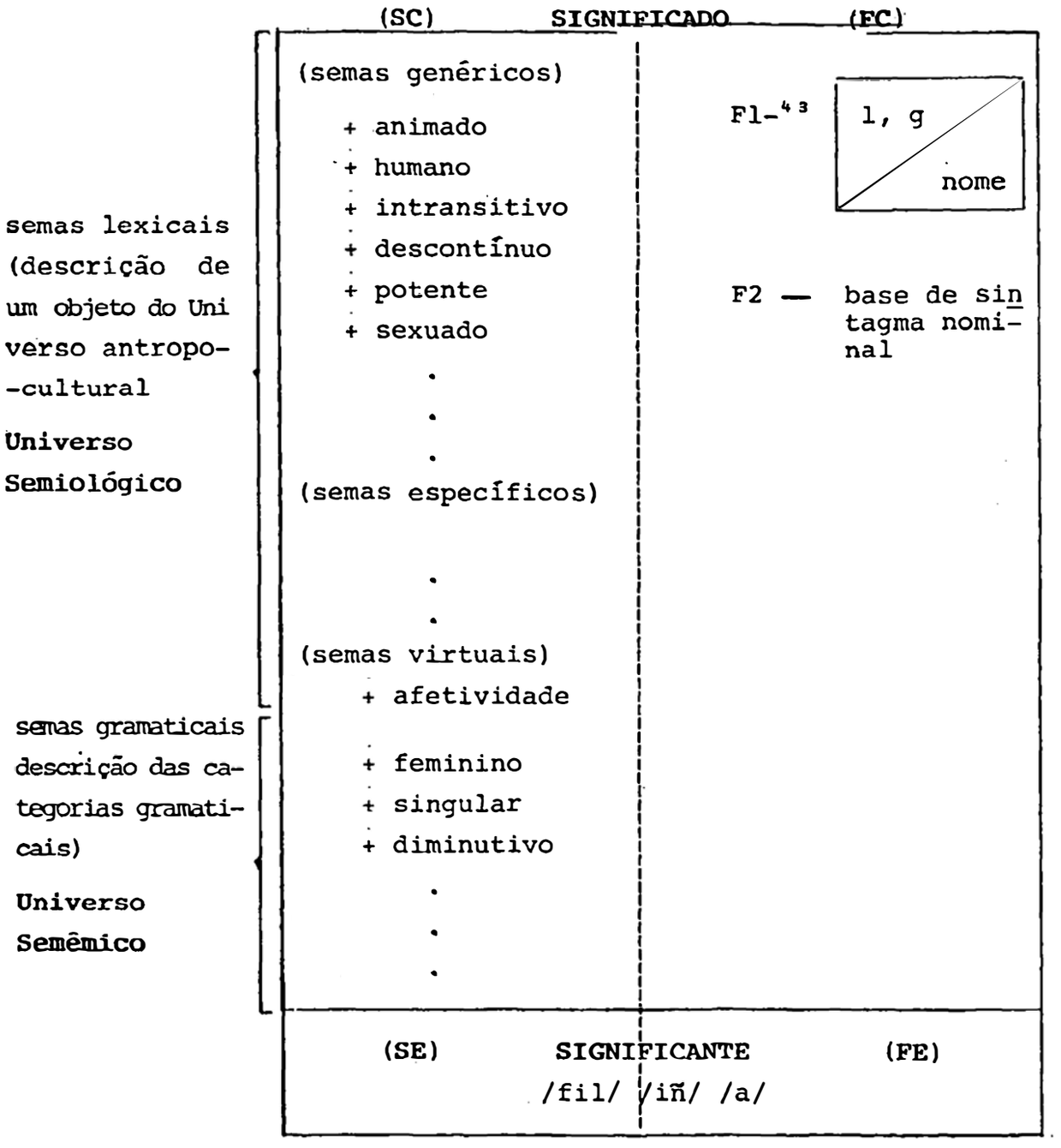


Assim, o semema de uma lexia comporta uma série de semas lexicais e gramaticais, no caso das lexias lexicais, ou então, somente semas gramaticais, no caso das lexias gramaticais, disponíveis, em língua, umas e outras, para atualização em discurso. Este conjunto sêmico (SC) poderá determinar, ainda a nível de língua, o comportamento sintático da lexia (FC). É assim que a lexia "filhinha" tem a seguinte estruturação[42]:

---

(41) O modelo de POTTIER prevê uma solução ternária em que a substância de expressão não é assinalada. Preferimos indicá-la, no entanto, em concordância às observações de PAIS, a fim de se manter o paralelismo entre os dois planos, o da expressão e o do conteúdo, como proposto originalmente por Hjemslev.

*(42) O exemplo é de BARBOSA,M.A. — **Língua e Discurso...**, p. 71 e 72.*



É ao nível de lexia que se dá a **semiose**, a relação ste/sdo, quando o plano da expressão e o do conteúdo se contraem numa relação de dependência e fazem parte, como tal, da competência lexical de um indivíduo. De fato, é o Universo Léxico que *"integra, depois de tê-los codificado, os dados da experiência,*

(43) F1: função intra-lexia; F2: função inter-lexia, a nível de sintagma.

num sistema significante. Somente neste instante, passam aqueles a ter siginificação para o homem."[44].

Uma lexia é, portanto, uma unidade memorizada, um modelo disponível de atualização lexical, decorrente do processo de codificação lingüística dos dados e fatos da experiência do falante e, ao mesmo tempo, fonte de novos modelos de codificação, num movimento contínuo de elaboração e reelaboração destes mesmos dados e fatos, cuja estruturação resultante é exclusiva a um complexo sócio-lingüístico-cultural e constitui a sua "visão do mundo".

1.2.1 Lexias lexicais e Lexias gramaticais

Verifica-se, pois, que sao as lexias as primeiras unidades que, no código lingüístico, possuem uma combinação semântico-sintáxica, já que, na sua própria estruturação interna, a presença, ou ausência, de certos tipos de semas podem determinar um determinado comportamento sintático, ou melhor, sintáxico[45].

Do ponto de vista da sua estruturação, todas as lexias em português se constituem a partir de 2 modelos formais: {l,g} ou {g}[46]. Conforme a natureza dos elementos que entram em sua composição, as unidades léxicas poderão ser **lexicais** ou **gramaticais**.

---

*(44) PAIS, C.T. — **Ensaios**..., p. 17.*

(45) O termo "sintáxico" sintetiza, metalinguisticamente, as novas propostas de análise e descrição do signo lingüístico, pós-estruturalistas.

*(46) BARBOSA, M.A. — **Língua e Discurso**... p. 61, aponta um nível de estruturação lingüística intermediário, entre o signo mínimo, o morfema, e a lexia: o nível do **vocábulo**, entendido, aqui, como modelo de construção puramente formal, tal e qual apresentamos nos colchetes.*

As lexias lexicais são as lexias resultantes da combinatória de uma base lexêmica, mais grafemas.

lexia lexical {l,g}

Esta é a estrutura mínima de uma lexia lexical; outros desdobramentos, mais complexos, a partir desta combinatória, são possíveis. A condição, no entanto, para que tenhamos uma lexia lexical, em português, é a presença simultânea de, ao menos, um lexema e um gramema, seja qual for o grau de complexidade da estruturação vocabular de uma lexia-ocorrência[47].

Ex.: "filhinha" = {l,g,g,g}

/filh/-------	/iñ/----------/a/----------/Ø/		
base lexêmica	/ morfema gramatical quantificador (facultativo)	morfema gramatical formante (obrigatório)	morfema gramatical formante (obrigatório)

As lexias gramaticais sao as lexias resultantes de, ao menos, uma base gramêmica.

lexia gramatical = { g }

Este modelo também é o mínimo; outras possibilidades de desdobramento, embora com menor previsibilidade de variação, se comparadas à estruturação vocabular das lexias lexicais, estão previstas em sistema:

---

(47) A combinatória {l,g} não é aleatória; a posição de cada elemento é prevista em sistema, de maneira que se pode falar de uma hierarquia semântica no interior da lexia. Cf. BARBOSA, ib., p. 68 e 69.

Ex.: "estas" = {g,g,g}

/est/----------/a/_____/s/
base gramêmica gramemas de concordância[48]

Do ponto de vista da sua estruturação vocabular, ou seja, do tipo de morfemas que entram em sua combinatória, podemos, portanto, proceder a uma primeira classificação das unidades que constituem o Universo Léxico de uma língua: há a classe das lexias lexicais, que seguem o modelo formal de estruturação {l,g}e há a classe das lexias gramaticais, formadas a partir do modelo {g}. Estas duas classes de lexias distinguem-se uma da outra, também sob o ponto de vista semântico. As lexias lexicais se relacionam com os dados da experiência extra-lingüística dos falantes, de onde a sua base lexêmica, e, por essa razão, são ditas de "inventário aberto" e muito extenso. As lexias gramaticais possuem um referente apenas lingüístico, ou seja, seu significado é uma função lingüística, são ditas, por essa razao, de "inventário fechado" e pouco extenso.

Por ser uma combinatória, os elementos componentes de uma lexia, seja lexical, seja gramatical, contraem funções internas, intra-lexia (ou seja, as funções próprias da lexia, auto-incidentes) e externas, inter lexias (ou seja, com outras lexias que compõem o enunciado). Denominaremos, de acordo com PAIS e BARBOSA, as primeiras de F1 (função 1) e, as segundas, de F2 (função 2).

F1: lexia x lexia...

F2: lexia x lexia...

---

(48) *"Há também a possibilidade que quantificação logo após a base, como em 'agorinha', embora esse tipo seja mais raro em nossa língua.". id., ib., p. 70.*

As diferentes soluções para indicar as F1 e as F2 sao exclusivas de cada sistema lingüístico; de onde a possibilidade de elaboração de uma tipologia lingüística sob este ponto de vista[49]. Há de um lado, línguas eminentemente paradigmáticas, como o latim, onde a maior parte das funções 1 e 2 são indicadas por gramemas dependentes, no interior da própria lexia[50]. Há por outro lado, línguas eminentemente sintagmáticas, como o inglês, em que as funções de 1 e 2 são, na sua maior parte, determinadas pela disposição sintagmática[51].

O português expressa paradigmaticamente apenas a F1; para a determinação da F2, os gramemas internos da lexia não são suficientes. *"É preciso, então, que as lexias sejam colocadas em oposição de contraste no enunciado, e, em muitos casos, com o auxílio de lexias gramaticais independentes, para que as F2 — com o sujeito, os objetos, o predicativo, os circunstantes, etc. — sejam atualizadas."*[52].

Assim, além de ser uma unidade memorizada, um modelo disponível de atualização lexical, decorrente do processo de codificação lingüística dos dados da experiência é, também, a lexia, unidade de comportamento lingüístico, a partir da qual se estabelecem as relações e funções do enunciado lingüístico, unidade de comunicação, que cada língua natural organiza de forma típica.

---

*(49) BARBOSA, M.A. — **Língua e Discurso**, ... p. 65.*
(50) id., ib., p. 64.
(51) id., ib., p. 65.
(52) id., ib., p. 64

Dos dois grandes grupos de lexias que constituem o Universo Léxico — o da lexias lexicais e o das lexias gramaticais — detivemos nossa atenção, mais amiúde, tanto nos sub-capítulos que antecedem a este, quanto nos que o sucedem, sobre as primeiras, por serem, devido à sua própria natureza, mais compatíveis aos objetivos que pretendemos atingir neste trabalho.

1.3 Classes de Lexias

-se, de antemão, que as lexias constituem um nível bastante complexo de codificação lingüística, suscetível de ser abordado de vários pontos de vista: seja do ponto de vista da substância semântica que as constituem; seja do ponto de vista do seu comportamento morfo-sintáxico, ou sintáxico, bem como das relações que se estabelecem entre estes diferentes aspectos; seja, ainda, do ponto de vista do seu componente fonético-fonológico. Dado que a substância e a forma de expresssão das lexias não serão abordadas nos limites que definimos para a execução deste trabalho, é sobre os dois primeiros aspectos — a substância e a forma de conteúdo — que discorreremos a seguir.

A partir do componente semântico das lexias, sejam elas lexicais ou gramaticais, podemos estabelecer novas classes e sub-classes de lexias, conforme tomemos como critério de classificação a substância de conteúdo ou a forma de conteúdo. No primeiro caso, estabelecem-se classes semânticas de lexias; no segundo, classes sintáticas.

1.3.1 As Classes Semânticas e as Classes Sintáticas

São três as classes semânticas pelas quais se distribuem as lexias: **designação, relação** e **formulação**. *"As lexias da classe de designação são as que, privilegiadamente, constituem a representação linguística do mundo dos objetos biofísicos e socioculturais, sendo, por conseguinte, simultaneamente geradoras e reflexo da 'realidade' sócio-linguístico-cultural, ou seja, do mundo construído de uma comunidade humana.*

As lexias das classes semânticas de formulação e relação não são indiferentes à visão do mundo mas têm, sobretudo, a função de articular as relações entre as lexias da classe da designação, no interior dos enunciados frásticos, como também certas relações interfrásticas; as lexias da classe da formulação exercem, ainda, importante papel nos mecanismos da enunciação."[53].

As lexias, igualmente, podem ser agrupadas de acordo com os semas "indicadores de função" de que se compõem, isto e, de acordo com os semas gramaticais que lhes determinam o comportamento sintático (F1 e F2).

A presença destes indicadores semânticos gramaticais na estruturação da lexia determina, a maior parte das vezes, em português, as suas possibilidades combinatórias, quer no interior da própria lexia, quer na combinatória do enunciado: *"...o papel dos morfemas gramaticais e decisivo, uma vez que, sem eles, uma base lexêmica se tornaria um elemento desprovido de defini-*

---

(53) BARBOSA, M.A. — Lexicologia: aspectos estruturais..., p. 81.

ção nominal ou verbal; seria apenas um componente genérico para duas classes diferentes, podendo entrar nos dois contextos. A presença de um morfema gramatical, dependente ou independente, restringe esse lexema geral, difinindo suas possibilidades combinatórias."[54].

Cabe às classes sintáticas, portanto, definir o comportamento de uma lexia em um enunciado-ocorrência: *"As classes sintáticas das lexias e as suas sub-classes são, pois, caracterizadas por taxemas que asseguram seu* ***status*** *semântico-semênico e fixam, ao mesmo tempo, as coerções combinatórias e as possibilidades combinatórias, em relação às demais classes e sub-classes, nos sintagmas e no enunciado."*[55].

Uma correlação aproximada entre as classes semânticas e as classes sintáticas, em português seria:

CLASSES SEMÂNTICAS	CLASSES SINTÁTICAS
• designação	substantivo adjetivo verbo
• formulação	determinante quantificador auxiliar
• relação	substituto relator[56]

(54) BARBOSA, M.A. — *Língua e Discurso... p. 102*
(55) BARBOSA, M.A. — *Lexicologia: aspectos estruturais... p. 111.*
(56) *id., ib., p. 111.*

Para a determinação das classes sintáticas a que pertencem as lexias de um dado Universo lexical, BARBOSA propõe uma tipologia fundada em critérios essencialmente gramaticais, embora não exclua a possibilidade de articulação de suas taxionomia com outras tipologias elaboradas a partir de critérios essencialmente lexicais[57]. É assim que, para exemplificar com as classes de que trataremos neste trabalho é que são, portanto, de nosso interesse específico neste momento, uma mesma base lexêmica, conforme se apresentem suas taxes (semas gramaticais) poderá ser classificada como **substantivo, adjetivo, ou verbo.**

Pertencem à classe dos **nomes**, os adjetivos e os substantivos. *"...os substantivos caracterizam-se, fundamentalmente, pelo gênero, número, determinação, autoincidência; os adjetivos, pela concordância e pela incidência sobre uma base."*[58].

"Os substantivos e adjetivos combinam seus lexemas com determinadas taxes estáticas e descritivas, como as de gênero e número, por exemplo, enquanto os verbos os combinam com taxes dinâmicas, como o tempo, modo e voz, por exemplo[59]*. As taxes definidoras da classe dos verbos são: tempo, modo, pessoa e número.*

Assim, a base lexêmica /bel-/ se comportará como um substantivo, no enunciado: "Ela e uma **beleza**", dado que ao lexema forma acrescentados taxes de gênero, número, determinação e auto-incidência; como adjetivo, em: "Ela é **bela**", já que a lexia incide, neste enunciado, sobre uma base substantival, com a qual concorda em gênero e número; e, como verbo, em: "Ela se **embeleza**",

---

(57) *cf. BARBOSA, M.A — Modelos em lexicologia... p. 266 e seg.*
(58) *idem, ib., p. 271*
(59) *id., ib., p. 271.*

uma vez que as taxes obrigatórias, atualizadas, neste exemplo, são: tempo, modo, pessoa e número.

Consideramos, de acordo com o modelo de POTTIER, adjetivos, tanto as lexias que incidem sobre uma base nominal, como reza a tradição gramatical, quanto as lexias que incidem sobre uma base verbal, como propõe o autor:[60].

"El sintagma nominal tiene una base sustantiva (sustantivo o su representante) y un número variable de adjuntos. El esquema explícito sería:

Determinación ⟶ SUBSTANTIVO: sea {D, A, S}

Adjetivación

El sintagma verbal tiene la misma estructura.

Auxiliarización ⟶ VERBO: sea {W, A, V}

Adjetivación

"quiere conducir prudentemente".

BARBOSA[61] dá os seguintes exemplos em português: *"Há um paralelismo notável entre a adjetivação nominal e a adjetivação verbal. Nos dois casos, o lexema é o mesmo; o que muda é a incidência do adjetivo sobre taxes nominais ou taxes verbais. Pode-se verificá-lo facilmente, opondo-se, por exemplo:*

---

(60) Presentación... p. 58-60.
(61) Língua e Discurso... p. 83 e 84.

uma carreira rápida / Pedro corre rapidamente

Trata-se de adjetivos de nomes e adjetivos de verbos. Se há adjetivos que não mudam de forma e podem incidir sobre nomes e sobre verbos, como ***dia lindo/falou lindo****, há outros, os que apresentam o índice* ***-mente****, por exemplo, que só podem ser aplicados aos verbos de ação, e nunca aos substantivos e aos verbos não dinâmicos. Sua compatibilidade só se verifica com verbos que nao sao cópulas. Comparem-se as frases:*

1. **A máquina pequenamente está sobre a mesa.**
2. **Maria é lindamente.**
3. **Maria fala lindamente.**

Note-se a incompatibilidade que existe nas frases 1 e 2; um adjetivo de verbo como ***lindamente*** *não pode aplicar-se senão a um processo. A não ser que o adjetivo com o índice* ***-mente****, em uma ocorrência qualquer, seja atualizado com maior ampliação dos semas quantitativos que dos qualitativos. (...)*

Ele é lindamente triste.

As lexias da classe semântica da designação, portanto, podem se comportar, sintaticamente, em discurso, como substantivos, adjetivos (de verbos ou de nomes), ou verbos.

Dado que sao as lexias da classe da designação que melhor refletem as diferentes visões dos vários grupos e sub-grupos que constituem um mesmo complexo sócio-lingüístico-cultural, serão elas que privilegiaremos em nossa tarefa de descrição e aná

lise lingüísticas, já que no processo de busca e seleção do material de análise sobre o qual efetuamos este trabalho, um dos critérios foi o sub-grupo sócio-econômico e cultural a que pertencem os informantes. O exame das lexias cuja substância de conteúdo nos permitir considerá-las designações e, complementarmente, cuja forma de conteúdo, nos permitir classificá-las como substantivos,adjetivos ou verbos, deve nos servir de indício, portanto, para a caracterização das diferentes visões dos sub-grupos que constituirão a nossa amostra.

1.4 Universo lêxico e conjunto vocabulário

Mesmo nao se levando em consideração os mecanismos de conceptualização da semiótica humana, situados a um nível pré-código e trans-código, anteriores, portanto, a qualquer processo de codificação, verbal ou não — momento teórico que ultrapassa as delimitações deste trabalho — a unidade lexical, etapa privilegiada neste processo, enquanto modelo de codificação dos dados da nossa experiência, é um objeto extremamente complexo, como se viu, suscetível de ser abordado de vários pontos de vista: do ponto de vista da sua substância semântica; do seu grau de complexidade vocabular e do seu comportamento sintáxico no enunciado. Além disso, no exame das unidades lexicais, será preciso levar em consideração, ao menos três instâncias, qualitativamente diferentes, no seu processo de atualização — da língua ao discurso manifestado.

A primeira instância, partindo-se do ponto de vista da **produção** de um enunciado qualquer, é a do **sistema**, compreendido

nao como um inventário de signos e leis combinatórias[62], mas como um sistema semiótico, dinâmico, "auto-regulável" e "auto-alimentável", que contém um sistema de signos e cujos modelos de função autorizam a produção e a re-produção de grandezas signos[63], ou seja, um sistema de funções semióticas e metassemióticas, onde o que é funcional e constante não são os signos — sejam eles verbais ou não — mas a relação necessária entre seus dois funtivos: a expressao e o conteúdo[64].

A segunda instância a ser considerada é a da **norma**, ou melhor, das diferentes normas em que os modelos de funções previstos pelo sistema se adaptam e se submetem as diferentes coerções léxicas, frásticas e transfrásticas dos diferentes universos de discurso em que eventualmente possam ocorrer. O domínio dessas normas autoriza o sujeito-falante de uma comunidade a produzir discursos sociais adequados às diferentes experiências com que se depara no seu universo sócio-lingüístico-cultural. É preciso lembrar que esta competência semiótica é variável de indivíduo para indivíduo e, certamente, variável no mesmo indivíduo, conforme os múltiplos papéis sociais que exerce; variável, também, em diferentes etapas da sua vida e variável, sobretudo, nos diferentes sub-universos em que produz seus discursos[65].

A terceira instância é a da **fala**, do discurso-ocorrência, onde a função semiótica se estabelece e, portanto, signifi-

---

(62) Como numa abordagem rigidamente sincrônica.

(63) Na acepção de PAIS, C.T. — Systèmes de signes et systèmes de signification au-delà du structuralisme. Acta Semiotica et Lingvistica. São Paulo, SBPL, (4): 69-80, 1980.

(64) Na terminologia de HJELMSLEV.

*(65) PAIS, C.T. Aspectos de uma tipologia dos universos de discurso. **Revista Brasileira de Lingüística**. São Paulo, SBPL, 7(1): 43-65, 1984.*

ca; onde as "unidades" de língua, de sistema, perpassadas pela rede de coerções das diferentes normas dos diversos UD sociais, literários ou não, finalmente se efetivam na relação sdo.-ste., num ato discursivo único e concreto: a única realidade que, na verdade se apresenta ao analista.

BARBOSA[66] amplia o modelo de "atualização do signo lingüístico" proposto por PAIS[67], modelo este que procura simular teoricamente o percurso percorrido por uma lexia qualquer, da memória de um falante-ouvinte até sua atualização em um enunciado, quando então, *"adquire sua plenitude de signo lingüístico — como valor de comunicação"*[68].

Segundo os autores, no seu processo de atualização, a lexia, modelo virtual, em sistema, necessariamente polissemêmico, sofre redução no seu conjunto semêmico, tanto do ponto de vista lexical, quanto gramatical; em compensaçao, em situação de discurso, outros traços, semânticos e sintáticos, (contextuais), se lhes acrescentam quando em combinatória com outras lexias, no mesmo enunciado. *"É necessário, pois, que se considere distintamente a lexia no código, e a lexia no ato de fala; no momento em que sai do banco de memória e é empregada numa situação de comunicação, opera-se uma redução dos traços sêmicos (lexicais e gramaticais) disponíveis, enquanto, em contraposição, aparecem muitos outros traços sintáticos e semânticos, determinados pelo contexto, pela combinatória frástica. Temos, portanto, um processo,*

---

(66) **Léxico, Produção e Criatividade. Processos do Neologismo.** *São Paulo, Global, 1981, p. 97 a 104.*
(67) **Ensaios** ... *p. 72.*
(68) *BARBOSA, M.A. —* **Léxico, Produção**... *p. 97.*

que e a atualização da lexia, e um resultado desse processo, a ocorrência. Esse dinamismo pressupõe a existência da 'palavra' em três níveis diferentes: em nível de sistema, em nível de norma e em nível de fala."[69].

No seu processo de atualização, portanto, sofre, a lexia, do ponto de vista semântico, um duplo rearranjo no seu semema: reduzem-se seus semas — processo de seleção sêmica — ao nível da norma e, mais ainda, ao nível da fala, ao mesmo tempo em que nela se enriquece com semas contextuais. Depois de atualizada, virtualiza-se, novamente, a lexia, permanecendo disponível, em sistema, como modelo para os falantes-ouvintes de uma comunidade lingüística, devidamente modificada pelo novos traços que recebeu, o que pode explicar o dinamismo do sistema que é realimentado pela fala e só se sustenta como instrumento efetivo de comunicação social nessa tensão constante: *"o sistema produz o discurso, que produz o sistema."*[70].

Tem-se esquematicamente, o seguinte processo:

FIGURA 5 ⟶

---

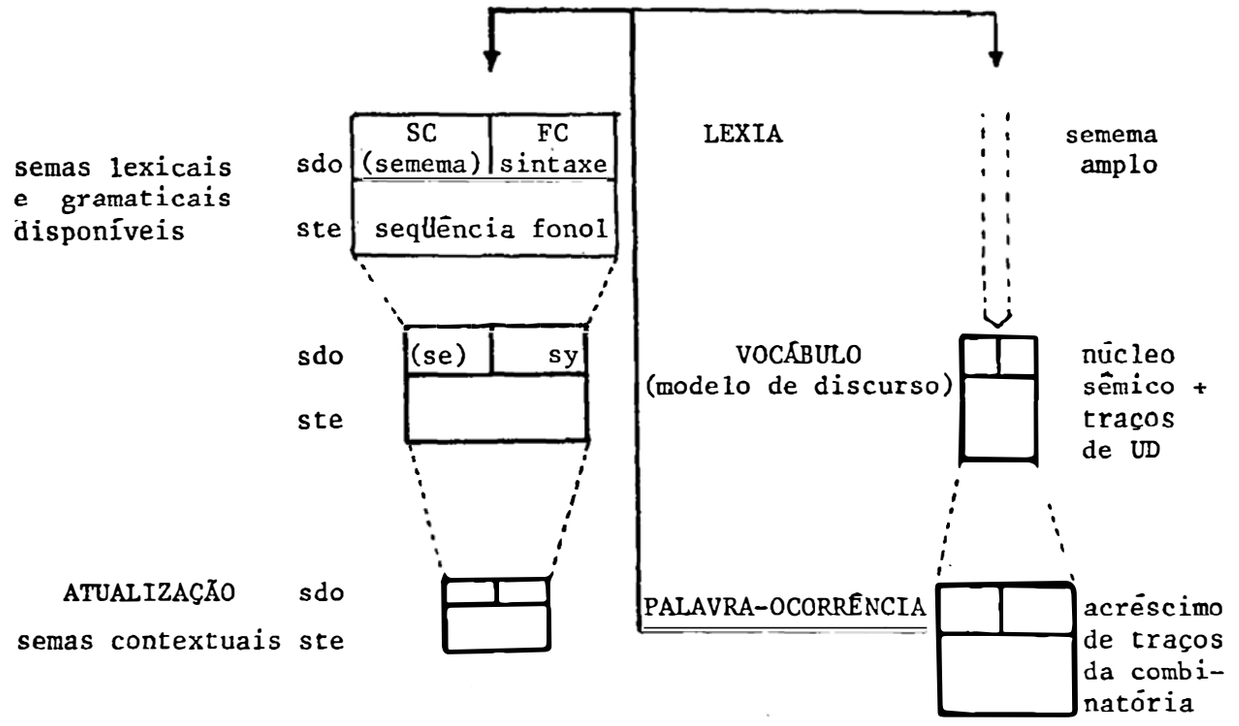
*(69) PAIS, C.T. — **Ensaios**... p. 63.*

*(70) cf. PAIS, C.T. — "Elementos para uma formalização das relações e das tensões dos sistemas semióticos, dos discursos e dos sistemas social e cultural". In: **Anais do primeiro colóquio brasileiro de semiótica**. Rio de Janeiro/São Paulo, PUC/Loyola, 1980, p. 49-61.*

▲ FIGURA 5 — Esquema do processo de atualização da lexia[71]

a) redução sêmica dos traços de sistema.

b) ampliação sêmica: acréscimo de traços do contexto



Assim, do ponto de vista do falante ouvinte, a lexia, enquanto unidade do Universo Léxico, e um elemento virtual, resultante de um hábito associativo entre diferentes estruturas vocabulares, disponíveis como tais em **sistema**, na **memória** de um sujeito, na sua competência lingüística, como um "todo" indecomponível e passível, dessa maneira, de atualização em discurso. A este nível é polissemêmico o seu significado, apresenta, à disposição do locutor, todos os traços semânticos atualizados e atualizáveis que a definem em relação às outras lexias do mesmo sistema.

---

*(71) Proposto por BARBOSA, M.A. — **Léxico, Produção**... p. 102.*

A lexia em discurso, enquanto realização de um modelo já efetivamente atualizado é um **vocábulo**: modelo de atualização lexical, norma de UD. *"Quando uma lexia se efetiva num discurso, consideramo-la um vocábulo, um modelo disponível já atualizado anteriormente; suas precedentes atualizações possibilitam definir o seu comportamento, em termos estatísticos, de vez que apresenta uma distribuição regular e é conhecida a sua freqüência média, existe pois uma* ***norma*** *estatística de que um falante-ouvinte tem um conhecimento intuitivo. O vocábulo é, desse modo, uma unidade de discurso, que pertence a uma ou mais normas léxicas."*[72].

A este nível, o semema da lexia, amplo em sistema, se especifica, de acordo com as diferentes normas e restrições semânticas de cada universo de discurso. Neste momento de seleção sêmica mantêm-se, em cada vocábulo, além dos traços pertinentes ao universo de discurso em que é atualizado, um núcleo sêmico comum, constante, de maneira tal que cada vocábulo pode ser reconhecido como um modelo de atualização diferente de uma mesma lexia.

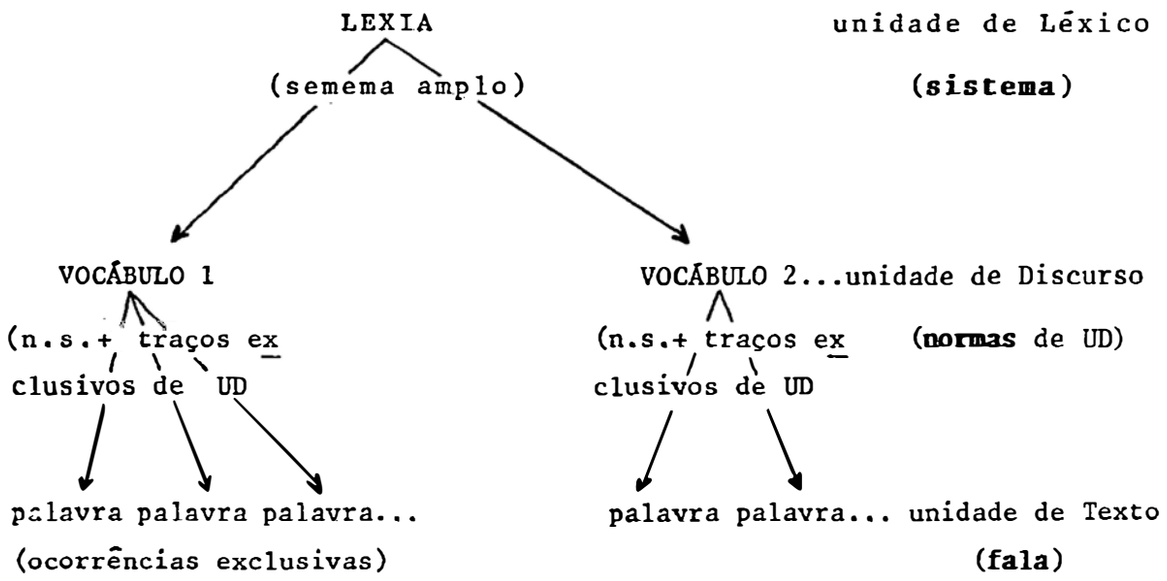
É preciso, ainda, distinguir um terceiro nível, o da **palavra**, que é a ocorrência, num texto, de um vocábulo qualquer: a este nível a unidade lexical se atualiza num ato de fala único e exclusivo. Neste momento, seu significado se reduz mais ainda, em relação aos modelos de atualização anteriores, mas se acresce, em compensação, de novos traços semânticos, dada a combinatória específica elaborada pelo falante. Estes novos traços podem se perder neste ato de fala; podem ser recuperados novamente, pelo

---

(72) *PAIS, C.T. — **Ensaios**... p. 63.*

indivíduo e/ou pelo seu grupo (etário, profissional, social,etc.) e podem, ainda, serem reabsorvidos pelo sistema como um todo e se tornarem disponíveis, como elementos de língua.

FIGURA 6 — Níveis de atualização da unidade lexical[73]. As perspectivas do falante-ouvinte



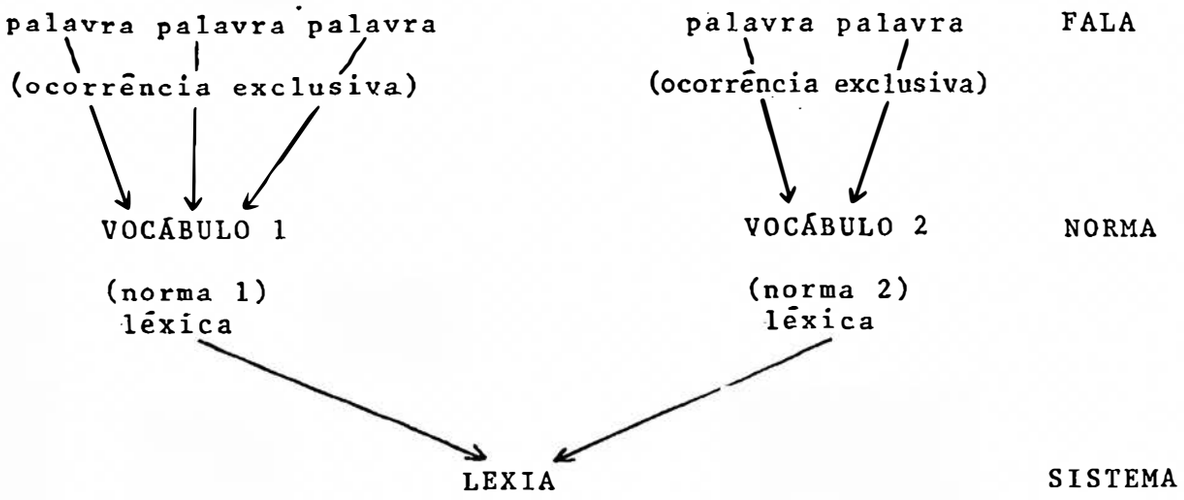
Portanto, no modelo adotado, as **palavras** sao unidades de texto; ocorrências exclusivas e específicas, manifestadas em um ato de fala determinado. Os vocábulos, unidades de discurso, resultam, do ponto de vista do analista, de uma primeira operação de abstração que executa a partir das palavras que observa num texto. As lexias, unidades de Léxico, resultam, desta perspectiva, de uma segunda operação de abstração.

---

*(73) adaptado de PAIS, C.T. — **Ensaios**... p. 72 e BARBOSA, M.A. **Léxico e Produção**... p. 101.*

(74) n.s. = núcleo sêmico.

▲ **FIGURA 7** Níveis de abstração da unidade lexical. A perspectiva do pesquisador



Para a determinação destes níveis, *"On part d'une constatation empirique et banale: tout discours, parlé ou écrit, peut être décomposé en mots (...); plusieurs mots, de forme identique ou variable, peuvent représenter un même vocable, lequel constitue en langue un lexème*[75]*, commun au locuteur et à l'interlocuteur, (ou à l'auteur et au lecteur)."*[76].

Estabelecemos, a partir destes elementos, como *"**lexique** l'ensemble des mots qu'une langue met à la disposition des locuteurs, et vocabulaire l'ensemble des mots utilisés par un locuteur donné dans des circonstances donnés. Le **lexique** est une realité de langue à laquelle on ne peut accéder que par la connaissance des*

---

*(75) Preferiu-se a designação **lexia** para designar as unidades lexicais disponíveis em língua ao invés do termo **lexema** citado por MULLER porque, na verdade, trata-se de níveis de estruturação lingüística diferentes. Assim, **lexias lexicais**, unidade de língua, comportam em sua estruturação ao menos um **lexema** — signo mínimo, "suporte de conceito" — e um **gramema** — signo mínimo, "indicador de função".*

*(76) MULLER, CH. - **Initiation à la Statistique Linguistique**. Paris, Larousse, 1968, p. 136.*

vocabulaires particuliers qui sont une realité de discours. Le ***lexique*** *transcende les vocabulaires mais n'est acessible que par eux: un vocabulaire suppose l'existence du* ***lexique*** *dont il est un échantillon."*[77].

Consideraremos, pois, de acordo com a autora, as seguintes correlações:

Léxico ⟶ lexias
Vocabulário ⟶ vocábulos
Texto ⟶ palavras

1.4.1 Léxico e Vocabulário
Relações Lógico-Matemáticas

O Universo Léxico de uma língua constitui-se, portanto, de um conjunto não-finito, no sentido matemático do termo, de lexias. Mais do que o sistema fonológico ou do que o sistema sintático, varia o léxico de um estado de língua a outro e, mesmo dentro de uma sincronia, de um locutor a outro e, no mesmo locutor, em diferentes momentos de sua vida Caracteriza-se, como vimos, o Léxico, como um inventário não-fechado de elementos.

O vocabulário é o conjunto de todas as lexias já atualizadas em discurso: *"Um vocabulário de discurso — o vocabulário de um universo de discurso, como o do livro técnico ou o do conto, por exemplo, ou o vocabuário de determinada obra, como o*

(77) *PICOCHE, J.- **Précis de Lexicologie Française. L'étude et l'enseignement du vocabulaire**. Paris, Nathan, 1977, p. 44 e 45.*
(78) *cf. MULLER, Ch. — **Initiation à la Statistique Linguistique**... p. 134*

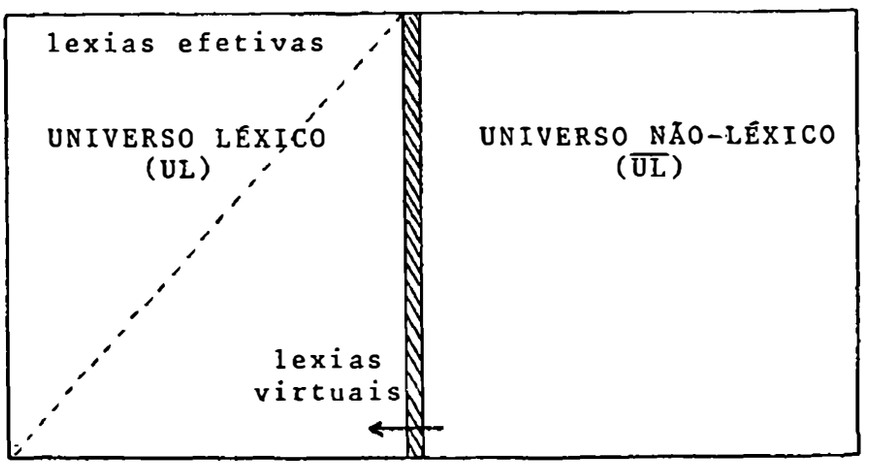
de Sagarana, de G. Rosa — contem todos os vocábulos atualizados em discurso e somente estes"[79].

Assim, podemos postular, de acordo com PAIS, as seguintes relações entre o Universo Léxico de uma língua e os diversos conjuntos vocabulários manifestados em discurso:

a) ao conjunto de todas as lexias disponíveis em sistema — tanto aquelas já efetivamente atualizadas, quanto aquelas virtuais, passíveis de atualização, conforme os diferentes modelos de estruturação oferecidos pelo próprio sistema, opõe-se um outro conjunto, complementar a este, constituído pelas lexias não pertencentes a este sistema, ou seja, *"As lexias que não seriam viáveis num sistema lingüístico, dada a tipologia deste... ."*[80]

Em esquema teríamos:

A FIGURA 8 — Universo Léxico de uma língua natural

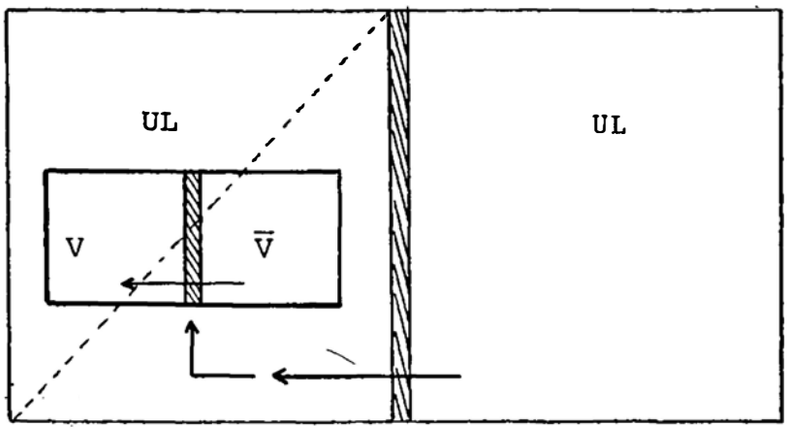


(79) PAIS, C.T. — *Ensaios* ... p. 63.
(80) id., ib., p. 62

b) A um conjunto vocabulário qualquer (V) — conjunto de todas as lexias atualizadas em discurso — pode mos opor um outro conjunto, o conjunto não-vocabulário ($\overline{V}$), constituído pelas lexias não atualizadas.

Em esquema

▲ **FIGURA 9** — Conjunto Vocabulário



zonas fluídas

Observa-se, a partir das figuras 6 e 7 que o Universo Léxico de uma língua se compoe de todos os conjuntos vocabulários de discurso — lexias já atualizadas — e do conjunto nao-vocabulário — lexias disponíveis, ainda nao atualizadas. As zonas que delimitam os Universos Léxico e não-Léxico de uma língua, e as que delimitam um conjunto-vocabulário de um conjunto não-vocabulário são fluidas, no sentido de que será sempre possível que um elemento do segundo conjunto venha fazer parte do primeiro.

O conceito de Universo Léxico ultrapassa, portanto, o

conceito de conjunto vocabulário, e, ao mesmo tempo, so e apreensível através dele. Em outras palavras, o conjunto-vocabulário é um sub-conjunto do Universo Léxico, constituído pelas lexias já anteriormente realizadas num discurso qualquer. Interessa-nos, em especial, a este respeito, situar a perspectiva do locutor individual face ao conjunto de relações possíveis que se estabelecem entre o seu léxico individual e o Universo Léxico do seu sistema lingüístico.

1.4.1.1 O Léxico do locutor

Já é bastante conhecida a imagem do "iceberg" para ilustrar o conhecimento que um falante-ouvinte tem do Léxico da sua língua: o número de vocábulos que um locutor re-conhece seu **vocabulário passivo** é bem maior do que o número que ele efetivamente utiliza nos diferentes discursos que produz, numa determinada etapa da sua vida — **vocabulário ativo** —, de codificaçao e decodificação automática.

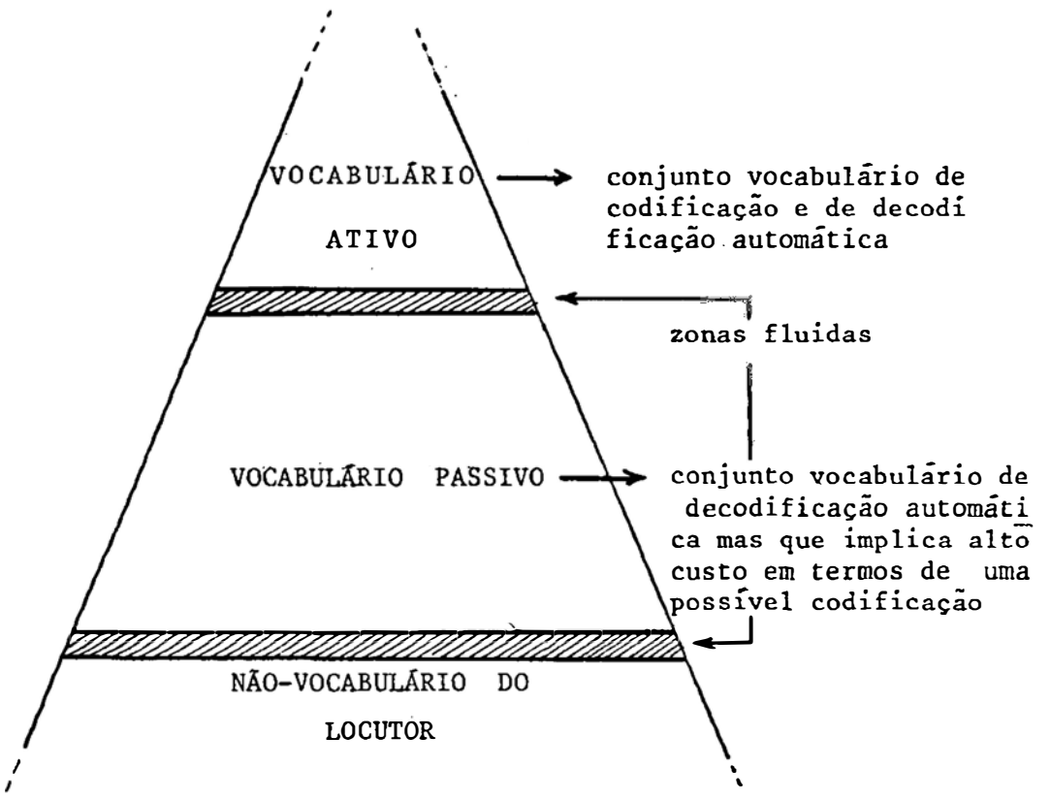
"En effet, certains mots appelés ***mots actifs*** *sont bien connus de lui (um indivíduo particular) pour que non seulement il les comprenne, mais encore qu'il les utilise spontanément pour s'exprimer; d'autres, appelés* ***mots passifs*** *ne sont pas utilisés par lui mais seulement compris de façon plus ou moins précise lorsqu'il les rencontre au cours d'une lecture ou d'une conversation."*[81].

---

(81) *PICOCHE, J. —* ***Précis de lexicologie française...*** *p. 46.*

Além disso, evidentemente, podemos supor que haja determinado conjuntode lexias que o locutor desconhece completamente:

FIGURA 10 — O Léxico do locutor

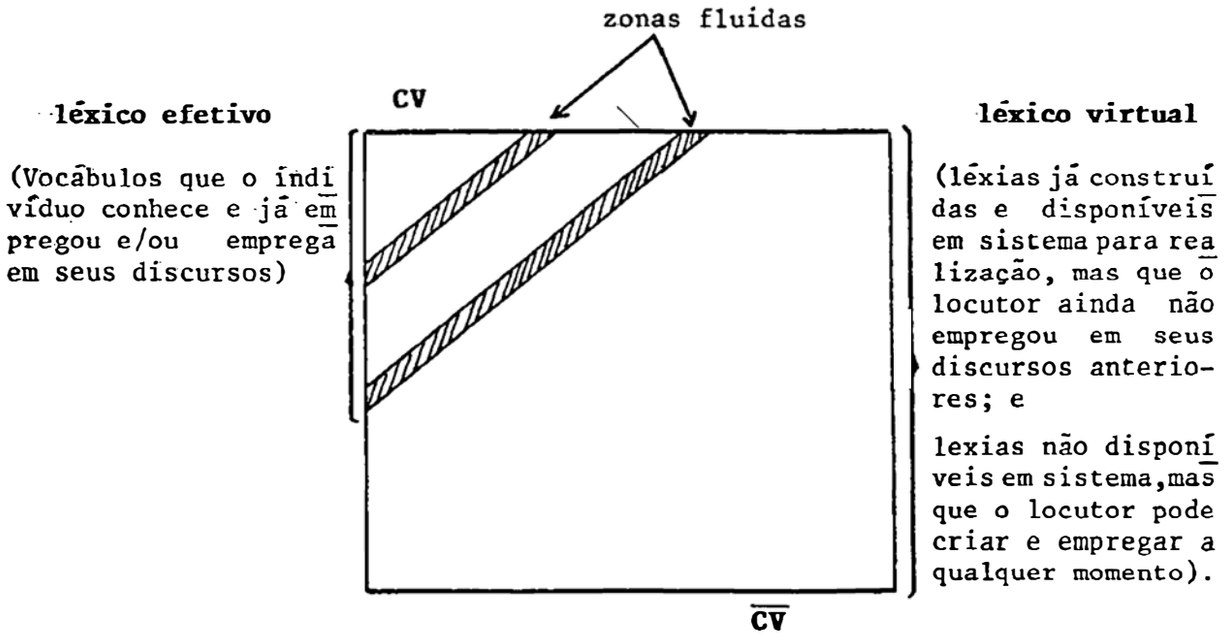


A partir dessas considerações, podemos, como hipótese de trabalho, propor que a competência lingüística decodificadora de um indivíduo qualquer, sobretudo no que diz respeito ao Universo Léxico da sua língua, é virtualmente maior, seja em termos quantitativos, seja em termos qualitativos, do que a sua competência lingüística codificadora. Dessa maneira, o léxico de um locutor, comporta um determinado conjunto de vocábulos que e possível ao analista apreender nos diferentes discursos que produz e de um outro conjunto de vocábulos que ele conhece, enquanto sujeito falante-ouvinte de uma língua natural, mas dificilmente em

prega, ou seja, seu vocabulário passivo.

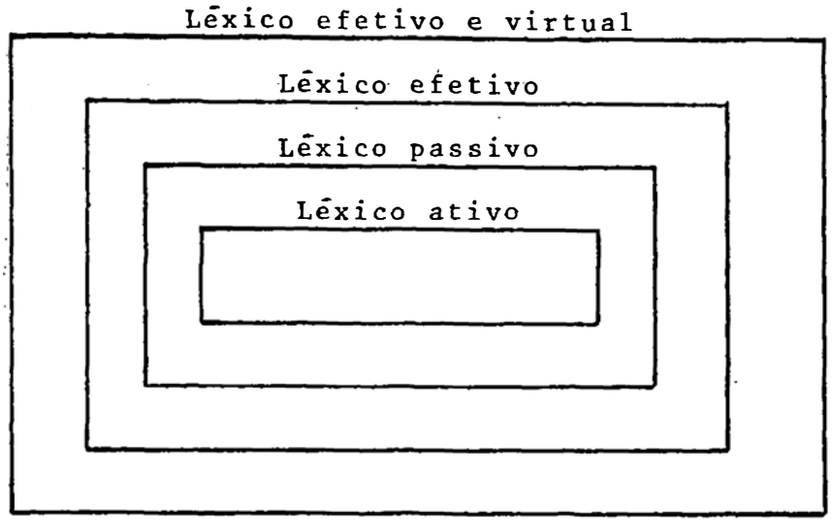
Além destes dois sub-conjuntos que constituem o universo léxico efetivo do locutor, há um outro sub-conjunto, constituído pelos vocábulos que ainda não atualizou mas que são passíveis de atualização a qualquer momento, ou mesmo, passíveis de criação, pelo indivíduo, a partir das possibilidades que lhe oferece o sistema. Poderíamos representar essas relações a partir de uma outra figura:

FIGURA 11 — O léxico efetivo e o léxico virtual do locutor



O léxico de um indivíduo se define, portanto, como o conjunto dos vocábulos que este indivíduo já utilizou, ou então, que pode utilizar, a qualquer momento, nos diferentes discursos que produzir ao longo de sua vida. Observe-se, ainda, a este respeito a formalização elaborada por BARBOSA:

▲ **FIGURA 12** — O léxico efetivo e o léxico virtual do locutor



A observância a estes aspectos do léxico do locutor, tem, a nosso ver, implicações importantes para a pedagogia do vocabulário. A situação mais desejável seria aquela em que as diversas técnicas, procedimentos e métodos utilizados, em sala de aula, que visassem ao estudo do Léxico, trabalhassem, sobretudo, a ativação do conjunto vocabulário passivo e do conjunto nao-vocabulário do alunado. O ensino de Léxico que privilegiasse, entre outros, estes aspectos, favoreceria e, ao mesmo tempo, aceleraria a aquisição e ampliação da competência lexical do aluno — tanto a codificadora quanto a decodificadora. Interessa-nos, neste trabalho, verificar até que ponto as técnicas e procedimentos lingüístico-pedagógicos utilizados no processo ensino-aprendizagem de vocabulário, nas aulas de língua materna, contribuem para o enriquecimento efetivo do universo léxico do alunado. Tal diagnóstico nos possibilitaria avaliar o grau de eficácia obtido, do ponto de vista do ensino do Léxico, por determinados procedimen

tos e estratégias lingüístico-pedagógicas.

