



Fundação

CECIERJ

Consórcio **cederj**

Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro

Linguística IV

Volume Único

Jussara Abraçado

Eduardo Kenedy

Carmelita Minelio da Silva Amorim

Lucia Helena Peyroton da Rocha

Aline Dias



**GOVERNO DO
Rio de Janeiro**

**SECRETARIA DE CIÊNCIA,
TECNOLOGIA E INOVAÇÃO**

**UNIVERSIDADE
ABERTA DO BRASIL**

MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO



**PÁTRIA AMADA
BRASIL**
GOVERNO FEDERAL

Apoio:



FAPERJ

Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo
à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro

Fundação Cecierj / Consórcio Cederj

www.cederj.edu.br

Presidente

Carlos Eduardo Bielschowsky

Vice-presidente

Marilvia Dansa de Alencar

Coordenação do Curso de Letras

Livia Maria de Freitas Reis Teixeira

Material Didático

Elaboração de Conteúdo

Jussara Abraçado
Eduardo Kenedy
Carmelita Minelio da Silva Amorim
Lúcia Helena Peyroton da Rocha
Aline Dias

Diretoria de Material Didático

Cristine Costa Barreto

Coordenação de Design Instrucional

Bruno José Peixoto
Flávia Busnardo da Cunha
Paulo Vasques de Miranda

Design Instrucional

Bruna Damiana

Biblioteca

Raquel Cristina da Silva Tiellet
Simone da Cruz Correa de Souza
Vera Vani Alves de Pinho

Diretoria de Material Impresso

Marianna Bernstein

Assistente de Produção

Bianca Giacomelli

Revisão Linguística

Beatriz Fontes
Maria Elisa da Silveira
Mariana Caser

Ilustração

Vinicius Mitchell

Capa

Vinicius Mitchell

Programação Visual

Cristina Portella
Filipe Dutra

Produção Gráfica

Fábio Rapello Alencar
Ulisses Schnaider

Copyright © 2018 Fundação Cecierj / Consórcio Cederj

Nenhuma parte deste material poderá ser reproduzida, transmitida e/ou gravada, por qualquer meio eletrônico, mecânico, por fotocópia e outros, sem a prévia autorização, por escrito, da Fundação.

L755

Linguística IV. Volume único / Jussara Abraçado... [et al]. – Rio de Janeiro : Fundação Cecierj, 2018.

332p.; 19 x 26,5 cm.

ISBN: 978-85-458-0119-1

1. Português. 2. Língua portuguesa. 3. Linguística. I. Dias, Aline, Amorim, Carmelita Minelio da Silva, Kenedy, Eduardo, Rocha, Lúcia Helena Peyroton da. 1. Título.

CDD: 469

Referências bibliográficas e catalogação na fonte, de acordo com as normas da ABNT.
Texto revisado segundo o novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa.

Governo do Estado do Rio de Janeiro

Governador

Wilson Witzel

Secretário de Estado de Ciência, Tecnologia e Inovação

Leonardo Rodrigues

Instituições Consorciadas

CEFET/RJ - Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca

Diretor-geral: Carlos Henrique Figueiredo Alves

FAETEC - Fundação de Apoio à Escola Técnica

Presidente: Alexandre Sérgio Alves Vieira

IFF - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense

Reitor: Jefferson Manhães de Azevedo

UENF - Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro

Reitor: Luis César Passoni

UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Reitor: Ruy Garcia Marques

UFF - Universidade Federal Fluminense

Reitor: Sidney Luiz de Matos Mello

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

Reitor: Roberto Leher

UFRRJ - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Reitor: Ricardo Luiz Louro Berbara

UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Reitor: Luiz Pedro San Gil Jutuca

Sumário

Aula 1 • Nossa língua é normal: por um ensino de língua portuguesa centrada no uso	7
<i>Carmelita Minelio da Silva Amorim, Lúcia Helena Peyroton da Rocha e Jussara Abraçado</i>	
Aula 2 • Quem você é para falar assim? Por um ensino de língua materna que considere as diferenças	31
<i>Carmelita Minelio da Silva Amorim, Lúcia Helena Peyroton da Rocha e Jussara Abraçado</i>	
Aula 3 • De onde você é? Diversidade linguística em perspectiva	53
<i>Carmelita Minelio da Silva Amorim, Lúcia Helena Peyroton da Rocha e Jussara Abraçado</i>	
Aula 4 • Já não se fala como antigamente! Mudanças linguísticas no português brasileiro	75
<i>Carmelita Minelio da Silva Amorim, Lúcia Helena Peyroton da Rocha e Jussara Abraçado</i>	
Aula 5 • Prestígio social e escola: o fascínio e a ilusão de uma padronização linguística	99
<i>Carmelita Minelio da Silva Amorim, Lúcia Helena Peyroton da Rocha e Jussara Abraçado</i>	
Aula 6 • Ensinar gramática: Eis uma questão com diversas alternativas!	119
<i>Carmelita Minelio da Silva Amorim, Lúcia Helena Peyroton da Rocha e Jussara Abraçado</i>	
Aula 7 • Eu falo assim, mas como se escreve essa palavra? Fala e escrita no ensino de língua materna	143
<i>Carmelita Minelio da Silva Amorim, Lúcia Helena Peyroton da Rocha e Jussara Abraçado</i>	
Aula 8 • Aquisição da língua oral e aprendizado da escrita	167
<i>Carmelita Minelio da Silva Amorim, Lúcia Helena Peyroton da Rocha e Jussara Abraçado</i>	
Aula 9 • Dificuldades no ensino de Língua Portuguesa	189
<i>Eduardo Kenedy, Aline Dias e Jussara Abraçado</i>	
Aula 10 • Como é que se escreve isso? Aspectos da variação fonológica do português do Brasil e seus reflexos no aprendizado da escrita	211
<i>Eduardo Kenedy, Aline Dias e Jussara Abraçado</i>	
Aula 11 • Eu falo “tipo assim”, mas escrevo “tal como”: variações diaméricas e seu reflexo no aprendizado da escrita formal	237
<i>Eduardo Kenedy, Aline Dias e Jussara Abraçado</i>	
Aula 12 • Variações morfossintáticas do português do Brasil e seu reflexo no aprendizado da escrita formal (Parte I)	263
<i>Eduardo Kenedy, Aline Dias e Jussara Abraçado</i>	

Aula 13 • Eu não falo assim, mas posso aprender: variações morfossintáticas do português do Brasil e seu reflexo no aprendizado da escrita formal (Parte II) 287

Eduardo Kenedy, Aline Dias e Jussara Abraçado

Aula 14 • Aspectos discursivos da oralidade e da escrita 309

Eduardo Kenedy, Aline Dias e Jussara Abraçado

Aula 1

Nossa língua é normal: por um ensino de língua portuguesa centrada no uso

Carmelita Minelio da Silva Amorim, Lúcia Helena Peyroton da Rocha e Jussara Abraçado

Meta

Discutir as noções de norma culta e de língua padrão no ensino de língua materna, confrontando a tradição gramatical e a abordagem linguística.

Objetivos

Esperamos que, ao final desta aula, você seja capaz de:

1. discutir as diferenças entre língua padrão e norma culta;
2. identificar as várias normas linguísticas existentes, com vistas ao seu uso em situação real de comunicação;
3. estabelecer as diferenças entre o ensino tradicional da **língua** portuguesa e um ensino centrado no uso da língua;
4. discutir estratégias para um ensino que dê conta do uso efetivo da **língua**.

Introdução

A proposta desta disciplina é fornecer subsídios para os futuros professores de língua portuguesa em seu dia a dia na sala de aula. Não é nossa intenção fornecer normas de comportamento ou receitas para ensinar a língua portuguesa a pessoas que têm o português como língua materna. Diferentemente, pretendemos discutir questões e conceitos relacionados às línguas em geral e, mais especificamente, à língua portuguesa, por entendermos que a melhor e mais eficaz ferramenta com que um professor pode contar, independentemente da disciplina que ministra, é o conhecimento. Conhecer bem a matéria que vai abordar, suas características, particularidades e incoerências é a condição primeira para o sucesso da tarefa de ensinar.

No meio do caminho tinha um gato, uma norma, um padrão, possibilidades, decisões e uma personagem: Alice, perdida no País das Maravilhas...

Em *Alice no País das Maravilhas*, ao seguir um coelho, Alice caiu em um mundo desconhecido. Um dos personagens que ela encontrou em seu caminho foi um gato (ou melhor, o sorriso de um gato) e, nesse encontro,

O Gato apenas sorriu ao ver Alice. Parecia afável, pensou ela: mas como tinha garras muito longas e tantos dentes, sentiu que deveria tratá-lo com respeito. “Gatinho de Cheshire”, começou, muito timidamente, por não saber se ele gostaria desse tratamento: ele, porém, apenas alargou um pouco mais o sorriso. “Ótimo, até aqui está contente”, pensou Alice. E prosseguiu: “Você poderia me dizer, por favor, qual o caminho para sair daqui?” “Depende muito de onde você quer chegar”, disse o Gato. “Não me importa muito onde...” foi dizendo Alice. “Nesse caso não faz diferença por qual caminho você vá”, disse o Gato (CARROLL, 2000).

Refletir é preciso!



Figura 1.1: A reflexão sobre a diversidade linguística deve ser o passo inicial para o ensino de língua.

Imaginando uma sala de aula e sendo você o professor de língua materna, aonde você gostaria de chegar? Seus alunos seriam meros espectadores do seu percurso ou estariam com você nessa caminhada? Para você, basta mostrar as regras da gramática ou você quer ir além da análise de palavras e frases desconectadas da realidade? Ir além é o nosso grande desafio!



A língua materna é também conhecida como idioma materno, língua nativa ou primeira língua. Trata-se da língua adquirida naturalmente por meio da interação com outros falantes, sem intervenção pedagógica ou reflexão linguística consciente. No caso do Brasil, a língua materna da maioria da população, a língua portuguesa, é também a língua oficial do país, ou seja, é a língua utilizada em atividades oficiais: legislativas, executivas e judiciais. Nossa referência à língua portuguesa como sendo a língua materna da maior parte da população brasileira deve-se ao fato de existirem muitas comunidades indígenas no Brasil, onde são faladas diferentes línguas maternas como, por exemplo, nheegatu, guarani, e akwê-xerente. Atualmente, observa-se, no Brasil, uma política de cooficialização de línguas brasileiras no âmbito de municipalidades, como é o caso

das três línguas indígenas citadas: o nheegatu é também língua cooficial em São Gabriel da Cachoeira, no Amazonas; o guarani é língua cooficial em Tacururu, em Mato Grosso do Sul; e o akwê-xerente é língua cooficial em Tocantínia, em Tocantins.

Considerando o significado de língua materna, parece estranho pensar no ensino de uma língua que é adquirida naturalmente. O que, então, justifica e/ou explica esse ensino?

A explicação e/ou justificativa pode estar na ideia de que, na escola, a variedade ensinada é a que deve ser compartilhada pela maioria dos brasileiros, a chamada língua padrão; o que implicaria estabelecer modelos definidos a serem seguidos. Porém, é preciso esclarecer que, mais do que garantir o acesso à norma padrão (que se refere à língua padrão), a escola tem ainda como finalidade proporcionar o aprendizado da norma culta. Ambas são domínios prioritariamente ensinados nas escolas, devendo ser encaradas não como uma imposição, mas como um direito que permite aos brasileiros transitar por diversos contextos de uso da língua.

Você deve estar se perguntando: Qual é a diferença entre “norma padrão” e “norma culta”?

Aldo Bizzocchi discute essa questão em seu blog, na revista *Língua Portuguesa*. Vamos conferir o que diz o autor?

Muitas pessoas empregam indiferentemente os termos “norma culta” e “norma padrão” como se fossem sinônimos [...]. O fato é que existe uma distinção entre a norma padrão e a norma culta. A primeira é a coleção de regras impostas pela gramática normativa que, salvo por alguma divergência pontual entre os gramáticos, tende a ser homogênea e consensual, até porque está codificada nas gramáticas. Já a norma culta representa o conjunto das práticas linguísticas e dos modelos de uso encontrados em textos formais, especialmente na modalidade escrita, e que, justamente por pertencerem à esfera do uso, variam de um autor para outro (BIZZOCCHI, 2014).

Mas como funciona, na prática, o emprego da norma padrão e da norma culta? Já pensou nisso antes?

Imagine pessoas que escrevem textos formais, na maioria das vezes em virtude da profissão que exercem, como é o caso de jornalistas, advogados, juízes e escritores. Será que eles costumam obedecer fielmente à norma padrão? Vamos ver o que Aldo Bizzocchi, no texto já citado, diz sobre isso?

Considerando o que preconizam as gramáticas e o que os textos formais efetivamente apresentam, Aldo Bizzocchi lista as seguintes situações:

- a) textos que seguem estritamente a gramática normativa, chegando por vezes a ser pedantes, com construções como “fá-lo”, “pô-lo-ia”, etc. São bastante comuns na área jurídica;
- b) textos que flexibilizam as regras da norma padrão por razões estilísticas (no caso da literatura, por exemplo) ou por exigências de mercado (isto é, para atender às expectativas do público-alvo). Neste caso, muito comum na publicidade e no jornalismo, procura-se escrever de modo elegante e culto, mas evitando o pedantismo de uma observância estrita ao padrão;
- c) textos que flexibilizam as regras da norma padrão por ignorância do redator: neste caso, muito frequente hoje em dia, erra-se tentando acertar, como quando se emprega a ênclise, tida como mais correta, em contextos em que o próprio padrão exige a próclise. Ou quando se usa o infinitivo pessoal quando o recomendável seria o impessoal (as pessoas preferem pecar por excesso de concordância do que por falta!) (BIZZOCCHI, 2014).



Figura 1.2: As formas tradicionais não são as únicas existentes na língua.

Imagine agora sua situação, sendo você um professor preocupado com um ensino capaz de envolver seus alunos e torná-los indivíduos capazes de lidar com as diversas variedades da língua de forma consciente. O terreno parece muito pedregoso para se caminhar sobre ele sem que você esteja bem preparado.

Antes de nos aventurarmos pelas maravilhas do ensino de língua materna, que tal uma viagem no tempo para compreendermos as diferenças entre língua padrão e norma culta?



Figura 1.3: Conceituar é parte integrante da investigação.

Padronizar, para quê?

Para você, o que significa “babel”?

Motivada pela história bíblica, a palavra “babel” significa “confusão de vozes ou de línguas”, fazendo alusão a um povo que tinha a ambição de dominar o mundo e dirigir seu próprio destino, independentemente da intervenção divina. O resultado disso foi a multiplicação de idiomas, que dividiu esse povo, uma vez que a comunicação tornou-se impossível.



A bíblia hebraica descreve, em Gênesis 11.1-9, um episódio peculiar, o momento no qual os homens não conseguem se entender por meio da fala. De acordo com o texto bíblico, no início dos tempos os homens falavam uma única língua, havendo comunicação por toda a terra.

Diz-se que, em um dado momento, um grupo decidiu construir uma grande torre, que conseguisse tocar os céus, fazendo com que o homem tivesse acesso à divindade, além de possibilitar que se mantivessem juntos geograficamente, contrariando assim a designação divina em Gênesis 9.6: “sede fecundos e povoai a terra”.

Deus, preocupado com tal empreendimento, decide se certificar de que não daria certo: Ele desce à terra e faz com que surjam várias novas línguas entre o grupo construtor da Torre de Babel, confundindo os homens e colocando fim ao seu propósito de autonomia.

Para conhecer essa história, leia Gênesis 11.1-9.

Na história da Torre de Babel, por falta de entendimento entre os falantes, não foi possível terminar a construção da torre que os “levaria ao céu”. Sem compreensão não é possível construir o conhecimento.



Figura 1.4: Os diferentes falares brasileiros marcam as diferentes regiões.

No Brasil, será que falamos todos do mesmo modo? Todos se entendem independentemente da região em que vivem ou da situação comunicativa em que se encontram? Com isso em mente, no contexto de uso formal e informal, é necessária a existência de uma padronização da língua?



No século XX, a padronização da língua esteve estreitamente relacionada à grande evolução dos meios de comunicação de massa (rádio, televisão, jornal, *outdoor* e internet), e também à generalização do ensino primário (atual ensino fundamental), gerando um grande mercado de livros didáticos e a criação de uma rica literatura infantil. Embora externos à língua, esses fatores favoreceram a tendência à uniformidade da língua, freando a velocidade de suas mudanças.

Nesse contexto, profissionais da linguagem empenharam-se na consolidação de um padrão de língua escrita ou falada, que tinha como foco os seguintes aspectos inter-relacionados: fixação da ortografia e do vocabulário; organização da morfologia e da sintaxe; definição de uma norma “brasileira” (ILARI; BASSO, 2006, p. 199).



Figura 1.5: Meios de comunicação e escrita.

Fonte: Adaptado de imagens de <http://www.freeimages.com>

Uma língua padrão, como vimos, é aquela ensinada na escola, devendo ser compartilhada, portanto, pela maioria dos brasileiros. Entre-

tanto, não coincide com nenhuma das variedades faladas no Brasil. É muito mais próxima da escrita do que da fala e, apesar disso, costuma ser considerada por muitos como a única forma correta de uso da língua, o que faz com que alguns usos legítimos da língua portuguesa, não previstos na língua padrão, sejam considerados “desvios”. A língua padrão, difundida pela escola e detentora de prestígio, acaba por influenciar o julgamento das pessoas, em relação ao modo de falar cotidiano, estabelecendo, por conseguinte, um ideal de pronúncia padronizada.



Que tal ouvir um pouco dessa língua-padrão de que tanto falamos? Visite o endereço

<http://globotv.globo.com/rede-globo/jornal-nacional/v/jornal-nacional-edicao-de-quarta-feira-10122014/3823803/> e repare como falam os apresentadores e repórteres. Procure comparar a fala deles com a maneira de falar das pessoas comuns em seu dia a dia.

Como vimos, no Brasil, a maioria da população fala a língua portuguesa. Porém, pode causar estranheza pensar que em uma mesma extensão territorial haja diferentes formas de uso da mesma língua. Os usos são socialmente diferentes, entretanto, as diferenças não devem significar valorização, apenas evidenciar que diferentes usos são adequados a diferentes situações comunicativas. Confira na ilustração seguinte um exemplo claro de inadequação no uso da língua (e na escolha da roupa).



Figura 1.6: Inadequação linguística

A língua padrão se apoia nas regras e convenções que compõem a chamada gramática normativa, estabelecida como modelo de correção para toda e qualquer forma de expressão linguística.

Como muito bem define o linguista brasileiro Ayron Rodrigues (1968, p. 44, grifo nosso): “o que em geral se entende por língua padrão é, sem dúvida, um caso de padrão ideal”.

Mas o que vem a ser um padrão ideal?

Na prática, a idealização de um padrão de língua nos remete diretamente à noção de norma, um sistema de instruções definidoras de como se deve escrever ou falar bem determinada língua, conformada a certo ideal estético ou sociocultural. Essa norma implica a existência de usos proibidos, que devem ser evitados no “bom uso” da língua.



ERRADO	CERTO
Fazem cinco dias.	Faz cinco dias.
Excessão	Exceção
O óculos	Os óculos
Aonde ela está?	Onde ela está?
Eles tem razão.	Eles têm razão.
Dormi às 22hrs.	Dormi às 22h.
Porisso / derrepente	Por isso / de repente

Figura 1.7: Certo e errado: imposições de um padrão.

Com essa perspectiva, a escola impõe o ensino de uma norma chamada padrão, que se caracteriza por estabelecer critérios avaliativos como juízos de valor extremos: certo x errado; bonito x feio; português x não português.



A norma tem valor?

Sob o ponto de vista da funcionalidade da língua, a norma, tanto no sentido de “algo normal” quanto de “modelo”, é inerente à noção de uso linguístico. Vale destacar que normas emergem naturalmente dos usos que fazemos da língua e que, portanto, não se pode vincular a elas qualquer noção de autoridade ou qualquer tipo de valoração (NEVES, 2006, p. 50).

“Norma” pode significar o uso regrado, que alguns dominam e outros não. Nesse contexto, entra a norma culta, imposta como a modalidade “padrão” do uso linguístico, que reparte a sociedade, com base em um juízo de valor, e que tem um *status* prestigiado.

Por outro lado, “norma” também significa tudo o que é de uso comum e corrente numa comunidade linguística, e, portanto, estabelecida pela frequência de uso sem referência à valoração. Aqui entrariam tanto a norma mais prestigiada quanto as menos prestigiadas.

É possível que você tenha encontrado vários exemplos de uso da língua que não correspondem ao que está prescrito na norma de maior prestígio. É comum, por exemplo, encontrarmos em classificados de jornais ou afixados em locais de grandes construtoras, anúncios do tipo “Vende-se apartamentos” (interessante destacar que o corretor de texto também não marca o “erro” como o faz em tantas outras situações). Outra prática muito comum é deixar o verbo no singular, estando o sujeito no plural quando este é posposto: “Falta medidas preventivas por parte do governo” (mais uma vez o corretor de texto não assinala).

Essas e outras ocorrências parecem passar despercebidas pelos usuários da língua enquanto outras chamam demasiadamente a atenção desses mesmos usuários. Isso mostra um enorme descompasso entre o que preconiza a norma culta e o uso que fazemos da língua em situações de interação.

Considerando as questões levantadas e outras observadas no cotidiano, parece-nos impossível fazer a defesa de apenas uma norma como sendo a correta, a melhor e passível de ser utilizada em todo e qualquer contexto de fala e/ou escrita.



Pensando em toda a discussão empreendida até aqui, como você vê o ensino nas escolas? O que tem a dizer dos anos que passou nos bancos escolares, aproximadamente uns 10 anos, e do que aprendeu? Você conseguiu “aprender” todo conteúdo de língua portuguesa, repetido anos a fio? A sua escolha pelo curso de Letras tem a ver com esse aprendizado?

Responder a essas perguntas deveria ser uma tarefa fácil, mas não é. Em geral, as experiências escolares, envolvendo conteúdos de diversas disciplinas, nem sempre são agradáveis, principalmente quando o assunto é português. E por que isso acontece?

A tradição do ensino

O que é tradição? Uma das definições diz respeito aos usos, ideias e valores que são transmitidos de geração em geração. Sendo assim, são inúmeras as gerações que passam pelo mesmo processo de “aprendizado” da língua portuguesa.

Quando falamos de ensino de língua, a escola é o lugar da tradição, onde se perpetua a crença de que o conhecimento é transmitido ao aluno pelo professor. Este detém o saber e aquele o recebe sem questionar. Nesse contexto, o conteúdo é mais importante que o modo como ele será trabalhado.

A escola pode ser considerada um lugar privilegiado, por apresentar uma grande diversidade no que diz respeito aos indivíduos que a integram, e um dos pontos altos dessa diversidade é o modo como os indivíduos se socializam por meio do uso da língua.

No entanto, se pensarmos na configuração do ensino tradicional, vamos perceber que o que falta é justamente um trabalho com a língua em uso, em funcionamento. O ensino tem ficado restrito à memorização de listas e regras a serem aplicadas em palavras e frases descontextualizadas, e à correção gramatical.

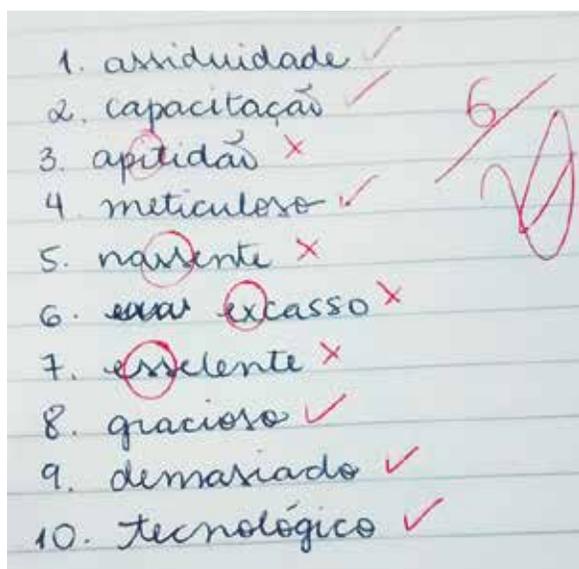


Figura 1.8: Exercícios de linguagem devem ir além da simples correção ortográfica.

Atividade 2

Atende ao objetivo 3

A seguir, você encontrará algumas atividades clássicas de análise sintática e morfológica. Analise cada questão e dê a resposta correta.

1. Em: “As empregadas das casas saem *rapidamente*, de latas e garrafas na mão, para a pequena fila *de leite*”, os termos destacados são, respectivamente:

- a) () Adjunto adverbial de modo e adjunto adverbial de matéria.
- b) () Predicativo do sujeito e adjunto adnominal
- c) () Adjunto adnominal e complemento nominal
- d) () Adjunto adverbial de modo e adjunto adnominal
- e) () Predicativo do objeto e complemento nominal

2. As frases a seguir apresentam complementos nominais, exceto:

- a) () Todo o júri foi favorável ao réu.
- b) () No dia 30, várias ruas da capital foram bloqueadas.
- c) () O amor ao próximo é o segundo maior mandamento.
- d) () É fundamental a proteção dos animais.

3. Assinale a alternativa na qual QUE tem a mesma classificação morfológica que na frase: “Elas disseram que não viriam”.

- a) () Veja o livro que comprei.
- b) () Que conversa é essa?
- c) () Vocês é que mandam.
- d) () Tudo temos que fazer.
- e) () Peço que voltem logo.

4. Na frase: “O quarto estava em perfeita ordem.”, o termo grifado é:

- a) () advérbio
- b) () pronome
- c) () adjetivo
- d) () substantivo

e) () interjeição

Após responder às questões, reflita sobre a validade desse tipo de atividade para o ensino de língua portuguesa e escreva um breve texto com suas conclusões.

Resposta comentada

1. d; 2. b; 3. e; 4. c

Sem a definição de objetivos claros para esse tipo de exercício, não nos parece muito válido o trabalho com frases descontextualizadas, solicitando a “simples” classificação morfológica ou sintática de certos termos.

Nessa situação, o professor, muitas vezes, se sente perdido assim como nossa personagem Alice do início da nossa aula. Lembra-se dela? Ela estava perdida por não saber aonde queria chegar. Mas você já sabe, não?!



Figura 1.9: Saber onde se quer chegar define por onde se deve ir.

Agora, talvez, o que falte a você é saber como chegar. Que tal um mapa, uma receita?

Infelizmente, ou felizmente, não existem mapas ou receitas prontas, capazes de conduzir você, sem dificuldades ou obstáculos, ao ensino que pretende efetivar. Entretanto, existem possibilidades de promover um

ensino capaz de instrumentalizar o aluno para os diversos usos da língua. Acreditamos que a adesão a uma proposta como essa possibilite a abertura de novos horizontes e perspectivas, no que tange ao ensino da língua.

Novas perspectivas para o ensino da língua

Ensinar a língua a partir do uso é mostrar para o aluno como a língua funciona em diferentes situações comunicativas. Essa perspectiva tanto favorece o aluno na compreensão do que se ensina na sala de aula quanto o instrumentaliza para sua convivência e atuação na sociedade.

Exercícios descontextualizados de gramática contribuem muito menos para o aprimoramento do conhecimento linguístico do aluno do que exercícios que considerem a língua em condições reais e diferentes de uso.



Figura 1.10: Ensino descontextualizado gera dificuldades de compreensão

Tão importante quanto dominar a língua padrão é saber quando e como usá-la. Não é difícil imaginar circunstâncias, mesmo em se tratando de situações formais, em que o uso da língua padrão ou da norma culta é totalmente contraindicado. Imagine, por exemplo, um gerente de uma empresa tendo de lidar com pessoas de pouca instrução. Para o bom andamento da empresa que gerencia, ele precisa fazer-se entender e, para fazer-se entender, precisa ajustar sua fala à maneira de falar de seus empregados.

=====**Atividade Final**=====

Atende aos objetivos 2, 3 e 4

Quem canta seus males espanta!!!!

Visite o endereço <http://www.vagalume.com.br/nara-leao/cuitelinho.html#ixzz3FPnvINy7>, ouça a belíssima canção “Cuitelinho” e espante seus males.

Agora, observe o seguinte texto, extraído dos Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa.

[...]

Para fazer chegar os Parâmetros à sua casa um longo caminho foi percorrido. Muitos participaram dessa jornada, orgulhosos e honrados de poder contribuir para a melhoria da qualidade do Ensino Fundamental.

Esta soma de esforços permitiu que eles fossem produzidos no contexto das discussões pedagógicas mais atuais. Foram elaborados de modo a servir de referencial para o seu trabalho, respeitando a sua concepção pedagógica própria e a pluralidade cultural brasileira. Note que eles são abertos e flexíveis, podendo ser adaptados à realidade de cada região.

Estamos certos de que os *Parâmetros* serão instrumento útil no apoio às discussões pedagógicas em sua escola, na elaboração de projetos educativos, no planejamento das aulas, na reflexão sobre a prática educativa e na análise do material didático. E esperamos, por meio deles, estar contribuindo para a sua atualização profissional — um direito seu e, afinal, um dever do Estado (SOUZA, 1997). BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997)

Depois de ter ouvido a linda canção e de ter lido o excerto dos PCN, responda:

1. O que significa “Cuitelinho”? Podemos dizer que o título já aponta para um uso regional dessa palavra? Quais as variantes da palavra cuitelinho?

2. Busque, na música, palavras e expressões que marcam o falar de pessoas de uma determinada região. Reescreva o que você encontrou, considerando a norma culta. Agora, pensando em toda a contextualização dessa canção, comente o resultado dessa reescritura.

3. Pensando em toda a discussão empreendida até o momento sobre padrão, norma, normas, variedades linguísticas, fale sobre as diferenças de uso da língua a partir dos dois textos apresentados.

Resposta comentada

1. “Cuitelinho” é a forma diminutiva de “cuitelo” e aponta para um uso regional, mais especificamente do Pantanal do Mato Grosso. É um tipo de pássaro com asas longas, bico fino e língua muito comprida, usada para retirar o néctar das flores. São capazes de voos velozes e pairados pela grande frequência de batida das asas. Dependendo da região, esse pequeno pássaro recebe outros nomes: binga, chupa-flor, chupa-mel, guainumbi, guanambi, guanumbi, guinumbi, pica-flor, colibri, beija-flor.

2.

Palavras e expressões	Reescrita
Cheguei na beira do porto	Cheguei à beira do porto
as onda se espaia	as ondas se espalham
As garça dá meia volta	As garças dão meia volta
E senta na beira da praia	E sentam à beira da praia
naváia	navalha
batáia	batalha

Estudar a língua a partir de um contexto efetivo de uso, dentre outras coisas, implica respeitar a pluralidade de falares que existe no Brasil, o que ratifica a não aceitação da polarização entre o uso certo e uso errado, em variante regional melhor ou pior.

É importante salientar que a reescriturada música “Cuitelinho” retira dela seu efeito poético, marcado por seu uso regional, representante da cultura de uma determinada região.

3. Os dois textos, a canção e o excerto dos PCN, servem como exemplos da diversidade de usos que temos ao nosso dispor como usuários da língua portuguesa. Aparentemente muito diferentes, ambos os textos apresentam características marcantes de variedades distintas, mas, nem por isso, opostas ou contraditórias. Pensar a partir dessa perspectiva é respeitar os diversos e diferentes modos de usar a língua, valorizando não apenas a norma prestigiada socialmente, mas também todas as demais normas que compõem o falar do povo brasileiro. Desse modo, sejam músicas, propagandas, petições, *charges*, receitas, classificados, conversas, piadas etc., todas são formas legítimas de comunicação e devem, portanto, ser igualmente valorizadas e trabalhadas na sala de aula.



Conclusão

Nesta primeira aula de Linguística IV, nossa proposta foi discutir o ensino da língua materna a partir da perspectiva linguística, considerando noções como norma culta e língua padrão. Para tanto, revisitamos essas noções com vistas a um ensino pautado numa norma linguística que se insere em um quadro mais amplo dos comportamentos sociais, sem desconsiderar o lugar e a importância da norma culta dentro do panorama da diversidade linguística. Essa concepção de ensino abarca as diferenças linguísticas existentes no português do Brasil, promovendo o reconhecimento de uma pluralidade de falares.

Considerando essa pluralidade, a norma de prestígio deveria ser um direito garantido ao aluno como meio de acesso a situações comunicativas mais formais, sem, contudo, haver discriminação das demais variedades linguísticas, que também permitem ao aluno sua inserção nas diversas comunidades de falantes, capacitando-o a interagir adequadamente em cada situação de uso. Reconhecer as diferenças entre as diversas normas, por meio de exercícios com diversos e variados textos (jornalísticos, científicos, literários, publicitários), permitirá que o falante se situe adequadamente no mundo que o cerca.

Resumo

Uma língua padrão, como vimos, é aquela ensinada na escola, devendo ser compartilhada, portanto, pela maioria dos brasileiros. Entretanto, não coincide com nenhuma das variedades faladas no Brasil. É muito mais próxima da escrita do que da fala e, apesar disso, costuma ser considerada por muitos como a única forma correta de uso da língua, o que faz com que alguns usos legítimos da língua portuguesa, não previstos na língua padrão, sejam considerados “desvios”. A língua padrão, difundida pela escola e detentora de prestígio acaba por influenciar o julgamento das pessoas, em relação ao modo de falar cotidiano, estabelecendo, por conseguinte, um ideal de pronúncia padronizada.

No Brasil, a maioria da população fala a língua portuguesa. Porém, como sabemos, em uma mesma extensão territorial há diferentes formas de uso da mesma língua. Sendo esses usos socialmente distintos, as diferenças não devem significar valoração, apenas evidenciar que diferentes usos são adequados a diferentes situações comunicativas.

A língua padrão se apoia nas regras e convenções que compõem a chamada gramática normativa, estabelecida como modelo de correção para toda e qualquer forma de expressão linguística. Na prática, a idealização de um padrão de língua nos remete diretamente à noção de norma, um sistema de instruções definidoras de como se deve escrever ou falar “bem” determinada língua, conformada a certo ideal estético ou sociocultural.

Ensinar a língua com base em exercícios descontextualizados de gramática contribui muito menos para o aprimoramento do conhecimento linguístico do aluno do que exercícios que considerem a língua em condições reais e diferentes de uso. Ensinar a língua a partir do uso, mostrando para o aluno como a língua funciona em diferentes situações comunicativas tanto favorece o aluno na compreensão do que se ensina na sala de aula quanto o instrumentaliza para sua convivência e atuação na sociedade.

Leitura recomendada

VIEIRA, Silvia Rodrigues; BRANDÃO, Silvia Figueiredo (org.). *Ensino de gramática: descrição e uso*. São Paulo: Contexto, 2007.

Referências bibliográficas

ASSESSORIA DE IMPRENSA SEC. Mostra “Menas: o certo do errado, o errado do certo”. *Secretaria da Cultura do estado de São Paulo*, 14 de março de 2010. Disponível em: <http://www.cultura.sp.gov.br/portal/site/SEC/menuitem.a943691925ae6b24e7378d27ca60c1a0/?vgnextoid=4ae848a7aa357210VgnVCM2000004d03c80aRCRD&vgnnextchannel=338afbe356338010VgnVCM1000001c79410aRCRD#.VKrg6dLF-LN>. Acesso em 05/01/2015

BIZZOCCHI, Aldo. Norma culta ou norma padrão? In: Blog do Aldo Bizzocchi, revista *Língua Portuguesa*, disponível em: <http://revista-lingua.uol.com.br/textos/blog-abizzocchi/norma-culta-ou-norma-padro-299853-1.asp>, 12/12/2014.

CARROLL, Lewis. *Alice no País das Maravilhas*. 2. ed. Trad. Isabel de Lorenzo. São Paulo, 2000 [1884].

ILARI, Rodolfo; BASSO, Renato. *O português da gente: a língua que estudamos e a língua que falamos*. São Paulo: Contexto, 2006.

NEVES, Maria Helena de Moura. Que gramática estudar na escola? norma e uso na língua portuguesa. 3.ed. São Paulo: Contexto, 2006.

RODRIGUES, Ayrton. Problemas relativos à descrição do português contemporâneo como língua padrão no Brasil. *Actas do I Simpósio Luso-Brasileiro sobre a Língua Portuguesa Contemporânea*, 1968. p. 41-55.

SOUZA, Paulo Renato de. Ao professor. BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.

Aula 2

Quem você é para falar assim?
Por um ensino de língua materna que
considere as diferenças

Meta

Discutir o ensino de língua materna e sua importância social, considerando o preconceito linguístico e a discriminação, com vistas a evidenciar o contraponto entre correção e adequação linguística.

Objetivos

Esperamos que, ao final desta aula, você seja capaz de:

1. investigar o ensino de língua materna como forma de inclusão/exclusão social;
2. discutir as relações entre preconceito linguístico e discriminação social;
3. diferenciar correção gramatical e adequação linguística;
4. propor estratégias de ensino da língua padrão que não discriminem as demais variedades existentes.

Alice no País das Maravilhas, Emília no País da Gramática, você no País das Diferenças!

Bem diferente de Alice, que estava perdida no País das Maravilhas, por não saber aonde queria chegar, nossa nova personagem – Emília – sabe exatamente o que fazer nas situações mais inusitadas:

[Dona Sintaxe mostrando as jaulas nas quais prendia os vícios de linguagem. Emília passou direto por todos eles.]

Emília encaminhou-se para o último cubículo, onde estava preso um pobre homem da roça, a fumar o seu pito.

— E este pai da vida que aqui está de cócoras? — perguntou ela.

— Este é o *Provincianismo*, que faz muita gente usar termos só conhecidos em certas partes do país, ou falar como só se fala em certos lugares. Quem diz NAVIU, MÉNINO, MECÊ, NHÔ etc. está cometendo Provincianismos.

Emília não achou que fôsse caso de conservar na cadeia o pobre matuto. Alegou que êle também estava trabalhando na evolução da língua e soltou-o.

— Vá passear, Seo Jeca. Muita coisa que hoje esta senhora condena vai ser lei um dia. Foi você quem inventou o VOCÊ em vez de Tu e só isso quanto não vale? Estamos livres da complicação antiga do Tutturututu. Mas não se meta a exagerar, senão volta para cá outra vez, está ouvindo? (LOBATO, 1969, p. 119-120).



No texto de Monteiro Lobato, escrito em 1969, pode se notar que a acentuação de algumas palavras não corresponde à atual, ou seja, houve mudanças na ortografia brasileira. A ortografia, que é fruto de uma convenção, se caracteriza por estabelecer padrões para a forma escrita das palavras, com base, sobretudo, em critérios etimológicos (ligados à origem das palavras) e fonológicos (ligados aos fonemas representados).

Mas será que as mudanças que aconteceram aqui não ocorreram em outros países em que o português é língua oficial?

Esta é apenas uma de muitas outras perguntas que podemos nos fazer, em relação aos acordos ortográficos. Vamos falar mais de ortografia nas aulas 7 e 10. Aguarde!



Figura 2.1: Os “vícios de linguagem” fazem parte de uma concepção equivocada da língua.

Como você agiria se estivesse no lugar de Emília? Faria o que ela fez, soltando apenas um dos enjaulados? Ou abriria todas as jaulas, soltando todos os “vícios de linguagem”? Ou talvez “passasse batido” sem sequer olhar para os prisioneiros, pensando, “afinal, devem estar ali por um motivo *justo*, não?”.

Os enjaulados da história de nossa aula de hoje, ilustram como as pessoas podem ser constrangidas por sua maneira de falar. Dependendo do que fala e como fala, uma pessoa pode ouvir frases do tipo: “Você não sabe falar direito!”, “Isso não se diz desse jeito!”, “Essa palavra não existe!”, “Sabia que você não fala certo?”; “Você precisa aprender a pronunciar direito as palavras”...

Você já vivenciou uma situação desse tipo? Pois bem...

Eu também sou provinciano e você?

Assim como o “matuto” de nossa história, muitos de nós falamos de maneira bastante peculiar, que marca bem a região à qual pertencemos ou na qual moramos.

PROVINCIANO é aquele que tem origem ou mora na província, isto é, não é da capital. Usado no sentido pejorativo, significa aquele que, no seu trato com as pessoas, não tem os modos “apurados” da elite, ou seja, não segue as regras de etiqueta.

Regras de etiqueta, regras de comportamento, regras de gramática, regras... Regras... Regras.... O que fazer com tantas regras? Já imaginou se todos se comportassem do mesmo modo nos mesmos lugares e falassem da mesma maneira as mesmas palavras com o mesmo sotaque...? E como será que a escola lida com tantas peculiaridades?

O ensino de língua materna inclui ou exclui o cidadão?

Ao entrar na escola, como você foi recebido? Seu modo de falar “agradou” aos professores? Todos aceitaram seu jeito de usar a sua língua?

Entende-se que a escola exerce um papel fundamental na educação formal do indivíduo, uma vez que é responsável por “ensinar” os conteúdos das disciplinas a serem “aprendidos” pelos alunos, que devem ser incluídos na comunidade escolar e na sociedade. Para tanto, no que diz respeito à língua portuguesa, a escola faz uso de uma gramática normativa, que dita as regras próprias da norma culta. A gramática normativa, derivada da gramática tradicional, idealmente falando, objetiva padronizar o ensino da língua, instruir os indivíduos e socializá-los. Entretanto, associado ao ensino da norma culta costuma estar o menosprezo por toda e qualquer variedade considerada não culta.



Desde sua constituição, no séc. III e II a. C., a gramática tradicional teve como foco o uso que poetas e historiadores faziam da língua com o objetivo de mantê-la incorruptível.

Os fatores que contribuíram para o interesse no estudo da língua como parte dos estudos literários foram: (1) tornar as obras de Homero acessíveis aos contemporâneos (os textos de Homero diferiam bastante do grego falado na época), e (2) preservar o grego clássico de corrupções. As primeiras gramáticas, embora com enormes lacunas em termos de conteúdo e pouco sistemáticas, baseavam-se na escrita.

As gramáticas romanas, herdeiras da tradição gramatical grega, mantiveram os mesmos objetivos, principalmente no que se referia a não corrupção da língua (LOBATO, 1986, p. 78-81).

E a nossa língua... de onde vem?

Você pode estar pensando: “ah! o português deve ter influência do latim clássico, usado por Virgílio e pela elite. Afinal, o que explicaria tamanha necessidade de as gramáticas tradicionais da língua portuguesa procurarem manter a *pureza* da língua?”

O que muitos não sabem (ou não querem saber!) é que a língua que falamos teve origem no latim vulgar, falado pelo povo em situações de interação, que, com certeza, não usava a língua de maneira uniforme.



As origens do português

A variedade do latim que deu origem ao português e às outras línguas românicas não foi nem o latim literário, ensinado nas escolas, nem o latim eclesiástico, usado nos cultos da Igreja Católica. O português e tantas outras línguas se originaram de uma terceira variedade, conhecida como latim vulgar, variedade principalmente falada pelo povo romano, que foi passando de geração em geração sem ser ensinada formalmente (ILARI; BASSO, 2016, p. 16-17).

Isso significa dizer que a gramática de nossa língua teve em sua origem muito de *provincianismo*, não acha?

Pensando em tudo isso, qual deveria ser o papel da escola?

Parece evidente que escola deveria buscar cumprir o seu papel, o de ensinar a língua padrão, sem desconsiderar as diferenças regionais e os diferentes modos de uso da língua, uma vez que não se pode ignorar a diversidade sociolinguística existente e perceptível na fala dos brasileiros em geral. Em outras palavras, os aprendizes da língua portuguesa padrão deveriam estar bem conscientes de que existem formas alternativas de se dizer alguma coisa e que essa alternância são marcas de identidade ou serve a propósitos comunicativos distintos, sendo recebida pela sociedade de maneira diferenciada. Enquanto algumas são prestigiadas socialmente e conferem credibilidade e prestígio ao falante; outras são estigmatizadas e, portanto, conferem uma imagem negativa ao falante.



No Brasil, todo mundo fala igual!

Isso é um mito! O português brasileiro, como toda e qualquer língua, apresenta diversidade e variabilidade, não apenas por causa do tamanho do país – que gera as diferenças regionais, muito conhecidas e também vítimas, algumas delas, de muito preconceito –, mas também em virtude de diferenças sociais marcantes. Os brasileiros das classes sociais mais pobres têm pouco ou nenhum acesso à norma culta, o que dificulta imensamente a apreensão dessa variedade ensinada na escola. A formação escolar ainda é privilégio de poucos. “Assim, da mesma forma como existem milhões de brasileiros sem terra, sem escola, sem teto, sem trabalho, sem saúde, também existem milhões de brasileiros sem língua” (BAGNO, 2011, p. 16).

Atividade 1

Atende ao objetivo 1

Atualmente, nas escolas, fala-se muito em inclusão. Esta, entretanto, parece limitar-se a indivíduos portadores de necessidades especiais e que carecem de uma atenção especializada. Mas o que dizer da inclusão daqueles que falam de modo diferente da pretensa “maioria”? Eles são aceitos e respeitados? Ou a escola vê a maneira dessas pessoas falarem como problemas a serem erradicados?

É a sua vez de falar!

Teça um comentário sobre sua experiência escolar no que se refere ao modo como você utiliza a língua. Você pode mencionar situações que tenha vivido ou presenciado e que exemplificam atitudes excludentes relacionadas ao uso de variantes linguísticas diferentes da ensinada na escola. Mais do que isso, você pode propor formas alternativas de se lidar com a diversidade linguística no ensino da Língua Portuguesa.

Resposta comentada

A resposta deve conter sua impressão sobre a experiência escolar no que se refere ao uso de variantes linguísticas diversas daquela considerada culta. Com base em sua experiência, como aluno, repensar e propor uma forma mais democrática de ensinar a língua padrão, sem desconsiderar ou discriminar a diversidade linguística, em termos regionais e sociais.

Preconceito e discriminação: dois lados da mesma moeda

Preconceito

Trata-se de conceito ou opinião formados antes de se ter os conhecimentos adequados sobre o que se está julgando. Na perspectiva social, refere-se à atitude emocionalmente condicionada, com base em crença, opinião ou generalização, que determina a empatia ou a antipatia para com determinados indivíduos ou grupos. Essa atitude, conseqüentemente, gera a discriminação, ou seja, a separação desses mesmos indivíduos ou grupos em “bons” e “ruins”, “aceitáveis” e “não aceitáveis”, por exemplo. Em síntese, o preconceito é uma ideia que, colocada em prática, torna-se discriminação.

Sabe aquelas coisas que sabemos que existem, mas nos recusamos a aceitar, tentamos encobrir e insistimos em dizer que não existem? O **PRECONCEITO** é uma delas e pode ser de vários tipos: racial, religioso, sexista, relacionado à aparência, ao peso, à idade. Como consequência, fomenta-se a **discriminação**.

O ser humano tem necessidade de criar significados para tudo o que pensa sobre qualquer pessoa ou coisa. Isso parece fazer parte da natureza do homem e de sua relação com o desconhecido, com o diferente. O problema não está em criar significados, mas em fazer isso levando em conta apenas um julgamento preconcebido e, na maior parte das vezes, tomando como base a diferença; em outras palavras, o que difere da maioria, ou daquilo que é tido como usual ou comum, costuma ser alvo de discriminação.

É possível observar que existe, na sociedade, uma luta travada contra as mais variadas formas de preconceito, na tentativa de mostrar que não há nenhum fundamento racional, nada que as justifique, e que elas resultam da ignorância, ou da intolerância resultante de algum tipo de manipulação (ideológica, religiosa, política etc.).

No entanto, o que dizer do preconceito linguístico? A não aceitação da diversidade linguística como algo inerente às línguas gera preconceito e, consequentemente a discriminação daqueles que não utilizam a língua como “deveriam”. Muitas pessoas discriminam aqueles que não seguem as normas estabelecidas para “falar bem”, rotulando-os como indivíduos sem cultura, incompetentes, incapazes, entre vários outros adjetivos pejorativos. Você já passou por alguma situação parecida ou conhece alguém que tenha passado?

A luta contra os demais tipos de preconceito não se estende ao preconceito linguístico. Ao contrário, esse é alimentado diariamente em programas de rádio e televisão, em jornais e revistas e nos materiais “educativos” que têm a pretensão de ensinar como usar a língua de modo “certo” e evitar o uso “errado”. Você já ouviu falar de algum?

O maior problema do preconceito linguístico é o fato de que quase ninguém percebe sua existência, pouquíssimas pessoas (alguns estudiosos) falam dele. Como resolver um problema do qual “não se tem conhecimento”? E, por causa desse preconceito (in)visível, as pessoas se sentem marginalizadas, inferiorizadas. Um dos efeitos do preconceito linguístico é o de silenciar pessoas cuja maneira de falar é estigmatizada.



Figura 2.2: O preconceito linguístico estigmatiza

O que se pode fazer frente a essa situação?

Talvez uma mudança de foco lance luz sobre o problema e crie condições para se pensar em estratégias que promovam alterações significativas de comportamento.

Em se tratando de língua, uma boa possibilidade é tirar o foco do “certo x errado” e lançar os holofotes sobre a dobradinha “adequado e inadequado”, que considera o contexto de uso da língua e suas diferentes formas, sem qualquer preconceito e discriminação.

Com que “língua” eu vou?



Figura 2.3: O uso adequado da língua pode ser comparado ao uso adequado de diversas outras coisas.

Imagine que você tenha recebido um telefonema, marcando uma entrevista de emprego em uma empresa de vendas muito conceituada no mercado. Como você se vestiria para essa entrevista? A vestimenta seria sua única preocupação? Com que mais seria preciso se preocupar?

Agora, imagine que seu amigo tenha lhe convidado para comemorar o aniversário dele em uma pizzaria bem badalada. Você vestiria o mesmo tipo de roupa usado na entrevista de emprego? Como se comportaria? Como conversaria com seus amigos?

Usar uma linguagem adequada em cada situação é tão importante quanto acertar na escolha da roupa que vai usar, e faz a diferença entre a aceitação e a não aceitação do que você diz.



Figura 2.4: Adequação linguística no contexto de uso

Atividade 2

Atende aos objetivos 1 e 3

Atendendo ao telefone...



Figura 2.5: O que e como falar ao telefone depende de quem está do outro lado da linha.

Imagine as seguintes situações:

- a) Seu celular toca e você identifica seu chefe do outro lado da linha. Qual é o seu comportamento linguístico? Como você se dirige a ele?
- b) Seu celular toca e você não sabe quem está ligando. Como você se comporta?
- c) Seu celular toca e seu amigo de infância está na outra ponta. Como você reage?

Considere essas situações e explique porque o seu comportamento muda.

Resposta comentada

Cada situação exige um comportamento diferenciado, pois a relação com o seu chefe é diferente da relação com desconhecidos ou amigos. Ao falar com seu chefe ou com um desconhecido, é mais adequado o uso da variedade mais formal. Caso a ligação seja de um amigo, a conversa é muito mais espontânea, implicando o uso de outra variedade, sem formalidades.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000) afirmam que a variedade é parte constitutiva das línguas humanas e ocorre em todos os níveis. Não se pode, portanto, dizer que existe um modo “certo” de usar a língua, uma vez que ela se constitui de muitas variedades.

Embora caiba à escola ensinar a língua padrão, a ideia de um modo único e correto de uso da língua não se sustenta em uma análise de seu uso efetivo, que espelha claramente diversas maneiras e formas de comunicação, sendo o uso da língua padrão uma delas.

Nesse contexto, parece muito mais valoroso o pensamento de que “saber a língua” é saber as formas adequadas de sua utilização.

Camões falava “ingrês”, “pranta”, “frauta”, “frecha”... E você, como fala?

*“Nas ilhas de Maldiva
nace a pranta
No profundo das
águas, soberana,
Cujos pomo contra o
veneno urgente
É tido por antidoto
excelente.”*



Figura 2.6: Luís Vaz de Camões, poeta português, autor d’Os Lusíadas.

Por que determinadas formas de uso da língua são aceitas, quando utilizadas por alguém famoso, e discriminadas quando são usadas por pessoas comuns? Já parou para pensar sobre isso? O que está por trás dessa aceitação e discriminação?



Que tal desvendarmos o mistério do “Poema de sete faces” de Drummond, em que se lê: “Botam a gente comovido como o diabo”.

Visite o link <http://tvcultura.cmais.com.br/nossalingua/csi-lp/csi-investiga-poema-de-7-faces-de-carlos-drummond-de-andrade> e descubra o que está por trás desse mistério.

Pensando em termos de adequação linguística, o que se pode propor para o ensino de língua materna?



Uma proposta para o trabalho na sala de aula consiste na análise da fala autêntica dos brasileiros. Em lugar de usar, por exemplo, tirinhas de Chico Bento, que trata a diversidade linguística apenas como sinônimo de variedades regionais, rurais ou de pessoas não escolarizadas, vale mais trabalhar com o uso efetivo da língua, em que se observem exemplos de padrões diversos, como o considerado culto, o coloquial, o formal, o informal, referentes a diferentes regiões do Brasil.

Na internet é possível se encontrar bancos de dados já constituídos e que podem servir de material para análise do uso real da língua. Um desses bancos de dados encontra-se no endereço: <http://projetoalpb.com.br/corpus/>.

O objetivo é mostrar que as diferenças, alvo de preconceito, caracterizam a fala dos brasileiros, ou seja, é nosso autêntico **VERNÁCULO**.

A aceitação de que as diferenças caracterizam a fala dos brasileiros pode contribuir e muito para desconstruir o preconceito linguístico. Uma forma de ilustrar positivamente tais diferenças é demonstrar, por exemplo, que, de norte a sul, de leste a oeste, os brasileiros pronunciam “qui” e escrevem “que”, pronunciam “vô” e escrevem “vou”, falam “amá” e escrevem “amar”.

O termo “vernáculo”, do latim *vernaculum*, “escravo nascido em casa”, significa o que é particular ou característico de um país, uma nação, de uma região etc. Em sentido figurado, utilizado em relação à linguagem, refere-se à linguagem desprovida de estrangeirismos, que se apresenta com vocabulário e/ou construções sintáticas originais.

Atividade Final

Atende aos objetivos 1, 2, 3 e 4

Pesquise na internet a canção “Língua”, de Caetano Veloso (utilize o seguinte comando, para encontrá-la: canção língua Caetano Veloso). Saboreie intensamente essa canção.

E aí, gostou? O gosto é bom? Você tem bom paladar ou tem dificuldades para diferenciar bem os sabores?!

Vamos testar essa habilidade trabalhando alguns desses belíssimos versos? Isso é um desafio! Siga as pistas e, ao final, terá uma surpresa. Boa?!

Você é quem vai decidir...

a) Primeira pista:

Observe o verbete ROÇAR extraído de dois dicionários:

Roçar

(*lat vulg *ruptiare*) **vtd 1** Cortar o mato com foice; deitar abaixo; derribar: **Roçar um matagal.** **vtd 2** Deslizar por cima de; friccionar mansamente; tocar de leve: **Em voo rasteiro, quase roçando o solo. Plantas marginais roçavam as águas com os ramos floridos. Roçar um objeto em (ou por) outro.** **vtd 3** Coçar, esfregar: **Roçar a pele. Roçavam uma pedra com (ou: de encontro a) outra.** **vtd 4** Gastar ou desgastar por meio de atrito: **Roçar o vestido.** **vtd, vti e vpr 5** Passar junto, tocar de leve; resvalar: **Passava um vulto, roçando o paredão. A gelidez do pavor roçara 9 por seu coração. Roçou-se na mesa, ao passar** (ROÇAR, 1998-2009; 2009).

ROÇAR V. [Ação-processo] [Compl: nome concreto não-animado] 1 lavrar a terra: *mandou roçar o matagal que ameaçava a residência (JM); Janjão de Souza só tinha um braço para roçar a terra (ASS)* **[Ação] 2** trabalhar na roça ou plantação: *Camilo a roçar, (...) para ganhar o sustento da casa (ED)* **[Compl: nome concreto não-animado] 3** esfregar: *Essa é a estratégia dele, roçar a linhada no barco até parti-la (PAN); remexeu-se roçando as costas na rede para coçar-se (ARR)* **4** tocar de leve; raspar: *De leve, ele roça meu colo com a ponta da alça (CH)* **[Processo] [Compl: (em+) nome concreto] 5** tocar de leve: *Notei a mão dele roçando os peitos dela (BL); Senti o seu cabelo branco roçar na minha testa (PL) # Nm 6* toque leve: *[o violão] tocava com o roçar de vento (O); minha garganta escalavrada pelo roçar do seu couro áspero (ASA)* (ROÇAR, 2001).

O que lhe diz o verso “Gosto de sentir a minha língua roçar a língua de Luís de Camões”?

b) Segunda pista:

Delicie-se com os seguintes versos...

E quero me dedicar a criar confusões de prosódia

E uma profusão de paródias

Que encurtem dores

E furtem cores como camaleões

Paródia é uma palavra grega formada de *para* (paralela) + *odes* (canto), significando “cantar ao lado de”. Em geral, diz respeito ao uso, não apenas musical, em que o autor da paródia faz uma releitura do texto original, ironizando-o.

É possível estabelecer relação entre esses versos e o uso que o falante faz da língua? Comente, valendo-se do que você entendeu sobre o preconceito linguístico e discriminação.

c) Terceira pista:

Vamos degustar ainda mais um pouquinho, afinal, nosso paladar é apurado...

Poesia concreta, prosa caótica

Ótica futura

Samba-rap, chic-left com banana

(- Será que ele está no Pão de Açúcar?

- Tá craude brô

- Você e tu

- Lhe amo

- Qué queu te faço, nego?

- Bote ligeiro!

- Arigatô, arigatô!)

Quase finalizando a canção, Caetano destaca uma mistura de vozes que nos é muito familiar. O que dizer desses versos? O que eles trazem para nossa reflexão?

d) Quarta pista:

A degustação continua... nossa língua... a língua deles... sabores trocados...

Gosto do Pessoa na pessoa

Da rosa no Rosa

A que esses dois versos fazem referência? Que tal dar olhada em Fernando Pessoa e Guimarães Rosa e ver o que encontra?

Resposta comentada

a) A palavra “gosto”, tanto pode referir-se ao verbo “gostar”, que remete ao sentido de ter preferência por algo, quanto pode estar ligada ao sentido de paladar, que remete à língua como parte do corpo responsável por possibilitar a ligação entre o indivíduo e o mundo por meio dos sabores.

Nesse verso, “roçar” parece significar “tocar de leve”. Esse verso celebra o encontro das pontas de nossa língua portuguesa: aquela falada pelo poeta português e autor *d’Os lusíadas* e a cantada nas músicas populares brasileiras e nesse *rap*.

b) Nesta linda canção, Caetano fala de “confusão” de prosódias, o que pode ser relacionado aos diferentes sotaques e entoações dos falares de diferentes regiões brasileiras. Exemplificando, não é difícil se perceber a diferença existente, em termos de ritmos e de sotaques, da maneira de falar dos baianos, dos gaúchos e dos cariocas. O compositor propõe

e ressalta a profusão de paródias, além de sugerir encurtar as dores que furtem as cores como cameleão, fazendo-nos refletir sobre a diversidade racial, própria do povo brasileiro, e sobre a discriminação e o preconceito também associados a tal diversidade. Cumpre destacar ainda que Caetano lança mão de um ritmo musical muito característico das classes sociais mais pobres, o *rap*, caracterizado por valorizar mais o texto do que a melodia propriamente dita.

Ao fazer uso desse estilo musical, Caetano cria pontes entre diferentes ritmos, acentos (“confusões de prosódia”), criando uma “profusão de paródias”.

Ao cantar ao lado de um ritmo fixo – o *rap* –, Caetano conta a história da língua portuguesa, destacando aspectos que provavelmente não seriam considerados em uma narrativa. Com a canção-poema, ele celebra sua/nossa língua, exaltando a capacidade que ela tem de encurtar as dores e furta as cores.

Com a linguagem, o indivíduo é capaz de minimizar o sofrimento do seu próximo. As palavras têm o poder de promover a paz.

Através da linguagem, é possível conciliar e aceitar as diferenças, os diversos falares, os maravilhosos sotaques, as criativas formas, os brilhantes sentidos, como aceitamos o arco-íris sem julgar suas cores, sem preocupação em querer saber como são, de onde vêm ou por que estão dispostas desse ou daquele modo. Apenas aceitamos e apreciamos a sua beleza, e sua capacidade de transformar o dia. Essa aceitação é fruto do entendimento de que as cores fazem parte da constituição do arco-íris. Um arco-íris não seria o que é, se não fossem as cores que o compõem. E em relação à linguagem? Podemos pensar em uma língua sem sotaques, sem diversidade alguma?

c) Aqui, Caetano destaca o uso que fazemos da nossa língua “fátria”, que reúne os indivíduos como irmãos, diferentes, mas unidos, vislumbrando um futuro no qual as misturas são aceitas e os diferentes ritmos têm seu lugar garantido, e o nosso povo pode usar sua língua das maneiras mais diversas, misturando línguas, vozes verbais, estruturas.

d) Nesses dois versos, há um extraordinário jogo entre um substantivo comum “pessoa” e o nome próprio “Pessoa”, “rosa” e “Rosa”, que remetem a dois grandes nomes da literatura portuguesa e brasileira, respectivamente, Fernando Pessoa e Guimarães Rosa.

A palavra “gosto” novamente é utilizada com mais de um sentido. Pen-

sando em “gosto” como verbo, o jogo torna-se mais espetacular quando identificamos as relações sintáticas, produzindo efeitos de sentido: em um o objeto se subscreeve com o nome próprio; no outro com o nome comum, estabelecendo um criativo e significativo cruzamento entre Pessoa/pessoa, rosa/Rosa, que pode remeter à possível travessia entre Portugal e Brasil. Caetano escolhe nomes que representam e muito bem o trajeto entre as duas culturas.

Pessoa na pessoa de seus muitos heterônimos deixou um enorme legado à literatura mundial e resumiu, na voz de seu heterônimo Bernardo Soares, o significado de sentimento patriótico: “a minha pátria é a língua portuguesa”.

A rosa no Rosa diz muito do que esse grande escritor significa. Ele valorizava os seres humanos de todos os tipos e com todos os falares, sobretudo os mais desvalidos, sem voz e sem vez. Como uma rosa, Rosa deixou sua marca indelével, inapagável, inesquecível na História. Ele foi o mago dos experimentos linguísticos, capazes de suscitar as mais diversas reações. Sua escrita desconstrói imagens de uma nação homogênea com um único modo de usar a língua.

E finalmente...



Uma pergunta que não quer calar...

O que quer?

O que pode esta língua?

Conclusão

O ensino da língua padrão pode instrumentalizar o indivíduo e a sociedade na execução de ações capazes de promover mudanças significativas no modo como o mundo é visto, sentido, saboreado. No entanto, essa instrumentalização, na maioria das vezes, não acontece de modo a alcançar todos os indivíduos que se sentam nos bancos escolares com a esperança de aprender a variedade culta da língua.

Assim, em lugar de excluir, a escola precisa intervir, no sentido de favorecer a inclusão dos falantes da língua portuguesa em um contexto de trocas, de aprendizagem da riqueza e da diversidade dialetal existente, promovendo o ensino da língua padrão sem disseminar o preconceito linguístico.

Considerando as possibilidades de ação frente a essa situação, e na tentativa de alterá-la, é possível refletir sobre um modo outro de olhar para a escola. Esta deixa de ser o lugar em que se trabalha o contraponto “certo x errado” e passa a veicular um estudo que destaque o par adequado/inadequado a partir do contexto de uso da língua.

Resumo

As questões trabalhadas nesta aula estão na ordem do dia das reflexões sobre o ensino de língua materna. A título de resumos, destacamos as seguintes: consideramos aspectos relacionados a esse ensino como forma de inclusão/exclusão social. As relações entre preconceito linguístico e discriminação social, bem como a compreensão das diferenças entre correção gramatical e adequação linguística também constituíram o foco das discussões. Considerando essas questões, a última atividade foi proposta como um exercício de análise e, paralelamente, como um exemplo que comprova ser possível trabalhar o texto, considerando as mais variadas possibilidades que um texto é capaz de proporcionar.

Existe, na sociedade, uma luta travada contra diferentes tipos de preconceito, na tentativa de mostrar que não há nenhum fundamento racional que os justifique, e que preconceitos decorrem da ignorância ou da intolerância resultante de algum tipo de manipulação (ideológica, religiosa, política etc.).

A não aceitação da diversidade linguística como algo inerente às línguas gera o preconceito linguístico e, conseqüentemente, a discriminação daqueles que não utilizam a língua segundo as normas estabelecidas para “falar bem”.

A escola exerce um papel fundamental na educação formal do indivíduo, uma vez que é responsável por “ensinar” os conteúdos das disciplinas a serem “aprendidos” pelos alunos, que devem ser incluídos na comunidade escolar e na sociedade.

O português brasileiro, como toda e qualquer língua, apresenta diversidade e variabilidade, não apenas por causa do tamanho do país – que gera as diferenças regionais, muito conhecidas e também vítimas, algumas delas, de muito preconceito –, mas também em virtude de diferenças sociais marcantes.

Uma mudança de foco pode ser o caminho para a minoração do problema: em se tratando de língua, uma boa possibilidade é tirar o foco do “certo x errado” e lançar os holofotes sobre a dobradinha “adequado e inadequado”, que considera o contexto de uso da língua e suas diferentes formas, sem qualquer preconceito ou discriminação.

Referências bibliográficas

BAGNO, Marcos. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

_____. *Preconceito linguístico: o que é e como se faz*. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

ILARI, Rodolfo; BASSO, Renato. *O português da gente: a língua que estudamos e a língua que falamos*. São Paulo: Contexto, 2006.

LOBATO, Lúcia Maria Pinheiro. *Sintaxe gerativa: da teoria padrão à teoria da regência e ligação*. Belo Horizonte: Vigília, 1986.

LOBATO, Monteiro. *Emília no país da gramática*. 16. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1969.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Que gramática estudar na escola? norma e uso na língua portuguesa*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais. *Língua portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. Rio de Janeiro: MEC/DP&A, 2000.

ROÇAR. In: BORBA, F. da S. et al. *Dicionário de usos do português contemporâneo do Brasil*. São Paulo: Ática, 2001.

ROÇAR. In: MICHAELIS. *Moderno dicionário da língua portuguesa*. São Paulo: Melhoramentos, 1998-2009; UOL, 2009. Disponível em: http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/definicao/rocar%20_1038569.html. Acesso em: 15/10/2014.

Aula 3

De onde você é?

Diversidade linguística em perspectiva

Carmelita Minelio da Silva Amorim, Lúcia Helena Peyroton da Rocha e Jussara Abraçado

Meta

Desenvolver discussão acerca da diversidade linguística, tomando como base a observação de dialetos regionais e sociais, de diferentes registros e níveis de formalidade.

Objetivos

Esperamos que, ao final desta aula, você seja capaz de:

1. identificar diferentes variedades linguísticas, a partir da observação de dialetos regionais e sociais;
2. analisar diferentes níveis de formalidade, com base em variados gêneros textuais e suas particularidades;
3. refletir sobre possíveis formas de se trabalhar com diferentes registros e níveis de formalidade no ensino de língua materna.

A busca pelo tesouro: a diversidade linguística

Quando você se olha, como você se vê em relação a outras pessoas? As semelhanças são mais visíveis? Ou as diferenças chamam mais a sua atenção?

Provavelmente, alguma vez você já parou e pensou em como você é diferente das outras pessoas, não é? Nessa reflexão, o que considerou? As diferenças físicas? Sociais? Culturais? Religiosas? Linguísticas?

Olhar para a natureza, e isso inclui a natureza humana, é olhar para a diversidade. Embora pertencentes cada um a uma espécie, os animais individualmente são diferentes uns dos outros, seja nas características físicas ou no comportamento, e isso não é diferente no ser humano.

Entre os humanos, uma das características mais marcantes é a linguagem e o que ela representa. As diferenças linguísticas são capazes de separar os indivíduos em grupos, criando fronteiras que os distanciam uns dos outros mesmo quando falam a mesma língua.

Outro modo de olhar, entretanto, pode ver nessas diferenças um tesouro a ser compartilhado, uma vez que falar a mesma língua não significa falar do mesmo modo. As diferenças regionais e dialetais constituem a riqueza de uma língua e precisam ser apreciadas como tal. Diferentes níveis de formalidade e diversas maneiras de registrar o que se diz também fazem parte desse tesouro.

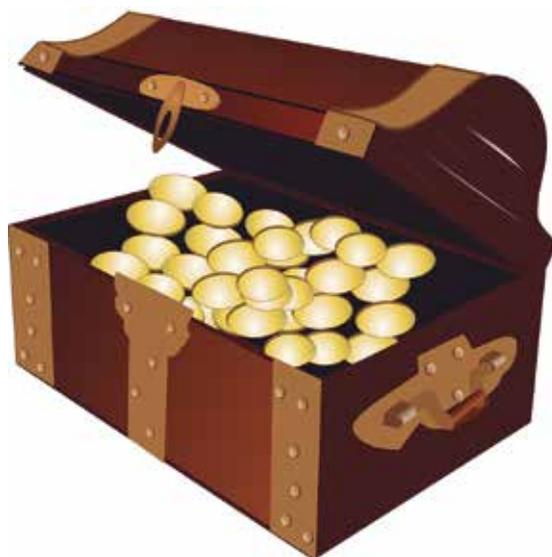


Figura 3.1: Diferentes modos de usar a língua refletem o valor da diversidade.
Fonte: <http://pixabay.com/en/treasure-treasure-chest-gold-chest-160004/>

Curiosidade: esse tesouro pode ser encontrado em diversos lugares muito distintos uns dos outros e com diferentes cores, tamanhos etc.



Figura 3.2: Cada variedade linguística tem seu valor.

Fonte: <http://pixabay.com/en/money-coins-currency-metal-old-93206/>



Uma sugestão: assista ao documentário *Língua: vidas em português*, que pode ser encontrado na internet. Filmado em diversos países (Brasil, Portugal, Moçambique, Índia, França, Japão). Além dos depoimentos de diversas pessoas, inclusive de escritores como João Ubaldo Ribeiro, José Saramago e Mia Couto, o documentário apresenta uma perspectiva bem importante da diversidade cultural e linguística da língua portuguesa espalhada pelo planeta.

O normal é ser diferente! Por uma diversidade linguística valorizada!

Pensando em como a língua portuguesa foi influenciada por outras línguas de outros países, podemos refletir também sobre o quanto essa diversidade foi importante para a constituição da nossa língua como a conhecemos hoje. Se você observar com atenção, verá que o português é uma língua que se submeteu e que ainda se submete a muitas mudanças, capazes de introduzir novas tonalidades, pequenas e grandes variações, que a enriquecem muito, não só do ponto de vista linguístico, mas do quanto ela pode traduzir culturas.

Dentro dessa perspectiva, uma pergunta se mostra muito oportuna.



Figura 3.3: A língua portuguesa pode muito.

Você, provavelmente, já ouviu ou usou a expressão “querer é poder”, parafraseando, ou melhor, parodiando Pessoa, que, na pessoa de Bernardo Soares, disse “querer é não poder”.

O falante tem possibilidade de usar diferentes modos de dizer e sob diferentes formas, dependendo do sentido que queira dar a sua fala. Ao usar a língua, o falante tem o “poder” de produzir os mais diversos significados.

A língua pode traduzir culturas, pode identificar o indivíduo e sua comunidade em meio à diversidade de falares que constituem o universo linguístico do país.

Pensar na língua portuguesa é considerar a enorme riqueza existente nas diferenças que ela abarca. Especificamente, no que diz respeito ao Brasil, há uma enorme diversidade de falares, que dá um colorido todo especial a nossa língua. Nesse contexto, os **DIALETOS** ganham destaque, uma vez que caracterizam o modo de falar de cada região ou grupo social.

A palavra **DIALETO** vem do grego *dialektos*, que designava diferentes sistemas linguísticos usados em toda a Grécia, cada qual para um determinado gênero literário e considerado como a língua de uma região grega (DUBOIS et al. 1973, p. 183).



Figura 3.4: Diferentes modos de usar a língua refletem a diversidade.

De modo geral, as línguas apresentam características lexicais, sintáticas e fonéticas peculiares a determinadas regiões, que caracterizam os dialetos regionais. Esses dialetos, geralmente, são mais restritos do que a própria língua da qual se originam e retratam as variedades linguísticas que enriquecem uma língua.

Devido a alguns fatos históricos e ao vasto território do nosso país, o português brasileiro possui muitas diferenças dialetais, inclusive no léxico, entretanto, mantém uma variedade comum: a língua padrão.



Figura 3.5: Inseto chamado de mosquito, pernيلongo, muriçoca e carapanã.

Fonte: http://commons.wikimedia.org/wiki/Category:Mosquito?uselang=pt-br#mediaviewer/File:Two_mosquitos.jpg

Exemplo 2:

A saborosa raiz que tem o nome de mandioca, em algumas regiões é chamada de macaxeira ou aipim.



Figura 3.6: Raiz chamada de mandioca, aipim e macaxeira.

Fonte: http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Zacharias_Wagner_-_Ra%C3%ADzes_e_planta_da_mandioca.jpg

Exemplo 3:

A laranja-cravo é o nome dado à fruta cítrica, que, em alguns lugares, é chamada tanja, maricote, carioquinha, bergamota, tangerina, poncã, mexerica ou mimosa.



Figura 3.7: Fruta cítrica chamada de laranja-cravo, tanja, mimosa, maricote, carioquinha, bergamota, tangerina, poncã, mexerica.

Fonte: http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Grupo_de_Tangerinas.JPG

É possível confirmar, com esses exemplos, a existência de diversas palavras que nomeiam animais ou frutas em regiões diferentes. Podemos pensar nessa diversidade como sendo o reflexo da riqueza de nossa língua.

Além das diferenças lexicais, ainda mais perceptíveis são os modos de falar de muitos brasileiros. Embora compartilhem a mesma língua, os sotaques provam que existe uma pluralidade que caracteriza as comunidades de fala, dando-lhes um tom bem particular.



Jeitos de falar...

Sotaques são pronúncias características das regiões, pois cada uma tem sua maneira de pronunciar as palavras e sua própria prosódia. O que significa dizer que não existe sotaque melhor ou mais correto do que o outro. Os sotaques são apenas diferentes e figuram na formação da identidade de cada região. As diferentes regiões brasileiras apresentam peculiaridades na fala de seus indivíduos e os diferentes sotaques podem ser explicados sob o ponto de vista histórico, considerando-se que nosso país foi colonizado por diferentes povos e em diferentes momentos de nossa História.

Enquanto, na região Sul, houve uma imigração maciça de italianos, alemães e outros povos oriundos do leste europeu; em Pernambuco, por exemplo, houve a influência dos holandeses. No Rio Grande do Sul, a formação do sotaque conta ainda com a influência do espanhol falado nos países que fazem fronteira com o estado. No Rio de Janeiro, que foi sede da corte portuguesa, entre 1808 e 1821, é bem marcada a pronúncia do “S” chiado, influência dos portugueses. No Norte, em virtude do distanciamento geográfico, foi menor a influência de estrangeiros na colonização, sendo observada maior influência de línguas indígenas (PEREZ, 2016).

Você já sabe que a língua portuguesa é usada de diferentes maneiras em diferentes regiões do país. Mas, sabia que você e eu temos nosso modo particular de falar? É isso mesmo! Você e eu usamos um **IDIOLETO**.

Desse modo, podemos dizer que a noção de idioleto implica a existência de variação não somente de uma região para outra, ou de uma classe social para outra, mas também de uma pessoa para outra. No entanto, é preciso destacar que esse tipo de variação afeta, sobretudo, os componentes lexicais, refletindo-se, por exemplo, nos padrões de escolha de palavras, sentenças e metáforas. Na prática das línguas naturais, as variações no nível individual não podem ser muito numerosas nem muito distantes do uso comum, pois causariam problemas na comunicação interindividual.

IDIOLETO é o conjunto de enunciados produzidos por uma só pessoa, ou seja, o conjunto dos usos de uma língua própria de um indivíduo, considerados em determinada época, e que reflete o estilo pessoal (DUBOIS et al., 1973, p. 329).

Considerando tanto o dialeto quanto o idioleto, vale destacar que não se restringem ao aspecto regional, mas podem também se caracterizar por fatores de ordem social.

Em qualquer comunidade de fala, podemos observar a coexistência de um conjunto de variedades linguísticas que têm origem no contexto das relações sociais estabelecidas pela estrutura sociopolítica de cada comunidade. E nesse sentido, há sempre uma tendência a se promover uma ordenação valorativa das variedades em uso, que reflete a hierarquia dos grupos sociais. Esse é um dos motivos porque algumas variedades são consideradas superiores a outras.

As diferenças entre as variedades prestigiadas e as estigmatizadas podem ser observadas nos diferentes registros da língua, ou seja, nas variedades linguísticas resultantes do uso da língua em diferentes estratos sociais existentes na língua, e que o usuário seleciona com a finalidade de adaptar-se à situação comunicativa correspondente. Seu uso está condicionado tanto a aspectos sociolinguísticos (nível socioeconômico e educacional, idade e atividade profissional do falante, entre outros) quanto contextuais (grau de formalidade da situação comunicativa, interlocutores, por exemplo).

E para deixar registrado... Você fala gíria?

Vale a pena destacar aqui um tipo de registro bem peculiar, que é muito utilizado pelos jovens, e está presente em interações face a face ou mesmo nas interações a distância. Trata-se das **GÍRIAS**, que são geralmente consideradas como não pertencentes ao grupo das palavras prestigiadas e, muitas vezes, promovem sentidos que só são compreendidos pelos grupos que as utilizam.

Embora a gíria tenha seu lugar marcado na informalidade, é possível encontrar ocorrências de uso também no nível mais formal da língua, em jornais e revistas, por exemplo, sem que, no entanto, o usuário se dê conta de que está utilizando um vocábulo gírio. Segue um exemplo retirado de um jornal de grande circulação: “A ministra Dorothea Werneck (Indústria e Comércio) deu ontem uma bronca nos empresários...” (*Folha de S. Paulo*, p. 2).

Aqui aproveitamos para retomar a canção *Língua*, de Caetano, com a qual trabalhamos na Aula 2, e destacamos os seguintes versos:

GÍRIA constitui um recurso simples para aproximar os interlocutores, quebrando a formalidade e forçando uma interação mais próxima dos interesses das pessoas que dialogam (PRETI, 2004, p. 65-66).

Vamos atentar para a sintaxe dos paulistas

E o falso inglês relax dos surfistas

Ao falar do falso inglês dos surfistas, Caetano faz referência a expressões do tipo “tá craude, brô”, antiga gíria dos surfistas dos anos 1970, que tem origem na expressão *it's crowded, brother*. A palavra “craude” é um aportuguesamento de *crowd*, que, em inglês, quer dizer “muita gente”, “multidão” e “brô” é aportuguesamento de *brother*, que significa “irmão”.

Quando iam surfar e o mar estava cheio de banhistas, sem espaço para suas pranchas, os surfistas usavam essa expressão, com o sentido de “tá cheio, irmão”. Com o tempo, a expressão passou a ser adotada por outras “tribos”, para dizer que um lugar estava cheio, como por exemplo, em “a balada tá craude, brô”.



Figura 3.8: A gíria é uma forte expressão da variação.

E aí, registrou? Então agora é a sua vez de falar, “meu irmão”!

ATIVIDADE 2

Atende aos objetivos 1 e 2

Contextualizando...

Danza é uma empresa capixaba de publicidade, que foi destaque na quarta edição da premiação Great Place to Work (GPTW), na categoria “Melhores Agências de Comunicação para se Trabalhar”. O evento, promovido pela Associação Brasileira de Agências de Publicidade (Abap), contou com a participação de 119 agências de todo o Brasil, e a Danza ganhou o segundo lugar na avaliação feita a partir de pesquisas com os funcionários das agências, em que se levou em consideração também o relacionamento entre os colaboradores e suas chefias, além da observação das instalações e equipamentos. E foi a primeira vez que a empresa participou do GPTW.

Leia atentamente o *outdoor* a seguir.



Figura 3.9: Reação após ganhar prêmio.

Fonte: Danza Estratégia e Comunicação. 2014.

Agora mãos à obra...

- d) Você sabe o que significa “pocamos”? É possível para qualquer falante do português compreender essa palavra? O que possibilita entender o seu significado?
- e) A que remete a expressão “falando em bom capixabês”? Comente.
- f) O que a agência quis dizer com frase “a melhor agência de comunicação para trabalhar no Espírito Santo”? Há algo nessa construção que poderia causar ambiguidade? Explique.

Resposta comentada

A leitura e a análise do *outdoor* devem ultrapassar o limite das palavras e de suas funções. É preciso, primeiramente, situar o texto em seu local de origem, evidenciando que a empresa é capixaba, ou seja, está direcionada a um público específico, além de observar que se trata de uma peça publicitária.

a) Após situar a empresa, é possível identificar que a palavra “pocamos” trata-se de uma gíria própria do Espírito Santo, e que significa “se dar bem; arrasar (agradar, impressionar)”.

Essa gíria é tão própria do estado que até Paul McCartney usou-a repetidas vezes no show que fez no estado capixaba. Quer conferir? Veja a página do Facebook “Paul McCartney no ES”. Ele pocou no show!

b) A expressão “falando em bom capixabês” dialoga com a frase “falando em bom português”, que significa falar com clareza, se fazer entender. Usando a palavra “capixabês” em lugar de “português”, a empresa quer se fazer compreendida por um grupo específico de pessoas. O recado é para os capixabas que entendem o sentido da gíria utilizada, já que a agência é capixaba.

c) Considerando o contexto, explicitado logo abaixo do *outdoor*, no qual está indicada a categoria em que a empresa Danza foi premiada, é possível entender que a frase “a melhor agência de comunicação para trabalhar no Espírito Santo” refere-se à empresa como o melhor lugar onde os publicitários podem trabalhar.

No entanto, se não houvesse a contextualização, além dessa, seria possível outra leitura, também positiva (o que parece indicar que a construção da frase desse modo tenha sido proposital). A frase pode significar que a empresa é a mais qualificada para trabalhar no estado.

Formalidade x informalidade: eis a situação!



Figura 3.10: Alto nível de formalidade.

Fonte: <http://www.freeimages.com/photo/342239>



Figura 3.11: Alto nível de informalidade.

Fonte: <http://www.freeimages.com/photo/342239>

O modo como a língua varia pode ser observado sob diferentes ângulos, e um deles é o que normalmente atribuímos à própria situação contextual e que se traduz em graus de formalidade e informalidade.