1.4.2 Extensão vocabular e extensão textual. Relações quantitativas

Outro aspecto que consideramos, neste trabalho, relevante para a análise da problemática que envolve a aquisição, memorização e efetivação de unidades lexicais é a relação entre o conjunto-vocabulário e o conjunto palavras-ocorrência, em um determinado discurso. As relações quantitativas que se estabelecem entre os vocábulos atualizados em um discurso-ocorrência e o número de palavras que o constituem pode nos fornecer uma medida que nos autorize uma apreciação qualitativa do desempenho vocabular de diferentes indivíduos.

MULLER[82] propoe duas operaçoes distintas, caso queiramos quantificar o vocabulário de um texto:

a) em primeiro lugar, devemos identificar as **palavras** de que se compõe o texto. O número de palavras, representado por **N**, nos indica uma medida da extensão do texto;

b) a segunda operação consiste na identificação dos **vocábulos** empregados neste mesmo texto, cujo número, representado por **V**, nos indica a extensão vocabular.

Assim é que no pequeno texto que transcrevemos a seguir[83],

(82) *MULLER, Ch. — **Initiation à la Statistique Linguistique**...p.142 e seg.*
(83) *O exemplo é de BARBOSA,M.A. — Curso de Lexicologia. FFLCH-USP, 1983.*

identificamos 15 palavras-ocorrência (**N = 15**) e 14 vocábulos (**V = 14**):

> *"Entrando em sua* ***casa*** *ela disse: a* ***casa*** *e* ***o*** *melhor lugar* ***do*** *mundo..."*

Enquanto as duas palavras **casa** correspondem a dois vocábulos diferentes, "construção" e "lar"; as duas palavras **o** ("**o** melhor" e **do** mundo) correspondem a um único vocábulo.

Estabelecidos os valores de **N** e de **V**, uma série de relações possíveis podem ser estabelecidas. Podemos, por exemplo, fazer uma apreciação qualitativa do desempenho vocabular de um locutor qualquer, numa determinada situação temática, relacionando os valores **N** e **V**, ou seja, relacionando o conjunto-ocorrência e o conjunto-vocabulário de um determinado texto, podemos estimar a sua "riqueza vocabular".

Esta apreciação qualitativa de **V** é sempre **relativa** e só pode ser feita em referência a outros textos. Assim, dados dois textos quaisquer, **A** e **B**, consideraremos **Na** e **Nb**, sua extensão textual, ou melhor, o seu número de vocábulos. Poderemos dizer que o vocabulário de **A** é mais rico do que o de **B** se:

a) o conjunto de palavras-ocorrência de **A** for menor ou igual ao de **B** e seu conjunto-vocabulário for maior do que o de **B**;

$$Na \leqslant Nb \quad e \quad Va > Vb$$

b) o conjunto de palavras-ocorrência de **A** for menor que o de **B** e seu conjunto-vocabulário for igual ao de **B**;

$Na < Nb$ e $Va = Vb$

c) é possível, ainda, que o vocabulário de **A** seja mais rico que o de **B** se, tanto o seu conjunto de palavras-ocorrência quanto o seu conjunto-vocabulário forem maiores que o de **B**; mas, neste caso, a diferença entre os conjuntos-ocorrência tem que ser menor do que a diferença entre seus respectivos conjuntos-vocabulários.

$Na > Nb$ e $Va > Vb$ mas $(Na - Nb) < (Va - Vb)$ [84]

A extensão vocabular é, portanto, função da extensão textual, $\frac{V}{N}$, e, a partir dela, indiretamente, é possível estimar a competência lexical de um locutor, relativamente a outros, dos pontos de vista quantitativo e qualitativo, numa situação específica de comunicação.

O Universo Semiótico-Lingüístico 2

O ponto de vista a partir do qual os modelos da Semiótica abordam a questão do processo de produção da significação nas línguas naturais e em seus discursos pode, a nosso ver, abrir perspectivas interessantes sobre a problemática relativa à aquisição de competência lexical e de desempenho vocabular de indivíduos operantes num complexo sócio-lingüístico-cultural.

(84) *As fórmulas são de MULLER, Ch. — Initiation à la Statistique linguistique... p. 157 e 158.*

Embora estes modelos visem dar conta, entre outras tarefas, da dinâmica de todos os sitemas de significação — bem como de seus discursos — que co-ocorrem num determinado complexo social (como a música, a pintura, a arquitetura, etc.) deles privilegiaremos, neste sub-capítulo, os aspectos referentes ao mecanismo de funcionamento do sistema semiótico-lingüístico e seus discursos, em conformidade às delimitações que impusemos a este trabalho.

As diferentes abordagens do universo Léxico que podem ser efetuadas a partir dos modelos eminentemente lingüísticos que descrevemos no sub-capítulo anterior podem, acreditamos, ser enriquecidas pelas novas contribuições da Semiótica e da Sociossemiótica contemporâneas. Os aspectos teóricos e metodológicos destes modelos relevantes para a execução da tarefa de análise, descrição e explicação dos fatos lingüísticos a que nos propusemos, dizem respeito, sobretudo, à possibilidade de situar a problemática lexical num contexto mais amplo do que o do enunciado frástico, manifestado em discurso. As abordagens semiótica e sociossemiótica nos permitirão recuperar alguns dos aspectos relativos à produção e utilização dos dados lexicais tais como: o conjunto de variáveis psico e sócio-lingüísticas dos indivíduos envolvidos no processo de produção discursiva; o conjunto de variáveis relativas ao contexto sócio-cultural em que se dá este processo; o conjunto de variáveis relativas ao contexto inter-discursivo em que se insere o discurso analisado. Essas abordagens nos possibilitarão, em suma, inserir questões relativas ao processo de aquisição de competência lexical e de desempenho vocabular no mecanismo de produção de um universo de discurso, o pedagógico, que se insere, por sua vez, numa dinâmica sócio-cultural, que produz múltiplos discursos e é, por eles, produzida.

Um dos modelos da Semiótica contemporânea em que fundamentamos aspectos de nossa análise é o proposto por GREIMAS/COURTÈS[85]. As proposições greimasianas constroem-se a partir das constribuições de diferentes disciplinas, sobretudo da Antropologia e da Lingüística[86]. De um lado, os trabalhos de Propp abriram perspectivas, no sentido de que seria possível ultrapassar os limites da frase e articular as narrativas em conjuntos mais amplos. Haveria, pois, sistematizações também a nível transfrástico; as narrativas seriam passíveis, tal qual as frases, de uma **organização sintática**. De outro lado, os trabalhos de Dumézil e Lévi-Strauss sobre o discurso mítico, abriram, por sua vez, outras perpectivas: haveria, em estrutura profunda, organizações discursivas subjacentes às manifestações da narratividade de superfície; as narrativas seriam, sob esta ótica, passíveis, igualmente, de uma **descrição semântica**. Por fim, é a partir dos modelos sintáxico-semânticos frásticos de Pottier, que o modelo semiótico greimasiano recupera o saber lingüístico: o enfoque semiótico se desloca do nível da frase para o do discurso. Esta transformação metodológica é possível, na medida em que se busca a construção de modelos que procurem homologar as estruturas dos dois níveis de codificação lingüística, o frástico e o transfrástico. *"A la différence d'une sémantique lexématique et surtout phrastique — telle qu'elle est pratiquée en France (avec B.Pottier, O. Ducrot et A. Rey par exemple) mais aussi à l'étranger(Suisse, Allemagne, Angleterre, etc.) et sans oublier tout l'important courant des sémanticiens génératívistes —, l'approche sémiótique se déplace du niveau de la phrase à celui du discours, en*

(85) *COURTÈS, J. — **Introduction à la sémiotique narrative et discursive. Méthodologie et application**. Paris, Hachette, 1976.*

(86) *cf. GREIMAS, A.J. — "Les acquis et les projets" IN: COURTÈS, ib., prefácio.*

transposant, comme nous le verrons, le modèle syntaxique d'un plan à l'autre."[87].

O modelo de COURTÈS se desenvolve, pois, no sentido de elaborar uma teoria das estruturas narrativas e discursivas, validada, inicialmente, na narrativa literária e no conto popular. A exposição completa do modelo, bem como as implicações teóricas decorrentes da sua aplicação na descrição e análise de outros sistemas semióticos que não o lingüístico, e seus discursos, ultrapassaria em muito os objetivos deste trabalho. Dele ressaltaremos, apenas, alguns dos princípios metodológicos que nos autorizaram o tratamento do Universo Léxico de uma língua natural, como o Português, também ele, um sistema semiótico, a nível transfrastico e nos permitiram, igualmente, reflexões sobre um dos seus discursos, o pedagógico.

2.1 Da frase ao discurso

Visando dar conta das regras sintáxicas que comandam a organização de qualquer narrativa, o primeiro passo será situar a análise a um nível mais profundo que o da sua manifestação em superfície: *"depuis Hjelmslev, nous savons que rien de bon ne peut se faire en linguistique tant qu'on ne dépasse pas ce niveau, tant qu'on ne se met pas à explorer, après avoir disjoint les deux plans du signifiant et du signifié, les unités à la fois plus petites et plus profondes de chacun de deux plans pris séparément."*[88].

(87) *COURTÈS, op., cit., p. 28.*
(88) *GREIMAS, A.J. — "Un problème de sémiotique narrative: les objets de valeur", **Langages**, 31, 1973, p.169, apud COURTÈS, op., cit., p. 39.*

Dessa maneira, dada uma narrativa qualquer, um conto popular, por exemplo, o primeiro passo será isolar, por recorte de análise, os dois planos: o da expressão e o do conteúdo, retendo-se, apenas, o último. A análise do plano do conteúdo das narrativas (nível semântico) se torna possível, na medida em que se postulam dois fatores:

a) o conteúdo é considerado um nível relativamente autônomo de análise, na medida em que pode ser manifestado por várias substâncias semânticas. O "conteúdo" de um conto maravilhoso como "Cinderela", por exemplo, pode, em princípio, ser manifestado por uma substância pictórica, fílmica, lingüística, etc.[89].

b) a hipótese do isomorfismo entre o plano da expressão e o do conteúdo (cf. p.20 deste capítulo) autoriza, também a nível transfrástico, que se estude o plano do conteúdo, a partir do estudo realizado com o plano da expressão. Assim é que, COURTÈS propõe que, numa narrativa qualquer, ao nível do conteúdo, haja dois componentes, articulados entre si:

---

(89) Esta questão, na verdade é bastante mais complexa. O fato de reconhecermos os mesmos recortes em diferentes discursos produzidos por um complexo sócio-lingüístico cultural indica que nossa visão de mundo se estabeleceria a um nível bem mais profundo do que qualquer operação de codificação. Seria preciso, desta maneira, postular, teoricamente, a existência de níveis mais profundos ainda do que os propostos pelo modelo de COURTÈS, onde se daria o processo de conceptualização humano. É neste sentido, aliás, que se voltam as atenções de POTTIER, de PAIS — Curso de pós-graduação. FFLCH.USP, 1986.

> um componente **gramatical**: que autoriza a composição e o encadeamento dos enunciados narrativos;
>
> um componente **semântico**: de ordem conceptual ou figurativa, que corresponde ao investimento da ordenação formal. Por exemplo, uma estrutura narrativa do tipo **falta/busca/aquisição**, pode ser encontrada em diferentes materiais semânticos, conforme se trate de um conto, de uma notícia de jornal, ou de um romance.[90].

A significação é vista, no modelo, como um processo (**percurso gerativo**) que vai do nível mais profundo, comum a todas as narrativas, independente e anterior a qualquer manifestação lingüística **nível imanente** — ao nível mais superficial, o **nível aparente**. Neste percurso, em direção à manifestação, a significação perpassa uma espécie de nível intermediário, composto de estruturas semióticas organizadoras, estas sim, da significação discursiva de superfície, é o nível das **estruturas narrativas** (sintaxe actancial). Este nível seria um tipo de gramatica organizadora da narratividade, que elabora modelos capazes de comandar a produção dos discursos: *"A geração da significação nao passa antes pela produção dos enunciados e sua combinação no discurso; em seu percurso, ela é revezada pelas estruturas narrativas e são estas que produzem o discurso significativo, articulado em enunciados."*[91].

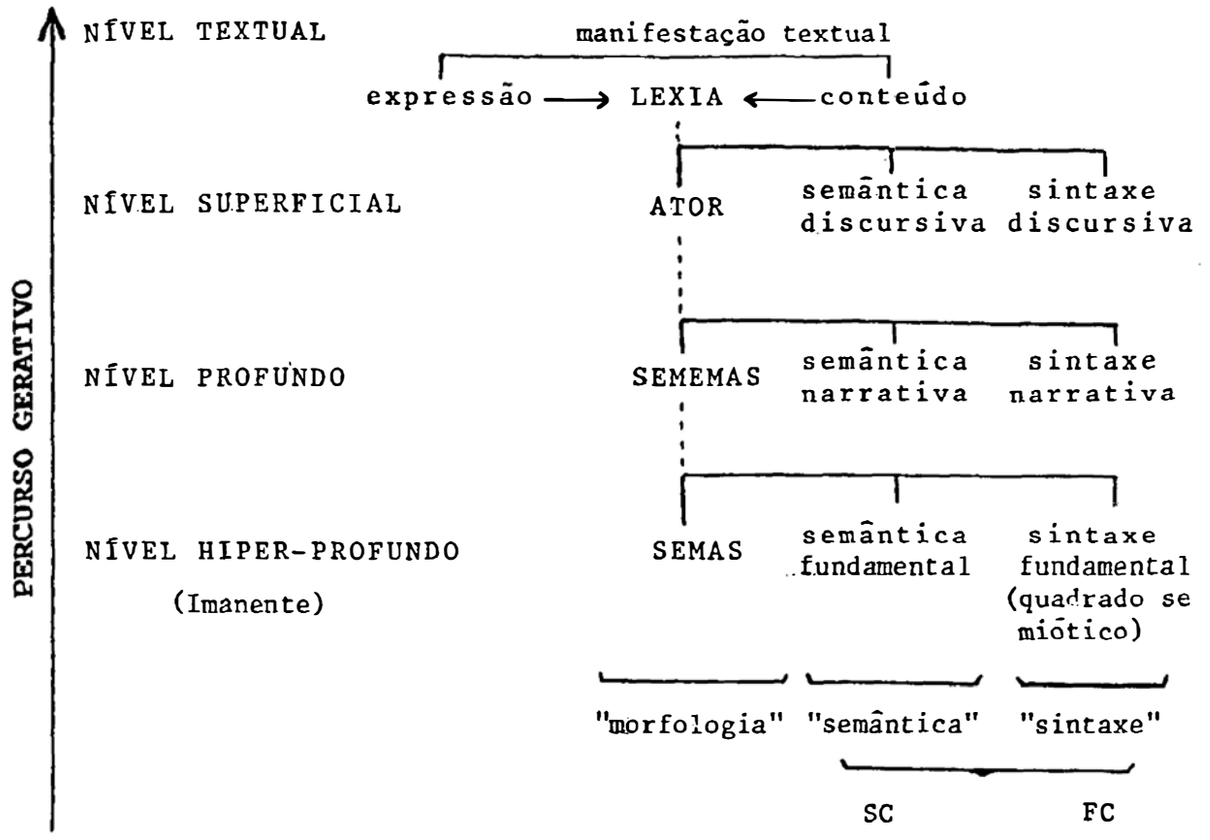
---

(90) Cf. COURTÈS, J. — Introduction à la sémiotique... p. 43.

*(91) GREIMAS, A.J. — **Sobre o sentido: ensaios semióticos**. Tradução de Ana Cristina Cruz Cezar [e outros], revisão técnica de Milton José Pinto, Petrópolis, Vozes, 1975, p. 146.*

Seja em esquema:

FIGURA 13 — Percurso Gerativo da Significação[92]



O percurso gerativo, define-se, pois, como um conjunto de procedimentos que conduz da competência virtual ao texto manifestado. A investigação do plano do conteúdo, numa perspectiva transfrástica, semiótica, pressupõe, portanto, ao menos estes três níveis de análise. O nível fundamental ou hiper-profundo, o nível profundo e o nível superficial.

---

(92) *cf. adaptado de COURTÈS, J. — Introduction a la sémiotique...p.43 e 81.*

2.1.1 O nível hiper-profundo: o quadrado semiótico

A estrutura semântica hiper-profunda se encarrega da organização fundamental do sentido. A este nível, o Universo Semiótico-Linguístico se articula em unidades mínimas de significação (os **semas**) que se opõem, uns aos outros, binariamente.

Seja: s_1----------s_2

------- relação de contrariedade

termos contrários

A cada termo, seja s_1, seja s_2, corresponde um termo contraditório:

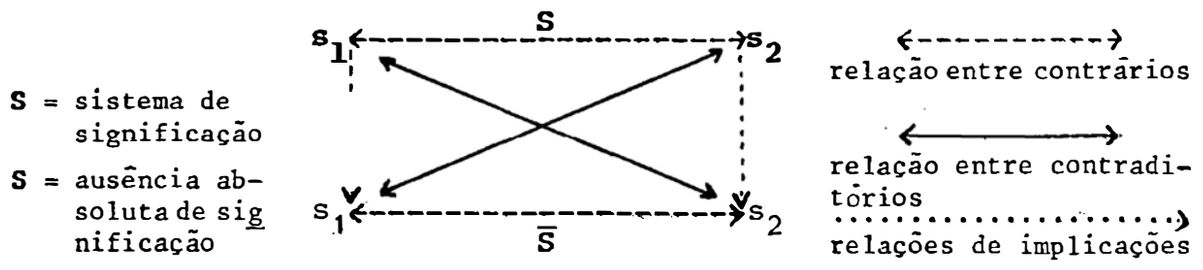
Seja: s_1----------s_2

s_1 $\bar{s}_1$

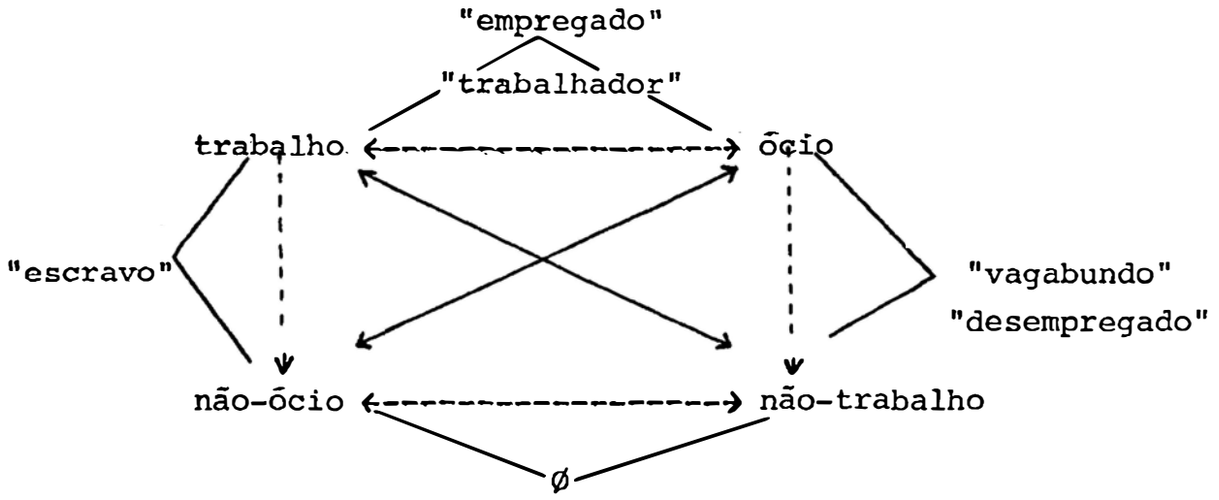
s_2 $\bar{s}_2$ } termos contraditórios

A relação que une cada um dos termos ao seu contraditório é uma relação de implicação:

FIGURA 14 — Estrutura do quadrado semiótico (estrutura elementar da significação)



Estas relações lógicas fundamentais, formais,podem ser investidas semanticamente. Teríamos, por exemplo, num determinado sistema de significação, como o que rege nossas relações tra balhistas, a oposição trabalho-ócio.



Na tensão dialéticaque se estabelece entre os contrários **trabalho-ócio**, se enquadra a figura do "trabalhador", ou do "empregado"; na tensão, **ócio-não trabalho**, as figuras do "vagabundo" e do "desempregado; no eixo **trabalho-não-ócio**, está o tra balho "escravo". O último eixo, **nem ócio, nem trabalho**, e o nao -sistema, representado, portanto, pela negação (Ø).

É a este nível hiper-profundo que a significação se articula em relações lógicas do tipo representado na figura 14, antes mesmo de qualquer investimento semântico. Estas relações lógico-matemáticas sao denominadas **junções**, representadas pelos símbolos: $\cap$. Em que $\cap$ representa **conjunção** e $\cup$ representa **disjunção**. As relações de oposição entre os semas que compõem o quadrado semiótico[93] ou en

(93) *Cf. COURTÈS J. — **Introduction à la semiotique**..., p. 54:"Dans nôtre de definition du **sème**, nous avons déjàmentionné qu'il n'a de fontion que **différentielle**, c'est-à-dire qu'il ne peut être saisi qu'à l'intérieur d'une structure. (...) ex.: 'garçon' vs 'fille' (...) Nous avons là deux sèmes sous-jacents -/masculinité/ vx /féminité/ - dont l'un n'a d' existence qu'en référence à l'autre.'*

tre os octógonos — estabelecem as isotopias que comandam a seleção sêmica das lexias que se manifestam a nível textual.

2.1.2 O nível profundo: a sintaxe actancial

O esquema actancial, encarregado da organização sintática dos "sememas", se constitui de três pares de **actantes**[94] cujo eixo central é constituído pela relação **sujeito-objeto**. Esta relação se estabelece com o investimento semântico do "desejo". Um sujeito se instaura em discurso, na medida em que apresenta uma carência em relação a um objeto de valor. A narrativa, neste sentido, se define como o percurso do sujeito que parte em busca da realização do seu desejo.

Seja, por exemplo, o conto "Cinderela", analisado por COURTÈS. O actante-sujeito "Cinderela", (S), está disjunto do seu objeto de valor, (Ov), o "príncipe". Temos, portanto, na seqüência inicial do conto, o sujeito 1 (Cinderela), em disjunção do seu Ov_1 (príncipe):

A narrativa será, deste ponto de vista, o percurso do actante-sujeito "Cinderela" em busca do seu "príncipe".

Em termos sintáticos, a narrativa se define como uma

(94) *"3. O conceito de actante substitui com vantagem, mormente na semiótica literária, o termo personagem*, e também "dramatis persona" (v. Propp), visto que cobre não só seres humanos mas também animais, objetos e conceitos. (...)" In: GREIMAS, A.J. et COURTÈS, J. — **Dicionário de Semiótica**. Tradução de Alceu Dias Lima [e outros]. São Paulo, Cultrix, s/d p. 13.*

transformação entre dois enunciados de estado; por exemplo, de disjunção para conjunção.

seqüência inicial do conto / seqüência final[95]

$$(S_1 \cup Ov_1) \longrightarrow (S_1 \cap Ov_1)$$

(transformação: **fazer**-casamento)

O segundo par que entra na composição do esquema actante é o do **destinador-destinatário**. O eixo destes dois actantes se situa a um nível transcendente em relação ao eixo sujeito-objeto. É o destinador que instaura o destinatário-sujeito como agente de um **fazer** ou de um **ser**.

No conto que nos serve de exemplo, a figura da "fada madrinha" é o actante destinador. Ela instaura o destinatário-sujeito "Cinderela" como o sujeito de um **querer** (**querer** o príncipe), ao mesmo tempo em que comanda o percurso deste mesmo sujeito, na medida em que determina as condições de realização do seu desejo: **ser** uma menina obediente (figurativizadas, ao nível da manifestação, pelas "badaladas da meia-noite"). Cabe, portanto ao destinador, aquele que instaura as regras do jogo narrativo, (o **destinador-manipulador**), julgar, ao final da narrativa, o percurso do sujeito, (o destinador-sancionador), atribuindo-

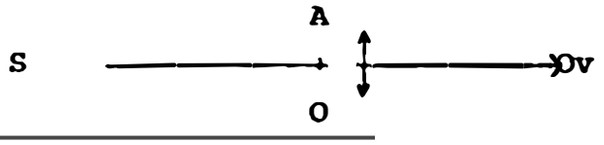
---

(95) A transformação de dois enunciados de estado, seja disjunção-conjunção; seja o inverso conjunção-disjunção, define sintaticamente a seqüência narrativa mínima. Este percurso pode, evidentemente, ser duplicado ou triplicado, de modo a dar conta de extensões discursivas (de superfície) bem maiores. Por exemplo, no mesmo conto, para alcançar seu objetivo de valor 1 (príncipe), Cinderela precisa ir ao baile (Ov_2); para ir ao baile, precisa de roupas bonitas (Ov_3) e assim por diante. O programa narrativo principal (PN principal) pode se desdobrar, dessa maneira, em inúmeros programas narrativos auxiliares (PN aux.: subordinação sintática, tranfrástica).

-lhe, conforme este tenha seguido ou nao as regras, o "prêmio", ou o "castigo". Cinderela, "humilde", "bondosa" e "obediente" (semema de "Cinderela") merece o prêmio; as suas irmãs, (o anti -sujeito, S_1[96], "pretenciosas", "maldosas" e "invejosas" (semema das "irmãs" de "Cinderela") resta, apenas, "se remoerem de inveja", o castigo[97].

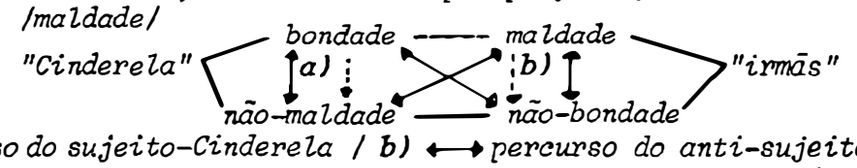
O último par de actantes é o **adjuvante-oponente**, (equivalentes aos circunstantes frásticos): situam-se ao nível do fazer do sujeito e exercem, cada um, uma função. Cabe ao actante -adjuvante (A), auxiliar o sujeito na busca à realização do seu desejo (por exemplo, os "ratinhos" que se transformam em "cocheiros" e a "abóbora" que se transforma em "carruagem") e ao actante-oponente (O), opor-lhe obstáculos.

▲ **FIGURA 15** A sintaxe actancial (estrutura narrativa ou sintaxe narrativa)



(96) O anti-sujeito, $\overline{S}$, se define, contraditoriamente ao sujeito na medida em que, também ele, deseja o mesmo ***Ov****. A relação de oposição entre estes dois actantes é de contradição (oposição exclusiva, paradigmática), pois apenas a um deles caberá a realização do desejo. Da mesma maneira* ***destinador*** *(Ddor.) e* ***destinatário*** *(Dtário.) possuem seus termos contraditórios,* ***anti-destinador*** *(no conto, a "madrasta", que tenta impedir o* ***fazer-casamento*** *de "Cinderela") e o* ***anti-destinatário****.*

(97) A isotopia de base que nos autoriza, dentre outras, esta leitura é a oposição que se estabelece, em estrutura hiper-profunda, entre os semas: /bondade/ x /maldade/



a) ⟷ percurso do sujeito-Cinderela / b) ⟷ percurso do anti-sujeito-irmã.

2.1.3 O nível superficial: as estruturas discursivas

As estruturas discursivas se definem como um conjunto de procedimentos capazes de transformar as estruturas narrativas em unidades discursivas, de superfície[98]. A discursivização é o processo que ocorre ao nível da enunciação e que conduz a significação à manifestação. Situadas a um nível menos profundo no percurso gerativo organizam a colocação em discurso das estruturas narrativas. É ao nível da enunciação, portanto, que a sintaxe narrativa se inscreve nas variáveis espaço-temporais e é também a este nível que os diferentes papéis actanciais são figurativizados, ou seja, os actantes do esquema actancial passam a **atores**, figuras de superfície: "Cinderela", "príncipe","ratinhos", "abóbora" etc.

No modelo de COURTÈS, o nível das estruturas discursivas se constitui de três procedimentos sintáticos: **espacialização** e **temporalização**; e dois semânticos: **tematização** e **figurativização**.

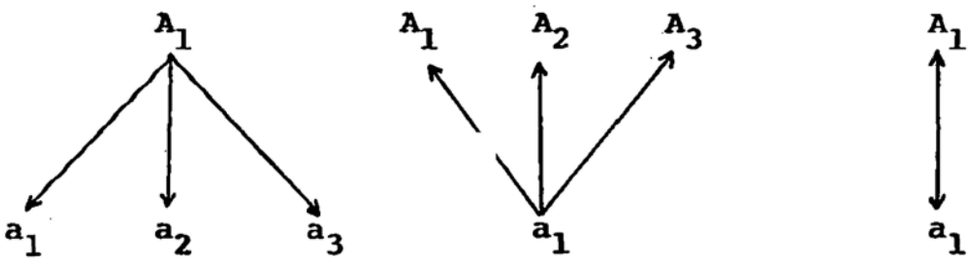
A actorialização e o procedimento que institui os atores. A correspondência entre os dois níveis nao é biunívoca: numa narrativa ocorrência, a um papel actancial podem corresponder vários atores, ou então, o mesmo ator poder exercer, ao lon

---

(98) "mesmo no sentido amplo, a discursivização deve-se distinguir da textualização, que é para nós um desvio do discurso (que pode operar-se em princípio a partir de qualquer instância do percurso gerativo*), no sentido de sua manifestação e que se define relativamente a ela. (...) GREIMAS, A.J. et COURTÈS, J. — **Dicionário de Semiótica** ... p. 125. O percurso gerativo da significação é, portanto, independente das línguas naturais e anterior a elas — ou de qualquer outro sistema semiótico. Há, dessa maneira, dois níveis de profundidade, dois tipos de estruturas, as narrativas e as discursivas. Ambas regem a organização do discurso anteriormente à sua manifestação numa semiótica qualquer.*

go da narrativa, mais de uma papel actancial. É possível, também, que a cada actante corresponda um único ator.

FIGURA 16 — A relação ator-actante



A = actante

a = ator

O ator e, portanto, uma unidade lexical, de tipo nominal, inscrita no discurso e que pode receber, no momento da sua manifestação, investimentos de sintaxe narrativa e de semântica discursiva[99].



Pelo procedimento de **espacialização**, os diferentes programas narrativos são localizados, inscritos em espaços determinados; pelo procedimento de **temporalização**, produz-se o efeito de sentido de "temporalidade", através do qual uma organização narrativa se transforma em "história".

(99) *Cf. GREIMAS, A.J. & COURTÈS, J. — Dicionário de Semiótica... p. 34.*

Pelos procedimentos de **tematização** e **figurativização**, definem-se as substâncias semânticas dos compenentes da narrativa: por exemplo, "bondade", "maldade" etc. .

Os elementos propostos por este modelo nos possibilitarão investigar o desempenho vocabular dos alunos-sujeitos que constituíram a nossa amostra também sob o aspecto transfrástico: textual e inter-textual. Interessa-nos, nesta ótica, verificar até que ponto é o aluno capaz de produzir, do ponto de vista do vocabulário que atualizou, um texto compatível aos estímulos que eventualmente tenha recebido na situação de sala de aula: leitura e discussão de outros textos; técnicas e procedimentos de treino relativos à aquisição e utilização de um conjunto vocabulário.

O modelo pode nos servir de subsídio, igualmente, para a investigação de parte do processo de aquisição de competência lexical. Interessa-nos, nesta ótica, verificar até que ponto as isotopias de conteúdo subjacentes aos diferentes textos utilizados em sala de aula pelo professor conduzem o aluno a adquirir e utilizar determinado conjunto vocabulário e/ou a sustentar e a re-produzir, através do vocabulário que apreendeu do texto didático trabalhado em sala de aula, determinadas ideologias[100].

---

(100) Utilizamos o termo ***ideologia*** *na perspectiva que lhe atribuiu a Semiótica:* ***visão de mundo.***

O sistema semiótico-lingüístico e seus discursos — 3

3.1 Sistema de signos e sistema de significação

O sistema semiótico-lingüístico se caracteriza pelo tratamento seqüencial e descontínuo dos dados da experiência[101]. Isto quer dizer que, ao contrário de outros sistemas semióticos, como, por exemplo, os quadrinhos, a música ou a pintura, o sistema lingüístico reduz a informação potencial a unidades descontínuas, discretas, tanto no plano da expressão, quanto no plano do conteúdo: a substância sonora é articulada em traços mínimos, os **femas**; a substância semântica é articulada, igualmente, em traços mínimos, os **semas**.

Do ponto de vista da sua estruturação, o sistema semiótico-lingüístico — ou qualquer outro sistema semiótico — se define como *"um sistema de significação, no sentido de que compreende um código — na realidade, um conjunto de sub-códigos —, entendido como uma máquina semiótica, produtora de significação, e um universo semiótico, de grandezas-signos, cuja atualização, é orientada por uma sintaxe operacional frástica e transfrástica."*[102]. Assim, um sistema semiótico, ou sistema de significação não se confunde com a concepção saussureana de sistema de signos, pois, à diferença deste, é visto como um **processo** dinâmico e não como um depositário estanque de signos e de regras combinatórias. Um sistema de significação possui, além de um sis

---

(101) *PAIS, C.T. — "Elementos para uma tipologia dos sistemas semióticos". In: **Revista Brasileira de Lingüística**. Vol. 6, nº 1. São Paulo, SBPL/Duas Cidades, 1982, p. 55.*

(102) *PAIS, C.T. — "Elementos para uma formalização das relações e das tensões"... p. 50.*

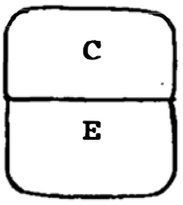
tema de signos, a **capacidade** de constituir novos signos ou de constituir novas relações entre os signos, o que é coisa muito diferente da postura defendida pelo estruturalismo clássico.

Dentro desta concepçao, pôs-estruturalista, um sistema semiótico, ou sistema de significação, se constitui de:[103]

a) um sistema de signos, que, por sua vez, compreende:

— um **inventário de grandezas-signos**, *"c'est-à-dire, des unités qui ne sont pas définissables directement, mais qui constituent des* ***fonctions sémiotiques*** *au sens strict, selon Hjelmslev, des relations entre un plan du contenu et un plan de l'expresion — (...)"*[104], ou seja, unidades constituídas pela relação expressão-conteúdo:

FIGURA 17 — Função Semiótica

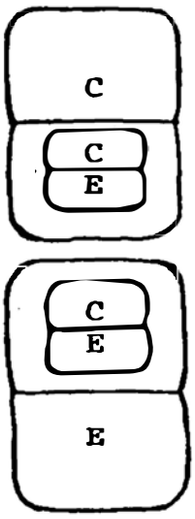


= função semiótica (relação E/C) ou significação

— **funções metassemióticas**, são as meta-funções, ou seja, funções em que um dos planos já é uma semiótica. Sejam metassemióticas conotativas, *"où le plan de l'expression est déjà una fonction"*[105]; sejam metassemióticas propriamente ditas, *"où le plan du contenu est déjà une fonction - ;"* [106]

(103) *O modelo é de PAIS, C.T. —"Systèmes de signes et Systèmes de signification...", p. 73 a 78.*
(104) *id., ib., p. 73.*
(105) *id., ib., p. 74.*
(106) *id., ib., p. 74.*

▲ FIGURA 18 — Função Metassemiótica "lato sensu"



metassemiótica conotativa
(relação E C)
E/C

metassemiótica "stricto sensu"
(relação E / C)
E/C

— uma **sintaxe operacional**. Por sintaxe operacional entende, o autor, uma seqüência de instruções[107] capazes de efetivar a atualização e a combinatória de grandezas-signos e de funções metassemióticas "lato sensu"[108].

A sintaxe operacional, a nível frástico, comanda a produção e a articulação das unidades lingüísticas nos limites de um enunciado-frástico: *"Ainsi, par exemple, la syntaxe phrastique des langues naturelles comprend la combinatoire phonologique et les articulations phonologico-phonétiques, la combinatoire des unités significatives à l'intérieur du vocable et de la lexie — la combinatoire intra-lexie —, la combinatoire des éléments composant les syntagmes et, finalemnt, la combinatoire à l'intérieur de l'énoncé phrastique. Sans doute, il faut y inclure les articulations entre ces différents niveaux."*[109]. A nível transfrástico, a sintaxe operacional de uma língua natural[110] co-

(107) *"comparable, à certains égards, à une* ***programmation****, au sens que ce terme possède dan l'informatique (...); id., ib., p. 74.*
(108) *id.,ib., p. 74.*
(109) *id.,ib., p. 74.*
(110) *Lembra o autor que este é ainda um campo aberto às pesquisas. Os diferentes aspectos aqui arrolados têm decorrido de pesquisas autônomas, e o trabalho de reuni-las num só corpo teórico, coerente, ainda está por ser feito. Cf. PAIS, ib., p. 74 e 75.*

manda a organização das estruturas narrativas e discursivas; o processo de enunciação; as leis lógicas e argumentativas; os procedimentos de veridicção, os mecanismos de manipulação e de persuasão, bem como as relações que se estabelecem entre estes diferentes aspectos.

b) Uma **máquina semiótica**, ou uma *"sintaxe de criatividade do sistema"*[111] capaz de autorizar a produção de novas grandezas-signo; novas funções metassemióticas e novas regras de sintaxe operacional[112].

Assim,de acordo com PAIS, um sistema semiótico, como uma língua natural, é um sistema de significação, que se constitui dos seguintes elementos:

FIGURA 19

(111) *id., ib., p. 74.*
(112) *id., ib., p. 74.*

▲ **FIGURA 19** — Sistemas de Significação ou Sistemas Semióticos[113]

SIGNIFICAÇÃO

SISTEMA DE SIGNIFICAÇÃO

- sistema de signo
  - inventário de grandezas-signo (função semiótica **stricto sensu**)
  - funções metassemióticas **lato sensu**
    - frástica
      - das unidades distintivas
      - das unidades significativas
      - do sintagma
      - do enunciado
  - sintaxe operacional
    - transfrásticas
      - estruturas narrativas
      - estruturas discursivas
      - processo de enunciação
      - estruturas argumentativas
      - processos de veridicção
      - mecanismos de manipulação
      - etc.
  - "sintaxe de criatividade" do sistema

SI

- máquina semiótica
  - estruturas e processo de produção de novas
    - grandezas-signos
    - funções metassemióticas
    - regras de sintaxe operacional
      - frástica
      - transfrástica

(113) *Cf. PAIS, ib., p. 77.*

3.2 Sistema e discurso

3.2.1 A produtividade do sistema

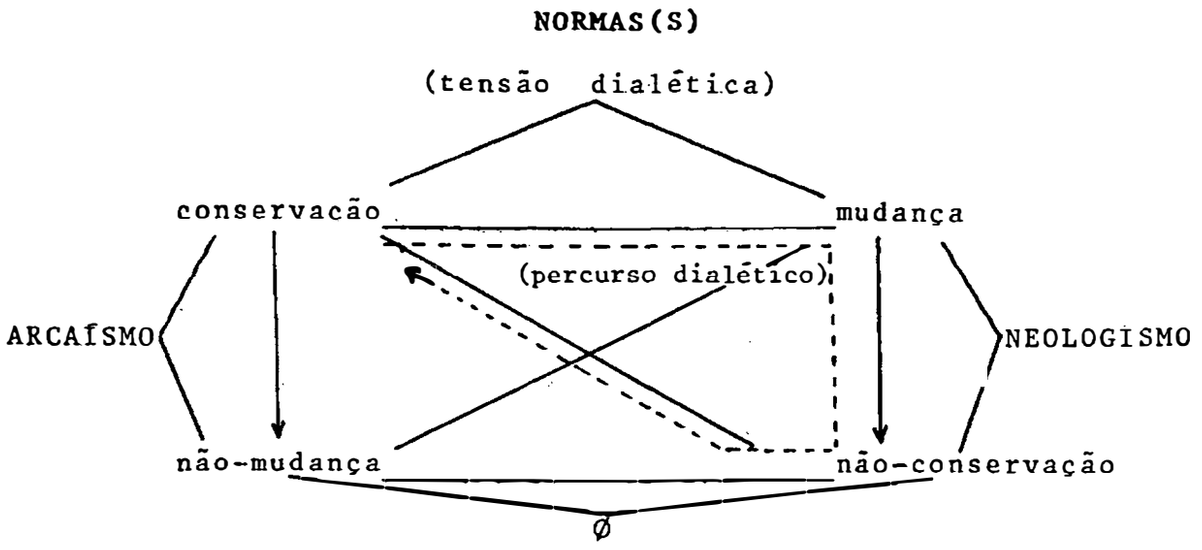
A semiótica e a Lingüística pós-estruturalista postulam, pois, diferentemente do estruturalismo clássico, uma concepção dinâmica de sistema e, conseqüentemente, de discurso.

De fato, um sistema semiótico qualquer, como a língua, só se mantém enquanto instrumento de elaboração de visão de mundo e de transmissão dos dados da experiência, entre os falantes de uma mesma comunidade sócio-lingüístico-cultural, se se mantiver, em equilíbrio, entre as forças contrárias que o sustentam. Um dos modelos elaborados por PAIS dá conta desta dinâmica do sistema: *"Um sistema de significação, como uma língua natural, por exemplo, existe e funciona plenamente, na medida em que se mantém certo equilíbrio entre duas forças, duas tendências contrárias, a da* ***conservação*** *e a da* ***mudança***. *Assim, um sistema lingüístico só pode funcionar satisfatoriamente como instrumento de comunicação de uma comunidade e como instrumento de pensar o mundo, sustentando-se numa* ***tensão dialética conservação/mudança***."[114]. O bloqueio do sistema em qualquer dos polos que o sustentam implica na ruptura do próprio sistema. Um sistema que só se **conserva** deixa, aos poucos, de dar conta das novas experiências, ou das novas maneiras de ver experiências anteriormente produzidas, da comunidade que dele se serve; um sistema que só tende à mudança, rompe, por sua vez, com as condições de comunicabilidade do próprio sistema.

---

(114) PAIS, C.T. — "Elementos para uma formalização das relações e das tensões..." p. 52 e seg.

▲ **FIGURA** 20 — Percurso dialético de um Sistema Semiótico[115]



Assim, no percurso dialético dos sistemas semióticos, percebe-se que é na tensão **conservação/mudança** que está a **norma**, na verdade, as diferentes normas dos diferentes universos de discurso que compõem um determinado sistema e que é a sua faceta mais estável e mais freqüente, numa determinada etapa sincrônica. No eixo, **mudança/não conservação** estão as inovações, as mudanças, os desvios. não apenas léxicos, como os neologismos, mas também os fonético-fonológicos, os frásticos, os transfrásticos, que ocorrem, sem dúvida, em ritmos e intensidades diferentes; no eixo **conservação/não-mudança**, encontra-se a faceta mais arcaica do sistema, suscetível ou de desaparecimento, ou de recuperação e reintegração pela(s) norma(s). O último eixo, **nem-mudança/nem-conservação**, é apenas uma possibilidade teórica prevista pelo esquema lógico-conceptual que representa o modelo.

---

(115) id., ib., p. 54.

3.2.2 A produtividade do discurso e a produção do sistema pelo discurso

O **discurso**, se define, por sua vez, como o lugar da **semiose**, ou seja, da produção de significação[116]. Além de ser o único lugar em que se dá a função semiótica (ou semiose, ou significação), e, também, no processo discursivo, que o falante produz informação e manifesta — produz e re-produz — sua visão de mundo e/ou do seu grupo social e regional, e/ou do seu grupo etário e/ou da sua cultura (no sentido antropológico do termo).O discurso, desta maneira, resulta da atualização das potencialidades do sistema que o autoriza e, ao mesmo tempo, é o lugar de produção de novos elementos que podem alterar o próprio sistema.

Propõe PAIS que um discurso qualquer é produtivo, na medida em que se sustenta, também ele, entre duas forças contrárias: a do **consenso** e a da **especificidade**. Num ato discursivo, de um lado, parte dos recortes produzidos e parte da informação gerada é, obrigatoriamente, reiterativa, no sentido que retoma recortes (funções semióticas) e informação produzida por discursos anteriores, sem o que não haveria possibilidade de comunicação. O falante traduz, assim, sua experiência em termos do **consenso** do grupo a que pertence, ou seja, ele a codifica[117].

De outro lado, parte é elaborada, inédita, sem o que, qualquer discurso se tornaria "psicologicamente insuportável"[118].

---

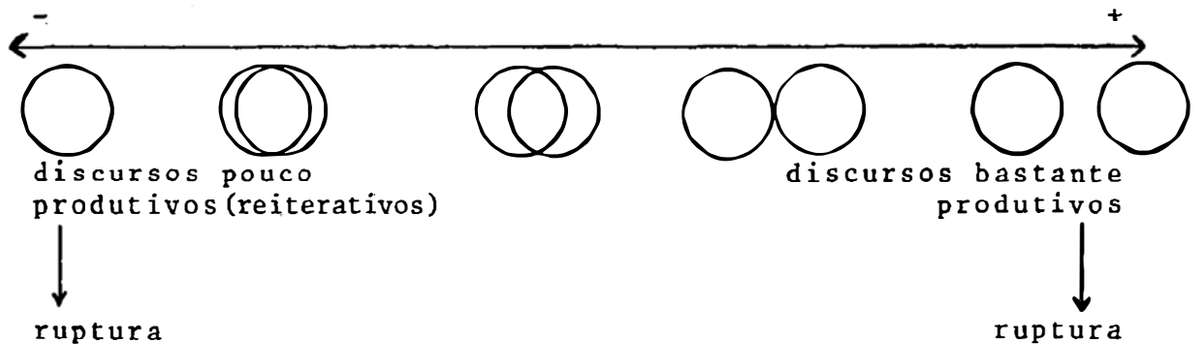
(116) O conceito de ***discurso*** *proposto por PAIS é:o lugar da produção de significação, da produção de informação e da produção e sustentação de ideologia.*

(117) Cf. PAIS, C.T. — "Elementos para uma formalização das relações e tensões..." p. 54.

(118) id., ib., p. 54 e 55.

A produtividade discursiva pode, pois, ser projetada num contínuo em cujos polos extremos, teríamos, de um lado, os discursos altamente reiterativos, que retomam, nos limites da ruptura do sistema, discursos altamente inéditos, no sentido de que quase que nao reiteram os recortes e a informação produzidos pelos discursos anteriores.

FIGURA 21 — A produtividade do discurso[119]



Nas zonas intermediárias do contínuo, teríamos discursos que tendem a um ou outro extremo, e discursos que mantém equilíbrio entre as duas forças opostas.

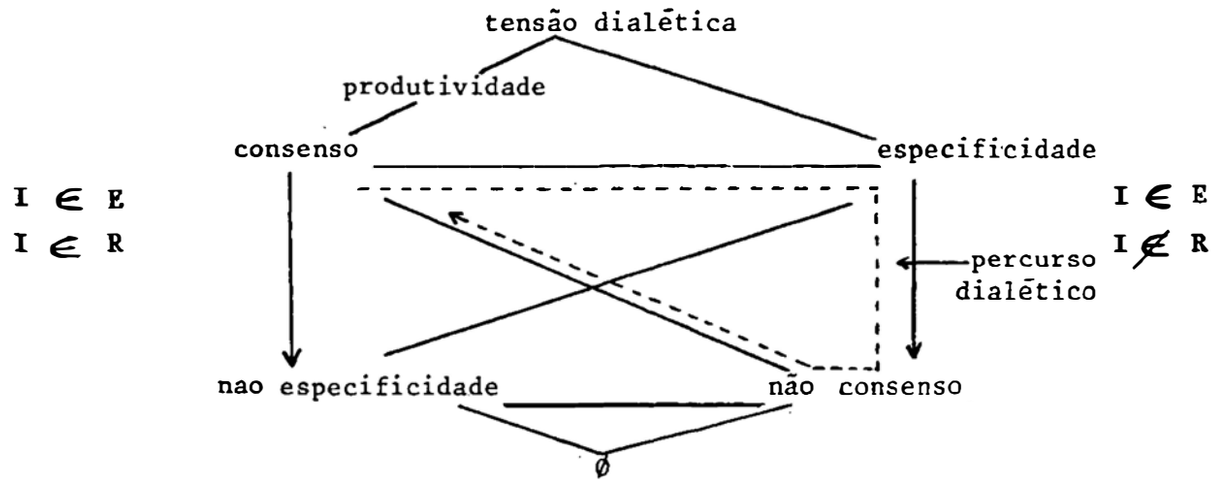
As diferentes situações de comunicação social com que indivíduos falantes-ouvintes de uma língua natural se deparam a todo momento, na vida social, condicionam, certamente, o grau de produtividade dos discursos que eventualmente possam produzir. Esta questão assume grande importância para os aspectos da aquisiçao de competência e de desempenho lingüísticos que privilegiamos neste trabalho. As expectativas sociais, relativas ao desem

(119) *Cf. PAIS, C.T. — Les tension et les parcours de production du processus sémiotique. **Acta Semiotica et Linguistica**. São Paulo, SBPL, (3), 1979, p. 117.*

penho lingüístico do nosso alunado exigem que os discursos que produzem na situação de sala de aula sejam os mais produtivos possíveis. O grau de variabilidade e diversificação de vocábulos efetivados num discurso-ocorrência surge, do ponto de vista do professor, por exemplo, que avalia estes discursos, como um dos critérios de avaliação e julgamento de competência e desempenho lingüísticos. Espera-se que o aluno seja capaz de codificar lingüisticamente, de forma original e inédita, resguardadas as normas e coerções de determinados padrões de linguagem, o universo das suas experiências individuais. Exige-se, freqüentemente,que, os discursos por ele elaborados, a partir das propostas do discurso pedagógico, atualizem um vocabulário específico, diversificado, enfim, "rico". Interessa-nos, neste trabalho, verificar até que ponto as técnicas, procedimentos e métodos relativos ao ensino de Léxico utilizados em nossas escolas propiciam, aos alunos, as condições necessárias para tal desempenho.

Teríamos, então, de acordo com o modelo, as seguintes tensões e relações definidoras da produtividade discursiva.

▲ **FIGURA 22** — Percurso dialético do discurso[120]

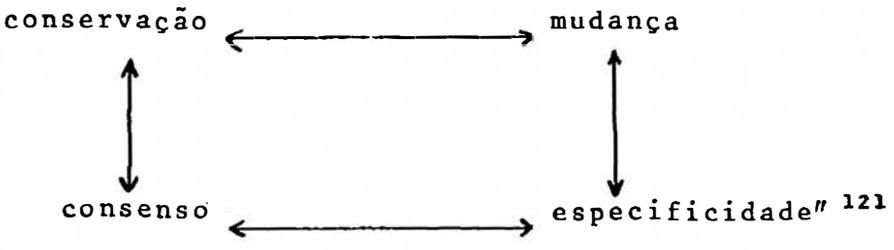


(120) *PAIS, C.T. — "Elementos para uma formalização das relações e das tensões..." p. 56.*

Na tensão que se estabelece entre os contrários **consenso-especificidade** está a produtividade discursiva; no eixo **consenso-não-especificidade** está a informação que e compartilhada tanto pelo emissor, quanto pelo receptor (I $\in$ E e I $\in$ R); no eixo **especificidade-não consenso**, está a informação que e do universo do emissor, mas, não ainda, do universo do receptor (I $\in$ E e I $\notin$ R).

*"Como vemos, a tendência de **conservação**, no sistema — e que assegura, conforme dissemos mais acima, a intercompreensão dos sujeitos —, corresponde a tendência do **consenso**, em discurso, que dá a este o **sentido**; já a tendência de **mudança**, do sistema, autoriza a **especificidade** do discurso, conferindo-lhe **valor de comunicação**.*

Teremos, pois:



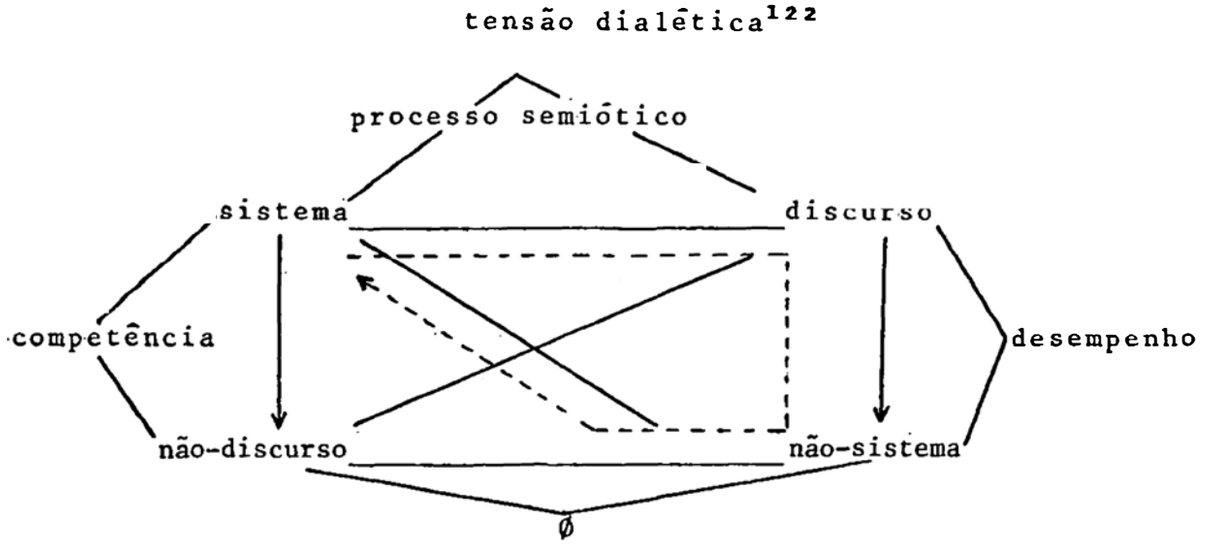
[121]

A partir destas considerações, PAIS propõe outro modelo que representa as relações entre um sistema e seus discursos:

FIGURA 23 ⟶

(121) *Id., ib., p. 56.*

▲ **FIGURA 23** — Percurso dialético sistema/ discurso



O **sistema** autoriza o indivíduo competente a produzir um **discurso**: o eixo **sistema-não discurso** define, portanto, a competência num determinado sistema; o discurso produzido por um indivíduo, por sua vez, dada a sua própria produtividade, gera elementos do não-sistema; o eixo **discurso-não sistema** define, pois, o desempenho. *"Cessado o discurso, a significação e a informação novas por ele produzidas recebem duas destinações: uma parte se perde por ruído no processo de comunicação; outra é* ***armazenada*** *e* ***recuperada*** *pelo* ***sistema***, *nele integrando-se e modificando-o, por conseguinte."*[123] O eixo sistema-discurso define o próprio processo dinâmico de um sistema semiótico "auto-alimentável" e "auto-regulável".[124]

---

(122) Id., ib., p. 57.
(123) Id., ib., p. 56.
(124) Id., ib., p. 56.

Distingue, portanto, o autor, três níveis de produçao: a **produtividade do sistema**, a **produtividade do discurso** e a **produção do sistema pelo discurso**. O sistema produz discursos,ou melhor, autoriza a produção de discursos; um discurso produz,em graus variáveis, significação e informação novas e produz, também, o próprio sistema, ou seja, *"o sistema produz o discurso e o discurso produz o sistema."*[125].

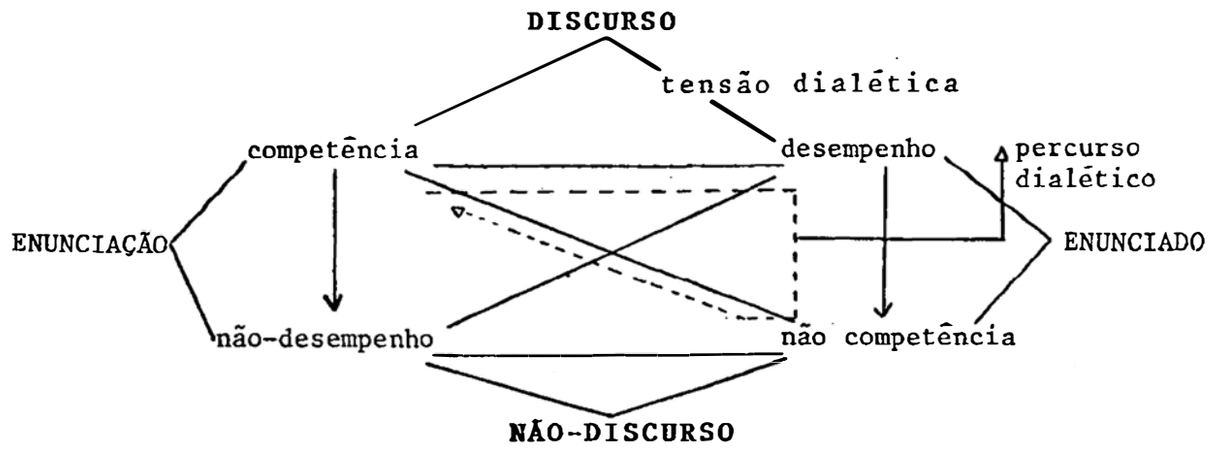
3.2.3 A produtividade competência e desempenho lingüístico

Se o sistema é a instância que autoriza a produção de discursos, ou melhor, a instância que autoriza os falantes de um complexo sócio-lingüístico-cultural a produzir diferentes discursos conformes as múltiplas situações-ocorrência com que se deparam ao longo de sua vida, podemos postular, ainda, a partir das proposições de PAIS, as mesmas relações e tensões entre **competência e desempenho lingüísticos**. Isto significa que um indivíduo falante de uma língua natural qualquer possui uma competência lingüística não só no sentido de que conhece e reconhece signos, mas também no sentido de que conhece os mecanismos de produção que lhe oferece o sistema e que o torna capaz de produzir novos signos, frases e textos.

FIGURA 24 ⟶

(125) *Id., ib., p. 57.*

▲ **FIGURA 24** — Percurso dialético competência/desempenho



A competência lingüística que possui um indivíduo qualquer, enquanto sujeito falante-ouvinte de uma língua natural, autoriza-lhe o desempenho: o eixo **competência-desempenho** define, pois, a nosso ver, a instância do discurso, em que sujeitos falantes-ouvintes exercem o ato discursivo, numa determinada situação de comunicação; o eixo **competência-não-desempenho** define a instância da enunciação, pressuposta ao enunciado, nao manifestada em discurso; o eixo **desempenho-não-competência** define o produto-enunciado, o texto produzido pelo(s) falante(s), resultante do processo da enunciação e, portanto, desempenho lingüístico "hic et nunc". A competência lingüística, portanto, é condição do desempenho, que, por sua vez produz e altera a própria competência.

Do ponto de vista específico da dinâmica do sub-sistema lexical, um indivíduo possui, pois, uma competência lexical que não só lhe autoriza a atualização e a compreensão de lexias já anteriormente efetivadas (conservação de modelos anteriores), como também lhe dota dos mecanismos adequados para a ampliação,

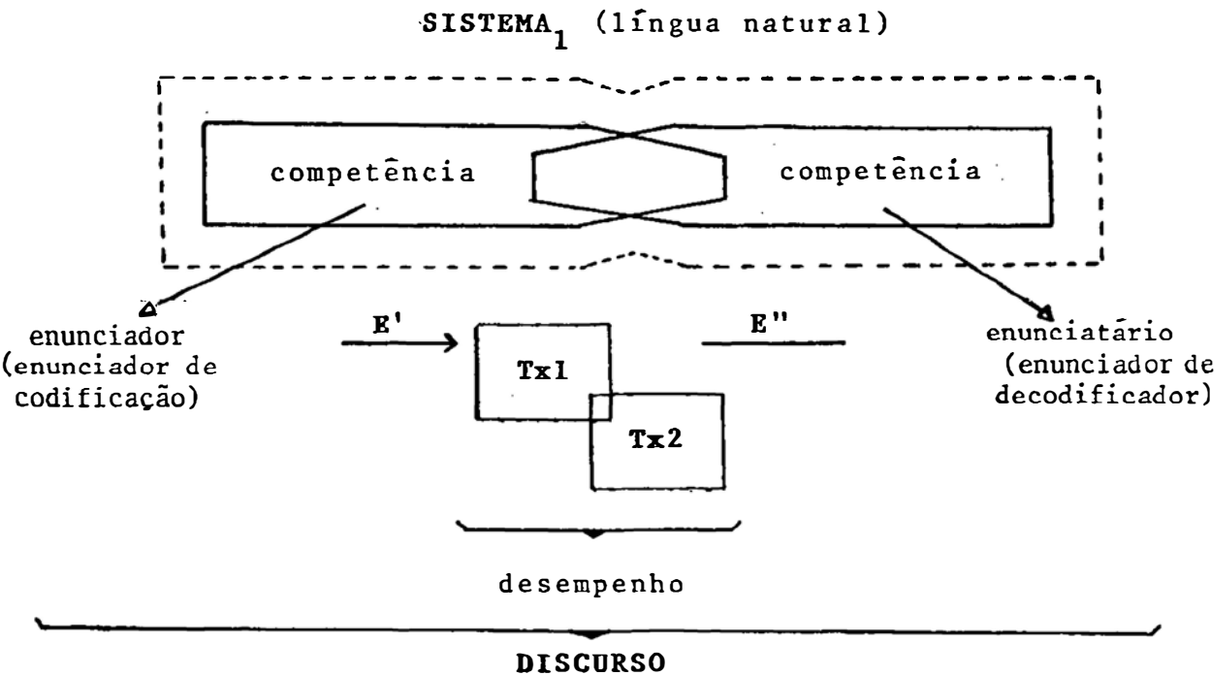
renovação e/ou criação de novas unidades lexicais, bem como das diferentes relações possíveis entre elas (mudança dos modelos anteriores). A tensão resultante dos movimentos de reiteração e conservação das unidades lexicais disponíveis na sua memória, e de renovação e mudança dessas mesmas unidades que ocorrem, em graus variáveis, nos seus diferentes desempenhos, garante, do ponto de vista lexical, a produtividade dos seus discursos. A competência lexical, portanto, é condição do desempenho vocabular que, por sua vez, produz e altera a própria competência.

Duas considerações de natureza diferente devem ser enfatizadas a respeito das questões que envolvem os diferentes níveis da competência e do desempenho lingüístico.

A primeira diz respeito ao próprio conceito de **competência**. Numa perspectiva contemporânea, pós-estruturalista, compreende-se a competência lingüística de um indivíduo qualquer, seja frástica seja transfrástica, como a instância que o autoriza a produzir enunciados ou textos numa determinada situação de discurso — seja aquela que o coloca no papel do emissor — seja aquela que o autoriza a re-produzir e a julgar estes mesmos enunciados e textos — a que o coloca no papel de receptor. Podemos, desta maneira, falar em **competência lingüística codificadora**, ou de codificação, para o primeiro caso, e, **competência lingüística decodificadora**, ou de decodificação, para o segundo. Num determinado processo de comunicação, portanto, podem-se postular duas instâncias, a da enunciação de codificação e de decodificação — e a do enunciado. Do processo de enunciação resultam dois enunciados (textos): aquele produzido pelo enunciador (enunciador de codificação) e o produzido pelo enunciatário (enunciador de decodificação), em interseção com o primeiro. A ilusão da comunicação, no entanto, faz

O enunciatário crer que o texto por ele produzido, resultante do seu processo de enunciação de decodificação, é o mesmo que ele ou viu ou leu, quando se trata, na verdade de um outro texto[126]

▲ **FIGURA 25** — Enunciação de codificação e de decodificação



— **E'** = processo de enunciação de codificação
— **Tx1** = enunciado resultante de **E'**
— **E"** = processo de enunciação de decodificação
— **Tx2** = enunciado resultante de **E"**[127]

Assim, na medida em que o enunciatário ouve, ou lê, determinado texto, nao apenas o reconstrói parcialmente, mas constrói um novo texto, a partir daquele que lhe serviu de estímulo.

---

(126) Cf. PAIS,C.T.— "Texto, discurso e universo de discurso". Departamento de Linglüística e Línguas Orientais. Universidade de São Paulo, 1985, mimeograf.

(127) O modelo de PAIS é mais abrangente e aborda ainda outros aspectos presentes no processo de enunciação e na situação de discurso. Cf. PAIS, C.T. — 'Aspectos de uma tipologia dos universos de discurso'... p. 53, e seg. Ressaltamos, aqui, apenas os elementos de que tratamos no presente trabalho.

O grau de intersecção dos dois textos (rendimento da comunicação) será variável, dependendo das diversas circunstâncias que envolvem o processo de comunicação, sejam variáveis lingüísticas, sejam extra-lingüísticas.

A segunda consideração que desejamos fazer diz respeito à dinâmica que caracteriza a competência lingüística. A competência lingüística de um indivíduo é variável não só de sistema semiótico para sistema semiótico, como também é variável de um universo de discurso para outro, dentro de um mesmo sistema; de uma situação de discurso para outra — conforme ele esteja na posição de enunciador de codificação ou de decodificação — e variável, ainda, ao longo de sua vida. *"(o)sujeito emissor-receptor é o lugar de convergência e conflito de diferentes normas."* [128]

Estes aspectos têm, a nosso ver, conseqüências pedagógicas muito importantes: se, num determinado momento da sua vida, um indivíduo não consegue, seja na posição do codificador-emissor, seja na posição do decodificador-receptor, produzir textos adequados a uma determinada situação de discurso, isto não significa incapacidade virtual de fazê-lo. Significa, apenas, que devem a ele ser dadas as oportunidades necessárias para produzir discursos tais que alterem a sua própria competência, tanto a codificadora e quanto a decodificadora.

3.3 Universo de Discurso. O estatuto sociossemiótico do Universo de Discurso Pedagógico

Os discursos produzidos por um sistema semiótico qualquer, seja, ainda, por exemplo, o lingüístico, podem ser agrupa-

(128) *Cf. PAIS, C.T.— "Elementos para uma tipologia dos sistemas semióticos..." pg. 52.*

dos pelas suas características gerais e constantes, frásticas e transfrásticas. Define-se, pois, um **universo de discurso** (UD) como *"um conjunto não-finito, ou que tende* ***ad infinitum****, de todos os discursos manifestados que apresentam determinadas características e* ***constantes****, assim como determinadas* ***coerções****, suscetíveis de configurarem uma norma."*[129]

É assim que determinadas construções sintáticas, determinadas relações sintáxico-semânticas, determinadas normas léxicas, por exemplo, são comuns e constantes em determinados discursos-ocorrência. Da mesma maneira, certa estruturas transfrásticas, como as narrativas e as discursivas, entre outras, podem ser não só características de determinados discursos como ser, também, condições de sua produção.[130]

Entre a instância do sistema que autoriza a produção de cada discurso-ocorrência, existem, pois, níveis de sistematização intermediários — o nível da(s) norma(s)[131] — constituídos pelos diferentes **UD** de um sistema semiótico.

FIGURA 26 ⟶

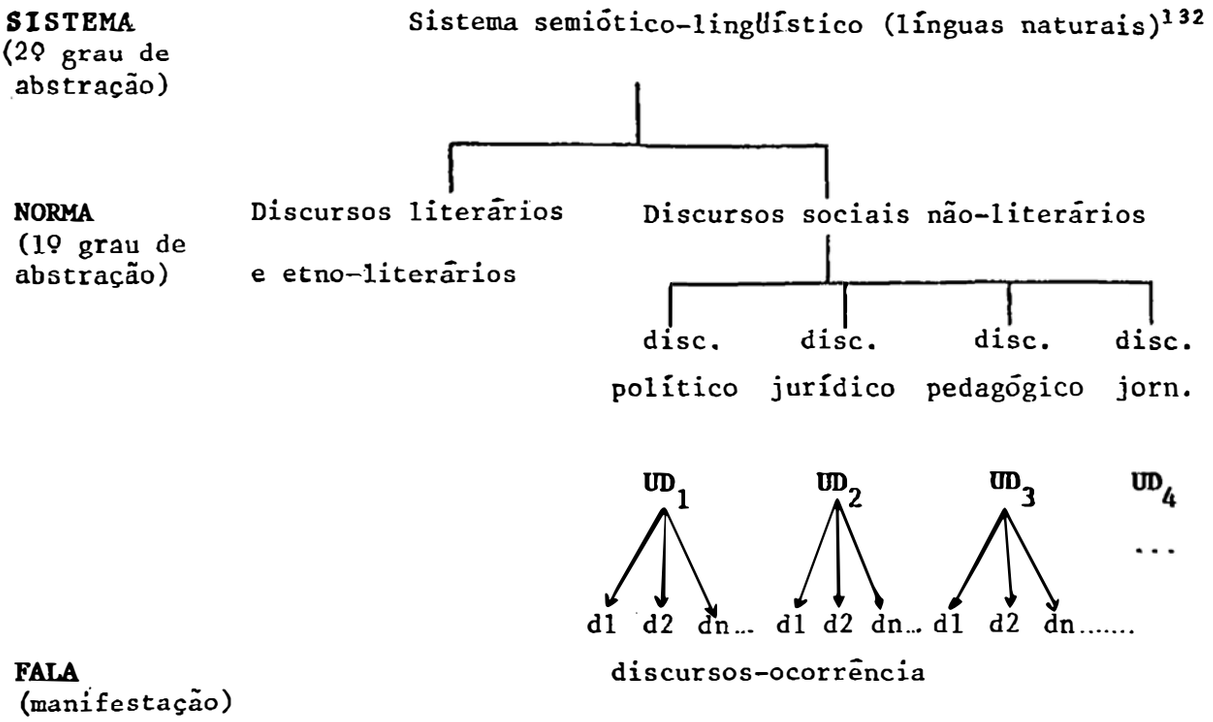
---

(129) PAIS, C.T. — "Aspectos de uma tipologia dos Universos de discurso"... p. 44.

(130) id., ib., p. 44

(131) No sentido em que propoẽ COSERIU, E. — ***Teoria da linguagem e linguística geral: cinco estudos****. Trad. de Agostinho Dias Carneiro, Rio de Janeiro/São Paulo, Presença/EDUSP, 1979, p. 72 e seg.*

FIGURA 26 — Níveis de abstração do Sistema semiótico-lingüístico



Um sistema semiótico como a língua se atualiza, portanto, em diferentes universos de discurso, que se manifestam em **n** discursos-ocorrência.

As normas a partir das quais e possível identificar um universo de discurso não são estanques, uma vez que se reformulam continuamente[133] seja porque se inscrevem no próprio movimento de mudança lingüística, numa perspectiva diassincrônica, seja porque os diferentes discursos dos diferentes universos de

---

(132) O esquema proposto por PAIS abrange, também os graus de abstração de outros sistemas semióticos que não o verbal. Cf. 'Elementos para uma tipologia dos sistemas semióticos'... p. 54.

(133) Cf. "Aspectos de uma tipologia dos universos de discurso..." p.44.

discurso de um mesmo sistema semiótico, ou mesmo de outros sistemas semióticos de um complexo sócio-lingüístico-cultural se interpenetram e interferem uns nos outros o tempo todo.[134]

Embora a definição dos critérios e normas pertinentes à descrição e análise dos diferentes universos de discurso ainda seja uma tarefa não concluída pela Semiótica e Sociossemiótia,[135] é possível, ainda que parcialmente, estabelecer uma tipologia não exaustiva dos diferentes universos de discurso sociais, não literários, co-ocorrentes numa semiótica-objeto. PAIS[136] propõe, por exemplo, um quadro provisório dos diferentes universos de discursos sociais, não literários, a partir do seu "estatuto semiótico", ou seja, a partir da "estrutura de poder" que lhes confere a sociedade. O critério de que se utiliza PAIS para a elaboração da sua tipologia é a modalidade. Cada universo de discurso se define a partir de uma combinatória de modalidades transfrásticas, ditas "simples"[137], sintaticamente ordenadas, de que resulta uma modalidade complexa.[138]

---

(134) *É a chamada intertextualidade. Seja a intertextualidade inter-discursiva, intra universo de discurso; intertextualidade inter-universos de discurso, intra sistema; intertextualidade inter-sistema intra Macrossemiótica.*

(135) *id., ib., p. 46.*

(136) *id., ib., p. 46 e 47.*

(137) *id., ib., p. 46.*

(138) *Em outras palavras, "uma* ***combinatória de modalidades****, dependente de uma* ***sintaxe-semântica modal****, conduz à determinação de certo tipo de* ***estruturas de poder dos discursos*** *e permite delinear, ao mesmo tempo os* ***processos de produção*** *dos discursos e dos universos de discurso considerados, visto como* ***percursos dialéticos de produção****, ao longo dos eixos de oposição entre termos contrários e contraditórios das modalidades 'simples' implicadas." Id., ib., p. 46.*

Assim é que o estatuto sociossemiótico do universo de discurso pedagógico resulta de uma combinatória das seguintes modalidades:

modalidade **poder-fazer-saber**.
Tal e qual o **UD** científico, o **UD** pedagógico tem o poder de fazer "x" saber alguma coisa;

modalidade **poder-saber-fazer**.
Tal e qual o **UD** tecnológico, o **UD** pedagógico tem o poder de fazer "x" saber-fazer alguma coisa;

modalidade **poder-fazer-querer**.
Tal e qual o **UD** político ou **UD** publicitário, o **UD** pedagógico tem o poder de fazer "x" querer alguma coisa;

modalidade do **poder-fazer-dever**.
Tal e qual o **UD** jurídico, o **UD** pedagógico tem o poder de fazer "x" dever-fazer alguma coisa;

modalidade do **poder-fazer-crer**.
A combinatória de todas as modalidades anteriores leva a um **crer**. Tal e qual o **UD** religioso, o **UD** pedagógico tem o poder de fazer "x" crer em alguma coisa.

Do ponto de vista da sua estrutura modal, portanto, o **UD** pedagógico tem uma estrutura bastante complexa: o saber que veicula, deve, teoricamente, conduzir a um saber-fazer, à um querer, a um dever e a um crer.[139]

(139) Cf. PAIS, C.T. — ib., p. 47.

FIGURA 27 — O Estatuto Sociossemiótico do Universo de Discurso Pedagógico

UNIVERSO DE DISCURSO	MODALIDADES COMPLEXAS
Pedagógico	poder-fazer-saber ⟶ -saber-fazer -querer -dever ⟶ poder-fazer-crer

O discurso pedagógico se apresenta, pois, do ponto de vista das modalidades transfrásticas que o definem, como um discurso social dos mais complexos. O confronto deste modelo com os discursos pedagógicos ocorrentes que analisamos deve nos possibilitar, finalmente, uma reflexão sobre os mecanismos de produção de significação e de informação destes discursos; sobre a ideologia relativa ao ensino de língua materna, na sua modalidade de ensino de Léxico, que sustentam em sala de aula; bem como sobre as técnicas, métodos e procedimentos utilizados e os critérios de avaliação e julgamento de competência lexical e de desempenho vocabular.

CAPITULO II

CAPÍTULO II

ESTABELECIMENTO DO CORPUS: PROCEDIMENTOS EFETUADOS NA COLETA DE DADOS

Neste capítulo, estão relatados os procedimentos efetuados por ocasião do levantamento dos dados. Partindo-se do pressuposto de que a clientela que freqüenta total ou parcialmente os oito anos previstos para a conclusão do ensino de 1º grau é bastante diversificada, dada a alta complexidade da nossa estrutura urbana, onde se multiplicam os papéis sociais, econômicos, culturais e lingüísticos e, pretendendo-se uma reflexão sobre o ensino de Léxico que leve em conta esta heterogeneidade, procurou-se, ao se estabelecer o material de análise, amostras que fossem representativas de diferentes estratos da nossa população escolar. Neste sentido, das etapas que compõem os oito anos de escolaridade obrigatórios, a que nos pareceu mais adequada para atingir tais objetivos, foi a 5ª série do 1º grau, que representa para o aluno, na prática, o início de sua formação específica, e onde recebe, pela primeira vez na vida escolar, informações compartimentadas em disciplinas distintas e ministradas, em geral, por professores diferentes.

A Seleção das Escolas 1

O processo de seleção de escolas que fossem representativas de estratos sócio-econômico-culturais diferentes — variável que foi levada em consideração ao tratarmos da problemá-

tica que envolve o ensino de Léxico — partimos de duas hipóteses, levantadas logo no início da investigação:

— a localização geográfica

O bairro em que se situa a escola seria um indicador significativo do estrato sócio-econômico-cultural a que o aluno pertence, na medida em que, geralmente,o alunado se dirige à escola mais próxima do lugar onde mora — condição, aliás, imposta por grande parte das escolas estaduais. Assim, em princípio, bairros melhor favorecidos possuiriam escolas de clientela igualmente privilegiada. Já escolas situadas em bairros periféricos, de menor recurso, abrigariam, da mesma maneira, alunos de menor renda familiar.

— a natureza dos estabelecimentos

O fato da escola ser da rede particular ou do governo seria o outro indicador inicial. Em princípio, aqueles que podem freqüentar uma escola cara pertencem, na sua maioria, a uma camada sócio-econômica mais favorecida do que os que freqüentam uma escola gratuita.

A partir dessas duas hipóteses, foram selecionadas cinco escolas da zona sul da cidade de São Paulo: uma, particular, que funciona em dois prédios diferentes, situados em bairros considerados de "alta classe-média" — Granja Julieta e Jardins — quatro, da rede estadual, sendo que duas se localizam em bairros ditos de "classe média" — Itaim e Brooklin — e duas na periferia da cidade — Rio Bonito e Vila Missionária.

A cooperação do professor e do diretor da escola per-

mitindo que trabalhássemos com os alunos foi o fator decisivo para que a escolha recaísse sobre essas escolas. O material foi colhido em fevereiro e março de 1983. Os dados, portanto, são relativos a esta data.

A Seleção dos Informantes 2

Em cada uma das unidades escolares pesquisadas, num total de seis, foi sorteada, para amostra, uma 5ª série. O período escolhido para a seleção das classes foi o matutino, por possuir uma clientela mais uniforme em relação a faixa etária do que a do período noturno, principalmente no caso das escolas estaduais.

Somente os professores foram informados de que o objetivo da coleta seria o estudo do desempenho lingüístico das crianças. A todos pediu-se, igualmente, que desenvolvessem suas atividades com a classe, como de hábito, e solicitassem, então, dos alunos, a elaboração de uma redação, logo após o término do estudo da primeira unidade do livro didático adotado.

Solicitou-se, também, aos alunos, que respondessem, anonimamente, a questionários-informativos (**Anexo I**) onde constaram, além das questões relativas aos próprios alunos-sujeitos — como idade, bairro onde moram, atividades e interesses extra-escolares — perguntas sobre a região de onde provinham suas famílias, caso não fossem de São Paulo, o nível de escolaridade, a qualificação profissional e a remuneração dos pais.

As perguntas formuladas nos questionários visavam prin

cipalmente a:

obter dados indicativos do estatuto sócio-econômico -cultural dos alunos que confirmassem, ou não, as hipóteses iniciais;

— identificar alguns fatores extra-classe que pudessem ser correlacionados ao desempenho lingüístico escrito dos alunos-sujeitos.

Além das redações, foi nossa intenção inicial gravar todas as aulas de língua portuguesa relativas ao estudo da primeira unidade didática, em cada uma das classes selecionadas, de modo a que se pudesse observar o desempenho lingüístico do alunado, no ambiente escolar, também no seu aspecto oral. Interessáva-nos, igualmente, na ocasião, a observação direta do tipo de encaminhamento didático que os respectivos professores davam aos diferentes conteúdos propostos pelos manuais didáticos, bem como seu próprio desempenho lingüístico oral, ao trabalhar com esses alunos em sala de aula.

Devido a diversos e sucessivos obstáculos que se interpuseram entre as intenções da pesquisadora e alguns dos professores que gentilmente aquiesceram com a gravação, obtiveram-se estes dados, de forma satisfatória, em apenas uma das classes, o que nos levou a abandonar o pouco material gravado e a postergar a consecução de tais objetivos para futuras pesquisas.

Sendo assim, solicitaram-se aos professores destes alunos esclarecimentos a respeito do material didático utilizado, do encaminhamento do conteúdo programático e dos critérios de ava-

liação utilizados também através de questionários (Anexo II).

Apenas quatro dos seis professores abordados puderam fornecer estas informações.

A QUADRO I — Descrição sumária das escolas selecionadas e do material colhido nas seis escolas.

ESCOLA	LOCALIZAÇÃO	CARACTERIZAÇÃO	PERÍODO	CLASSE	REDAÇÃO	ALUNOS QUEST.	PROFº QUEST.
A	Jardins	"alta" "média--alta"	manhã	5ª A	27	30	1
B	Granja Julieta	"alta" "média--alta"	tarde	5ª C	29	32	—
C	Itaim	"média--baixa"	manhã	5ª B	24	20	—
D	Brooklin	"média--baixa"	manhã	5ª D	26	25	1
E	Rio Bonito	"carente"	inter-mediá-rio	5ª F	30	32	1
F	V.Missionária	"carente"	manhã	5ª E	31	35	1
TOTAL				6	164	174	4

Por ocasião da coleta do material, nas escolas **A** e **F**, as quintas séries funcionavam apenas pela manhã; na escola **B**, de manhã e à tarde; nas escolas **C** e **D**, de manhã e a noite; na escola **F**, que oferecia quatro períodos, as quintas séries só funcionavam no horário das 11 às 15 h, período denominado intermediário. As escolas **A** e **B**, particulares, representativas de uma clientela sócio-econômico-cultural mais favorecida em relação às outras, foram arbitrariamente denominadas **tipo 1**; as escolas **C** e **D**, que representam uma clientela menos privilegiada face à anterior foram denominadas **tipo 2**; as duas últimas escolas, **E** e **F**, abrigam os chamados "alunos-carentes", constituintes de um **tipo 3**. É preciso enfatizar que essa classificação é relativa aos sujeitos pesquisados, isto é, limita-se às escolas selecionadas e nao se enquadra obrigatoriamente dentro de uma estratificação mais geral, da sociedade como um todo. Será pertinente, portanto, para a análise, apenas, a caracterização de três sub-grupos sócio-econômico-culturais, relativamente distintos uns dos outros, de acordo com os critérios por nós determinados.

A seleção do material de análise 3

De todo o material coletado, foram retidas para análise somente as redações das escolas **A**, **D** e **F**, como representantes, cada uma, de um sub-grupo sócio-econômico-cultural, ficando, as restantes, como suplentes. Esta segunda seleção procurou obter a maior uniformidade possível dos dados: foi nestas escolas que se pôde colher todo o material no mesmo período, de manhã; foi também nelas que o maior número de alunos, inclusive professores, responderam aos questionários.

Na escola **A**, ou escola **tipo 1**, representante de uma clientela mais privilegiada, foram coletadas 27 redações; na escola **D**, ou escola **tipo 2**, representante de uma clientela "intermediária", foram recolhidas 26 redações e na escola **F**, ou escola **tipo 3**, de alunos "carentes", 31.

Mesmo nao sendo o texto a unidade de análise e sim o vocábulo[1], optou-se, na constituição do **corpus**, pela padronização também do número de redações: das 84 redações coletadas nas três escolas selecionadas, reteve-se uma amostra de 69 redações — 23 de cada escola-tipo. O procedimento para obtenção da amostragem foi casual, simples, por sorteio dos alunos-sujeitos, sem reposição. Para facilitar o tratamento dos dados, cada redação recebeu um número-código que lhe servirá, nos exemplos citados, de identificação.

Constituiu, portanto, o material sobre o qual foi efetuada a análise: as primeiras redações feitas após o término da primeira unidade do livro didático adotado, pelos alunos das escolas **A**, **D** e **F**, denominadas Escolas **tipo 1**, **2** e **3**, sendo 23 redações de cada escola-tipo; as informações a respeito das características sócio-econômicas e culturais destes alunos, obtidas pelas respostas que nos forneceram através dos questionários; as informações a respeito do encaminhamento didático que é dado ao programa de língua portuguesa, na 5ª série do 1º grau, obtidas pelas respostas que os professores destes mesmos alunos nos forneceram, igualmente, através de questionários aplicados por ocasião da coleta e os livros didáticos utilizados nestas turmas, nas aulas de língua portuguesa.

(1) *Na acepção de MULLER, Ch. —Initiation à la statistique linguistique... pág. 133 e seg.*

Cada uma dessas partes de que se constituiu o **corpus** recebeu um tratamento específico a ser explicitado nos capítulos correspondentes à sua descrição e análise.

▲ **QUADRO II** — Descrição sumária do material de análise.

ESCOLA	TIPO	REDAÇÕES	QUESTIONÁRIO ALUNO	QUESTIONÁRIO PROFº	LIVROS DIDÁTICOS[2]
A	1 clientela dita "privilegiada"	23	30	1	Manual 1
D	2 clientela dita "média"	23	25	1	Manual 2
F	3 clientela dita "carente"	23	35	1	Manual 3
TOTAL	.....	69	90	3	3

(2) *Desde que não serão identificados os nomes dos alunos, de seus professores, bem como dos estabelecimentos onde se colheu o material, optou-se, igualmente, pela não identificação dos livros didáticos adotados pelas três escolas, que receberam, respectivamente, as designações de Manual 1, 2 e 3.*

CAPÍTULO III

CAPÍTULO III

O UNIVERSO ESCOLAR:
OS ESTABELECIMENTOS; O ALUNADO; OS PROCEDIMENTOS LINGÜÍSTICO-PEDAGÓGICOS E O MATERIAL DIDÁTICO

Embora a grande maioria das crianças que constituíram o grupo dos nossos informantes e de cujos discursos manifestados extraímos o nosso **corpus** possuam, aproximadamente, a mesma idade e tenham sempre morado na cidade de São Paulo, o contexto social, econômico, lingüístico e cultural em que estão inseridos é variável. O principal objetivo deste capítulo é situar os alunos-sujeitos na sua dimensão de indivíduos operantes numa determinada comunidade: nele, estão descritos os estabelecimentos escolares que freqüentam; suas características individuais e sócio-econômico-culturais, bem como o tipo de procedimento lingüístico-pedagógico a que são submetidos em sala de aula.

Os estabelecimentos. Descrição das escolas selecionadas [1]

1.1 A natureza dos estabelecimentos e os bairros a que servem

A Escola tipo 1

A Escola A, ou, simplesmente, a Escola 1, da rede particular, está localizada em uma rua arborizada, cercada de edifícios de alto-padrão e conta com bons recursos físicos e pedagógicos. Instalada num prédio da região dos Jardins, possui biblioteca, vários laboratórios, salão de artes, duas quadras de esporte, além de uma quadra coberta, aparelhos para educação fí

sica, sala de vídeo, sala de impressão e reprodução, um teatro, salas de aula amplas e bem conservadas com, em média, 30 alunos por classe.

A maior parte dos alunos-sujeitos, 82%, vem dos chamados "bairros-jardins" e arredores: Cidade Jardim, Morumbi, Jardim Everest, Jardim Paulistano, Jardim Europa, Jardim América, Jardim Paulista e Itaim Bibi. O restante, 18%, mora em bairros mais distantes, mas igualmente tidos como reduto da classe média alta: Butantã, Sumaré e Vila Nova Conceição.

1.1.2 A Escola tipo 2.

A Escola D, ou Escola 2, da rede estadual, está localizada em uma rua movimentada, comercial, no Brooklin Novo. Possui 18 salas de aula, com 30 alunos em média, um laboratório de ciências, uma sala de aula adaptada como biblioteca, sala de impressão e reprodução e uma quadra de esporte de uso múltiplo. Para recreação e vivência, um galpão e um refeitório[1].

Todos os alunos-sujeitos moram no próprio bairro.

1.1.3 A Escola tipo 3

A escola F, ou Escola 3, da rede estadual, está localizada nas proximidades de uma favela, na Vila Missionária. Também possui 18 salas de aula com, em média, 35 alunos; uma sala de educação física, uma quadra de esportes de uso múltiplo e um gal

(1) *Fonte: CONESP. Cia de Construções Escolares do Estado de São Paulo, cadastro geral.*

pão para recreação e vivência. Não possui laboratório nem biblioteca[2].

68% dos alunos-sujeitos mora na vizinhança: Vila Missionária, Jardim Selma, Jardim Itapura, Jardim São Carlos; o restante, 32%, em bairros próximos,como Santo Amaro e Pedreira.

O Alunado. Descrição da clientela das Escolas. 2

2.1 O perfil sócio-cultural

2.1.1 Os alunos-sujeitos da Escola 1

A classe se compõe de 16 meninos e 14 meninas que cursam a 5ª série pela primeira vez. A maioria, 66,6%, nasceu e sempre morou na cidade de São Paulo; 20% das crianças vem do interior do Estado e 13,4% provém de outros Estados — Minas Gerais e Paraná. No entanto, de todas as crianças que não são da capital, apenas 3, 10% da classe, portanto, moram aqui há pouco tempo. Todas as outras estão radicadas em São Paulo há mais de cinco anos.

A maior parte, 86,6%, está entre os 10 e os 11 anos; as restantes, 13,4%, estão entre os 12 e 13 anos.

Nenhuma das crianças trabalha fora e, em geral, ocupam suas horas de lazer de forma bastante variada. São crianças que costumam praticar esportes, 76,5% da classe; vão, com freqüência, ao cinema, 90% da classe; preferem ler revistas em quadri-

(2) Idem.

nhos, 80%, e assistem à TV, em média, de 1 a 3 horas por dia, filmes, da preferência de 93,3% dos alunos.

Na tabulação dos dados relativos às atividades e interesses extra-classe, agruparam-se os alunos-sujeitos por sexo e observou-se que o interesse pela prática de esportes é ligeiramente superior entre os meninos: 81,2% dos meninos pratica um ou mais esportes, contra 71,4% das meninas. Embora revelem seu interesse por atividades como tênis, natação e vôlei, o esporte preferido é o futebol, praticado pela maioria dos meninos. Já as meninas preferem natação e ginástica olímpica. Nenhuma joga futebol.

▲ **QUADRO I** — Descrição dos alunos-sujeitos da **Escola 1**, que praticam esportes, agrupados por sexo[3]

	ALUNOS		ALUNAS		**TOTAL**	
	QT.	%	QT.	%	QT.	%
• não praticam	2	12,5	3	21,4	5	16,6
• praticam 1	9	56,2	7	50,0	16	53,3
• praticam 2	0	0	2	14,2	2	6,6
• mais do que 2	4	25,0	1	7,1	5	16,6
• não responderam	1	6,2	1	7,1	2	6,6
• Total	16	100	14	100	30	100

Observaram-se, também, diferenças relativas ao interesse pela televisão. Embora todos os alunos da classe assistam

(3) *Em todos os quadros, as somas das parcelas pode não coincidir com o total, devido aos arredondamentos efetuados nos valores parciais.*

à TV, as preferências pela programação variam quanto ao sexo: enquanto os filmes seriados são da preferência da maioria dos alunos, 68,7% dos meninos; as novelas, programa que nenhum menino admitiu assistir, são as favoritas da grande maioria das alunas, 71,4% das meninas.

▲ **QUADRO II** — Descrição dos alunos-sujeitos da **Escola 1**, que assistem à TV, por número de horas-diárias e preferência de programação, agrupados por sexo

HORAS/DIÁRIAS	ALUNOS		ALUNAS		TOTAL	
	QT.	%	QT.	%	QT.	%
0	0	0	0	0	0	0
1 — 3	9	56,2	7	50,0	16	53,3
4 — 6	1	6,2	5	35,7	6	20,0
7 — 9	0	0	0	0	0	0
+ de 9	0	0	0	0	0	0
Outras respostas	6	37,5	2	14,2	8	26,6
PREFERÊNCIA[4]						
• Filme	11	68,7	9	64,2	28	93,3
• Novela	0	0	10	71,4	10	33,3
• Show	1	6,2	0	0	1	3,3
• Jornal	0	0	0	0	0	0
• Desenho	2	12,5	2	14,2	4	13,3
• Humor	1	6,2	0	0	1	3,3
• Outros	2	12,5	0	0	2	6,6

(4) Os números diferem do total, já que um aluno pode ter feito mais de uma escolha.

Os questionários procuraram avaliar, também, o interesse das crianças pela leitura e o número de horas semanais por elas dedicadas a esta atividade. A imprecisão da maioria das respostas dos alunos desta Escola não permitiu a quantificação precisa do tempo que consagram à leitura, mas, mesmo assim, foi possível observar a correlação existente entre este item e a televisão: crianças que informaram assistir à TV de 4 a 6 horas diárias, revelaram ler "pouco", "às vezes", "1 ou 2 horas semanais". Por outro lado, os alunos que afirmaram ler "muito" ou"todas as noites" são os que menos horas diárias dedicam à TV. Quem lê, menino ou menina, prefere revistas em quadrinhos, 80% da classe; seguem-se, na preferência, livros, 70%, e revistas, 60%, na maioria revistas de informação tipo "Veja" e "Isto É"; 30% lê jornais.

▲ **QUADRO III** — Descrição dos alunos-sujeitos da **Escola 1** que lêem, por tipo de leitura, agrupados por sexo[5]

		JORNAL	REVISTAS	QUADRINHOS	LIVROS
• **Alunos**	QT.	5	10	14	11
	%	31,2	62,5	87,5	68,7
• **Alunas**	QT.	4	8	10	10
	%	28,5	57,1	71,4	71,4
• **Total**	QT.	9	18	24	21
	%	30,0	60,0	80,0	70,0

2.1.2 Os alunos-sujeitos da Escola 2

A classe é composta de 11 meninos e 14 meninas. 8 são repetentes e se encontram na faixa de 13 a 14 anos de idade, 32%

(5) Os números diferem do total, já que um aluno pode ter feito mais de uma escolha.

da classe. 14 alunos, 56%, concentram-se na faixa de 11 a 12 anos e fazem a 5ª série pela primeira vez; os 3 alunos restantes, 12% da classe, têm 10 anos e também nunca repetiram a 5ª série. 72% dos alunos nasceu na própria capital e nunca morou em outro lugar. Quatro alunos, 16%, vêm do interior: dois estão na cidade há mais de 5 anos e dois chegaram recentemente; dois alunos, 8%, se originam de outros Estados, Alagoas e Minas Gerais; e apenas um aluno, 4%, é estrangeiro, mas também está aqui há mais de 5 anos.

Apenas duas crianças, 8%, exercem atividade remunerada; duas outras, 8%, revelaram ajudar no serviço de casa e as restantes, 84%, afirmaram nao exercer qualquer atividade além do do estudo. Suas horas de lazer são ocupadas, principalmente, pela televisão a que assistem, em média, 4 horas por dia: filmes seriados e novelas são acompanhados por 84% da classe. São crianças que, em geral, não praticam muito esporte: metade da classe revelou exercer alguma atividade esportiva, na maioria meninos, que jogam futebol.

60% da turma vai habitualmente ao cinema e os quadrinhos também são o tipo de leitura preferido pela maioria da classe, 72%. O mesmo procedimento de agrupamento dos alunos-sujeitos por sexo foi utilizado e observaram-se diferenças significativas entre as duas categorias.

A grande maioria das meninas, 78,5%, nao pratica qualquer esporte além da aulas de Educação Física ministradas na própria escola. Todos os meninos, por outro lado, exercem atividades esportivas, principalmente futebol, praticado por 81,8% dos alunos.

▲ **QUADRO IV:** Descrição dos alunos-sujeitos da **Escola 2**, que praticam esporte, agrupados por sexo

	ALUNOS		ALUNAS		TOTAL	
	QT.	%	QT.	%	QT.	%
• não praticam	0	0	11	78,5	11	44,0
• praticam 1	10	90	2	14,2	12	48,0
• praticam 2	1	10	0	0	1	4,0
• mais do que 2	0	0	0	0	0	0
• não responderam	0	0	1	7,1	1	4,0
• Total	11	100	14	100	25	100

Quanto ao item televisão, as mesmas diferenças da escola anterior foram detectadas. Enquanto as novelas são vistas por 78,5% das meninas, nenhum menino as assiste; estes, preferem os filmes seriados, 72,7%.

QUADRO V ⟶

▲ **QUADRO V** — Descrição dos alunos-sujeitos da **Escola 2**, que assistem à TV, por número de horas-diárias e preferência de programação, agrupados por sexo

HORAS/DIÁRIAS	ALUNOS		ALUNAS		TOTAL	
	QT.	%	QT.	%	QT.	%
0	0	0	2	14,2	2	8,0
1 — 3	4	36,3	3	21,4	7	28,0
4 — 6	4	36,3	5	35,7	9	36,0
7 — 9	2	18,1	0	0	2	8,0
+ — 9	0	0	2	14,2	2	8,0
Outras respostas	1	9	2	14,2	3	12,0
PREFERÊNCIA[6]						
• Filmes	8	72,7	2	14,2	10	40,0
• Novela	0	0	11	78,5	11	44,0
• Show	1	9	0	0	1	4,0
• Jornal	0	0	0	0	0	0
• Desenho	0	0	2	14,2	2	8,0
• Humor	1	9	0	0	1	4,0
• Outros	0	0	0	0	0	0

Em comparaçao com as horas-diárias passadas frente à televisão, os alunos admitiram ler pouco. 68% da classe dedica de 1 a 3 horas semanais à leitura. A mesma correlação entre os dois itens foi observada: os alunos que consagram o maior número de horas do seu tempo livre à TV são os que menos lêem e vice-versa.

(6) *Os numeros diferem do total, já que um aluno pode ter feito mais de uma escolha.*

Os quadrinhos são da preferência de 72% dos alunos; seguidos dos livros, 48%, das revistas, 44%, — a maior parte lê "Manchete" ou revistas que comentam a vida dos artistas de TV — e, por último, os jornais, que são lidos por 36% da classe.

▲ QUADRO VI — Descrição dos alunos-sujeitos da Escola 2 que lêem, por número de horas semanais e por tipo de leitura, agrupados por sexo

		HORAS/SEMANAIS						PREFERÊNCIA[7]			
		0	1-3	4-6	7-9	+ 9	outros	jornais	revistas	quadrinhos	livros
• Alunos	Qt.	0	7	0	0	2	2	4	4	9	5
	%	0	63,6	0	0	18,1	18,1	36,3	36,3	81,8	45,4
• Alunas	Qt.	0	10	1	0	1	2	5	7	9	7
	%	0	71,4	7,1	0	7,1	14,2	35,7	50,0	64,2	50,0
• Total	Qt.	0	17	1	0	3	4	9	11	18	12
	%	0	68,0	4,0	0	12,0	16,0	36,0	44,0	72,0	48,0

2.1.3 Os alunos-sujeitos da Escola 3

Mais numerosa do que as turmas das Escolas 1 e 2, esta classe se constitui de 35 alunos; 20 meninos e 15 meninas. Apesar de não possuir nenhum aluno repetente de 5ª série, a turma não é tão homogênea quanto à idade como as anteriores. Metade da classe, 51,4%, está na chamada idade ideal para a série, 11 anos; a outra metade se distribui mais ou menos igualmente até os 17 anos.

Tal qual as outras duas escolas, a maior parte das crianças é da capital, 65,7%. 20% vem do interior do Estado, mas mora aqui há mais de 5 anos; as restantes, 34,3% provêm, principalmente, de Minas Ge-

(7) *Os números diferem do total, já que um aluno pode ter feito mais de uma escolha.*

rais e de Estados do Nordeste.

A maior parte destes alunos ocupa as horas que nao estão na Escola, diante da TV ou nos serviços domésticos. Duas, 5,7%, afirmaram exercer atividade remunerada: uma cuida de crianças e outra vende sorvetes. 17 alunos, 48,5% da classe, revelaram ajudar regularmente os pais nas tarefas de casa e receber, mesmo, alguma compensação por isso: ou roupas, ou dinheiro. As outras 16 crianças, 45,7% da classe, afirmaram apenas estudar.

Em geral, nao costumam ir ao cinema, 37,1% das crian ças, apenas, manifestou interesse por essa atividade. Assistem à TV muitas horas por dia: os filmes seriados continuam os preferidos, 42,8%; seguidos dos desenhos animados, 31,4% e das novelas, 20%, e shows tipo "Fantástico" e "Sílvio Santos", 20%.As histórias em quadrinhos também são da preferência desta classe, 54,2% dos alunos as apontou como leitura favorita.

80% das meninas admitiu nao exercer nenhuma atividade esportiva, contra, apenas, 15% dos meninos. O restante dos meninos, 85%, joga, sem exceção, futebol, atividade que nenhuma menina diz exercer.

▲ **QUADRO VII** — Descrição dos alunos-sujeitos da **Escola 3** que praticam esportes, agrupados por sexo

	ALUNOS		**ALUNAS**		**TOTAL**	
	QT.	**%**	**QT.**	**%**	**QT.**	**%**
• não praticam	3	15,0	12	80,0	15	42,8
• praticam 1	16	80,0	3	20,0	19	54,2
• praticam 2	1	5,0	0	0	1	2,8
• mais do que 2	0	0	0	0	0	0
• não responderam	0	0	0	0	0	0
• Total	20	100	15	100	35	100

A mesma distribuição em relação ao tipo de programaçao oferecida pela TV foi observada. Os filmes seriados têm a preferência de 60% dos meninos e as novelas, a das meninas, 46,6%. Diferentemente das outras turmas, no entanto, a classe como um todo mostrou preferir, em segundo lugar, os programas infantis com desenhos animados, assistidos por 31,4% dos alunos.

▲ **QUADRO VIII** — Descrição dos alunos-sujeitos da **Escola 3**, que assistem à TV, por número de horas diárias e preferência de programação, agrupados por sexo

HORAS/DIÁRIAS	ALUNOS		ALUNAS		TOTAL	
	QT.	%	QT.	%	QT.	%
0	0	0	0	0	0	0
1 — 3	4	20,0	5	33,3	9	25,7
4 — 6	7	35,0	3	20,0	10	28,5
7 — 9	4	20,0	4	26,6	8	22,8
+ de 9	2	10,0	0	0	2	5,7
outras respostas	3	15,0	3	20,0	6	17,1
PREFERÊNCIA[8]						
• filmes	12	60,0	3	20,0	15	42,8
• novela	0	0	7	46,6	7	20,0
• show	3	15,0	4	26,6	7	20,0
• jornal	0	0	0	0	0	0
• desenho	6	30,0	5	33,3	11	31,4
• humor	1	5,0	0	0	1	2,8
• outros	1	5,0	0	0	1	2,8

(8) Os números diferem do total, já que um aluno pode ter feito mais de uma escolha.

Apesar do numero de crianças por horas diárias diante da televisão se distribuir mais ou menos igualmente pelas faixas, a somatória dos alunos que admitiram assistir muito à TV e significativa: 20 alunos, ou 57,7% da classe, passa quatro ou mais horas por dia diante do aparelho, índice bastante superior ao da Escola 1, por exemplo, que, neste caso, é de 20%.

Nesta classe, nao se verificou a correlação existente nas outras turmas entre horas diárias dedicadas à TV e horas semanais dedicadas à leitura. Os alunos que afirmaram ler mais que 9 horas semanais, 22,8% da classe, portanto, em média, 1:30 diária, também assistem muito à TV, mais de 4 horas por dia.

Os quadrinhos, tal qual as outras turmas, são os mais lidos, 54,2%, principalmente pelos meninos; seguem-se os livros, procurados por 31,4% da turma e as revistas, por 22,8%: as fotonovelas são preferidas pelas meninas e as revistas de esporte, pelos meninos. Em último lugar estão os jornais, lidos por 17,1% da classe. Uma particularidade, no entanto, distingue alguns alunos dos demais: 8 crianças, 22,8% da classe, não lêem nenhum dos itens especificados pelos questionários, ou seja, nem jornais, nem quadrinhos, nem revistas ou livros, são alunos que afirmaram ler somente os "livros de Português". São crianças, portanto, para as quais o livro didático é a única fonte de informação, pelo menos no que diz respeito ao código escrito.

QUADRO IX ⟶

▲ **QUADRO IX** Descrição dos alunos-sujeitos da **Escola 3**, que lêem, por número de horas semanais e por tipo de leitura, agrupados por sexo

		HORAS/SEMANAIS						PREFERÊNCIA[9]				
		0	1-3	4-6	7-9	+ 9	outros	jornais	revistas	quadrinhos	livros	só [10] escola
Alunos	QT.	0	5	4	1	7	3	2	2	13	5	5
	%	0	25	20	5	35	15	10	10	65	25	25
Alunas	QT	0	6	2	1	1	5	4	6	6	6	3
	%	0	40	13,3	6,6	6,6	33,3	26,6	40	40	40	20
Total	QT.	0	11	6	2	8	8	6	8	19	11	8
	%	0	31,4	17,1	5,7	22,8	22,8	17,1	22,8	54,2	31,4	22,8

2.1.4 Comparação das características sócio-culturais dos alunos-sujeitos das 3 Escolas

Nos três grupos examinados, a maior parte das crianças nasceu e sempre morou na cidade de São Paulo — 66,6% da Escola 1; 72% da Escola 2 e 65,7% da Escola 3. Com exceção de 8 alunos da Escola 2, todos os outros cursam a 5ª série pela primeira vez.