A informalidade não se restringe à fala, nem a formalidade à escrita. Essas duas modalidades de uso da língua refletem um constante dinamismo fundamentado na relação de continuidade que se manifesta entre esses usos.

Se você observar bem, verá uma enorme presença da escrita informal na vida diária, como é o caso das cartas pessoais, bilhetes, listas de compras etc. Na nossa vida cotidiana, esse uso informal da escrita é muito maior do que o uso formal, mas, de certo modo, é transitório, já que a maioria desses documentos escritos informais tem vida curta e logo são destruídos. São textos práticos e passageiros. Por outro lado, o que se guarda é o uso formal da língua, ou seja, os livros, as revistas, os documentos importantes, os códigos, as enciclopédias, os compêndios etc.

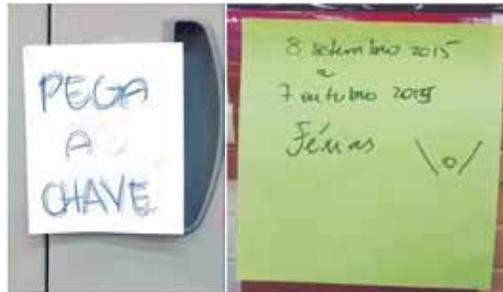


Figura 3.12: Você costuma ver esse tipo de bilhete em sua rotina?

Pensando na fala, é também muito recorrente o uso formal na oralidade. Conferências, defesas de teses acadêmicas, reportagens ao vivo, inquéritos judiciais, são exemplos de usos formais da língua no nível da oralidade, em contraponto com conversas espontâneas, telefonemas para amigos, entre outros.

Aqui, parece-nos interessante pensar na distinção entre duas dimensões no tratamento da língua falada e da escrita, quais sejam, fala e escrita, oralidade e letramento. O que implica distinguir as modalidades de uso da língua das práticas sociais com as quais esses usos se relacionam.



Figura 3.13: Continuum fala-escrita

Fala: forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos, situada no plano da oralidade, sem, entretanto, a necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo próprio ser humano. Caracteriza-se pelo uso da língua na forma de sons sistematicamente articulados e significativos, aspectos prosódicos, envolvendo, muitas vezes, recursos expressivos como gestos, movimentos corporais e mímica.

Escrita: modo de produção textual-discursiva para fins comunicativos, situado no plano dos letramentos, com certas especificidades materiais. Caracteriza-se por sua constituição gráfica e, muitas vezes, envolve recursos pictóricos, por exemplo. Do ponto de vista tecnológico, pode manifestar-se por unidades alfabéticas, ideográficas ou iconográficas.

Oralidade: prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob diferentes formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora e abrange tanto a realização mais informal quanto a mais formal nos mais diversos contextos de uso. Uma sociedade pode ser totalmente oral ou de oralidade secundária como é o caso do Brasil, onde há um intenso uso da escrita.

Letramento: envolve as mais diversas práticas da escrita, em suas variadas formas, na sociedade e vai desde o uso mínimo da escrita (o usuário da língua identifica o valor do dinheiro, o ônibus que precisa tomar, faz cálculos complexos, identifica mercadorias pelas marcas etc.) até sua profunda apropriação (lê variados textos, escreve cartas, romances, desenvolve teorias etc.). O indivíduo letrado é aquele que participa de modo significativo de eventos de letramento e não apenas o que faz uso formal da escrita (MARCUSCHI, 2003).

Vale ressaltar que não existe qualquer razão para se defender uma divisão categórica entre as modalidades de uso da língua e as práticas sociais, nem se justifica o privilégio de qualquer uma sobre as outras.

Escrita e oralidade, por exemplo, têm um papel importante a cumprir e não competem, pois são atividades discursivas complementares.

É interessante perceber que esse *continuum* é tão real que, em certos casos, é difícil saber se o discurso produzido deve ser considerado falado ou escrito. Um exemplo é o caso da notícia de um telejornal que só aparece na forma falada, mas é a leitura de um texto escrito. Trata-se de uma oralização da escrita. Ou então a publicação de entrevistas escritas em revistas e jornais, originalmente produzidas na forma oral. Trata-se de uma editoração da fala. E o mesmo ocorre com o teatro, o cinema e as novelas televisivas, que não são gêneros orais em sua origem, mas são escritos e depois oralizados, chegando ao público nessa forma.

Desse modo, tanto a modalidade falada quanto a escrita refletem, em boa medida, a organização da sociedade. Isso explica, de certo modo, as relações entre as variações linguísticas e as socioculturais. Essas variações, bem como o grau de formalidade no uso que o falante faz da língua, estão relacionadas diretamente ao gênero textual utilizado e ao contexto comunicativo no qual se inserem.

Pensando nessas questões, propomos a seguir uma atividade com o trecho de uma canção, a partir do qual é possível trabalhar as variedades e os níveis de formalidade em sala de aula.

==== **Atividade Final** =====

Atende aos objetivos 3 e 4

Quem samba seus males espanta!

“Samba do Arnesto” é uma canção composta por João Rubinato, mais conhecido como Adoniran Barbosa, nome de um de seus personagens, que ele criava inspirando-se em pessoas comuns. Trabalhou no rádio na década de 1940 e, por mais de 30 anos, foi discotecário, locutor e ator cômico.

Você está convidado a andar na passarela de algumas das linhas desse maravilhoso samba. Chegou a sua vez de mostrar seu talento.

a) Adoniran Barbosa, ao compor o “Samba do Arnesto”, valeu-se de um registro informal da língua, que evidencia a forma de falar de muitos brasileiros. Destaque algumas dessas formas que aparecem no trecho a seguir.

Letras como a do “Samba do Ernesto” retratam a linguagem típica de muitos brasileiros. Adoniran usou esse artifício para contar, de maneira singular, pequenas tragédias cotidianas das favelas e dos subúrbios de São Paulo.

b) Passando para o registro formal, a letra ficaria assim:

Samba do Ernesto

[...]

Um recado assim: “Olha, pessoal, não foi possível esperá-los”.

Ah, duvido que isso não faça mal, não tenha importância.

Assinado em cruz, porque não sei escrever

Ernesto

A começar pelo título, em que “Arnesto” seria “Ernesto”, observamos que as alterações necessárias para a passagem do registro informal para o formal se dão no nível da palavra e das relações entre elas, uma vez que se consideram aspectos como a concordância, por exemplo.

Registrado formalmente, o que fazer agora com esse samba? Será que ainda tem o mesmo ritmo?

É inegável que essa canção de Adoniran Barbosa não teria tido a mesma repercussão, caso tivesse sido escrita em um registro formal, e não representaria a fala dos moradores do subúrbio e das favelas de São Paulo, como era o desejo do compositor. Considerando, então, ser esse o desejo do compositor, a letra do samba não poderia ser diferente, ou seja, não poderia ser escrita em um registro mais formal.

Conclusão

Muito mais do que um meio de se expressar, a língua é uma prática social que produz e organiza as formas de vida, as formas de ação e as formas de conhecimento. Dessa maneira, os usos da língua são diversificados, são riquíssimos e podem ser muito criativos.

Entretanto, não significa dizer que vale tudo. Usar o registro adequado em situações apropriadas é sinônimo de saber manejar bem sua língua. A inadequação de registros a situações sociais costuma ser desastrosa. Adicionalmente, é importante destacar que também a variação tem limites que são impostos pela própria natureza social da língua. Isto é, tomada como um conjunto de práticas discursivas, a língua constitui-se de formas e usos que se apoiam no princípio de que a língua deve ser compartilhada e, conseqüentemente, compreendida pelos indivíduos que a usam. Se cada um construísse seus textos como bem entendesse a comunicação não seria possível.

Nesse contexto, as variedades na maneira de usar a língua não constituem impedimentos à compreensão, uma vez que, mesmo utilizando palavras ou expressões diferentes, os falantes de determinadas regiões do país ou pertencentes a estratos sociais muito distintos se fazem entender perfeitamente ao usarem as formas que são comuns à comunidade de fala à qual pertencem.

A sala de aula é um dos principais pontos de contato entre os variados usos da língua e saber reunir e explorar essas diferenças, no ensino da língua, é um alvo passível de ser alcançado. O professor precisa então estar atento às diferenças dialetais e aos diferentes registros que caracterizam seu público. O desafio é aproveitar a presença dessas variedades e compará-las à variedade de maior prestígio, destacando que esta se trata apenas de outra maneira de usar a língua e que tem contextos de uso bem marcados, não sendo, portanto, melhor que as demais, mas apenas diferente como são todas as outras.

Resumo

Nesta aula, empreendemos uma discussão sobre a diversidade linguística, perpassando pelos conceitos de dialetos regionais e sociais, e de idioleto, atentando para algumas de suas características peculiares, bem como para aspectos relacionados aos diferentes registros e níveis de formalidade no uso da língua. Observamos que os dialetos regionais dizem respeito às peculiaridades próprias de determinadas regiões, como o sotaque e o vocabulário empregado; que os dialetos sociais, por sua vez, relacionam-se às peculiaridades referentes a classes ou grupos sociais; e que o idioleto se constitui de peculiaridades próprias do indivíduo no uso da língua. Observamos ainda que as pessoas fazem uso de diferentes registros, que podem ser mais ou menos formais, dependendo do contexto. Nas atividades propostas, exploramos a diversidade linguística como exercício de análise e de proposição de formas de se trabalhar tal diversidade na sala.

Referências bibliográficas

BAGNO, Marcos. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

_____. *Preconceito linguístico: o que é e como se faz*. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

DUBOIS, Jean et al. *Dicionário de linguística*. São Paulo: Cultrix, 1973.

Folha de S. Paulo, São Paulo, 09 fev. 1996. Primeiro Caderno, p. 2.

ILARI, Rodolfo; BASSO, Renato. *O português da gente: a língua que estudamos e a língua que falamos*. São Paulo: Contexto, 2006.

LOBATO, Monteiro. *Emília no país da gramática*. 16. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1969.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Que gramática estudar na escola? norma e uso na língua portuguesa*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais. Língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Rio de Janeiro: MEC/DP&A, 2000.

PEREZ, Luana Castro Alves. Sotaques brasileiros. In: Português, o seu sítio da língua portuguesa. Rede Omnia, 2016. Disponível em: <http://www.portugues.com.br/gramatica/sotaques-brasileiros.html>

PRETI, Dino. *Estudos de língua oral e escrita*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

Aula 4

Já não se fala como antigamente!
Mudanças linguísticas no português
brasileiro

Carmelita Minelio da Silva Amorim , Lúcia Helena Peyroton da Rocha e Jussara Abraçado

Metas

Discutir a mudança linguística, procurando entender por que e como as línguas mudam, e verificar possíveis mudanças que estejam em curso no português brasileiro.

Objetivos

Esperamos que, ao final desta aula, você seja capaz de:

1. compreender por que razão as línguas mudam;
2. observar alguns usos e desusos de formas linguísticas no português brasileiro;
3. identificar algumas mudanças que estão em curso no português brasileiro.

Antigamente era assim...

Antigamente, as moças chamavam-se mademoiselles e eram todas mimosas e muito prendadas. Não faziam anos: completavam primaveras, em geral dezoito. Os janotas, mesmo sendo rapagões, faziam-lhes pé-de-alferes, arrastando a asa, mas ficavam longos meses debaixo do balaio (ANDRADE, 1966).

Janotas? Rapagões? Pé-de-alferes? Balaio? Você já ouviu alguma dessas expressões antes? E o que você acha que elas significam? E, ainda mais curioso, por que será que Drummond utilizou essas palavras em seu texto, de 1966?

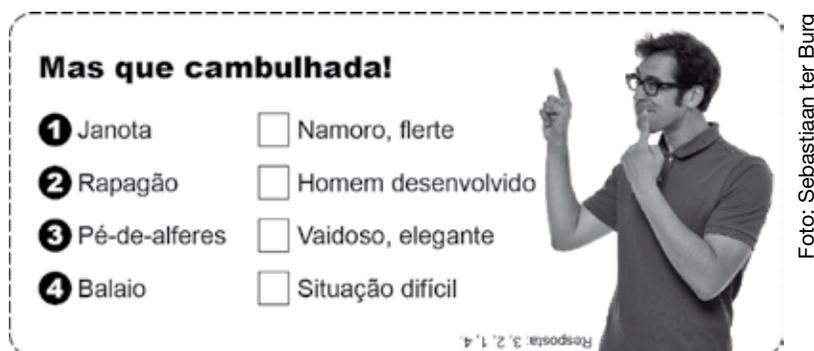


Figura 4.1

Fonte: <https://www.flickr.com/photos/ter-burg/8127183861>

Drummond utiliza em seu texto, expressões, substantivos e adjetivos que caracterizam certa geração anterior ao seu tempo e que descrevem o modo de vida, a cultura, o cenário de tempos antigos. Esses **arcaísmos** conferem ao texto uma atmosfera que remete ao passado.

Pense na sua infância, nos seus pais e avós. Eles costumavam utilizar alguma palavra, gíria ou expressão que, hoje, não esteja mais sendo usada? O que elas significavam? Por que deixaram de ser usadas? E será que seus tataravós entenderiam como os jovens de hoje falam?

Em 1777, Lavoisier afirmou que “na natureza nada se cria, nada se perde, tudo se transforma”. Se tudo no universo, na natureza, na sociedade está em constante mudança, caindo em desuso, sendo reinventado ou em evolução, com a língua não poderia ser diferente, principalmente,

Arcaísmo

vem do grego *arkhaismós* e significa construção que não é mais usada. Assim, palavras arcaicas são aquelas que caíram em desuso, isto é, não são mais correntes em determinada fase da língua (CARDOSO; CUNHA, 1985, p. 193).

porque ela é o instrumento com o qual nos comunicamos e, como sabemos, quando nos comunicamos, tratamos essencialmente de assuntos ligados ao nosso dia a dia. Assim sendo, na medida em que o mundo evolui, a língua também evolui, adaptando-se às necessidades daquelas que se comunicam através dela.

Nesta aula, iremos estudar sobre o porquê de as línguas mudarem, qual a diferença entre a variação linguística e a mudança linguística, e como identificar esses fenômenos no português brasileiro. Vamos lá?

Por que as línguas mudam?

A observação de textos pertencentes a diferentes épocas e a comparação entre esses textos confirmam o fato de que a língua já sofreu e ainda sofre transformações bastante significativas. Assim sendo, acreditar que a língua é imutável não passa de uma ilusão.

Leia a carta a seguir e observe como ela foi escrita:

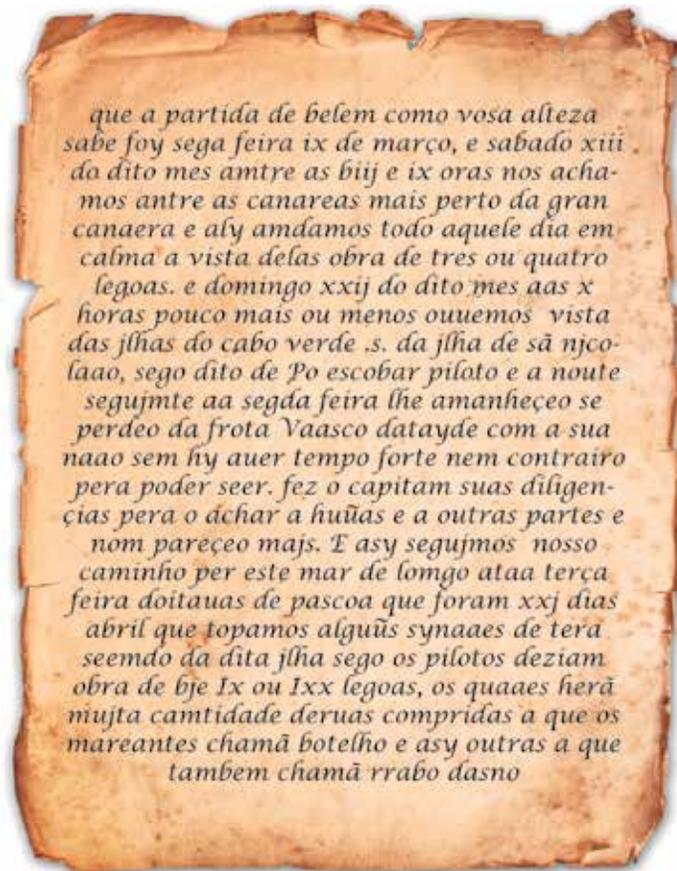


Figura 4.2: Trecho da carta de Pero Vaz de Caminha (1º de maio de 1500).



Figura 4.3: Carta de Pero Vaz de Caminha (1º de maio de 1500).

Fonte: <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Carta-caminha.png>

A carta de Pero Vaz de Caminha, escrita em 1500, apresenta formas muito diversas dos textos atuais. Podemos observar diferenças enormes no modo como grande parte das palavras é escrita.

Leia agora um texto um pouco mais recente. Trata-se de um trecho de um romance publicado em 1866. Compare-o com o texto anterior.

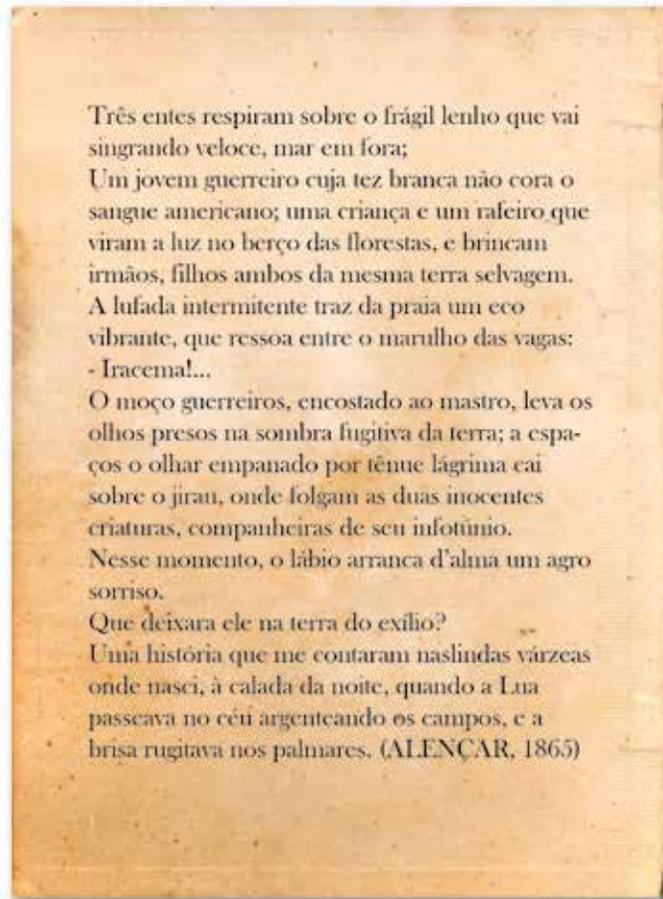


Figura 4.4: Trecho do primeiro capítulo de Iracema, de José de Alencar.
Fonte: STREY (2012)



Figura 4.5: Livro Iracema de José de Alencar

Fonte: <http://www.searchult.com/blog/pop-arte/iracema-exemplar-da-1a-edicao-do-livro-de-1865-vai-a-leilao-em-sp/>

Que tal ler um texto mais recente ainda? Leia fragmentos dessa crônica publicada em 1978. Observe as diferenças em relação aos dois primeiros textos que você leu.

Um sonho de simplicidade

Então, de repente, no meio dessa desarrumação feroz da vida urbana, dá na gente um sonho de simplicidade. Será um sonho vão? [...]

[...]

[...] Mas, para instaurar uma vida mais simples e sábia, seria preciso ganhar a vida de outro jeito, não assim, nesse comércio de pequenas pilhas de palavras, esse ofício absurdo e vão de dizer coisas, dizer coisas... Seria preciso fazer algo de sólido e de singelo; tirar areia do rio, cortar lenha, lavar a terra, algo de útil e concreto, que me fatigasse o corpo, mas deixasse a alma sossegada e limpa.

Todo mundo, com certeza, tem de repente um sonho assim. É apenas um instante. O telefone toca. Um momento! Tiramos um lápis do bolso para tomar nota de um nome, de um número... Para que tomar nota? Não precisamos tomar nota de nada, precisamos apenas viver sem nome, nem número, fortes, doces, distraídos, bons, como os bois, as mangueiras e o ribeirão (BRAGA, 1978, p.262-3).

Figura 4.6: Trecho de Um sonho de Simplicidade de Rubem Braga.

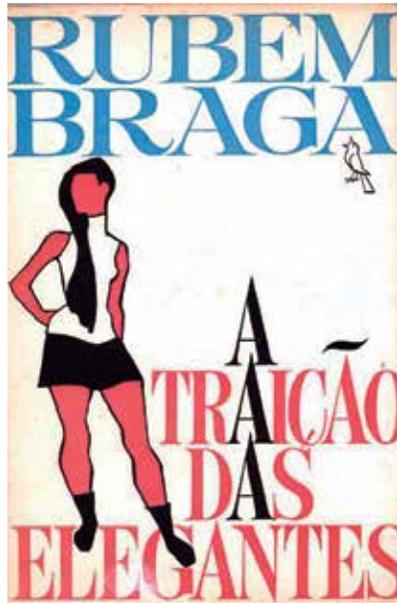


Figura 4.7: Livro A tradição das elegantes de Rubem Braga

Fonte: <http://www.babelleiloes.com.br/peca.asp?ID=1326349&ctd=10&tot=350&tipo=>

Diante desses três textos, é possível dizer que, quanto mais nos distanciamos no tempo, mais difícil se torna a compreensão do texto. Não é tão complicado entender o motivo disso: a língua mudou.

Podemos fazer uma comparação entre a mudança linguística e outros tipos de mudanças que promoveram consideráveis diferenças no uso de determinados objetos. O rádio, a televisão, a máquina de escrever e tantos outros sofreram grandes transformações tanto em sua estrutura quanto em suas funcionalidades e muitos deles foram descartados ou viraram peças de museu que hoje servem para fazer a mediação entre o passado e o presente, contando a história da evolução da sociedade a que pertencem.



Figura 4.8: Objetos antigos que se tornaram obsoletos.

Fonte: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/1/10/Radio_Diora_Aga_RSZ50_1.jpg / https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/7/72/Predicta_model_television_1958-59_DMA.jpg / https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/6/6d/The_Childrens_Museum_of_Indianapolis_-_Typewriter.jpg

Fenômeno semelhante pode ser observado na mudança linguística, conforme mostra a ilustração a seguir.



Figura 4.9: Exemplo de mudança linguística.

https://c2.staticflickr.com/4/3472/3368745640_425d5ba319_b.jpg

De modo semelhante aos objetos materiais, a língua também estabelece uma ponte principalmente com o passado e tem uma função social significativa na medida em que é um instrumento de comunicação. Assim como muitos objetos tornam-se obsoletos, diversas formas linguísticas também se tornam “peças de museu”. Na atividade seguinte, você vai lidar com uma dessas peças.

Considere apenas a forma da palavra “mata-borrão” e tente explicar o seu significado.



Figura 4.10: O que será um mata-borrão?

https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/3/35/Museo_de_la_Muerte,_Aguascalientes32.jpg / <https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/9/90/Ink-stain-texture-9.jpg> / https://c2.staticflickr.com/4/3336/3452035317_9afe65053e.jpg / <https://www.flickr.com/photos/terburg/8127175006>

E aí? O que você conseguiu imaginar? Mata-borrão era um tipo de papel sem cola, uma espécie de filtro que absorvia qualquer tinta fresca, geralmente preso em uma peça oscilante, e que fazia parte do típico material de escritório (e escolar!) até o final dos anos 1970. Sua origem remonta à época em que se usavam canetas de pena e tinteiros, e para a escrita não ficar borrada (manchada), usava-se o mata-borrão para absorver a tinta, o que explica o seu nome.



Figura 4.11: Mata-borrão.

Fonte: <http://br.depositphotos.com>

Você já deve ter concluído que a palavra “mata-borrão” deixou de ser usada, porque não utilizamos mais canetas de pena e tinteiros para escrever e, portanto, não precisamos mais de um mata-borrão para absorver o excesso de tinta. Da mesma forma que não precisamos mais de algumas palavras, sentimos necessidades de outras para dar conta dos estilos de vida atuais, muito diferentes daqueles em que viveram nossos antepassados.

As línguas mudam porque elas são dinâmicas, e a mudança está associada ao modo como nós a utilizamos. As línguas existem como instrumentos de comunicação entre as pessoas e se estas mudam nada mais natural do que as línguas também mudarem. A diversidade, a variação e a mudança são inerentes a toda e qualquer língua.

Da variação à mudança linguística

É facilmente observável, em qualquer língua, a existência de alternância entre dois ou mais sons, palavras ou estruturas maiores como, por exemplo, entre *bicic[l]eta* e *bicic[r]eta*; *tu* e *você*; *a gente vai* e *a gente vamos*.

As possibilidades de alternância, como as dos exemplos apresentados, constituem formas linguísticas em variação, isto é, formas que estão em coocorrência. A variação se verifica, portanto, quando duas ou mais formas concorrem entre si (LUCCHESI; ARAÚJO, 2015). As formas em variação são denominadas *variantes linguísticas*. Ao lugar da variação, onde as variantes podem ser coocorrer, dá-se o nome de *variável linguística*. No caso da variação que envolve, por exemplo, as variantes *nós vai*, *nós vamos*, *a gente vai*, *a gente vamos*, dizemos que a variável é a 1ª pessoa do plural.

É possível que as formas em variação coexistam, de modo estável, em uma língua durante séculos. Diferentemente, uma delas pode conquistar a preferência dos falantes, configurando uma situação de mudança em progresso, que só se consolida quando as formas preteridas caem em completo desuso, e a forma preferida e mais usada permanece. Atingido esse estágio, diz-se que foi atingida a regularidade, e a mudança linguística, então, foi consolidada.

Muitos são os linguistas que se dedicam a estudos que buscam entender as razões que levam um falante, ou grupo de falantes, a optar por uma das formas em variação, em detrimento de outra(s). Conforme explica Cláudia Brescancini,

Uma justificativa satisfatória para as escolhas realizadas pelos falantes começou a ser delineada com o advento da chamada Sociolinguística, termo cunhado nos anos 50 para designar uma perspectiva de análise que reúne as ideias de linguistas e sociólogos com relação a questões sobre o lugar da língua na sociedade e, em particular, o contexto social da diversidade linguística (ROMAINE, 2001). Pesquisas desenvolvidas principalmente nos Estados Unidos por William Labov na década de 60, e que originaram a chamada Teoria da Variação Linguística, ou Sociolinguística Quantitativa, foram decisivas na constituição dessa concepção.

Ficou claro a partir de então que as escolhas entre dois ou mais sons, palavras ou estruturas não ocorrem simplesmente por op-

ção do falante, mas obedecem a um padrão sistemático regulado por regras especiais, conhecidas como regras variáveis, que expressam a covariação entre elementos do ambiente linguístico e do contexto social (BRESCANCINI, 2007).

Em outras palavras, constatou-se que as mudanças linguísticas ocorrem de forma sistemática e que fatores sociais, como classe social, idade, grau de escolaridade e sexo/gênero, associados a diferentes fatores de ordem linguística, influenciam a evolução da mudança linguística. Para ilustrar o que vem a ser um fator de ordem linguística, tomamos como exemplo, um fenômeno que ocorre na maioria dos dialetos brasileiros, demonstrando que os sons consonantais, quando em final de palavra, tendem a desaparecer da linguagem oral: comer => come[Ø].

Atividade 1

Atende aos objetivos 1 e 2



Figura 4.12: Carlos Drummond de Andrade.
Fonte: Teca GECIERJ

A abertura desta aula foi com um trecho de um texto de Drummond, você se lembra? Leia a seguir um pouco mais desse texto. Vamos refletir sobre a língua, usada antigamente, sob a lupa de Carlos Drummond de Andrade.

Antigamente

I- ANTIGAMENTE, as moças chamavam-se *mademoiselles* e eram todas mimosas e muito prendadas. Não faziam anos: completavam primaveras, em geral dezoito. Os janotas, mesmo não sendo rapagões, faziam-lhes pé-de-alferes, arrastando a asa, mas ficavam longos meses debaixo do balaio. E se levavam tábua, o remédio era tirar o cavalo da chuva e ir pregar em outra freguesia. As pessoas, quando corriam, antigamente, era para tirar o pai da forca, e não caíam de cavalo magro. Algumas jogavam verde para colher maduro, e sabiam com quantos paus se faz uma canoa. O que não impedia que, nesse entrementes, esse ou aquele embarcasse em canoa furada. Encontravam alguém que lhes passava manta e azulava, dando às de vila-diogo. Os mais idosos, depois da janta, faziam o quilo, saindo para tomar a fresca; e também tomavam cautela de não apanhar sereno. Os mais jovens, esses iam ao animatógrafo, e mais tarde ao cinematógrafo, chupando balas de alteia. Ou sonhavam em andar de aeroplano; os quais, de pouco siso, se metiam em camisa de onze varas, e até em calças pardas; não admira que dessem com os burros n'água.

[...]

Antigamente, certos tipos faziam negócios e ficavam a ver navios; outros eram pegados com a boca na botija, contavam tudo tim-tim por tim-tim e iam comer o pão que o diabo amassou, lá onde judas perdeu as botas. Uns raros amarravam cachorro com lingüiça. E alguns ouviam cantar o galo, mas não sabiam onde. As famílias faziam sortimento na venda, tinham conta no carnicheiro e arrematavam qualquer quitanda que passasse à porta, desde que o moleque do tabuleiro, quase sempre um “cabrito”, não tivesse catanga. Acolhiam com satisfação a visita do cometa, que, andando por ceca e meca, trazia novidades de baixo, ou seja, da Corte do Rio de Janeiro. Ele vinha dar dois dedos de prosa e deixar de presente ao dono da casa um canivete roscofe. As donzelas punham carmim e chegavam à sacada para vê-lo apear do macho faceiro. Infelizmente, alguns eram mais que velhacos: eram grandíssimos tratantes. [...] (ANDRADE, 1966).

No quadro a seguir, na coluna 1, estão algumas expressões retiradas da crônica de Drummond. Na coluna 2, você deve informar o sentido da expressão; na coluna 3, dizer se a expressão ainda é usada; na coluna 4, apresentar exemplos que ilustrem usos antigos ou atuais de tais expressões.

Para realizar essa tarefa, sugerimos que você, primeiro, converse com algumas pessoas de diferentes idades e faça um levantamento para ver,

dentre as expressões idiomáticas utilizadas nesta atividade, quais são as mais conhecidas atualmente e quais já caíram em desuso. Na sequência, veja o que encontra no dicionário e na internet.

Expressões idiomáticas retiradas do texto de Drummond	Sentido	Usadas atualmente?	Exemplos
Levar tábua			
Tirar o pai da força			
Tim-tim por tim-tim			
Embarcar em canoa furada			
Comer o pão que o diabo amassou			
Dar com os burros n'água			
Perder a tramontana			
Ficar a ver navios			
Apanhar uma constipação			
Pegar com a boca na botija			

Resposta comentada

As expressões idiomáticas são bastante informais e tendem a se perpetuar ao longo de toda uma geração. Usamos e ouvimos expressões idiomáticas a todo instante, no linguajar diário, no noticiário da televisão, em anúncios dos jornais, no rádio, na televisão, em discursos políticos, campanhas eleitorais, em filmes, em letras de música, na literatura etc.

A seguir, apresentamos o significado de uma das expressões que aparecem no texto de Drummond. A explicação encontra-se no livro “Curiosidades verbais”, de João Ribeiro, datado de 1963.

O Norte para a antiguidade era uma noção de pequena importância, mais do céu estrelado que da terra, por isso que a civilização antiga, quase toda debruçada sobre o Mediterrâneo, se estendia no sentido dos paralelos, sendo o Norte, mais ainda que o Sul, a região desconhecida, inabitável e impérvia dos bárbaros. Essa região da morte e dos gelos tinha em seu firmamento um ponto luminoso, a estrela polar, espécie de farol para os navegantes mediterrâneos. Como ficava para além dos montes, chamou-se em certo tempo a *tramontana*, na língua dos pilotos genoveses e venezianos, os primeiros que regularizaram as grandes navegações do Levante e Poente, no mundo medieval.

A estrela polar ficava para além dos alpes (transmontes). Daí a frase “*perder a tramontana*”, perder o norte, o rumo certo (RI-BEIRO, p. 54-55).

Atualmente, essa expressão não é mais utilizada.

A seguir apresentamos uma tabela com respostas resumidas relativas às demais expressões.

Expressões idiomáticas retiradas do texto de drummond	Sentido	Usadas atualmente?	Exemplos
Levar tábua	Levar um “não”.	Não.	O governador disse que temeu levar tábua ao paquerar a esposa.
Tirar o pai da força	Estar muito apressado.	Sim.	O rapaz saiu correndo de casa. Parecia que ia tirar o pai da força.
Tim-tim por tim-tim	Nos mínimos detalhes, com minúcias.	Sim.	Meu pai adora contar histórias. Conta tudo tim-tim por tim-tim.
Embarcar em canoa furada	Ser enganado ou enganar-se.	Sim.	Achou que comprar a padaria seria um bom negócio. Depois descobriu que tinha embarcado numa canoa furada.
Comer o pão que o diabo amassou	Sofrer muito, passar por dificuldades.	Sim.	Ele venceu na vida, mas com muito esforço. Comeu o pão que o diabo amassou.
Dar com os burros n'água	Não conseguir realizar algo ou não atingir um objetivo.	Sim.	Lutou tanto para subir na vida, mas deu com os burros n'água. Morreu pobre.

Perder a tramontana	Perder o norte, o rumo certo.	Não.	Ele é uma pessoa muito centrada, mas, quando bebe, perde a tramontana.
Ficar a ver navios	Ser ludibriado; esperar em vão.	Sim.	Esperou a vida inteira pelo amor verdadeiro. Ficou a ver navios.
Apanhar uma constipação	Ficar resfriado.	Não.	A criança está tossindo muito. Apanhou uma constipação.
Pegar com a boca na botija	Ser pego fazendo algo escondido.	Sim.	Vivia dando golpes até ser pego com a boca na botija.

As coisas mudam. As pessoas mudam. As formas mudam.

Como vimos, a variação e a mudança fazem parte da natureza essencial da língua, uma vez que esta é um instrumento de interação entre os indivíduos de uma comunidade. Isto é, antes de mudar, a língua varia no contexto de interlocução entre os falantes. Desse modo, as variações sociocomunicativas surgem no processo de adaptação de certas estruturas a novos usos em novas situações e isso é inevitável na medida em que as situações de interação são ilimitadas.

Muitos fenômenos de mudança linguística podem ser observados em textos escritos há muitos anos e que apresentam vários aspectos gramaticais diferentes daqueles que vemos no português atual, como, por exemplo, expressões que não mais existem (*perder a tramontana*, por exemplo), palavras usadas com sentidos diferentes dos atuais e até escritas de modo muito diverso (ver Carta de Pero Vaz de Caminha, por exemplo), ordenações estranhas entre outros.

Observe a seguir outros exemplos muito interessantes, além dos que você já viu nesta aula. Nestes exemplos, você pode observar alguns fenômenos de mudança que estão em curso no português brasileiro e isso ocorre, inclusive, na fala culta de grandes centros urbanos do Brasil.

Uso variável de *ter* e *haver* em estruturas existenciais:

(a) Há muitos livros na mesa.

(a') Tem muitos livros na mesa.

Substituição do futuro morfológico simples pelo futuro perifrástico:

(b) Ela cantará na festa.

(b') Ela vai cantar na festa.

Uso variável de *nós/a gente*

(c) Nós nos divertimos muito.

(c') A gente se divertiu muito.

Substituição do modo subjuntivo pelo indicativo, mesmo em contextos em que a tradição gramatical restringe o uso específico do modo subjuntivo:

(d) Talvez eu vá à festa.

(d') Talvez eu vou à festa.

Você consegue lembrar de outros exemplos? Caso lembre de algum, anote-o nas linhas a seguir.

Agora, vamos detalhar um pouquinho do processo que aconteceu com uma dessas expressões, de seu sentido original, até os dias de hoje.

A expressão de valor temporal *em boa hora* deu origem à conjunção concessiva *embora*. Geralmente acrescida “a frases optativas ou imperativas, por sinceridade ou mera cortesia” (SAID ALI, 1971, p. 189), por causa de uma crença, existente na era medieval e séculos posteriores, de que o êxito dos atos dependia da hora em que eram praticados.

A alta frequência de uso dessa expressão causou um fenômeno, que é muito comum na fala coloquial, a redução sonora: Ir em boa hora => Ir embora.

Assim, a expressão *em boa hora* sofreu um processo de aglutinação, tornando-se uma única palavra; mas as alterações não param por aí.

Com o tempo, a palavra gradativamente perde seu sentido original e assume outros dois valores distintos: (1) como advérbio, dá a ideia de afastamento, ligando-se a verbos de movimento como *ir, vir e levar (vou/venho/levo embora)*; (2) como conjunção de valor concessivo, sendo, argumentativamente, contrastivo em relação à sentença a que se subordina, como em “Embora isso tenha sido engraçado, continuo triste”.

Atividade 2

Atende aos objetivos 2 e 3

Leia os trechos da crônica intitulada *Palavras erradas*, de Antônio Rocha Neto, para, a seguir, responder as questões propostas.

Palavras erradas

Outrora. No dicionário vemos a seguinte definição: (de outra + hora) Em outro tempo; em tempos passados; antigamente, noutrora. Pois é, taí uma palavra que deveria ter outro significado. Outrora, como até o dicionário mostra, é a fusão de “outra” com “hora” e, assim sendo, penso que indicaria com muito mais propriedade um tempo futuro que um passado. E podem estar certos de uma coisa: se outrora significasse tempo futuro, seria um termo usado cotidianamente pelas pessoas, e não condenado ao ostracismo, como é hoje. Responda com toda sinceridade: quantas vezes, num diálogo, você já usou “outrora”? É claro que vai ter gente dizendo que, de fato, o termo não é mais usado hoje em dia, mas era empregado outrora! Sei não, tenho cá fortes suspeitas de que nunca esteve na boca do povo. Pergunte a seus pais e seus avós. Penso que confirmarão minhas suspeitas!

Mas quem me dera fosse este o único grave problema de nosso belo idioma! Acompanhe meu raciocínio: caso você, ao final da leitura deste texto, queira lê-lo novamente, você o irá reler, certo? Se o seu café esfriar você talvez irá reaquecê-lo antes de beber (não aconselho, faça um fresquinho, pois reaquecer o café acaba com seu sabor!). Se seu chefe lhe pedir para fazer novamente uma tarefa, recomendo fortemente que a refaça! Tá, mas onde é que eu quero chegar com tudo isto? Você já vai entender. Para isto basta que me responda: se você está dirigindo e vê, à beira da rodovia, uma placa com a advertência “Sob neblina, redobre a atenção” como você decodifica esta mensagem? Bom, eu a compreendo como uma indicação de que devo dirigir com o dobro da atenção usual, e creio que é assim que a maioria a traduz, ou estou enganado? Agora imagine que a placa exibisse não aquela, mas a seguinte mensagem: “Sob neblina, dobre a atenção”. Você a decodificaria de forma diversa da outra placa? Provavelmente, não. Nem eu. Nem ninguém (ou quase isso). Ora bolas, mas se refazer é fazer de novo, reler é ler uma vez mais, então por que redobrar não é dobrar de novo? No próprio dicionário uma das definições de redobrar é “dizer ou fazer de novo, repetir”. [...]

Chegou a hora de voltar a “dicionário”. Eis uma palavra que cria um paradoxo interessante. Suponha que você não soubesse o significado desta palavra e quisesse descobri-lo. O que faria? ...Não venha me dizer que o procuraria no dicionário! Este é o grande paradoxo: quem não sabe o que é um dicionário nunca irá procurar um para saber o significado de dicionário, nem de milionário, nem de talonário, armário, visionário ou do quer que seja. [...]

Como se vê, tem muita coisa errada na nossa língua (ROCHA NETO, 2015).

1. Você concorda com o autor quando ele afirma que se a palavra “outrora” indicasse um tempo futuro seria usado cotidianamente pelas pessoas? Por quê?

2. O autor “brinca” com o uso do “re-” a partir do sentido que esse prefixo agrega à palavra. Agora é sua vez! Observe as palavras a seguir e faça também uma brincadeira.

RECESSO – RECHEIO – RECLAMAR – RECOLHER – RECREIO

3. O autor do texto diz que quem não sabe o que é dicionário “nunca irá procurar um para saber o significado de dicionário, nem de milionário, nem de talonário, armário, visionário ou do quer que seja”. O que isso significa?

4. No texto, há alguma palavra ou estrutura linguística que, podemos dizer, está passando por alguma alteração no seu uso?

Resposta comentada

1. Para responder a esta questão, você precisa considerar o uso que muitas pessoas fazem da expressão “outra hora” (que deu origem a “outrora”), em geral utilizada para indicar que o falante poderá realizar a tarefa ou atender ao pedido solicitado em outro momento, posteriormente. E aqui fica evidenciada a noção de futuro que o autor defende.