As crianças da Escola 1 sao, em média, mais jovens do que as das outras duas escolas: 86,6% está entre os 10 e os 11 anos, contra 24% da Escola 2 e 51,4% da Escola 3, na mesma faixa de idade. É nas Escolas 2 e 3 que se encontram as crianças mais velhas: 12% e 22,8%, respectivamente, têm mais do que 13 anos, contra, nenhum aluno da Escola 1, para a mesma faixa de idade.

---

(9) Os números diferem do total, já que um aluno pode ter feito mais de uma escolha.

(10) Alunos que informaram não ler nenhum dos itens arrolados. Em contrapartida, disseram ler, apenas, os livros didáticos.

▲ **QUADRO X** Comparação dos alunos-sujeitos das **Escolas 1, 2 e 3,** por faixa etária, agrupados por escola

Escola / Faixa Etária		10	11	12	13	+13	TOTAL
1	QT.	10	16	2	2	0	30
	%	33,3	53,3	6,7	6,7	0	100
2	QT.	3	3	11	5	3	25
	%	12,0	12,0	44,0	20,0	12,0	100
3	QT.	0	18	5	4	8	35
	%	0	51,4	14,3	11,4	22,8	100

Quanto às atividades extra-escolares, as crianças da Escola 1 são as que têm, virtualmente, maior tempo para o lazer. Nenhuma exerce outra atividade que não o estudo — contra 84% da Escola 2 e 45,7% da Escola 3. Estas últimas revelaram contribuir regularmente no serviço doméstico, enquanto que na Escola 1, estas tarefas são realizadas, geralmente, por um ou mais empregados.

De fato, foi na Escola 1 que encontramos o maior número de interessados pelo cinema — 90% da turma, contra 60% da Escola 2 e 37,1% da Escola 3 — e por esportes outros que não o futebol.

A grande diferença, no que diz respeito a atividade-

des esportivas, foi encontrada entre as meninas: na Escola 1, quase todas praticam, pelo menos, um esporte — 71,4% das meninas, o que não ocorre nas Escolas 2 e 3, em que apenas 14,3% e 20% das meninas, respectivamente, revelaram praticar algum esporte.

QUADRO XI Comparação dos alunos-sujeitos das **Escolas 1, 2 e 3**, quanto a atividades extra-escolares, agrupados por escola

ESCOLA / ATIVIDADES		TRABALHAM [11]	ESPORTES	CINEMA	TV	LEITURA EXTRA-CLASSE
1	QT.	0	23	27	30	30
	%	0	76,6	90,0	100	100
2	QT.	4	13	15	25	25
	%	16,0	52,0	60,0	100	100
3	QT.	19	20	13	35	27
	%	54,3	57,1	37,1	100	77,1

Quanto à TV, a preferência dos três grupos converge para os filmes seriados e as novelas, sendo que nas Escolas 2 e 3 é que as crianças parecem passar mais horas diárias diante do aparelho.

As revistas em quadrinhos, sao, sem dúvida, o tipo de leitura favorita das três turmas. Os livros, em segundo lugar na preferência de todos os alunos, são, no entanto, mais pro

(11) *Estão aqui computados tanto os alunos que exercem atividades remuneradas quanto os que revelaram contribuir regularmente nos serviços domésticos.*

curados pelas crianças da Escola 1 e, pelo menos dois fatores didático-pedagógicos parecem estar correlacionados a isso. Nesta escola, ao contrário das outras duas, os alunos são incentivados a ler, mensalmente, pelo menos um livro, que é debatido e avaliado em classe. É a escola, também, que possui a biblioteca melhor equipada; por outro lado, os alunos da Escola 3 lêem pouco em relação aos colegas das outras duas escolas e é preciso lembrar que, além de advir de um ambiente familiar menos favorável à manipulação de livros, nao possuem uma biblioteca no prédio da escola.

▲ **QUADRO XII** — Comparação dos alunos-sujeitos das Escolas 1, 2 e 3, por tipo de programação e por tipo de leitura preferidos, agrupados por escola.

ESCOLA / PREFERÊNCIA		TELEVISÃO						LEITURA EXTRA-CLASSE[12]			
		filme	novela	show	jornal	desenho	humor	jornal	revista	quadrinhos	livros
1	QT.	28	10	1	0	4	1	9	18	24	21
	%	93,3	33,3	3,3	0	13,3	3,3	30	60	80	70
2	QT.	10	11	1	0	2	1	9	11	18	12
	%	40,0	44,0	4,0	0	8,0	4,0	36,0	44,0	72,0	48,0
3	QT.	15	7	7	0	11	1	6	8	19	11
	%	42,8	20,0	20,0	0	31,4	2,8	17,1	22,8	54,2	31,4

No que diz respeito a preferência por programas de televisão e tipos de leitura, portanto, as três classes se igualam. Os três grupos, embora advindos de ambientes sócia-econômica

(12) *Os números diferem do total, já que um aluno pode ter feito mais de uma escolha.*

e culturalmente diferentes, recebem, virtualmente, ainda que em dosagens diferentes, o mesmo tipo de informação, quer pela TV, quer pelos outros meios de comunicação e este é um fator que, certamente, é preciso levar em consideração ao se avaliar o desempenho lingüístico dessas crianças. Diariamente, para cada hora que o estudante passa na escola, onde o processo de ensino-aprendizagem se faz, predominantemente, através do código verbal, correspondem várias outras horas, onde o mesmo processo se dá por outros códigos, em outros discursos, de outros Universos de Discurso.

2.2 O perfil sócio-econômico-profissional dos pais dos alunos-sujeitos.

As informações sobre a ocupaçao profissional e o grau de instrução dos pais foram fornecidas pelos próprios alunos-sujeitos. Quanto à renda familiar, apesar de não ser o único critério determinante do estatuto sócio-econômico-profissional dos sujeitos pesquisados, certamente, é um indicador significativo. Por essa razão, os questionários que os alunos foram solicitados a responder incluíam perguntas sobre os rendimentos mensais de seus pais, por faixas de salários mínimos.

No entanto, grande parte das respostas relativas a esta questão foi omitida ou deturpada: provavelmente, muitas crianças não souberam ou não quiseram fornecer estes dados. As lacunas destas informações, bem como a falta de um instrumental específico que permitisse uma classificação rigorosa do estatuto sócio-econômico-profissional dos pais nos levaram a combinar três critérios: ocupação profissional, nível de escolaridade e estima

tiva do rendimento mensal, esta, de acordo com a "Classificação Brasileira de Ocupações" — CBO[13], de modo a completar o perfil dos três grupos selecionados.

2.2.1 A Classificação Sócio-Profissional

Ao serem inquiridas sobre a atividade profissional dos pais, as crianças foram solicitadas a informar a sua ocupação principal. Ao tratarmos esses dados, partimos do princípio de que algumas das atividades exercidas pelos pais desses alunos exigem maior nível de escolaridade ou maior preparo técnico do que outras e possibilitam, por esta razão, o acesso a determinados bens culturais e, eventualmente, a determinados bens econômicos.

Agruparam-se, dessa maneira, as profissões compiladas em três categorias: as **não-qualificadas**, seriam as atividades profissionias que não requerem preparaçao específica ou cursos especializados, como pedreiros, diaristas, porteiros e vigias, por exemplo; as **semi-qualificadas**, aquelas que exigem algum treinamento específico, como mestres de obras, carpinteiros, mecânicos, costureiras; as **qualificadas**, aquelas para cuja consecução fosse necessária preparação específica, técnica ou universitária, como professores, médicos ou eletrotécnicos.

2.2.1.1 Os pais dos alunos-sujeitos da Escola 1

Na Escola 1, a grande maioria dos pais e maes que trabalham fora exercem profissões qualificadas: os pais sao, geralmente, engenheiros, médicos, professores, executivos.

(13) *In: **Anuário Estatístico do Estado de São Paulo 1983**. São Paulo, SEADE — Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados, 1984.*

As maes que trabalham fora sao, em maioria, professoras ou profissionais de moda.

Encontram-se, no quadro abaixo, agrupadas as ocupaçoes destes pais,por tipos de profissão.

▲ **QUADRO XIII** — A classificação sócio-profissional dos pais e mães dos alunos-sujeitos da **Escola 1.**

		não trabalham	engenheiros	médicos	professores	advogados	comerciantes	executivos	outros	não resp.	total
Pais	QT.	0	8	3	4	1	2	2	2	8	30
	%	0	26,6	10	13,3	3,3	6,6	6,6	6,6	26,6	100
Mães	QT.	9	0	0	8	1	2	0	3	7	30
	%	30	0	0	26,6	3,3	6,6	0	10	23,3	100

2.2.1.2 Os pais dos alunos-sujeitos da Escola 2

Nesta escola, concentram-se a maior parte das profissões semi-qualificadas: torneiros mecânicos, cabeleireiras, costureiras, encanadores, escriturários, por exemplo.

Para maior clareza e economia na apresentação dos dados, encontram-se agrupados, no quadro abaixo, as ocupações profissionais dos pais desses alunos, conforme os vários setores em que provavelmente exercem suas atividades.

QUADRO XIV ⟶

QUADRO XIV — A classificação sócio-profissional dos pais e mães dos alunos-sujeitos da **Escola 2**

	PAIS		MÃES	
	QT.	%	QT.	%
• Não trabalham	0	0	9	36,0
• Serviços no Comércio	3	12,0	7	28,0
• Serviços na Indústria	5	20,0	0	0
• Serviços domésticos	4	16,0	4	16,0
• Serviços na Constr.Civil	4	16,0	0	0
• Serviços de escritório	3	12,0	1	4,0
• Autônomos	2	8,0	2	8,0
• Outros	2	8,0	2	8,0
• Não responderam	2	8,0	0	0
• Total	25	100	25	100

2.2.1.3 Os pais dos alunos-sujeitos da Escola 3

Os pais dos alunos desta escola exercem, na maior parte, profissões que consideramos não-qualificadas. Estes pais trabalham, principalmente, na construção civil ou na prestação de serviços domésticos: são pedreiros, ajudantes, serventes, porteiros e empregadas domésticas, por exemplo. Suas

ocupaçoes profissionais estão apresentadas, no quadro abaixo,conforme os setores em que provavelmente exercem suas atividades.

▲ **QUADRO XV** — A classificação sócio-profissional dos pais e mães dos alunos-sujeitos da **Escola 3.**

	PAIS		MÃES	
	QT.	%	QT.	%
• Não Trabalham	0	0	7	20,0
• Serviços no Comércio	6	17,1	3	8,5
• Serviços na Indústria	6	17,1	0	0
• Serviços domésticos	2	5,7	13	37,1
• Serviços na Constr.Civil	17	48,5	0	0
• Serviços de escritório	0	0	0	0
• Autônomos	0	0	0	0
• Outros	2	5,7	2	5,7
• Não responderam	2	5,7	10	28,5
• Total	35	100	35	100

2.2.1.4 Comparação do estatuto sócio-profissional dos pais dos alunos-sujeitos das três escolas

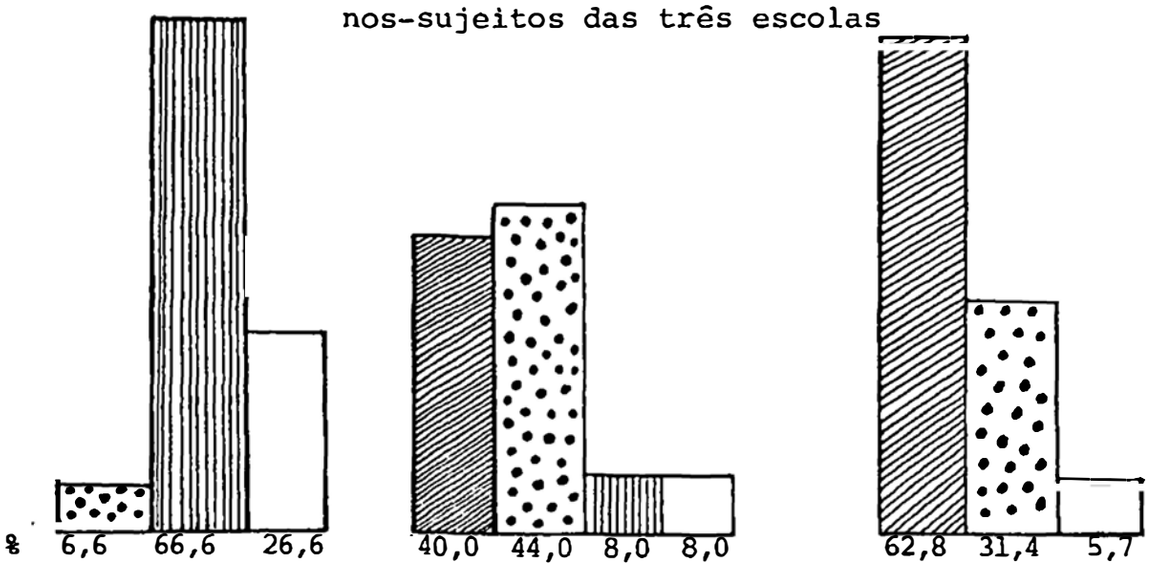
A Escola 1 e a que, percentualmente, con-

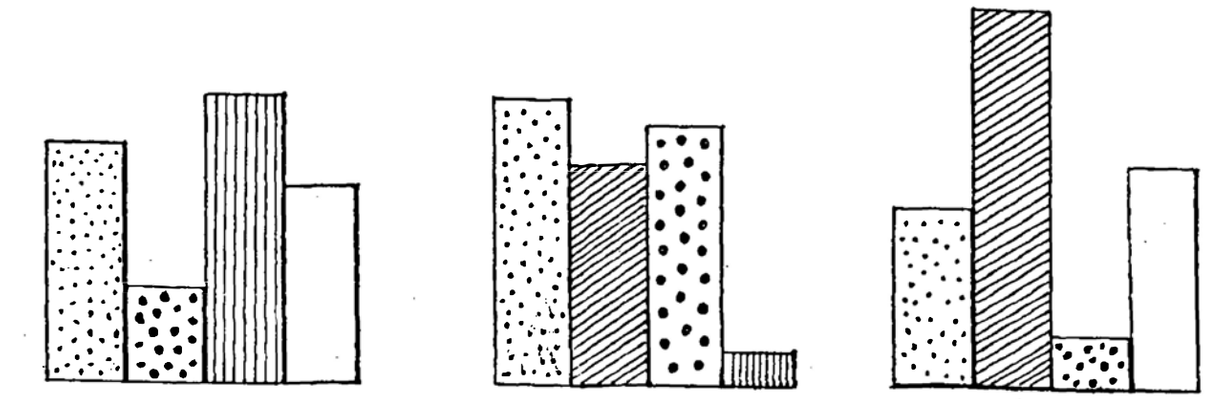
centra maior número de pais que exercem profissões qualificadas: 66,6% dos pais e 36,6% das mães estão nesta categoria, contra 8% dos pais e 4% das mães da Escola 2 e nenhum pai ou mãe da Escola 3.

A maior parte das profissões consideradas semi-qualificadas concentra-se na Escola 2 — 44% dos pais e 32% das maes, 31,4% dos pais e 5,7% das mães da Escola 3, somente, estão nesta categoria; a maioria dos pais e mães desta escola exerce profissões não-qualificadas — 62,8% dos pais e 45,7% das mães, contra 40% dos pais e 20% das mães da Escola 2 e nenhum pai ou mãe da Escola 1.

No que diz respeito à profissão, portanto, os pais da Escola 1 são os mais qualificados. Na Escola 2, as ocupações se distribuem mais ou menos igualmente entre semi-qualificadas e não-qualificadas, predominando, estas últimas, na Escola 3.

▲ **QUADRO XVI** — A classificação sócio-profissional dos pais e maes dos alunos-sujeitos das três escolas





PERFIL DAS MÃES

não responderam
não trabalham
não-qualificada
semi-qualificada
qualificada

2.2.2 A classificação quanto ao nível de escolaridade

Combinado à classificação sócio-profissional, estabeleceu-se o segundo critério: o grau de escolaridade. Nesta categoria, os pais foram classificados em cinco grupos: os que nunca estudaram, os que cursaram as primeiras séries do 1º grau — antigo primário; os que cursaram as últimas séries do 1º grau — antigo ginásio; os que possuíam curso colegial, ou equivalente; e os universitários.

Nestas subdivisões, nao foi considerado pertinente o fato do curso ter sido concluído ou não; agruparam-se, indiferentemente, na categoria "primário", por exemplo, pais que cursaram até a 2ª ou até a 4ª série; o mesmo procedimento fou utilizado para as outras categorias.

2.2.2.1 Os pais dos alunos-sujeitos da Escola 1

Quase todos os alunos desta escola informaram que seus pais freqüentaram a escola até a Universidade, mesmo aqueles que trabalham como autônomos, ou no comércio. Quanto as mães, somente três delas nao atingiram a Universidade. Todas as outras, inclusive as que nao exerciam atividade profissional na ocasião, têm, de acordo com seus filhos, curso universitário.

▲ **QUADRO XVII** — A Classificação quanto ao nível de escolaridade dos pais e mães dos alunos-sujeitos da **Escola 1**

		Não estudaram	Primário	Ginásio	Colegial	Universidade	Não responderam	Total
PAI	QT.	0	0	0	0	24	6	30
	%	0	0	0	0	80	20	100
MÃE	QT.	0	0	1	2	20	7	30
	%	0	0	3,3	6,6	66,6	23,3	100

2.2.2.2 Os pais dos alunos-sujeitos da Escola 2

A distribuição dos pais dos alunos-sujeitos desta escola nas diversas categorias que estabelecemos para o nível de escolaridade foi bastante variada. Há, tanto pais e mães que nunca estudaram ou que possuem apenas o curso primário, quanto pais e mães que freqüentaram a escola até a Universidade.

Pelo que nos informaram seus filhos, os pais estudaram menos tempo: 44% foi até o primário; já um número maior de

maes atingiu o ginásio, o colegial, ou mesmo, a Universidade.

▲ QUADRO XVIII — A classificação quanto ao nível de escolaridade dos pais e mães dos alunos-sujeitos da Escola 2.

		Não estudaram	Primário	Ginásio	Colegial	Universidade	Não responderam	Total
PAI	QT.	2	11	6	2	1	3	25
	%	8	44	24	8	4	12	100
MÃE	QT.	3	6	8	3	4	1	25
	%	12	24	32	12	16	4	100

2.2.2.3 Os pais dos alunos-sujeitos da Escola 3

A maior parte dos pais e maes dos alunos-sujeitos desta escola cursou somente o primário. Duas crianças informaram que seus pais e/ou mães freqüentaram apenas o MOBRAL. Por não termos previsto esta categoria na tabulação dos dados, consideramos este nível de escolaridade, para efeito de contagem, equivalente ao curso primário.

Um número significativo de pais nunca estudou e muitos poucos atingiram a segunda etapa do primeiro grau. Nenhum pai ou mãe desses alunos atingiu o 2º grau ou a Universidade.

QUADRO XIX ⟶

▲ **QUADRO XIX** — A classificação quanto ao nível de escolaridade dos pais e maes dos alunos-sujeitos da **Escola 3.**

		Não estudaram	Primário	Ginásio	Colegial	Universidade	Não responderam	Total
PAI	QT.	7	15	4	0	0	9	35
	%	20	42,8	11,4	0	0	25,7	100
MÃE	QT.	3	15	4	0	0	13	35
	%	8,5	42,8	11,4	0	0	37,1	100

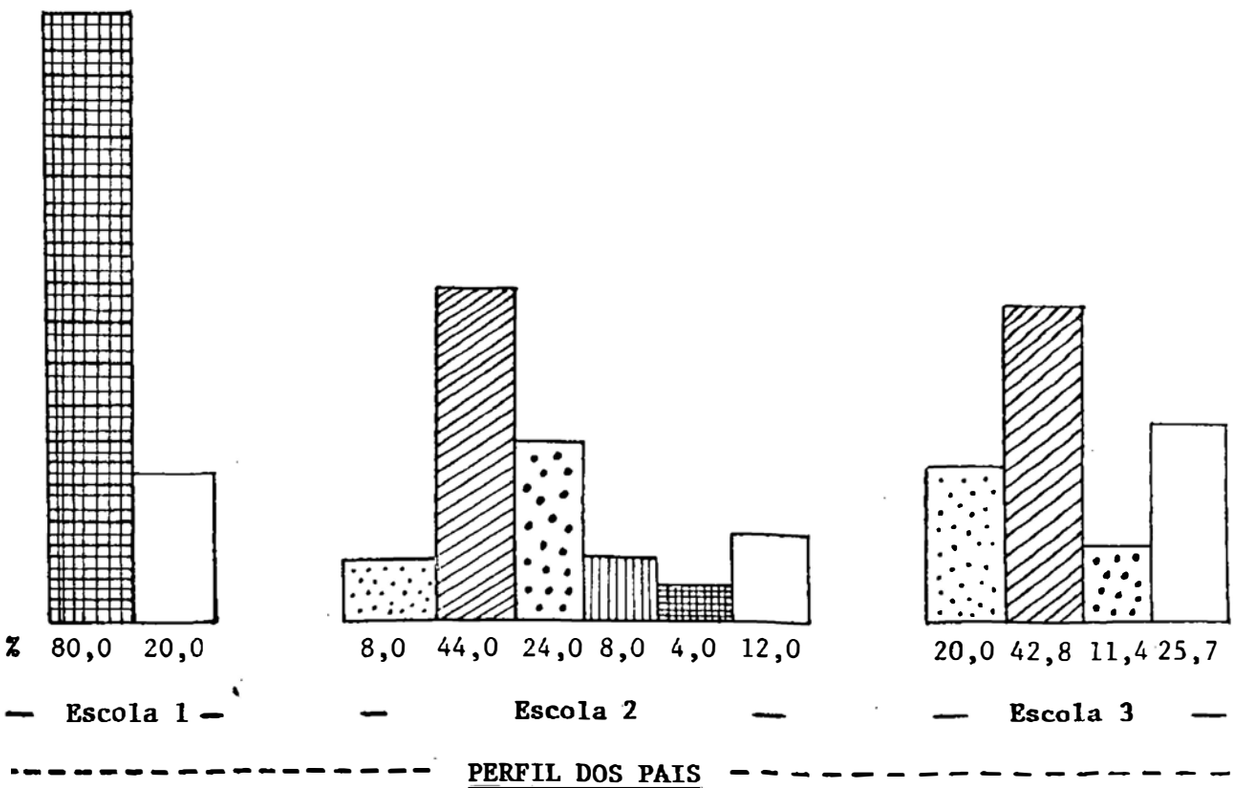
2.2.2.4 Comparação dos pais dos alunos-sujeitos das 3 escolas, quanto ao nível de escolaridade

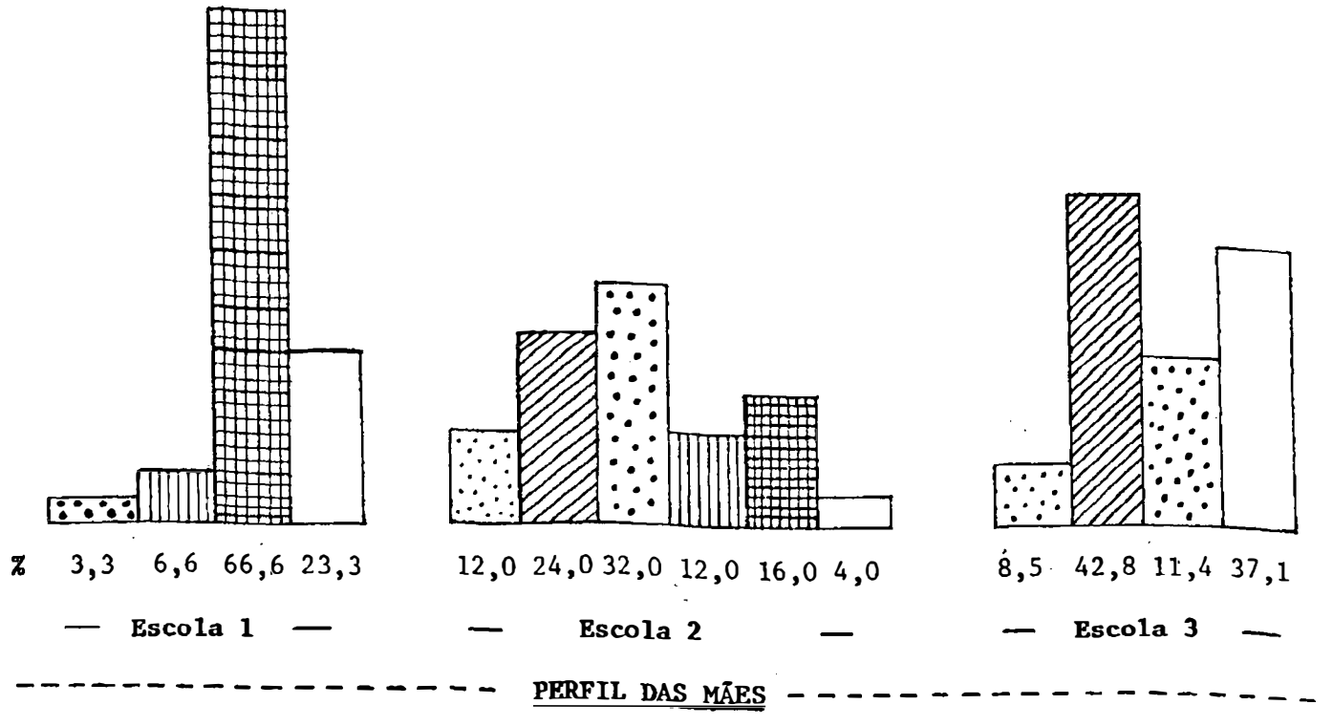
A distribuição dos pais dos sujeitos pesquisados pelas cinco faixas estabelecidas para a escolaridade, confirma a classificação anterior: os pais da Escola 1, cujas atividades profissionais foram consideradas qualificadas, são justamente aqueles que cursaram até a Universidade, 80% dos pais e 66,6% das mães. Na Escola 2, apenas 4% dos pais e 16% das mães atingiu este nível de especialização e na Escola 3, nenhum pai ou mãe alcançou, sequer, o 2º grau, o que, certamente, pode ser correlacionado ao tipo de ocupação profissional que exercem, na sua maior parte, não-qualificadas.

Tanto na Escola 2 como na 3, o maior número percentual se encontra nos cursos primário e ginásial. 44% dos pais e 24% das mães e 42,8 dos pais e 42,8% das mães, respectivamente, estudaram até o primário. Em contrapartida, na Escola 2, maior número de pais atingiu o ginásio, 24% dos pais e 32% das

maes, contra 11,4% tanto dos pais quanto das maes da Escola 3; e ainda, na Escola 2, atingiram o colegial 8% dos pais e 12% das mães.

▲ **QUADRO XX** — A classificação quanto ao nível de escolaridade dos pais e maes dos alunos--sujeitos das três escolas.





não responderam
não estudaram
primário
ginásio
colegial
universidade

2.2.3 A classificação por remuneração média mensal

Aliado aos dois critérios anteriores, procurou-se, também, verificar a renda média mensal dos pais, de acordo com a "Classificação Brasileira de Ocupações" — CBO[14].

---

(14) idem, p. 202; p. 204; p.206; p. 208; p. 210, p. 212; p. 214.

As tabelas por nós utilizadas (Anexo III) — Seção Mercado de Trabalho — conforme as especificações[15], têm como fonte o Ministério do Trabalho (RAIS, Sistema 4923/65, SINE) e a FIESP[16].

De todas as informações publicadas, retivemos, apenas, aquelas relativas à remuneração média mensal por ocupaçao profissional. O item remuneração *"é o valor total das remunerações pagas aos empregados no ano-base. Estão computados na remuneração os salários e os valores considerados rendimentos do trabalho na forma da legislação do imposto de renda, pessoas físicas"* [17]

O salário mínimo utilizado por esta fonte equivale a Cr$ 18.172 (dezoito mil, cento e setenta e dois cruzeiros) o que corresponde à *"média dos maiores salários mínimos do País, ponderada pelo número de meses em que cada salário vigorou"*[18]. Este valor corresponde à média do ano de 1982.

Dessa maneira, se o rendimento médio mensal de um advogado, por exemplo, era, em 1982, conforme a respectiva tabela, Cr$ 256.871 (duzentos e cinqüenta e seis mil, oitocentos e setenta e um cruzeiros); dividimos este percentual por Cr$ 18.172 e obtivemos, assim, o valor médio da remuneração mensal de um advogado, em salários mínimos, que é 14,1. O mesmo procedimento foi utilizado para todas as ocupações profissionais arroladas nos questionários.

---

(15) *ibidem*, p. 175.
(16) *RAIS — Relação Anual de Informações Sociais/SINE-Sistema Nacional do Emprego/FIESP-Fed.das Indústrias do Estado de São Paulo.*
(17) *ibidem*, p. 175.
(18) *ibidem*, p. 175.

Apesar de faltarem alguns dados, sobretudo para a Escola 1 (cf. Quadro XII), foi possível, através destas tabelas, estimar os rendimentos dos pais dos alunos-sujeitos e comparar os três grupos, também quanto a renda familiar.

2.2.3.1 Os pais dos alunos-sujeitos da Escola 1

Mesmo tendo o mesmo nível de escolaridade e exercendo ocupações profissionais para as quais é exigido grau universitário, as mães desta escola ganham menos do que os pais: 33,3% dos pais chegam a receber, em média, mais de 15 salários, rendimento que nenhuma mae parece obter..

QUADRO XXI — A classificação por remuneração média mensal dos pais e mães dos alunos-sujeitos da **Escola 1**, em salários mínimos

		Sem Remuneração	1-2	2-4	4-10	10-15	+ 15	Não responderam	Total
Pai	QT.	0	0	0	6	2	10	12	30
	%	0	0	0	20	6,6	33,3	40	100
Mãe	QT.	9	0	1	9	1	0	10	30
	%	30	0	3,3	30	3,3	0	33,3	100

2.2.3.2 Os pais dos alunos-sujeitos da Escola 2

Nesta escola, poucos pais atingiram as faixas relativamente mais altas de rendimento mensal. Apenas dois pais e uma das mães recebem de 10 a 15 salários por mês; a maior parte dos pais se encontra na faixa de 2 a 4 salários e a maioria

das mães recebe de 1 a 2 salários.

▲ **QUADRO XXII** — A classificação por remuneração média mensal dos pais e mães dos alunos-sujeitos da **Escola 2**, em salários mínimos

		Sem Remuneração	1-2	2-4	4-10	10-15	+ 15	Não Responderam	Total
Pai	QT.	0	4	8	4	2	0	7	25
	%	0	16,0	32,0	16,0	8,0	0	28,0	100
Mãe	QT.	9	8	5	0	1	0	2	25
	%	36,0	32,0	20,0	0	4,0	0	8,0	100

2.2.3.3 Os pais dos alunos-sujeitos da Escola 3

Nenhuma mae desta escola recebe mais de 2 salários mensais. Quanto aos pais, a maior parte, recebe, no máximo, 4 salários — 62,8% dos pais, o que os coloca, em relação aos dois outros grupos, como os menos favorecidos em termos de rendimento médio mensal.

▲ **QUADRO XXIII** — A classificação por remuneração média mensal dos pais e mães dos alunos-sujeitos da **Escola 3**, em salários mínimos

		Sem Remuneração	1-2	2-4	4-10	10-15	+ 15	Não responderam	Total
Pai	QT.	0	8	14	4	3	0	6	35
	%	0	22,8	40,0	11,4	8,5	0	17,1	100
Mãe	QT.	7	17	0	0	0	0	11	35
	%	20,0	48,5	0	0	0	0	31,4	100

2.2.3.4 Comparação dos pais dos alunos-sujeitos das 3 Escolas, por remuneraçao média mensal

Das três turmas, e na Escola 1 que se depara com os salários relativamente mais altos — 33,3% dos pais ganha, em média, mais de 15 salários mensais pelas atividades que exercem. Nenhum pai e nenhuma mãe das Escolas 2 e 3 percebem este salário.

A faixa de 10 a 15 salários mensais e pouco representada nas três escolas.

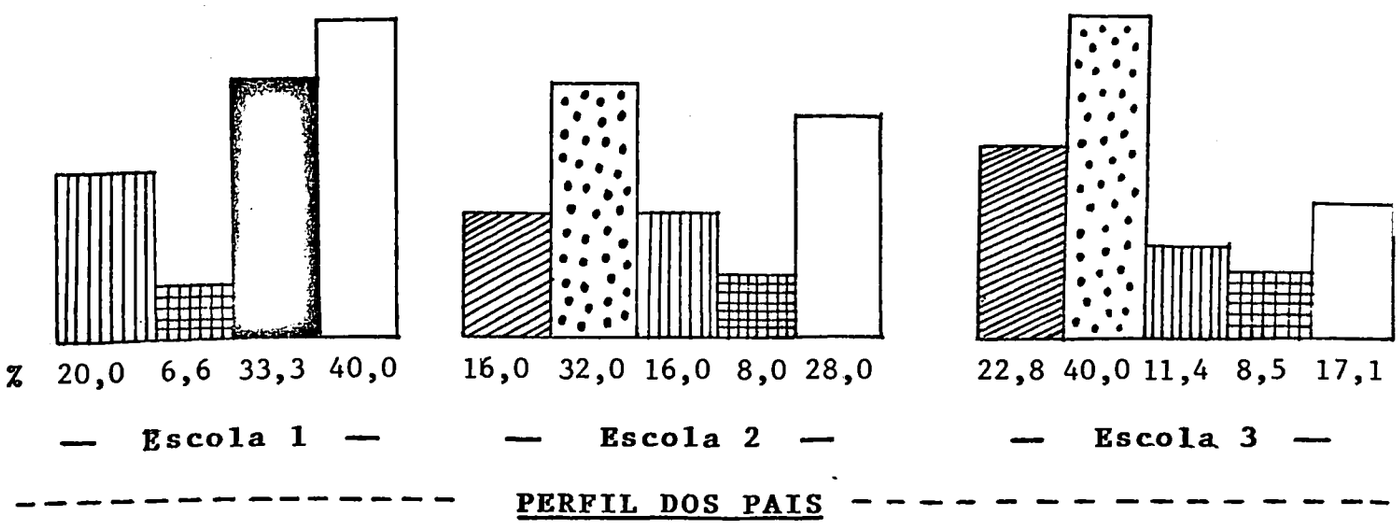
Em contrapartida, na faixa média de 4 a 10 salários estão os rendimentos de 30% das mães da Escola 1; de 16% dos pais da Escola 2 e de 11,4% dos pais da Escola 3. Nenhuma mãe das Escolas 2 e 3 recebe este salário.

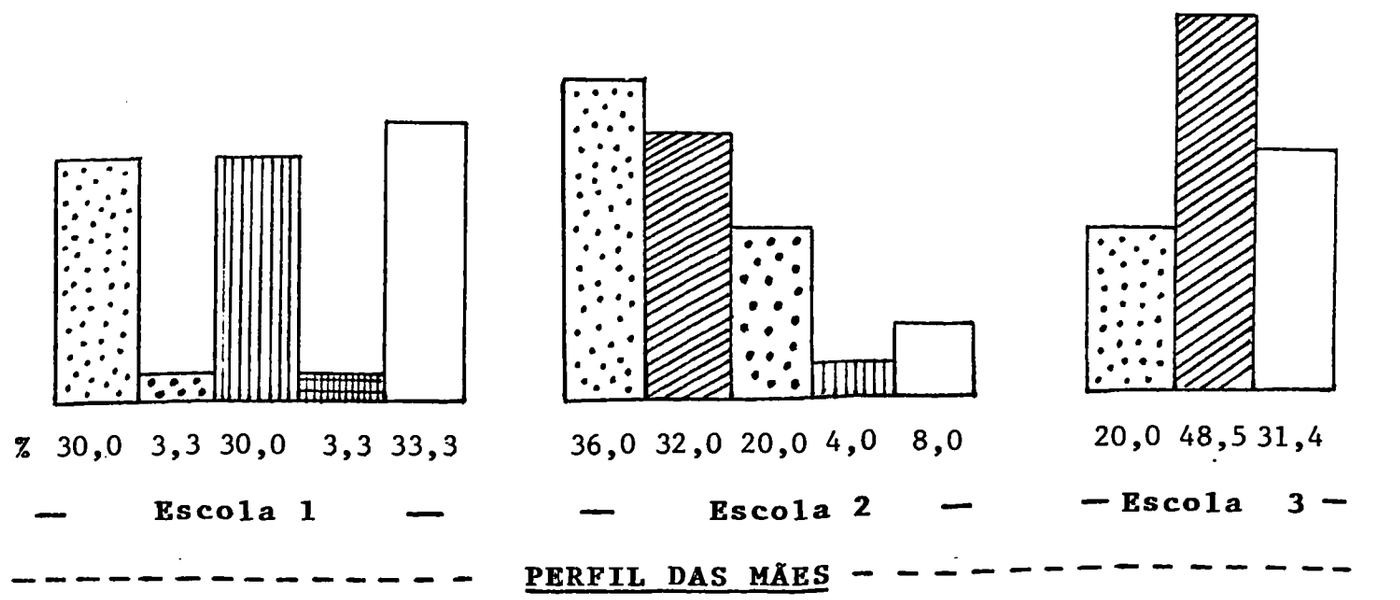
É na faixa imediatamente inferior, de 2 a 4 salários que se concentram os rendimentos de boa parte dos pais das Escolas 2 e 3: 32% e 40%, respectivamente; 20% das mães da Escola 2 estão nesta faixa e 32% ganha menos; em média, de 1 a 2 salários, o que também ocorre com 48,5% das mães da Escola 3.

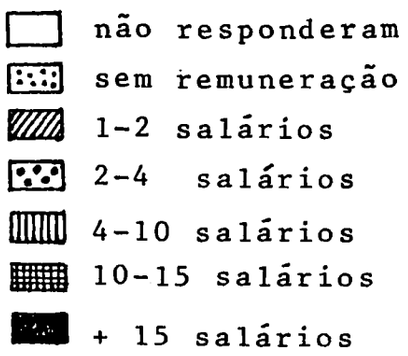
Na mesma faixa, estão 22,8% dos pais da Escola 3; 16% dos pais da Escola 2 e nenhum pai — ou mãe — da Escola 1.

Na faixa dos não remunerados estão agrupadas as mães que não trabalham fora.

QUADRO XXIV — A classificação por remuneração média mensal dos pais e mães dos alunos-sujeitos, das três escolas, em salários mínimos.







Em suma, os pais da Escola 1 sao os que exercem as profissões mais qualificadas; os que freqüentaram a escola por mais tempo; os que recebem os salários mais altos e se encontram, por essas razões, na situação diametralmente oposta aos pais da Escola 3 que são os que, na sua grande maioria, exercem as profissões menos qualificadas; têm, apenas, o curso primário e recebem os salários mais baixos.

Entre estes dois extremos, num nível intermediário, estão os pais da Escola 2, cujas ocupações profissionais se dividem quase que igualmente, de acordo com nossos critérios, entre semi-qualificadas e qualificadas; quanto ao nível de escolaridade, embora se achem representados em todas as faixas, concentram-se naquelas relativas ao 1º grau: a maior parte cursou até o primário ou até o ginásio; finalmente, no que diz respeito aos rendimentos médios mensais, estes pais se encontram percentualmente mais próximos da Escola 3; a média da renda encontrada tende para a faixa 2-4 salários mínimos, no caso dos pais e de 1-2 salários, no caso das mães.

O fator renda, no entanto, deve, a nosso ver, ser minimizado face aos outros, já que isoladamente é apenas um dos indicadores; há diferenças de estilo de vida que devem ser levados em consideração e que, de certa maneira, independem do salário.

Em princípio, os filhos de um professor de 2º grau, por exemplo, que, de acordo com a fonte por nós utilizada recebe, em média 3,6 salários, seguem determinadas normas culturais do sub-grupo sócio-profissional de seus pais que são incompatíveis com as normas de outros grupos cujo salário médio seja superior,

como no caso de um torneiro mecânico que recebe, segundo a mesma fonte, 5,6 salários.

Assim, mesmo que bastante próximos quanto a renda familiar da Escola 3, os alunos-sujeitos da Escola 2, como um todo, se distinguem daqueles, não só pelas atividades extra-escolares, como também pelo tipo de profissão que exercem seus pais e pelo grau de escolaridade que os mesmos atingiram.

Ficam, dessa maneira, portanto, estratificados, os três grupos sócia, econômica e culturamente e confirmadas, assim, as hipóteses iniciais.

3. Procedimentos lingüístico-pedagógicos nas aulas de língua portuguesa e material didático

3.1 Procedimentos relativos ao desenvolvimento dos diferentes conteúdos que compoem as unidades didáticas

3.1.1 As aulas de língua portuguesa na Escola 1

O material didático, básico, utilizado pelo professor da Escola 1 são brochuras apostiladas pela escola e elaboradas pelos próprios professores de português. O professor trabalha com a turma todas as etapas propostas nas unidades das apostilas e o tempo empregado no estudo de cada unidade é variável, sobretudo porque várias outras atividades extras são desenvolvidas: os alunos são solicitados, nas 5as séries, a elaborar, em

média, uma redação de tema à sua escolha, por semana, além daquela proposta pelo livro ou pelo professor. Possuem, inclusive, um caderno próprio para esta atividade, que é periodicamente recolhido e corrigido. Neste caderno, cada redação deve ser elaborada na seguinte seqüência: numa primeira etapa, denominada "levantamento de idéias", os alunos devem listar os principais tópicos relativos ao tema que irão desenvolver; em seguida, devem rascunhar a redação, a partir das idéias levantadas, relê-la e corrigi-la; só então, são passadas a limpo e, eventualmente entregues ao professor. Para estimular a criação de textos — em versos ou em prosa — são realizados concursos de redação que envolvem todos os alunos da escola, além de murais, que são montados na própria classe, ou nos corredores, onde sao afixados, semanalmente, os melhores textos.

Segundo o professor, no caso das redações dirigidas, ou seja, aquelas cujo tema é desenvolvido a partir da leitura de um texto ou de um livro, o "levantamento de idéias" é feito coletivamente, previamente discutido, em aula.

Além das redações, a segunda atividade extra-manual mais freqüente é a leitura. Os alunos são solicitados a ler, mensalmente, um livro, cuja escolha compete ao professor, que e assunto de debates, de redações e, freqüentemente, de provas. Quanto às atividades propostas nas apostilas, aquela à qual o professor afirma dedicar a maior parte do seu tempo — em média duas aulas semanais — é a interpretação de textos, embora se tenha observado que a maioria dos exercícios existentes no manual são dedicados à "expressão escrita", notadamente à ortografia e a gramática. Este professor dirige, portanto, a atenção dos seus alu-

nos para textos do Universo de Discurso literário: dos itens arrolados nos questionários (cf. **Anexo** II): notícias de jornal, filmes, peças de teatro, programas de TV, quadrinhos, revistas e livros, são discutidos com a classe, com freqüência, apenas os últimos; os outros sao raramente comentados.

3.1.2 As aulas de língua portuguesa na Escola 2

Nesta turma, utiliza-se, nas aulas de língua portuguesa, um dos livros tradicionalmente adotadas pelas escolas de 1º grau. O tempo que o professor dedica ao estudo de cada uma dessas unidades é variável, já que, paralelamente, outras atividades são desenvolvidas. A atividade extra-livro didático mais freqüente é o trabalho realizado com jornais, aos quais, informa o professor, é dedicada boa parte do seu tempo com a turma, em média, uma aula por semana. Os alunos são incentivados a lê-los, a desenvolver, a partir destas leituras, pesquisas sobre os diversos assuntos e, a seguir, a montar o seu próprio jornal.

Além da elaboração do jornal, os alunos eventualmente, sao solicitados a fazer as redações tradicionais, em média, uma por unidade onde, de acordo com o professor, se procura *"...destacar começo, meio e fim, concatenação de idéias, aproveitamento das idéias dos alunos, enriquecimento de vocabulário, atenção voltada para clareza de pensamento"*.

No caso das redações dirigidas, os assuntos sao ocasionalmente pré-debatidos com os alunos, os temas propostos variam entre os *"...pedidos pelo autor ou, geralmente, temas que tratam dos problemas atuais ou realidade dos alunos. Ex.: 'A es-*

cola em que estudo'. 'Um passeio diferente'".

Este professor parece procurar diversificar o trabalho com a turma: apesar de privilegiar a leitura e debate sobre textos do Universo de Discurso literário, leva, junto aos alunos, além do trabalho com jornais, já mencionado, discussões a respeito de programas de televisão.

3.1.3 As aulas de língua portuguesa na Escola 3

O professor desta escola trabalha com um livro também bastante adotado pelas escolas de 1º grau. Todas e somente as atividades sugeridas pelo manual didático são trabalhadas com a classe. Como a escola não possui biblioteca e o professor enfrenta dificuldades, inclusive, em obter de seus alunos o material pedagógico mínimo necessário que é, geralmente, oferecido pelo Estado, as atividades extra-livro didático são praticamente nulas.

A visão proposta pelo livro didático, portanto, parece dominar em classe, uma vez que o professor afirma não discutir a respeito de peças de teatro, filmes, revistas, gibis, ou mesmo, outrôs livros. Eventualmente, comentam-se notícias de jornal e programas de televisão.

Outros tipos de atividades extras também não costumam ser desenvolvidas; solicita-se dos alunos duas redaçoẽs por mes, *"no máximo"*. Para estimular esta atividade, o professor costuma sugerir um *"tema atual e de interesse específico ou geral"*, mostrando segundo ele, *"a importância da expressão escrita"* e pri

vilegiando o *"aspeato ou fator 'nota', avaliação"*. A escolha dos temas a redigir se faz ou a partir das propostas do livro ou de *"temas atuais de conhecimento geral: desemprego, insegurança, etc."*; em ambos os casos, discute-se previamente com a classe o aspecto a ser desenvolvido nas redações.

3.2 Critérios de avaliação e julgamento de competência e desempenho lingüísticos

3.2.1 Os critérios do professor da Escola 1

O professor da Escola 1 julga o desempenho lingüístico dos seus alunos, tanto o oral quanto o escrito, **regular**, dentro da escala que lhe foi oferecida (cf. **Anexo II**): "muito fraca", "fraca", "regular", "boa" e "muito boa". Os critérios de julgamento dos textos produzidos pelos alunos que, segundo o professor, são os determinantes no processo de avaliação são: *"conteúdo, coerência no texto, seqüência e clareza de pensamento"*.

3.2.2 Os critérios do professor da Escola 2

O desempenho lingüístico oral dos alunos é considerado por este professor mais satisfatório do que o escrito. Na mesma escala que foi apresentada ao professor da Escola 1 (confere **§ 3.2.1**) foi-lhes atribuído o conceito "regular" para o primeiro caso e "fraco" para o segundo, avaliação acompanhada da seguinte justificativa:

"Em se tratando da idade, como são muito comunicativos a expressao oral apaga os ***defeitos***, *os* ***vícios*** *de linguagem*[19]. *Na escrita tal*

(19) Os grifos são meus.

vez devido ao ambiente em que vivem, os erros, as construções de feituosas, o pensamento estropiado, truncado se avolumam. Talvez também devido à falta de base ou à falta de hábito de estudar, ou desinteresse".

Os itens apontados como os principais responsaveis por esta avaliação são "clareza" e "erros".

3.2.3 Os critérios do professor da Escola 3

Na mesma escala apresentada aos outros professores, (cf § 3.2.1), o desempenho lingüístico oral destes alunos foi considerado "regular" pelo professor e o escrito, "fraco", sobretudo, devido à "falta de seqüência de idéias"; "concordâncias"; "vocabulário"; "acentuação gráfica", "pontuação" e "estrutura estética". Os aspectos privilegiados pelo professor no julgamento e avaliação do desempenho lingüístico escrito são: "ortografia; concordância, vocabulário e seqüência de idéias", nesta ordem.

3.3 O Estudo de língua materna, na sua modalidade de ensino de Léxico, através do exame dos manuais didáticos utilizados pelos professores

3.3.1 O manual utilizado pelo professor da Escola 1

As apostilas utilizadas pelo professor da Escola 1 na aulas de língua portuguesa seguem a programação da maioria dos livros didáticos tradicionais, uma vez que resultam, na verdade, de um trabalho de compilação de vários deles. Todas as unidades da apostila contêm, aproximadamente a mesma estrutura: textos; da

dos biográficos sobre o autor do texto; exercícios de leitura silenciosa e expressiva; exercícios de vocabulário; exercícios de organização e interpretação de texto; redação; exercícios de gramática e expressão escrita, precedidos geralmente de esquemas sobre o conteúdo gramatical a ser estudado e, finalmente, um último tipo de exercício, destinado a brincadeiras ou jogos a serem realizados em classe.

Na primeira unidade da apostila, por exemplo, (cf. **Anexo 5a**) os alunos são solicitados a resolver quatro tipos diferentes de exercícios sobre o texto, entre leitura e interpretaçao; um exercício de redação dirigida, em que o texto a elaborar está praticamente pronto, cabendo aos alunos, apenas, preencher as lacunas com os verbos, substantivos e adjetivos indicados; quatro exercícios de grafia; oito exercícios de gramática e apenas um de vocabulário, que se constitui de cinco frases adaptadas do texto, onde foram sublinhados termos a serem substituídos por sinônimos que deverão ser reutilizados em novas frases, elaboradas pelos alunos.

A mesma proporçao se repete em todas as outras unidades de que se compõe a brochura, com variações insignificantes: todas as 11 unidades dedicam basicamente o mesmo tipo de exercício ao estudo do vocabulário em que é adotado sempre o mesmo procedimento de identificação dos sinônimos dos termos sublinhados ou listados, com o auxílio do dicionário, e a sua subseqüente reutilização em frases que devem conter, conforme as instruções, o "mesmo" sentido do texto.

Apesar da preocupaçao em se trabalhar a lingua-

gem a partir de textos modernos, o que se observou, no entanto, pelo menos no que diz respeito ao material analisado, é a ênfase no estudo dos padrões de escrita literária e das normas da gramática tradicional. Dos 248 exercícios examinados, 47,1% são relativos à Gramática; 15,0% a normas de grafia: ortografia, pontuação e acentuação gráfica; 13,7% dizem respeito à análise e interpretação de textos; 8,9% à leitura e, em último lugar, o estudo do vocabulário, ao qual é dedicado apenas 6,9% dos exercícios. Restam, ainda, 4,4%, que são os jogos e brincadeiras didáticas, cujo conteúdo, na sua maior parte, busca a fixação dos problemas ortográficos estudados na unidade ou a revisão do conteúdo gramatical e, 4%, referentes aos exercícios de redação.

O Universo de Discurso privilegiado, quando da seleção e utilização dos textos, sem dúvida, é o literário: dos 11 textos existentes, nove — 72,7% — são trechos de livros de ficção: romances; literatura infanto-juvenil; livros de aventuras; dois — 18,2% — são crônicas e um — 9,1% — é poesia.

▲ **QUADRO XXV** — Descrição do número de exercícios que compõem o manual utilizado pelo professor da **Escola 1**, agrupados por assunto

	QT.	%
• Exercícios de Leitura	22	8,9
• Exercícios de Vocabulário	17	6,9
• Exercícios de Interpretação de Texto	34	13,4
• Exercícios de Redação	10	4,0
• Exercícios de Ortografia	37	15,0
• Exercícios de Gramática	117	47,1
• Outros	11	4,4
• Total	248	100,0

3.3.2 O manual utilizado pelo professor da Escola 2

O manual utilizado nesta turma se compõe de 21 unidades didáticas. Quatro apêndices fazem parte, ainda, do corpo do livro: o primeiro contém tabelas-modelo de verbos regulares das três conjugações; o segundo enumera as principais regras de acentuação gráfica; o terceiro contém seis textos suplementares e o último é um glossário onde estão arrolados 161 vocábulos.

Em cada unidade há um texto, que, geralmente, acompanhado de notas do autor, dirigidas ao aluno, sobre diferentes tópicos: convenções ortográficas, vocabulário, organizações sintáticas, comentários sobre o texto, diferenças entre alguns registros da língua. Antecedem, ainda, aos textos, pequenas sínteses destinadas a motivar sua leitura. Na seqüência, há um grupo de exercícios consagrados ao "estudo do vocabulário"; à "interpretação do texto"; "exercícios de expressão oral e escrita"; sugestões para redação e, finalmente, pequenos textos extras, a título de recreação.