2. Nesta questão, você pode “deitar e rolar” com os sentidos veiculados pelo prefixo “re-”, sentidos diferentes em cada palavra proposta e nenhum indicando “fazer de novo”. Uma possibilidade seria pensar em RECHEIO. Vamos lá! O que seria do bolo de aniversário se não fosse o recheio? Re-cheio. Cheio de novo? Será que tem a ver com o fato de que fazemos aniversário várias vezes? Sei não... Cheio de quê? Aí sim! Cheio de chocolate e nozes e castanhas e amêndoas e... enfim, bolo de aniversário tem que ser bem cheio de recheio. Ih! Complicou mais! Acho que o melhor é só pensar em “resaborear” o bolo com seu delicioso recheio.

3. Aqui o autor ironiza o paradoxo do dicionário. Num dicionário, você pode encontrar o significado de inúmeras palavras, mas isso só é possível se você souber o que é um dicionário, ou seja, se souber que é nele que se encontra o sentido das palavras. Outro aspecto é que, se é no dicionário que se encontra o significado das palavras, caso você não saiba o que é um dicionário, continuará na ignorância, pois onde mais se procuraria o sentido de palavras que você não conhece?

4. Podemos destacar a redução de palavras como “tá” (de “está”) e a junção de outras, como em “tai” ((es)tá e aí), fenômeno que há tempo vem sendo observado, inclusive, na fala de pessoas que conhecem a modalidade culta da língua.

Conclusão

A mudança linguística é facilmente percebida no momento em que paramos para observar, por exemplo, como as pessoas mais velhas falam ou, ainda, ao ler um texto antigo. Embora a abordagem tradicional apresente uma concepção de língua estática, passível de ser dominada pelo falante, não é possível sustentar essa visão. Estudos têm demonstrado que o fenômeno da mudança é inerente ao funcionamento básico das línguas. Identificar formas que sofreram alteração no decorrer do tempo é comprovar a dinamicidade da língua e a constante capacidade do usuário para promover transformações significativas a partir do uso que ele faz da sua língua.

Resumo

Nesta aula, nossa discussão girou em torno da mudança linguística, considerando o fato de que a língua muda porque os falantes mudam e eles é que são responsáveis por desenvolver e/ou criar novas formas para promover a comunicação. Observamos alguns usos e desusos de formas linguísticas, que confirmam a natureza dinâmica da língua e sua maleabilidade diante de fenômenos relacionados às estratégias comunicativas utilizadas pelos usuários em diferentes eventos de uso. Nesse sentido, as mudanças são compreendidas como sendo perfeitamente naturais e ao mesmo tempo motivadas pelas intenções dos falantes que desenvolvem

expressões alternativas que são ajustadas a diferentes realidades comunicativas. As atividades propostas servem também como exemplos de como se pode trabalhar com o tema da mudança linguística.

Referências bibliográficas

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Quadrante 1*. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora do Autor, 1966.

BRAGA, Rubem. *200 crônicas escolhidas*. Rio de Janeiro: Record, 1978.

BRESCANCINI, Claudia. A teoria da variação linguística. *Pesquisa em Letras*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007, 138p. Disponível em: <http://www.pucrs.br/edipucrs/online/pesquisa/pesquisa/artigo9.html>. Acesso em: 25/06/2011.

CARDOSO, Wilton; CUNHA, Celso. *Estilística e gramática histórica: português através de textos*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985.

GONÇALVES, José Reginaldo Santos. Teorias antropológicas e objetos materiais. In: *Antropologia dos objetos: coleções, museus e patrimônio*. Rio de Janeiro, 2007.

LUCCHESI, Dante; ARAÚJO, Silvana. *A teoria da variabilidade e da língua da*. In: *Vertentes do Português patrimônio*. Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <http://www.vertentes.ufba.br/a-teoria-da-variacao-linguistica>. Acesso em: 03/08/2015.

MARTELOTTA, Mário Eduardo. *Mudança linguística: uma abordagem baseada no uso*. São Paulo: Cortez, 2011.

MATTHEIER, Klaus J. Aspectos de uma teoria da mudança linguística. Tradução de Hans Peter Wieser. *Revista de Letras*, vol. 30, 1/4, jan. 2010/ dez. 2011. Disponível em: http://www.revistadeletras.ufc.br/Revista%20de%20Letras%20Vol.30%20-%201.4%20-%20jan.%202012%20.%20dez.%202011/rl30art20_Aspectos_de_uma_teor%C3%ADa.pdf. Acesso em: 14/03/2016.

RIBEIRO, João. *Curiosidade verbais: estudos aplicáveis à língua nacional*. 2 ed. Rio de Janeiro: S. José, 1963.

ROCHA NETO, Antônio. Palavras erradas. *Revista Conhecimento Prvista Lrvista Conhecime*, ediist 53, 2015. Disponível em: <http://linguaportuguesa.uol.com.br/linguaportuguesa/gramatica-ortografia/53/palavras-erradas-outrora-no-dicionario-vemos-a-seguinte-definicao-344828-1.asp>. Acesso em: 14/03/2016.

SAID ALI, Manuel. *Gramática secundária e gramática histórica da língua portuguesa*. 3 ed. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1964.

SILVA, Rosa Virgínia Mattos e. Teorias da mudança lingüística e a sua relação com a(s) história(s) da(s) língua(s). *Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto*, vol. 3, 2008. Disponível em: <http://letradas.up.pt/uploads/ficheiros/6874.pdf>. Acesso em 10/06/ 2015.

SILVA, Thaís Cristófar. Mudança lingüística ou morte de língua? *Revista do Museu Antropológico*, UFG, Goiás, volumes 5-6, número 1, p. 55-73, 2002. ISSN 0104-3560.

STREY, Cláudia. O objetivo de leitura em uma interface psicolinguística-pragmática. *Trabalhos em linguística aplicada*, Campinas, v. 51, n. 1, p. 217-233, junho 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132012000100011&lng=en&nrm=iso. Acesso em 25/06/2011.

Aula 5

Prestígio social e escola: o fascínio e a ilusão de uma padronização linguística

Carmelita Minelio da Silva Amorim, Lúcia Helena Peyroton da Rocha e Jussara Abraçado

Metas

Discutir a padronização da língua portuguesa e a influência dessa relação no contexto escolar, evidenciando a relação entre norma padrão e prestígio social.

Objetivos

Esperamos que, ao final desta aula, você seja capaz de:

1. identificar aspectos relacionados à padronização linguística;
2. explicar a relação entre o uso língua e o prestígio social;
3. discutir o papel da escola no ensino da língua.

A magia está no ar, na vida, nas palavras...

Você gosta de mágica? Já assistiu a algum show e ficou tentando entender como o mágico é capaz de tirar um coelho da cartola, serrar uma pessoa ao meio, fazer um carro desaparecer e realizar tantas outras loucuras? É impressionante como isso nos fascina, não é?



Figura 5.1: As palavras têm magia.

Fonte: <https://pixabay.com/pt/magia-varinha-m%C3%A1gica-chap%C3%A9u-154526/>

As palavras e os modos como nós as usamos também têm magia. Somos capazes de nos comunicar de maneira muito eficiente, muitas vezes, usando apenas uma palavra ou expressão. Ou também falar sobre mil coisas ao mesmo tempo e ainda ter o que falar. Isso é fascinante!

No entanto, muitos ainda acreditam que todos os falantes devem usar a língua da mesma maneira, seguindo sempre um padrão estabelecido. Para esses, quem não segue as regras desse padrão não conhece a língua ou não sabe usá-la. Você “sabe” usar sua língua, ou melhor, a nossa língua?

A língua é um instrumento de comunicação e, como em um passe de mágica, você pode alternar seu jeito de falar, dependendo do contexto em que se encontra. Sua fala pode ser monitorada ou espontânea, pausada ou rápida, formal ou informal. A expressão linguística tem muitas formas e o segredo está em conhecer não apenas uma delas, mas o máximo que você puder.



O filósofo inglês Gilbert Ryle, em um de seus ensaios, ao falar sobre a significação das palavras na linguagem comum, avalia expressões que apresentam determinada sintaxe, mas que não são interpretadas literalmente, demonstrando que a interpretação não se dá a partir da relação direta entre sintaxe e semântica. Esses casos, o filósofo denomina expressões enganadoras.

Ryle pertenceu a um grupo de filósofos que se tornou conhecido por fazer uma filosofia da linguagem ordinária, comum, tentando explicitar o sentido (ou o efeito) das expressões linguísticas corriqueiras, tal como são faladas. Desse modo, não se detinha nas teses filosóficas referentes aos “defeitos” das línguas naturais nem se preocupava com a necessidade de encontrar línguas mais “perfeitas”. Sua tarefa era a de esclarecer o sentido, identificando o verdadeiro significado para os falantes. Subjacente a tal proposta está a ideia de interpretar e não corrigir (POSSENTI, 2015).

A língua é cheia dessas expressões denominadas enganadoras. Na tentativa de corrigir algumas expressões, alguns tentam propor a substituição por outras mais “claras”, não se dando conta de que grande parte da língua é sistematicamente “enganadora”.

Um exemplo: as orações “Marcos não é o rei da Inglaterra” e “Oliver não é o rei da França” não podem ser interpretadas da mesma maneira, embora tenham estruturas muito semelhantes. Sendo a primeira verdadeira, sua conversão lógica também o será: “O rei da Inglaterra não é Marcos”. Entretanto, o mesmo não ocorre com a segunda: “O rei da França não é Oliver” pois não é verdadeira nem falsa. Pelo fato de não haver um rei da França, a expressão não se aplica a ninguém, o que torna a expressão “O rei da França” diferente da expressão “O rei da Inglaterra”. Isso está relacionado ao fato de a Inglaterra ser uma monarquia, e a França não (POSSENTI, 2015).

Outro exemplo interessante é a frase “risco de vida”, criticada sob a alegação de que o ato de viver não pode ser considerado um risco. A partir daí, trocaram a expressão por outra, “risco de morte”, sem se

considerar que, na primeira, o falante entende perfeitamente o sentido da expressão, ou seja, “risco de perder a vida”.

Essas tentativas de corrigir o modo como o falante brasileiro usa sua língua, impondo formas “melhores” de falar, perpassa todo o conteúdo a ser ensinado na escola. Mas de onde vem o conceito do que é “melhor” ou “correto”, em termos de linguagem? Para se fazer o julgamento dessa natureza, é necessário que se tenha um modelo ou um padrão do que é considerado “melhor” ou “correto”. O padrão, em relação ao português do Brasil tem uma história...

Um pouco de história

No período colonial, até a chegada de D. João VI (1808), o português europeu falado pelos colonizadores portugueses vai adquirindo traços específicos, em virtude de alguns fatos: os aloglotas (pessoas que não tinham o português como primeira língua) aprendem o português de forma incipiente; o português coexiste com a língua geral (um tupi simplificado e gramaticalizado pelos jesuítas que serve como língua comum) e com outras línguas indígenas.

Após a chegada de D. João VI (1808) até a Independência, ocorre o período da “relusitanização” do Rio de Janeiro, com a vinda de uma população de 15 mil portugueses que acompanham a família real. Posteriormente, já com o Brasil independente, chegam os imigrantes europeus – sobretudo no período que se estende entre 1870 e 1950. Com a extinção do tráfico negreiro e a diluição dos índios na mestiçagem brasileira, ocorre o “branqueamento” observado no Brasil contemporâneo. O país urbaniza-se e industrializa-se; nas grandes cidades, elabora-se o português brasileiro (LOBO, 2003).

Aliada aos fatos relatados, acrescentem-se:

1. a influência do Romantismo (movimento artístico-literário que aconteceu no início do século XIX), faz a literatura produzida no Brasil se intensificar e, assim, a língua portuguesa falada no Brasil vai se encorpendo e diferenciando-se ainda mais da língua portuguesa falada em Portugal;
2. a normatização (ou padronização) da língua é impulsionada pelo movimento modernista (1922), que traz como crítica a valorização excessiva que ainda é dada à cultura europeia, e motiva o povo a valorizar sua própria língua como “brasileira”. Desperta-se, então, no

Estandarização

“Processo em que a língua assume uma mesma forma para a maioria dos usuários, passando a obedecer a modelos definidos. Um exemplo pode ser observado na comparação entre a grafia medieval (duas ou três grafias diferentes para a mesma palavra) e a grafia atual (grafia mais uniforme)” (ILARI; BASSO, 2006, p. 197-198).

país, o individualismo e o nacionalismo através da literatura.

O modelo, portanto, vem da literatura, que influenciou fortemente o processo de **ESTANDARDIZAÇÃO** do português do Brasil.

Esse processo recebe, muitas vezes, influências de fatores de natureza extralinguística, como, por exemplo, a invenção da imprensa, que propiciou a reprodução de obras com a mesma escrita para serem lidas em diferentes lugares. Isso não acontecia antes da imprensa, uma vez que as obras circulavam em versões manuscritas, produzidas por diferentes copistas.

Além de sua ligação com meios de comunicação de massa, a estandarização ganhou espaço em virtude de algumas tendências da educação, como a generalização do ensino primário, que gerou uma grande produção de livros didáticos e de literatura infantil. De algum modo, isso contribuiu para uniformizar a língua. Nesse contexto de consolidação de um padrão, destacam-se a ortografia, o dicionário e as gramáticas normativas.

A ortografia passou por várias fases, desde as experimentações e indefinições até a tentativa de unificação ortográfica de todos os países de língua portuguesa. No entanto, é um engano se pensar que uma reforma ortográfica seja capaz de contribuir para a uniformização no uso da língua, principalmente no que se refere ao custo social, uma vez que muitos indivíduos são iletrados. Outro equívoco é achar que é possível estabelecer uma ortografia fiel à pronúncia, considerando-se que há diferentes pronúncias para as mesmas palavras em diversas regiões brasileiras, por exemplo.

Os dicionários também estão ligados à padronização da língua e vinculados à ortografia. Por constituírem uma espécie de registro civil de todas as palavras, os dicionários são de fundamental importância para a fixação do vocabulário.

A contribuição das gramáticas normativas para a consolidação de uma língua padrão é indiscutível. O trabalho dos gramáticos normativos tinha, inicialmente, duas preocupações: formar fidalgos para a corte e preparar o estudo do latim. A preocupação em formar as elites numa linguagem “pura”, capaz de distinguir as pessoas bem criadas das demais é uma ideia antiga e arraigada. Esse pensamento fundamenta a constituição de muitas gramáticas que contribuíram para padronizar a língua, ao apontarem como corretas determinadas construções em detrimento de outras.

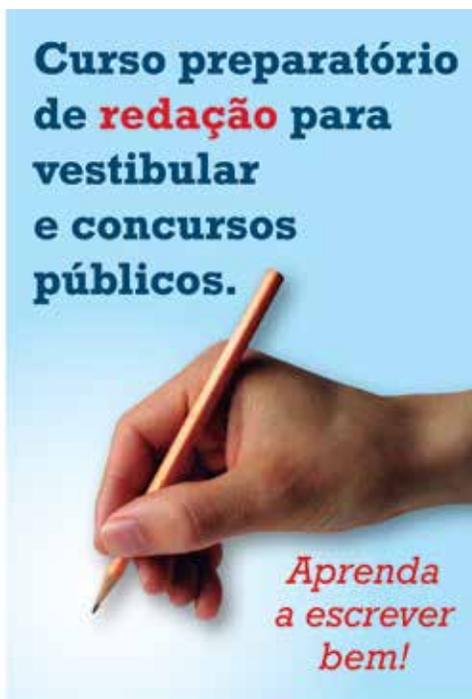


Figura 5.2: Propaganda enfatizando o escrever bem.

Fonte: <http://res.freestockphotos.biz/pictures/1/1733-closeup-of-a-hand-holding-a-pencil-pv.jpg>

Você já havia pensado a respeito da estandardização? Não? Mas com certeza já vivenciou alguma situação semelhante, em especial na sua experiência com o aprendizado da ortografia. Você se lembra de alguma situação? Preencha o quadro adiante e reflita sobre o papel do professor nesse cenário. Sua narrativa pode ser de uma experiência ocorrida no início de sua alfabetização (se tiver boa memória!) ou de algo que tenha acontecido mais recentemente e que esteja relacionado à ortografia.



No que se refere ao professor, acreditamos que, por exercer uma influência grande na vida de seus alunos, sua função não é marcar o texto do aluno, mostrando os “erros” nem o de chamar a atenção para o

modo como o aluno se expressa, menosprezando sua fala. O papel do professor é o de orientador. Ele pode mostrar aos alunos as diferentes maneiras de dizer e escrever a mesma coisa, destacando aquela considerada padrão, que cabe à escola ensinar, sem, contudo, hierarquizar as diferentes maneiras de expressão, em termos de certo ou errado, melhor ou pior.

Uso da língua e prestígio social

Prestígio

Segundo o dicionário Michaelis, on-line, a palavra prestígio significa "1. Ilusão dos sentidos produzida por artifícios ou pretensas artes mágicas [...]. 2. Atração, fascinação. 3. Grande influência; importância social. 4. Consideração, respeito, crédito, reputação. 5. Sociol Qualidade pessoal que em todas as situações relacionais suscita atitudes de subordinação. Suas principais fontes: carisma e sucesso" (PRESTÍGIO, 2016).

Você acha que o **PRESTÍGIO** social tem alguma coisa a ver com a língua?

O **PRESTÍGIO**, no que se refere à língua, está diretamente relacionado à avaliação social que se faz sobre quem emprega uma ou outra forma linguística. Isso significa que as formas linguísticas são julgadas como "certas" ou "erradas", de acordo com os juízos e valores sociais que são atribuídos a quem as usa.

Desse modo, quanto maior for o nível socioeconômico e mais elevado for o grau de escolarização do indivíduo, maior será o prestígio atribuído ao seu modo de falar. Essa reflexão nos faz ver que o fascínio por um padrão linguístico não está relacionado a características linguísticas dos fenômenos da língua, mas reflete o *status* social do usuário da língua. Você já viu isso acontecer?

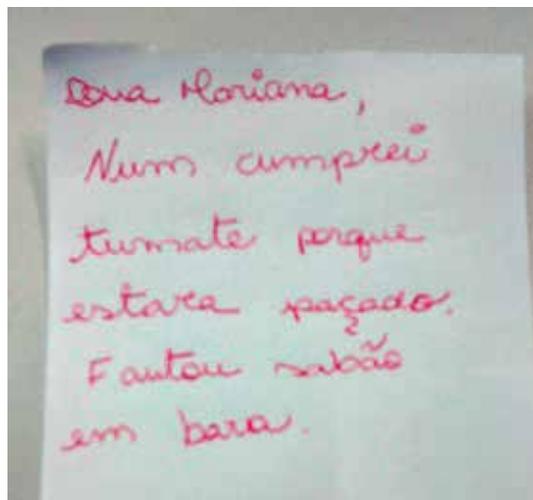


Figura 5.3: Qual seria o *status* social de quem escreveu isso?

Na atividade a seguir, vamos fazer um teste em que você será instigado a lidar com a questão do papel do prestígio social na linguagem.

ATIVIDADE 1

Atende aos objetivos 2 e 3

Considerando a discussão anterior, assinale o texto mais passível de ser prestigiado socialmente, segundo a sua opinião.

() Texto 1

Apareceu, portanto, um homem magro de paletó puído, tocando violino na esquina. Devo explicar que este homem eu o vi uma vez ao anoitecer quando eu era menino em Recife, e o som es-pichado e agudo sublinhava com uma linha dourada o mistério da rua escura. Junto do homem esquelético havia uma latinha de zinco, onde barulhavam secas as moedas dos que o ouviam com gratidão por ele lhes planger a vida. Só agora entendo e só agora brotou-se-me o sentido secreto: o violino é um aviso. Sei que quando eu morrer vou ouvir o violino do homem e pedirei música, música, música (LISPECTOR, 1977, p. 100).

() Texto 2

Infelizmente não dá pra falar de uma situação sem tocar em outra ou seja; uma situação depende da outra. Mas no meu modo de ver o câncer do Brasil são esses políticos que iludem e roubam. E são não maior parte homens de grandes bens e fortunas que manipulam assim a situação econômica do país. Eu acho que o único meio de mudar a situação do país é incentivando a educação. Como isso não acontece, as coisas não mudam (*Corpus Discurso & Gramática, Relato de opinião, p. 6*).

A seguir algumas perguntas são apresentadas. Procure respondê-las com as primeiras palavras que vierem a sua mente. Preparado(a)? Então, vamos lá!

- a) Por que você escolheu esse texto?
- b) Por que o texto que você escolheu, em sua opinião, tem mais prestígio?
- c) Você acha que o texto escolhido por você está mais bem escrito do que o outro?

Resposta Comentada

Considerando a questão do prestígio, conforme discutida, provavelmente você escolheu o primeiro texto, que apresenta uma linguagem literária, mais elaborada e mais próxima da língua padrão. E, justamente por apresentar essas características, provavelmente você considera o primeiro texto mais bem escrito do que o segundo.

Por outro lado, você pode ter escolhido o segundo texto, tomando como base o conteúdo. Mas, neste caso, deixemos claro, o prestígio está sendo relacionado à sedução provocada pelo conteúdo do texto e não pelo *status* social relacionado à linguagem empregada. Se o segundo texto foi escolhido por você, cremos que sua resposta para a terceira pergunta será NÃO, uma vez que, no segundo texto, encontra-se o emprego, por exemplo, de expressão típica da modalidade oral da língua (“não dá pra falar”) e de pontuação não condizente com o que é ensinado na escola. Em relação à pontuação, destacamos, como ilustração, a primeira frase do texto. Observe a diferença entre a pontuação original do texto e a que empregamos a seguir: “Infelizmente, não dá pra falar de uma situação sem tocar em outra, ou seja, uma situação depende da outra”.

A escola e a norma prestigiada

Como ensinar a língua padrão? Privilegiar as regras gramaticais ou privilegiar o trabalho com textos? Ser severo ou condescendente com os “erros” dos alunos? Exigir a memorização das regras ou estimular a compreensão das funções da língua nos diferentes usos? Essas são algumas das questões que afligem muitos professores de língua portuguesa que, às vezes, sentem-se impotentes diante delas. Você já se fez alguma(s) dessa(s) perguntas?



Figura 5.4: Regionalismos: firme, em vez de filme; futebol, em vez de futebol. Dá para entender?

Fonte: <https://www.flickr.com/photos/guinanet/2192371421/in/album-72157603710977270/>

Nossa proposta é de encarar essas questões de um modo positivo. Isso mesmo! Tais questões podem ser usadas como um ponto de partida para uma reflexão sobre o ensino de língua e a formação de crianças e adolescentes e, por que não dizer, de adultos também.

Se o professor considerar que o indivíduo entra na escola já sendo capaz de atuar com sucesso em diversificadas situações de interação comunicativa, usando de modo eficiente sua língua, ele terá melhores condições de lidar com as diferenças linguísticas de seus alunos.

Distintamente dos professores de outras disciplinas, que precisam trabalhar o conteúdo desde os ensinamentos mais básicos, o professor de língua convive com indivíduos que já utilizam sua língua de maneira eficiente. Assim, sua função deve ser a de ensinar a modalidade escrita da língua e orientar o aluno a fazer uso dela e de outras formas de expressão linguística, em variados contextos de interação.

ATIVIDADE 2

Atende aos objetivos 2 e 3

A maneira que você escreve diz muito sobre você? Observe a placa a seguir para responder às questões propostas.



Figura 5.5: Placa encontrada em frente a uma propriedade.

Fonte: <https://www.flickr.com/search/?text=erro>

1. O que o autor do texto quis informar com a frase “cem altorização”?

2. Como é possível entender a informação, embora ela esteja fora do padrão?

3. O que esse texto revela sobre a relação do autor com a norma ensinada na escola?

Resposta comentada

1. Tanto para o autor da frase quanto para seus leitores, a frase significa que não é permitida a entrada na propriedade sem autorização.
2. Mesmo não seguindo o padrão de escrita, a frase pode ser compreendida, pois levamos em conta, ao menos, dois fatores: 1) a palavra “cem” e a palavra “autorização”, ao serem lidas, apresentam semelhança sonora com as palavras “sem” e “autorização”; 2) o contexto em que a frase está inserida corrobora para que a palavra “cem” seja interpretada como um conectivo e não como o numeral 100.
3. Por não estar de acordo com a norma padrão, o texto nos leva à conclusão de que seu autor tem ou teve pouco contato com a norma ensinada na escola.

São inúmeras as ocorrências de uso da língua que se distanciam da norma ensinada na escola; usos que marcam regiões, grupos sociais, faixas etárias... e que entram pelas portas da sala de aula.



Confira, no link a seguir, um gráfico sobre os erros de ortografia mais frequentes (ou “barbarismos horríveis”) encontrados no Twitter:

<http://youpix.virgula.uol.com.br/comportamento/grafico-ortografia-no-twitter/>

Observe que os casos relatados, semelhantemente àquele analisado na Atividade 2, não comprometem a compreensão da mensagem, mas revelam pouca intimidade com a norma padrão ensinada na escola e, portanto, constituem-se formas desprestigiadas socialmente.

Nesse contexto de diversidade, qual deve ser o papel da escola?

O ensino da língua padrão não se pode limitar ao monitoramento do uso das formas consideradas “corretas” pela escola. Impor a variedade de prestígio, como se fosse a única válida, não é a melhor opção e não tem produzido bons resultados ao longo dos anos.

Ao contrário, o aluno precisa ser conscientizado de que a aprendizagem da norma padrão não deve ser encarada como uma obrigação, mas como um direito que lhe cabe e que lhe dará condições de participação mais efetiva na luta e na conquista de tantos outros direitos, assim como de ascender socialmente.

Nesse contexto, o papel da escola deve ser o de criar condições para que a variedade padrão seja aprendida. A ideia não é fazer uma substituição do não padrão por uma norma padronizada, mas de proporcionar aos alunos o aprendizado de uma variedade diferente daquela(s) que utiliza(m), mostrando-lhes os diversos contextos de uso em que essa variedade é requisitada.

Dessa forma, o que o aluno precisa é desenvolver habilidades de usar sua língua, adequando-a a cada contexto, inclusive a contextos de alta formalidade. “Ensinar português” a quem fala português deve ser, portanto, uma tarefa voltada para a capacitação do indivíduo, no que diz respeito ao uso de sua língua nas diversas situações de interação que vivencia. Por exemplo, contar uma piada, utilizando o português padrão, é tão inadequado quanto escrever uma dissertação, empregando uma linguagem coloquial. Vamos fazer um teste? Imagine a seguinte piada de salão contada em uma linguagem formal. Você acha que ela teria alguma graça?

O bêbado e o poste

Num bar de subúrbio, um cara derrubou três litros de cachaça e, apesar dos apelos do dono do bar, resolveu ir para casa dirigindo seu carro. Já estava quase chegando em casa, quando perdeu o controle total do carro e acabou batendo num poste de luz. Policiais, que faziam o patrulhamento do local, vendo que o motorista estava embriagado, levaram ele direto para a delegacia. Lá, o delegado estava passando um sermão no motorista, por ele estar dirigindo embriagado, quando foi interrompido pelo bêbado, que resolveu apresentar sua versão dos fatos:

– Seu delega, cooom tooodo respееееito, o que acoooonteceu naaaada teeem a veeeer cooom bebiiida. Euuu viinhaaa dirigiindo muiiito beem... aaaaté que um poooste desenfreaaa-aaaaado veeeeeio em miiiiha direeeeeeção. Tentei deeeesviar deeeele. Juuuuro que teeeentei. Mas o poooste viiiiiinha em aaaaaalta velooocidade... Não tiiiiive cooomo eviiiiitar.

Inversamente, imagine o texto científico, apresentado a seguir, escrito em uma linguagem informal. Ficaria adequado, em sua opinião?

O discurso jurídico se baseia em uma dupla isotopia: a primeira se refere ao discurso legislativo e a segunda se refere ao discurso referencial. O discurso legislativo é composto de enunciados performativos e normativos que conferem existência jurídica a determinados fatos e pessoas que advêm do discurso referencial, entendido como o próprio mundo social anterior à fala que o articula (MAGRI, 2005).

Esperamos que esse breve exercício de imaginação tenha demonstrado a importância de se trabalhar, em sala de aula, diversos gêneros textuais, e de se promover discussões em torno da natureza da linguagem empregada em cada um deles (por exemplo, se é adequada ou inadequada ao contexto, se detém ou não prestígio social, ou, ainda, se corresponde ao estilo formal ou informal).

==== **Atividade Final** =====

Atende aos objetivos 1, 2 e 3

A seguir, apresentamos um fragmento de uma maravilhosa crônica de Carlos Drummond de Andrade, descrevendo uma confusão entre um trocador de ônibus e um passageiro que, segundo o trocador, deveria levantar-se por estar com o calção molhado de água do mar.

– O senhor está desrespeitando a portaria e eu tenho que convidar o senhor a descer do ônibus.

– Eu, descer porque estou suado? Sem essa.

– O ônibus vai parar e eu chamo a polícia.

– A polícia vai me prender porque estou suando?

– Vai botar o senhor pra fora porque é um... recalcitrante.

O passageiro pulou, transfigurado: – O quê? Repita, se for capaz.

– Re... calcitrante.

– Te quebro a cara, ouviu? Não admito que ninguém me insulte!

– Eu? Não insultei.

– Insultou, sim. Me chamou de réu. Réu não sei o quê, calcitrante, sei lá o que é isso. Retira a expressão, ou lá vai bolacha.

– Mas é a portaria! A portaria é que diz que o recalcitrante... (ANDRADE, 1975, p. 31-33).

1. O que gerou a confusão entre o trocador e o passageiro?

2. Em que medida o ensino escolar da variedade padrão poderia evitar esse tipo de situação?

3. Afinal, o que significa a palavra “recalcitrante”?

Resposta Comentada

1. A confusão surge a partir do uso de uma palavra cujo significado não é conhecido por um dos personagens (talvez os dois não o conheçam), provavelmente, pelo fato de ser raramente utilizada em situações informais de interação. Seu uso parece limitar-se a ocorrências na variedade escrita padrão, como é o caso de uma portaria, certamente afixada no coletivo.

2. No ensino da língua materna (e aqui estão previstas as variedades linguísticas), precisamos valorizar o princípio de que todo falante é capaz de adaptar seu modo de se expressar a diferentes situações de intera-

ção verbal, discernindo as formas alternativas que sejam mais adequadas em dado contexto de uso. Desse modo, a escola deve cuidar para que, concomitantemente ao ensino da variedade padrão, seja desenvolvida a capacidade do aluno de respeitar as outras variedades existentes e de saber empregá-las em contextos de interação em que são apropriadas.

3. Recalcitrante refere-se a algo ou alguém que resiste com obstinação em obedecer, alguém que não cede, é teimoso.

Conclusão

Como vimos, a padronização linguística é uma realidade com a qual temos de lidar, sem renegar a existência da diversidade que nos cerca. Embora haja problemas ligados ao preconceito e à discriminação em relação a muitos usos da língua – questões que precisam ser discutidas e enfrentadas no contexto escolar –, a importância de se poder comunicar em grande escala, por meio de uma língua que tenha um alcance bastante abrangente, tem de ser reconhecida.

Assim sendo, precisamos considerar e analisar com nossos alunos a relação entre prestígio social e o uso da variedade padrão, mostrando-lhes como essa norma funciona discursivamente e como ela pode instrumentalizá-los para agirem dentro e fora da comunidade onde vivem.

Como professor, precisamos desenvolver no aluno muito mais do que a capacidade de dominar a variedade padrão da língua. Nossa função é despertá-lo para uma mobilização interna que o leve ao prazer de entender e de usar, de acordo com suas necessidades discursivas, a língua em diferentes formas. O ensino-aprendizado da norma padrão, portanto, deve ser um meio de se alcançar autonomia e segurança na sua expressão linguística, e não um fim em si mesmo. Cremos que essa perspectiva contribua para que o aluno queira dominar uma linguagem de qualidade e com mais opções de expressão, interpretação e análise crítica, que lhe possibilitem maior participação na sociedade em que vive.

Resumo

Nesta aula, nossa discussão teve como foco a padronização linguística, destacando a influência do prestígio social sobre o papel na escola. Como vimos, o uso padronizado da língua está intimamente relacionado ao *status* social de prestígio, ou seja, os falantes são julgados pela sociedade, principalmente pelo modo como se expressam linguisticamente. Outra questão discutida foi o papel da escola, no que diz respeito ao ensino da norma prestigiada. Vimos que ensinar a variedade padrão não implica desmerecer as demais. Diferentemente, a escola precisa trazer outras variedades linguísticas para a sala de aula, discuti-las, compará-las, em termos formais e discursivos, com a variedade padrão, de maneira a formar indivíduos capazes de adequar o uso da língua às circunstâncias diversas de interação.

Referências bibliográficas

ANDRADE, Carlos Drummond de. *De notícias & não-notícias faz-se a crônica*. 2. ed. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1975.

BAGNO, Marcos. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

CORPUS Discurso & Gramática. A língua falada e escrita na cidade do Rio de Janeiro. Materiais para seu estudo. Coordenação de Sebastião Votve e Mariangela Rios de Oliveira. Rio de Janeiro: UFRJ, Faculdade de Letras, Departamento de Linguística e Filologia, [199-]. Disponível em: http://www.discursoegramatica.letras.ufrj.br/download/rio_de_janeiro_a.pdf. Acesso em: 30/05/2016.

ILARI, Rodolfo; BASSO, Renato. *O português da gente: a língua que estudamos e a língua que falamos*. São Paulo: Contexto, 2006.

LISPECTOR, Clarice. *A hora da estrela*. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1977.

LOBO, Tânia Conceição Freire. A questão da periodização da história linguística do Brasil. In: CASTRO, Ivo; DUARTE, Inês (orgs.). *Razões e emoção: miscelânea de estudos em homenagem a Maria Helena Mira Mateus*. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 2003.

MAGRI, Wallace Ricardo MAGRI. Análise semiótica de texto jurídico. Estudos Semióticos nº 1, 2005. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/dl/semiotica/es/eSSe1/2005-eSSe1-W.R.MAGRI.pdf>. Acesso em 10/10/2015.

POSSENTI, Sírio. Frases que enganam: uma espécie de ilusão de ótica pode nos fazer analisar expressões como enganadoras. Revista Língua Portuguesa nº 114, abril 2015. Disponível em: <http://revistalingua.com.br/textos/114/frases-que-enganam-342404-1.asp>. Acesso em: 25/05/2015.

PRESTÍGIO. In: MICHAELIS Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. São Paulo: Melhoramentos, 2016. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=prest%EDgio>. Acesso em: 3 ago. 2016.

Aula 6

Ensinar gramática:
Eis uma questão com diversas
alternativas!

Meta

Discutir o ensino dos fenômenos gramaticais na escola, considerando diferentes conceitos de gramática.

Objetivos

Esperamos que, ao final desta aula, você seja capaz de:

1. analisar diferentes conceitos de gramática.
2. reconhecer as diferenças nas abordagens adotadas por gramáticos brasileiros para análise de um mesmo fenômeno.
3. aplicar abordagens diferentes nas aulas de Língua Portuguesa.

Gramática: da arte à comunicação

Muitos já definiram a gramática como a “arte de falar e escrever bem” e, a partir dessa definição, estabeleceram regras do bem falar e do bem escrever... Mas o que é “arte”? Como você a definiria?

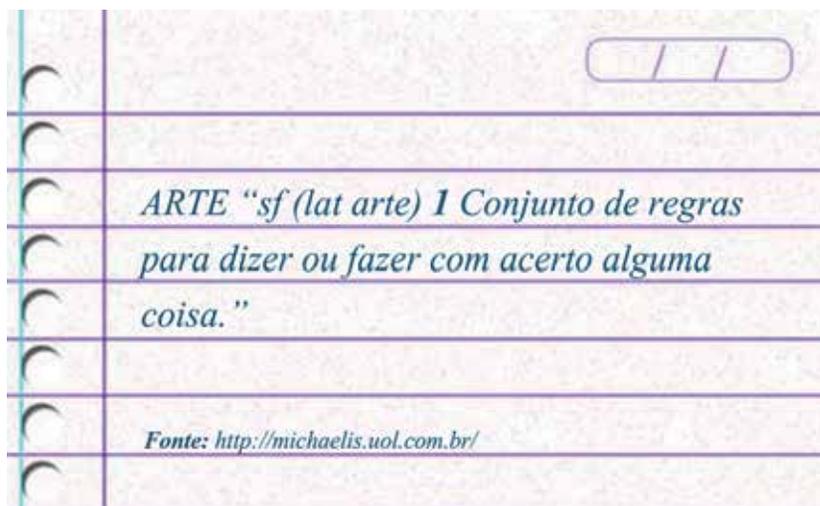


Figura 6.1: Significado de arte.

Embora a palavra “arte” tenha outros diversos significados, é neste apresentado que a concepção tradicional da gramática se encaixa como uma luva.

“Fazer com acerto alguma coisa”.

O que isso significa? Quem estipula o que está certo ou errado, e com que critérios?

“Arte de falar e escrever bem”.

O que é falar e escrever bem? Em que medida saber as regras gramaticais instrumentaliza o falante/escritor a produzir “bons” textos? A qualidade dos textos limita-se à forma?

Vale destacar que, em geral, a arte é concebida como uma construção cultural influenciada pelas diferentes culturas e épocas, tendo um significado inconstante, que muda, por exemplo, geográfica e historicamente.

Assim sendo, por extensão, podemos concluir que falar e escrever bem ultrapassa os limites de regras estabelecidas e, da mesma forma, ajusta-se geográfica e historicamente às situações comunicativas em que os falantes estão inseridos. Para tanto, contudo, não se pode esquivar da gramática.

Saber gramática (e aqui não nos referimos às regras presentes nos livros de gramáticas) é o que permite ao falante se expressar e se comunicar. Se, para se expressar e se comunicar, é imprescindível conhecer a gramática da língua, então todos os falantes nativos dominam a gramática de sua língua e, sendo assim, duas questões importantes e, em princípio, conflitantes podem ser levantadas: (1) Dada a importância da gramática, como deixá-la fora da sala de aula? e (2) Para que ensinar a gramática da Língua Portuguesa para alunos brasileiros, falantes nativos do português?

As respostas para essas perguntas, como esperamos demonstrar no decorrer dessa aula, são: (1) não podemos deixar a gramática fora do ensino, o que devemos discutir é a maneira de abordar as questões gramaticais em sala de aula; (2) os falantes nativos conhecem (inconscientemente, é claro) a gramática natural do português, que difere em muitos pontos da gramática padrão.

Vamos nos aprofundar um pouco mais nos conceitos de gramática?

Gramática... gramáticas... Com a palavra Amini Boanain Haüy (2014)

Referindo-se ao ensino gramatical da língua materna, Joaquim Mattoso Câmara Júnior, citado por Haüy (2014, p. 35), assim justifica a necessidade dessa descrição:

[...] a codificação (que é um ramo da linguística aplicada, isto é, da aplicação da linguística a fins de interesse social) tem de partir dos resultados obtidos pela linguística descritiva, com uma técnica de pesquisa e interpretação objetiva e rigorosa, para não operar viciosamente no vazio, fora de qualquer uso real. Como esse trabalho de linguística descritiva ainda não se realizou nem em Portugal nem no Brasil, em ambos os países se patinha em gramática normativa, e o ensino gramatical na escola é denunciado como uma perturbação, antes do que um auxílio, para um uso linguístico adequado (HAUY, 2014, p. 35).

Como você pode perceber, a preocupação com o ensino de gramática é antiga e, na maioria das vezes, esse ensino é mal sucedido em sala de aula. Isso talvez se deva, entre outras coisas, ao fato de que

na verdade nossas gramáticas descritivo-normativas atestam a diversidade de conceituação dos fatos gramaticais e consequente multiplicidade de análise, que, estudadas em confronto, levam não ao conhecimento objetivo e coerente da estrutura e funcionamento da língua, mas a um posicionamento multifacetado de opiniões que só tem colaborado para o seu descrédito. [...] Evidentemente a elaboração de uma gramática-padrão para fins didáticos nada tem a ver com imposição de normas da língua culta às mais variadas camadas linguísticas, como uma camisa de força; nada tem a ver também com a incontestável importância de variações regionais, da Sociolinguística e dos níveis de fala, como muitos podem inadvertidamente interpretar (HAUY, 2014, p. 36-37).

Diversidade de conceituação, multiplicidade de análise e imposição de normas da língua culta às mais variadas camadas linguísticas são os problemas destacados, em relação ao ensino da gramática. Vamos enfrentar esses problemas?

Um exemplo de divergência conceitual e classificatória!

Leia a sentença a seguir:

Neymar mora atualmente em Barcelona.

Como você classificaria o verbo “morar”? e “em Barcelona”? Observe, no quadro a seguir, algumas possibilidades de classificação do verbo “morar”. Esteja atento para as siglas empregadas, que correspondem a:

VI – VERBO INTRANSITIVO;

VTA – VERBO TRANSITIVO ADVERBIAL;

Vpred Loc – VERBO PREDICATIVO LOCATIVO;

VTC – VERBO TRANSITIVO CIRCUNSTANCIAL;

VTI – VERBO TRANSITIVO INDIRETO.



Figura 6.2: Verbo morar.

Fonte: OLIVEIRA; AMORIM; ROCHA (2009).



Figura 6.3: As dúvidas viram “uma novela”.

E assim começa o primeiro capítulo da nossa novela sobre o verbo “morar”:

Decisão tomada! Vamos analisar o verbo “morar”, de acordo com Said Ali (1964) e Cunha e Cintra (1985). Para esses autores, trata-se de verbo intransitivo, “em Barcelona” é adjunto adverbial de lugar.