Neste manual, embora haja maior difersificação de estratégias em relação ao manual utilizado pela Escola 1, a mesma defasagem quantitativa entre o estudo dedicado ao Léxico e o estudo dedicado à Gramática, com privilégio desta última,se mantém. Na primeira unidade deste livro, por exemplo,(cf. Anexo 5b) os alunos são solicitados a resolver três exercícios relativos ao vocabulário do texto com o auxílio do glossário que se encontra ao final do livro; dez questões relativas ao entendimento do texto; um de "expressão oral"; 17 exercícios de "expressão es

crita" que incluem: quatro outros exercícios referentes ao vocabulário do texto, 11 relativos a diversas questões gramaticais, 1 à ortografia e 1 à pontuação; 2 temas para redação; uma sugestão para se ler na íntegra o livro do qual foi extraído o trecho que serve de núcleo para a unidade; mais 6 exercícios de conteúdo gramatical e, finalmente, uma pequena poesia que o autor sugere poder ser trabalhada em coro pela classe.

A mesma seqüência e proporção com poucas variações se observa nas outras unidades: dos 717 exercícios que compõem o livro — aí inclusos aqueles referentes à redação, 4% do total — 37,9% dizem respeito a questões gramaticais; 30% ao texto; 17,5% e dedicado ao estudo do Léxico; 4,6% à ortografia, acentuação e pontuação; 4,1% a exercícios de recreação e 1,9% à leitura. O UD privilegiado também é o literário[20]. Apenas um texto, que representa 4,8% do total, é em quadrinhos; o restante, 95,2 se divide entre trechos de livros de ficção; crônicas, 28,5% e poesias, 14,2%.

▲ **QUADRO XXVI** — Descrição do número de exercícios que compõem o manual utilizado pelo professor da Escola 2, agrupados por assunto

	QT.	%
• Exercícios de Leitura	14	1,9
• Exercícios de Vocabulário	126	17,5
• Exercícios de Interpretação de Texto	214	30,0
• Exercícios de Redação	28	4,0
• Exercícios de Ortografia	33	4,6
• Exercícios de Gramática	272	37,9
• Outros	30	4,1
• Total	717	100,0

(20) Não estão aqui computados os textos suplementares que fazem parte do apêndice e que, por sinal, também pertencem ao Universo de Discurso literário.

3.3.3 O manual utilizado pelo professor da Escola 3

O manual utilizado nesta classe desenvolve o conteúdo em 16 unidades elaboradas a partir de 16 textos-base, e de inúmeros textos suplementares: são pequenos poemas, anedotas, comentários, curiosidades, pensamentos ou mesmo crônicas inteiras e trechos de livros de ficção que ilustram e complementam o conteúdo exposto em cada lição. Faz parte, ainda, do manual, um guia ortográfico, onde 943 vocábulos estão simplesmente dispostos em ordem alfabética. Cada uma das unidades se divide, além do texto-base (cf. **Anexo 5c**), em 7 partes, denominadas, freqüentemente como se segue: "enriqueça seu vocabulário"; "vamos interpretar o texto?"; "atividades de ampliação do texto e revisão"; "ortografia"; "técnicas de redação"; "conheça melhor a nossa língua" e "leituras suplementares".

A parte destinada ao estudo do vocabulário sempre sucede imediatamente o texto; nela, são enumerados os vocábulos supostamente ignorados pelo aluno que, a seguir, são trabalhados sob diferentes estratégias: múltipla escolha, relação entre colunas, transcrição da frase empregando sinônimos do termo enfocado, palavras cruzadas, entre outras.

As questões sobre o texto se agrupam em três categorias: há perguntas relativas a "quando e onde os fatos aconteceram"; "às personagens" e à "mensagem". Sob o título "atividades de ampliação do texto e revisão" há de tudo: exercícios de "expressão oral", onde são sugeridos, para discussão, temas correlatos ao desenvolvido no texto-base; exercícios de "expressão escrita", onde os alunos são solicitados a resolver, na verdade, a través de exercícios mecânicos, questões gramaticais; "pensamen-

tos", palavras cruzadas e charadas.

A parte consagrada à ortografia, sempre com o subtítulo "vamos escrever corretamente" agrupa, além de exercícios que trabalham as dificuldades gráficas do padrão escrito, questões relativas a construções de frases, em que o aluno deve, por vezes, substituir o uso coloquial pelo chamado culto; exercícios de pontuação, acentuação e caligrafia.

As "técnicas de redação" incluem, com freqüência, novas leituras ("leituras informativas") de onde se devem extrair informações para a produção de novos textos. Neste tópico, sugere-se, como exercício, na maior parte das vezes, redações pessoais sobre um tema, uma personagem ou uma gravura, embora tenha sido observado um caso de solicitação de elaboração de entrevistas, poemas, bilhetes, cartas, cartões postais e recibos.

O item "conheça melhor a nossa língua" sistematiza o conteúdo gramatical que é trabalhado em 31,4% dos exercícios que compoem o manual, só suplantado pelas questões relativas a compreensao dos textos, que correspondem a 33,3% do total de exercícios. De fato, dos 627 exercícios examinados[21], o estudo do vocabulário ocupa o 3º lugar em termos quantitativos, com 10,5% do total; em seguida, estão os exercícios de ortografia, com 9,3% inclusive aqueles relativos à pontuação e acentuação — e, em último lugar, os relativos à leitura, 5%. Restam, ainda, 2,7% referentes a exercícios de recreação, sobretudo.

---

(21) Estão aí computados as sugestões para redação e os exercícios de revisão.

O UD privilegiado, tanto nos textos-base, como nos suplementares é o literário. Excetuando-se o texto-base da primeira unidade, que é a adaptação de uma história bíblica, todos os outros são, ou trechos de livros de ficção, 56,3%; ou fábulas, 18,7%; ou poesias, 12,5%; ou crônicas, 6,2%.

▲ **QUADRO XXVII** — Descrição do número de exercícios que compõem o manual utilizado pelo professor da **Escola 3**, agrupados por assunto

	QT.	%
• Exercícios de Leitura	41	6.6
• Exercícios de Vocabulário	66	10.5
• Exercícios de Interpretação de Texto	209	33,3
• Exercícios de Redação	39	6,2
• Exercícios de Ortografia	58	9,3
• Exercícios de Gramática	197	31.4
• Outros	17	2.7
• Total	627	100.0

CAPITULO IV

CAPÍTULO IV

O UNIVERSO LINGÜÍSTICO: O DESEMPENHO VOCABULAR DO ALUNADO

Este capítulo pretende traçar o perfil do desempenho lingüístico do alunado das três escolas, a partir do texto que produziram em sala de aula.

Em primeiro lugar, descrevemos os critérios utilizados no levantamento e organização dos dados lexicais. A seguir, analisamos um sub-conjunto vocabulário atualizado pelos alunos-sujeitos de cada escola, usando como parâmetro de análise, o conjunto vocabulário dos textos que lhes serviram de estímulo para a elaboração das suas redações bem como os procedimentos lingüístico-pedagógicos e as técnicas e métodos de ensino de Léxico a que foram submetidos. Esta análise foi feita a nível frástico e transfrástico. Descrevemos, ainda, neste capítulo, as estratégias de sintagmatização utilizadas no emprego de todas as palavras-ocorrência levantadas no **corpus**, bem como o seu grau de adequação semântico-sintáxica. Todos os exemplos de redações que constam neste capítulo sao ilustrativos e não exaustivos.

A unidade de análise 1

Na tarefa de identificação e segmentação, nas redações coletadas, das unidades léxicas que constituem o objeto formal da análise, alguns fatores foram previamente considerados.

Dadas as múltiplas abordagens de que a "palavra" pode ser objeto, quer no âmbito da própria Lexicologia, quer no âmbito de outras disciplinas que lhe são afins, a primeira tarefa que se impôs foi a da conceituação e definição do fato lingüístico — objeto da investigação — bem como dos pontos de vista sob os quais se pretendeu abordá-lo, para que se constituísse, dessa maneira, o objeto formal da análise[1].

Em segundo lugar, foi preciso determinar o nível de abstração teórico-metodológico em que se situaria a análise, ou melhor, o nível em que ela se tornaria operacionalizável, já que no processo de enunciação de que o discurso enunciado não é senão o seu produto, muitos elementos estão envolvidos.

Por fim, a oscilação existente na denominação das unidades lexicais é, freqüentemente, geradora de imprecisões, ou mesmo, de equívocos; por essa razao, o estabelecimento de uma meta linguagem e de uma taxionomia rigorosas, coerentes e compatíveis aos objetivos de uma análise que pretende dar conta de competência lexical e desempenho vocabular foi tarefa complementar e concomitante as duas anteriores.

1.1 · O objeto formal: a lexia lexical

O Universo Léxico (cf. **Capítulo I, § 1.2**) compreende dois grandes grupos de lexias: aquelas resultantes da organização das nossas experiências culturais — lexias, ao mesmo tempo

(1) *"Bien loin que l'objet précède le point de vue, on dirait que c'est le point de vue que crée l'objet, et d'ailleurs rien ne nous dit d'avance que l'une de ces manières de considérer le fait en question soit antérieure ou supérieure aux autres." SAUSSURE, 1969, 23 apud BARBOSA, M.A. — "Modelos em Lexicologia"... p. 261.*

geradoras e veículo dos dados das nossas experiências — as **lexias lexicais**; e aquelas resultantes de um processo eminentemente lin güístico, responsáveis pela atualização e funcionamento das primeiras, as **lexias gramaticais**. Embora estas últimas também sejam compatíveis à visão de mundo de um complexo sócio-lingüístico-cultu ral, bem como às diferentes visões dos vários sub-grupos que o constituem, são as primeiras que, pela sua própria natureza, melhor as refletem. Dado que é um dos objetivos da análise a identificação das visões de três sub-grupos sócia, econômica e cultu ralmente diferentes, constituiu-se o **corpus** apenas de **lexias lexicais**, campo privilegiado, porque criador, re-criador e reflexo das nossas ideologias.

Assim, do material coletado, foi feito o levantamento exaustivo de todas as **lexias lexicais**. Foram consideradas, portanto, na análise, todas e somente as lexias que, quanto à substância de conteúdo, pertencessem à classe das **designações** e que correspondessem, quanto à forma de conteúdo, às seguintes classes sêmio-táxicas: **substantivos**, **adjetivos** e **verbos**[2].

1.1.1 A classificação das lexias lexicais pelo grau de integração vocabular

As lexias se formam a partir de hábitos associativos de combinatórias livres de vocábulos que, pouco a pouco, vão sofrendo um processo de lexicalização, de integração desses vocábu los em um todo. Seu processo de cristalização é lento e, muitas vezes, inperceptível para a grande parte dos falantes que, numa

(2) *Conforme o modelo proposto por POTTIER, B. — **Presentation**... p. 55 e seg. **Linguistique Générale**... p. 265 e seg. e BARBOSA, M.A. — **Língua e Discurso**, p. 350 e seg.*

determinada etapa sincrônica, nao têm consciência dos mecanismos que as geraram. De fato, se para um falante do português do Brasil é ainda clara a composição vocabular de uma lexia como "guarda-noturno", o mesmo não se dá com lexias como "fidalgo" ou "embora", exemplos clássicos de composição por aglutinação da tradição gramatical, mas completamente desmotivados para o usuário da língua.

É legítimo, portanto, supor que, em determinado estágio da língua, haja lexias em graus diferentes de integração: de um lado, alguns elementos do sistema estariam fortemente cristalizados, disponíveis na memória do sujeito-falante como agrupamentos lexicais complexos, prontos para codificação; de outro, elementos lexicais simples e, numa faixa intermediária, fluida, elementos que tendem a um ou outro extremo, em graus diferentes de lexicalização[3].

Dessa maneira, para o reconhecimento do estágio de lexicalização em que se situam as lexias encontradas no **corpus**, e sua subseqüente classificação em simples, complexas ou textuais, adotaram-se, basicamente, dois critérios, a estruturação vocabular da lexia, ou seja, o tipo de morfemas em combinatória e o critério do **referente** (no caso das lexias lexicais, referentes culturais e lingüísticos)[4]. Assim, lexias como "adulto" (1/002); "anãozinho" (1/011) e "reunir-se" (3/121)[5] são, de acordo com nos

(3) *Cf. BARBOSA, M.A. — **Língua e Discurso**..., p. 366. A autora propõe, em seu modelo, 4 categorias de lexias e não 3, como aqui o fazemos. Retomaremos esta questão, de forma mais detalhada, no capítulo V, § 1.2.1.*

(4) *Referimo-nos, apenas, às lexias lexicais, objeto da análise. Tendo sido excluídas do **corpus**, as lexias gramaticais não fazem parte dessas considerações, embora a questão também lhes seja pertinente.*

(5) *Toda vez que utilizarmos exemplos do **corpus** indicaremos, à esquerda da barra, a Escola - tipo 1, 2 ou 3; à direita, constará o número que arbitrariamente atribuímos a cada uma das redações. Exemplo: 3/121= Escola 3, redação nº 121.*

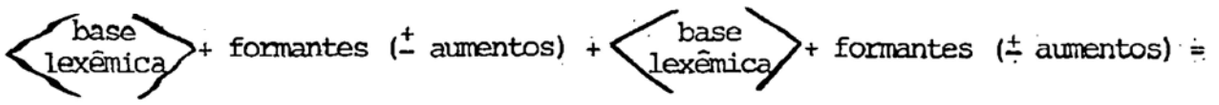
sos critérios, **lexias lexicais simples**, por serem formadas de a penas uma base lexêmica, acompanhada de seus "formantes" — genero e número, (que não derivam, mas só flexionam), no caso das lexias nominais; tempo, modo, pessoa e número, no caso das verbais; e eventuais "aumentos" (que quase sempre derivam e nem sempre resultam em composição). São, ainda, simples, por possuírem apenas um referente no universo das nossas experiências culturais. Se este segundo critério é apenas adicional nesses exemplos, ele se torna fundamental para classificarmos eventuais ocorrências do tipo "aguardente" ou "fidalgo" que, diacronicamente, se originam, sem dúvida, de duas bases lexêmicas, mas, não só o falante não tem mais consciência, no uso coloquial, da sua composição[6], como seus referentes, no estágio atual da língua, são diferentes das lexias que as motivaram. Seja, portanto:

$$\underset{\text{lexias lexicais simples}}{\langle \text{base lexêmica} \rangle + \text{formantes } (\pm \text{ aumentos}) =}$$

Consideramos **lexias lexicais complexas** qualquer seqüência de lexias que apresentassem alguma integração dos seus elementos componenciais. Agruparam-se, pois, genericamente, sob o tipo **complexas**, todas as lexias resultantes da integração de, ao menos, duas bases lexêmicas, acompanhadas de suas respectivas gamas de gramemas — sejam formantes e/ou aumentos — gerando um só complexo morfo-sintático-semântico, um todo significativo, em que os conteúdos das partes, (embora não completamente anulados, num primeiro momento), dão lugar, num momento posterior, a um conteúdo global, produto sêmico dessas partes, vistas

(6) *BARBOSA, M.A. — ib., p. 363.*

no seu conjunto. Este segundo conteúdo passa a prevalescer sobre o primeiro, tal como se dá no processo de produção de significação conotativa. Seja, portanto:



lexias lexicais complexas

Dado o dinamismo da língua que, como qualquer sistema de significação, se sustenta num precário equilíbrio de conservação e mudança[7], consideramos necessário testar a classificação obtida pelos dois critérios anteriores, pelo fato de que, se seqüências como "bom dia" ou "boa noite" parecem solidamente integradas no sistema, seqüências do tipo "dar uma olhada" (2/088) ou "dar um telefonema" (2/097) podem gerar dúvidas no momento da segmentação.

Assim, valemo-nos de um procedimento adicional para confirmar a análise, o teste da substituição[8]. A maior parte das seqüências cristalizadas a nível de língua, disponíveis, portanto, como tais, em sistema, não admite que um dos seus componentes seja substituído sem prejuízo da sua estruturação e, conseqüentemente, do todo significativo que garante a coesão das suas partes: a semia resultante do produto sêmico dos componentes das lexias "dar uma olhada" ou "dar um telefonema" se altera se efetuarmos, por exemplo, substituições como "dar uma vista" ou "oferecer um telefonema".

---

(7) PAIS, C.T. — "Elementos para uma formalização das relações e das tensões...", p. 49 a 61.

*(8) Baseada em uma das proposições de BIDERMAN, M.T. — **Teoria Lingüística, (Lingüística quantitativa e computacional)**. Rio de Janeiro, Livros Técnicos e Científicos, 1978, p. 132 e 133.*

Finalmente, consideramos textuais, combinatórias cristalizadas de lexias que atingiram o nível de enunciado (ou de texto), ou então, que resumem uma situação da qual o falante — e/ou seu grupo — têm uma experiência anterior, cultural.

Exemplos:

"hora de ir para o colégio" (1/007)
"um lindo domingo de céu azul" (1/004)
"não sabia como agradecer" (1/008)
"primeiro de abril" (2/101)

1.1.2 A classificação das lexias lexicais pelo seu comportamento sêmio-táxico.

Para a classificação das lexias lexicais identificadas no **corpus**, sejam simples ou complexas, já que a quest não se coloca para as textuais[9], nas três classes sêmio-táxicas — **substantivos**, **adjetivos** ou **verbos** — foi levada em conta, em primeiro lugar, sua função 1 (**F1**), intra-lexia, e definidora de uma classe de lexia, marcada, em geral, em Português, paradigmaticamente, pela natureza e classe dos gramemas dependentes.

Uma mesma base lexêmica, disponível em língua, poderá se comportar, em discurso, como substantivo, adjetivo ou verbo, conforme os traços de semântica gramatical (taxes) que se lhes acrescentarem no momento da enunciação. Dessa maneira todo o processo

---

(9) *A classificação das lexias textuais, pelo seu comportamento sêmio-táxico, exigiria uma investigação muito mais exaustiva, do que a que realizamos a partir das delimitações que impusemos a este trabalho.*

de análise e classificação das unidades lexicais que identificamos, em classes sêmio-táxicas, foi efetuado nas situações específicas de discurso em que foram atualizadas.

De fato, na determinação da sub-classe a qual pertence a lexia lexical, "...*o papel dos morfemas gramaticais é decisivo, uma vez que, sem eles, uma base lexêmica se tornaria um elemento desprovido de definição nominal ou verbal; seria apenas um componente genérico para duas classes diferentes, podendo entrar nos dois contextos. A presença de um morfema gramatical, dependente ou independente, restringe esse lexema geral, definindo suas possibilidades combinatórias.*"[10].

Embora este procecimento tenha sido suficiente para determinar o comportamento da maioria das lexias lexicais arroladas, houve casos em que somente a presença de gramemas independentes pôde determiná-la (cf. adiante) e casos em que somente a posição da lexia no enunciado, sua função 2 (F2) permitiu a classificaçao. (cf. adiante).

Assim, lexemas que refletem uma visão estática dos **objetos** que constituem nosso Universo Cultural, referencial, sejam as designações de bio-fatos, manu-fatos, sócio-fatos, psico-fatos, ou mesmo de processos, combinados a taxes estáticas e descritivas, foram classificados como **substantivos**[11].

Constituíram a classe dos **adjetivos**, lexemas que, em bora decorram, igualmente, de uma visão estática, quer do ponto

(10) *BARBOSA, M.A. — Língua e Discurso, ... p. 102*
(11) *id., ib., p. 103.*

de vista lexical, quer do ponto de vista gramatical, nao designam, como os substantivos, um objeto, *"algo que 'é', mas o que o objeto 'tem', o que pode ter em maior ou menor grau."*[12].

O que distingue a classe dos **verbos** das duas anteriores é a visão dinâmica dos fatos e dados da experiência que compõem o nosso Universo Cultural, combinado a taxes igualmente dinâmicas. As lexias, portanto, que se enquadraram nestes critérios, foram classificadas como verbais[13].

A classificação das palavras-ocorrência, a partir deste modelo, certamente, não se deu sem problemas, já que a fronteira entre as três classes não é rígida. A necessidade de se observar o comportamento de uma lexia num contexto frástico específico advém também do fato de que algumas formas podem pertencer a uma classe ou a outra e, nestes casos, é preciso que outros tipos de relações e funções sejam verificados, dado que os tipos de grammas dependentes que as constituem não é condição suficiente para que se determine a sua classe sêmio-táxica.

Comparem-se os seguintes exemplos:

(1/018) "Depois fiquei **amigo** daqueles sujeitinhos engraçados."
(eu)

"Amigo", nesta ocorrência, foi classificado como **adjetivo**, pois incide sobre uma base nominal, no caso um substituto, "eu", caracterizando-a.

---

(12) id.,ib., p. 103.
(13) id.,ib., p. 103.

(1/001) — "...convidou para ir conosco a família do meu tio e alguns **amigos**."

Neste caso, "amigo" é a designação estática de uma substância, auto-incidente no sintagma em que ocorre, distinta, portanto, da ocorrência anterior. Neste caso, é um **substantivo**.

Da mesma maneira:

(1/023) — "Embaixo tem um Playground; tem uma balança nos **fundos**, mesa de ping-pong e uma piscina, **funda**."

Na primeira ocorrência da lexia "fundo", trata-se de um substantivo, distinto da segunda ocorrência em que "fundo" incide sobre uma base substantival, adjetivando-a.

Assim, em casos de formas coincidentes, substantivais e adjetivais — a lexia foi considerada de uma classe ou de outra, conforme a relação base-adjunto, ou seja, as relações de dependência sintagmática.

No caso de formas coincidentes, adjetivais e verbais, a presença dos grafemas dependentes, ou mesmo o comportamento da lexia no discurso-ocorrência não foram critérios suficientes para que se identificasse sua classe com rigor. Nestes casos, utilizou-se o critério da visão actancial, proposto por POTTIER, et alii[14].

A uma visão monoactancial, em que um só actante é con

(14) *POTTIER, B., et. alii. — Estruturas Lingüísticas do Português. 3a.ed. São Paulo/Rio de Janeiro, DIFEL, 1975, p. 53 e 54.*

siderado, corresponde o aspecto atributivo descritivo, estático e trata-se, portanto, de uma forma adjetival:

(EU)(1/003)"Saí **escondida** e fui até lá felizmente não tinha a-
A1 contecido nada."

A1 - actante 1

"Escondida" foi classificada, nesta ocorrência como **adjetivo.**

Já uma visão bi-actancial, em que dois actantes são considerados — mesmo que não se manifestem em sintaxe de superfície — corresponde o aspecto atributivo passivo, resultante de um processo verbal, dinâmico:

(1/006) — "E o paraíso é **coberto** de **árvores** tinha um cheirinho
de mato tão gostoso!"
A1 **A2**

(1/018) — "Depois pousei numa cidade **afundada** parecia a Atlân-
tida."
A1 ø **A2**

A1 = actante 1

A2 = actante 2

Classificamos, pois, "coberto" e "afundada", nestas ocorrências, como **verbos.**

1.2 A organização dos dados

A partir, portanto, do grau de integração vocabular e do comportamento sêmio-táxico, as lexias lexicais identificadas no **corpus** foram submetidas a uma primeira classificação e transcritas em fichas (cf. **anexo IV**) já como unidades de discurso, ou seja, como modelos, como **normas** de atualização lingüística que corresponderiam às diferentes visões dos sub-grupos sócio-lingüísticos-culturais em pauta — em suma, como **vocábulos** lexicais[15] — acompanhados do conjunto das suas realizações em contexto — suas palavras-ocorrências. A organização do material de análise a nível de vocábulo, na acepção que lhe dá MULLER, possibilitou o tratamento quantitativo dos dados lexicais: a detecção do número de vocábulos atualizados nos discursos-ocorrência em relação ao número de palavras que lhes são correspondentes, uma das técnicas de mensuração da "riqueza" vocabular, permitiu-nos fundamentar, com rigor, as apreciações qualitativas que efetuamos a respeito dos estilos dos discursos, com base nos desvios de cada um deles, em relação a uma norma comum e inferida do conjunto.

Constaram, ainda, das fichas, além da classificação sêmio-táxica dos vocábulos lexicais (se **substantivos, adjetivos verbos**) e do seu grau de integração (se **simples, complexos** ou **textuais**), o sema ou semas privilegiados nos respectivos contextos frásticos e o grau de adequação semântico-sintáxica resultante do emprego deste vocabulário na combinatória do enunciado, bem como o valor que determinado vocábulo assume a nível transfrástico. Assinalou-se, também, se o vocábulo ocorria no texto

*(15) Cf. **Capítulo I, § 1.4.2**, deste trabalho.*

-estímulo e/ou nos exercícios relativos ao texto, a fim de que correlações entre o desempenho dos alunos e os procedimentos lingüístico-pedagógicos propostos pelos manuais pudessem ser estabelecidas; o tema da redação proposto pelo professor (proposta) e a utilização que dele fez o aluno (contra-proposta) também foram registrados.

Não constam deste fichário, os vocábulos gramaticais e os verbos "cópula", do tipo **ser**, que funcionam antes como elemenots sintático-funcionais, como uma espécie de "juntores" da sintaxe de superfície, embora saibamos que, se considerados sob outros pontos de vista, não sejam totalmente desprovidos de semântica lexical, na medida que também se opõem uns aos outros, paradigmaticamente, conforme os diferentes "estados" que representam e dos quais temos uma experiência extra-lingüística, cultural. O levantamento destes verbos, no entanto, normalmente de alta freqüência, devido à função relacional que exercem, implicaria um alto custo na tarefa de análise — trabalharíamos, provavelmente, com o dobro do número de vocábulos — sem acrescer, de forma significativa, nosso poder de explicação. Optamos, por essa razão, pela sua exclusão.

Também não fazem parte deste **corpus** os vocábulos que ocorrem nos títulos das redações e os nomes próprios.

De acordo com estes critérios, foram arrolados 959 vocábulos lexicais e, respectivamente, 2645 palavras-ocorrência, distribuídas como se segue:

▲ **QUADRO I** — Número dos vocábulos lexicais e das palavras-ocorrências que constituíram o **corpus**, agrupados por escola

	VOCÁBULOS LEXICAIS	PALAVRAS-OCORRÊNCIA
(ESCOLA A) tipo 1	452	934
(ESCOLA D) tipo 2	285	632
(ESCOLA F) tipo 3	222	1079

O vocabulário atualizado pelos alunos-sujeitos das três escolas 2

2.1 A extensão vocabular (V) e a extensão textual (N)

2.1.1 A Escola 3

Foram identificados nos textos dos alunos-sujeitos da Escola 1, 452 vocábulos lexicais, sendo 226 substantivos; 73 adjetivos; 148 verbos e 5 vocábulos "textuais", distribuídos como se segue:

QUADRO II ⟶

▲ **QUADRO II** — Número dos vocábulos lexicais e das respectivas palavras-ocorrência dos textos dos alunos-sujeitos da **Escola 1**, por classe semio-táxica e por grau de integração vocabular (ver **Anexo 7a**)[16]

CLASSE SÊMIO-TÁXICA	GRAU DE INTEGRAÇÃO VOCABULAR	SUBTOTAL/N	TOTAL/V	TOTAL/N
SUBSTANTIVOS	SIMPLES	202	226	445
	COMPLEXOS	24		
ADJETIVOS	SIMPLES	72	73	149
	COMPLEXOS	1		
VERBOS	SIMPLES	129	148	335
	COMPLEXOS	19		
—	TEXTUAIS	5	5	5
		TOTAL	452	934

A freqüência deste vocabulário no conjunto dos textos é de 934 palavras-ocorrência.

(16) *Gostaríamos de enfatizar que o termo* ***vocábulo lexical*** *se refere aqui, e nas páginas seguintes, a um dos níveis de atualização da lexia lexical, conforme o modelo de MULLER, unidade de contagem da nossa análise. O termo* ***integração vocabular*** *se refere ao tipo de estruturação formal da lexia, conforme o modelo de POTTIER.*

2.1.2 A Escola 2

Identificaram-se, nos textos dos alunos-sujeitos da Escola 2, 285 vocábulos lexicais: 134 substantivos, 34 adjetivos; 112 verbos e 5 vocábulos "textuais", distribuídos da seguinte maneira:

QUADRO III — Número dos vocábulos lexicais e das respectivas palavras-ocorrência dos textos dos alunos-sujeitos da **Escola 2**, por classe sêmio-táxica e por grau de integração vocabular

CLASSE SÊMIO-TÁXICA	GRAU DE INTEGRAÇÃO VOCABULAR	SUBTOTAL/N	TOTAL/V	TOTAL/N
SUBSTANTIVOS	SIMPLES	127	134	299
	COMPLEXOS	7		
ADJETIVOS	SIMPLES	33	34	43
	COMPLEXOS	1		
VERBOS	SIMPLES	101	112	284
	COMPLEXOS	11		
—	TEXTUAIS	5	5	6
		TOTAL	285	632

A freqüência deste vocabulário no conjunto dos textos é de 632 palavras-ocorrência.

2.1.3 A Escola 3

Nos textos dos alunos-sujeitos da Escola 3, identificamos 222 vocábulos lexicais: 87 substantivos; 43 adjetivos; 91 verbos e 1 vocábulo "textual", como no quadro abaixo:

▲ **QUADRO IV** — Número dos vocábulos lexicais e das respectivas palavras-ocorrência dos textos dos alunos-sujeitos da Escola 3, por classe sêmio-táxica e por grau de integração vocabular

CLASSE SÊMIO-TÁXICA	GRAU DE INTEGRAÇÃO VOCABULAR	SUBTOTAL/N	TOTAL/V	TOTAL/N
SUBSTANTIVOS	SIMPLES	84	87	496
	COMPLEXOS	3		
ADJETIVOS	SIMPLES	43	43	124
	COMPLEXOS	0		
VERBOS	SIMPLES	88	91	450
	COMPLEXOS	3		
—	TEXTUAIS	1	1	9
		TOTAL	222	1079

A freqüência deste vocabulário no conjunto dos textos é de 1079 palavras-ocorrência.

2.2 O processo de enunciação de decodificação e de codificação. A intertextualidade

A análise do vocabulário atualizado nas redações dos alunos, correlacionada aos textos que lhes serviram de estímulo para redigirem, aos procedimentos lingüístico-pedagógicos de seus professores e às técnicas e métodos de ensino de Léxico, pretendeu, dentre outros aspectos, a avaliação do grau de eficácia e dos limites e alcance de tal tipo de processo ensino-aprendizagem.

Ao abordar as redações do ponto de vista do contexto situacional de sala de aula e, mais especificamente, neste sub-capítulo, do ponto de vista dos textos que lhes serviram de estímulo para a elaboração das redações, partimos de algumas hipóteses. Interessou-nos verificar, até que ponto, houve:

a) reiteração da mensagem tal e qual foi proposta pelo texto-estímulo. Neste caso, o aluno apenas reitera a estrutura narrativa do texto, parafraseando-o;

Hipótese 1: O vocabulário atualizado será, na sua maioria, retomado tal e qual foi proposto pelo texto e/ou exercícios de vocabulário que acompanham o texto.

b) ampliação da mensagem proposta pelo texto-estímulo. Neste caso, o aluno, ou se afasta metalingüisticamente da mensagem enunciada, emitindo juízos de valor sobre ela — fato que concorre para a atualização de um vocabulário de cunho eminen-

temente valorativo e/ou moralizante; ou a relacio na a fatos da sua experiência anterior, quando a plica a proposta do texto-estímulo a dados da sua experiência individual;

Hipótese 2: além da retomada parcial dos vocábulos propostos pelo texto e/ou exercícios de vocabulário que o acompanham, surge um vocabulário próprio do aluno, relativo às suas experiências individuais e/ou ao seu modo de vê-las e avaliá-las.

c) contestação da mensagem proposta pelo texto estímulo. Neste caso, o aluno não apenas avalia, mas toma distância crítica da mensagem proposta e elabora uma contra-proposta, no sentido de que reelabora a mensagem do texto-estímulo, sob outras perspectivas ou aspectos;

Hipótese 3: surgem outras isotopias de conteúdo, outras situações de enunciado e é atualizado um vocabulário "novo", diferente daquele do texto-estímulo.

d) desvio da mensagem proposta pelo texto-estímulo. Há, ainda, a possibilidade do aluno ignorar a mensagem proposta, desviar seu texto dela, discorrendo sobre um assunto qualquer.

Hipótese 4: surge um vocabulário relativo a outros domínios de experiência.

Para a verificação destas hipóteses, foi feito, em primeiro lugar, o levantamento das isotopias de conteúdo possíveis a partir da leitura do texto-estímulo e/ou sugeridas pelos exercícios de interpretação de texto do próprio livro. A seguir, fez-se o levantamento das isotopias propostas nos textos dos alunos, bem como do vocabulário relativo à cada isotopia (agrupamento em domínios de experiência, por situações de enunciado), o que possibilitou uma primeira correlação.

Em segundo lugar, parte do vocabulário atualizado nas redações dos alunos foi analisado sob os pontos de vista paradigmático e sintagmático: a análise sêmica de cada uma das palavras-ocorrência do sub-conjunto vocabular co-ocorrente, ou seja, aquele que ocorre tanto no texto-estímulo do manual didático, quanto nas redações dos alunos, possibilitou uma segunda correlação e a análise do emprego de tal vocabulário na cadeia sintagmática, em confronto com as estruturas frásticas do texto-estímulo nos possibilitou uma terceira correlação. Esta última análise foi feita também, com o sub-conjunto complementar, ou seja, observamos, igualmente, todos os contextos frásticos em que foram atualizados os vocábulos não co-ocorrentes, aqueles que não faziam parte do conjunto-vocabulário do texto-estímulo.

2.2.1 A proposta da Escola 1

O tipo de abordagem transfrástica que efetuamos, neste sub-capítulo, do conjunto vocabulário atualizado nos textos-estímulos propostos aos alunos de cada escola, num primeiro momento, e do conjunto vocabulário atualizado nas redações destes mesmos alunos, num segundo momento, permitiu-nos recuperar, em

parte, o processo de enunciação — de decodificação e de codificação — efetuado na situação específica de comunicação de sala de aula. O confronto das diferentes visões — a do texto-estímulo e a dos textos produzidos pelos alunos — nos possibilitou avaliar o grau de reelaboração efetuado pelos alunos, dos dados que lhes forneceram os textos, em outras palavras, o grau de produtividade dos seus discursos.

O texto que serviu de estímulo para a redação dos alunos da Escola 1, foi uma crônica de Cecília Meireles[17]. No texto, a autora narra alguns fatos e/ou acontecimentos que teria observado através da sua janela, em épocas diferentes da sua vida, e que a fizeram sentir-se "completamente feliz" (cf. **Anexo 5a**).

Dado que o texto foi lido e trabalhado em sala de aula, pelo professor, podemos propor, a partir do modelo de COURTÈS[18], na situação de enunciação, os seguintes actantes:

— um actante enunciador-codificador, que representaremos pela figua "autores do Manual 1", já que o texto foi selecionado com intenções didático-pedagógicas;

— um enunciatário coletivo (o enunciador-decodificador), que são os alunos-sujeitos da Escola 1.

— um narrador, instaurado pelo enunciador-codificador, que em sala de aula, será, ao menos no primeiro contato com o texto, o professor;

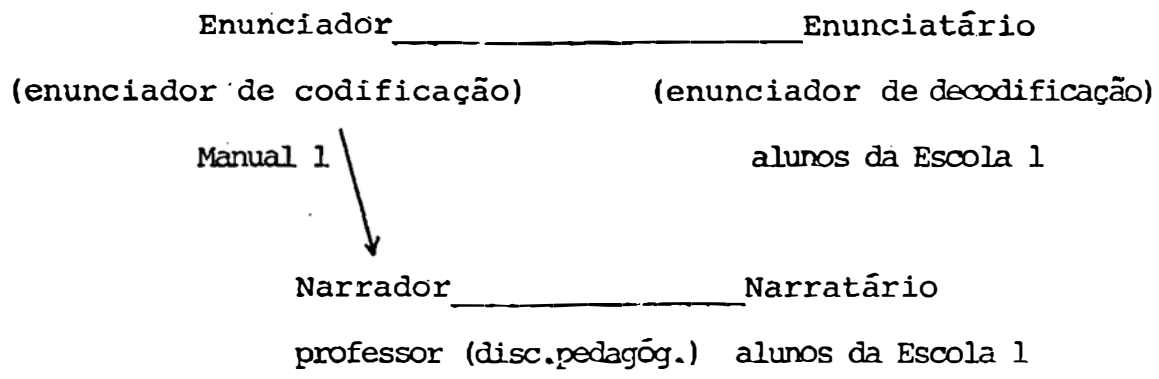
---

(17) MEIRELES, C. et alii — "A arte de ser feliz". In: ***Quadrante****. Rio de Janeiro, Ed. do Autor, 1962, p. 13-15, apud,* ***Manual 1****, p. 1-2.*

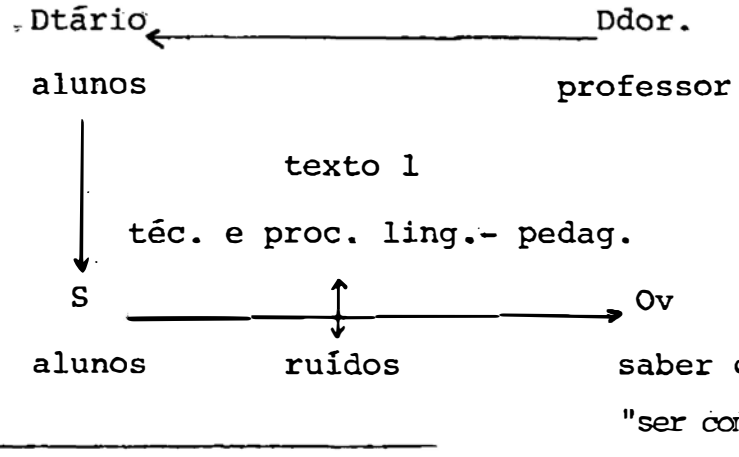
(18) COURTÈS, J. — ***Introduction à la semiotique...****; cf.* ***Cap. I, § 2****, deste trabalho.*

— um narratário, igualmente coletivo, que sao os mesmos alunos.

Seja, portanto, a seguinte situação de enunciação, representada pelo esquema:



em que o narrador-professor faz os alunos **saberem** sobre a "arte de ser feliz", saber este que, dadas as modalidades do discurso pedagógico, pode levá-los, neste percurso, a um **crer**, a um **dever/querer** e, eventualmente, a um **fazer**[19], ou melhor, a um **ser**, representado, no caso, por um enunciado de estado: "ser completamente feliz", (cf. exercícios de interpretação de texto, (anexo 5a, p.3). Poderíamos, deste ponto de vista, representar a situação de enunciação, em sala de aula, pelo seguinte esquema:



(19) *cf. PAIS, C.T.—"Aspectos de uma tipologia dos Universos de Discurso".p.47.*

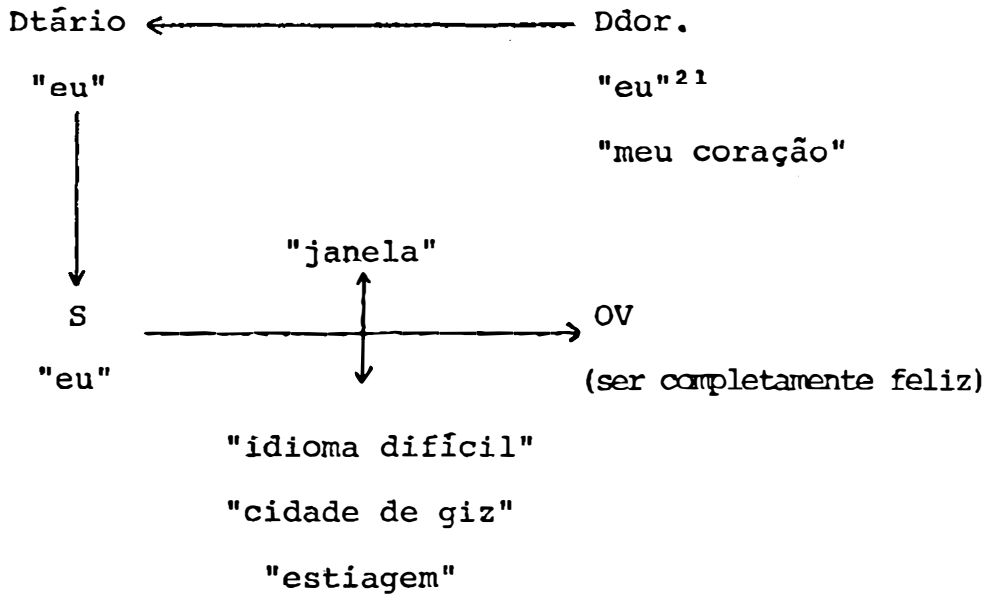
em que o professor, a partir do estatuto sociossemiótico que lhe confere o seu discurso, instaura, enquanto destinador — que detém o poder e o saber — os alunos como sujeitos de um querer-ser feliz, para o qual operam, entre outros, os adjuvantes "texto 1"; "tecnicas e procedimentos lingüístico-pedagógicos" e os oponentes, por exemplo, "desatenção" ou outros ruídos que podem eventuálmente interferir no rendimento do processo de comunicação que se instaura entre alunos e professor em sala de aula[20].

Ao nível do texto manifestado, podemos, igualmente, propor um sujeito de enunciado, auto delegado, que se atualiza, na medida em que instaura como objeto do seu desejo, um enunciado de estado: "ser completamente feliz". Nesta isotopia, sujeitos de estado e de fazer, sincretizam-se, em sintaxe de superfície, num único ator — "eu" — que, apesar de ter vivido situações que de acordo com nossa experiência cultural, nos parecem desfavoráveis, como: desconhecer a língua falada no lugar em que se vive, figurativizado por "idimoa difícil" (l. 6); ou morar num lugar árido, figurativizado por "cidade que parecia feita de giz" (l. 11), "jardim quase seco" (l. 11), "estiagem" (l. 12) etc., (cf. **Anexo 5a, p.1**) conseguiu "ser completamente feliz", porque foi capaz de

(20) *Evidentemente, as situações de enunciação, tanto de decodificação, quanto de codificação, não são totalmente presentificadas, mas, enquanto processo de produção, de que os enunciados são o produto, são passíveis de reconstituição parcial, na medida em que podem imprimir marcas e deixam vestígios nos textos produzidos pelos alunos. Além disso, será preciso lembrar que o percurso que o professor-destinador propõe ao sujeito-aluno é maior do que aquele que, por recorte de análise, aqui representamos por 'querer ser feliz'. A leitura do texto e a conseqüente apreensão da sua mensagem é, na verdade, apenas um dos programas auxiliares de um programa narrativo bem mais amplo que inclui, por exemplo, em escala crescente: a aquisição de um determinado padrão de grafia; de um determinado vocabulário; de regras de formação de vocábulos, sintagmas, frases e textos, que deve levar o sujeito-aluno a adquirir a competência, no caso, competência lingüística, necessária para realizar, ao término de cada unidade didática, a curto prazo, e, ao término de cada grau de escolaridade, a longo prazo, a sua própria performance, ou seja, os seus próprios textos.*

perceber, através de sua janela, o lado bom das coisas. O vocábulo "janela", inclusive, assume, nesta isotopia, um valor metassemiótico conotativo: pode figurativizar os "olhos" do sujeito do enunciado, que lhe permitem observar e descobrir onde está a verdadeira felicidade.

Podemos, igualmente, representar a situação de enunciado pelo esquema:



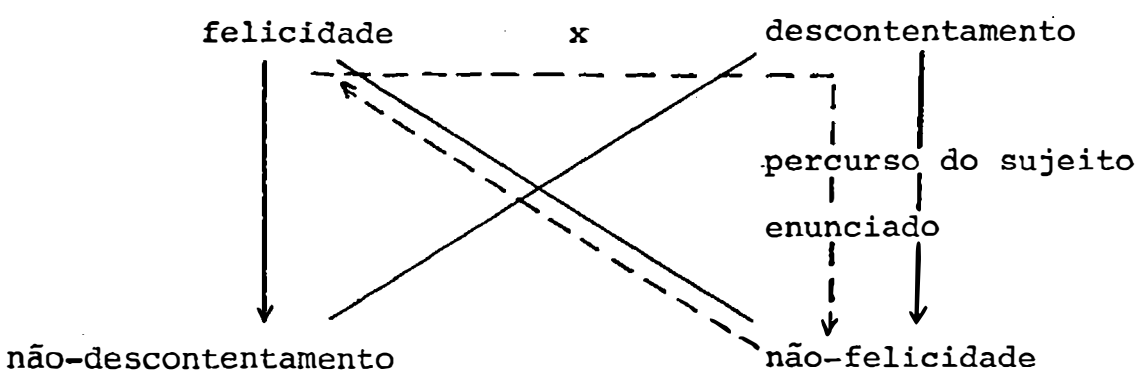
A situação de carência do sujeito de enunciado é superada, na medida em que ele se torna sujeito do seu próprio fazer-ser feliz, conforme o último parágrafo do texto, onde é enfatizado o conjunto diferença do semema das lexias "olhar" e "ver" que, embora compartilhem de um grande número de semas, distingue-se, neste contexto, pelo menos por um sema (-referencialidade) no caso de "olhar" e (+referencialidade) no caso de "ver".

---

(21) *As lexias lexicais de superfície (figuras) manifestadas no texto-estímulo estão entre aspas.*

"Mas, quando falo dessas pequenas felicidades certas, que estão diante de cada janela, uns dizem que essas coisas não existem, outros que so existem diante das minhas janelas, e outros, finalmente, que e preciso aprender a olhar, para poder vê-las assim."[22].

De onde uma visão otimista da vida, que podemos representar, em semântica profunda, pela oposição entre as lexias:



entre as quais o sujeito-enunciado inscreve seu percurso: da felicidade a cada vez obtida, para uma situação de descontentamento, que implica a não-felicidade, marcada, no texto, pelas mudanças espaço-temporais (de onde a reiteração de enunciado "Houve um tempo em que a minha janela se abria..."), à qual sucede uma nova situação de felicidade, graças à competência adquirida pelo sujeito em programas narrativos sucessivos: ver, sob uma desordem aparente, a ordem necessária das pequenas coisas ("Tudo está certo, no seu lugar, cumprindo o seu destino." l. 24).

Assim, a partir da isotopia "a felicidade está sob nossos olhos, basta olhar para vê-las", é possível propor eixos

---

(22) Cf. Anexo 5a, p. 2.

de seleção de seleção sêmica que determinem as eventuais leituras que o texto comporta. Há, por exemplo uma leitura possível a partir do eixo /felicidade/≅/beleza, simplicidade/, de onde os paradigmas:

a) beleza da natureza:
terreiro (l. 1)
vasta mangueira (l. 2)
copa redonda (l. 2)
sombra (l. 2)
árvore (l. 2)
jardim (l. 11)
terra (l. 12)
gotas de água (l. 14)
plantas (l. 14)
jasmineiro em flor (l. 18)
nuvens (l. 19)
pardais (l. 20)
gatos (l. 20)
borboletas (l. 21)
marimbondos (l. 22)
galo (l. 23)

b) beleza do homem:
mulher (l. 3)
crianças (l. 4)
contar histórias (l. 4)
expressão (l. 6)
rosto (l. 7)
peripécias (l. 9)
pobre homem (l. 13)
mão (l. 14)
aspersão ritual (l. 15)
dedos magros (l. 17)

c) beleza da vida, resumida pelos enunciados:
"Tudo está certo, no seu lugar, cumprindo o seu destino. E eu me sinto completamente feliz." (l. 24 e 25)

As perguntas relativas ao "entendimento, organização e interpretação do texto" parecem dirigir a leitura dos alunos para o eixo /felicidade/≠/beleza das pequenas coisas/ (cf. sobretudo questões E e F. p. 3, Anexo 5a) onde a felicidade não se mede pelas coisas materiais, ou pelos bens que eventualmente possam estar em nosso poder, nas, simplesmente, pela sua existência, ou pela beleza que, generosamente, as pequenas coisas nos oferecem; ou inversamente, a não-felicidade não é desejarmos aquilo que não podemos obter, mas é não conseguir ver o que está diante de nossos olhos.

A partir deste texto, decodificado pelos alunos, foi produzido, por eles, um novo texto, o que os coloca, neste momento na posição de codificadores. Ressaltamos, neste processo, o papel do professor, que desencadeia o fazer-discursivo do sujeito-aluno, na medida em que lhe propõe um tema, um percurso narrativo que ele, aluno, percorre, em princípio, obedecendo às regras que lhes são propostas pelo destinador-professor (tal e qual as "badaladas da meia noite", no conto Cinderela). Interessa-nos verificar, sob esta ótica até que ponto este aluno é sujeito do seu próprio discurso: se reitera, amplia, reelabora ou se se desvia do discurso que decodificou.

2.2.2 Os textos dos alunos-sujeitos da Escola 1
A contra proposta

2.2.2.1 O tema

O tema proposto pelo professor foi "A minha janela se abre para...". Ao desenvolvê-lo, 7 alunos (30,4%

dos alunos-sujeitos)o reiteraram e, nos moldes do texto, descreveram paisagens, fatos ou acontecimentos que se passaram ou que se passam em frente à sua janela. Tome-se, como exemplo, a redação 1/002.

"Minha janela se abre para uma pracinha muito bonita e muito alegre.

Todos os dias vem um homem vender balões, um homem vender cachorros quentes, pipocas, algodões doces etc.

Nessa pracinha existem grandes bancos, onde as crianças brincam e os adultos sentam.

Cada vez que abro minha janela e vejo aquela praça alegre cheia e babás e mães passeando com bebês.

Quando abro minha janela e vejo aquela praça alegre e cheia de amor, eu fico completamente feliz.

Outros 7 alunos (30,4%), não reiteraram em seus textos o tema tal e qual foi proposto pelo professor, mas se ativeram a ele, como referência , e o mantiveram subjacente ao longo da sua redação. Observe-se, por exemplo, a redação 1/016.

"Num futuro as montanhas que ficam perto de São Paulo nao serão mais do que ruínas. Isso por quê o homem já terá-las destruido, e então elas não serão nada mais do que pequenas pedras.

Em seu lugar construirão: edifícios, setores industriais, etc.

O ar do verde das montanhas não isistirá mais. E então o homem só terá nada mais do que apenas produtos que ele mesmo construiu.

Esse futuro não está muito distante.".

Quatro outros alunos (17,4% do total dos alunos-sujeitos) desenvolveram a narração de um fato qualquer e inseriram, em graus variáveis de adequação, o tema proposto, no meio do seu texto. Observe-se, por exemplo, a redação nº 1/001:

"Era feriado de 7 de setembro, e meu pai resolveu programar uma viagem.

Meu pai convidou para ir conosco a família do meu tio e alguns amigos.

Saímos às 7 horas da noite num ônibus particular íamos para Angra dos Reis.

Chegamos já era 3 ou 4 horas da manhã.

Estavamos muito cansados e fomos dormir.

No dia seguinte ***abri a janela do meu quarto***[23] *e o dia estava bonito.*

Quando meus pais acordaram fômos tomar café.

Depois fomos nadar na praia e depois na piscina.

Logo depois fomos andar de barco.

---

(23) O grifo é meu.

Paramos numa ilha para ir a uma praia muito boa.

Nós tivemos que nadar até a praia porque senão o bar co incalhava.

Passamos o dia todo lá.

No dia seguinte voltamos para São Paulo.".

Finalmente, 5 alunos (21,7% do total dos alunos-sujeitos), desenvolveram a narração de um fato qualquer, sem recuperar o tema proposto pelo professor em nenhum momento. Seja o exemplo da redação 1/013:

"Vou contar uma história sobre uma praia que fica perto de casa.

Essa praia não é gostosa para nadar, porque so tem pedra, nao tem ondas, não é gostoso para brincar porque nao tem quase areia.

A praia nao tem crianças e nao tem sorveteiro, so tem adultos.

Eu quase nao vou lá, mas quando vou da vontade de sair correndo.

Como vocês vêem essa praia é muito irritante, eu aconselho a vocês nunca irem a Praia do Caramuru.".

QUADRO V — Distribuição das redações dos alunos-sujeitos da Escola 1, por grau de adequação temática

	desenvolveram o tema proposto total ou parcialm/	desviaram-se do tema proposto	T
Qt.	18	5	23
%	78,3	21,7	100

A maior parte dos alunos da Escola 1, portanto, pareceu entender a proposta que lhes fez o professor e foi capaz de desenvolvê-la, adequadamente.

2.2.2.2 As situações de enunciado

A quase totalidade dos textos enunciados pelos alunos desta Escola reitera a isotopia proposta pelo manual didático. São textos que falam da beleza das pequenas coisas e da felicidade que elas nos trazem.

8 crianças falam da beleza da natureza e ambientam seu texto num universo não urbano; 10 outras o fazem num ambiente urbano; as 5 redações restantes não especificam a situação de espaço enunciado.