Mas, pensando bem, INTRANSITIVO, por definição, é aquele verbo de “predicação completa”, que não pede complementos. Se falarmos para alguém somente “Neymar mora”, é bem provável que esse alguém nos pergunte: onde?



A transitividade, segundo o entendimento intuitivo tradicional, é uma propriedade global de uma sentença, em que uma atividade é transferida de um agente para um paciente, envolvendo, pelo menos, dois participantes e uma ação (HOPPER; THOMPSON, 1980). Exemplificando, em “Joana comprou um livro”, temos uma atividade que transita, ou é transferida, de um participante agente (Joana) para um participante paciente (um livro).

Entretanto, as gramáticas tradicionais, em geral, associam transitividade unicamente aos verbos que, por sua vez, são classificados como: transitivos, os que “precisam” de complemento(s), e intransitivos, os que dispensam ou não “precisam” de complementação (ABRAÇADO, 2014).

A complementação “exigida” pelo verbo transitivo pode ocorrer diretamente, como no caso do verbo transitivo direto (ex.: Joana comprou um vestido), ou mediada por uma preposição, como no caso do verbo transitivo indireto (ex.: Joana gosta de doces), através de complementos denominados, respectivamente, objeto direto e objeto indireto. Os dois complementos citados podem também co-ocorrer (ex.: Joana deu o livro a João) em sentenças com verbos bi-transitivos, sendo ainda possível a ocorrência de um objeto direto preposicionado, em casos em que a complementação pode ocorrer diretamente, mas opta-se pela utilização de uma preposição (ex.: Joana ama a Deus).

Sob a perspectiva tradicional, portanto, verbos como “comprar”, “dar”, “fazer” etc., são classificados como transitivos, ao passo que “nascer”, “morrer”, “dormir”, “chegar”, entre outros, são classificados como intransitivos.

Tal classificação, contudo, tem sido objeto de muitas críticas, uma vez que não se aplica a muitos casos, como o do verbo “morar”, no exemplo que estamos discutindo: Neymar mora atualmente em Barcelona.

Xiii, neurônios em polvorosa...



Figura 6.4: Outro capítulo da “novela”.

Vai começar o segundo capítulo de nossa novelinha sobre o verbo “morar”: transitivo ou intransitivo, eis a questão!

Morar 1. t. i. residir em (determinado local); habitar, viver (mora na rua das Acácias) (mora em Brasília) 2 int. residir sob determinadas condições, em determinadas circunstâncias (decidiu morar sozinho) (mora bem) 3 t. i. compartilhar moradia; viver com (mora com a mãe) (mora com vários gatos) [...] (HOUAISS, 2001, p. 1959).

Que tal voltarmos ao nosso exemplo?

Neymar mora atualmente em Barcelona.

Se entendemos bem, a partir do significado consignado no dicionário Houaiss, na primeira acepção, a classificação será assim: o verbo “morar” é classificado como “transitivo indireto” e “em Barcelona”, como objeto indireto. E agora? Qual critério foi utilizado para adotar tal classificação?

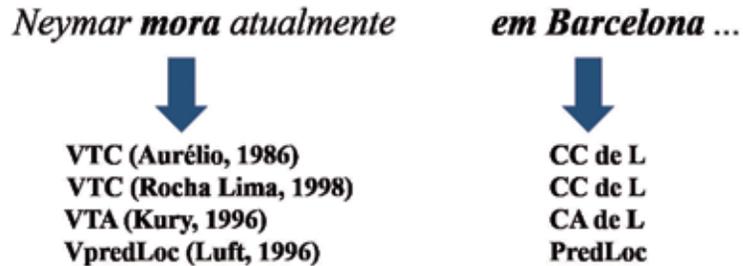
Mistério...



Figura 6.5: Outro capítulo da “novela”.

Terceiro capítulo da novela... Mistério e suspense!

Resta-nos agora analisar a classificação do verbo “morar” registrada no dicionário Aurélio (FERREIRA, 1986), no dicionário de Luft (1996), nas Novas lições de análise sintática de Kury (1996) e, por fim, na gramática de Rocha Lima (1998):



Entre as classificações propostas por Ferreira (1986) e Rocha Lima (1998), não há diferenças. Os autores entendem que o verbo “morar” pede um complemento de natureza adverbial, daí “em Barcelona” ser classificado por ambos como complemento circunstancial de lugar (CC de L). Kury (1996), por sua vez, classifica “morar” como verbo transitivo adverbial e, sendo assim, classifica “em Barcelona” como complemento adverbial de lugar (CA de L). Já, para Luft (1996), “em Barcelona” é predicativo locativo (PredLoc)...

Divergências à parte, você deve estar se perguntando como termina essa novela.

A resposta para essa pergunta, no entanto, você só encontrará no último capítulo, ao final da aula. Afinal de contas, o suspense faz parte de uma boa novela... No próximo capítulo, vamos mudar de cena e de pergunta.

Quarto capítulo da novela: se devemos ensinar gramática, qual (modelo de) gramática devemos ensinar?

Para tentar responder a esta pergunta, vamos refletir sobre alguns conceitos de gramática e a sua relação com o ensino.

O que é gramática?

Gramática é um termo polissêmico e, portanto, entendido e analisado sob diferentes perspectivas. Dessa forma, conhecer os diferentes conceitos de gramática pode auxiliá-lo em sua tarefa de trabalhar os conteúdos gramaticais sem necessariamente se prender a uma abordagem que o aprisiona a classificações que nem sempre fazem sentido.

Prescrevendo...

A nossa gramática tradicional remonta à gramática latina que, por sua vez, tem como referência a gramática grega.



O início dos estudos gramaticais, que influenciaram nossa gramática, datam do século V a.C. e tiveram início como um ramo da filosofia grega. O grego é a língua dos antigos helenos, falada na Grécia desde 1600 a.C. Na Grécia antiga, cada cidade ou região tinha seu falar próprio, embora o ático, falado em Atenas, fosse considerado a língua ideal, devido à influência política exercida pela cidade. Entretanto, os famosos poemas homéricos, a *Ilíada* e a *Odisséia*, que influenciaram a posterior literatura grega, são mesclados de elementos dialetais de outras regiões gregas.

E é esse grego mesclado que influencia outras línguas como, por exemplo, o latim. Originalmente, um simples dialeto de pastores e agricultores, o latim era falado no Lácio, uma pequena região às margens do rio Tibre, onde mais tarde foi edificada a cidade de Roma, na Península Itálica. O latim torna-se, por conseguinte, a língua dominante da península, sendo imposta aos povos conquistados pelo Império Romano.

As inscrições latinas mais antigas datam do século VI a.C., embora a tradição literária romana só tenha início no século III a.C., sendo o período de ouro do latim clássico, representado por Cícero, Augusto e Virgílio. Passa o latim então a se distinguir entre o clássico (língua, literária, um tanto artificial) e o vulgar (falado pelas classes inferiores).

Línguas como o português, o espanhol e o italiano, para citar algumas, devido aos laços históricos que têm com o latim, são consideradas suas “filhas”. Entretanto, é importante destacarmos que, apesar da valorização atribuída ao latim clássico, em detrimento do latim vulgar, o português descende deste último. Podemos concluir, portanto, que foi da variedade falada pelas classes inferiores que se originou o português literário de Camões e de Fernando Pessoa, assim como o de Machado de Assis e de Carlos Drummond de Andrade e, ainda, o nosso português.

Para Fernão de Oliveira (1536, p. 38), autor da primeira gramática portuguesa, conhecida como *Grammatica da lingoagem portuguesa*, a língua padrão “há de ser a mais acostumada entre os melhores dela, e os melhores da língua são os que mais leram e viram e viveram contribuindo mais entre primores, sisudos e assentados, e não amigos de muita mudança”.

Outro antigo gramático chamado Jerônimo Soares Barbosa, que teve sua *Grammatica philosophica da língua portuguesa* publicada após sua morte, em 1822, define gramática como “a arte que ensina a pronunciar, escrever e falar correctamente qualquer língua” (apud GENOUVRIER; PEYTARD, 1974, p. 139).

A ideia de que a gramática era o registro dos “bons usos” estabelecidos com base na “qualidade” dos usuários, “os melhores da língua”, predominou nos estudos da língua até a metade do século XVII, ganhando novamente força com as reformas pedagógicas instituídas pelo marquês de Pombal, que promoveram, entre os séculos XVIII e XIX, um retorno às obras dos teóricos clássicos latinos, indicados como base para o ensino da retórica (“arte de bem falar”).



Marquês de Pombal e reformas educacionais

Sebastião José de Carvalho e Melo, conde de Oeiras, mais conhecido como marquês de Pombal, ao assumir o cargo de ministro da Fazenda do rei dom José I, em agosto de 1750, empreendeu reformas políticas, administrativas, econômicas, culturais e educacionais, principalmente, para cessar o poder da nobreza e dos jesuítas, ameaças ao poder absoluto do rei.

As principais medidas implantadas na educação, em 1759, foram: destruição da organização e metodologia educacional dos jesuítas, no Brasil e em Portugal; instituição de aulas de gramática latina, de grego e de retórica; criação do cargo de “diretor de estudos”, responsável por orientar e fiscalizar o ensino; introdução das aulas régias (aulas isoladas que substituíram o curso secundário de Humanidades criado pelos jesuítas); realização de concurso para professores das aulas régias; aprovação e instituição das aulas de comércio.

Com as mudanças, em lugar de um ensino puramente literário, clássico, o ensino científico começa a se desenvolver em todas as escolas. O ensino de latim e do português deixa de ser exclusividade e há uma progressiva penetração de outras línguas e literaturas modernas (francesa e inglesa) nas escolas (MACIEL; NETO, 2006).

A visão tradicional de gramática que vimos até aqui fundamenta as obras dos denominados gramáticos tradicionais, entre os quais, podemos destacar o que diz Bechara, autor da Moderna gramática portuguesa, de 1960: “cabe à Gramática registrar os fatos da língua geral ou padrão, estabelecendo os preceitos de como se pode falar e escrever bem uma língua” (BECHARA, 1963, p. 25).

Sob essa perspectiva, um dos objetivos da gramática é o de ditar regras de boa linguagem com base no registro socialmente privilegiado. Daí, então, seu caráter prescritivo.

Outro objetivo, este relacionado à análise, é o de classificar e definir os termos analisados, seja na fonética, na morfologia ou na sintaxe, seguindo os preceitos da lógica filosófica.

Com base nessa visão, o propósito do ensino de gramática é capacitar os indivíduos a falarem e escreverem bem sua língua, segundo os padrões considerados. Mas... Como esse ensino se realiza?

═══════════════════════ **Atividade 1** ════════════════════════

Atende aos objetivos 1 e 2

A questão a seguir foi extraída do vestibular da Fundação Getúlio Vargas (FGV), de 2003. Analise-a e responda às indagações feitas.

1. (FGV-2003) Assinale a alternativa em que o pronome “você” exerça a função de sujeito:
 - a) () Cabe a você alcançar aquela peça do maleiro.
 - b) () Não enchas o balão de ar, pois ele pode ser levado pelo vento.
 - c) () Ao chegar, vi você pelo shopping.

d) () Ei, você, posso entrar por esta rua?

e) () Na estação Trianon-Masp desceu a Angelina: na Consolação, desceu você.

2. O que você levou em conta para indicar a resposta?

3. De que modo saber responder a essa questão pode ajudá-lo a fazer um bom uso de sua língua?

Reposta comentada

Respondendo às perguntas:

1. Alternativa E.

2. Aqui você deve explicar o que considerou a partir da alternativa assinalada. Se você assinalou a alternativa E, provavelmente, considerou a intransitividade do verbo “desceu”, que, portanto, não exige complemento objeto. Isso significa que o pronome “você”, que aparece posposto ao verbo, funciona como o sujeito. E então, como foi? Fácil? Não? Mas você não viu isso na escola? Parece que apenas “ver” esse tipo de conteúdo ou mesmo fazer vários e vários exercícios sobre ele não é garantia de que ele seja aprendido, concorda? O que fazer então?

3. Na verdade, saber apenas responder à questão, sem uma reflexão sobre esse tipo de uso do sujeito, por exemplo, não parece ser garantia de uma boa atuação linguística em contextos de uso da língua. A questão proposta ilustra bem um ensino de gramática com um fim em si mesmo, voltado apenas para a memorização de regras a serem aplicadas em frases isoladas, com a suposição de que, ao incorporar essas regras, o aluno será capaz de aplicá-las em situações concretas de uso.

Descrevendo...

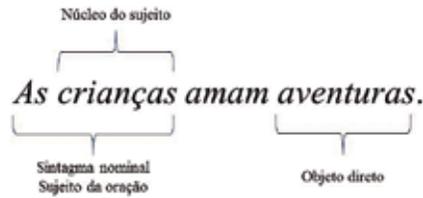
Diferentemente da abordagem tradicional, mas não menos problemática no que se refere ao ensino, há outra visão de gramática que tem por proposta descrever e explicar os fatos da língua, sem preocupações em ditar normas para se “falar bem”.

Essa gramática descritiva, resultante do trabalho do linguista, visa a explicitar a organização da língua, sob um ponto de vista essencialmente científico, com a finalidade de estudar e descrever os fenômenos referentes às línguas naturais. Em função disso, a modalidade oral da língua, e não as obras literárias, são seu objeto de estudo. Diferentemente da gramática tradicional, a gramática descritiva não se concentra no estudo de uma língua culta, ou de um padrão socialmente prestigiado. A definição e a classificação dos elementos linguísticos fundamentam-se em critérios formais, funcionais ou distribucionais. Em outras palavras, seu propósito é estudar os fatos da língua, e não construir um código de proibições para dirigir o comportamento linguístico de pessoas.

Quer um exemplo de como isso funciona? Vamos então analisar a seguinte sentença:

As crianças amam aventuras.

Uma das maneiras de analisar, descritivamente, a frase em questão é a seguinte: o artigo “as” funciona como adjunto do substantivo “crianças” e tem uma posição fixa antes dele (artigos não ocorrem depois de substantivos ou de adjetivos no português; você já tinha percebido isso?). “As crianças” funciona como sujeito da oração e o substantivo “crianças” é o núcleo, ou o termo mais importante do sintagma nominal sujeito “As crianças”. O verbo está no tempo presente do modo indicativo e na terceira pessoa do plural, concordando em número e pessoa com o sujeito: “amam”. O substantivo “aventuras” é objeto direto porque, na função de complemento, se liga ao verbo sem a intermediação de uma preposição obrigatória (já falamos sobre isso, lembra-se?). Termos capazes de substituir cada um dos termos arrolados exercerão as mesmas funções e pertencerão à mesma classe dos termos substituídos (observe que as palavras que compõem a sentença não apresentam o mesmo comportamento, porque não pertencem à mesma classe e exercem funções diferentes).



Você já deve ter percebido que esse tipo de análise não apresenta qualquer relação com o uso da língua, ou seja, que o estudo da gramática se dá de forma abstrata, desvinculada de situações comunicativas reais. Sendo assim, podemos concluir que este não é um modelo adequado a ser adotado em sala de aula para o ensino de gramática. Se não é esse, qual seria, então, o modelo ideal?

Refletindo...

Com o desenvolvimento das pesquisas linguísticas, surgiram outras perspectivas de descrição e análise da língua. O gerativismo, e sua preocupação em desvelar o conhecimento linguístico do falante acerca da sua língua materna, é uma delas. A sociolinguística, que busca analisar a língua em sua diversidade, considerando a influência que os fatores sociais exercem sobre ela, adota um ponto de vista diferente. A linguística funcional, e sua atenção especial para os aspectos discursivos envolvidos no uso da língua, representa outra forma de encarar e estudar a língua. Há ainda a linguística cognitiva com sua proposta de privilegiar, no estudo da linguagem, a cognição humana.

Todas essas vertentes linguísticas são muito relevantes e muito têm contribuído para sabermos mais sobre a linguagem humana, mas não oferecem um modelo que sirva de suporte ao ensino de gramática.

Você deve estar se perguntando: afinal, existe o tal modelo ideal? A resposta é "não!" Mas não se desespere, essa carência de um modelo ideal que sirva de suporte ao ensino de gramática pode até ser um ponto positivo. Vamos voltar a esse assunto mais adiante. Agora, temos ainda de falar sobre outro conceito de gramática. Vamos a ele!

Aprendendo...

Nesta e em aulas anteriores, falamos que o professor de Língua Portuguesa tem de ter em mente que o aluno, quando chega à escola, já sabe falar português. E não é isso mesmo? A escola não ensina o aluno a falar sua

própria língua! Se assim fosse, analfabetos não saberiam se comunicar oralmente através da língua que adquiriram naturalmente durante a infância.

Mas o que é saber a língua? Saber a língua é dominar sua gramática! Quando analisamos uma sentença sob a perspectiva da gramática descritiva, vemos, por exemplo, que artigos sempre antecedem substantivos em português. Você já ouviu algum analfabeto ou criança que ainda não tenha sido alfabetizada falar “carro o” ou “crianças as”? Vimos também que as palavras que compõem a frase “As crianças amam aventuras” não pertencem à mesma classe e desempenham funções diferentes. Para falar, então, uma frase simples como essa, colocando cada palavra no seu lugar, é preciso conhecer as regras que compõem a gramática natural do português.

Essa gramática natural é compartilhada pelos falantes que têm o português como língua materna. Estão de acordo com as regras dessa gramática concordâncias como “as crianças amam” e “as crianças ama”, da mesma forma que também estão “eu vai”, “você vai”, “nós vai” e “eles vai”. Isso porque a forma verbal da terceira pessoa do singular é uma espécie de curinga, que pode se compatibilizar com todos os pronomes pessoais em português. Observe que “nós vou”, “eu vamos” ou “você foram” não estão de acordo com as regras de concordância da gramática natural do português, por isso, você provavelmente nunca deve ter ouvido pessoas falando assim.

A gramática natural do português, como se pode concluir, difere em muitos pontos das regras que compõem a língua padrão, a começar pelo fato de que esta se aprende na escola, enquanto a outra apreendemos naturalmente durante o processo de aquisição da linguagem.

As diferenças entre “aprender” e “apreender” são importantes, no que diz respeito ao entendimento dos conceitos de gramática e à abordagem de fenômenos gramaticais em sala de aula.

Embora nos dois verbos exista a relação entre os sujeitos e o conhecimento, o apreender, do latim *apprehendere*, significa segurar, prender, pegar, assimilar mentalmente, entender, compreender, agarrar. Não é um verbo passivo; para apreender é preciso agir, exercitar-se, informar-se, tomar para si, apropriar-se...

O verbo aprender, derivado de apreender por síncope, significa tomar conhecimento, reter na memória mediante estudo, receber a informação de... (ANASTASIOU, 1998).

Temos de ter em mente, portanto, que “apreender” relaciona-se à compreensão, ao entendimento e à ação, enquanto “aprender” relaciona-se à

memorização, mediante ao estudo e ao recebimento de informação, o que denota uma atitude menos participativa, por parte do aprendiz.

Você entendeu as diferenças existentes entre os conceitos de gramática e entre “aprender” e “aprender”? Vamos conferir se sim, na atividade seguinte?

Atividade 2

Atende aos objetivos 2 e 3

Leia as sentenças a seguir e aponte: (1) aquelas que não estão de acordo com as regras do português padrão, mas estão em consonância com as regras da gramática natural do português; (2) a que está de acordo com as regras tanto da gramática padrão quanto da gramática natural do português; (3) a única que não está de acordo com as regras da gramática natural do português.

- a) () Eu ouvi no rádio que os preço do aluguel vão subir.
- b) () Essa notícia, eu ouvi ela ontem no rádio.
- c) () Neste ano, vamos pagar mais impostos.
- d) () Poder-se-ia investir mais em educação e menos em propaganda política.

Resposta comentada

(1) As sentenças (a) e (b), porque ilustram usos corriqueiros no português brasileiro que, no entanto, não condizem com a gramática do português padrão. Em (a), observamos um tipo de concordância nominal, em que a pluralidade é marcada somente no artigo: “os preço”. Em (b), o pronome pessoal “ela” é empregado como objeto direto do verbo “ouvir”: “ouvi ela”.

(2) A sentença (c), uma vez que as regras de concordância nominal e verbal padrão ilustradas nessa sentença também figuram na gramática natural do português.

(3) A sentença (d) é a única que não está de acordo com as regras da gramática natural do português, embora esteja de acordo com a norma padrão. Nesta sentença, verifica-se o emprego da mesóclise, (em “poder-se-ia”), uma colocação pronominal que só se aprende na escola, por ser totalmente estranha ao uso cotidiano que fazemos da nossa língua.

Como podemos concluir, existem diferenças marcantes entre a gramática natural do português e aquela apresentada nos livros de gramática tradicional e usualmente ensinada na escola. Lidar com essas e outras diferenças, conforme vimos na aula 5, é o desafio do professor de Língua Portuguesa.

E assim vamos nos aproximando do final da nossa novela...

O fim da novela é sempre surpreendente... Será???



Figura 6.6: Último capítulo da “novela”.

O último capítulo da nossa novela: aprendendo com as divergências!

Tantas diferenças classificatórias... Qual seria a melhor opção?

Vamos retomar nosso exemplo inicial:

Neymar mora atualmente em Barcelona.

Vimos que diferentes gramáticos analisam diferentemente a sentença em questão. Considerando serem gramáticos renomados, provavelmente você está cheio de dúvidas, perguntando-se qual é a melhor opção. Mas, por outro lado, você pode já ter uma opinião a respeito. Suponhamos que seja este o seu caso, ou seja, que você já tenha elegido a melhor opção de análise da nossa sentença.

Passemos, então, para a etapa seguinte: como analisar uma sentença como essa em sala de aula? Uma alternativa é a de apresentar apenas aquela forma de análise que você considerou a melhor e, em exercícios e avaliações, cobrar do aluno respostas compatíveis somente com a análise ensinada. Parece simples, não é? Contudo, já pensou ser bem possível que seus alunos, ao longo de sua vida escolar, tenham outros professores ou acesso a compêndios gramaticais que adotem análise(s) diferente(s) daquela(s) apresentada(s) por você? Coloque-se na situação desses alunos... Talvez você até já tenha passado por isso! Se sim, você deve ter ficado bastante confuso...

É melhor buscar outro caminho, não é? Que tal um que pareça menos simples, em princípio, porém seja mais eficaz, na medida em que lida com a verdade dos fatos e pode desenvolver no aluno a capacidade de reflexão sobre questões controversas?

Nossa sugestão é a de evitar soluções artificiais, desconectadas da realidade da língua. Sugerimos que sejam levadas ao aluno as diferentes propostas dos gramáticos para análise de uma mesma sentença, demonstrando que não há consenso, em relação à análise da sentença em questão (e de tantas outras existentes em nossa língua), e explicando, é óbvio, os pontos em que se situam as divergências. No caso da nossa sentença, a divergência gira em torno da transitividade. E a melhor maneira, a nosso ver, de demonstrar isso, é através de exemplos. Observemos as sentenças a seguir:

- a) O jogador chutou a canela do adversário.
- b) Neymar adormeceu cedo.
- c) Neymar mora atualmente em Barcelona.

Em (a) temos um caso prototípico de transitividade: sujeito agente (O jogador), verbo de ação (chutar) e um objeto direto afetado pela atividade verbal que transita do sujeito agente para o objeto direto paciente (a canela do adversário).

Em (b) temos um caso diferente. Não há transferência de atividade, mesmo porque o verbo não é de ação. O sujeito (Neymar) adormeceu e pronto! Assim sendo, “cedo” não exerce a função de complemento e sim, de adjunto adverbial de tempo.

Enfim, chegamos a (c)! Se compararmos esta sentença com as anteriores, constataremos que “morar” não é um verbo de ação, mas que pede complementação. Uma sentença do tipo “Neymar mora” ou

“Neymar mora atualmente” parece incompleta, não é? Entretanto, “em Barcelona” não possui características que são próprias de um objeto. Enquanto objetos diretos e indiretos são, por natureza, sintagmas nominais, e “em Barcelona” constitui um sintagma adverbial.

Está aí, portanto, a raiz de toda a discussão: verbos como “morar” não se encaixam muito bem na categoria dos verbos transitivos nem dos intransitivos. Então, cada um dos gramáticos que citamos oferece uma análise ou solução diferente para (c). Por trás de cada proposta, há uma explicação e justificativa. Para nós, parece ser mais adequada a proposta em que o verbo “morar” é classificado como transitivo circunstancial e, assim sendo, “em Barcelona” constitui um complemento circunstancial de lugar.

No entanto, acreditamos que desenvolver uma discussão em torno da questão seja a melhor estratégia de se ensinarem casos como o que acabamos ver. Logicamente, esse tipo de discussão não cabe a alunos do ensino fundamental. Para estes, devem ser abordadas, em sala de aula e também em avaliações, somente sentenças prototipicamente transitivas, como (a), e sentenças com características opostas, como (b), para que, através do confronto, eles possam compreender e internalizar, ou seja, apreender o conceito de transitividade e todos os outros conceitos a ele associados (como os de sujeito, de complementos, de adjuntos etc.).

Exemplos mais complexos, como o discutido aqui, devem ser abordados a partir do ensino médio. E, complementando, sugerimos que sejam formuladas questões de exercícios e de avaliações em que, ao invés de perguntarem qual a função desse ou daquele termo, solicitem, por exemplo, que seja explicado o porquê de alguns gramáticos classificarem o verbo “morar”, como em Neymar mora atualmente em Barcelona, como intransitivo, enquanto outros o classificam como transitivo circunstancial, havendo ainda quem o classifique como transitivo indireto.

Enfim, o epílogo! Vai começar a derradeira cena da novela!

Será que você já se perguntou o porquê da frase Neymar mora atualmente em Barcelona? Já se indagou de “onde essa frase foi retirada”? Considerando que isso tenha ocorrido, julgamos importante esclarecer que a frase não foi inventada. Ela foi retirada do *Pure People*, um *site* que veicula notícias de pessoas famosas no Brasil e no mundo. Confira a seguir:



Figura 6.7: Manchete.

Fonte: http://www.purepeople.com.br/noticia/neymar-planeja-abrir-filial-de-restaurante-brasileiro-em-barcelona-na-espanha_a11189/3

O fato de a frase não ser inventada, no entanto, não diz muito sobre ela, não é? Conforme já mencionamos, é preciso ir além da mera classificação. Observar como as funções sintáticas e sua organização veiculam o(s) sentido(s) pretendido(s) é uma excelente estratégia de apreensão do conhecimento.

Ao recuperarmos o contexto de produção, ficamos sabendo que se trata de uma manchete que coloca em destaque um jogador de futebol famoso. A partir de então, é possível compreendermos o uso de um nome próprio como sujeito dessa oração. Isso ocorre justamente pelo fato de o jogador ser conhecido e de sua vida profissional e pessoal serem foco da atenção de muitas pessoas; em caso contrário, talvez a manchete fosse: Um jogador brasileiro, chamado Neymar, mora atualmente em Barcelona, na Espanha. Aliás, em caso contrário, provavelmente não haveria manchete alguma ou notícia sobre ele nesse *site* que só se ocupa com pessoas famosas.

Outra observação relevante diz respeito ao verbo “morar”, no presente do indicativo, informando que o fato noticiado ocorre no período em que a notícia foi publicada. Entretanto, se o verbo já passa tal informação, qual seria o papel do adjunto adverbial “atualmente”? Cumpre esclarecer que esse adjunto estabelece uma relação temporal adicional de sentido: “atualmente” confere à frase o sentido de momento atual, que é pontual, distintamente da informação transmitida pelo tempo presente do verbo, que possui um caráter de continuidade (o jogador pode morar há muito tempo em Barcelona e continuar morando lá indefinidamente). O adjunto adverbial “na Espanha”, por sua vez, situa o leitor geograficamente, estabelecendo relação entre “Barcelona” e “Espanha”.

E aqui termina essa novela...Esperamos que o final tenha sido feliz... para você!

Conclusão

A gramática é vista sob diferentes e divergentes perspectivas e o desafio é entender as diferentes abordagens e levá-las ao conhecimento de nossos alunos em sala de aula. A preocupação sobre o ensino de gramática é antiga e a discussão também... Mas o que temos feito para mudar essa realidade?

Acreditamos que a questão não se refere à decisão de ensinar ou não gramática. Como foi destacado, dada a sua importância, a gramática não deve ficar fora da sala de aula. A discussão, então, deve girar em torno de como abordá-la. Nossa sugestão é a de que as questões controversas e diferentes abordagens sejam levadas para a sala de aula. Entendemos que atitudes como estas podem promover o aprofundamento do conhecimento do aluno, além de aguçar seu pensamento crítico e desenvolver sua capacidade de analisar fenômenos linguísticos complexos.

Resumo

Nesta aula, trabalhamos alguns conceitos de gramática. As atividades foram elaboradas na tentativa de levar o aluno à análise e reflexão de questões linguísticas vítimas de divergências. O desafio que deixamos é o de levar para a sala de aula diferentes abordagens de fenômenos linguísticos controversos, promovendo discussões que levem o aluno a desenvolver seu conhecimento gramatical e seu pensamento crítico acerca das explicações propostas, além de sua capacidade de articular a análise gramatical à análise de aspectos semânticos, pragmáticos e discursivos, que contextualizam e fazem a ponte entre a variedade padrão e a variedade utilizada por alunos em seu cotidiano.

Referências bibliográficas

ABRAÇADO, Jussara. Por que transitividade traço a traço? In: ABRAÇADO, Jussara; KENEDY, Eduardo. *Transitividade traço a traço*. Niterói, Editora da UFF, 2014, p.15 a 28.

ANASTASIOU, Léa da Graças Camargos. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. *Ensino Superior: da prática docente a uma possível teoria pedagógica*. Curitiba: IBPEX, 1998, p.193-201.

BECHARA, Evanildo. *Lições de português pela análise sintática*. 4. ed. São Paulo: Fundo de Cultura, 1963.

FERREIRA, Aurélio B. H. *Dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

GENOUVRIER, Émile.; PEYTARD, J. *Linguística e ensino de português*. Trad. R. Ilari. Coimbra: Almedina, 1974.

HAUY, A. B. *Gramática da língua portuguesa padrão*. São Paulo: EDUSP, 2014.

HOPPER, Paul; THOMPSON, Sandra A. Transitivity in Grammar and Discourse. *Language*. Washington DC, v. 56, n. 2, jun. p. 251-299, 1980.

HOUAISS, A. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

KURY, Antônio. da G. *Novas lições de análise sintática*. São Paulo: Ática, 1996.

LUFT, Celso Pedro. *Dicionário prático de regência verbal*. São Paulo: Ática, 1996.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; NETO, Alexandre Shigunov. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. *Educação e Pesquisa*, vol.32,n. 3, São Paulo, 2006. Disponível em:http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000300003. Acesso em 15/08/2015.

MARTELOTTA, Mário Eduardo. *Manual de linguística*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

OLIVEIRA, Aline Moraes; AMORIM, Carmelita Minélio Silva; ROCHA, Lúcia Helena Peyroton. Reflexão em torno da transitividade: análise de relatos de opinião. *Anais do XIII CNLF*. Rio de Janeiro: CiFE-FiL, 2009, p. 1121. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xiiicnlf/XIII_CNLF_04/reflexao_em_torno_da_transitividade_analise_aline.pdf. Acesso em 15/08/2015.

OLIVEIRA, Fernão. *Grammatica da lingoagem portuguesa*. Lisboa: Casa de GermãoGalhard, 1536.

Aula 7

Eu falo assim, mas como
se escreve essa palavra?
Fala e escrita no ensino
de língua materna

Metas

Apresentar e discutir as modalidades de uso e ensino da língua, considerando questões relacionadas às reformas ortográficas.

Objetivos

Esperamos que, ao final desta aula, você seja capaz de:

1. entender o continuum das diferenças e semelhanças entre a fala e a escrita;
2. identificar as características das reformas ortográficas já propostas para a língua portuguesa;
3. compreender a importância das modalidades de uso no ensino da língua;
4. refletir sobre a relação entre ortografia e internet.

Sons e letras no “zunzum” das palavras

Os meninos fizeram todas as combinações necessárias, e no dia marcado partiram muito cedo, a cavalo no rinoceronte, o qual trotava um trote mais duro que a sua casca. Trotou, trotou e, depois de muito trotar, deu com eles numa região onde o ar chiava de modo estranho.

— Que zumbido será esse? — indagou a menina. — Parece que andam voando por aqui milhões de vespas invisíveis.

— É que já entramos em terras do País da Gramática— explicou o rinoceronte. — Estes zumbidos são os SONS ORAIS, que voam soltos no espaço.

— Não comece a falar difícil que nós ficamos na mesma — observou Emília. — Sons Oraís, que pedantismo é esse?

— Som Oral quer dizer som produzido pela boca, A, E, I, O, U são Sons Oraís, como dizem os senhores gramáticos.

— Pois diga logo que são letras! — gritou Emília.

— Mas não são letras! — protestou o rinoceronte. — Quando você diz A ou O, você está produzindo um som, não está escrevendo uma letra. Letras são sinaizinhos que os homens usam para representar esses sons. Primeiro há os Sons Oraís; depois é que aparecem as letras, para marcar esses Sons Oraís. Entendeu?

O ar continuava num zunzum cada vez maior. Os meninos pararam, muito atentos, a ouvir.

— Estou percebendo muitos sons que conheço — disse Pedrinho, com a mão em concha ao ouvido.

— Todos os sons que andam zumbindo por aqui são velhos conhecidos seus, Pedrinho.

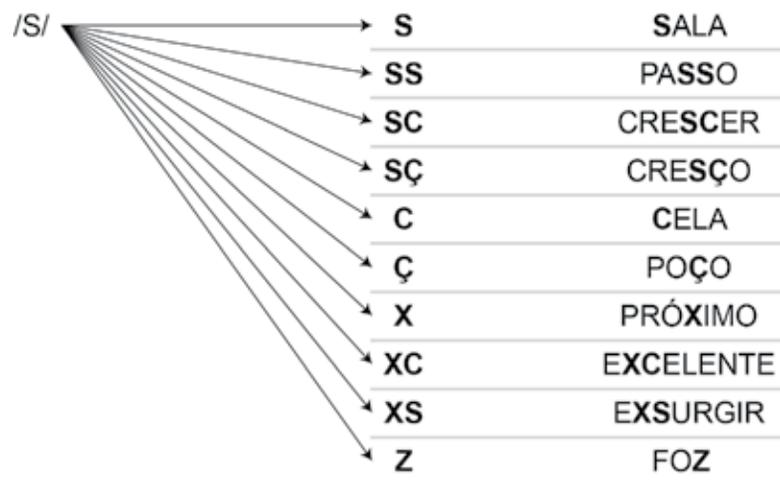
— Querem ver que é o tal alfabeto? — lembrou Narizinho. — E é mesmo!... Estou distinguindo todas as letras do alfabeto...

— Não, menina; você está apenas distinguindo todos os sons das letras do alfabeto — corrigiu o rinoceronte com uma pachorra igual à de Dona Benta. — Se você escrever cada um desses sons, então, sim;então surgem as letras do alfabeto (LOBATO, 1969, p. 6-7).

Quindim, o rinoceronte, tenta explicar para Emília, Pedrinho e Narizinho que sons e letras são coisas diferentes, mas parece uma tarefa muito complicada. Por que será? Seria porque as pessoas, em geral, confundem fala e escrita, achando, como dizem por aí, “que é tudo a mesma coisa”?

Como podemos constatar, estamos diante de mais uma tarefa da escola e, em particular, das aulas de Língua Portuguesa, sendo que esta tarefa se inicia já na alfabetização. Desde os primeiros contatos com a escrita, os alunos devem ser conduzidos à percepção de que as letras e a ortografia, de uma forma em geral, foram criadas para representar os sons da fala. Assim, [s], [p], [m], por exemplo, são sons e, por isso, são representados entre colchetes. Por outro lado, cada língua possui uma espécie de alfabeto sonoro, que constitui o seu sistema fonológico. Chamamos de FONEMAS os elementos que compõem esse sistema e que são representados entre barras inclinadas: /s/, /p/, /m/ etc. Você já deve ter reparado nas diferenças sonoras entre o inglês e o português, por exemplo, e deve ter percebido a dificuldade em entender e pronunciar algumas palavras em que há segmentos sonoros, ou seja fonemas, que não utilizamos no português.

Mas voltemos ao português, para mostrar que um mesmo fonema, como é o caso do /s/, de acordo com nossa ortografia, pode ser representado por diferentes letras do nosso alfabeto:





FONEMA: é a menor unidade destituída de sentido, sujeita à delimitação na cadeia da fala. Assim sendo, na cadeia sonora correspondente à palavra “vila”, é possível delimitar quatro fonemas: /v/, /i/, /l/, /a/. Toda língua possui um número limitado e restrito de fonemas que se combinam, segundo regras que variam de língua para língua. O inglês, o francês e o português têm fonemas em comum, contudo, cada uma dessas línguas tem fonemas diferentes das outras duas.

Não se deve confundir fonema com o som da fala cujo termo técnico correspondente é fone. Um fonema pode ser realizado por diferentes fones em uma língua. No português, o fonema /r/ da palavra “porta”, por exemplo, é pronunciado de diferentes maneiras, dependendo da região. Há também o fonema /s/, que os cariocas pronunciam com seu chiado característico, diferenciando-se de seus vizinhos paulistas e mineiros. No entanto, as diferentes pronúncias do /r/ e do /s/ não interferem no significado das palavras. Como se pode concluir, o fonema é uma entidade abstrata, enquanto o fone corresponde ao som efetivamente pronunciado. Diferentemente do fone, o fonema tem função distintiva. Observe que as diferenças de significado entre as palavras amor/ator, vela/bela e selo/zelo devem-se à oposição existente em português entre os fonemas /m/ e /t/, no primeiro par, /v/ e /b/, no segundo, e /s/ e /z/, no terceiro.

Observe que algo semelhante acontece também com a música. Diante de uma partitura única, cada maestro pode imprimir variações e arranjos musicais próprios, de forma que a mesma peça musical, ao ser executada, apresente características diferentes, dependendo da orquestra, do maestro, do arranjo, dos instrumentos etc.

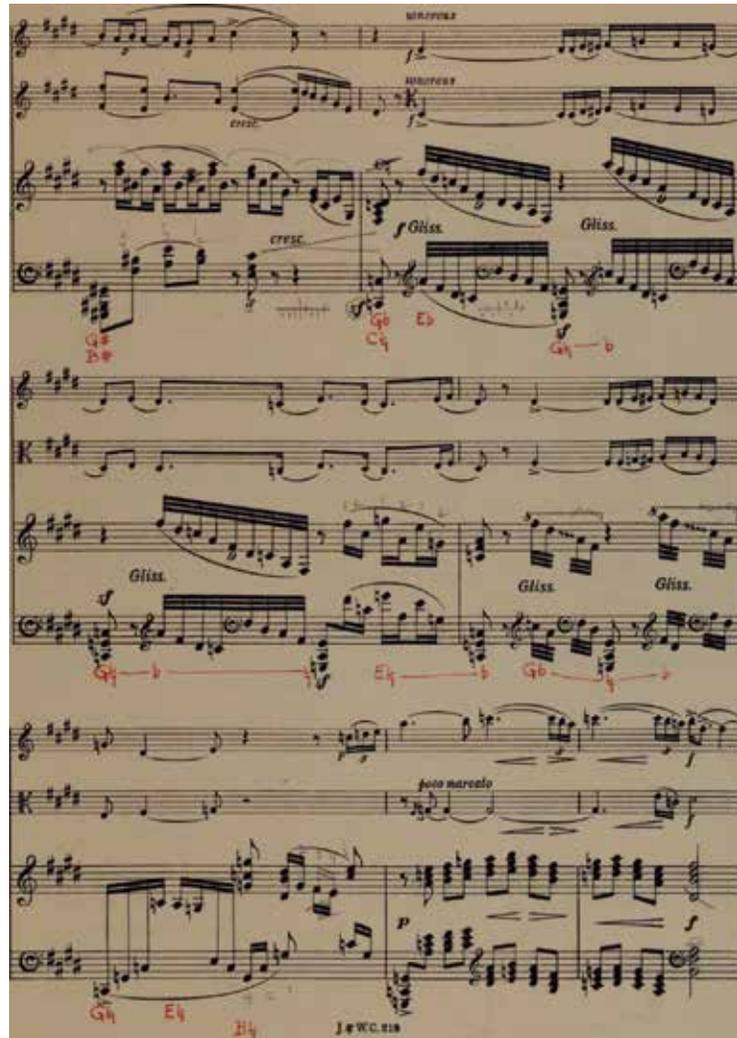


Figura 7.1: Sons da língua e da música.

Fonte: [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Elegiac_trio_-_for_flute,_viola_and_harp_\(1920\)_14780948481.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Elegiac_trio_-_for_flute,_viola_and_harp_(1920)_14780948481.jpg)

A relação entre fala e escrita recentemente passou a ser reexaminada, pois, durante muitos séculos, os estudos gramaticais se dedicaram exclusivamente à escrita literária, considerada o único modelo a ser imitado. A fala só passou a figurar nos estudos linguísticos no início do século XX, quando nasceu a ciência linguística.

Fala e escrita: dois lados da mesma moeda?

Para muitas pessoas, é difícil imaginar uma língua sem escrita. No entanto, não podemos nos esquecer de que as crianças falam antes de aprenderem a escrever e, ainda, de que há, no mundo, muitas línguas sem escrita – como é o caso de algumas línguas indígenas brasileiras –, mas com uma literatura oral vasta. Nessas línguas, todo conhecimento adquirido é transmitido oralmente de geração para geração.