▲ **QUADRO VI** — Distribuição das redações dos alunos-sujeitos da **Escola 1**, por situações de enunciado

SITUAÇÕES DE ENUNCIADO	Redações		grau de ampliação em relação ao texto-estímulo
	Qt	%	
"praia"	4	17,4	ampliação parcial: extensão da situação proposta no texto-estímulo para uma experiência pessoal, vivida ou imaginada
"campo"	4	17,4	
"cidade"	10	43,4	
"não identificadas"	5	21,7	
TOTAL	23	100	

a) Situação de enunciado: "praia"

As quatro crianças que ambientaram suas redações no espaço "praia" apresentam a mesma visão: a praia é o dia de sol, de tomar sorvetes, de nadar, brincar, praticar "surf", andar de barco e admirar o mar e os peixes. Observe-se, por exemplo a redação 1/021.

"Minha janela se abre para linda praia onde todos se divertem, nadando, jogando e brincando. Da minha janela vejo também enormes ondas, cardumes de pequenos peixes dourados e prateados, e também homens que em cima de suas pranchas fazem curvas e piruetas. Suas pranchas são pintadas e grandes.

Vejo a areia branquinha e as vezes castelos que sao destroídos pelas ondas.

Vejo quando o dia está claro a agua clara e azul e quando o tempo está nublado a água fica turva e os peixes se escondem.

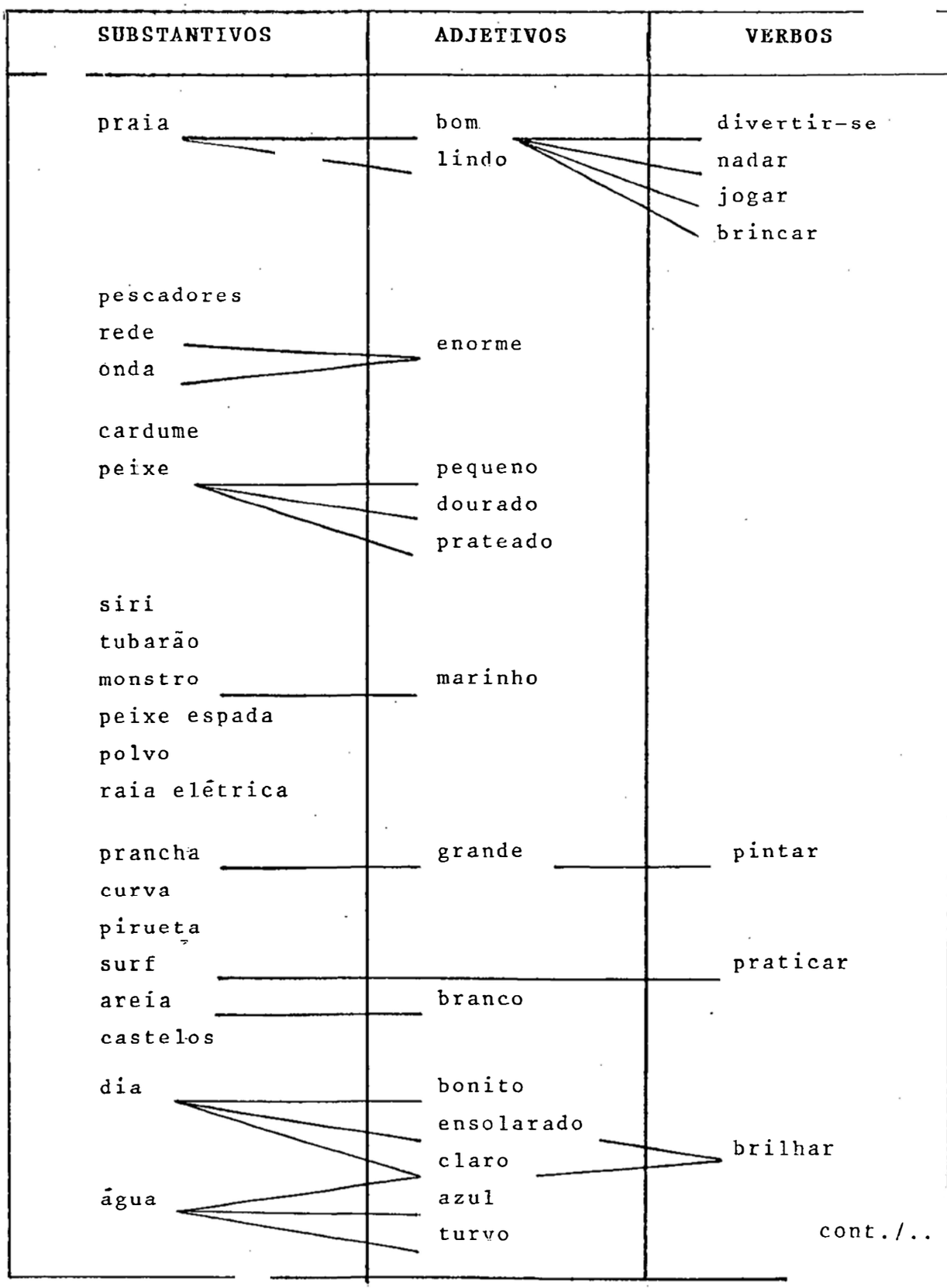
Vejo também gaivotas que voam à procura de peixes, e me sinto muito feliz.".

Confira-se a este respeito o vocabulário do **DE** de "praia" que ocorre nas redações que desenvolveram o tema neste espaço[24].

---

(24) O critério de levantamento deste vocabulário foi a especificidade sêmica que os vocábulos assumiram nos respectivos contextos. Este conjunto vocabular e os outros que se seguem são apenas ilustrativos e não exaustivos.

A QUADRO VII — Vocabulário dos textos dos alunos-sujeitos da **Escola 1**, relativos à situação de enunciado "praia"



CONT. QUADRO VII

SUBSTANTIVOS	ADJETIVOS	VERBOS
tempo	nublado	
gaivota		voar
mar	bravio	
	calmo	
boca (da praia)		desembocar
superfície		
rasinho		
barco		encalhar
ilha		
pedra		
sorveteiro		

b) Situação de enunciado "campo"

A visão que estas crianças têm do campo também é a do espaço idealizado, de sonhos, onde tudo é verde, florido e colorido. Leia-se, por exemplo, a redação 1/007:

"Na noite passada, estive sonhando.

Sonhando que eu morava no campo, e era época de primavera. Quando acordava, abria minhas janelas. Havia tantas coisas lindas, que eu não podia acreditar. Parecia que as cores brincavam de roda.

Era maravilhoso! Eu olhava para todos os lados, e ficava emocionada só de ver tantas cores em plantas diferentes.

Não dava para eu me conter. Fui logo apanhando

flores de todas as cores, e enfeitando a casa inteirinha. Ficou linda; toda colorida.

E nao pensem que foi so a casa que eu enfeitei. Enfeitei também meus cabelos e meu vestido. Eu fiquei linda tanto quanto a casa.

Mas derrepente, ouvi um barulho. Era o dispertador. Hora de ir para o colégio.

Abri minhas janelas e vi tudo cinza. Fiquei muito triste. Depois que pensei um pouco, percebi que as pessoas tem que aprender a ser feliz no lugar que estiverem. Por isso, agora, eu me sinto feliz.".

Observe-se, a este respeito, o vocabulário referente ao DE "campo" que ocorre nas redações dos alunos que ambientaram seus textos neste espaço.

▲ **QUADRO VIII** — Vocabulário dos textos dos alunos-sujeitos da **Escola 1** relativo à situação de enunciado "campo"

SUBSTANTIVOS	ADJETIVOS	VERBOS
campo	lindo	sonhar
paraíso		morar
cor		brincar de roda
flor		apanhar
arco-íris		enfeitar
horizonte	verde	
	azul	

cont./...

CONT. QUADRO VIII

SUBSTANTIVOS	ADJETIVOS	VERBOS
lagoa	límpida	
patinhos	amarelos	
	brancos	
árvore		
jardim		
cheirinho	gostoso	
mato		
fazenda		
pasto		
garrote		
carne		
pião (por peão)		
pasto		
touro		chifrar
mangueira		laçar

A visão do universo não-urbano que estas 8 crianças imprimem nos seus textos — seja praia ou campo — é uma visão utópica, idealizada romanticamente. São espaços que freqüentam, provavelmente, em períodos de férias escolares e que associam, por conseqüência, à diversão e lazer, em oposição à rotina e obrigaçoes do seu espaço tópico, urbano. Observe-se, por exemplo:

(1/018) — *"Cheguei em casa olhei na janela, e não havia mas nenhum brilho dourado apenas os peixes pulando no rasinho.*

(1/007) — *"Mas derrepente, ouvi um barulho. Era o dispertador. Hora de ir para o colégio. Abri minhas janelas e vi tudo cinza. Fiquei muito triste.*

c) Situação de enunciado: "cidade"

As 10 crianças que ambientaram seus textos no espaço urbano — vivido ou imaginado — também parecem, na sua maioria, admirar o que nele ainda existe da natureza, daí o grande número de vocábulos pertinentes a este DE, ou a alguns dos seus sub-domínios. Observe-se, a este respeito, as seguintes ocorrências:

(1/016) — *"Num futuro as montanhas que ficam perto de São Paulo não serão nada mais do que ruínas.*

O ar do verde das montanhas não isitirá mais. E então o homem só terá nada mais do que apenas produtos que ele mesmo construiu.".

(1/015) — *"Essa casa ficava na frente de um zoológico, em São Paulo,era muito bonito, grande e com muitos animais e no dia que visitei o zoológico, nasceu um filhote de tigre,muito bonito e esperto.".*

(1/010) — *"Minha janela se abre para uma arvore de copa redonda.*
Quando acordo vou para a janela ver a linda arvore de copa redonda.".

(1/009) — *"Eu ainda me lembro quando eu morava numa casa grande, com vidraças enormes na frente dela, e também me lembro, de um coqueiro pequeno no jardim que agora deve estar enorme.".*

(1/020) — *"Vou falar sobre um jardim eu gostava muito de brincar lá quando era pequena porque era um lugar muito interessante para brincar lá havia muitas arvores muitas plantas em geral."*.

A verticalidade da paisagem urbana, caracterizada pelo numero de edifícios, só e lamentada em uma redação (cf. redação 1/016 p.191), em outras ela parece perfeitamente integrada às aspirações das crianças. Observe-se esta ocorrência:

(1/023) — *"Falando de meu prédio, ele fica numa e na primeira travessa depois de três prédios lá está ele.*
Meu apartamento tem 4 banheiros, 4 quartos e 2 salas. Embaixo tem um Playground; tem uma balança nos fundos, mesa de ping-pong e uma piscina, funda.
...
Gosto de contar isso porque adoro meu prédio.".

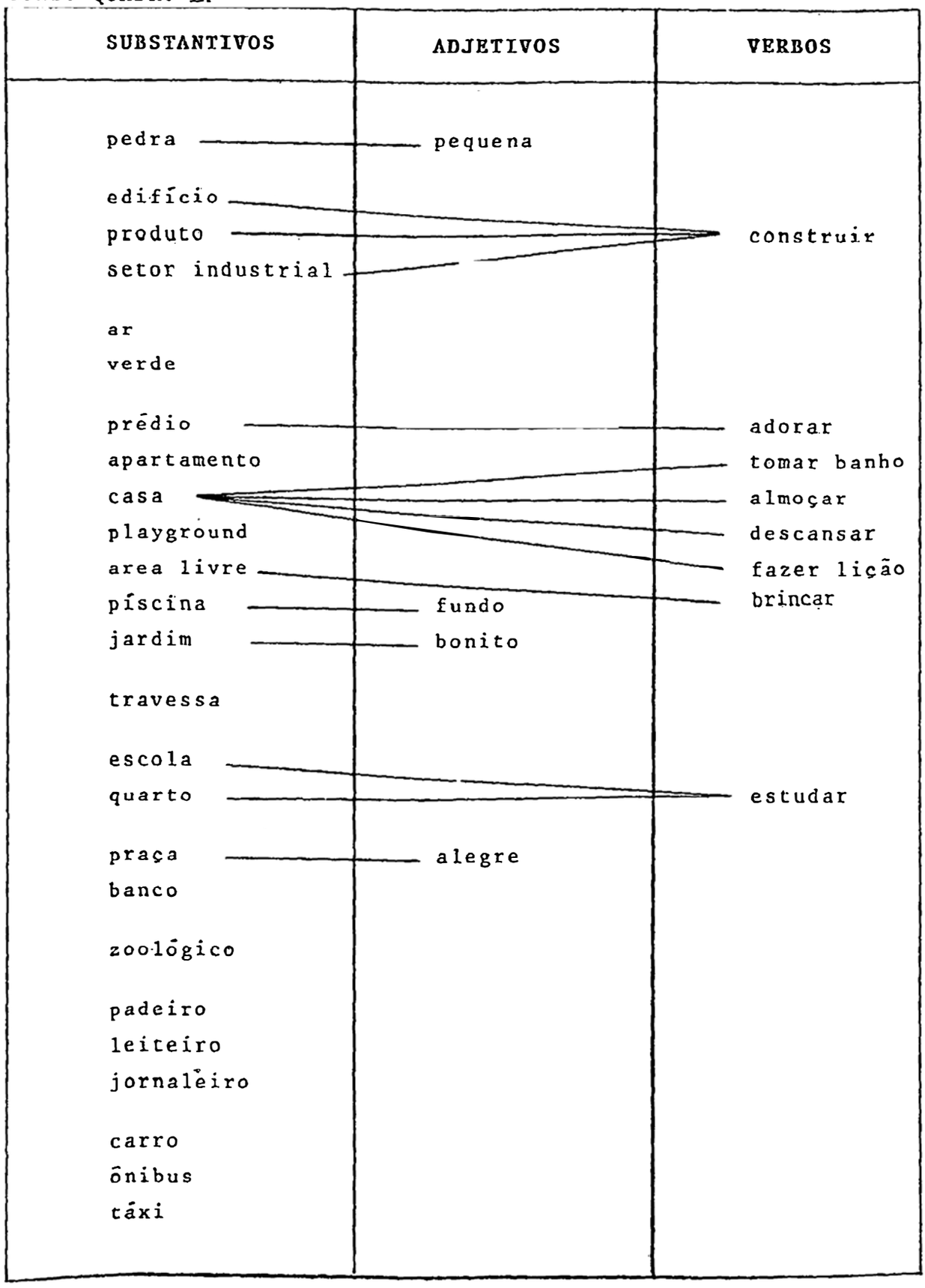
Poderíamos, tal e qual o fizemos com os paradigmas "praia" "campo", propor os seguintes vocábulos específicos ao DE "urbano", a partir dos textos destes 10 alunos.

▲ QUADRO IX — Vocabulário dos textos dos alunos-sujeitos da Escola 1 relativo a situação de enunciado "cidade"

SUBSTANTIVOS	ADJETIVOS	VERBOS
cidade	grande maravilhosa	
montanhas		destruir
ruínas		

cont./...

CONT. QUADRO IX



Podemos observar, a partir desta primeira análise que mesmo se atendo, ainda que em graus variáveis, ao tema que lhes pro-

pos o professor e à visão otimista da vida que lhes propôs o texto-estímulo, os alunos da Escola 1, no seu conjunto, foi capaz de ampliar, em seus textos, a mensagem que receberam e aplicá-la a situações e domínios de experiência vividos, ou imaginados; um deles, apenas, (cf. 1/016, p. 191) a contestou, na medida em que projetou a paisagem que hoje vê, da sua janela, para um futuro "não(...)muito distante" e a vê destruída pelo homem. À visão otimista proposta, este aluno contrapõe uma visão contrária não contraditória pessimista.

2.2.2.3 O vocabulário co-ocorrente

Complementamos a análise do conjunto vocabulário do texto-estímulo e dos textos dos alunos efetuada, no sub-capítulo anterior, a nível transfrástico, com esta segunda análise, desta vez, a nível frástico. Consideramos, aqui, apenas, o vocabulário co-ocorrente, ou seja, aquele que ocorre tanto no texto-estímulo quanto nos textos dos alunos. O aspecto aqui focalizado é o da substância de conteúdo destes vocábulos: a análise da carga sêmica que os vocábulos lexicais apresentam no texto-estímulo em confronto com a análise da carga que apresentam nas redações pretendeu medir o grau de alteração que este vocabulário sofreu nos textos dos alunos, depois de passar por determinados procedimentos lingüístico-pedagógicos e determinadas técnicas e métodos de ensino de Léxico.

Teoricamente, seriam possíveis as seguintes situações:

a) Reiteração

O aluno recupera o vocábulo tal e qual foi proposto pelo manual. Observe-se, por exemplo, a recuperação do vocábulo **terreiro**.

Texto-estímulo: *"Houve um tempo em que a minha janela se abria para um* ***terreiro****, onde uma vasta mangueira a largava sua copa redonda."*.

No texto-estímulo, sao enfatizados os seguintes semas do semema de (terreiro): /espaço de terra/; /amplo/; /com árvores/; próximo a uma casa/.

Na redação 1/022, observou-se a ênfase nos mesmos semas.

(1/022) *"O* ***terreiro*** *é muito grande e tem duas vastas mangueiras e borboletas duas a duas...*
O ***terreiro*** *fica na frente de uma linda casa cheia de jasmineiros..."*

Como nao foi acrescentado no conjunto das ocorrende **terreiro**, nenhum sema "novo", contextual, consideramos que a retomada deste vocábulo foi reiterativa.

b) Reiteração parcial

O aluno reitera apenas parcialmente os semas enfatizados no texto-estímulo. Neste caso, a maior parte dos semas se mantém e um ou outro é substituído. Oberve-se a recuperação do vocábulo **copa**.

— **Texto estímulo:** *"...terreiro onde uma vasta mangueira alargava sua* ***copa*** *redonda. À sombra da árvore numa esteira, passava quase todo dia sentada uma mulher,..."*

Nesta ocorrência, o semema de (**copa**) pode ser descrito como: /ramagem superior de uma árvore/; /que forma superfície em forma de esfera/;/que protege da luz do sol/.

(1710) *"Minha janela se abre para uma arvore de* ***copa*** *redon-*

Quando acordo vou para a janela ver a linda árvore de ***copa*** *redonda.".*

Na retomada do vocábulo **copa**, se mantiveram os semas /ramagem superior de uma árvore/; /que forma uma superfície em forma de esfera/; mas no lugar de /para proteger da luz do sol/ foi enfatizado o sema, conotativo, contextual, /que embeleza a árvore/.

c) Nem redução, nem ampliação

Neste caso, o vocábulo co-ocorrente é empregado em outros domínios de experiência e atualiza, portanto, em contexto, outros semas, embora se mantenha um núcleo sêmico comum.

Compare-se, por exemplo, a ocorrência do vocábulo **balde** no texto-estímulo e na redação 1/020.

— **Texto-estímulo:** *"Era uma época de estiagem, de terra esfarelada, e o jardim parecia morto. Mas todas as manhãs vinha um pobre homem com um* ***balde****, e, em silêncio, ia atirando com a mão umas gotinhas de água sobre as plantas.".*

Nesta ocorrência, do semema do vocábulo **balde** são enfatizados os semas /vaso/;/que serve para transportar água/.

(1/020) — *"Era um ótimo lugar para brincar de varias coisas como, esconde-esconde, pega-pega e também levamos um* ***baldinho*** *para brincar na areia com os meus amigos e amigas que tambem adimiravam muito aquele jardim.".*

Nesta ocorrência, são atualizados outros semas /que serve para brincar/; /para encher de areia/; de outros domínios de experiência, embora se mantenha o núcleo comum: /vaso/.

d) Ampliação

Neste caso, houve acréscimo de pelo menos um sema na retomada de um vocábulo. Tome-se, como exemplo, as ocorrências do vocábulo **jardim.**

Texto-estímulo: *"Perto da janela havia um pequeno* ***jardim*** *qua se seco. Era uma época de estiagem, de terra esfarelada, e o* ***jardim*** *parecia morto. Mas todas as manhãs vinha um pobre homem com um balde, e, em silêncio, ia atirando com a mão umas gotas de água sobre as plantas.".*

No texto-estímulo, sao enfatizados os semas: /terra/; /onde se cultivam plantas/. Nos textos dos alunos, além destes semas, são enfatizados vários outros semas, contextuais,co

mo: /relativamente grande/;/na frente das das casas/;/flores/;/ pássaros/;/arco-íris/; /brincadeiras/;/areia/;/beleza/

O semema do vocábulo **jardim** se amplia.Observem-se as ocorrências.

(1/009) *"...e também me lembro, de um pequeno coqueiro no* ***jardim****, que agora deve estar enorme.".*

(1/003) — *"...e sem mais nem menos me encantei com um* ***jardim****, não muito grande mas bonito,...".*

"O ***jardim*** *tinha galhos com passarinhos de várias cores e um canteiro com flores rosas, azuis e verme-*

"...e também estava chovendo muito, eu já estava preoculpado com o ***jardim****.".*

"Hoje eu estou morando lá e minha janela se abre para o ***jardim****.".*

(1/005) — *"Todas as manhãs um arco-íris aparecia no meu* ***jardim****. (...) O arco-íris não só me alegrava, mas também deixava o meu jardim* ***bonito****.".*

(1/020) *"Vou falar sobre um* ***jardim*** *eu gostava muito de brincar lá quando era pequena porque era um lugar muito interessante para brincar lá..."*

e) Redução

Os vocábulos, neste caso, tiveram alguns de seus semas reduzidos ou apagados, em relação ao texto-estímulo. Observem-se as ocorrências do vocábulo **jasmineiro.**

Texto-estímulo: *"Às vezes abro a janela e encontro o* ***jasmineiro*** *em flor. Outras vezes encontro nuvens espes sas...".*

Nesta ocorrência, poderíamos representar o semema de **jasmineiro** por /árvore/;/ que dá flor/.

(1/022) *"O terreiro fica na frente de uma linda casa cheia de* ***jasmineiros****, rosas e margaridas.".*

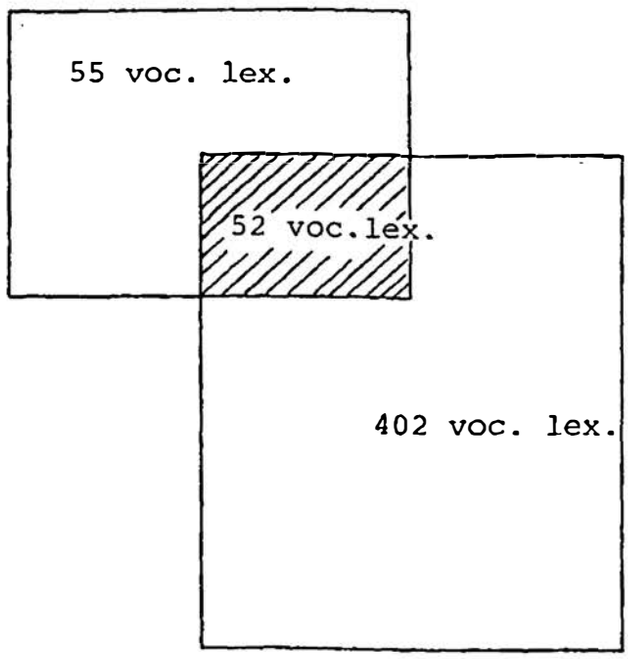
Vimos que, de modo geral, os alunos da Escola 1 ampliaram parcialmente a mensagem proposta pelo texto estímulo, relacionando-a a fatos da sua experiência anterior. A análise sêmica do conjunto vocabulário co-ocorrente, que descrevemos nas páginas que se seguem, confirmou a segunda hipótese que formulamos no § 2.2 deste capítulo: este alunado, ao lado da retomada parcial dos vocábulos atualizados no texto-estímulo, atualizou um vocabulário próprio, específico da sua visão de mundo.

De fato, a grande maioria dos alunos-sujeitos desta Escola, mesmo se atendo à proposta do professor, desenvolveu seus textos de acordo com experiências que vivenciou ou imaginou e conseguiu, ao menos no que diz respeito à situação temática, apreender a proposta e elaborar, a partir dela, um novo texto, daí o grande número de vocábulos lexicais que ocorreram nas redações dos alunos, sem que tivessem co-ocorrido no texto que serviu de nucleo para o estudo do conteúdo relativo à primeira unidade didática, ou nos exercícios relativos ao texto. Assim é que dos 107 vocábulos lexicais atualizados no texto-estímulo, apenas 52 foram

recuperados nas redações dos alunos (cf. **Quadro X**): 25 substantivos, 6 adjetivos e 21 verbos; ou seja, dos 425 vocábulos lexicais identificados no conjunto das 23 redações dos alunos-sujeitos da Escola 1, 52 são co-ocorrentes.

A)

conj. vocabular do
texto estímulo=107 voc. lex.



B) conj. vocabular das 23 redações da Escola 1= 454 voc. lex.

De onde:

$A \cap B = x$

x = 52 vocábulos lexicais

QUADRO X ⟶

A QUADRO X — Vocábulos que co-ocorrem no texto-estímulo e nas redações dos alunos-sujeitos da Escola 1, agrupados por classe sêmio-táxica[25].

SUBSTANTIVO	Nº RED.	FR. RED.	FR. TEX.	ADJETIVO	Nº RED	FR. RED	FR. TEX.	VERBO	Nº RED.	FR. RED.	FR. TEX
janela	11	16	7	pequeno	6	7	2	ver	11	22	1
cidade	3	14	1	feliz	4	6	3	ir	11	21	1
coisa	7	13	1	branco	4	6	1	abrir-se	8	12	4
jardim	4	13	3	vasto	2	2	1	passar	6	8	2
dia	6	9	1	redondo	1	2	1	poder	6	7	2
homem	5	7	2	pobre	1	1	1	olhar	5	6	2
giz	1	6	1					sair	4	5	1
arvore	3	5	1					cont. hist.	4	4	1
criança	4	5	3					falar	3	4	1
lugar	4	5	1					sonhar	3	4	1
água	2	4	2					fazer	3	3	2
flor	2	3	1					sentir-se	3	3	2
mangueira	2	2	1					vir	2	2	1
copa	1	2	1					avistar	1	2	1
terreno	1	1	1					pular	1	2	1
epoca	1	1	1					dizer	2	2	1
balde	1	1	1					atirar	1	1	1
planta	1	1	2					encontrar	1	1	1
jasmineiro	1	1	1					refletir	1	1	1
nuvem	1	1	1					existir	1	1	2
escola	1	1	1					aprender	1	1	1
borboleta	1	1	1								
espelho	1	1	1								
ar	1	1	1								
avião	1	1	1								

(25) *Encontram-se igualmente indicados no quadro, o nº de alunos que utilizaram tais vocábulos (nº de redações); o nº de vezes em que cada vocábulo ocorreu nas redações (freqüência/red.) e o nº de vezes que cada vocábulo ocorreu no texto-estímulo (freqüência/texto).*

Nada parece indicar que a freqüência com que determina dos vocábulos ocorrem no texto-estímulo tenha influenciado a sua utilização pelos alunos-sujeitos. A freqüência relativamente maior do substantivo "janela", recuperado 16 vezes por 11 alunos e do verbo "abrir-se", recuperado 12 vezes por 8 alunos se deve, certamente, ao fato destes vocábulos fazerem parte da redação do tema; ocorre, também, com alta freqüência, provavelmente, por estar ligado associativamente ao tema proposto, o verbo "ver", retomado 22 vezes, por 11 alunos.

A recuperação dos outros vocábulos parece ser casual, já que a maioria deles sequer está entre os vocábulos mais freqüentes nos textos dos alunos, como mostra o quadro abaixo, em que estão arrolados os 39 vocábulos mais freqüentes nas 23 redações.

QUADRO XI — Relação dos vocábulos que ocorreram até 5 vezes nos textos dos alunos-sujeitos da **Escola 1**, agrupados por classe sêmio-táxica. (Conjunto vocabulário de maior freqüência)[26]

SUBSTANTIVO	Nº RED.	FR. RED.	ADJETIVO	Nº RED.	FR. RED.	VERBO	Nº RED.	FR. RED.
casa	10	19	lindo	6	13	ver*	11	22
janela*	11	16	grande	8	10	abrir-se*	8	12
cidade*	3	14	bonito	6	8	brincar	5	10
coisa*	7	13	enorme	3	7	passar*	6	8
jardim*	4	13	pequeno*	6	7	resolver	6	8
dia*	6	9	feliz*	4	6	chegar	7	7

cont./...

(26) Os vocábulos que co-ocorrem no texto estímulo estão assinalados com (*).

CONT. QUADRO XI

SUBSTANTIVO	Nº RED.	FR. RED.	ADJETIVO	Nº RED.	FR. RED.	VERBO	Nº RED.	FR. RED.
praia	5	8	branco*	4	6	acontecer	5	7
cor	4	7	azul	4	5	poder*	6	7
homem*	5	7				morar	5	6
peixe	2	7				olhar*	5	6
arco-íris	2	6				acordar	5	5
vida	5	6				gostar	4	5
giz*	1	6				cair*	4	5
árvore*	3	5						
criança*	4	5						
pai	3	5						
praça	2	5						
lugar*	4	5						

A análise do vocabulário co-ocorrente, do ponto de vista da interseção semêmica resultou nos seguintes paradigmas:

a) Vocábulos reiterativos

Dos 52 vocábulos recuperados pelos alunos da Escola 1, 20 foram retomados com o mesmo valor do semântico texto-extímulo:

lugar	vasto	fazer
borboleta	redondo	sentir-se
escola	feliz	vir
terreiro		olhar
mangueira		encontrar
dia		avistar
época		pular
		refletir
		existir
		sonhar

A. QUADRO XII — Descrição dos vocábulos co-ocorrentes da Escola 1, reiterativos, em relação ao texto-estímulo, do ponto de vista da intersecção semêmica

VOCÁBULO	DESCRIÇÃO (SEMAS ENFATIZADOS)	REDAÇÕES
LUGAR	espaço próprio para determinado fim	1/016;1/020 1/007;1/006
BORBOLETA	insetos; que voa	1/022
ESCOLA	estabelecimento; onde funciona a escola; onde as crianças vão todos os dias	1/023
TERREIRO	espaço de terra; amplo; com arvores	1/023
MANGUEIRA	árvore grande; de copa larga e redonda; que dá boa sombra	1/020;1/022
DIA	período de tempo; entre uma noite e outra; em que há luz do sol	1/009;1/018 1/021
ÉPOCA	período de tempo; com certa duração	1/007
VASTO	qualidade daquilo que e amplo	1/020;1/022
REDONDO	qualidade daquilo que tem a forma de uma esfera	1/010
FELIZ	qualidade daquele que está em estado de contentamento; em paz consigo mesmo; em comunhão com a natureza	1/007;1/002 1/021;1/023
FAZER	ato de representar alguma coisa, com o auxílio das mãos ato de construir alguma coisa física; material	1/021;1/023 1/011
SENTIR-SE	ato de ter consciência do próprio estado; não material	1/007; 1/021; 1/023
VIR	ato de comparecer a um determinado lugar; em direção à pessoa que fala; por movimento próprio; com determinado objetivo	1/002/1009

CONT./...

CONT. QUADRO XII

VOCÁBULO	DESCRIÇÃO (SEMAS ENFATIZADOS)	REDAÇÕES
OLHAR	ato de aplicar o sentido da visão; em algum ponto determinado; observando-o com atenção e fixadamente	1/007;1/004 1/005;1/018 1/011
ENCONTRAR	ato de descobrir alguma coisa em determinado estado ou condição	1/011
AVISTAR	ato de enxergar alguma coisa à distância	1/008
PULAR	ato de elevar o próprio corpo; de baixo para cima; em movimentos rápidos e sucessivos	1/018
REFLETIR	ato de duplicar uma determinada imagem	1/022
EXISTIR	ato de estar no mundo, dito real	1/016
SONHAR	ato de pensar; com insistência; movido por um desejo forte	1/008;1/011

b) Vocábulos parcialmente reiterativos.

8 vocábulos retomados do texto-estímulo foram parcialmente reiterados, do ponto de vista da intersecção semêmica:

nuvens	pequeno	abrir-se
copa	branco	passar
homem		aprender

QUADRO XIII ⟶

QUADRO XIII — Descrição dos vocábulos co-ocorrentes da **Escola 1**, parcialmente reiterativos em relação ao texto-estímulo, do ponto de vista da intersecção semêmica

VOCÁBULO	DESCRIÇÃO (SEMAS ENFATIZADOS)	REDAÇÕES
NUVEM	conjunto visível de partículas de água; de tamanho variável; em suspensão na atmosfera; de cor branca	1/009
COPA	ramagem superior de uma arvore; que forma uma superfície em forma de esfera; que embeleza a árvore.....	1/010
HOMEM	qualquer indivíduo; da raça humana; adulto; masculino; que precisa trabalhar	1/002;1/009; 1/017;1/021
PEQUENO	qualidade daquilo que tem tamanho diminuto; concreto	1/008;1/009; 1/016;1/011; 1/021
BRANCO	qualidade daquilo que é limpo; qualidade daquilo que é da cor do giz	1/009;1/011; 1/006;1/021
ABRIR-SE	vimento de descerrar a janela; pela manhã; pela tarde; localização	1/008;1/001; 1/002;1/007; 1/006;1/019; 1/003;1/009
PASSAR	ato de consumir o tempo; ato de percorrer determinado lugar; casualmente ou não	1/003;1/001; 1/020;1/018; 1/003;1/008; 1/018
APRENDER	tornar-se apto, ou capaz de alguma coisa,em conseqüência de experiências anteriores	1/007/

c) Vocábulos utilizados em outros domínios de experiência que não o do texto

12 vocábulos foram retomados em outras situações de enunciado que não as propostas pelo texto-estímulo, de onde a atualização de outros semas potenciais. Consideramos, neste caso, a partir do ponto de vista da intersecção semêmica, que não houve nem ampliação, nem redução:

balde	passar-se
dia	poder
homem	atirar
coisa	sonhar
	dizer
	ver
	falar
	ir

▲ QUADRO XIV — Descrição dos vocábulos co-ocorrentes da **Escola 1**, utilizados em outros domínios de experiência, que nao o do texto-estímulo

VOCÁBULO	DESCRIÇÃO (SEMAS ENFATIZADOS)	REDAÇÕES
BALDE	vaso que serve para brincar e encher de areia	1/020
DIA	período de 24 horas	1/003
HOMEM	qualquer indivíduo da raça humana; adulto ou não; masculino ou nao	1/016

Cont./...

CONT. QUADRO XIV

VOCÁBULO	DESCRIÇÃO (SEMAS ENFATIZADOS)	REDAÇÕES
PASSAR-SE	ato de acontecer num determinado tempo e num determinado lugar	1/012
PODER	permissao para realizar um determinado ato; possibilidade de realizar determinado ato; capacidade para realizar determinado ato	1/006;1/023; 1/017;1/008; 1/018;1/007
ATIRAR	ato de jogar um objeto, com força	1/012
SONHAR	ato de imaginar uma situação, enquanto se dorme	1/007

Cont./...

Incluímos, ainda, nesta categoria, os vocábulos pouco específicos, ou seja, os de baixa especificidade sêmica e passíveis, por essa razão, de figurarem em vários universos de discurso. São vocábulos que, por conterem, relativamente a outros vocábulos do mesmo campo semântico, menos semas, podem figurar em vários contextos, como já observara PAIS, ao tratar da especificidade semântica[27].

"Quanto mais específicos forem os sememas, maior numero de semas conterão, e, conseqüentemente, maior será sua carga de informação; por isso mesmo, menor será o número de ***designados*** *a que poderão corresponder e menor o número de contextos em que poderão distribuir-se as lexias que os exprimem."*.

Por oposição, podemos propor que, nos limites de uma classe de equivalência semântica, sememas que contêm menor número

(27) *Cf. Capítulo I, § 1.1.2, deste trabalho.*

de semas relativamente a outros, informam menos. Conseqüentemente, as lexias que os exprimem poderão ocorrer em um número relativamente maior de contextos.

Observem-se, por exemplo, as ocorrências do vocábulo **coisa**.

(1/011) *"...eles falavam minha língua então conversamos de muitas* ***coisas*** *contei a minha vida pra eles e eles me contaram a deles."*

(1/018) *"A três anos atrás aconteceu uma* ***coisa*** *extraordinária. Foi que o dia esta muito ensolarado e resolvi passar o dia na praia.*

Quando olhei a cidade vi uma ***coisa*** *que quase nao acreditei... Logo que subi a cidade quase fora de vista brilhava uma linda* ***coisa*** *dourada."*

Observem-se, ainda, estes exemplos:

(1/004) *"...depois começaram a fazer gracinhas e a mostrar a sua vida comum, ai sim eu* ***vi*** *o seu lindo canto e a vida de um passarinho a coisa mais bela do mundo!!!".*

Nesta ocorrência, **ver** perde a sua especificidade em relação a **ouvir**.

(1/017) — *"Quando José estava destraido nisso o touro ia pega-lo meu pai me acordou e* ***vi*** *que era um sonho.".*

Neste outro exemplo, **ver** não só perde seus semas mais específicos, como também alguns genéricos. Neste contexto, não é enfatizado o "ato de perceber alguma coisa pelo sentido da visão" mas sim o "ato de perceber alguma coisa pelo raciocínio".

Cont. QUADRO XIV

VOCÁBULO	DESCRIÇÃO (SEMAS ENFATIZADOS)	REDAÇÕES
COISA	objeto; concreto; fatos que aconteceram; assunto de que se fala	1/007;1/018; 1/004;1/020; 1/011;1/024
DIZER	ato de expressar uma opinião; oralmente ato de contar uma história	1/019 1/011
VER	ato de perceber alguma coisa com o ouvido; ato de perceber detalhes, com o auxílio da visão; ato de observar alguma coisa com os olhos; ato de compreender alguma coisa pelo raciocínio; ato de sentir/ter a sensaçao de; não obrigatoriamente pela visão; ato de concluir alguma coisa, nao obrigatoriamente pela visão.	1/004;1/007; 1/002;1/010; 1/018;1/017; 1/023;1/013; 1/021;1/011; 1/019.
FALAR	ato de revelar alguma coisa para alguém; ato de se expressar oralmente por palavras; ato de discorrer sobre determinado assunto.	1/020;1/011; 1/023.
IR	ato de deslocar-se de um local para outro, com determinado objetivo, por movimento próprio ou com auxílio de determinado transporte ou veículo; ato de comparecer a algum lugar e lá permanecer durante certo tempo; ato de deslocar-se de um lugar para voltar ao lugar onde se mora	1/017;1/015; 1/010;1/013; 1/003;1/018; 1/008;1/023; 1/011;1/024; 1/001.

A utilização destes vocábulos de baixa especificidade sêmica, ou, de "vocábulos-coringa", que podem ocorrer em quase qualquer contexto, se provoca, do ponto de vista semântico, diminuição da carga de informação, do ponto de vista sintático, revela-se uma eficiente estratégia de preenchimento sintagmático.

d) Vocábulos ampliados, do ponto de vista da intersecçao semêmica

Foram 11 os vocábulos que tiveram seus sememas ampliados pelo contexto em que foram atualizados nas redações dos alunos:

avião cair
ar
flor
água
jardim
giz
cidade
criança
árvore
janela

A. QUADRO XV — Descrição dos vocábulos co-ocorrentes da Escola 1, ampliados

VOCÁBULO	DESCRIÇÃO (SEMAS ENFATIZADOS)	REDAÇÃO
AVIÃO	aparelho, de tamanho enorme, que se locomove pelo ar	1/009
AR	substância produzida em presença de vegetação, necessária à vida	1/016

Cont./...

CONT. QUADRO XV

VOCÁBULO	DESCRIÇÃO (SEMAS ENFATIZADOS)	REDAÇÃO
FLOR	parte da planta que tem cores bonitas e fortes e que serve para enfeitar a casa, a roupa e os cabelos	1/007
ÁGUA	parte líquida do globo terrestre, que fica transparente quando o tempo está bom e turva quando chove; forte e incontrolável pelo homem.	1/009;1/021
JARDIM	terreno, de tamanho variável, que pode ficar ou não em frente a uma casa; onde se cultivam planta e flores; onde há passaros; onde aparece arco-íris; onde tem areia e espaço para se brincar e, geralmente, muito bonito	1/009;1/003; 1/005;1/020;
GIZ	bastonete, de tamanho pequeno, colorido;que serve para se desenhar, ou para se construir pequenas coisas fantásticas e imaginárias	1/011
CIDADE	grande espaço urbano, onde se agrupam pessoas; onde há muitos edifícios; em geral, muito movimentada e bela.	1/008;1/018; 1/011
CRIANÇA	ser humano, de pouca idade, de tamanho pequeno e que gosta de brincar e de rir	1/002;1/013; 1/024;1/011
ÁRVORE	vegetal; que torna o lugar aonde está agradável e cuja folhagem, na parte superior, cheira bem	1/006;1/010; 1/020
JANELA	abertura na parede de uma casa por onde entra luz, por onde se pode ver o lado de fora e por onde se pode sair	1/010;1/009; 1/008;1/007; 1/003;1/002; 1/001;1/018; 1/006;1/019; 1/021

Cont./..

Cont. QUADRO XV

VOCÁBULO	DESCRIÇÃO (SEMAS ENFATIZADOS)	REDAÇÃO
CAIR	movimento de queda, de cima para baixo, que pode ser forte e rápido; ou fraco e lento movimento de ir ao chão, involuntário, porque se perdeu o equilíbrio	1/009;1/018; 1/017;1/011

e) Vocábulos que sofreram redução nos seus sememas, do ponto de vista da intersecção semêmica

4 vocábulos tiveram um ou mais semas reduzidos nos seus sememas: jasmineiro, espelho, planta, contar uma história.

▲ **QUADRO XVI** — Descrição dos vocábulos co-ocorrentes da **Escola 1**, reduzidos, do ponto de vista da intersecção semêmica

VOCÁBULO	DESCRIÇÃO (SEMAS ENFATIZADOS)	REDAÇÃO
JASMINEIRO	flor	1/022
ESPELHO	objeto que serve para refletir coisas; concreto	1/020
PLANTA	vegetal	1/020
CONTAR HISTÓRIA	narraçao de um fato verossímel	1/004;1/010 1/018;1/013

▲ **QUADRO XVII** — Distribuição dos vocábulos co-ocorrentes nas redações dos alunos-sujeitos da **Escola 1** e no texto-estímulo do Manual 1, agrupados por grau de intersecção semêmica[28].

	REITERAÇÃO	REITERAÇÃO PARCIAL	NEM REDUÇÃO NEM AMPLIAÇÃO	AMPLIAÇÃO	REDUÇÃO	T
QT	20	8	12	11	4	55
%	36,3	14,5	21,9	20,0	7,3	100

Na retomada dos vocábulos do texto-estímulo, o alunado da Escola 1, no seu conjunto, nos parece quase que igualmente dividido entre a reiteração dos recortes sobre a substância semântica, que efetua o texto-estímulo, (reiteração total e parcial = 50,8% dos vocábulos), e a reelaboração destes mesmos recortes, a partir da sua vivência, enquanto grupo (ampliação e atualização de vocábulos em outros domínios de experiência que não o do texto-estímulo = 41,9% dos vocábulos).

2.2.2.4 As estratégias de preenchimento sintagmático

Ao analisar o conjunto vocabular atualizado nas redações dos alunos das três escolas, em correlação aos procedimentos lingüístico-pedagógicos e às técnicas e métodos de ensino de Léxico a que foram submetidos, procuramos avaliar, também, o grau de liberdade combinatória no emprego deste vocabulário. Interessou-nos verificar, aqui, em que medida o discurso pedagógi-

(28) O total ultrapassa o número de vocábulos co-ocorrentes, pois um vocábulo pode estar em mais de uma situação.

co os teria induzido à utilização de determinados vocábulos em determinados contextos-frásticos.

Assim foi que comparamos, exaustivamente, o contexto frástico de cada palavra-ocorrência com os contextos frásticos do texto-estímulo e/ou dos exercícios de vocabulário que acompanham o texto.

No que diz respeito às redações dos alunos da Escola 1, pudemos observar que das 934 palavras-ocorrências, 873 (93,4%), ocorreram em contextos sintagmáticos e frásticos relativamente originais, ou seja, a maior parte dos alunos se mostrou capaz de elaborar, a nível de discurso, o seu próprio texto, mesmo quando recuperou vocábulos do texto-estímulo.

Veja-se por exemplo, a recuperação do vocábulo **criança**, que ocorreu em quatro redações:

(texto-estímulo): *"À sombra da árvore, numa esteira, passava quase todo dia sentada uma mulher cercada de* ***crianças****. (l. 2 a 4)*

(...) Mas as ***crianças*** *tinham tal expressão no rosto,...(l. 6 e 7)*

Avisto crianças que vao para a escola.".(19 e 20)

(1/002): *"Nesta pracinha existem grandes bancos onde as* ***crianças*** *brincam e os adultos sentam.".*

(1/013): *"A praia nao tem* ***crianças*** *e não tem sorveteiro, só tem adultos.".*

(1/011): *"...e que viviam lá anõezinhos do tamanho do polegar de uma* ***criança****, então fui lá ver se era verdade.".*

(1/024): *"O palhaço estava muito triste, porque as* ***crianças*** *nao riam mais das palhaçadas dele.".*

"E deu um bom sinal ele lia antes de ir para o palco, e quando entrava as ***crianças*** *logo já ia rindo dele.".*

Quanto as ocorrências restantes, pudemos observar casos em que:

a) embora elabore um contexto frástico, o aluno tende a atualizar, no mesmo sintagma, pares de vocábulos, que acabam por co-ocorrer, na maioria das vezes. Por exemplo, o vocábulo **copa** co-ocorre com **redonda**; o vocábulo **janela** quase sempre co-ocorre com **abrir**. Observamos este caso em 42 palavras-ocorrência (4,5%) do total);

b) o aluno elabora uma frase reutilizando nao apenas um vocábulo do texto estímulo, mas vários. Faz uma espeécie de rearranjo sintagmático dos vocábulos do texto. Por exemplo:

(1/022): *"O* ***terreiro*** *é muito grande e tem duas* ***vastas mangueiras*** *e* ***borboletas duas a duas*** *como se estivessem* ***refletidas*** *no* ***espelho****.".*

Todos os vocábulos sublinhados ocorrem no texto-estímulo em momentos diferentes; o aluno os rearranjou em um só contexto.

Observamos este caso em 13 ocorrências (1,4% do total).

c) Houve casos, ainda — 6 ocorrências, que representam menos de 1% do total — em que o aluno não so utiliza um vocábulo no mesmo contexto frástico do texto-estímulo, mantendo a estrutura sintagmática, como também recupera quase todo conjunto vocabular. Nesta escola, esta situação se deu, com apenas uma frase do texto: "...*e me sentia completamente feliz*" (1.9; 1.18; 1.25 do texto estímulo).

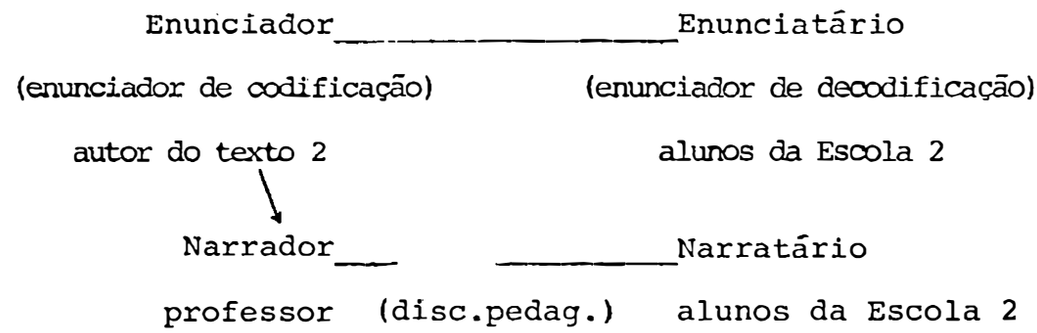
▲ **QUADRO XVIII** — Distribuição das palavras-ocorrência dos textos dos alunos-sujeitos da **Escola 1**, por grau de autonomia sintagmática

	VOCÁBULOS CO-OCORRENTES					VOCÁBULOS NÃO CO-OCORRENTES		
	CÓPIA	"PARES DE PALAVRAS	"REARRANJOS"	PALAVRAS EM CONTEXTO INÉDITO	SUB-TOTAL	PALAVRAS EM CONTEXTO INÉDITO	SUB-TOTAL	T
QT	6	42	13	186	247	687	687	934
%	0,6	4,5	1,4	19,9	26,4	73,6	73,6	100

Diante destas proporçoes, nos parece evidente que o alunado da Escola 1, no seu conjunto, atualizou os vocábulos lexicais, (comuns ou não ao texto-estímulo) em combinatórias livres, por eles elaboradas.

2.2.3 A proposta da Escola 2

A primeira redação do ano letivo proposta pelo professor desta Escola não foi feita a partir das sugestões do manual didático adotado. O texto que serviu de estímulo para que os alunos elaborassem suas redações foi "A bênção de São Francisco", de Maria Alice Luizinger[29] (**Anexo** VI). Da mesma maneira que procedemos em relação ao texto da primeira unidade diática do Manual 1, podemos propor a seguinte situação de enunciação:



O professor, provavelmente, ditou o texto aos seus alunos, fez alguns exercícios[30] e, a seguir, pediu uma redação.

Ao nível do texto enunciado, podemos propor o percurso de um sujeito que instaura seu objeto de valor a partir de uma situação inesperada: o ajuntamento de vários animais num ambiente urbano, situação incompatível à nossa — dos alunos e do autor — experiência cultural de habitantes da cidade. O inusi-

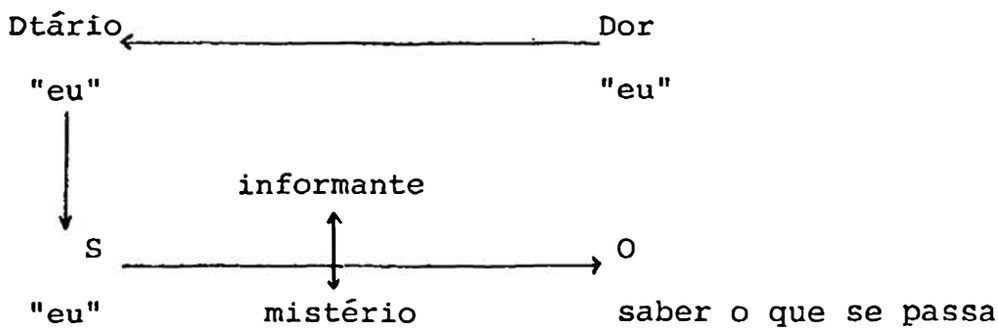
---

(29) O professor da Escola 2 permitiu que tivéssemos acesso aos cadernos de português dos alunos. Foi de um desses cadernos que obtivemos este dado. Qualquer lapso ou lacuna que eventualmente possa ter havido na transcrição do texto, será devido à fonte de que nos utilizamos.

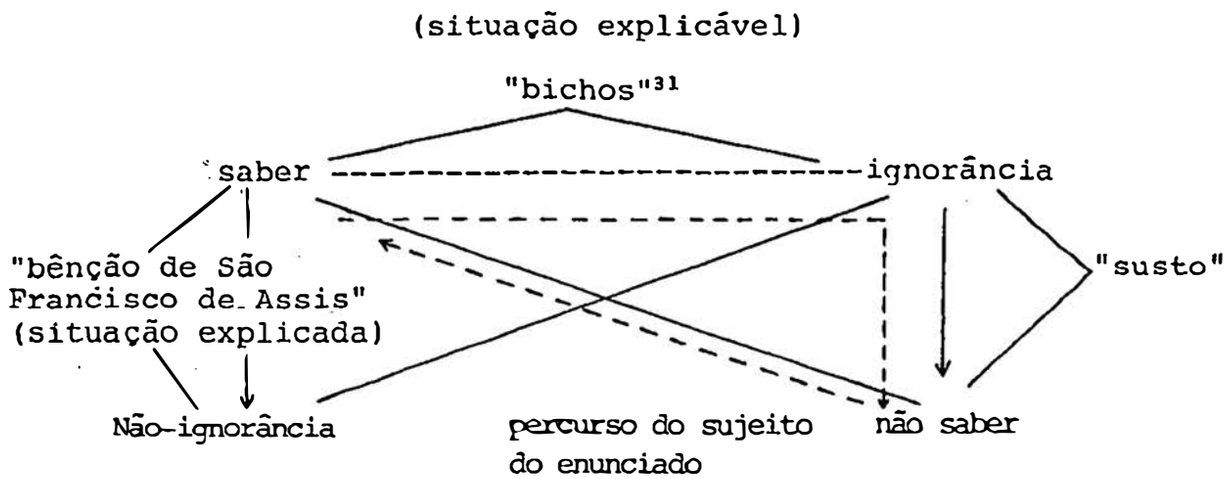
(30) No caderno que nos serviu de informante, consta o seguinte exercício: "No seu caderno forme frases com as palavras: diário, consultório, ponei e benção.".

tado provoca, dessa maneira, o querer deste sujeito que parte em busca de uma explicação que lhe restabeleça a coerência com os dados da sua vivência anterior: a descrição dessa busca garante a extensão discursiva do texto e o efeito de sentido obtido e o humor; o "susto" proposto no início da narrativa se revela despropositado e a situação se resolve com uma explicação banal.

Seja, em esquema:



De onde, em estrutura profunda, a oposição semântica, que podemos representar pelas lexias:



(31) *As lexias lexicais de superfície (figuras) manifestadas no texto-estímulo estão entre aspas.*

Podemos propor, a partir desta isotopia, eixos de seleção sêmica de que resultam os seguintes paradigmas dos vocábulos atualizados no texto extímulo da Escola 2:

a) situação inicial: "rotina"

consultório médico (1.1)

b) interrupção da rotina: "susto"

susto (1.1)

bichos (1.2)

animais (1.6) —— burrinhos (1.4)
pônei (1.4)
cachorros (1.4)
gatos (1.4)
macacos (1.4)
coelhos (1.5)
papagaios (1.5)
tartarugas (1.5)
porquinhos da índia (1.5)
cachorro policial (1.12)
ensinado (1.13)
tomar cafezinho (1.13)
chamar elevador (1.14)
dançar (1.14)
falar no telefone (1.14)

padre (1.2)

benzer (1.3)

televisão (1.10)

entrevistar (1.10)

microfone (1.12)

c) volta à situação inicial: realização do desejo de saber.

"bênção de São Francisco de Assis, o amigo dos bichos.".

Não obtivemos informações sobre as perguntas relativas ao entendimento e interpretação do texto que o professor elaborou, mas, certamente, este esquema narrativo foi trabalhado em classe, já que todos os alunos o recuperaram nos seus próprios textos.

2.2.4 Os textos dos alunos-sujeitos da Escola 2 A contra-proposta

2.2.4.1 O tema

O tema proposto pelo professor foi "Ontem,ao sair da escola, levei o maior susto.". A partir desta frase,que encabeça todas as redações, os alunos foram solicitados a descrever uma situação compatível. 22 crianças (95,6% dos alunos-sujeitos) desenvolveram o tema proposto adequadamente e seguiram o mesmo esquema narrativo do texto-estímulo que descrevemos à pag. 228: à situação rotineira de "saída da escola" segue-se uma situação perturbadora que se esclarece, ao final da redação, com uma explicação banal ou com a solução da situação que apresenta a meaça. Tome-se, como exemplo, a redação 2/087:

"Hoje, au sair da escola levei o maior susto, avia um pulicial correndo atras de um ladrão. Ele estava gritando e dando tiros!

— pega drão!... pega ladrão e dava tiros pa! pa! pa!.

O ladrão correu tanto que caiu cansado ai o puliciau falou:

— Agora te peguei seu safado eu fui lá para ver oque estava acontecendo era um produtor fazendo um filme.

Eu pencei que era verdade que o pulicial avia pegado o ladrão.".

Uma delas, apenas, desviou-se, a nível discursivo, do tema proposto, embora tenha mantido, ao nível da sintaxe actancial, o mesmo esquema:

(2/089) — *"Ontem, ao sair de casa, eu vi uma flor muito bonita. Fui correndo na floricultura para ver se tinha uma flor igual aquela.*

Minha mae ja estava preocupada porque eu ainda não tinha voutado.

Mas eu quando voutei, voutei com uma flor muito bonita e minha mãe falou.

Meu filho muito obrigado?
Mamãe é o meu orgulho que eu teho pela senhora.".

▲ **QUADRO XIX** — Distribuição das redações dos alunos-sujeitos da **Escola 2**, por grau de adequação temática

	DESENVOLVERAM O TEMA PROPOSTO	ABORDAGEM TANGENCIAL DO TEMA	T
QT.	22	1	23
%	95,6	4,4	100

A maior parte dos alunos da Escola 2, portanto, também pareceu entender a proposta que lhes fez o professor e foi capaz de desenvolvê-la, adequadamente.

2.2.4.2 As situações de enunciado

A maior parte das crianças da Escola 2 — 14 redações, que representam 60,9% do total — descreveram situações de violência como causadoras do "susto": 7 falam de assaltos, envolvendo perseguições policiais, tiroteios e bandidos; 4 descrevem situações em que sentiram fisicamente ameaçados, e três descrevem situações que envolvem brigas.

7 outros alunos apontam ajuntamentos de pessoas na rua como o fato que lhes havia assustado, 4 delas, inclusive, recuperam a mesma situação de enunciado proposta no texto-estímulo — a "bênção de São Francisco" — 1 aluno alude ao desaparecimento de seus documentos como a situação que lhe teria causado susto e, finalmente, um aluno aborda o tema de forma tangencial: a sua demora ao voltar para casa é que teria, provavelmente, assustado sua mãe.

QUADRO XX ⟶

▲ QUADRO XX — Distribuição das redações dos alunos-sujeitos da Escola 2, por situações de enunciado

SITUAÇÕES DE ENUNCIADO	REDAÇÕES		Grau de ampliação em relação ao texto-estímulo
	QT.	%	
"violência"	14	60,9	ampliação parcial: extensão da situação nao ameaçadora para uma situação de violência
"ajuntamento de pessoas"	3	13,0	ampliação parcial: extensão de uma situação nao ameaçadora para uma outra situação do cotidiano
	4	17,4	reiteração do texto
"outras situações"	2	8,7	ampliação parcial: extensão para uma situação do cotidiano
TOTAL	23	100	

a) Situação de enunciado: "violência"

Para as 14 crianças que descreveram situações de violência como as causadoras do "susto", a maior ameaça advém do mundo adulto, socialmente marginal: a situação perturbadora, na maioria das vezes, reporta assaltos, verdadeiros ou simulados — e se resolve com a presença da polícia ou com o desvendamento da simulação. Observe-se, por exemplo, a redação 2/097:

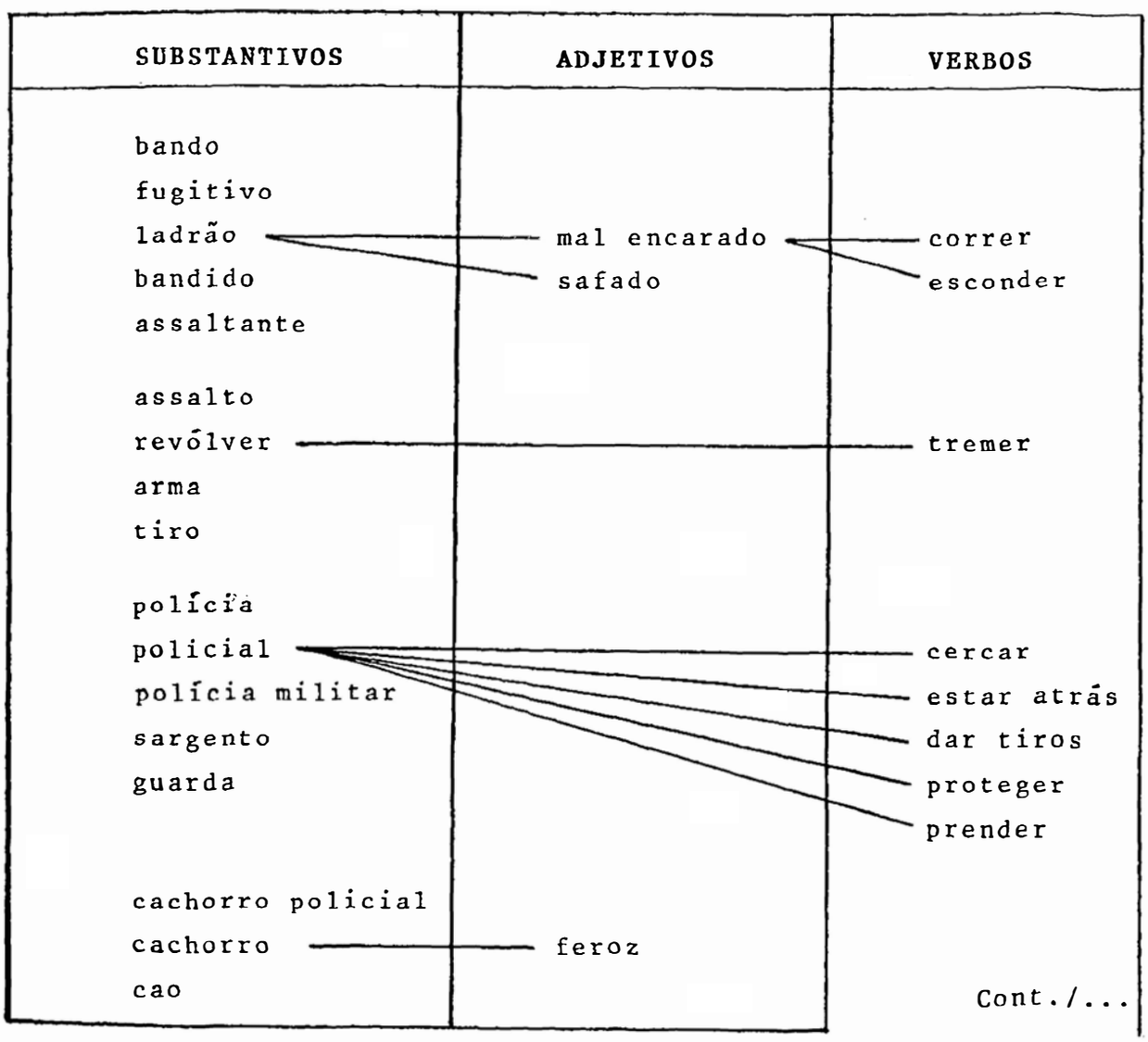
"Levei o maior susto da minha vida, estava passando numa rua escura quando de repente, a rota passa por mim na maior velocidade foi um assalto que teve na rua.

Tinha até menininho pequeno chorando.

Mas só foi um telefonema falso.

Nunca devemos dar estes telefonemas falso porque em algum lugar pode ter realmente um assalto e aí a polícia pensa que é trote e não comparece.".

▲ **QUADRO XXI** — Vocabulário dos textos dos alunos-sujeitos da **Escola 2**, relativo à situação de enunciado "violência".



CONT. QUADRO XXI

SUBSTANTIVOS	ADJETIVOS	VERBOS
briga		brigar
homem		machucar
		gritar
sangue		
ambulância		socorrer

O assalto parece ser, portanto, a situação mais ameaçadora; para estas crianças, o indivíduo aldulto, masculino, de aparência suspeita ("mal encarado"), é o ladrão, o que "persegue crianças medrosas" (2/083). O policial, por oposição, é o protetor, o que garante a integridade física da sociedade. Leia-se, por exemplo, este trecho da redação 2/099:

> *"O policial respondeu:*
> *— Eu so quero protegê-lo que esta hora e muito perigoso para um garoto como você eu agradeci a ele de vir comigo até a porta da vilinha a onde eu moro.".*

b) situações de enunciado: "ajuntamento de pessoas"

Tal e qual sugerido pelo texto-estímulo, estas crianças descreveram situações que envolvem grandes concentrações de pessoas na rua. 4 delas solucionaram o "susto" inicial da mesma forma que o texto que lhes serviu de modelo: falam dos bichos, da TV e da bênção de São Francisco; uma, fala de acidente de automóvel; outra, de propaganda de loja e

finalmente, uma terceira, de um grupo de dança de capoeira

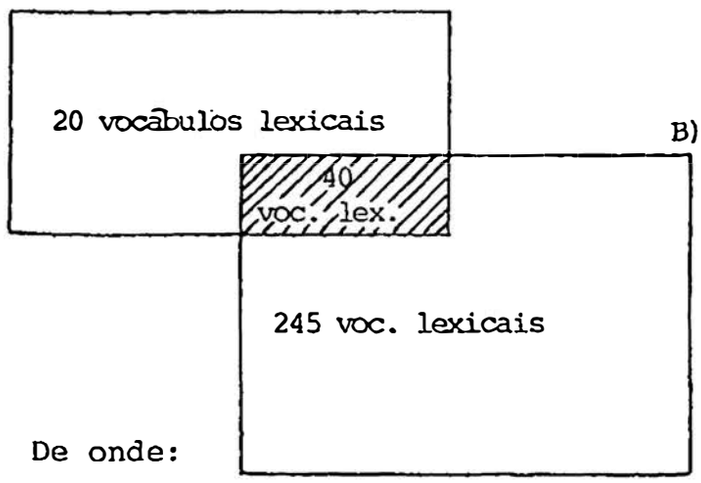
▲ QUADRO XXII — Vocabulário dos textos dos alunos-sujeitos da Escola 2 relativo à situação de enunciado "ajuntamento de pessoas"

SUB S	ADJETIVOS	VERBOS
animal	quieto	
bichos		
cachorro		
gato		
cavalo		
gado		
macaco		
silêncio		
bênção de S.Francisco		
varinha		benzer
		abençoar
pessoas		
gente		
repórter		entrevistar
microfone		
acidente		machucar
automóvel		
ambulância		
médico		
vitrine		
loja	barato	vender
boneco		
marionete		mexer
propaganda		
instrumento		
capoeira		
demonstração		

2.2.4.3 O vocabulário co-ocorrente

Todas as redações dos alunos da Escola 2 man tiveram a mesma estrutura actancial do texto-estímulo. A nivel dis cursivo, entretanto, a quase totalidade da classe foi capaz de a dequá-la a outras situações compatíveis aos dados da sua experiên cia, o que possibilitou, ao lado da retomada parcial de vocábulos do texto, o surgimento de vocábulos "novos". Confirma-se, também, neste caso, a segunda hipótese que formulamos no § 22 deste capí tulo, embora os graus de autonomia semântica na recuperação dos vocábulos do texto seja bem menor. Dos 60 vocábulos lexicais que identificamos no texto-estímulo da Escola 2, 40 vocábulos — que representam 66,6% do total — são co-ocorrentes.

A) conjunto vocabular do texto-estímulo = 60 vocábulos lexicais



B) conjunto-vocabular das 23 redações da Escola 2 = 285 vocábulos lexicais

De onde:

$A \cap B = x$

x = 40 vocábulos lexicais

QUADRO XXIII ⟶

▲ **QUADRO XXIII** — Vocábulos que co-ocorrem no texto-estímulo e nas redações dos alunos-sujeitos da **Escola 2**, agrupados por classes sêmio-táxica

SUBSTANTIVO	Nº RED.	FR. RED.	FR. TEX.	ADJETIVO	Nº RED.	FR. RED.	FR. TEX.	VERBO	Nº RED.	FR. RED.	FR. TEX.
consultório médico	1	2	1	engraçado	1	1	1	sair	10	13	2
bicho	3	9	7	quieto	4	4	1	levar um susto	1	1	1
vara	1	1	1	importante	1	1	1	benzer-se	1	1	2
cachorro	4	8	4					chegar	6	9	1
gato	2	2	1					entender	1	1	1
macaco	1	1	1					aparecer	1	1	1
gente	3	3	3					falar	11	18	3
animal	2	2	1					dizer	8	10	2
silêncio	1	1	1					ensinar	2	2	1
coisa	2	2	1					convidar	1	1	1
dono	3	3	2					aproximar-se	1	1	1
cachorro policial	1	1	1					fazer	2	2	1
microfone	1	1	2					latir	1	1	1
homem	7	15	1					resolver	4	4	1
benção de S.Francisco (de Assis)	3	4	1					perguntar	7	9	1
amigo	2	2	1					acontecer	3	4	1
ano	2	3	1					receber	1	1	1
dia	3	3	1					entrevistar	1	1	1
cara	1	1	1								

Os vocábulos recuperados pelos alunos-sujeitos da Escola 2 são, sobretudo, aqueles ligados à situação de enunciado do texto que lhes serviu de estímulo. Exceto pelo vocábulo "bicho", que ocorre 7 vezes no texto-estímulo e que está, igualmente, dentre aqueles mais freqüentes nas redações dos alunos-sujeitos, na

da, parece indicar que a freqüência com que os vocábulos lexicais ocorrem no texto tenha influenciado a sua utilização pelos alunos.

O substantivo mais freqüente nas redações, por exemplo, o vocábulo "homem", do qual identificamos 15 ocorrências, é atualizado apenas uma vez no texto-estímulo; e o verbo mais freqüente, "ver", que ocorre 20 vezes em catorze redações diferentes, não aparece sequer uma vez no texto-estímulo.

▲ **QUADRO XXIV** — Relação dos vocábulos que ocorrem até 5 vezes nos textos dos alunos-sujeitos da Escola 2, agrupado por classe sêmio-táxica. (Conjunto vocabulário de maior freqüência)[32]

SUBSTANTIVOS	Nº RED.	FR	VERBOS	Nº RED.	FR
homem*	7	15	ver	14	20
ladrão	4	12	falar*	11	18
policial	5	11	correr	10	15
casa	7	11	sair*	10	13
pessoa	5	11	dizer*	8	10
bicho*	3	9	chegar*	6	9
rua	7	9	perguntar*	7	9
cachorro*	4	8	querer	5	8
mae	5	8	voltar	4	7
sargento	1	6	ir	6	6
polícia	4	6	entrar	2	6
loja	1	6	gritar	6	6
			pensar	6	6
			chamar	4	5
			parar	4	5
			passar	4	5

(32) *Os vocábulos co-ocorrentes estão assinalados com **

A análise do vocabulário co-ocorrente, do ponto de vista da intersecção semêmica resultou nos seguintes paradigmas.

a) Vocábulos reiterativos

Dos 40 vocábulos recuperados pelos alunos da Escola 2, 30 foram retomados com o mesmo valor do texto-estímulo:

consultório médico	quieto	levar um susto
bicho	importante	benzer
varinha		chegar
gato		entender
macaco		aparecer
gente		dizer
animal		ensinar
silêncio		convidar
dono		aproximar-se
microfone		fazer
bênção de S.Francisco de Assis		latir
		resolver
dia		perguntar
		acontecer
		receber
		entrevistar

QUADRO XXV — Descrição dos vocábulos co-ocorrentes da Escola 2, reiterativos, do ponto de vista da intersecção semêmica

VOCÁBULO	DESCRIÇÃO (SEMAS ENFATIZADOS)	REDAÇÕES
consultório médico	local onde trabalha o médico, para orientação dos pacientes	2/095
bicho	não humano; genérico; seres de Deus, -doméstico	2/088;2/086; 2/082
varinha	símbolo de religiosidade	2/088
gato	animal; felino; doméstico; de estimação	2/088;2/084
macaco	animal; primata; doméstico; de estimação	2/082
gente	humano; genérico	2/088;2/084; 2/082
animal	não humano; genérico[33]	2/088;2/084
silêncio	não ruído; respeito	2/082
dono	propriedade; material	2/091;2/088; 2/083
microfone	aparelho portátil; usado para repórter de TV	2/084;
bênção de S.Francisco de Assis	proteção transcendente; divina	2/082;2/088; 2/086
dia	período de tempo; diariamente estabelecido; oficial	2/099;2/088; 2/086

Cont./...

(33) Não é marcada a especificidade de "animal" em relação a "bicho".

CONT. QUADRO XXV

VOCÁBULO	DESCRIÇÃO (SEMAS ENFATIZADOS)	REDAÇÕES
quieto	qualidade daquilo que não se move	2/091;2/096; 2/086;2/082
importante	qualidade daquele que adquire destaque, notoriedade	2/084
levar um susto	ato de temor; imprevisibilidade	2/100
benzer	ato de abençoar; divino	2/088
chegar	ato de aproximação; relativo ao tempo e ao espaço da enunciação	2/096;2/095; 2/094;2/093; 2/088;2/084
entender	ato de compreensão; racionalidade	2/082
aparecer	ato de se tornar presente; visibilidade	2/102
dizer	ato de expressão palavras; oralidade; referencialidade[34]	2/098;2/101; 2/088;2/084; 2/093;2/099; 2/095;2/081
ensinar	ato de instrução; do ponto de vista do emissor	2/090;2/084
convidar	ato de solicitação de comparecimento	2/090
aproximar-se	ato de aproximação; relativo ao espaço de enunciação	2/096;2/087
fazer	ato de realização; atuação	2/090
latir	ato de emissão de voz; p/cão	2/091

Cont./...

(34) Não é marcada a especificidade de "falar" em relação a "dizer".

CONT. QUADRO XXV

VOCÁBULO	DESCRIÇÃO (SEMAS ENFATIZADOS)	REDAÇÕES
resolver	ato de decisão; p/iniciativa individual	2/088;2/102; 2/081;2/090
perguntar	ato de solicitação de informação; oralidade	2/098;2/088; 2/090;2/083; 2/082;2/092; 2/081
acontecer	ato realização; independente do emissor	2/081;2/087; 2/088
receber	ato de aceitação	2/088
entrevistar	ato de solicitação de informação	2/084

b) Vocábulos parcialmente reiterativos

4 vocábulos retomados do texto-estímulo foram parcialmente reiterados, do ponto de vista da intersecção semêmica:

ano	falar
amigo	sair

▲ **QUADRO XXVI**— Descrição dos vocábulos co-ocorrentes da **Escola 2**, parcialmente reiterativos do ponto de vista da intersecção semêmica

VOCÁBULO	DESCRIÇÃO (SEMAS ENFATIZADOS)	REDAÇÕES
ano	período de 365 dias; contável	2/101;2/090
amigo	aquele que protege; que e companheiro	2/094;2/088

Cont./...

CONT. QUADRO XXVI

VOCÁBULO	DESCRIÇÃO (SEMAS ENFATIZADOS)	REDAÇÕES
falar	ato de se expressar p/palavras oralmente; referencialidade	2/083;2/096; 2/102;2/089; 2/091;2/088; 2/092;2/087; 2/100;2/081;
sair	ato de partida; ~de dentro p/fora	2/092;2/094; 2/099;2/100; 2/091;2/093; 2/088;2/083; 2/081;2/101

c) Vocábulos utilizados em outros domínios de experiência

6 vocábulos foram recuperados do texto-estímulo e atualizados em outros domínios de experiência que não o do texto. Nós os consideramos, portanto, neutros, do ponto de vista da intersecção semêmica (nem ampliação, nem redução).

cachorro
coisa
cachorro policial
cara
homem

engraçado

▲ QUADRO XXVII — Descrição dos vocábulos co-ocorrentes da Escola 2, utilizados em outros domínios de experiência, que não o do texto-estímulo

VOCÁBULO	DESCRIÇÃO (SEMAS ENFATIZADOS)	REDAÇÕES
cachorro	animal;canino; ferocidade; defesa do dono	2/088;2/084; 2/083;2/082;

Cont./...

CONT. QUADRO XXVII

VOCÁBULO	DESCRIÇÃO (SEMAS ENFATIZADOS)	REDAÇÕES
coisa	genérico; substantivação; acontecimento; assunto	2/088;2/082
cachorro policial	ferocidade; ameaça	2/091
cara	parte anterior da cabeça	2/094
homem	adulto; masculino; força; ameaça	2/102;2/094; 2/098;2/084; 2/083;2/099; 2/082;
engraçado	qualidade daquele que tem graça	2/084

▲ QUADRO XXVIII— Distribuição dos vocábulo co--ocorrentes nas redações dos alunos-sujeitos da **Escola 2** e no texto-estímulo do Manual 2, agrupados por grau de intersecção semêmica

	REITERAÇÃO	REITERAÇÃO PARCIAL	NEM AMPLIAÇÃO NEM REDUÇÃO	T
QT.	30	4	6	40
%	75,0	10,0	15,0	100

Na retomada dos vocábulos do texto-estímulo, o alunado da Escola 2, no seu conjunto, reitera os recortes sobre a substância semântica efetuados no texto-estímulo: 85% dos vocábulos co--ocorrentes sao reiterados total ou parcialmente.

2.2.4.4 As estratégias de preenchimento sintagmático

Se, do ponto de vista da intersecção semêmica, o conjunto vocabular co-ocorrente revelou-se altamente reiterativo, do ponto de vista da sua estruturação sintagmática, as palavras-ocorrência deste conjunto vocabular são mais independentes do modelo de atualização proposto pelo texto-estímulo, o que indica, a nosso ver, que o alunado da Escola 2 foi capaz de reempregar, ao menos do ponto de vista da construção da frase,os vocábulos do texto, a partir da sua própria competência lingüística, em contextos relativamente originais.

Embora tivéssemos identificado casos de cópia, ou seja, de palavras-ocorrência que se atualizam nos mesmos contextos frásticos que no texto estímulo, estes casos representam pouco mais de 5% do total; a maior parte se deu em contextos inéditos.

A mesma tendência pôde ser observada em relação ao conjunto vocabular não co-ocorrente, poucos foram os casos em que os alunos mantiveram o modelo de construção frástica do texto-estímulo, mais de 90% das ocorrências deste conjunto vocabular é original.

O exame das 632 palavras ocorrentes no conjunto das 23 redações da Escola 2, do ponto de vsita da sua estruturação sintagmática, revelou as seguintes regularidades.

a) Alguns alunos reutilizam o(s) vocábulo(s) no mesmo contexto frástico do texto-estí

mulo. Neste caso, é mantida não so a estrutura sin tagmática como também quase todo o conjunto vocabu lar. O aluno, portanto, copia.

Observem-se os exemplos:

(texto-estímulo): *"...a Praça da Paz estava cheia de bichos e um padre com uma varinha de prata ia benzendo um de cada vez."*.

(2/088): *"A rua estava cheia de bichos e um rapaz com um varinha ia benzendo um de cada vez."*.

(texto-estímulo): *"Resolví perguntar o que estava acontecendo, donde tinham saído aqueles bichos todos. "Estão recebendo a bênção de São Francisco de Assis, o amigo dos bichos."*.

(2/088): *"Resolví perguntar o que estava acontecendo, donde saíram todos esses animais?*
Estão recebendo a benção de São Francisco de Assis, o amigo dos bichos.".

Identificamos 34 palavras que ocorreram nos mesmos con textos frásticos que no texto-estímulo.

b) Observamos alguns casos de reelaboração parcial. O aluno recupera o vocábulo do texto-estímulo mas re elabora parcialmente o contexto frástico em que ele ocorre.

Observe-se o trecho da redação 2/090 que recupera os mesmos vocábulos do exemplo anterior:

(2/090): *"Resolvi perguntar o que se passava."*.

Identificamos, neste caso, apenas 7 ocorrências.

c) Identificamos, ainda, casos em que o aluno elabora suas frases reutizando não um vocabulário do texto-estímulo, mas vários. Ele faz uma espécie de rearranjo sintagmático com vocábulos que ocorrem ao longo do texto.

(2/082): *"A **praça** estava cheia de **gente**, com **cachorro**, gados **macacos**, e todos em silêncio os bichos ficaram **quietos**..."*.

Todos os vocábulos sublinhados ocorrem no texto em momentos diferentes: o aluno os agrupou em um só parágrafo.

Observamos, neste caso, 14 ocorrências.

d) Em alguns casos, o aluno mantém a grade sintagmática do texto-estímulo mas comuta um ou outro vocábulo por um parassinônimo, ou termo que lhe parece compatível ao sentido da frase que lhe serviu de modelo.

(texto-estímulo): *"...a **Praça da Paz** estava cheia de bichos e um padre com uma varinha de prata ia benzendo um de cada vez."*.

(2/088): *"A **rua** estava cheia de bichos, e um **rapaz** com uma varinha ia benzendo um de cada vez."*.

Observamos esta estratégia de "encaixe" em 8 palavras-ocorrência.

e) Finalmente, observamos alguns casos em que o aluno procura empregar vocábulos "novos" em relação ao texto-estímulo — geralmente em relação parassinónímica — parafraseando todo o enunciado.

(texto-estímulo): *"Engraçado é que, com aquela gente toda e tantos animais, havia muito silêncio."*.

(2/096): *"...o gozado é que, as pessoas iam chegando iam arrumando um lugar e ficavam quietas."*.

Observamos 14 palavras-ocorrência neste caso.

f) As ocorrências restantes se dão em contextos "inéditos", em combinatórias livres — e são também as relativamente mais freqüentes — tanto entre as ocorrências de vocábulos que foram recuperados do texto-estímulo, (95 palavras-ocorrência), quanto entre aquelas que não o foram (460 ocorrências).

QUADRO XXIX ⟶

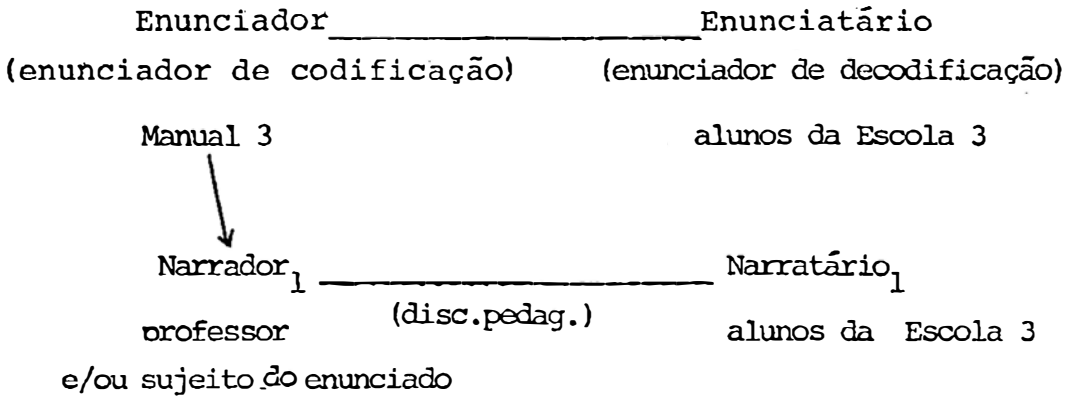
QUADRO XXIX — Distribuição das palavras-ocorrências dos textos dos alunos-sujeitos da Escola 2, por grau de autonomia sintagmática

		QT.	%
VOCÁBULOS CO-OCORRENTES	CÓPIA	34	5,4
	REELABORAÇÃO PARCIAL	7	1,1
	"REARRANJO"	14	2,2
	CONTEXTO INÉDITO	95	15,0
	SUB-TOTAL	150	23,7
VOCÁBULOS NÃO CO-OCORRENTES	PARASSIN. EM CONTEXTO IGUAL	8	1,3
	PARÁFRASE	14	2,2
	CONTEXTO INÉDITO	460	72,8
	SUB-TOTAL	482	76,3
	TOTAL	632	100

O alunado da Escola 2, no seu conjunto, tende a atualizar os vocábulos lexicais comuns ou não ao texto-estímulo, em combinatórias livres, por eles elaboradas.

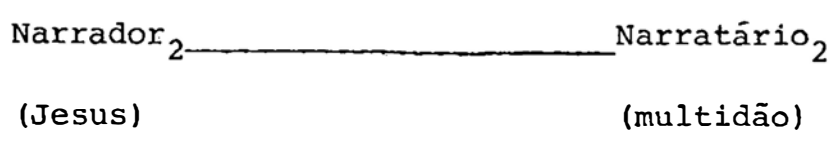
2.2.5 Proposta da Escola 3

O texto que serviu de estímulo para que os alunos-sujeitos da Escola 3 elaborassem suas redações é o da primeira unidade do Manual 3 (cf. **Anexo 5c**). Tal e qual o fizemos em relação ao texto das outras duas escolas, podemos propor, a partir do modelo de COURTÈS, a seguinte situação de enunciação:



*"Começou Jesus novamente a ensinar à beira-mar e numerosa multidão juntou-se em volta dele, de modo que se sentou num barco, afastando-se um pouco da praia, onde estava a multidão. Ele lhes ensinava muitas coisas em parábolas e lhes dizia em seu ensinamento:" (cf. **Anexo 5c**)*

A este ponto da narrativa, o narrador 1 instaura um segundo narrador, "Jesus" que passa, então, a narrar a parábola:



O texto é, portanto, uma situação de enunciação enunciada, donde a duplicação do esquema actancial: o narrador-pro-

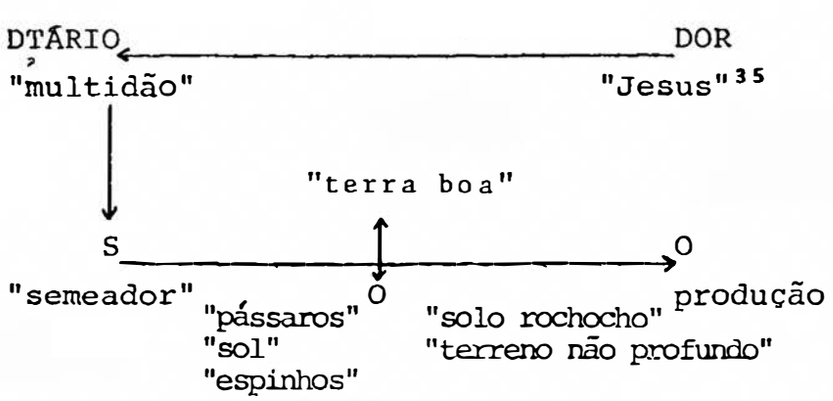
fessor **faz saber** aos alunos o que o narrador Jesus **faz saber** à multidão

Na narrativa enunciada pelo narrador 2 (Jesus), a nosso ver, pelo menos três leituras sao possíveis:

a) isotopia 1: o sema conceptual que dá uniformidade a esta leitura pertence ao macrotopos bio-fato (- humano). Nesta primeira leitura, denotativa, o núcleo sêmico/plantação/ comanda a seleção sêmica das lexias no seu processo de atualização.

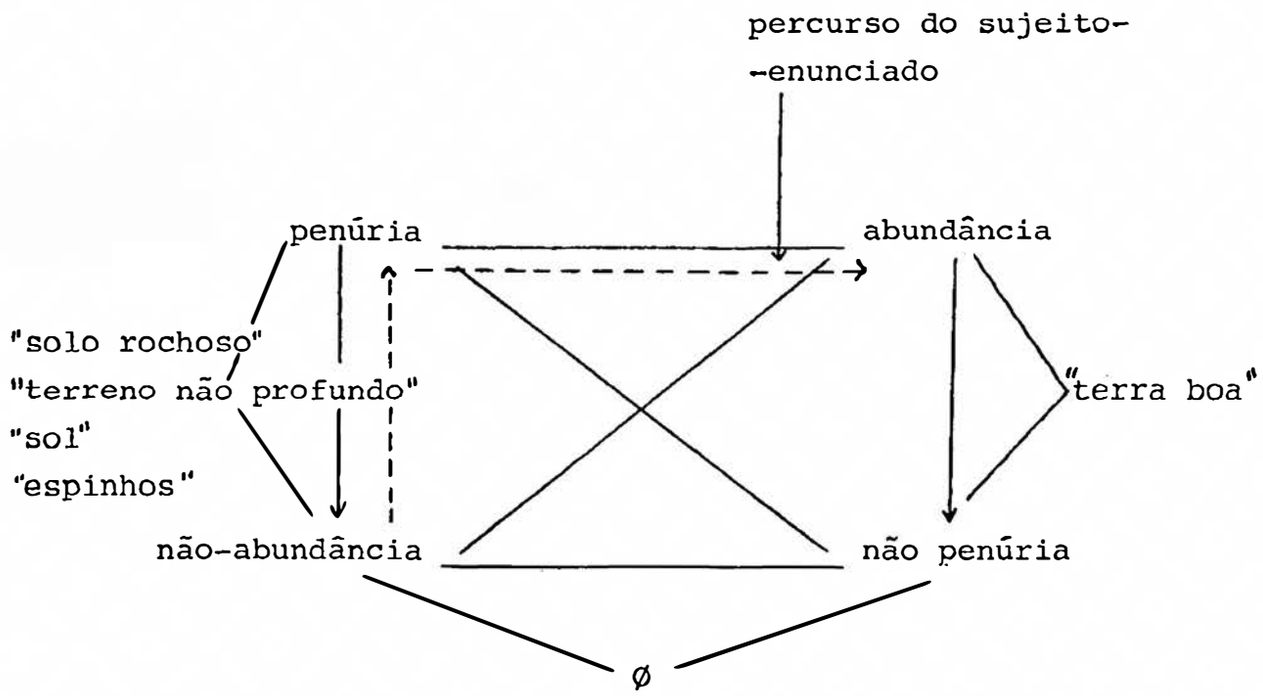
Assim, Jesus, o destinador transcendente, **ensina** a multidão como é árduo o trabalho do **semeador**: muitos obstáculos se interpõem entre ele e seus objetivos: os **pássaros**, o **solo rochoso**, o **sol** forte e os **espinhos**. O fracasso do semeador será, no entanto, parcial, já que, e isso se deve totalmente ao acaso, algumas **sementes** lançadas **caem** em **boa terra** e **produzem à base de trinta, sessenta e cem por um.**

Seja, em esquema:



(35) *As lexias lexicais de superfície (figuras) manifestadas no texto-estímulo estão entre aspas.*

Nesta isotopia, o percurso do semeador se daria, em estrutura profunda, nos eixos da /abundância/ e da /penúria/:



b) isotopia 2: nesta segunda leitura, os signos manifestados são expressões de novos conteúdos metassemióticos: o núcleo sêmico /ensinamento/ comanda a seleção sêmica das lexias:

Jesus: e semeador que ensina o homem a ser bom

semear: ensinar

semente: ensinamentos

beira da estrada:
solo rochoso: homens inconstantes

terreno pouco profundo: homens superficiais

espinhos: homens brutos

boa terra: homens bons, que saberm **ouvir**, que reproduzem os bons ensinamentos

Nesta isotopia, há a neutralização sêmica do conjunto diferença /-humano/ /+humano/; o bio-fato passa a ser lido como sócio-fato. O homem é **bom** ou **mau** por natureza. Os ensinamentos de Jesus, que são bons, por definição, só encontram eco num tipo de pessoas, aquelas que têm **"ouvidos para ouvir"**.

c) isotopia 3: esta terceira leitura é, na verdade, uma variante da anterior. Ocorrem as mesmas remotivações metassemióticas e as mesmas restrições sêmicas, só que semas mais específicos, contextuais, são atualizados em discurso, na medida em que a leitura se insere em um **UD** mais específico: o da sala de aula.

semeador: professor que ministra bons ensinamentos

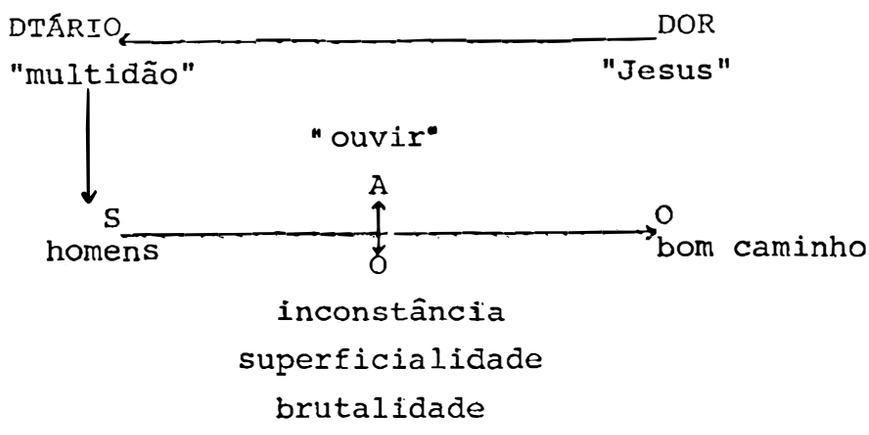
semear: ensinar

semente: ensinamentos, conhecimentos

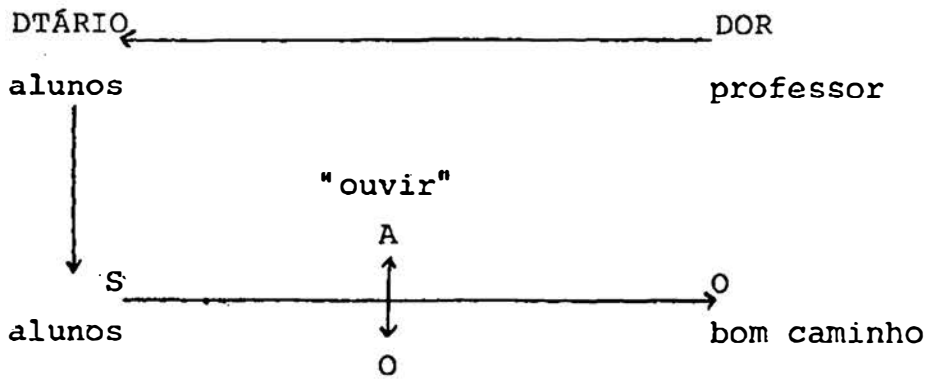
beira da estrada
solo rochoso
terreno pouco profundo
espinhos — maus alunos, desatentos, que não sabem **ouvir** o professor

boa terra: alunos bons, que têm **"ouvidos para ouvir"**

Seja em esquema:



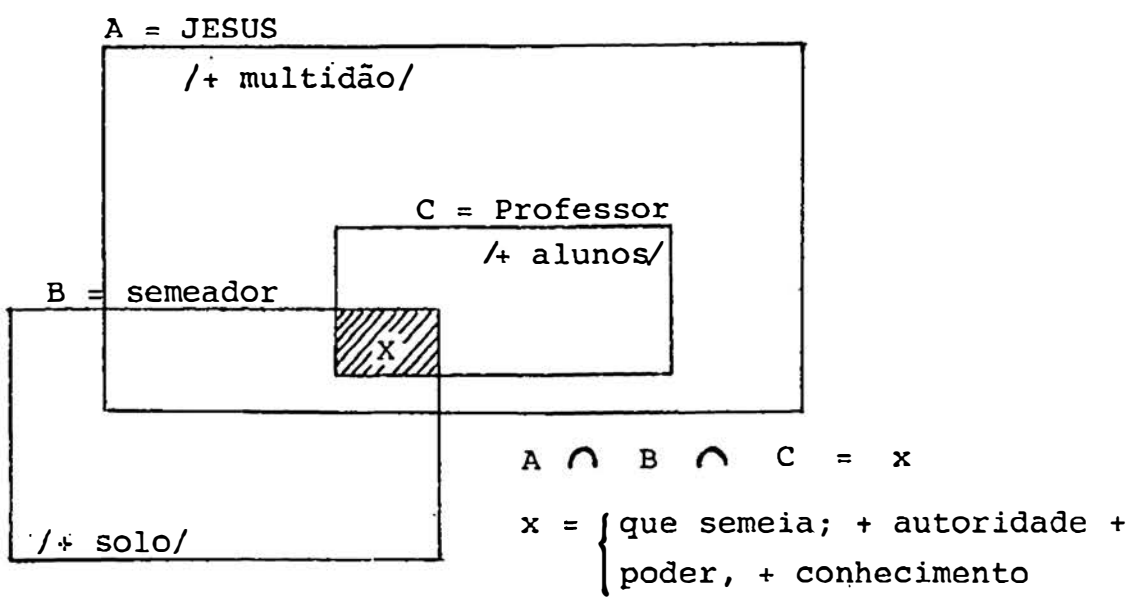
ou então:



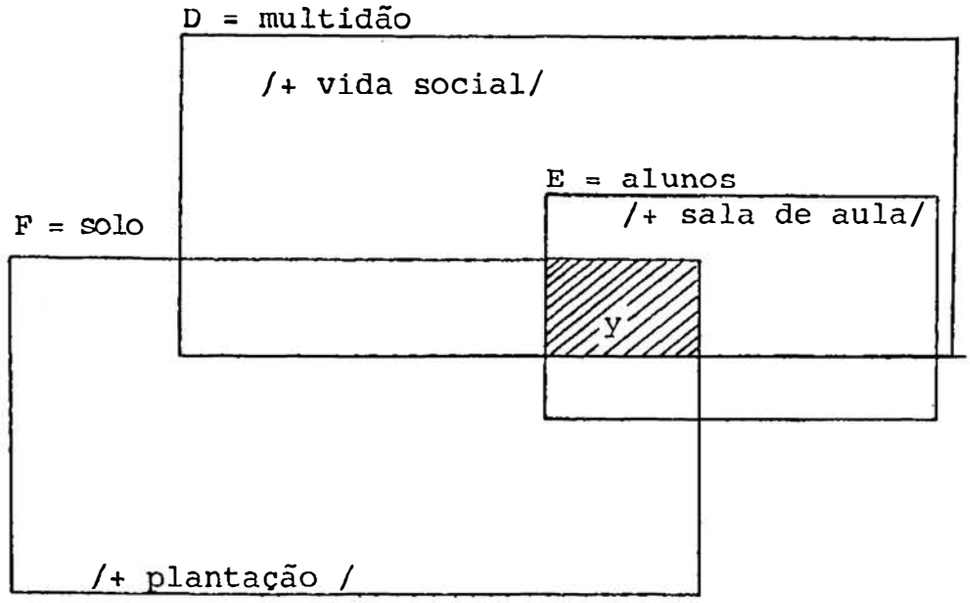
desatenção

O esquema actancial e, portanto, o mesmo; ler o **semea dor** como "Jesus", "professor", ou outra autoridade qualquer é uma questão de figurativização de superfície.

Estas duas últimas leituras, aliás, são sugeridas pelo livro na parte concernente à "interpretação do texto" e podem ser aproximadas, neste **UD**, pelos semas /+ autoridade/, /+ poder/, /+ conhecimento/, no caso das figuras "Jesus", "semeador", "professor":



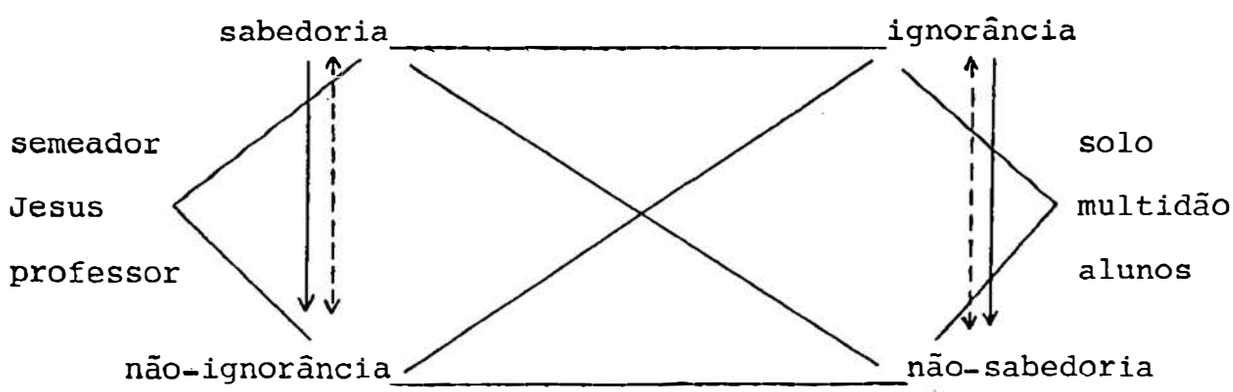
Por oposição, "solo", "multidão", "alunos" podem ser aproximados, neste UD, pelos semas, /+ semeáveis/, /+ obediência/, /+ submissão/, /+ ignorância/.



$D \cap E \cap F = y$

y = { que são semeáveis, + obediência, + submissão, + ignorância .

De onde, em estrutura profunda, a oposição/sabedoria/ x /ignorância/ em que se inscrevem os percursos dos atores:



As perguntas relativas à "interpretação d texto" (cf. Anexo 5c p.10 e 11) dirigem a leitura dos alunos para as duas últimas isotopias, quais sejam: aquela em que o **semeador** é Jesus; as **sementes** são meus ensinamentos e a **terra** são os homens; ou então, o **semeador** é o professor (ou l ros, ou escola); as **sementes** são os conhecimentos e a **terra** são os alunos.

2.2.6 Os textos dos alunos-sujeitos da Escola 3
A contra-proposta

2.2.6.1 O tema

O professor da Escola 3 não nos informou como, exatamente, propôs o tema para esta redação. A alta reqüência do verbo **entender**, no entanto, (24 ocorrências), nos leva a crer que ele pediu aos alun s que escrevessem sobre o que entenderam da história. Observem-se, por exemplo, lgumas ocorrências deste verbo:

(3/136): *"Eu **entendi** que começou Jesus a ensinar a b ira-mar..."*

(3/135) *"Eu **entendi** que Jesus queria ensinar no caminho do mal e so o caminho do bem.".*

(3/129) *"No texto A Parábola do Semeador eu **entendi** que esta história que Jesus nos conta foi retirada dos seus pensamentos...".*

(3/134) *"Eu **entendi** muita coisas boas neste texto.".*

(3/132) *"Eu **entendi** que Jesus nos ensinava muitas coisas boas.".*

(3/128) *"Eu **entendi** da parabola do Semeador que o solo rochoso são as pessoas mal que roubam...".*

(3/125) *"Eu **entedi** que está parábola do Semeador é muito bonita.".*

(3/124) *"Eu entendi que Jesus começava a ensinar à beira-mar e nisso numerosa multidão o rodeou.".*

De uma certa maneira, as 23 redações analisadas amoldam-se a esta proposta, embora, como procuraremos demonstrar nos sub-capítulos que se seguem, a maior parte dos alunos tenha se limitado a reproduzir, na verdade, ainda que em graus variáveis, o texto que leram.

▲ **QUADRO XXX** — Distribuição das redações dos alunos-sujeitos da Escola 3, por grau de adequação temática

	DESENVOLVERAM O TEMA PROPOSTO	DESVIARAM-SE DO TEMA PROPOSTO	T
QT	23	0	23
%	100	0	100

2.2.6.2 As situações de enunciado

A leitura que foi feita pela maioria dos alunos-sujeitos —18 redações, que representam 78,2% do total — foi a segunda que apontamos, ou seja, a que autoriza a ler o **semeador** como **Jesus**, autoridade religiosa, que ensina homens, que sabem ouvi-lo, a serem bons.

Dois outros alunos leram o **semeador** como o professor, autoridade institucional, (pedagógica), que ensina aos alunos, que sabem ouvi-lo, o **saber**.

Dois alunos leram, ainda, o **semeador** como a

mae (ou pais) autoridade institucional (familiar), que ensina aos filhos obedientes, que sabem ouvir seus conselhos, o bom caminho.

Finalmente, um aluno fez a primeira leitura indicada denotativa — e leu o semeador como aquele que planta, efetivamente sementes.

QUADRO XXXI — Distribuição das redações dos alunos-sujeitos da **Escola 3**, por situações de enunciado

ISOTOPIAS	REDAÇÕES Nº	%	GRAU DE AMPLIAÇÃO EM RELAÇÃO AO TEXTO-ESTÍMULO
semeador/"plantador"	1	4,4	reiteração do texto/leitura denotativa
semeador/"professor"	2	8,7	reiteração dos exercícios de interpretação de texto/ leitura conotativa
semeador/"Jesus"	18	78,2	reiteração do texto/leitura conotativa
semeador/"pais"	2	8,7	ampliação parcial: extensão da autoridade institucional da Igreja ou da Escola para a Família
total	23	100	

a) Situação de enunciado: "semeador/Jesus"

Na visão destas crianças, tal como está proposto em seu discurso, "Jesus" é a fonte de todo o saber, de toda a bon

dade, e, ao mesmo tempo, de toda a autoridade. Ele é o caminho do bem e as suas palavras necessariamente boas. O homem, figurativizado por "pessoas"; "multidão" ou "súditos" são imperfeitos: as palavras de Jesus é que os desviam do caminho do mal. Leia-se, por exemplo, a redação 3/123:

"Eu entendi que o semeador é Jesus, as sementes sao os ensinamentos de Jesus, a terra árida sao as pessoas de má vontade que não aceitam os ensinamentos e a terra fertil são as pessoas de boa vontade.

O texto mostra que as pessoas nao souberam aproveitar os ensinamentos, assim como as sementes caíram entre os espinhos e as rochas e não vingaram.

Mas algumas delas ouviram e tiraram proveito dos ensinamentos e produziram muito.

Este texto mostra que nos devemos aproveitar tudo de bom que nos ensinam e por isso é muito importante.".

Confira-se, a este respeito, o vocabulário relativo à isotópia semeador/Jesus:

QUADRO XXXII ⟶

QUADRO XXXII— Vocabulário dos textos dos alunos-sujeitos da Escola 3 relativo a situação de enunciado "semeador/Jesus"

SUBSTANTIVOS	ADJETIVOS	VERBOS
Jesus	bom	ensinar
		falar
		saber
		educar
		amar
ensinamentos		vingar
semente		tirar proveito
parábola	religiosa	germinar
evangelho	linda	
palavra	bonita	
	interessante	gostar
	importante	
povoado		
multidão	quieta	escutar
súditos		ouvir
pessoas	boa vontade	trabalhar
terra	fértil	aprender
	árida	
ladrões		
malfeitores	má-vontade	roubar
criminosos	mau	matar
dever		
caminho		
bem		
mal		
errado		
moral	justo	
	certo	

Da mesma maneira que "Jesus" está para os "homens", os "pais" e os "professores" estão para os "alunos" e os "filhos": cabe aos primeiros orientar e ensinar o caminho do bem e, aos segundos, ouvir e obedecer.