No entanto, também temos de considerar que a memória e a capacidade de armazenamento do cérebro é finita. E que a escrita “resolveu esse tipo de problema e possibilitou a comunicação a distância através dos anos e dos séculos. A escrita permite que uma sociedade conserve para sempre a sua poesia, a sua história e a sua tecnologia” (FROMKIN; RODMAN, 1993, p. 153).

Fala e escrita, duas modalidades diferentes da língua... O que isso significa?

A relação entre fala e escrita pode ser abordada de diferentes maneiras. Em uma delas, essa relação é tratada em termos dicotômicos (fala *versus* escrita), como se as modalidades de uso da língua fossem totalmente distintas. Essa perspectiva não se baseia nas características dos textos produzidos nem se preocupa com os usos discursivos ou com a própria produção textual. Nesse sentido, tem-se a seguinte relação:

Quadro 7.1: Fala *versus* escrita

fala	<i>versus</i>	escrita
contextualizada		descontextualizada
dependente		autônoma
implícita		explícita
redundante		condensada
não planejada		planejada
imprecisa		precisa
não normatizada		normatizada
fragmentária		completa

Fonte: Marcuschi (2003, p. 27).

É possível perceber claramente uma separação estanque em que não há possibilidade de qualquer ligação entre as duas modalidades disponíveis ao usuário da língua. Tal perspectiva é encontrada em muitos manuais escolares e está na origem de muitas gramáticas pedagógicas atualmente em uso. O maior problema dessa separação está no fato de considerar a fala como o lugar do erro e do caos gramatical, enquanto a escrita é tida como o lugar da norma e do bom uso da língua. Como pode ser isso? Afinal a fala veio primeiro, não é mesmo?

Outra maneira de abordar a relação entre fala e escrita é considerar que as diferenças entre ambas as modalidades ocorrem dentro de um *continuum* de gêneros textuais. Segundo tal perspectiva, a distinção e a correlação dos textos das duas modalidades (fala e escrita) consideram as estratégias de formulação de cada gênero, as variações das estruturas textuais discursivas, as seleções lexicais e o grau de formalidade, entre outros, evidenciando as semelhanças e diferenças entre textos orais e escritos.

Quadro 7.2: Gêneros textuais – meio de produção e concepção discursiva

Gênero textual	Meio de produção		Concepção discursiva	
	Sonoro	Gráfico	Oral	Escrita
Conversação espontânea	x		x	
Artigo científico		x		x
Notícia de TV	x			x
Entrevista publicada em uma revista		x	x	

Fonte: Marcuschi (2003, p. 40, adaptado)

No quadro apresentado, é possível perceber que os dois primeiros gêneros, conversação espontânea e artigo científico, constituem, separadamente, exemplos **PROTOTÍPICOS** do meio de produção sonoro e gráfico, e da concepção discursiva oral e escrita, respectivamente. Diferentemente, os dois últimos, notícia de TV e entrevista em uma revista, representam uma mistura referente tanto ao meio de produção quanto à concepção discursiva das duas modalidades. Vistas dessa forma, as modalidades falada e escrita não são completamente antagônicas. Representam dois polos de um *continuum*, que correspondem a dois modos complementares de funcionamento da língua

PROTÓTIPO (adj. PROTOTÍPICO)

1. Primeiro tipo; primeiro exemplar; modelo, padrão. 2. O exemplar mais exato, de maior perfeição (MICHAELIS, 1998-2009).

A palavra ortografia é formada por orto-, prefixo de origem grega, que significa “direito”, “reto”, “exato” e grafia, também de origem grega que significa ação de escrever, resultando em ortografia, ato de escrever direito.

caligrafia

sf (cáli+grafia) 1. Arte de bem escrever à mão. 2. Maneira de escrever. 3. Forma de letra manuscrita.

A palavra caligrafia vem do grego *kalligraphía* (Kalli = belo; graphía = escrita), que significa uma “escrita bela, estilo admirável”. O termo é geralmente utilizado para designar as letras caprichadas ou com estilo de escrita admirável.

estenografia

sf (esteno+grafo+ia) 1. Arte e método de escrever tão rápido quanto uma pessoa fala, por meio de sinais e abreviaturas; taquigrafia.

datilografia

sf (dátilo+grafo+ia) 1. Arte de escrever à máquina. Var.: dactilografia.

serigrafia

sf (seri(ci)+grafo+ia) 1. Processo de reprodução de imagens ou letreiros, usando um caixilho com tela, formando uma espécie de estêncil, no qual as partes impermeabilizadas formam os claros do desenho (ou as áreas reservadas para outras cores) e a tinta passa pelas partes permeáveis, premida por rolo ou puxador. 2 Estampa obtida por este processo.

1. É possível observar que as palavras listadas apresentam a mesma parte final, grafia. Isso significa que todas estão relacionadas, de algum modo, à escrita, uma vez que grafia significa a utilização de sinais (símbolos) para exprimir as ideias humanas; trata-se de uma tecnologia de comunicação criada e desenvolvida historicamente e que consiste basicamente em registrar marcas em determinado suporte (pedra, madeira, papel etc).

2. No que se refere ao sentido, embora todas as palavras estejam relacionadas à escrita, cada uma apresenta uma particularidade, em termos de significado, que está associada à primeira parte de cada palavra. É interessante observar que as palavras ortografia, caligrafia, estenografia e datilografia estão mais diretamente relacionadas ao sentido de escrita, enquanto serigrafia apresenta um sentido mais distante dos demais.

3. Outras palavras que poderiam figurar entre as palavras aqui analisadas são: monografia, mamografia, ultrassonografia, psicografia, cartografia etc.

A escrita pode vir a se tornar obsoleta ou desnecessária?

Com o desenvolvimento da tecnologia, dispomos atualmente de equipamentos sofisticados que facilitaram sobremaneira a gravação de áudio e de vídeo e sua transmissão. Em função disso, alguém poderia sugerir que a escrita está a caminho de se tornar obsoleta ou desnecessária. Você acredita nisso? Seja qual for sua resposta, uma coisa é certa: foi a escrita que possibilitou o desenvolvimento de que hoje desfrutamos. Lendo um livro, em pouco tempo nos apropriamos de um conhecimento que pode ter levado muitos anos para ser construído. De posse de tal conhecimento, podemos ir além, produzindo novos conhecimentos que poderão também ser escritos e transmitidos para gerações futuras. Historicamente, portanto, o desenvolvimento (seja de que natureza for: tecnológico, científico, industrial etc.) e a escrita estão intimamente relacionados e são igualmente necessários e são igualmente necessários.

E, por falar em desenvolvimento e história, também a escrita tem sua história... No início dessa história, havia desenhos, de tal modo que uma figura de duas pernas, por exemplo, poderia representar tanto “andar” como “ficar em pé”. Gradativamente, os desenhos foram cedendo lugar a símbolos mais e mais abstratos, até chegar aos símbolos atuais, sem qualquer relação aparente com os caracteres originais.



Figura 7.2: O que você acha que esse símbolo representa?

Fonte: [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Pintura_rupestre_\(4588131154\).jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Pintura_rupestre_(4588131154).jpg)

Há tantas lendas sobre a história da escrita quanto sobre a origem da linguagem. Conforme nos conta Fromkin e Rodman (1993, p.155),

É geralmente aceito que as primeiras figuras desenhadas pelos antigos terão sido a semente de onde brotou a escrita. Pinturas rupestres, como as descobertas nas grutas de Altamira, no norte da Espanha, feitas por homens que viveram há mais de 20.000 anos podem ser “lidas” hoje. São representações literais da vida naquele tempo. Não temos maneira de saber a razão por que foram feitas: pode tratar-se mais propriamente de uma expressão estética do que um meio de se comunicar. Contudo, pinturas mais recentes são claramente “representação escrita” ou pictogramas. Ao contrário dos sistemas de escrita modernos, cada desenho ou pictograma é a imagem fidedigna do objeto que representa. Logo, há uma relação de não arbitrariedade entre a forma e o significado do signo.



Os hieróglifos constituem provavelmente o mais antigo sistema organizado de escrita no mundo, utilizado principalmente em inscrições formais nas paredes de templos e túmulos. Com o passar do tempo, evoluiu para formas mais simplificadas, como o hierático, uma variante cursiva pintada em papiros ou placas de barro.

O termo hieróglifo deriva da composição de duas palavras gregas, *hieros* = sagrado e *glyfos* = escrita, e a arte de ler e escrever esses sinais “sagrados” era conhecida apenas por sacerdotes, membros da realeza, pessoas que ocupavam altos cargos e escribas. A elite controlava a escrita e criava diversos símbolos, o que tornou muito complexo o estudo dos hieróglifos. E o fato de poucas pessoas lerem e entenderem essa escrita, com o tempo, tornou o seu uso desnecessário, causando seu desaparecimento por volta do século V d.C. Além disso, a invasão de vários povos estrangeiros, a introdução do grego e do latim, o desenvolvimento do cristianismo e do islamismo também contribuíram para a extinção da escrita hieroglífica.

É interessante observar, na figura a seguir, a evolução de alguns hieróglifos dos quais se originaram as letras do alfabeto que conhecemos.



Figura 7.3: Você percebe as semelhanças?

Fonte: <http://rickardo.com.br/tutoriais/Letras,%20Tipos%20e%20Texto.pdf>

É importante destacar que a evolução e as decorrentes mudanças ocorridas no sistema de escrita ao longo dos séculos não têm relação direta com mudanças ocorridas nas línguas. Do mesmo modo, mudanças nas regras atuais de escrita de determinada língua não implica uma mudança na língua. O que muda é a ortografia, uma convenção que é apenas uma das partes da escrita. Existem regras de escrita que ultrapassam os limites da ortografia, por exemplo, as regras ditadas pelo gênero textual, pelo veículo em que o texto é transmitido, pelo grau de formalidade etc. Você consegue recordar alguns gêneros e suas regras?

Ortografia = escrita correta: Por quê? Como? Quando?

A palavra “ortografia” carrega em si um problema, uma vez que significa “escrita correta”. Escrever corretamente pressupõe haver uma escrita errada, certo? Daí, surgem alguns questionamentos: Que critérios foram/são utilizados para se estabelecer determinada escrita como correta? Em que aspectos residem as maiores dificuldades referentes à grafia? Por que “tudo junto” é separado e “separado” é tudo junto?

Em geral, as regras ortográficas são instituídas a partir de critérios etimológicos ou fonológicos. O uso do critério etimológico tem como objetivo preservar a formação de palavras escritas em grego e em latim. Essa postura, defendida por Duarte Nunes de Leão, na sua *Orthographia da lingua portuguesa*, em 1576, é tida como conservadora, pois se apega a laços históricos com línguas que influenciaram nossa escrita.

Boa parte das palavras que escrevemos apresenta relação com a forma de que se originou, o que, para alguns especialistas, dificulta a assimilação da maneira de escrever tais palavras. Nas palavras seguintes, por exemplo, a grafia com “ch” ou “x” depende da origem da palavra: “mochila” e “chalé” que têm origem, respectivamente, no espanhol (*mochila*) e no francês (*chalet*), são escritas com “ch”; e “relaxar” e “taxar”, por sua vez, são escritas com “x”, por serem originadas do latim (*relaxare*, *taxare*).

X com som de Ch ou Ch com som de X?



Você consegue pensar em outras palavras na mesma situação? Anote abaixo as palavras que lembrar.

São inúmeras as palavras de que você pode ter recordado. Embora o critério etimológico seja seguido em muitas palavras, outras tantas não seguem a mesma regra. Confira alguns exemplos!

Quadro7.3: Do latim ao português: casos que o critério etimológico não explica

Português	Latim	Grafia conforme a origem etimológica
Cena	Scena	Scena
Ciência	Scintia	Sciência
Misto	Mixtu	Mixto
Mistura	Mixtura	Mixtura
Estranho	Extraneu	Extranho
Esquisito	Exquisitu	Exquisito
Erva	Herba	Herva
Espanhol	Hispanus	Hespanhol

A grafia que tem por base o critério fonológico, por sua vez, fundamenta-se na representação dos fonemas da língua. Inicialmente, a grafia de muitas palavras era feita aleatoriamente, guiada pelo som, uma vez que não se tinha conhecimento da etimologia de todas as palavras. Por conta disso, havia formas gráficas diferentes para uma mesma palavra, o que demonstra que também esse critério não é isento de problemas.

Se fôssemos adotar apenas o critério fonológico para propor uma reforma ortográfica na língua portuguesa, considerando as diferenças de sotaques e de pronúncias existentes, teríamos primeiro que decidir qual país – entre os que têm a língua portuguesa como língua oficial – e, em seguida, qual dialeto – entre os muitos falados no país escolhido –, serviria de base para formulação da proposta de reforma ortográfica.

Não se pode também ignorar o fato de que as línguas mudam e que, portanto, qualquer proposta de aproximação entre fala e escrita, com o tempo, terá de ser reformulada. Está aí uma das razões para que de tempos em tempos seja adotada uma nova reforma ortográfica!

E, por falar em reformas ortográficas, vamos saber um pouco mais sobre as reformas ortográficas ocorridas no português?

Com o objetivo de unificar a ortografia portuguesa, dois filólogos, Aniceto Gonçalves Viana e Guilherme Abreu, propuseram alterar as grafias relacionadas à etimologia grega (supressão de ph, th, rh, y) e latina (supressão de letras dobradas, exceto ss e rr), e dar precedência ao critério fonológico. A proposta foi feita em 1911, mas somente em 1938 foi instituída.

Entretanto, os instrumentos de referência que listam as palavras em sua forma ortográfica (vocabulários ortográficos), produzidos em cada país envolvido na reforma, apresentavam diferenças, e o português, portanto, passou a ter ortografias diferentes em países diferentes.

Em 1943, foi organizado um formulário ortográfico conjunto, mas apenas o Brasil decidiu aceitar as mudanças, entre elas, a definição do alfabeto com 23 letras, mais as letras K, W e Y apenas em casos especiais.

Em 1945, um Acordo Ortográfico é proposto, trazendo definições sobre as bases da ortografia portuguesa para todos os territórios em que o português é falado, com o propósito de se realizar uma unificação ortográfica, a partir das duas ortografias vigentes (a do Brasil e a de Portugal). Contudo, por não se sentir devidamente contemplado, o Brasil não aceitou aplicar as alterações propostas.

Em 1971, a Academia Brasileira de Letras e a Academia das Ciências de Lisboa elaboraram um parecer conjunto, no qual indicavam as alterações a serem empreendidas na reforma ortográfica, como, por exemplo, os acentos diferenciais: *pilôto* (substantivo) / *piloto* (do verbo *pilotar*); *êle* (pronome) / *ele* (nome dado à letra L), *êste* (pronome) / *este* (Leste). Como se pode perceber, Portugal e Brasil parecem dispostos a vencer barreiras e investir esforços em prol de uma ortografia única para o português.

Enfim, em 1990, foi assinado por representantes de Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal e São Tomé e Príncipe, em Lisboa, um outro Acordo Ortográfico. Embora tenha entrado em vigor em 2009, com data limite para a implementação em 02/01/2016, esse acordo ainda não foi efetivamente colocado em prática em alguns países. Algumas das alterações definidas foram: queda do trema [*lingüiça*>*linguiça*]; uso do hífen [*microondas*> *micro-ondas* / *contra-regra*>*contrarregra*]; queda do circunflexo em vogais duplas [*lêem*>*leem*]; queda dos acentos diferenciais [*pára*> *para* (verbo *parar*) / *para* (preposição)].

Atividade 2

Atende aos objetivos 2 e 3

Leia os textos a seguir e responda à questão proposta.

Em agosto de 2014, virou notícia o fato de um grupo de trabalho na Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado debater uma proposta que visava modificar algumas regras da língua portuguesa. O projeto foi elaborado por um professor e pesquisador da língua portuguesa há 50 anos e um dos autores do projeto “Simplificando a Ortografia”, que propõe, entre outras coisas, acabar com o uso da letra “h” antes das palavras e do hífen, a substituição de “ç”, do “ss”, “sc” e “xc” por “s” apenas, e do dígrafo “ch” pelo “x”. As palavras passariam a ser escritas como fonemas, suprimindo, por exemplo, o “u” após o “g” e “q” e antes de “e” e “i” (MATSUKI, 2014).



Figura 7.4: Ch ou X?

Fonte: <https://www.flickr.com/photos/ober32/3103865538/in/photolist-5Jh865-8StXeC-7PAXMj-eehcVS-4eHYEt-6sV8vu-dPokKu-eTNknN-f619zH-ezSb8Y-f37WfD-ecj9iA-eTAsU2-eTMqah-dQEbYj-dRgmRy-a6DhQT-dQLRno-dPCJEA-dQE1TG-besrdT-sCDK2-dQDWqG-dT4St7-58gkAF-dQytaz->

Como estudante de Letras e futuro professor de Língua Portuguesa, qual é a sua opinião sobre a proposta de simplificar a ortografia?

Resposta Comentada

Aqui você tem total liberdade de expor sua opinião a respeito da proposta de simplificação da ortografia. Entretanto, na sua resposta, considere as questões levantadas, em relação aos critérios etmológico e fonológico na sua argumentação. Fato é que a letra “h”, por exemplo, não é pronunciada em nenhuma variedade do português e que, portanto, sua queda, considerando apenas o critério fonológico, não causaria transtorno para os diversos dialetos falados nos diferentes países em que o português é língua oficial. Por outro lado, como já discutimos, há outros casos de não correspondência entre sons e letras difíceis de se solucionar, em virtude das diferenças dialetais e, além disso, por mais que se queira aproximar, letra e sons são entidades diferentes, pertencentes a modalidades diferentes da língua, que não podem nem devem ser confundidas.

Ortografia e internetês



Figura 7.5: Ortografia e internetês.

Muitos são os que consideram que, em inúmeras das situações atuais, em se tratando de tempo, “menos é mais”. E a internet está entre essas situações que requerem agilidade e, portanto, quanto mais fácil e mais rápido for o uso das teclas, maior será o aproveitamento daquilo que o mundo *online* proporciona. Será isso mesmo?



ou :\

Os códigos utilizados em vários ambientes virtuais têm dividido opiniões. Alguns educadores consideram que o uso constante desse tipo de escrita cheia de abreviações e símbolos interfere negativamente na escrita das pessoas, principalmente na dos jovens, que vão se distanciando da escrita “correta”, somando-se a isso o fato de que algumas palavras foram abreviadas de forma “incorreta”, tais como vc – você, blz – beleza, naum – não, cmg – comigo, neh – não é ou né, kd – cadê etc.



Para outros, entretanto, a linguagem da internet é considerada uma evolução no uso da linguagem e, assim sendo, argumentam que já não usamos muitas das expressões e estruturas gramaticais dos séculos passados, porque a língua evoluiu e mudou. Nesse contexto, a linguagem virtual nada mais é do que um tipo de mudança, influenciada e caracterizada pelo meio em que ocorre.

Em muitas situações divergentes, o equilíbrio é sempre uma boa opção. Nesse caso, e, em se tratando de língua, não se pode ignorar que: (i) toda mudança relacionada à linguagem interfere na maneira como nos comunicamos; (ii) o que desperta a atenção do aluno pode ser visto como uma boa oportunidade de exercício de uso da língua, e não como um problema.

Nessa linha de pensamento, o caminho a seguir é o de mostrar aos alunos que a linguagem simplificada da internet é útil em muitos contextos digitais e, portanto, tem seu lugar garantido, mas que à escola cabe o ensino de normas diferentes das utilizadas no internetês, normas que podem e devem ser utilizadas em diversos ambientes não digitais de comunicação. A transposição de textos escritos na internet para os diferentes gêneros textuais pode ser uma excelente estratégia de levar o aluno à reflexão e, ao mesmo tempo, ao exercício de lidar com diferentes normas e gêneros relativos ao uso da língua.

Em outras palavras, Incluir o assunto nas aulas de Língua Portuguesa é uma boa oportunidade de promover o aprendizado dos alunos acerca dos diversos usos da língua e da importância de se dominar diferentes modos desse uso.

Atividade final

Atende aos objetivos 1, 2 e 3

Teça um comentário crítico a respeito dos textos a seguir, considerando, além da ortografia, o contexto de produção e de uso da escrita.



Fonte: <http://www.utfpr.edu.br/curitiba/estruturauniversitaria/diretorias/dirppg/programas/pgp/avisos/andifes.pdf>

Comunicamos os
moradores do Condomínio
Maria Vera em geral por
uma reunião amanhã
no salão principal a
novelas e meia da
manhã acerca do feo
de saúde local que
não está funcionando a
muito tempo com a peça
do elevador.
Contamos com a presença
de todos.



Ministério da
Educação



Comunicado sobre aplicação de testes de proficiência em inglês TOEFL/ITP

Brasília, 25 de abril de 2014.

Prezado(a) Magnífico(a) Reitor(a),

1. O Ministério da Educação, por meio da CAPES e da SESU, realizará, mediante teste específico da língua inglesa TOEFL/ITP, um diagnóstico da capacidade de proficiência em inglês do corpo discente, docente e administrativo das universidades públicas brasileiras.
2. Este diagnóstico servirá de subsídio para as ações voltadas à promoção da internacionalização das IES brasileiras. Nesse sentido, serão aplicados 430 mil testes TOEFL/ITP, sem custos para os alunos, servidores e docentes que realizarem os referidos exames.

Resposta Comentada

A proposta é a de que, a partir da discussão empreendida ao longo desta aula, você discuta esses usos da escrita que são muito frequentes em diferentes contextos. É preciso salientar que, no cartaz sobre a venda de cachorros, há sinais que evidenciam pouco domínio da modalidade escrita e da língua padrão: “vende-se” em vez de “vendem-se”; “caxorros”

em vez de “cachorros” e “pudos” em vez de “poodles”. Deve-se salientar também que, devido à proximidade entre a maneira como foi escrita e a linguagem oral, pode-se concluir que os erros de grafia levantados não chegam a afetar o entendimento da mensagem. No comunicado escrito à mão, entretanto, os problemas ortográficos são muitos e estranhos ao tipo de documento (que, em virtude de sua natureza, pede uma escrita mais formal e bem cuidada), podendo dificultar a compreensão do conteúdo da mensagem. Por último, no comunicado da Capes, órgão do Ministério da Educação, verifica-se o emprego mais adequado da linguagem, em termos ortográficos e de estilo (formal).

Conclusão

O trabalho com a linguagem sempre foi e sempre será um grande desafio, pois a cada momento surgem novidades e mudanças que exigem do professor e dos alunos novas atitudes.

Nesse contexto, as aulas de Língua Portuguesa não podem ficar restritas ao ensino de apenas uma modalidade de uso da língua, ou seja, da modalidade escrita. A escrita tem sua importância e seu lugar, em termos de uso, mas não é a única forma de comunicação e, além do mais, nem foi a primeira.

Os textos orais precisam e devem fazer parte do universo escolar. Na medida em que é esta a modalidade mais utilizada e, em geral, é também a que demanda maior controle e discernimento, principalmente quando exigida em contextos mais formais de interação.

Ao professor cabe a tarefa de promover um diálogo entre fala e escrita, abrindo espaços para que os alunos percebam as semelhanças e diferenças entre os contextos de produção e de uso, e sejam capacitados a usar ambas as modalidades com certa autonomia. A ortografia, com suas diversas regras, é parte importante desse aprendizado.

Dominar a escrita é saber lidar com os diferentes modos de uso dessa modalidade e reconhecer que cada contexto de produção requer um estilo apropriado que lhe é característico. Nesse viés, a linguagem virtual também tem o seu lugar de aplicação e, como tal, precisa ser reconhecida, e não desqualificada.

Resumo

Nesta aula, discutimos questões referentes à fala e à escrita, como a importância de se realizar um trabalho que considere a relação existente entre essas duas modalidades linguísticas. Nessa perspectiva, demonstramos que as regras ortográficas e as diversas reformas pelas quais a escrita já passou podem e devem fazer parte de uma discussão que leve o aluno a compreender a complexidade das circunstâncias que envolvem as alterações propostas. Outro ponto importante, conforme demonstrado, é o de se trabalhar com diferentes modos de uso da modalidade escrita que possibilitem ao aluno o reconhecimento de diferentes contextos de produção, entre os quais está a internet e o emprego da linguagem virtual que, nesse ambiente, encontra seu lugar de aplicação.

Referências bibliográficas

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

DICIONÁRIO etimológico – Etimologia e origem das palavras. Matosinhos: 7Graus, 2008-2016. Disponível em: <http://www.dicionarioetimologico.com.br/>. Acesso em: 02/06/2016.

FROMKIN, Victória; RODMAN, Robert. *Introdução à linguagem*. Coimbra: Livraria Almedina, 1993. 3ª edição. Trad. de Isabel Casanova.

LEAO, Duarte Nunes de. *Orthographia da lingua portuguesa*. Lisboa: João de Barreira, 1576. Disponível em http://purl.pt/15/4/res-277-2-v_PDF/res-277-2-v_PDF_24-C-R0150/res-277-2-v_0000_rosto-78v_t24-C-R0150.pdf. Acesso em 10/10/2015.

LOBATO, Monteiro. *Emília no país da gramática*. São Paulo: Círculo do Livro, 1969.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

POSSENTI, Sírio. *A cor da língua e outras crônicas de linguística*. São Paulo: Mercado das Letras, 2006.

MATSUKI, Edgard. Professor propõe fim do “ç”, “ch” e “ss” na língua portuguesa. UOL Educação, Nova Ortografia. Brasília: UOL, 20/08/2014. Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/noticias/2014/08/20/senado-discute-fim-do-c-ch-e-ss-na-lingua-portuguesa.htm>. Acesso em: 02/06/2016.

MICHAELIS: moderno dicionário da língua portuguesa. São Paulo: Melhoramentos/UOL, 1998-2009. Disponível em: www.michaelis.com.br. Acesso em: 02/06/2016

Aula 8

Aquisição da língua oral e aprendizado da escrita

Carmelita Minelio da Silva Amorim, Lúcia Helena Peyroton da Rocha e Jussara Abraçado

Metas

Apresentar os processos de aquisição da língua oral e de aprendizagem da escrita, visando discutir as diferenças existentes entre essas duas modalidades.

Objetivos

Esperamos que, ao final desta aula, você seja capaz de:

1. explicar o processo de aquisição da língua oral e de aprendizagem da escrita;
2. reconhecer as diferenças entre aquisição da língua oral e aprendizado da escrita;
3. identificar questões relativas ao ensino de língua.

Introdução

Certamente, você já deve ter percebido que as crianças, ao chegarem à escola pela primeira vez, mesmo as mais novinhas, já falam algumas palavras e frases. Exceto se houver algum problema de ordem neurológica e/ou condições ambientais não satisfatórias, todas as crianças adquirem a língua oral naturalmente e, mais ou menos, na mesma faixa etária.

Podemos ainda lembrar que adultos analfabetos, que não sabem ler nem escrever, fazem uso da modalidade oral da língua para se comunicar. Então, fica claro que, para adquirir a língua oral, não precisamos cumprir um processo formal de aprendizado, certo?

Por outro lado, para que se aprenda a modalidade escrita da língua, é necessário que ocorra um processo não natural de ensino de regras. Por essa razão, aquelas pessoas que nunca frequentaram a escola – ou que a frequentaram por pouco tempo – não sabem ler e escrever, pois, para isso, precisariam ter passado por esse ensino formal, o que não é necessário para a aquisição de língua oral.

Você pode estar se perguntando por que e como a língua oral é adquirida. Como professor de língua materna, essa pergunta é, mesmo, essencial, pois, por meio dela, busca-se conhecer mais sobre o fenômeno da linguagem humana e, principalmente, ela nos ajuda a compreender as diferenças fundamentais que separam a aquisição da língua materna do aprendizado da escrita.

Tal compreensão torna mais claros os fenômenos que envolvem o aprendizado da modalidade escrita da língua à medida que o docente percebe que não se trata do mesmo processo ocorrido com a língua oral; compreende, ainda, a artificialidade dos mecanismos da escrita e os fatores que geram as dificuldades de seu aprendizado. Assim, esta aula se dedica à abordagem desses dois processos, dando ênfase às diferenças que os caracterizam e às possíveis similaridades entre ambos, objetivando, principalmente, discutir aspectos importantes para a formação do professor de língua materna.

Aquisição da língua oral

Conforme salientamos na Introdução, uma criança, nos seus primeiros anos de vida, já é capaz de produzir e compreender palavras e frases em sua língua materna. Também conforme destacado, para essa “façanha”, não é necessário que ela frequente um ensino regular que lhe forneça as regras para tal. Esse processo ocorre de maneira espontânea, a partir, apenas, do contato dessa criança com falantes da sua língua materna.



Autor da imagem: Koivth

Figura 8.1: Mãe e filho.

Fonte: <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:MaternalBond.jpg>

Muitas são as perguntas que surgem ao nos indagarmos: “Como uma criança aprende a falar?”. As respostas variam de acordo com as diferentes visões teóricas, à medida que varia, inclusive, a própria compreensão de língua.

Não é possível abordar detalhadamente, nesta aula, os diferentes trabalhos teóricos que se dedicam a explicar a aquisição da linguagem por humanos. Assim, abordaremos, de maneira breve, aspectos de algumas das principais vertentes teóricas que buscam traçar as propriedades desse fenômeno.

Behaviorismo, Gerativismo e Sociointeracionismo

Conhecida como Behaviorismo, a corrente teórica cujos estudiosos mais notáveis foram John Broadus Watson e Burrhus Frederic Skinner buscou explicar o fenômeno da aquisição de uma língua como uma cadeia de estímulo-resposta-reforço. De forma sucinta, os behavioristas sustentavam que o ambiente linguístico fornecia os estímulos e a criança, por sua vez, fornecia a resposta, sendo, então, reforçada – positiva ou negativamente – pelos adultos falantes da língua. Dessa forma, tal corrente enfatizou, sobretudo, o papel das experiências empíricas da criança no desenvolvimento da língua. Para Skinner, a imitação tem papel importante na aquisição da linguagem pela criança. Segundo o estudioso, essa experiência segue um princípio fixo: a criança imita o que o adulto fala e recebe uma recompensa, mesmo que não fale exatamente da forma como o adulto falou; com o passar do tempo, através da repetição e da recompensa, a criança aprende a combinar palavras e produzir sentenças maiores com a mesma habilidade dos adultos.

Compreendendo que, na visão behaviorista, a criança era vista como uma espécie de tábula rasa, visto que seu conhecimento sobre a língua adviria de sua experiência, dando, assim, pouca relevância para um possível conhecimento tácito que a criança possuiria, Noam Chomsky foi um dos principais estudiosos a questionar as explicações fornecidas por essa corrente acerca dos fenômenos da linguagem e da aprendizagem humanas. Embora tenha exercido grande influência nos estudos cognitivistas, na Psicologia, o Behaviorismo passou a ser questionado fortemente.

No Gerativismo, cujo precursor foi Noam Chomsky, por sua vez, há o entendimento de que, para adquirir uma língua, existe uma pré-disposição importante, trazida por cada ser humano, que torna possível esse processo. Nessa visão, o conhecimento inconsciente, inato, seria o que nos permitiria adquirir a linguagem com desenvoltura.

De acordo com essa compreensão, assim como muitos reflexos que os bebês possuem, tais como, por exemplo, o de sucção ao ser posto no seio da mãe, os humanos nasceriam com um conhecimento de regras abstratas que permitiria o desenvolvimento linguístico uma vez que fossem inseridos em um ambiente linguístico favorável, isto é, com falantes de determinada língua. Não se trata de compreender a aquisição como um processo em que os estímulos fornecidos pelo falante (adulto) têm

papel fundamental, mas de que a função principal nesse processo advém do conhecimento tácito que possuímos ao nascer (cf., dentre outros, CHOMSKY, 2005).

Mas então por que não nascemos falando? A resposta poderia ser porque necessitamos de um mínimo de contato para que aquele conhecimento que está lá, inserido na mente de cada ser humano, seja “despertado”. Mas outra pergunta poderia ainda ser feita: se pesquisas indicam que já é possível que bebês ouçam a voz da mãe estando dentro do útero, por que então, com esse contato, os bebês já não nascem falando? Para essa pergunta, a resposta poderia ser a de que tal contato, embora já seja importante, ainda precisa ser maior para que a gramática interna do bebê amadureça completamente. Isso ocorre ainda nos primeiros anos de vida com todos os seres humanos em condições neurológicas e ambientais satisfatórias, o que seria um indício, segundo o Gerativismo, de que possuímos uma especialização de nossa cognição para adquirir uma língua, já que, se dependesse unicamente da experiência de cada indivíduo, tal processo poderia variar bastante no que diz respeito aos anos que levaria para se completar.



Figura 8.2: Conversa intrauterina.

Fonte: <https://pixabay.com/pt/grávida-gravidez-gestante-mulher-776484/>

Assim, de acordo com os pressupostos gerativistas, todo indivíduo nasce com um conjunto de regras que regem todas as línguas humanas (características fundamentais presentes em todas as línguas) e um conjunto de peculiaridades que variam de acordo com as línguas e que seriam fixadas pela criança conforme aquilo que ela recebe do ambiente

linguístico em que se desenvolve (*input*). Essa tese explicaria uma série de características do processo de aquisição, de compreensão e de produção da linguagem, tais como o que mencionamos sobre tal processo se desenvolver mais ou menos no mesmo período para todos os indivíduos, e ainda o fato de a criança dominar uma série de complexidades gramaticais (a que necessariamente não foi exposta), observadas quando a criança se comunica, ao produzir e compreender sentenças produzidas por adultos.

Conforme nos explica Chomsky:

A aquisição da língua se parece com o crescimento dos órgãos em geral; é algo que acontece com a criança e não algo que a criança faz. E, embora o meio ambiente importe claramente, o curso geral do desenvolvimento e os traços básicos do que emerge são pré-determinados pelo estado inicial. Mas o estado inicial é uma posse comum aos homens (CHOMSKY, 1998, p. 23).

Já numa outra perspectiva teórica, a que chamamos de Sociointeracionismo, a cognição humana e as respostas para a aquisição da linguagem estão na interação e no uso da língua. Existem outras correntes teóricas que também valorizam o uso, mas, para o objetivo desta aula, fizemos um recorte da base do pensamento de Vygotsky, que foi o maior expoente dessa vertente que reconhece como fundamental o papel da interação, esperando que, com base no confronto das explicações, você perceba as diferenças essenciais entre, por exemplo, a base teórica que explica o processo de aquisição da linguagem pelo inatismo e esta, que o explica pelo uso.



Autor da imagem: Sergey Nemo

Figura 8.3: Conversa entre mãe e filho.

Fonte: <https://pixabay.com/pt/filho-mãe-criança-pai-jovem-388523/>

Vygostky (1994; 2005) ressalta que o desenvolvimento da linguagem é um processo sócio-histórico que se dá no meio social e na interação com o outro. Essa imersão no mundo social é o que confere à criança a possibilidade de apropriar-se da linguagem. Percebe-se, assim, que, nessa perspectiva, há uma valorização do uso e da interação da criança com o contexto, já que o conhecimento seria adquirido por meio da relação com os outros.

Ainda de acordo com essa visão, a linguagem exerce um papel muito importante na formação do pensamento. Embora, segundo Vygotsky, tenham origens independentes, haveria um momento no desenvolvimento da criança – por volta dos dois anos de idade – em que pensamento e linguagem se uniriam, formando o pensamento verbal.

Nessa fase, a significação das palavras tem relação com o pensamento, ou seja, as palavras expressam o próprio pensamento. Essa relação desenvolve-se durante esse processo de aquisição da linguagem, mas pode modificar-se no percurso das experiências. Desse modo, a linguagem é vista não apenas como um modo para se comunicar, mas também como suporte para a organização do pensamento.

passo que, para o Sociointeracionismo, é a relação com o outro, com o meio social, que oferece as condições necessárias para que a língua se desenvolva na criança.

Aprendizado da escrita

Vimos que o processo de aquisição de uma língua oral ocorre de forma natural, espontânea, apenas por meio do contato com o ambiente linguístico e social em que a criança se insere. E a escrita? Podemos dizer que decorre também de um processo similar ao da língua oral? A resposta para essa pergunta é não!

Inventada pelo próprio ser humano, a escrita constitui um meio artificial de comunicação e, assim sendo, o processo de aprendizado da escrita não se dá naturalmente. Enquanto, conforme visto, todo ser humano adquire uma língua oral, desde que tenha condições neurológicas e ambientais adequadas para isso, nem todos desenvolvem a habilidade de ler e escrever numa língua.



Sociedades ágrafas

Geralmente, usa-se a definição de sociedades ágrafas àquelas sociedades em que não se desenvolveu a escrita, de modo que seu conhecimento da cultura e dos costumes é passado de forma oral. No entanto, há algumas sociedades que são consideradas ágrafas por não terem desenvolvido um sistema de escrita linear e fonético, sem, contudo, significar que elas não tenham desenvolvido nenhum sistema gráfico. Os Kaxinavá, povo indígena localizado no estado do Acre, por exemplo, embora sejam de tradição oral, possuem um sistema gráfico de desenhos, que eram registrados em vasos, tecidos e em seus próprios corpos.



Autor da imagem: Prefeitura Municipal de Itanhaém (SP)

Figura 8.4: Ilustração do processo de aprendizado da leitura e da escrita.

Fonte: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Crianças_na_escola_ADRA_em_Itanhaém.jpg

O processo de aprender a ler e a escrever é conhecido como alfabetização. Mais recentemente, a concepção de letramento vem se destacando nos estudos linguísticos por chamar atenção para a necessidade de desenvolver, no indivíduo – para além da tarefa de codificar e decodificar letras –, as “habilidades e comportamentos de leitura e de escrita que lhe permitam fazer o maior e mais eficiente uso possível das capacidades técnicas de ler e escrever” (BAGNO, 2002, p. 52). Tais habilidades não serão adquiridas senão por meio de um processo formal de aprendizado em que se propicie o desenvolvimento de mecanismos que levarão o indivíduo a dominá-las.

Embora saibamos que o surgimento da língua oral precede o surgimento da escrita, devemos observar que, nas sociedades desenvolvidas, a escrita está presente nos mais variados contextos sociais. Basta pensarmos um pouco nas diversas práticas sociais que envolvem o ambiente da escola, do trabalho, das atividades burocráticas etc., para constatarmos que tais situações remetem-nos à escrita. Portanto, embora a escrita corresponda a um mecanismo artificial, com dimensão diferente da fala, ela está presente nas mais variadas situações do cotidiano.

Para Marcuschi (2008), a escrita não reproduz muitos aspectos que estariam circunscritos fundamentalmente na dimensão da fala, como a entoação e os gestos, por exemplo. No entanto, ela possui procedimentos próprios que estão ausentes na fala, tais como o tamanho, o formato,

a cor e o tipo das letras, ou ainda alguns elementos pictóricos, que representam certos aspectos da entoação e dos gestos. Essas características não são adquiridas espontaneamente, tal como ocorre na oralidade; ao contrário, como já pontuamos, são aprendidas em um ambiente formal, comumente na escola, em muitas sociedades.



Figura 8.5: Recurso gráfico para indicar grito: balão especial e letras garrafais.

Marcuschi também destaca que, apesar de todos os povos possuírem uma tradição oral, mas não necessariamente uma tradição escrita, tal fato não implica que a oralidade tenha mais prestígio do que a escrita. Ao contrário, como para ser alfabetizado o indivíduo necessita frequentar um ensino regular, essa prática costuma ter um valor social, muitas vezes superior ao da fala, pois está relacionada ao processo de escolarização, o qual tem caráter prestigioso nas sociedades de modo geral.

Outro ponto importante que o autor expõe é o fato de que a escrita, não raro, está relacionada a propriedades como complexidade, abstração, estrutura e formalidade, ao passo que a fala estaria na outra ponta, como sendo menos complexa, menos abstrata, menos estrutural e mais informal. Decerto, essas são ideias bastante difundidas. No entanto, faz-se necessário considerar que os fatos não são tão delimitados. Devemos recordar que, embora a espontaneidade da fala em situações rotineiras, bem como a complexidade da escrita em artigos científicos, por exemplo, sejam características marcantes, há situações em que podemos ter uma fala mais complexa, estruturada e formal – é o caso de uma apresentação oral em um congresso – e uma escrita mais simples, menos abstrata e informal – como em uma mensagem de celular ou em um simples bilhete, por exemplo.

por exemplo – e outros que são peculiares à fala – como as conversas pessoais. Não se trata, então, de um processo natural. Inventada pelo próprio ser humano, a escrita precisa ser ensinada em um contexto formal de aprendizado. Por essa razão, existem muitos indivíduos que, ainda que inseridos em sociedades que possuem um código escrito, por não terem frequentado a escola, não aprenderam a ler e a escrever.

Qual a importância de diferenciar esses dois processos no ensino de língua materna?

Compreender que a oralidade e a escrita são diferentes e, mais do que isso, compreender que os processos por que passa um indivíduo para adquirir/aprender cada uma dessas modalidades da linguagem humana são diferentes ajuda-nos a entender o porquê de muitos fenômenos que envolvem a aquisição/aprendizagem dessas habilidades. Em se tratando da formação de um professor de língua materna, é imprescindível que estejam nítidas as diferenças entre ambos os processos, uma vez que o aluno, sobretudo nos primeiros anos de escolarização, apresentará um domínio da língua oral sempre mais natural e seguro do que aquele que está adquirindo a escrita. Isso porque, conforme já discutimos, aprender a ler e a escrever não é um processo natural, espontâneo ou simples, bem como não parece haver nenhuma pré-disposição para isso. Ao contrário, o aprendizado da escrita exige ensino explícito e o desenvolvimento do pensamento abstrato. Logo, compreende-se que o aprendizado da escrita sempre será muito mais complexo do que a aquisição oral da língua materna, realizada pela criança em seus primeiros anos de vida.

Para além dessa diferença nos processos, a modalidade escrita costuma possuir aspectos próprios, bem como costuma não acompanhar muitas das mudanças que ocorrem na língua falada. Mesmo uma pessoa menos atenta aos fatos linguísticos, alguém que não possua formação em ensino de língua materna, já deve, em algum momento da vida, ter percebido que muitos dos fenômenos que ocorrem na língua oral não são considerados pela escrita padrão da língua. A título de ilustração, pense na pronúncia de certas palavras como “para”, “você” e “estar”, que são pronunciadas, respectivamente, “pra”, “cê” e “tá”, em muitos contextos da fala.

Tais diferenças não se limitam à pronúncia; obviamente, existem diferenças em outros níveis, como no morfológico e no sintático, por exemplo. Ademais, existem variações socioculturais que marcam de maneira muito forte a oralidade e, assim, conforme conhecemos a dinâmica das sociedades, torna-se fácil imaginar que existam valores socialmente construídos que pairam no julgamento dos indivíduos. Tais valores determinam, por exemplo, ser intolerável a interferência de alguns aspectos que marcam a fala de grupos sociais de menor prestígio na escrita padrão, ao passo que são tolerados mais facilmente aqueles ligados à fala de pessoas cultas.

Um exemplo de uso indiscriminado na fala que influencia a escrita até mesmo de pessoas consideradas cultas é o do emprego de “onde” e “aonde”. Poucas pessoas se dão conta das regras preconizadas pela língua padrão no que se refere ao uso de uma ou outra forma. Observe:

The infographic is on a light blue background. At the top, it says 'Onde x Aonde'. Below 'Onde', it states 'É usado com verbos que expressam ideia de estado ou permanência.' Below 'Aonde', it states 'É usado com verbos que expressam ideia de movimento.' In the center, it says 'Alguns exemplos:' followed by four examples: 'Aonde você vai com tanta pressa?', 'Onde mesmo você mora?', 'Aonde ela quer chegar?', and 'Onde seu marido trabalha?'.

Quadro 8.1: Explicação sobre a diferença entre onde e aonde, em um perfil de Língua Portuguesa numa rede social.

Você acha que ficaria mais fácil aprender a escrever se a escrita fosse mais parecida com a fala? Se assim fosse, teríamos de abrir mão de haver uma ortografia única para o português. Entretanto, não nos esqueçamos de que o português é falado por pessoas de diversas regiões do Brasil e ainda por indivíduos de outros países, como, por exemplo, Portugal e Moçambique. Se levássemos a cabo essa ideia de aproximarmos a escrita da fala, haveria, pelo menos, três maneiras de escrever, por exemplo, a palavra “pescado”: “pexcadu”, “pescado”, “péscadu”. Como se pode concluir, as particularidades que se verificam na maneira de falar das pessoas precisam ficar de fora da escrita para que todos possam escrever e compreender o que se escreve em português. Daí a importância da ortografia única e, ainda, de se evitar interferências da fala na escrita.

Também não se pode querer que a fala se aproxime da escrita. Como vimos, a escrita é um processo artificial e como tal deve ser encarado.

Há uma tendência, conforme explica Bagno (1999), de ensinar ao aluno a pronunciar “do jeito que se escreve”, como se essa fosse a maneira “certa” de falar português. Assim sendo, muitas gramáticas e livros didáticos aconselham o professor

a “corrigir” quem fala muleque, bêjo, minino, bisôro, como se isso pudesse anular o fenômeno da variação, tão natural e tão antigo na história das línguas. Essa supervalorização da língua escrita combinada com o desprezo da língua falada é um preconceito que data de antes de Cristo!

É claro que é preciso ensinar a escrever de acordo com a ortografia oficial, mas não se pode fazer isso tentando criar uma língua falada “artificial” e reprovando como “erradas” as pronúncias que são resultado natural das forças internas (...) que governam o idioma. Seria mais justo e democrático dizer ao aluno que ele pode dizer BUnito ou BOnito, mas que só pode escrever BONITO, porque é necessária uma ortografia única para toda a língua, para que todos possam ler e compreender o que está escrito, mas é preciso lembrar que ela funciona como a partitura de uma música: cada instrumentista vai interpretá-la de um modo todo seu, particular (BAGNO, 1999, p. 52-53).

O professor de língua materna precisa, portanto, conhecer essas questões, sabendo reconhecer a diferença entre a aquisição de uma língua oral e o aprendizado da escrita e sabendo, ainda, lidar com a influência da oralidade na escrita. Para tanto, deve ser capaz de reconhecer os valores sociais que estão em jogo quando os aspectos da oralidade de determinado grupo social menos prestigiado influenciam a escrita e quando se trata da mesma influência, mas no âmbito de um grupo que possui maior prestígio socialmente.



Figura 8.6: Exemplo de interferência da fala na escrita.

Atividade 3

Atende ao objetivo 3

Observe a imagem:



Figura 8.7: Dicas para que te quero!

Agora imagine que essa imagem esteja num material que será utilizado por você na aula de redação em Língua Portuguesa. Considerando o que foi discutido sobre aquisição de língua oral e aprendizado da escrita, como você abordaria a questão da influência da fala na escrita com seus alunos?

Resposta comentada:

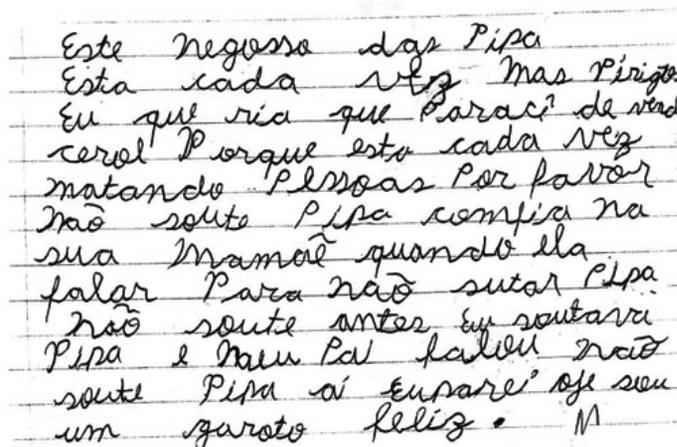
Há que se considerar que o aprendizado da escrita é um processo artificial e que, portanto, será mais custoso do que a aquisição da língua oral, que ocorre de forma natural e espontânea e pela qual o aluno já passou.

Dessa forma, ao abordar a imagem, você pode iniciar com a discussão sobre a diferença entre o processo que nos faz adquirir uma língua oral e aquele que nos faz aprender a escrita. Nesse raciocínio, ficará explícita, ao aluno, a dificuldade comum que existe no ato de se aprender a escrever e a ler e a necessidade de que se passe por um processo formal de aprendizagem para obtenção dessas habilidades. Adicionalmente, você pode explicar a importância da ortografia ao tratar da questão da influência da fala na escrita, chamando atenção para o fato de que o português é falado por pessoas de diversas regiões do Brasil e, ainda, por indivíduos de países distintos e que, portanto, são muitas as particularidades que se verificam na maneira de falar dessas pessoas, principalmente as que se referem a diferenças de sotaques. Tais particularidades precisam, então, ficar de fora da escrita, para que todos possam escrever e compreender o que se escreve em português.

Atividade final

Atende aos objetivos 1, 2 e 3

Leia atentamente um trecho de uma redação:



Este negossa das Pipa
Esta cada vez Mas Piriga
Eu que ria que Paraci de vend
cereal Porque esta cada vez
matando Pessoas por favor
Não solte Pipa compia na
sua Mamãe quando ela
falar Para não sutar Pipa
Não solte antes eu sutava
Pipa e Mãe Cal falou não
solte Pipa ai eu parei oje sou
um garoto feliz. M

Figura 8.8: Não solte pipa!

Fonte: BELINTANE, 2006.

Considerando o que foi discutido nesta aula, como essa redação poderia ser tomada como exemplo numa aula de produção escrita, a fim de abordar, junto aos aprendizes, fenômenos relativos à influência da oralidade na escrita?

Resposta comentada:

Um importante aspecto que pode ser destacado nesta questão é o fato de ser comum haver maior influência da oralidade quando (ainda) se tem pouca familiaridade com a escrita. Assim sendo, tal influência tende a diminuir na medida em que o grau de escolaridade aumenta. Essa redação caracteriza a escrita de alguém com poucos anos de ensino formal. Os traços da influência da oralidade na escrita dessa redação podem ser observados, por exemplo, na grafia de algumas palavras. Um desses casos é o da palavra *negócio*, escrita com *ss* em vez de *c*, o que se justifica pelo fato de essas letras poderem representar, em determinados contextos, os mesmos fonemas; a palavra também não é grafada com *io*, e isso, provavelmente, ocorre porque é comum, no português falado, variedade brasileira, a monotongação desses ditongos; assim sendo, *“negócio”* é escrito como *“negosso”*. Também em *“oje”*, não foi utilizada a grafia padrão *“hoje”*, porque a letra *h*, ao iniciar uma palavra, não é pronunciada. Ainda quanto à pronúncia, em *“mas perigoso”*, o advérbio foi escrito sem o *i*, já que no português oral, em todas as suas variedades, não há diferença de pronúncia entre *“mais”*, advérbio, e *“mas”*, conjunção. Por isso, é comum acontecer a troca de *“mais”* por *“mas”*, e vice-versa. Por fim, há ainda um aspecto de concordância em *“das pipa”*, em que apenas o determinante *“das”* foi pluralizado, marcando assim o número, mas sem, com isso, levar o substantivo para o plural. Tal fenômeno também é bastante comum no português falado no Brasil, sendo muito expressivo em alguns grupos linguísticos. Com base nesses exemplos, além de se discutir questões relativas à influência da oralidade na escrita, pode-se levar o aluno a entender e adotar as regras de ortografia de forma adequada. Tal abordagem, contudo, deve se desenvolver

de modo que sejam minimizados possíveis efeitos relativos a juízos de valor. A discussão de exemplos de influência da fala na escrita pode e deve contribuir para o entendimento dos fatos da língua e, conseqüentemente, possibilitar o acesso a um ensino da escrita mais real e mais profundo.

Conclusão

Abordamos nesta aula questões relativas à aquisição da língua oral e ao aprendizado da escrita. Discutimos as diferenças entre esses processos, que, embora possam se assemelhar, por se tratar de uma mesma língua, possuem naturezas distintas. A naturalidade de um frente à artificialidade do outro explicita que estamos tratando de fenômenos diferentes e explica por que passamos, de maneira muito similar, por um deles sem dificuldades e com sucesso, enquanto que, em relação ao outro, a dificuldade é maior, sendo necessária a submissão a um ensino formal, e os resultados nem sempre são equivalentes.

Desse modo, o professor de língua materna precisa estar atento à natureza desses fenômenos, compreendendo as dificuldades dos estudantes frente ao aprendizado de uma habilidade artificial, que exigirá tempo e ensino formal. Ademais, é importante que se compreenda a relação de influência de um sobre o outro como um processo habitual. Para saber lidar com essas questões, é importante, portanto, compreender a língua em toda a sua complexidade, em todas as suas manifestações fenomenológicas, para que, como professor de língua materna, se esteja em grau de abordar de maneira adequada os fatos da língua.

Resumo

Nesta aula, foram discutidas questões acerca dos processos de aquisição da língua oral e do aprendizado da escrita. Buscou-se diferenciar tais processos com vistas a tornar claras as características de cada um, pontuando questões importantes relativas ao ensino da escrita. Nesse sentido, foi abordada a naturalidade com que ocorre a aquisição de uma língua oral em oposição à artificialidade do processo de aprendizado da escrita. Sinalizou-se, assim, que se faz necessário que o professor de língua materna entenda a complexidade que envolve o ensino da escrita, a fim de que pense sobre estratégias e metodologias adequadas a essa tarefa.

Informações sobre a próxima aula

Na próxima aula, serão abordadas dificuldades no ensino de língua portuguesa. Dessa forma, questões relativas à influência da oralidade sobre a escrita, tratadas nesta aula de forma mais breve, serão aprofundadas.

Referências bibliográficas

CHOMSKY, Noam. *Linguagem e mente*. Brasília: UNB, 1998.

_____. *Novos horizontes no estudo da linguagem e da mente*. São Paulo: Unesp, 2005

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 1999.

_____. *Língua materna: letramento, variação e ensino*. São Paulo: Parábola, 2002.

BELINTANE, Claudemir. Abordagem da oralidade e da escrita na escola a partir da tessitura interdisciplinar entre a psicanálise e a linguística. In: PSICANALISE, EDUCACAO E TRANSMISSAO, 6., 2006, São Paulo. Proceedings online... Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032006000100002&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 15 set. 2016.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. *Pensamento e linguagem*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

Leituras recomendadas

PINKER, S. *O instinto da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

STUBBS, Michael. *Language and Literacy: the Sociolinguistics of Reading and Writing*. London: Routledge & Kegan Paul, 1980.

Aula 9

Dificuldades no ensino de Língua Portuguesa

Eduardo Kenedy, Aline Dias e Jussara Abraçado

Meta da aula

Apresentar os principais aspectos do ensino de Língua Portuguesa, considerando-se algumas das principais dificuldades nesse processo de ensino-aprendizagem.

Objetivos

Esperamos que, ao final desta aula, você seja capaz de:

1. discutir o mito de que português é uma língua difícil;
2. abordar questões relativas às dificuldades que se apresentam na aprendizagem do português escrito;
3. descrever as competências linguísticas que se deseja desenvolver no aluno;
4. discorrer sobre a formação do professor de Língua Portuguesa, a partir das questões que foram abordadas na aula.

Introdução

Estamos iniciando a segunda unidade desta disciplina que trata das dificuldades no ensino de gramática. Certamente você já deve ter ouvido que o português é uma língua difícil, pois essa é uma avaliação muito comum entre os próprios falantes do português brasileiro. Então, como futuro profissional de ensino de língua materna, você deve perguntar-se quais são as razões, afinal, que fazem ecoar esses discursos entre os próprios nativos do português, os quais, a priori, são aqueles que possuem o saber natural sobre essa língua.

Talvez a resposta esteja no modo como a escola tem atuado no ensino da Língua Portuguesa ao longo dos anos. Sabemos que há uma tradição de um ensino voltado para a gramática padrão cujo foco é a prescrição de regras que, muitas vezes, estão longe da realidade da língua falada no dia a dia do aluno. Nessa tradição, tudo o que não se adéqua às regras prescritas é considerado errado e, por isso, deve ser evitado. A consequência dessa postura é a de levar as pessoas ao entendimento de que falar muito diferente daquilo que é considerado padrão é sinônimo de falar errado.

Conforme vimos na aula anterior, o valor social que, comumente, a escrita possui nas sociedades – o qual está, certamente, associado ao próprio valor que a escolarização tem – pode resultar num posicionamento de prestígio da escrita sobre a fala. De fato, as regras prescritas pela escola circunscrevem-se basicamente na escrita, cuja base, comumente, são textos literários, de uma época passada. Dessa forma, não raro, ouvimos que aquele que não sabe “escrever bem” não sabe falar.

Ocorre que esse processo não é simples e possui muitos desdobramentos, que têm origem na própria hierarquização da sociedade. Sabemos que a gramática padrão do português empregada no ensino básico também não possui correspondência total com nenhum grupo linguístico, nem mesmo com a língua falada por grupos sociais prestigiados; no entanto, o modo como esses grupos falam não é alvo de ridicularização, tal como ocorre com os grupos de menor prestígio social.

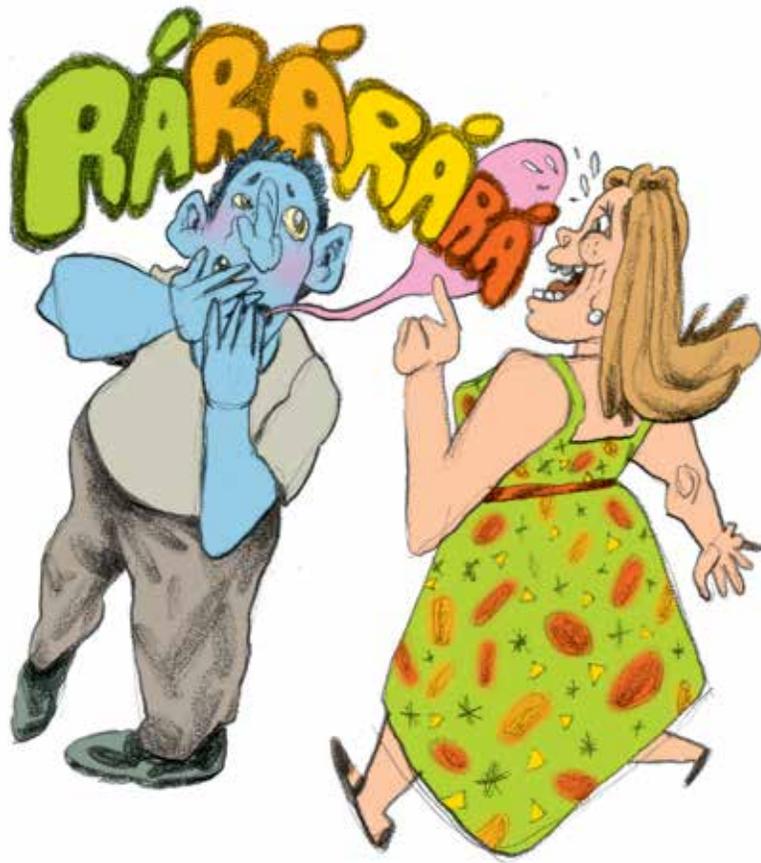


Figura 9.1: Ilustração de um processo de desmoralização da fala do outro

Portanto, ensinar a ler e a escrever em uma determinada língua implica ter sensibilidade a muitas questões que caracterizam a sociedade em que aquela língua é o idioma oficial. Para isso, é necessário muito mais do que saber as regras da gramática padrão; o professor de língua materna deve conhecer os fatos daquela língua, seus fenômenos mais gerais, sua história e, ainda, conhecer as variedades que ela possui.

Nesse sentido, esta aula tem como objetivo discutir alguns dos principais aspectos que tornam as aulas de Língua Portuguesa um processo dificultoso. Para isso, abordamos alguns mitos sedimentados em nossa sociedade em relação à língua e às possíveis razões de sua propagação, para que, assim, possamos discutir quais competências, afinal, desejamos que os alunos adquiram com o ensino de Língua Portuguesa e, conseqüentemente, debater a própria formação do professor de língua materna.

Português é uma língua difícil?

Conforme abordamos na Aula 8, o processo em si de aprendizado da escrita não é simples. Por não ser natural e espontâneo, aprender essa habilidade requer um ensino formal, que exige, entre outros esforços, exercício contínuo. Queremos demonstrar, com isso, que aprender a ler e a escrever não é uma complexidade natural e própria da língua portuguesa, trata-se de uma habilidade que exige maior esforço em qualquer que seja a língua.



Figura 9.2: Ilustração de uma dificuldade na escrita do português padrão.

Não bastasse esse aspecto que é geral, o ensino de Língua Portuguesa tem suas próprias características, tal como o fato de que, tradicionalmente, tem privilegiado regras embasadas em textos literários lusitanos e antigos:

No caso da gramática tradicional usada no Brasil e em Portugal, essa e outras regras vêm referendadas, em geral, em variantes literárias lusitanas do século XIX ou início do XX. Tanto para brasileiros, quanto para portugueses, a distância entre o que usam normalmente e o prescrito sempre será grande porque se trata da distância entre o artificial e o natural. A impressão de que portugueses acertam mais algumas regras, como as de colocação pronominal, acontece em função de os textos literários que serviram de modelo terem sido os de autores portugueses, quer dizer, até mesmo de brasileiros, mas só quando estes estivessem espelhados nos usos portugueses. (BARBOSA, 2007, p. 38-39).

Não obstante a apropriação de textos literários, que são apresentados como exemplos de textos escritos – o que já é um grande equívoco, posto que se limitam a um gênero e, além disso, com base em regras de uma língua que não existe mais –, tornou-se lugar-comum, e até recomendável, corrigir a fala dos alunos – e até mesmo das pessoas em geral –, com base nessas regras. Isso, obviamente, criou um abismo entre a gramática padrão e os próprios falantes da língua, e criou ambiente propício para a disseminação da crença de que o português é uma língua difícil.

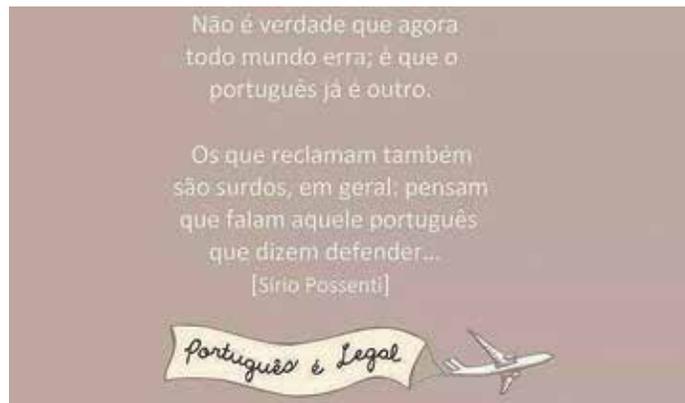


Figura 9.3: O português que ninguém fala.

Fonte: <https://www.facebook.com/PortuguesELegal/?fref=ts>



Com a palavra, Sírio Possenti (1996, p. 26):

hoje sabemos que todas as línguas são estruturas de igual complexidade. Isto significa que não há línguas simples e línguas complexas, primitivas e desenvolvidas. O que há são línguas diferentes. Uma análise de qualquer aspecto de qualquer das línguas consideradas primitivas revelará que as razões que levam a este tipo de juízo não passam de preconceito e/ou ignorância. (grifos do original)

Conforme vimos nas Aulas 6, 7 e 8, todos os seres humanos, em condições neurológicas normais, e em ambiente linguístico adequado, estão aptos a adquirir uma língua natural, e todo falante nativo de uma língua sabe com propriedade a gramática natural de sua língua. É justamente esse conhecimento que lhe permite falar e se comunicar adequadamente com outros falantes da mesma língua. A gramática natural do português, como já sabemos, difere em muitos pontos das regras que compõem a gramática considerada padrão, a começar pelo fato de que esta se aprende na escola, enquanto a outra apreendemos naturalmente durante o processo de aquisição da linguagem. Ocorre que, para muitos “entendidos”, saber “falar corretamente” uma língua é conhecer e usar as regras prescritas pela Gramática Tradicional (entretanto, na maior parte do tempo, também os “entendidos” não empregam na fala tais regras em sua plenitude). Para esses, a noção de erro está atrelada ao emprego das regras da gramática padrão. Desconhecem, portanto, que qualquer falante nativo de uma língua sabe a gramática de sua língua. Retomemos uma importante questão levantada e respondida na Aula 6: Mas o que é saber a língua? Saber a língua é dominar sua gramática!:

A maneira de determinar se uma construção é “gramatical” é encontrar pessoas que falem aquela língua e perguntar a elas. Portanto, quando se acusa pessoas de falar “agramaticalmente” em sua própria língua, ou de violar regularmente uma “regra”, deve haver algum sentido diferente de “gramatical” e “regra” no ar. Na verdade, a crença disseminada de que as pessoas não conhecem sua língua é um estorvo quando se faz pesquisa linguística [...] O próprio fato de elas (as regras prescritas pela Gramática Tradicional) terem de ser exercitadas mostra que são alheias ao funcionamento natural do sistema da língua. (PINKER, 2002, p. 478-480).

O que é difícil, portanto, não é o português em si, mas sim, para além da própria dificuldade de se aprender uma habilidade artificial (a escrita), as regras que são prescritas como absolutas e as únicas corretas (para a escrita e para a fala!). O português, como outras línguas, varia no tempo, no espaço e nas classes socioculturais. Esse aspecto somado ao ensino de regras sedimentadas, que possui pouca correspondência com a realidade linguística de milhões de brasileiros, e que ainda são impostas à fala, causa nos falantes da língua a sensação de que o português é uma língua muito difícil, afinal, esses falantes “erram” muito ao utilizar sua língua! Como vimos, encarar os fenômenos linguísticos dessa forma é que constitui o maior erro que se pode cometer.

Atividade 1

Atende ao Objetivo 1

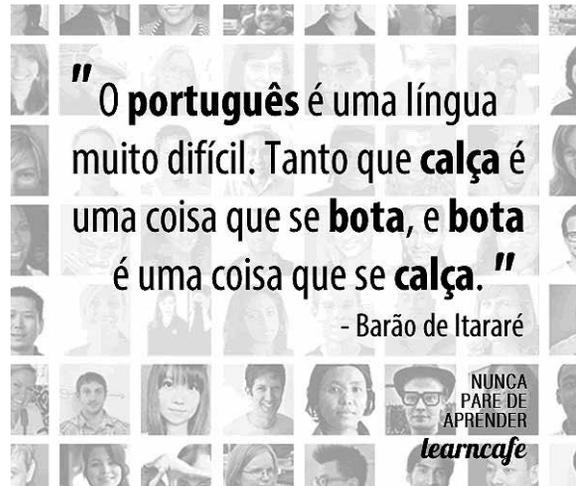


Figura 9.1: O Barão de Itararé e as dificuldades do português.

Fonte: <https://www.pinterest.com/pin/215398794651131769/>

A Figura 9.1 nos mostra que a brincadeira de que o português é uma língua difícil já está tão disseminada entre os falantes da língua que é possível encontrar referências a ela em contextos de descontração, como é o caso da citação nessa imagem. Imagine que você utilize essa figura para abordar tal mito numa aula no 3º ano do Ensino Médio. Quais seriam os pontos fundamentais a serem abordados nessa aula?

Resposta comentada

Considerando a abordagem da questão nesta aula, você pode chamar a atenção para o fato de que toda e qualquer língua humana é complexa,

em termos gramaticais, não havendo, portanto, uma mais complexa ou mais difícil do que a outra. Pode ainda observar que a impressão de que, no caso específico do português, a língua é difícil se origina da crença difundida de que as regras prescritas pela Gramática Tradicional, ensinadas pela escola, e que são fundamentadas basicamente em textos literários de épocas já passadas, são as regras a serem “respeitadas” tanto na escrita quanto na fala. Você pode também acrescentar que a dificuldade comum, em qualquer comunidade linguística, que se verifica no processo de aprendizagem da escrita e da leitura, é ainda acrescida pelo ensino de uma escrita pautada em modelos e normas distantes das regras que fazem parte da gramática natural própria da língua utilizada pelos brasileiros em seu dia a dia. Para completar, vale lembrar que tais regras ainda são, comumente, ensinadas como referências também para a língua falada. Assim sendo, corrigem-se não apenas os textos escritos, mas também a própria fala dos falantes nativos do português, com base nesse padrão, o que leva os brasileiros à crença de que não sabem falar português corretamente e cria ambiente propício para a disseminação, entre os falantes da própria língua, do mito de que o português é difícil.

Que dificuldades são essas?

Partindo do que já discutimos sobre a artificialidade da escrita e das regras prescritas pela Gramática Tradicional, cabe acrescentar um fato que tange à própria escola, ou melhor, que tange à organização da nossa sociedade e que se reflete no aprendizado da língua. Trata-se da característica hierarquizante de nossa sociedade. Tal característica reflete-se obviamente na maneira como grupos sociais empregam a língua e o valor atribuído a cada “maneira” de falar no seio da sociedade.

Grupos com maior prestígio socioeconômico tiveram e têm maior acesso à escolarização. Esse processo, como vimos, é pautado num ensino de língua cuja base são regras bastante distantes da realidade linguística de muitos brasileiros. Da forma como a escola atua, esses grupos acabam empregando algumas dessas estruturas prescritas e, digamos, atraindo para sua maneira de falar o prestígio que já possuem, em termos socioeconômicos. Pensemos, por exemplo, nas seguintes sentenças:

(1)

- a) Este é o chocolate de que gosto. (padrão)
- b) Este é o chocolate que eu gosto. (forma empregada por falantes cultos)
- c) Este é o chocolate que eu gosto dele. (forma estigmatizada)

As orações adjetivas restritivas (orações relativas) descritas em (a), (b) e (c) são descritas como pertencentes à gramática do português. Entretanto, como já adiantado ao lado de cada exemplo, a letra (a) é a forma considerada padrão, a qual é pouquíssimo (para não dizer nada) empregada por falantes nativos, mesmo por falantes cultos (letrados). Estes optam frequentemente pela opção (b), embora, com menos frequência, também utilizem a (c). Basta prestarmos atenção aos que nos cercam, aos noticiários e entrevistas, para percebermos que a (c) é a forma mais empregada por falantes menos cultos.

O fenômeno que está por trás dessas formas parece relacionar-se ao fato de que na gramática natural da língua real há uma tendência a se empregar orações relativas sem a preposição, ou, como exemplificado em (c), com a preposição deslocada para o fim da sentença. Contudo, as gramáticas tradicionais continuam elegendo a forma (a) como aquela considerada a padrão e estigmatizando a descrita em (c). No meio de uma e de outra, está a descrita em (b), a qual, como apontamos, é empregada também por falantes letrados. Ocorre que, neste caso, o exemplo em (b) não é visto como um “erro”, tal como aquele “cometido” em (c).

A noção mais corrente de erro é a que decorre da gramática normativa: é erro tudo aquilo que foge à variedade eleita como exemplo de boa linguagem. É importante, neste ponto, fazer duas considerações. A primeira é que “os exemplos de boa linguagem” são sempre em alguma medida ideais e são sempre buscados num passado mais ou menos distante, sendo, portanto, em boa parte arcaizantes, quando não já arcaicos. Certamente, embora em matéria de língua nada seja uniforme, os exemplos de boa linguagem utilizados pelas gramáticas são mais arcaizantes do que os encontrados em jornais e nos textos de muitos escritores vivos de qualidade reconhecida. (POSSENTI, 1996, p. 78)

Logo, o que observamos é que existe uma questão subjacente a essa lógica do erro bem mais profunda do que parece ser. O erro estigmatizado, hostilizado, visto como feio, carrega a conotação de um juízo de valor pautado não simplesmente na gramática padrão, mas na própria dinâmica social.

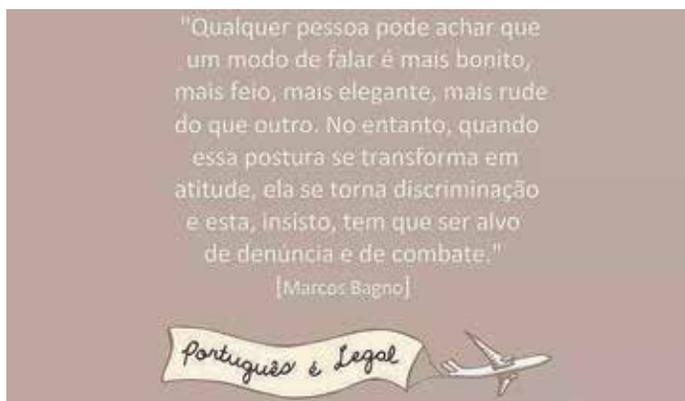


Figura 9.4: Juízo de valor sobre a língua.

Fonte: <https://www.facebook.com/PortuguesELegal/?fref=ts>

A escola, ao receber alunos oriundos de diferentes camadas sociais, apresenta um palco para o surgimento dessas questões de hierarquia. Normalmente citamos a própria dinâmica social – no caso, a brasileira –, em que se originam os juízos de valor enraizados no seio de uma comunidade.



Um pouco de história para entender juízos de valor relacionados ao uso da língua:

A crise social diz respeito aos reflexos, no ensino formal, da mudança que deslocou, no Brasil, a maior parte da população do campo para a cidade. Em 1970, já 80% da população brasileira era considerada urbana, proporção que continua aumentando até hoje. No intervalo de duas décadas, um sistema público de ensino que atendia a um número relativamente pequeno de alunos nos anos dourados do milagre econômico passou a receber uma grande massa de novas gerações de alunos cujos hábitos linguísticos familiares os afastavam ainda mais do modelo padrão apresentado como única variedade válida da língua. O preconceito linguístico, a partir de então, tornou-se mais evidente em sala de aula. Diversos usos populares, a despeito de serem historicamente manutenções do português transplantado para o país, assumiram caráter de estigma social. (BARBOSA, 2007, p. 33; grifos do original)

Estamos, portanto, diante de uma questão que, além de fatos linguísticos, envolve fatos sociais. Diversos usos populares distanciam-se, de maneira muito marcante, da prescrição gramatical e dos usos dos falantes letrados – os quais, como salientamos, também nem sempre correspondem exatamente à forma padrão. Tal situação torna ainda mais difícil, para pessoas das classes menos favorecidas, aprender a ler e a escrever, uma vez que, além do silenciamento a que são submetidas, em virtude da estigmatização do seu modo de falar, ainda têm de aprender regras de uma língua que lhe é estranha.



Figura 9.5: Dialeto de prestígio.

Fonte: <https://www.facebook.com/PortuguesELegal/?fref=ts>

Uma pessoa com pouco acesso à escolarização, de uma classe social mais baixa, que lê muito pouco, usará o seu conhecimento implícito sobre a língua constantemente para escrever. Assim, no âmbito da ortografia, não é difícil de imaginar o porquê de uma pessoa que pronuncia a palavra “bicicreta”, por exemplo, apresentar a tendência de grafar tal palavra como “r” e não com “l”.

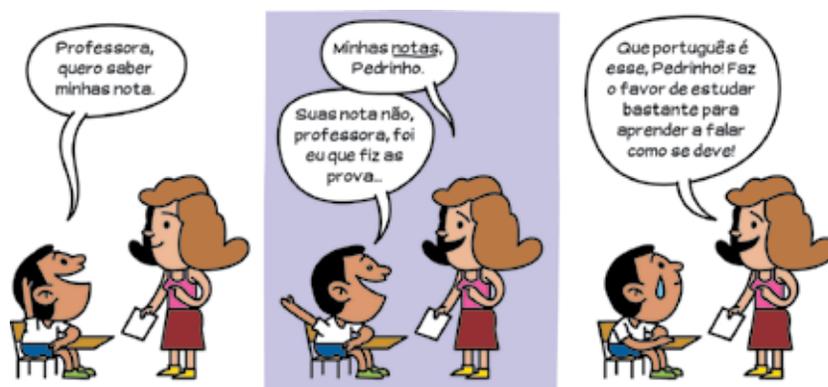
Casos semelhantes ocorrem quando se trata de um mesmo fonema que pode ser grafado por mais de uma letra no português. Não raro podem ser vistas grafias do tipo “chícara” ou “charopê”. Tal fenômeno se verifica porque, uma vez que se aprende, por exemplo, que “chave”, “chinelo”, “chuva” etc., são grafados com “ch”, usa-se a mesma regra para as demais palavras com o mesmo fonema. Em se tratando de palavras bastante comuns, como “xícara” e “xaropê”, percebemos que, neste caso, é o pouco contato com a leitura que contribui para o pouco domínio da grafia padrão.

Em acréscimo, podemos ainda citar o caso dos infinitivos no português. Embora haja uma tendência geral nos falantes da língua a não se pronunciar o /r/ das formas infinitivas dos verbos, um falante letrado, habituado à leitura, sabe quais são os contextos linguísticos em que o infinitivo é usado e, assim, emprega-o na escrita, ainda que, na sua fala, o /r/ seja também suprimido com frequência. No entanto, o falante pouco escolarizado tenderá a grafar, por exemplo, “vou comprá”, “vou fazê”, devido a uma estratégia comum empregada, principalmente, pelos pouco escolarizados, de sobrevalorizar a equivalência entre som e letra que, realmente, se verifica em muitos casos, mas não em todos.

Atividade 2

Atende ao Objetivo 2

Leia a tira abaixo:



Discorra sobre o quadrinho, apresentando um olhar crítico sobre a postura da professora diante da fala do aluno.

Resposta comentada

Essa estorinha nos remete a uma questão interessante: será essa uma cena comum nas salas de aula do Brasil? Sabemos que muitos professo-

res procuram “consertar” a fala de seus alunos com base no que prescreve a norma padrão da língua e as “correções” são feitas em qualquer contexto da aula, ainda que não se esteja diante de uma atividade específica que trate das diversas pronúncias e modos de falar, comparando-as entre si. Tal procedimento, além de causar constrangimentos para o aluno, que é visto como aquele que “fala errado”, indica que a professora, em questão, terá dificuldades para ensinar a norma padrão, posto que, ao que parece, não sabe lidar com as variedades linguísticas, existentes em toda e qualquer língua, e também na nossa.

Que competências os alunos devem desenvolver nas aulas de Língua Portuguesa?

Essa é uma pergunta bastante importante que nos leva a outras: o que desejamos ou esperamos de nossos alunos? Os linguistas defendem que tudo está certo na língua e que, portanto, as pessoas devem escrever e falar como bem quiserem? Essas e outras questões são recorrentes no senso comum e denotam um grande desconhecimento propagado sobre o que o linguista faz e sobre o que apregoa para o ensino. Será que você mesmo não está se perguntando a esse respeito? Afinal, não existe o certo e o errado para os linguistas? Precisamos esclarecer tais questões. Vamos esclarecê-las!

Como já discutimos na aula anterior e nesta, todo falante tem total domínio de sua língua materna, o que não significa dizer que ele saiba, por intuição, ler e escrever. Esse falante conhece, implicitamente, as regras que subjazem à gramática de sua língua, regras que regem a sua fala, mas que não necessariamente correspondem às mesmas da língua padrão. Como também mencionamos, é exatamente por não ser um processo natural que o aprendizado da leitura, da escrita e da própria língua padrão requer um exercício formal. Portanto, tal aprendizado só é alcançado por aqueles indivíduos que se dispõem a isso, o que difere do que acontece com a aquisição da gramática natural do português, que emerge de forma espontânea.

Sendo assim, não é difícil de imaginar que muitas dificuldades surjam nessa empreitada – dificuldades que vão desde as mais características ao processo de modo geral às dificuldades que marcam cada grupo ou mesmo indivíduo. Nesse sentido, precisamos nos perguntar quais

são as competências que, a despeito dessas dificuldades, queremos que nossos alunos desenvolvam.

Parece ser consenso o desejo de que o aluno, ao final do processo de escolarização, seja capaz de ler e escrever. Mas ler e escrever tornam-se processos muito amplos, precisamos determinar como queremos que esse aluno se desenvolva nessas habilidades. Nesse sentido, o que se deseja é que esse aluno seja capaz de lidar com as diferentes variedades da língua, que consiga reconhecer e dominar as diferenças que marcam os diversos gêneros textuais, que seja capaz de decodificar códigos, para que possa entender tudo aquilo a que tiver acesso em matéria de língua e que possa produzir textos adequados às diversas situações, incluindo-se aquelas que exigem uma escrita formal. Isso, contudo, não significa dizer que ele deva escrever como um jurista ou escritores renomados.

De acordo com Marcos Bagno (2002, p. 75-76),

Uma das tarefas do ensino de língua na escola seria, então, discutir os valores sociais atribuídos a cada variante linguística, enfatizando a carga de discriminação que pesa sobre determinados usos da língua, de modo a conscientizar o aluno de que sua produção linguística, oral ou escrita, estará sempre sujeita a uma avaliação social, positiva ou negativa. Se, num trabalho escrito, por exemplo, encontrarmos usos linguísticos condenados pela gramática normativa, vamos ter a honestidade e o bom senso de reconhecer que a NP (norma padrão) tradicional oferece apenas uma das muitas possibilidades de realização dos recursos existentes na língua, uma possibilidade que além de única é também carregada de traços de obsolescência que provocam no falante nativo um estranhamento quase semelhante ao provocado por um enunciado em língua estrangeira. É mais do que justo que o professor explique, com base em teorias consistentes, a origem do funcionamento das formas linguísticas consideradas não padrão, que mostre as regras gramaticais que governam cada uma delas. Isso deixará claro que as opções alternativas à regra padrão tradicional não são caóticas nem confusas nem incoerentes: muito pelo contrário, obedecem regras tão lógicas e consistentes quanto as que governam a opção padrão e por isso podem ser explicadas cientificamente.

Não é aconselhável, portanto, que o professor faça de sua aula um exercício de metalinguagem, exclusivamente. O aluno deve ter acesso à literatura, considerando-se os diferentes gêneros textuais, havendo espaço, nas aulas de Língua Portuguesa, para produção escrita, e não apenas para exercícios de gramática.



Autor da imagem: Kris

Figura 9.6: Atividade de leitura.

Fonte: <https://pixabay.com/pt/menino-leitura-estudando-livros-286240/>

Para tanto, deve ser garantida ao futuro professor de Língua Portuguesa uma formação que não esteja limitada às regras da Gramática Tradicional, visando ao único objetivo de transmiti-las em sala de aula. O professor deve ter, em sua formação, o acesso ao conhecimento da língua em toda a sua diversidade, um conhecimento científico que lhe dê a formação adequada, tal como ocorre com outras profissões.

Esse conhecimento deve ser a base de sua formação, o que lhe servirá de suporte necessário para interpretar os fatos linguísticos com que se defrontará em sua profissão.