Leia-se, por exemplo, as redações 3/114 e 3/115:

b) Situação de enunciado: "semeador/professor"

(3/114): *"Eu entendi que o professor pode ser um semeador. Por que ele semea a lição e explica tudo o que tem de bom no*

Eu entendi isso. Por que na história mostra que o semeador sai espalhando as semente em terra boa.
Onde crescia e produzia trinta, sessenta e cem por um.".

c) Situação de enunciado: "semeador/pais"

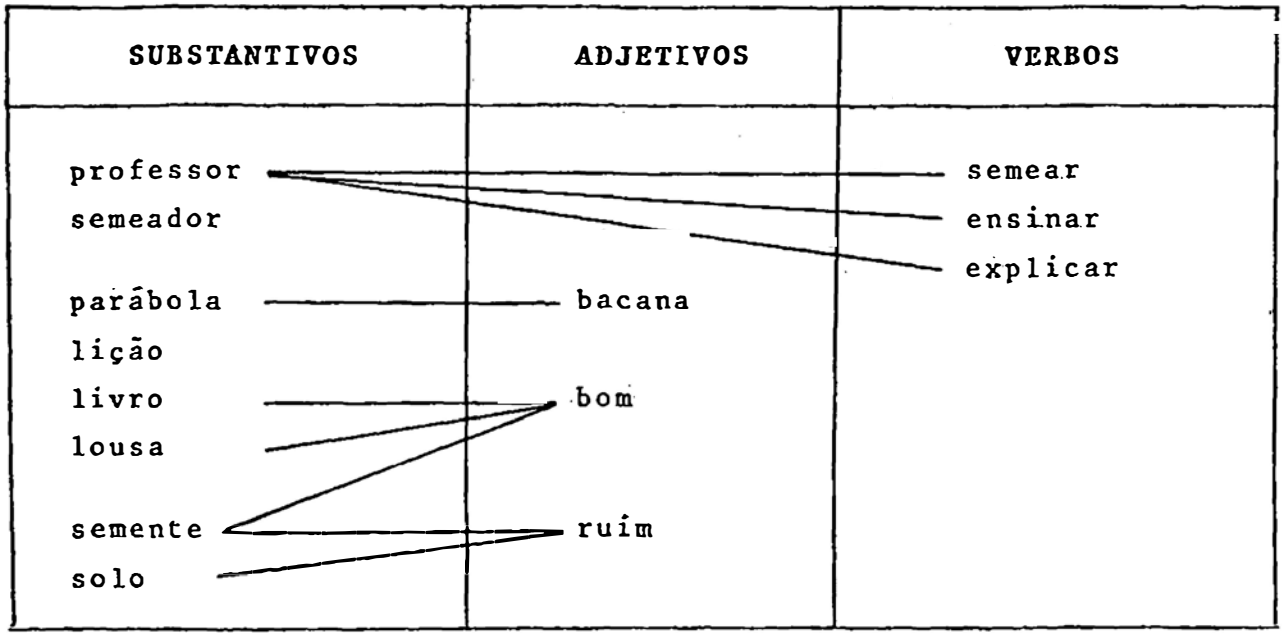
(3/115): *"Eu etendi que todas as tardes Jesus levava sua multidão, para Beira da praia.*
E lá começava a explicar a sua multidão.
Ele encinava muitas coisas em histórias.
Eu entendi também que para aprender a ser Bom tem que ouvir os conselhos de sua mãe a mãe é como Jesus que só encinava coisas boas para sua multidão.
Mesmo assim é a sua mãe para você ser bom tem que obedecer ir pra escola todos os dias não fazer coisa que não agrada para ninguem.
O semeador é a pessoua que cuida de suas coisas e nunca faz um favor com intenção de receber em troca.
Não seja como uma pessoua vadia procure entender a dificuldade dos outros.
O solo rochoso, é aquela pessoa que nunca ve o que se

esta acontecendo mais, o solo.

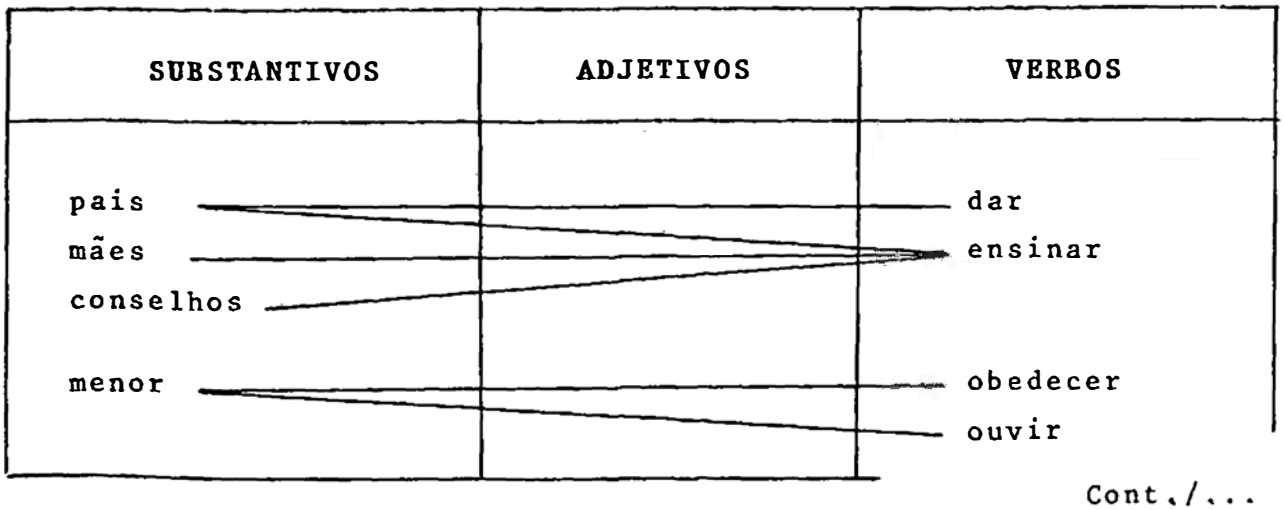
A terra fértil é a pessoua como eu disse la em cima que faz um favor sem esperar receber nada em troca.

Por tanto eu entendi muitas coisas.".

▲ QUADRO XXXIII— Vocabulários dos textos dos alunos-sujeitos da **Escola 3** relativo à situação de enunciado "semeador/professor"

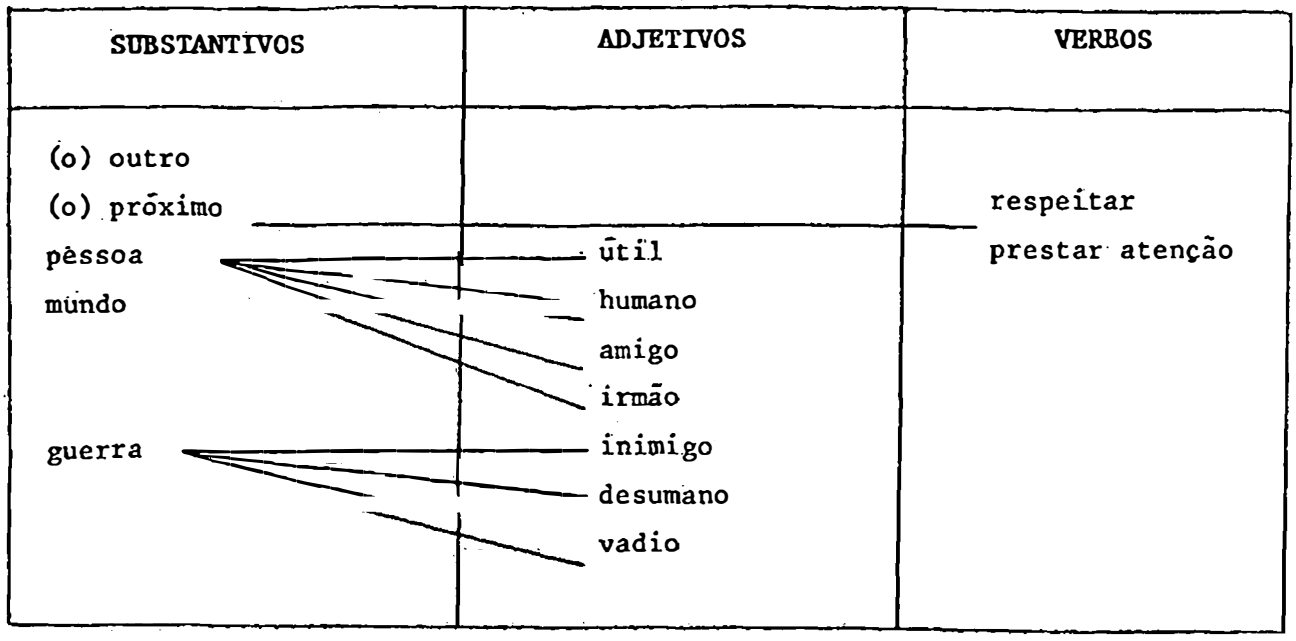


▲ QUADRO XXXIV — Vocabulário dos textos dos alunos-sujeitos da **Escola 3** relativo a situação de enunciado "semeador/pais"



Cont./...

CONT. QUADRO XXXIV



d) enunciado: "semeador/aquele que planta"

Neste texto, o aluno parece operar a seleção semêmica das lexias, a nível denotativo. "Jesus" não planta "palavras", mas "sementes".

> *"Eu achei a Parabola do Semeador uma coisa muito original como a plantação. Por que é uma otima eposição para aprender a semear.*
> *Eu acho que Jesus não deveria se vingar dos espinhos porque os espinhos e muito perigoso para um ferimento. Ele deveria tocar os passaro para não comer a sua plantação porque ele fez com tanto sofrimento para plantar. Como as outras semente cairam em um lugar adquado para crescer e ter vida ele fez um otimo esforço para o bem de todo mundo. Só assim aprendemos a semear uma semente para colher.*
> *Eu gostei mais da Parabola do semeador que semeava.".*

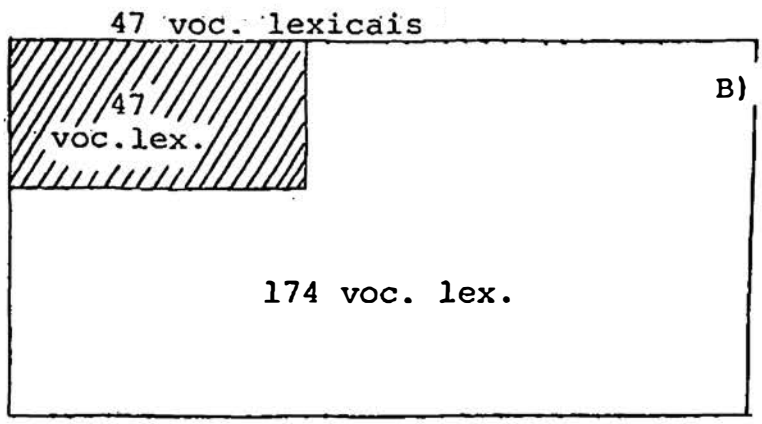
De modo geral, os alunos da Escola 3 reiteraram a mensagem proposta pelo texto-estímulo. As ampliações efetuadas nos textos de alguns alunos foram apenas parciais: mudaram-se as figuras de superfície, mas a estrutura narrativa permaneceu a mesma, ou seja, "pais" e "professores" sao autoridades sagradas,que tudo sabem, como "Jesus".

Ainda, o discurso deste alunado revelou-se muito pouco produtivo, pouco reflexivo e pouco crítico: não houve reelaboração das propostas feitas pelo discurso pedagógico, mas "decalque", repetição e cópia, o que nos faz pensar num possível efeito dos procedimentos lingüísticos-pedagógicos a que este alunado foi submetido: a anulação, ao menos parcial, do seu fazer-interpretativo, quando passa da posição de sujeito decodificador para a de sujeito codificador.

2.2.6.3 O vocabulário co-ocorrente

Todos os vocábulos lexicais atualizados no texto-estímulo do Manual 3 — 47 vocábulos lexicais: 19 substantivos; 6 adjetivos e 21 verbos — foram recuperados pelos alunos com aproximadamente a mesma carga sêmica e, na maioria das vezes, nos mesmos contextos sintagmáticos e frásticos. O alunado da Escola 3 parece incorporar o discurso do texto-estímulo como se fosse o seu, ou seja, ele copia. Confirma-se, neste caso, a primeira hipótese que formulamos no § 2.2 deste capítulo.

A) = conj. vocabular do texto-estímulo =



De onde = A ⊂ B

▲ QUADRO XXXV — Vocábulos que co-ocorrem no texto-estímulo e nas redações dos alunos-sujeitos da Escola 3, agrupados por classe sêmio-táxica[36]

SUBSTANTIVO	Nº RED.	FR. RED.	FR. TEX.	ADJETIVO	Nº RED.	FR. RED.	FR. TEX.	VERBOS	Nº RED.	FR. RED.	FR. TEX.
passaro	10	10	1	árido	4	4	1	afastar-se	4	4	1
estrada	7	7	1	bom	18	38	1	bater	5	5	1
praia	7	7	1	firme	2	2	1	cair	15	42	4
sol	7	7	1	numeroso	4	4	1	começar a	7	7	1
terreno	5	5	1	profundo	4	4	1	comer	12	12	1
raiz	4	4	1	rochoso	8	9	1	concluir	6	6	1
parte	11	30	3					crescer	10	16	2
planta	2	2	1					desenvolver-se	3	3	1
beira-mar	8	8	1					dizer	12	16	1
espinho	14	24	2					ensinar	14	36	2
coisa	14	27	1					juntar-se	2	2	1
barco	4	4	1					nascer	7	7	1
semeador	22	32	1					ouvir	10	13	3
solo	10	15	1					produzir	10	10	1
ensinamento	9	19	1					sair	6	10	1
multidão	11	25	2					secar	4	4	1
parábola	19	44	1					semear	15	21	2
terra	14	26	3					sentar-se	3	3	1
semente	14	33	2					suforcar	10	10	1
								vingar	4	4	1
								vir	8	8	1
TEXTUAL — quem tiver ouvidos para ouvir, ouça									9	9	1

(36) Encontram-se igualmente indicados no quadro, o nº de alunos que utilizaram tais vocábulos (nº de redações); o nº de vezes em que cada vocábulo ocorreu nas redações (freqüência/redações) e o nº de vezes que cada vocábulo ocorreu no texto-estímulo (freqüência/texto).

Estes 47 vocábulos recuperados do texto estímulo são responsáveis por 638 palavras-ocorrência, o que significa que, do total da extensão textual do corpus relativo aos alunos da Escola 3 — 1079 palavras, mais da metade — 59,1% — são ocorrências destes vocábulos.

A maior parte destes vocábulos constituirá, também, o conjunto vocabular de maior freqüência dos textos do alunado (cf. **QUADRO XXXVI**. A alta freqüência do substantivo "parábola", recuperado 44 vezes por 21 alunos se deve, a nosso ver, a uma provável insistência do professor em ensinar o vocábulo, "novo", certamente, para um grande número de crianças. Observe-se, a título de exemplo, estas ocorrências:

(3/134): *"Eu entendi muita coisas boas neste texto. Ele nos dar um grande conhecimento sobre* ***parabola*** *e ensinamentos de Jesus etc. ...".*

(3/136) *"A importância do texto para mim é o que ensina muitas coisas boas de* ***parabola***.".

Outros vocábulos como "bom", "cair", "ensinar", "semente", "semeador", "parte", etc., ocorrem, igualmente, com bastante freqüência, na medida em que grande número de alunos copia trechos inteiros do texto-estímulo nas suas redações.

QUADRO XXXVI ⟶

QUADRO XXXVI — Relação dos vocábulos que ocorrem até 5 vezes nos textos dos alunos-sujeitos da Escola 3, agrupados por classe sêmio-táxica (Conjunto vocabulário de maior freqüência)

SUBSTANTIVOS	Nº RED.	FR. RED.	ADJETIVOS	Nº RED.	FR. RED.	VERBOS	Nº RED.	FR. RED.
parábola*	21	44	bom*	18	38	cair*	15	42
semente*	14	33	rochoso*	8	9	ensinar*	14	36
semeador*	22	32	importante	6	6	entender	16	24
parte*	11	30	fértil	4	5	semear*	15	21
coisa*	14	27	ruim	2	5	falar	11	17
terra*	14	26				crescer*	10	16
multidão*	11	25				dizer*	12	16
espinho*	14	24				ouvir*	10	13
pessoa	8	19				fazer	6	12
ensinamento*	9	19				comer*	12	12
solo*	10	15				produzir*	10	10
história	7	13				sufocar*	10	10
pássaro*	10	10				dever	5	9
mundo	3	9				contar	5	9
beira-mar*	8	8				aprender	7	8
praia*	7	7				vir*	8	8
sol*	7	7				nascer*	7	7
estrada*	7	7				achar	4	7
texto	5	7				começar a*	7	7
lugar	3	7				gostar	5	7
caminho	4	6				dar	3	6
importância	4	6				concluir*	6	6
terreno*	5	5				bater*	5	5
						poder	5	5
						querer	4	5
textual — quem tiver ouvidos para ouvir, ouça*							9	9

*(37) Os vocábulos que co-ocorrem no texto-estímulo estão assinalados com *.*

A análise deste vocabulário co-ocorrente, do ponto de vista da intersecção semêmica resultou num paradigma bem mais simples do que o que propusemos para a Escola 1 ou 2. Dos 47 vocábulos que constituem este vocabulário, 44 (93,6%) são reiterativos e apenas 3, (6,4%), por valerem, de acordo com nossos critérios, como verdadeiros "coringas", capazes de figurar em um grande número de contextos, foram considerados nem reiterativos, nem amplia dos.

a) Vocábulos reiterativos:

pássaro	árido	desenvolver-se
estrada	firme	começar a
praia	numeroso	comer
sol	profundo	concluir
terreno	rochoso	crescer
raiz		afastar-se
parte		bater
planta		cair
beira-mar		ensinar
espinho		juntar-se
barco		nascer
semeador		produzir
solo		sair
ensinamento		secar
multidão		semear
parábola		sentar-se
terra		sufocar
semente		vingar
		vir
		ouvir

quem tiver ouvidos para ouvir, ouça

▲ QUADRO XXXVII— Descrição dos vocábulos co-ocorrentes da Escola 3, reiterativos, do ponto de vista da intersecção semêmica

VOCÁBULO	DESCRIÇÃO (SEMAS ENFATIZADOS)	REDAÇÕES
passaro	ave que se alimenta de sementes; ~ bio-fato; ~socio-fato	3/132;3/136;3/134; 3/125;3/116;3/119; 3/122;3/120;3/133; 3/126
estrada	transitoriedade	3/120;3/136;3/132;
praia	orla de areia, perto do mar	3/127;3/121;3/124; 3/120;3/136;3/128; 3/115
sol	calor	3/136;3/125;3/121; 3/117;3/120;3/126; 3/127
terreno	porção de terra; que é cultivável	3/136;3/132;3/120; 3/126;3/127
raiz	parte da planta que a fixa no solo; que lhe mantém a vida	3/121;3/117;3/127; 3/132
parte	porçao da totalidade	3/136;3/134;3/132; 3/125;3/116;3/127; 3/131;3/133;3/120; 3/121;3/122
planta	produto daquilo que foi plantado	3/127;3/132

Cont./...

CONT. QUADRO XXXVII

VOCABULO	DESCRIÇÃO (SEMAS ENFATIZADOS)	REDAÇÕES
beira-mar	(38) orla de areia, perto do mar	3/136;3/132;3/124; 3/134;3/117;3/125; 3/121;3/127
espinho	planta espinhosa; de natureza agreste; ~ bio-fato; ~ psico-fato; ~ sócio-fato	3/123;3/134;3/129; 3/136;3/128;3/125; 3/116;3/117;3/119; 3/122;3/121;3/120; 3/133:3/127
barco	embarcação pequena; sem coberta	3/127;3/120;3/133; 3/121
semeador	aquele que semeia sementes; concreto	3/134;3/137;3/129; 3/128;3/125;3/124; 3/123;3/122;3/119; 3/117;3/119;3/116; 3/122;3/115;3/114; 3/129;3/121;3/120; 3/131;3/130;3/127; 3/126
solo	superfície de terra, onde se pode plantar; ~ bio-fato; ~ sócio-fato	3/136;3/133;3/128; 3/131;3/125;3/115; 3/126;3/121;3/127; 3/120
ensinamento	conteúdo daquilo que e ensinamento	3/136;3/125;3/134; 3/123;3/132;3/133; 3/120;3/131;3/116;
multidão	ajuntamento de pessoas; em grande quantidade	3/136;3/132;3/129; 3/124;3/120;3/122; 3/115;3/121;3/133; 3/130;3/127 Cont./...

(38) A especificidade de "beira-mar" ({orla do mar, perto da areia}) em relação à praia ({orla de areia, perto do mar}) é neutralizada e os vocábulos se comutam indiferentemente.

CONT. QUADRO XXXVII

VOCÁBULO	DESCRIÇÃO (SEMAS ENFATIZADAS)	REDAÇÕES
parábola	narrativa alegórica; com intenção didática	3/136;3/137;3/129; 3/134;3/132;3/128; 3/122;3/124;3/125; 3/120;3/119;3/117; 3/116;3/122;3/121; 3/133;3/131;3/130; 3/126
terra	parte do solo; -fertilidade; maciez; para plantar	3/136;3/134;3/129; 3/128;3/125;3/123; 3/122;3/133;3/115; 3/114;3/121;3/120; 3/126;3/127
semente	aquilo que dá origem a planta; -contável; produtividade; fertilidade	3/123;3/136,3/129; 3/132;3/134;3/128; 3/125;3/119;3/116; 3/114;3/120;3/133; 3/127;3/126
árido	qualidade daquilo que nao tem agua; que não é fértil	3/129;3/136;3/126; 3/123
firme	qualidade daquilo que tem solidez; não-humano	3/132;3/127
numeroso	qualidade daquilo que se apresenta em grande quantidade; -contável	3/120;3/136;3/124 3/132
profundo	qualidade daquilo que nao é superficial; produtividade; -humano	3/126;3/121;3/136; 3/132
rochoso	qualidade daquilo que e duro; esterilidade; -humano	3/136;3/128;3/115; 3/125;3/121;3/120; 3/133;3/126

Cont./...

CONT.- QUADRO XXXVII.

VOCÁBULO	DESCRIÇÃO (SEMAS ENFATIZADOS)	REDAÇÕES
desenvolver-se	ato de aumentar em volume; produtividade	3/133;3/127;3/132;
começar a	ato de dar início a alguma coisa	3/136;3/124;3/122; 3/125;3/115;3/120; 3/127
comer	ato de ingerir alimento; sólido	3/120;3/133;3/126; 3/127;3/136;3/134; 3/132;3/119;3/116; 3/125;3/122;3/121;
concluir	ato de terminalidade	3/136;3/125;3/124; 3/132;3/133;3/127;
crescer	ato de aumentar em altura; produtividade	3/136;3/128;3/133; 3/125;3/127;3/119; 3/117;3/114;3/122; 3/121
afastar-se	ato de tomar distância do lugar em que se está	3/128;3/120;3/136; 3/124
bater	ato de atingir alguma coisa com força; nao animado	3/136;3/127;3/125; 3/126;3/120
cair	ato de ir ao chão; casualidade; verticalidade	3/123;3/125;3/126; 3/136;3/122;3/127; 3/134;3/121;3/132; 3/120;3/119;3/133; 3/116;3/131;3/117;
ensinar	ato de fazer alguém aprender alguma coisa; transmissão de conhecimento, do ponto de vista do emissor	3/129;3/132;3/137; 3/136;3/135;3/134; 3/125;3/124;3/123; 3/115;3/122;3/130; 3/127;3/126

Cont./...

Cont. QUADRO XXXVII

VOCÁBULO	DESCRIÇÃO (SEMAS ENFATIZADOS)	REDAÇÕES
juntar-se	ato de agrupamento.	3/127;3/120
nascer	ato de vir à vida; produtividade	3/136;3/132;3/125; 3/121;3/133;3/126; 3/127
produzir	ato de criação, reprodução; fertilidade; ~humano	3/123;3/131;3/136; 3/122;3/133;3/132; 3/120;3/128;3/114; 3/127
sair	ato de percorrer vários espaços; ato de se tornar presente	3/122;3/120;3/114; 3/117;3/121;3/127
secar	ato de perder a agua; ato de perder a vida	3/120;3/132;3/121; 3/117
semear	ato de espalhar semente; ~bio-fato	3/136;3/125;3/114; 3/130;3/134;3/122; 3/121;3/127;3/128; 3/119;3/120;3/126; 3/124;3/117;3/131;
sentar-se	movimento com o corpo, de cima para baixo, para se tomar assento	3/132;3/120;3/127
sufocar	ato de repressao; ~bio-fato; ~sócio-~fato; ~psico-fato	3/121;3/116;3/133; 3/136;3/127;3/125; 3/135;3/129;3/117; 3/120
vingar	ato de desenvolvimento, de crescimento	3/125;3/123;3/116; 3/127

Cont./...

Cont. QUADRO XXXVII

VOCÁBULO	DESCRIÇÃO (SEMAS ENFATIZADOS)	REDAÇÕES
vir	ato de comparecer a um determinado lugar; em direção determinada; por movimento próprio	3/134;3/120;3/136; 3/127;3/125;3/122; 3/133;3/121
ouvir	ato de aplicar o sentido da audição; com atenção	3/133;3/131;3/136; 3/132;3/134;3/128; 3/123;3/122;3/115; 3/120
quem tiver ouvidos para ouvir, ouça	ato de reflexão; atenção e predisposição	3/137;3/134;3/125; 3/117;3/133;3/132; 3/127;3/121;3/136

b) Vocábulos considerados nem reiterativos nem amplia dos, do ponto de vista da intersecção semêmica:

coisa bom dizer

QUADRO XXXVIII— Descrição dos vocábulos co-ocorrentes da Escola 3, utilizados em outros domínios de experiência, que nao o do texto-estímulo

VOCÁBULO	DESCRIÇÃO (SEMAS ENFATIZADOS)	REDAÇÕES
coisa	— ensinamento fato — ato — assunto — objeto; concreto	3/137;3/136;3/134; 3/129;3/132;3/125; 3/119;3/117;3/115; 3/122;3/120;3/130; 3/126;3/127

Cont./...

Cont. QUADRO XXXVIII

VOCÁBULO	DESCRIÇÃO (SEMAS ENFATIZADOS)	REDAÇÕES
bom	qualidade daquilo que é fértil; nao humano; qualidade daquilo que e proveitoso; nao humano; qualidade daquele que e bondoso; humano; qualidade daquele que é obediente; humano	3/133;3/131;3/126; 3/127;3/125;3/122; 3/114;3/120;3/136; 3/129;3/128;3/137; 3/132;3/125;3/132; 3/123;3/115;3/130
dizer	ato de informar alguma coisa; oralmente ato de esclarecer alguma coisa	3/136;3/115;3/134; 3/125;3/121;3/127; 3/124;3/133;3/132; 3/120;3/117;3/116

▲ QUADRO XXXIX — Distribuição dos vocábulos co-ocorrentes da Escola 3 e no texto-estímulo do Manual 3, agrupados por grau de intersecçao semêmica

	REITERAÇÃO	NEM REDUÇÃO NEM AMPLIAÇÃO	TOTAL
QT.	43	3	46
%	93,5	6,5	100

Na retomada dos vocábulos do texto-estímulo, o alunado da Escola 3, no seu conjunto, reitera os recortes sobre a substância semântica efetuados no texto-estímulo: 93,5% dos vocábulos. Apenas aqueles menos específicos sao utilizados em outros domínios de experiência.

2.2.6.4 As estratégias de preenchimento sintagmático

O exame do conjunto vocabular atualizado nas redações dos alunos-sujeitos da Escola 3, do ponto de vista da estruturação sintagmática, confirma a interpretação que efetuamos do desempenho vocabular destas crianças, a partir dos dados obtidos pelas análises anteriores: os alunos-sujeitos desta Escola não foram capazes de produzir, por eles mesmos, um texto a partir do estímulo que receberam. Melhor dizendo, estas crianças, ao serem solicitadas a expressar, por escrito, os dados da sua experiência, experiência esta que deveríamos supor enriquecida pelo estudo de uma nova unidade didática, não se mostraram, na sua maioria, linguisticamente competentes para fazê-lo. Das 1079 palavras-ocorrências identificadas nas redações destes alunos, 311 — quase 30%, portanto — ocorrem exatamente nos mesmos contextos frásticos, do texto do Manual 3, ou seja, o aluno não só recuperou os vocábulos do texto-estímulo com a mesma carga sêmica, mas também recuperou a cadeia sintagmática em que ocorreram. O texto, neste caso funcionou mais como um modelo nivelador de competência do que como um estímulo.

Via de regra, o alunado, quando não copiou o texto e tentou estruturar suas próprias frases, seja reutilizando vocábulos do texto, seja atualizando vocábulos do seu léxico individual, nao o fez adequadamente, cometendo inúmeras inadequações, tanto do ponto de vista sintático, quanto semântico.

Assim, no exame das 1079 palavras-ocorrências, do ponto de vista da sua estruturação sintagmática, pudemso observar as seguintes regularidades:

a) o aluno reutiliza o(s) vocábulo(s) no mesmo contexto frástico do texto-estímulo, mantendo não só a mesma estrutura sintagmática como, quase sempre, o mesmo conjunto vocabular. Ou seja, ele copia. Observe-se a recuperação do vocábulo **parábola** nestes exemplos:

(texto-estímulo): *"Ele (Jesus) lhes ensinava muitas coisas em **parábolas** e lhes dizia em seu ensinamento."*.

(3/136): *"Jesus dizia e ensinava muitas coisas **em parábolas**."*.

(3/132): *"Jesus nos ensinava muita coisas **em Parábola**."*.

(3/125) *"Jesus lhe ensinava muitas coisas **em parábola** e lhe dizia em ensinamento: ..."*.

(3/122): *"Ele ensinava muitas coisas **em parábolas**."*;

(3/130): *"Jesus ensinava muitas coisas em **Parábola**..."*.

Ou então, do vocábulo **bater**, nas 5 vezes em que ocorre:

(3/136): *"...mas logo nasceu e quando o sol **bateu** a terra ficou árida."*.

(3/125): *"...e logo nasceu mais o sol **Bate** e morreu secas."*.

(3/120): *"...e quando **bateu** o sol elas secaram..."*.

(3/127): *"...mas quando o sol **bateu**, a terra ficou fértil..."*.

(3/126): *"...mas quando **bateu** o sol, a terra ficou árida..."*.

Identificamos 311 palavras que ocorreram nos mesmos contextos frásticos que no texto-estímulo.

b) Observamos casos em que o aluno recupera vocábulos do texto-estímulo mas reelabora parcialmente o seu contexto frástico; geralmente limita-se a pequenas modificações na ordenação da cadeia sintagmática do texto. Observem-se os exemplos:

(texto-estímulo): *"Começou Jesus novamente a ensinar à beira-mar e numerosa multidão juntou-se em volta dele, de modo que se sentou num barco, afastando-se um pouco da praia, onde estava a multidão."*.

(3/133): *"Jesus estava num* ***barco*** *e a multidão foi ficar em volta dele."*.

(3/121): *"E grandes multidões se reuniram perto dele, de modo que encontrou num* ***barco*** *e se assentou;..."*.

(texto-estímulo): *Outra parte* ***caiu*** *em solo rochoso, onde havia pouca terra..."*.

(3/116): *"A outra parte das sementes* ***cairam*** *emtre as rocha e morrem."*.

Observamos, neste caso, 88 palavras-ocorrência.

c) Nesta estratégia, o aluno elabora suas frases reutilizando não apenas um vocábulo do texto-estímulo, mas vários. Faz uma espécie de rearranjo sintagmático dos vocábulos do texto.

(3/132): *"**Jesus** gostava de **ensinar** numa **numerosa multidão** que*

Todos os vocábulos sublinhados ocorrem ao longo do texto. Neste exemplo, o aluno os recupera e constrói, a partir deles, novas frases.

Observamos esta estratégia em 74 palavras-ocorrência.

d) Observamos, ainda, casos em que o aluno procura manter a grade sintagmática do ~~texto-~~estímulo, mas comuta um ou outro vocábulo. Em geral, procura um parassinônimo.

(texto-estímulo): *"E, enquanto semeava, uma parte da semente caiu à beira da **estrada**; vieram os **pássaros** e a comeram.".*

(3/127): *"E enquanto semeava, uma parte da semente caiu a beira do **caminho** vieram os **pombos** e a comeram.".*

(texto-estímulo): *"...e **numerosa** multidão **juntou-se** em volta de le, de modo que **se sentou** num barco,...".*

(3/121): *"E **grandes** multidões **se reuniram** perto dele, de modo que encontrou num barco e **se assentou**;...".*

Identificaram-se, neste caso, 25 ocorrências.

e) Nesta estratégia, o aluno também procura utili-

zar vocábulos "novos", em relação parassinonímica com os vocábulos do texto, mas faz pequenas alterações na cadeia sintagmática que lhe serviu de modelo.

(texto-estímulo): *"...mas quando o sol* ***bateu****, a terra ficou árida e as plantas, que nao tinham raízes firmes,* ***secaram****."*.

(3/121): *"Saindo, porem, o sol a* ***queimou****; e porque nao tinha raiz, secou-se."*.

(3/122): *"...uma parte caiu sobre as pedras cresceram mas em pouco tempo* ***morreu****."*.

Identificamos, neste caso, 12 ocorrências.

f) Neste caso, o aluno procura parafrasear trechos inteiros do texto-estímulo, sao casos em que procura mostrar o que entendeu do texto, ou então, qual a sua opinião sobre ele. Esta estratégia revelou-se bastante eficiente no que diz respeito a atualização de vocábulos "novos".

(3/129): *"Melhores foram as que o semeador jogou em Boa terra e com isso deu muitos cachos e ele* ***colheu*** *muito bem."*.
"O importante para mim era que Jesus ensinava uma multidão.

Observamos 50 palavras-ocorrência em contextos-parafraseados.

g) Finalmente, observamos palavras ocorrentes em contextos "inéditos", tanto entre aquelas que foram retomadas do texto-estímulo (165 ocorrências) quanto entre aquelas que não o foram (354 ocorrências).

▲ QUADRO XL — Distribuição das palavras-ocorrência dos textos dos alunos-sujeitos da **Escola 3**, por grau de autonomia sintagmática

		QT.	%	
VOCÁBULOS CO-OCORRENTES	CÓPIA	311	28,8	−
	REELABORAÇÃO PARCIAL	88	8,1	
	"REARRANJO"	74	6,8	
	CONTEXTO INÉDITO	165	15,2	+
	SUB-TOTAL	638	58,9	
VOCÁBULOS NÃO CO-OCORRENTES	PARASSINÔNIMOS EM CONTEXTO IGUAL	25	2,3	−
	PARASSINÔNOMOS EM CONTEXTO PARCIALMENTE ELABORADO	12	1,1	
	PARÁFRASE	50	4,6	
	CONTEXTO INÉDITO	354	32,8	+
	SUB-TOTAL	441	40,8	
	TOTAL	1079*	100	

O alunado da Escola 3 tende, no seu conjunto, a atualizar os vocábulos lexicais — comuns ou não ao texto-estímulo, nas mesmas combinatórias sintagmáticas e frásticas do texto que leu.

2.3 O grau de adequação semântico-sintáxica.

Nesse sub-capítulo, examinamos cada ocorrência das redações dos alunos, sob um outro parâmetro. Procuramos, aqui, avaliar as compatibilidades e eventuais incompatibilidades sêmio tãxicas de um vocábulo em relação aos outros vocábulos que com ele constituem um período ou um parágrafo, já que um ato de comunicação se realiza, fundamentalmente, a partir do momento em que um determinado conjunto de lexias se inter-relaciona de maneira adequada, ou seja, a partir das possibilidades combinatórias previstas em código e a partir das diferentes normas léxicas, frásticas e também transfrásticas impostas por determinado universo de discurso.

> *"Um signo linguístico nao se define, pois, apenas, pelas relações que contrai com o seu referente antropo-cultural, mas também pelas relações que mantém com os outros signos, no eixo paradigmático do sistema, e, no eixo sintagmático, com aqueles que o precedem ou sucedem , no enunciado, e ainda, com a intenção de locução do emissor, ao nível da enunciação.(...) Haverá, assim, todo um comprometimento, ou antes, um processo de comprometimento entre as lexias de um enunciado, com uma série de conseqüências sintáxico-semânticas."*[39].

Desta abordagem, resultou um elenco dos principais problemas observados nas redações dos alunos das três escolas, quan

---

(39) BARBOSA, M.A. — Língua e Discurso... p. 128-129

to à adequação semântico-sintáxica do vocabulário que atualizaram. Os exemplos aqui citados são apenas ilustrativos e visam a traçar um perfil da competência e do desempenho vocabular de cada grupo de alunos, também no que diz respeito ao domínio de certas regras que regem a modalidade escrita de língua.

2.3.1 O desempenho vocabular doa alunos-sujeitos da Escola 1, quanto ao grau de adequação semântico-sintáxica.

De modo geral, o exame do vocabulário atualizado nas redações dos alunos-sujeitos da Escola 1, sob o aspecto das compatibilidades semântico-sintáxicas entre os vocábulos, a nível de enunciado (relações inter-vocabulares e relações inter-frásticas) revelou os seguintes problemas.

Inadequações semânticas

a.1 decorrente de seleção lexical inadequada.

(1/012):

(1/024): *"Então ele resolveu ler livros sobre palhaçadas, para saber mais coisas. E deu um bom* ***sinal*** *ele lia antes de ir para o palco, e quando entrava as crianças já ia rindo dele...".*

(1/003): *"O jardim tinha* ***galhos*** *com passarinhos de várias cores,...".*

(1/018): *"....um grupo de pescadores com uma rede enorme,cheia de peixes, siris e* ***tubarões****.".*

Outros problemas de seleção lexical decorrem, prova-

velmente, da interferência da modalidade de língua oral.

(1/023): *"Embaixo tem um playground; tem uma* ***balança*** *(por balanço) nos fundos,...".*

(1/017): *"Você sabe andar a cavalo?*
Não mas posso tentar?
.....
Dali um tempo ele era o melhor ***pião*** *(por peão) de todos.".*

a.2 decorrente do uso indevido de relatores.

(1/009): *" mas quando ficava muito tempo sem chover, caia o mair toró as casas e terreno muito baixo, ficavam com água a té a metade delas,...".*

(1/012): *"Tinha uma casa de marimbondo e com isso resolvi atirar nela.".*

(1/002): *"Cada vez que abro minha janela e vejo aquela praça alegre cheia e babás e maes passeando com bebês.".*

(1/018): *"Cheguei a superfície o mar estava calmo e brilhando com a imencidão da noite escura.".*

a.3 decorrente de mudança de relação suporte-aporte em um mesmo enunciado.

(1/018): *"Aquela cidade era a mais bonita que já tinha visto.*

Era cheia de diamantes, ouro, prata e mariscos na porta de um lindo castelo.".

(1/017): *"Quando José estava distraido nisso o touro ia pega-lo meu pai me acordou e vi que era um sonho.".*

b. Inadequações sintáticas:

b.1 decorrente da não concordância verbal.

(1/008): *"A comida que eu e minha familia comem,...".*

b.2 decorrente da quebra do paralelismo dos tempos verbais.

(1/020): *"Era um ótimo lugar para brincar de várias coisas como, esconde-esconde, pega-pega e tambem levamos um baldinho para brincar na areia...".*

(1/018): *"Me despedi mas nao quiserão que eu fosse sozinho porque há um polvo e uma raia elétrica que gostam de devorar os peixes...".*

b.3 decorrente da interferência da modalidade oral de língua.

(1/013): *"A praia nao tem crianças e não tem sorveteiro, só tem adultos.".*

Certas construções, sintaticamente redundantes, talvez se expliquem pelas mesmas razões. Observe-se, por exemplo,

o uso do substituto "ela", co-ocorrente ao vocábulo "casa".

(1/009): *"Eu ainda me lembro quando eu morava numa casa grande, com vidraças enorme na frente dela,..."*.

c. Quanto à chamada repetição vocabular, observou-se que são mais recursos sintáticos de coesão textual do que indícios de "pobreza" vocabular, por desconhecimento de palavras "sinônimas".

(1/021): *... e também homens que em cima de suas* ***pranchas*** *fazem curvas e piruetas. Suas* ***pranchas*** *são pintadas e grandes."*.

(1/024): *"O palhaço estava muito triste, porque as crianças não riam mais das* ***palhaçadas*** *dele. Então ele resolveu ler livros sobre* ***palhaçadas****, para saber mais coisas."*.

O desempenho lingüístico das crianças da Escola 1, de modo geral, apresenta poucos desvios das normas que regem o uso da modalidade escrita da língua. As inadequações semânticas e sintáticas encontradas não chegam a comprometer o rendimento da comunicação. Os desvios que apontamos são eventuais e não devem ser tomados como norma de desempenho dos alunos desta turma.

2.3.2 O desempenho vocabular dos alunos-sujeitos da Escola 2, quanto ao grau de adequação semântico-sintáxica.

Ao examinar o vocabulário atualizado nas redações dos

alunos-sujeitos da Escola 2, sob o aspecto da adequação semânti co-sintáxica, observamos os seguintes problemas:

a. Inadequações semânticas:

a.1 decorrente de seleção lexical inadequada.

(2/082): *"A praça estava cheia de gente, com cachorros, gados macacos, e todos em cilencio...".*

(2/087): *"... eu fui lá para ver oque estava acontecendo era um* ***produtor*** *fazendo um filme.".*

(2/090): *"Eles também estavam vendendo instrumentos* ***músicas*** *de capueira.".*

a.2 decorrente de mudança de relação suporte-aporte em um mesmo enunciado.

(2/084): *"A rua estava cheia de gente na praça.".*

b. Inadequações sintáticas

b.1. decorrente da não concordância verbal.

(2/092): *"Saimos la fora para ver e escutamos os tiros, e vimos um menino correndo e perguntamos para ele o que era aqueles tiros.".*

(2/081) *"... então eles entrara na minha casa e pulara o muro da vizinha.".*

b.2 decorrente da nao concordância nominal.

(2/097): *"Nunca devemos dar estes telefonema falso..."*.

(2/094): *"... prendia os dois homem,..."*.

(2/094): *"O carro da policia estava parada em frente a padaria,..."*.

b.3 decorrente da quebra do paralelismo dos tempos verbais.

(2/097): *"... estava passando numa rua escura quando de repente, a rota passa por mim na maior velocidade foi um assalto que teve na rua."*.

b.4 decorrente da interferência da modalidade oral de língua.

(2/081): *"dai minha mãe falou que o ladrão tava escondido na casa vizinha..."*.

(2/099): *" — O que o senhor que me perciguido des do meu colega."*.

(2/095): *"Fui ao consultorio medico e o medico me disse que a carteira não estava lá no consultorio..."*.

(2/082): *"A praça estava cheia de gente, com cachorros, gados macacos, e todos em cilencio os bichos ficaram quietos como entendeno alguma coisa."*.

c. As repetições vocabulares são mais freqüentes do que nos textos da Escola 1 e decorrem, a nosso ver, igualmente, das estratégias de sintagmatização: a recuperação de um vocábulo lexical se dá pela repetição do próprio vocábulo e não pela utilização de um substituto gramatical.

(2/103): *"Houve um acidente de* ***automóvel****. Ao redor do automóvel havia varias pessoas.".*

(2/081): *"... então eu falei que dava para pular* ***o muro da vizinha*** *e sercalo, então eles entraram na minha casa e pularam* ***o muro da vizinha...****".*

(2/100): *"Quando os ladrões ouviram o* ***sargento****, falaram que podia entrar, mas se conseguirem, ai o* ***sargento*** *e alguns guardas subiram ao teto do banco e conseguiram entrar e o* ***sargento*** *pediu mais guardas e armas. Quando o* ***sargento*** *tinha mais guardas e armas...".*

(2/082): *"Eu perguntei ao um* ***homem*** *que estava com um cachorro e o* ***homem*** *me respondeu.".*

(2/096): *"... estavam se mechendo e* ***conversando*** *e na conversa deles* ***conversavam*** *sobre a loja. Falavam que a* ***loja*** *era boa e que a* ***loja*** *vendia tudo barato,...".*

O desempenho lingüístico das crianças da Escola 2, de modo geral, apresenta vários desvios das normas que regem o uso

da modalidade escrita da língua. São comuns os erros relativos à pontuação, às marcas que representam o discurso direto nos diálogos e a interferência da oralidade foi observada em quase todos os textos.

2.3.3 O desempenho vocabular dos alunos-sujeitos da Escola 3, quanto ao grau de adequação semântico-sintáxica.

O exame do vocabulário atualizado por estes alunos, do ponto de vista da adequação semântico-sintáxica, revelou um número bem maior de problemas do que os encontrados nas Escolas 1 e 2. De modo geral, as inadequações observadas ultrapassam o terreno das normas e coerções da modalidade escrita e comprometem a estrutura da língua, enquanto código. Podemos, apontar,como principais, os seguintes:

a. Inadequações semânticas.

a.1 decorrente de seleção lexical inadequada.

(3/127): *"Ele lhes ensinava muitas coisas em evangelho e lhes dezia em seu* ***pensamento.****". (por* ***ensinamento)***

(3/124): *"Ele ensinou muitas parábolas para nós e nos dizia em quanto ensinava à nós.*

No primeiro ***estrofe*** *(por* ***parágrafo****) ele falava do semeador semeando.".*

(3/121): *"Naquele mesmo dia, saindo Jesus de casa, assentou-*

-se à beira-mar; E grandes multidões se reuniram perto dele, de modo que ***encontrou*** *(por* ***entrou****) num barco , e se assentou; e toda a multidão estava em pé na praia.".*

(3/128): *"Que Deus criou para nos sejamos utéis e não desumanos seja a terra fertil e aprenda a semear o bons* ***consentimento*** *(por* ***ensinamentos****) que Deus nos deu...".*

a.2 decorrente do uso indevido de relatores.

(3/132): *"Uma parte da semente caiu a beira da estrada. Os passaros gostavam tanto de semente e a comeram.".*

(3/132): *"Jesus gostava de ensinar numa numerosa multidão que todos escutacem o ensinamento da Parábola.".*

(3/119): *"Como as outras semente cairam em um lugar adquado, para crescer e ter vida ele fez um otimo esforço para o bem de todo o mundo.".*

(3/126): *"Eu acho que se ela tivesse caido em um solo ruim mas naquele mesmo lugar ela terria vivido a mesma coisa.".*

(3/129): *"E as que plantaram entre os espinhos que ficaram sufocados.".*

(3/136): *"Mais outra parte da semente caiu entre os espinhos cresceram e sufocaram.".*

a.3 decorrente da mudança de relação suporte- aporte em um mesmo enunciado. Nestes exemplos, inclusive; a relação frástica que se estabelece entre "sujeito" e "predicado" fica tão prejudicada que leva ao "non-sense".

(3/129): *"A importância que esta parábola nos ensina e muito boa com toda aquela multidão de gente.".*

(3/136): *"Bom eu achei esta história boa por ter falado em seu ensinamentos e as importâncias desta história.".*

(3/115): *"O solo rochoso, é aquela pessoa que nunca ve o que se esta acontecendo mais, o solo.".*

(3/116): *"A outra parte cairam entre os espinhos.*
E a pesso que maus encinamento entra no coração e as sufoca.".

a.4 decorrente da utilização de "vocábulos - coringa", ou seja, vocábulos muito pouco específicos capazes de ocorrer em um grande número de contextos.

(3/136): *"Esta história tem muitas* ***coisas*** *importântes para que a gente poderemos aprender e tudo mais.".*

(3/119): *"Eu achei Parábola do Semeador uma* ***coisa*** *muito original como a plantação. Por que é uma otima eposição para aprender a semear.".*

b. Inadequações sintáticas:

b.1. decorrente da não concordância verbal.

"Otra parte em solo rochoso não havia pouca terra e logo nasceu mais o sol Bate e morreu secas.".

"E na beira-mar todos sentou se em volta dele para ouvir o que Jesus nos ensinava.".

"O de importância também e semente que garraram em terra árida que murcharam todas.".

"Eu acho que Jesus não deveria se vingar dos espinhos porque os espinhos é muito perigoso para um ferimento.".

b.2 decorrente da não concordância nominal.

"outra parte caiu em solo rochoso onde a terra era pouco e logo nasceu; visto não ser profunda a terra."

"A multidão estava todos preparados para aprender palavras em Parábolas.".

"Outra caiu entre os espinho e os espinho e cresceram e sufocaram.".

b.3 decorrente da quebra do paralelismo dos tempos verbais.

"As comparações de certo tipo de pessoas com as semen

tes. E com isso ele espera que todos nos ouvimos o seu conselho.".

(3/116): *"A outra parte das sementes cairam emtre as rochas e morrem.".*

(3/125): *"Otra parte em solo rochoso não havia pouca terra e logo nasceu mais o sol Bate e morreu secas.".*

(3/129): *"Jesus com suas boas parábolas fez que nós entendemos que é a palavra ensinava por ele.".*

b.4 decorrente da interferência da modalidade oral de língua.

(3/116): *"A parabula do semeador ela fala de três tipos de pessos.".*

(3/126): *"Aquelas que os passaros comeram as sementes elas poderiam ser boas ou ruins, mas la não era lugar delas viverem.".*

(3/122): *"E muito interessante a "Parabola do Semeador". Para quem já Ouviu ela".*

b.5 decorrente do uso inadequado de instrumentos de coesão frástica e/ou transfrástica. Os problemas de construção sintática resultantes da inabilidade de se usar com adequação "relatores" ou "substitutos" são inúmeros e comprometem, em maior ou menor grau,

o rendimento da comunicação.

(3/120): *"E segunda por cair no solo rochoso terreno era raso e quando bateu o sol elas secaram.".*

(3/134): *"Uma parte caiu a beira-mar e vienram os passáros e a comera ele esta comparando com a pessoa mal.".*

(3/136): *"Uma outra parte da semente caiu em sólo rochoso porque a terra não era profunda mas logo nasceu e quando o Sol bateu a terra ficou árida.".*

(3/136): *"Mais outra parte da semente caiu entre os espinhos cresceram e sufocaram.".*

Observaram-se, ainda no que diz respeito à coesão sintática, casos de "truncamentos" frásticos, tanto entre períodos do mesmo parágrafo, quanto entre um parágrafo e outro.

(3/127): *"Começou Cristo novamente a ensinar à beira-mar e pequena multidão juntou-se em volta dele, do modo que se sentou num barco.".*

(3/136) *"Eu entendi que começou Jesus a ensinar a beira- mar e númerosa multidão.*
Afastando-se um pouco da praia onde estava a multidão.".

(3/117) *"Outra caiu entre os espinho, e os espinho e cresceram e sufocaram.*

Quem tem ouvidos (para ouvir) ouça.".

c. Os casos de repetição vocabular nos parecem decorrentes da:

c.1 utilização de vocábulos lexicais como instrumento de coesão textual, tal como observamos nas outras duas escolas:

(3/125): *"E está parábola está falando do semeador que semeava as* ***sementes*** *e estas* ***sementes*** *representavam todas as coisas boas e ensinamento.".*

c.2 tentativa de reconstrução da história obedecendo a eventuais características do UD religioso:

(3/134): *"Outra caíram entre espinhos e os espinhos sufocaram e a semente que caiu em boa terra e germinou e deu frutos.".*

c.3 marcação de intensidade:

(3/121): *"Outra caiu entre os espinhos e os espinhos cresceram cresceram cresceram e a sufocaram.".*

c.4 da circularidade de idéias. Ao invés de progredir a história, o aluno circula viciosamente sobre uma determinada seqüência:

(3/120): *"E aquele dia ele eu achou que já tinha falado a parábola do semeador.*
E aquela tarde repitiu a linda parábola do semeador.".

(3/125) *"Eu entendi que está parábola do Semeador é muito bonita.*
E quer era Jesus que contava estás historia e está historia eram contada em forma de parabola.".

(3/130) *"Eu intendi que Jesus gostava muito da multidão.*
Jesus amava à multidão e queria ensina-los muitas coisas que ele sabia.
A multidão estava todos preparados para aprender palavras em Parábolas.".

"O importante para mim era que Jesus ensinava uma multidão.
A multidão era grande Jesus calmo ensinava.".