Atividade 3

Atende aos Objetivos 3 e 4

Leia o trecho a seguir, em que Sírio Possenti defende sua posição sobre o ensino do português padrão:

Talvez deva repetir que adoto sem qualquer dúvida o princípio (quase evidente) de que o objetivo da escola é ensinar português padrão, ou, talvez mais exatamente, o de criar condições para que ele seja aprendido. Qualquer outra hipótese é um equívoco político e pedagógico. A tese de que não se deve ensinar ou exigir o domínio do dialeto padrão dos alunos que conhecem e usam dialetos não padrões baseia-se em parte no preconceito segundo o qual seria difícil aprender o padrão. Isto é falso, tanto do ponto

de vista da capacidade dos falantes quanto do grau de complexidade de um dialeto padrão. As razões pelas quais não se aprende, ou se aprende mas não se usa um dialeto padrão, são de outra ordem, e têm a ver em grande parte com os valores sociais dominantes e um pouco com estratégias escolares discutíveis. (POSSENTI, 1996, p. 17; grifos do original)

Discuta as assertivas do autor, problematizando-as com base no que foi comentado na última seção desta aula.

Resposta comentada

Como você pode constatar, em conformidade à discussão que desenvolvemos no decorrer desta aula, de acordo com o autor, ensinar a norma padrão deve constar entre os objetivos da escola, ou seja, a formação do aluno deve garantir seu acesso ao conhecimento da norma que é empregada em textos formais, textos eruditos e que possui prestígio social. Entretanto, o autor entende que também deve ser objetivo da escola, por exemplo, abordar a dinâmica da língua, em sua complexa diversidade. Um ensino pautado única e exclusivamente no ensino de norma padrão, sem fazer qualquer menção às demais variedades, como vimos, torna-se pouco real e pouco sensível aos verdadeiros fatos da língua, não dando espaço à construção de um pensamento crítico em relação a essa norma padrão vigente. Adicionalmente, como vimos, ainda que sejam discutidos os valores socialmente construídos para os diferentes dialetos, considerando-se, assim, o prestígio do dialeto padrão em comparação aos demais, deve-se possibilitar ao aluno o reconhecimento da diversidade linguística que caracteriza a língua de seu país. Como destaca o autor, as “razões pelas quais não se aprende, ou se aprende mas não se usa” o dialeto padrão relacionam-se a estratégias escolares discutíveis que precisam, portanto, ser revistas.

Conclusão

Nesta aula, discutimos aspectos relativos às dificuldades no ensino de Língua Portuguesa. Abordamos questões importantes que embasam o senso comum de que o português é uma língua difícil. Para isso, pontuamos algumas questões que, de fato, tornam o ensino da língua nas escolas um processo dificultoso, e isso não tem nada a ver com o fato de a língua ser, genuinamente, difícil, comparando-se às demais, mas, sim, com a própria natureza da norma padrão ensinada nas escolas e com a dinâmica que caracteriza nossa sociedade.

Por fim, discutimos brevemente as competências que desejamos desenvolver nas aulas de Língua Portuguesa. Enfatizamos a importância de prover meios que permitam ao aluno à aprendizagem da norma padrão, sem que, com isso, seja esse o único objetivo do professor. Abordar a diversidade linguística característica de nossa língua também deve ser um dos propósitos das aulas de Língua Portuguesa, criando-se assim condições para que o aluno perceba que não há nada de confuso ou desregrado nas variedades não padrão, mas que, antes, há questões de valor social que sustentam alguns mitos acerca da língua. Para que uma abordagem como tal seja feita na escola, é fundamental que, na formação do professor, sejam debatidos profundamente os fatos linguísticos, bem como as estratégias consistentes para o ensino de língua.

Atividade final

Atende aos Objetivos 1, 2, 3 e 4

Leia o quadrinho:



Discorra sobre a fala do aluno e a reação da professora, considerando-se a importância de se abordar, na formação de professores, a diversidade linguística, para que eles tenham condições de compreender os fenômenos linguísticos que caracterizam o português e saibam como lidar com eles no contexto de sala de aula.

Resposta comentada

No quadrinho, é caracterizada uma situação em que o aluno, fazendo uso de um dialeto não padrão, expressa sua dificuldade diante do “novo português”, remetendo-nos às novas normas trazidas pelo último acordo ortográfico da língua portuguesa. A professora esboça uma reação de

espanto, que pode ser interpretada pelo ponto de interrogação. Pode-se, ainda, inferir que tal espanto é causado pela língua falada pelo aluno. Esse tipo de situação é bastante comum em contextos de sala de aula em que, de um lado, há alunos oriundos de camadas mais pobres da sociedade – que falam um dialeto de pouco prestígio social – e, de outro, o professor, letrado, que tem domínio da norma culta. Lidar com essa diversidade em sala de aula não é tarefa fácil, sobretudo quando um dos objetivos da aula é exatamente ensinar a norma padrão, tão distante daquele dialeto do aluno. Para tanto, conforme enfatizado nesta aula, é necessário que o professor entenda não só sobre as normas da língua padrão que deseja ensinar, mas compreenda os fenômenos que caracterizam as diversidades linguísticas que constituem o português. Detentor do entendimento de que os fenômenos de variação são naturais e que as variantes próprias da linguagem corrente são diferentes da forma padrão, mas não são primitivas ou “erradas” uma vez que possuem regras tão complexas como aquelas que regem a língua padrão, o professor, pelo menos é o que se espera, reagirá de maneira diferente da personagem da estorinha em quadrinhos. Em vez de espanto ou de qualquer atitude de reprovação, é de se esperar que o professor reaja, demonstrando compreensão, e aja, procurando meios de oferecer a seu aluno um caminho menos tortuoso de acesso à norma padrão.

Resumo

Nesta aula, iniciamos a unidade referente às dificuldades no ensino de Língua Portuguesa. Primeiramente, foram discutidas questões relativas a mitos que caracterizam o português como uma língua difícil. Em seguida, foram abordados fatos linguísticos – e sociais – que tornam o ensino da norma padrão nas escolas uma atividade complexa. Por fim, foram levantadas e discutidas as competências que se deseja desenvolver no aluno de língua portuguesa. Considerou-se a necessidade de uma formação profissional adequada, que propicie ao futuro profissional de ensino de língua materna muito mais do que apenas o domínio completo das regras que regem a norma padrão. Em outras palavras, concluiu-se ser necessário que os professores de Língua Portuguesa conheçam os fenômenos linguísticos que caracterizam a dinâmica da língua como um todo e que, assim, tenham embasamento teórico e metodológico fundamental para lidar com a realidade linguística da sala de aula.

Informações sobre a próxima aula

Na próxima aula, discorreremos sobre os aspectos da variação fonológica do português do Brasil e seus reflexos no aprendizado da ortografia. Dessa maneira, será possível aprofundar um pouco mais questões relativas às dificuldades no ensino da língua discutidas nesta aula.

Referências bibliográficas

BAGNO, Marcos. *Língua materna: letramento, variação e ensino*. São Paulo: Parábola, 2002.

BARBOSA, A. G. Saberes gramaticais na escola. In: VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. (Org.). *Ensino de gramática: descrição e uso*. São Paulo: Contexto, 2007. p. 31-54.

PINKER, S. *O instinto da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

Aula 10

Como é que se escreve isso? Aspectos da variação fonológica do português do Brasil e seus reflexos no aprendizado da escrita

Metas da aula

Abordar fenômenos relativos à variação fonológica do português brasileiro, com vistas a refletir sobre os reflexos no aprendizado da escrita.

Objetivos:

Esperamos que, ao final desta aula, você seja capaz de:

1. reconhecer a variação fonológica da linguagem;
2. demonstrar algumas variações fonológicas presentes no português brasileiro;
3. discorrer sobre o valor social das variantes;
4. discutir os reflexos da variação fonológica no aprendizado da ortografia;
5. contribuir para reflexões necessárias à formação do professor de Língua Portuguesa.

Introdução

Que os portugueses pronunciam as palavras diferentemente dos brasileiros parece não haver dúvidas! Mas... E os brasileiros? Todos pronunciam da mesma maneira as palavras que constam nos dicionários de Língua Portuguesa? Essa também é uma questão sobre a qual já não há dúvidas entre nós. Já sabemos que há diferenças na pronúncia das palavras também dentro do território nacional.

Você já deve ter conversado com alguém de um estado diferente daquele em que você vive e, certamente, deve ter entendido a mensagem sem grandes problemas, ainda que tenha percebido algo peculiar. Essa diferença até pode ter sido no âmbito do léxico, da morfologia ou sintaxe, mas, geralmente, chamam logo a nossa atenção as variações fonológicas.

Percebemos, por exemplo, que pessoas que moram mais ao Norte do Brasil não pronunciam o “s” de “biscoito” como os cariocas, assim como é possível observar que, na fala de paulistas do interior do estado, o conhecido “r” de “porta” destoa da pronúncia de tantos outros dialetos.



Figura 10.1: “Bixcoito”, na fala carioca.

Tais diferenças não se limitam à localidade, mas também podem ser observadas entre classes sociais que convivem em uma mesma cidade. Você já deve ter presenciado, algumas vezes, alguém rir ou debochar de quem fala “pobrema” em vez de “problema”, e até em programas humo-

rísticos vemos referências a essa pronúncia. Se você estava atento, percebeu que a pessoa ou a personagem que pronunciou “pobrema” pertencia a uma classe social de pouco prestígio e, provavelmente, era pouco escolarizada. Logo, a variação fonológica está muito mais presente do que se imagina, sendo condicionada por alguns fatores dos quais falaremos mais adiante.

Os exemplos apresentados até aqui são apenas alguns dos que caracterizam a variação fonológica no português brasileiro, que é o tema desta aula. Assim, nas próximas seções, vamos tratar de algumas variações fonológicas no português brasileiro e de seu reflexo no processo de aprendizagem da ortografia.

Variação fonológica

Como já mencionamos em aulas anteriores, uma língua não se constitui de um sistema único e homogêneo. Destacamos que a variação é inerente a todas as línguas humanas e que todas elas passam por mudanças. Nos termos da Sociolinguística variacionista, postula-se que “nem toda variabilidade e heterogeneidade na estrutura linguística implicam mudança: mas toda mudança implica variabilidade e heterogeneidade” (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006, p. 126).

Nem todas as mudanças fônicas produzidas na fala conduzem necessariamente a uma transformação fonológica. A mudança pode chegar – ou não – a alterar o sistema linguístico. O sistema muda quando variantes, alofones, se tornam fonemas e há então o que, na fonologia estrutural, se chama fonologização, enquanto a desfonologização ocorre quando deixa de haver uma oposição antes evidente (CALLOU; LEITE, 2001, p. 96).



ALOFONE

Entende-se por alofone cada realização de um mesmo fonema. Tomemos como exemplo, no português brasileiro, o fonema /t/. Esse fonema, diante da vogal /i/, como na palavra “tia”, pode ser realizado de duas formas diferentes, ou seja, por seus alofones [t] ou [tʃ], a depender da região do Brasil. A alternância entre [t] e [tʃ], como se pode observar, não acarreta mudança de significado da palavra. Isso se dá justamente porque [t] e [tʃ] são alofones (ou realizações) do fonema /t/. Isso já não acontece com /b/ e /m/, como em “mala” e “bala”, pois, nesse caso, /m/ e /b/ são fonemas diferentes e não alofones de um mesmo fonema.

Já sabemos que a variação e a mudança são inerentes às línguas. Vamos avançar, então, para outro ponto importante: a variação linguística não é aleatória. Isso significa que ela é ordenada, há condicionamentos que regulam o uso de uma ou outra variante, e a mudança ocorre quando se generaliza determinada regra, a qual se espalha para o sistema como um todo. Dito isso, queremos chamar a sua atenção para dois tópicos específicos desta aula:

1. o sistema linguístico de qualquer língua não é homogêneo, ou seja, ele apresenta variações em diferentes níveis, inclusive o fonológico, o que implica a existência de variações fonológicas;
2. tais variações não são aleatórias, mas, antes, são conduzidas por regras.

Por decorrência disso, concluímos que o português brasileiro possui um sistema fonológico heterogêneo, que apresenta variações diversas. Essas variações são impulsionadas tanto por fatores internos à língua quanto por externos.

Pensemos na palavra bicicleta: há muitos brasileiros que a pronunciam como “bicicreta”, ao passo que tantos outros pronunciam “bicicleta”, que é considerada a pronúncia padrão. Ocorre que a pronúncia do “r” em vez do “l” não representa um caso isolado, específico dessa palavra, pois podemos citar muitos outros, tais como “pranta”, “probrema”,

“Framengo” etc., em que ocorre o mesmo fenômeno. Logo, é possível supor que deva haver algum fator, que precisamos conhecer, atuando nessa variação.

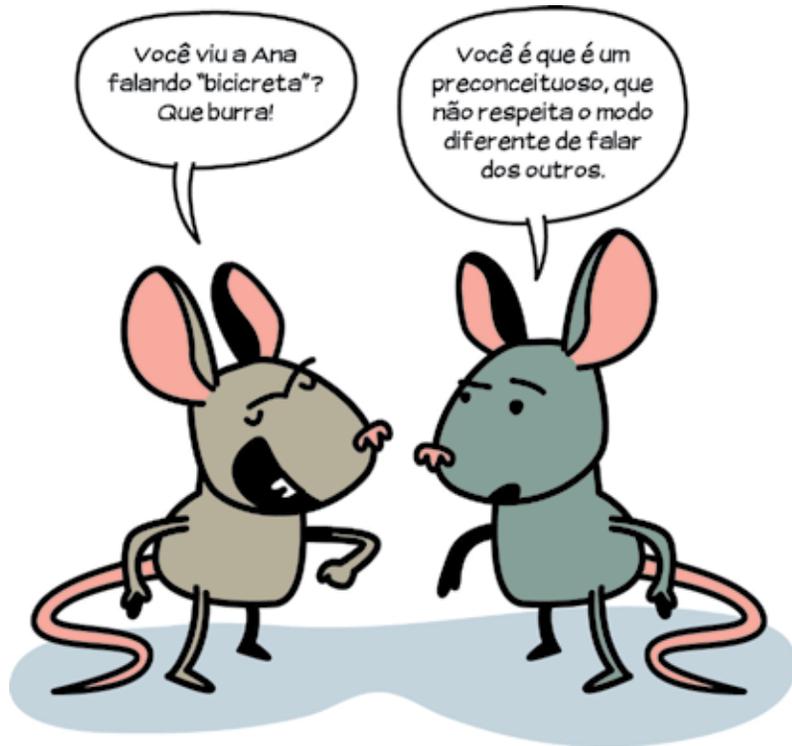


Figura 10.2: “Bicicreta”.

Por meio de estudos diacrônicos – que consideram o passar do tempo –, sabemos que muitas palavras derivadas do latim, que possuíam o encontro consonantal com “l”, foram substituídas, no português, pelo encontro consonantal com “r”. Isso ocorreu, por exemplo, com “fraco”, “brando” e “cravo”, que se originaram do latim *flaccu*, *blandu* e *clavu*, respectivamente. Logo, pode-se perceber que faz tempo que há uma tendência no português de se realizar essa troca, a qual corresponde a um fenômeno linguístico conhecido como rotacismo. Segundo o linguista Marcos Bagno,

(...) existe desde sempre na língua portuguesa uma tendência a transformar em R os L dos encontros consonantais, fenômeno que recebe o nome técnico de rotacismo. Nos textos escritos que nos chegaram da fase arcaica da língua, entre os séculos XII e XVI, aparecem inúmeros exemplos desta tendência: CREMEN-

ÇA, CRAMAR, FRAGELO, CONCRUIR, FROR, SIMPRES etc. Se algumas dessas palavras recuperaram o L do encontro latino original, isso se deve ao fenômeno da relatinização (...). As pessoas que dizem “prástico”, “pranta”, “ingrês”, “broco”, “praca”, “Cráudia”, “crínica etc. estão simplesmente levando adiante essa tendência presente na língua há muitos séculos (BAGNO, 2007, p. 218. Grifos do autor).

Então, poderíamos nos perguntar de onde vem essa tendência. Haveria motivações internas à língua?

De onde vem esse fenômeno? Muito simples: os sons representados pelas letras L e R são aparentados, isto é, são produzidos pelo nosso aparelho fonador de modo semelhante e em pontos próximos dentro da boca, daí a facilidade de troca de um pelo outro. Essas consoantes são chamadas líquidas e são as únicas que podem se combinar com outras para formar os encontros consonantais. Existem, portanto, razões de ordem fisiológica, que têm a ver com a própria configuração do nosso organismo, para explicar o fenômeno. (BAGNO, 2007, p. 218)

Compreendemos, então, por que tantos brasileiros falam “bicicreta” e entendemos, ainda, que não há nada de “caótico” nisso. Por outro lado, estamos falando de um fator interno que atua na variação da pronúncia da palavra “bicicleta”. Será que teria algum fator externo à língua atuando nesta questão também?

Como se sabe, “bicicreta” não é a pronúncia considerada padrão (e, por isso, costuma ser estigmatizada por muitos brasileiros). A escola, então, tem um papel de destaque nesse fenômeno, posto que ensina a pronúncia tida como “correta” e a grafia oficial correspondente. Daí, observa-se uma tendência, entre os falantes mais escolarizados, a pronunciar “bicicleta”. Por conseguinte, a variante “bicicreta” tende a ocorrer na fala de pessoas menos escolarizadas.

Pensemos na citação de Bagno, em que se explicam as razões fisiológicas para essa tendência; agora, pensemos também em por que são, justamente, os falantes mais escolarizados da língua que evitam tal tendência. Obviamente, a conclusão a que chegamos é a de a escola desempenha o papel de inibi-la. Podemos ir além e associarmos a pouca escolarização ao nível socioeconômico. Sabemos que pessoas pouco escolarizadas costumam pertencer a classes sociais menos favorecidas. Pronto! Já estamos diante de dois fatores externos que condicionam o fenômeno em questão: escolaridade e nível socioeconômico.

Portanto, as variações fonológicas existem, são conduzidas por regras e caracterizam a heterogeneidade de que falamos anteriormente. Com o português não é diferente, há variações fonológicas e uma série de questões envolvidas, desde o valor social dessas variações à interferência na aprendizagem da ortografia, assunto sobre o qual continuaremos a discorrer.

=====**Atividade 1**=====

Atende aos objetivos 1 e 2

Observe as seguintes palavras no quadro a seguir:



Figura 10.3: O rotacismo no português.

Agora, com base no que discutimos, aponte as palavras que estão sujeitas ao fenômeno de rotacismo no português brasileiro dos nossos dias. Além disso, explique por que podemos tomá-las como exemplo para discutir heterogeneidade linguística e variação fonológica.

Resposta comentada

Sugerimos que a resposta seja dividida em duas partes. Na primeira, vale destacar que, como vimos nesta aula, o rotacismo é um fenômeno que diz respeito à substituição do “l” pelo “r”. Assim sendo, observe que, no quadro acima, só podem estar sujeitas a tal fenômeno as seguintes palavras: “flecha”, “placa”, “glória” e “blindar”. As demais já são pronunciadas com “r”. Na segunda parte, a explicação deve levar em conta que as referidas palavras nos remetem ao fenômeno da variação fonológica porque podem ser pronunciadas de formas diferentes, com “l” ou “r”, a depender do grupo de falantes da língua, mas que mantêm o mesmo referente: as variantes “flecha” e “frecha”, por exemplo, se referem ao mesmo instrumento (de guerra, de caça ou de esporte), que é lançado por um arco. Deve ser considerado ainda que: a) essa variação envolve a troca de uma consoante por outra assemelhada em termos de articulação (consoantes líquidas), não se tratando, assim, de uma troca aleatória, ou seja, de uma consoante por outra qualquer; b) que fatores externos, como escolaridade e classe social, condicionam o emprego de uma ou outra variante.

O “pobrema” do valor social na variação fonológica

Vimos que a variação é inerente ao sistema das línguas e que ela ocorre em diferentes níveis linguísticos; logo, ocorre também no nível fonológico. Exemplificamos este tipo de variação reportando-nos a um fenômeno bastante conhecido pelos brasileiros, o rotacismo, comum em palavras como problema, Flamengo e bicicleta.

Agora, deteremo-nos a dar mais exemplos de variações fonológicas do português brasileiro e o respectivo valor que possuem, a fim de ilustrar questões de ordem social nesses processos. Desse modo, pretendemos demonstrar que há variações fonológicas que envolvem variantes menos “rejeitadas” pelos brasileiros e que, possivelmente, esta é razão pela qual já podemos observar sua manifestação em diferentes grupos sociais, ao passo que há outras variações com variantes estereotipadas que parecem ser “reprimidas”, tornando-se, assim, restritas a grupos desprestigiados socialmente.

Pelo fato de a linguagem estar fortemente ligada à estrutura social e aos sistemas de valores na sociedade, diferentes dialetos e sotaques diversos são avaliados de forma distinta. A língua padrão, por exemplo, representa mais status e prestígio do que qualquer variante. Entretanto, a linguagem padrão vem a ser apenas uma variedade entre muitas, embora uma variedade particularmente importante, pois atua como uma das forças contrárias à variação. Não existe nenhum aspecto inerente nas variantes não padrão que as torne inferiores. Atitudes contra dialetos não padrão são atitudes que refletem a estrutura da sociedade (CALLOU; LEITE, 2001, p. 96).

Dessa forma, faz-se necessário, no estudo das variações fonológicas, que procuremos compreender também a dinâmica social subjacente aos fenômenos linguísticos, buscando desvelar questões relativas ao valor que as variantes possuem, uma vez que, como vimos, a estigmatização de uma variante e o prestígio atribuído a outra(s) pode delinear o rumo da variação e de uma possível mudança linguística.

Nesse sentido, observemos um trecho da letra da música “A banda”, de Chico Buarque de Holanda.

Estava à toa na vida
O meu amor me chamou
Pra ver a banda passar
Cantando coisas de amor

A minha gente sofrida
Despediu-se da dor
Pra ver a banda passar
Cantando coisas de amor

O homem sério que contava dinheiro parou
O faroleiro que contava vantagem parou
A namorada que contava as estrelas
Parou para ver, ouvir e dar passagem

A moça triste que vivia calada sorriu
A rosa triste que vivia fechada se abriu
E a meninada toda se assanhou
Pra ver a banda passar
Cantando coisas de amor (BUARQUE, 1966).



“A banda”

Você pode ter acesso à letra completa e ainda ouvir a música em:
<https://www.letras.mus.br/chico-buarque/45099/>.

Logo na primeira estrofe, podemos observar as palavras “chamou” e “amor” compondo uma rima alternada. Mas, se não tivéssemos acesso à pronúncia – ou mesmo conhecimento tácito do fenômeno como falantes do português brasileiro –, poderíamos nos perguntar como uma palavra que termina em “ou” rima com outra que termina em “or”. Trata-se da variação que desfaz a pronúncia de alguns ditongos e que se chama monotongação: neste caso, “chamou” passa a ser pronunciado como “chamô”, rimando com “amô”, que também sofre variação, uma vez que a pronúncia do “r” final é omitida, resultando em “amô”. O mesmo ocorre em outras oxítonas terminadas em “r”, como verbos no infinitivo (exemplos: “comprá”, “bebê”, “dormi” etc.).



Monotongação

É quando um ditongo se transforma em uma única vogal.

Exemplo: beijo > /beju/

Ao longo da música, existem outros exemplos de monotongação (no trecho que apresentamos há “parou” e “assanhou”). Esse fenômeno já está praticamente implementado na oralidade, isto é, já está generalizado no sistema, sendo comum na fala de basicamente todos falantes do português brasileiro. Podemos percebê-lo, por exemplo, em contextos de sílaba átona iniciais, como na palavra “pouco”, em sílabas tônicas mediais, como em “calouro”, bem como em tônicas finais, como em “chamou”.

Alguns trabalhos têm demonstrado que, no português brasileiro, há três ditongos que podem sofrer monotongação a depender do contexto (cf., entre outros, BISOL; BRESCANCINI, 2002; CALLOU; LEITE, 2001; CAVALIERE, 2005). Esses ditongos são: “ai”, “ei” e “ou”. A dependência do contexto significa que determinadas situações favorecem a monotongação, ao passo que outras, não. Por exemplo, o ditongo “ai” tende à monotongação em sílabas iniciais ou mediais, mas não em sílabas finais. Pense nas palavras “de-

cai” e “orais”: casos como esses não favorecem a monotongação. O mesmo ocorre com “ei”, que tende a não se monotongar em sílabas finais, como em “falei”; já em sílabas iniciais e mediais, o fenômeno é favorecido. Por outro lado, como vimos, com o ditongo ou, a monotongação tende a ocorrer em sílabas iniciais, mediais e finais.

Estamos, portanto, diante de um caso de variação fonológica bastante generalizada no sistema; o fenômeno de monotongação é tão comum que já pode ser observado na música de um compositor tido como mais erudito, como é Chico Buarque. Se assim é, a conclusão a que podemos chegar é a de que as variantes monotongadas (“chamô”, “peixe”, “caxa” etc.) não são estigmatizadas, seu valor não está associado a uma determinada classe social, mas a várias.



Figura 10.4: Monotongação de peixe e queijo.

Agora pensemos nas seguintes palavras: “mulher” e “falhar”. Você reconhece que existe variação fonológica, no português brasileiro, em relação às suas pronúncias? Se respondeu que sim, então, talvez, você já tenha ouvido essas palavras serem pronunciadas, por exemplo, assim:

mulher > muié; falhar > faiá.

Esse fenômeno linguístico chama-se deslateralização, posto que o dígrafo “lh”, na escrita, corresponde, na fala, ao fonema /ɫ/, uma consoante lateral palatal. Para você entender melhor o que vem a ser uma

consoante lateral, tente pronunciar o /l/ de picolé bem devagar. Você vai perceber que a língua cria um obstáculo frontal à passagem do ar e, por isso, o ar e o som saem pelo lados, ou seja, pelas laterais da boca. O mesmo acontece com o /ʎ/ que, assim como o /l/ é uma consoante lateral.

Na verdade, essa consoante lateral não existia no latim, tendo surgido no português a partir de alguns processos de transformação: tégula > tegla > teyla > telya > telha (BAGNO, 2007). Dessa forma, não é difícil imaginar que a deslateralização não tenha nada de caótico e estranho, tratando-se apenas de um fenômeno que, diferentemente da monotongação, pertence a grupos de pouco prestígio social.



Figura 10.5: Exemplo de deslateralização do dígrafo lh em “trabalha”.

Fonte: <http://geradormemes.com/meme/1b35x5>

Podemos ainda citar, rapidamente, variações fonológicas como o apagamento do “d” no morfema “ndo”, que marca o gerúndio – gostando > gostano –, ou a metátese, que consiste numa transposição de um fonema que está na mesma sílaba ou entre as sílabas – estupro > estrupo –, como exemplos de variações fonológicas estigmatizadas. Entretanto, assim como as que já citamos anteriormente, esses também são exemplos de fenômenos explicáveis e que não têm nada de estranho, tanto que, por exemplo, temos ocorrências de metátese em textos do português arcaico: palude > padule (HORA; TELES; MONARETTO, 2007, p. 186).

Por outro lado, fenômenos como a monotongação ou a perda do “r” final em palavras oxítonas não são estranhados, até porque também

ocorrem na fala de pessoas das camadas sociais de maior prestígio. Uma das explicações para esse fato baseia-se na saliência fônica: estes fenômenos chamam menos a atenção, são menos audíveis do que os mencionados anteriormente.

Como se pode constatar, a variação fonológica natural e inerente à língua é alvo de avaliação subjetiva no seio da sociedade. A depender dos grupos que apresentam tais variações, essa avaliação tenderá a ser positiva ou negativa.



Conforme explica Bagno (2007), quando a variante inovadora, diferente da considerada padrão, se faz presente na fala de pessoas socialmente privilegiadas, não se verifica uma reação negativa:

Em grande parte do Brasil, por exemplo, as pessoas pronunciam o T e o D diante de /i/ como uma consoante palatal: [tʃ] e [dʒ], como em TITIA e DIA, na pronúncia do Rio de Janeiro, de Minas Gerais, de São Paulo etc. (...). Por que ninguém ri dessas pronúncias? Porque elas não caracterizam desprestígio social. Ao contrário, as pronúncias [titia] e [dia], mais próximas da forma escrita e que caracterizam algumas variedades (como a de vários estados do Nordeste e também a área do “dialeto caipira” de São Paulo, Minas Gerais e Paraná), são sentidas como “sotaque regional” e usadas como estereótipos para identificar falantes. Mais uma vez, estamos aqui diante das consequências sociais da variação e mudança (...) (BAGNO, 2007, p. 220).

Atividade 2

Atende aos objetivos 2 e 3

Leia a figura abaixo:



Figura 10.6: Variação fonológica: p[r]ástico/p[l]ástico.

A partir desse exemplo, discorra sobre o valor social das variações fonológicas no português brasileiro.

Reposta comentada

Você pode começar, a exemplo da atividade anterior, discorrendo sobre o rotacismo, responsável pela pronúncia “prástico”, e apontar que se trata de um fenômeno bastante comum na língua, sendo passível de ser observado desde a passagem de palavras com encontro consonantal em “l” do latim para o português, que transformou em encontros consonantais com “r” – *clavu* > *cravo*. Apontando isso, você pode destacar o fato de que não há nada de desregrado ou de caótico na troca de “l” por “r” na língua; na verdade, trata-se, como vimos, de uma tendência que tem motivação fisiológica, dada a proximidade dos pontos de articulação dessas consoantes líquidas. Em seguida, é apropriado considerar que a estigmatização dessa pronúncia está associada às classes sociais que a empregam, que correspondem, justamente, àquelas que têm menos valor social. Isso fica bastante evidente na figura acima, que joga exatamente com dois desvios da norma padrão. O primeiro é a troca de “l” por “r” na palavra “problema” e o segundo é o uso da preposição “em” com o verbo *ir*, que rege a preposição “a” na norma padrão. Como a mudança na regência do verbo *ir* está bastante difundida no português brasileiro, sendo, portanto, empregada inclusive por falantes cultos, dizermos que “vamos na praia” não nos coloca em uma situação jocosa, ao passo que a pronúncia “prástico” é mal vista, pois pertence apenas a grupos de falantes desprestigiados socialmente. Com essa abordagem, você pode apontar a lógica subjetiva do valor das variações fonológicas, bem como das demais variações linguísticas, na comunidade de fala.

Reflexos da variação fonológica no aprendizado da escrita

Vimos em aulas anteriores que o aprendizado da escrita não é um processo simples. Ao contrário da fala, que emerge natural e espontaneamente, a escrita só é aprendida mediante a um processo formal de aprendizado de regras.

Em sociedades que possuem o alfabeto fonético, existe a relação entre os símbolos gráficos e o som da fala. Conforme também já citado em aula anterior, é comum que se utilize, principalmente, nos primeiros anos de escolarização, o conhecimento que se tem da pronúncia das palavras para grafá-las.

Alguns trabalhos apontam para a relação entre a consciência fonológica e o aprendizado da leitura e da escrita (cf., dentre outros, CAPOVILLA, 2000). Entende-se por consciência fonológica o conhecimento da estrutura fonológica das palavras e se trata de uma habilidade metalinguística sobre as unidades menores da língua, a qual tem sido apontada por sua relação com o aprendizado da leitura e da escrita. Embora ainda haja algumas questões sobre, por exemplo, qual seria o grau de causalidade entre a consciência fonológica e o seu auxílio no aprendizado da leitura e da escrita, parece não haver dúvidas de que a criança, ao reconhecer a correspondência entre letras e fonemas, emprega tal conhecimento para aprender a ler e a escrever.

Portanto, há indícios de que a relação que se faz entre letra e som, que se dá nos primeiros anos de escolarização, auxilia no aprendizado da leitura e da escrita. Por outro lado, vimos, com alguns exemplos, que não são poucos os casos em que palavras são grafadas na norma padrão de um modo e pronunciadas de outras formas pelos diferentes grupos de fala.

No início da aprendizagem do código escrito, portanto, é comum que o aprendiz construa uma relação entre as letras e os fonemas de acordo com o conhecimento tácito que lhe confere a habilidade de falar, conforme a variedade sociolingüística a que tem acesso. Dessa forma, você pode imaginar, por exemplo, que uma criança que pertence a um grupo social em que ocorra o fenômeno do rotacismo em palavras como “bicicreta”, “pranta” e “grória” tenderá a escrever essas palavras também com “r” no início da alfabetização (cf. dentre outros, BORTONICARDO, 2004; 2006).

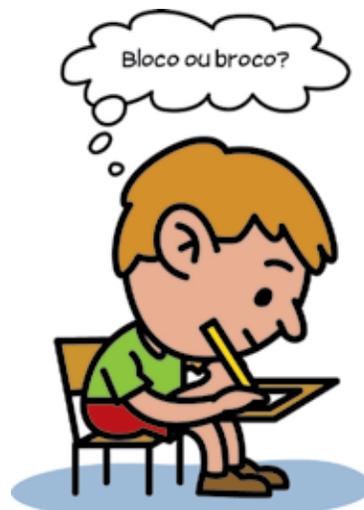


Figura 10.7: Dúvida na hora de escrever.

Obviamente, todas as demais variações que exemplificamos serão, inicialmente, um obstáculo na aprendizagem da grafia padrão. Não há, portanto, diferença entre aquelas de menor ou maior prestígio social. Assim como provavelmente haverá interferência de fenômenos como o rotacismo ou a deslateralização, que são estereotipados, poderá haver também a interferência do fenômeno da monotongação ou da perda do “r” final em palavras oxítonas, os quais não são estigmatizados. Não é, portanto, uma questão de valor social do fenômeno envolvido, mas do uso que se faz da consciência fonológica sobre os fonemas correspondentes ao código gráfico das palavras.

É preciso lembrar que tal interferência tende a diminuir à medida que se tem maior contato com textos escritos que empregam a grafia das palavras em norma padrão. Assim, quanto maior for o contato de um estudante com a leitura, maior será a sua familiarização com a escrita padrão das palavras, e ele passará a ser menos influenciado por essa consciência fonológica que adquiriu e que, certamente, lhe foi importante no início do processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Por outro lado, um estudante que possui pouca familiaridade com o universo da escrita, por razões diversas, dentre as quais o próprio fato de se tratar de uma atividade pouco empregada no ambiente em que vive, provavelmente, tenderá a ter mais dificuldades em grafar as palavras de acordo com a norma padrão. Existem, portanto, novamente, razões sociais que implicam nesse processo, caso consideremos que classes menos favorecidas no Brasil têm menos acesso à leitura.

O professor precisará, desse modo, ficar atento àquelas questões que surgem na escrita e na leitura e que são originadas por problemas distintos. Quanto a essas questões, ora elas podem se tratar de interferência do conhecimento das regras fonológicas variantes, ora apenas da não familiarização do educando com as convenções da escrita de determinadas palavras (cf. BORTONI-RICARDO, 2006). Nesse sentido, é mister que o professor reconheça a variação como inerente ao sistema linguístico, bem como a mudança, e que saiba traçar estratégias no ensino da língua materna. Faz-se necessário, ainda, que ele reconheça quais são as palavras de pouca familiaridade para os estudantes, no sentido de sua erudição, por exemplo, e que saiba propiciar o contato do educando com esse universo letrado.

Ao reconhecer essa característica, o professor deve ser conhecedor das variações fonológicas marcantes do português brasileiro, as quais, provavelmente, interferirão na aprendizagem da escrita, sobretudo nos

primeiros anos de escolarização. Ele poderá trabalhar mais intensamente a grafia dessas palavras que possuem variação na sociedade, sem, contudo, considerar que a forma escrita é a única “certa” e que deve impor ao aluno que simplesmente abandone a pronúncia que conhece, taxando-a como errada. Finalmente, o professor de língua materna deve saber que o próprio reconhecimento da autenticidade da língua falada que o aluno traz para a escola já compõe estratégia de motivação no aprendizado de leitura e da escrita. Para além disso, há que se considerar, como já mencionado em aula anterior, que aprender a escrever de acordo com a norma padrão é importante, mas não é o único objetivo das aulas de Língua Portuguesa.

==== **Atividade 3** =====

Atende aos objetivos 4 e 5

Imagine que você está lecionando numa turma de 6º ano, na periferia do Rio de Janeiro, e que há alunos que ainda apresentam muitas dificuldades relativas à alfabetização. Imagine que há dois erros de grafia numa prova, sendo um relativo à palavra “plástico”, grafada como “prástico”, e outro relativo à palavra “procrastinar”, grafada como “pocrastinar”. Discorra sobre como lidar com esses erros de grafia, considerando-se o que foi discutido na última seção de nossa aula.

Reposta comentada

Deve-se considerar que pesquisadores apontam que existe uma relação entre a consciência fonológica e o aprendizado da escrita, conforme apresentado nesta aula. Nesse sentido, pode-se compreender que o aluno que ainda possui lacunas em relação à alfabetização, mesmo no 6º ano do Ensino Fundamental, continua a empregar seu conhecimento sobre a pro-

núncia de determinadas palavras para grafá-las. Assim, pode-se inferir que, em se tratando de uma escola na periferia do Rio de Janeiro, o aluno deve pertencer a uma comunidade de fala em que a troca de “l” por “r” é comum e, por isso, a grafia “prástico” terá sido empregada. Deve-se ainda considerar que esse erro de grafia é diferente daquele cometido na palavra procrastinar, visto não se tratar de um termo de uso coloquial (na verdade, seu emprego restringe-se a textos formais), com o qual o aluno possa ter familiaridade. Assim, você pode considerar que as estratégias devem ser distintas: uma lida com a interferência do conhecimento do aluno sobre a pronúncia da palavra, ao passo que a lida com a falta de familiaridade com a palavra. Para a primeira, você pode pensar em relacionar o erro de grafia ao fenômeno paralelo que ocorre na fala de alguns grupos, descrevendo o fenômeno de modo que o aluno tenha ideia de que não se trata de algo estranho ou errado, e sim diferente da pronúncia considerada padrão; para a segunda, você pode intensificar o contato do aluno com textos em que haja a presença dessa e de outras palavras menos utilizadas na oralidade. Para ambas, no entanto, a leitura em língua padrão pode ser o melhor caminho para tornar o aluno um conhecedor da ortografia padrão dessas palavras.

Conclusão

Nesta aula, discorremos sobre as variações fonológicas presentes no português brasileiro e seus reflexos no aprendizado da escrita. Iniciamos com o esclarecimento do que se entende por variação fonológica e, com isso, explicitou-se que ela é um fenômeno natural às línguas humanas.

Buscamos abordar alguns exemplos de processos comuns ao português que caracterizam variações em relação à pronúncia padrão da língua. Vimos, por exemplo, que o rotacismo e a monotongação são bastante comuns na nossa comunidade de fala, sendo que o primeiro fenômeno é restrito a alguns grupos, enquanto que o segundo encontra-se já mais generalizado no sistema.

Após isso, problematizamos o valor dessas variações. Discorremos sobre as questões que estão subjacentes ao fato de que certas variações são estereotipadas, ao passo que outras, diferentemente, são aceitas. Nesse sentido, consideramos que as variantes pertencentes a grupos sociais desprestigiados são, justamente, aquelas consideradas as erradas e feias.

Por fim, tecemos algumas considerações acerca da interferência dessas variações no aprendizado da escrita. Buscamos trabalhar o conceito de consciência fonológica com vistas a aludir à interferência do conhecimento da pronúncia das palavras, que ocorre no aprendizado da escrita. Assim, apontamos algumas questões e consideramos a necessidade de que o professor de língua materna esteja capacitado, por meio do conhecimento dos fenômenos linguísticos, a traçar estratégias e lidar com a realidade heterogênea de sua sala de aula.

=====**Atividade final**=====

Atende aos objetivos 1, 2, 3, 4 e 5

Leia a letra da música de Adoniran Barbosa:

Tiro ao Álvaro

De tanto levar frechada do teu olhar

Meu peito até parece sabe o quê?

Taubua de tiro ao Álvaro

Não tem mais onde furar

Taubua de tiro ao Álvaro

Não tem mais onde furar

Teu olhar mata mais

Do que bala de carabina

Que veneno e estricnina

que peixeira de baiano

Teu olhar mata mais

Que atropelamento

de automóver mata mais

Que bala de revórver (BARBOSA; MOLLES, 1980).

Discorra sobre as variações fonológicas presentes na letra, pensando numa possível atividade com alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de periferias do Rio de Janeiro. Tenha em mente que essa atividade valorize a variedade linguística dominada pelos alunos e que, ao mesmo tempo, lhes dê a oportunidade de trabalhar a grafia padrão dessas e de outras palavras.

Resposta comentada

Você poderia iniciar a aula contextualizando que Adoniran Barbosa foi um cantor e compositor de clássicos do samba brasileiro, cujas letras traziam muito da variedade popular da língua. Em seguida, pode destacar as palavras que explicitam essa variedade. Comece, por exemplo, pela troca de “l” por “r”, fenômeno trabalhado nesta aula, que pode ser verificado em “frechada”. Busque trabalhar com os alunos de modo a reconhecer a autenticidade dessa variante, sem, contudo, deixar de apontar que ela não corresponde à grafia padrão. Você pode, ainda, problematizar as questões relativas ao valor social dessa variante, fazendo com os estudantes reflitam sobre o assunto. Pode fazer o mesmo com as demais variações, como em “taubua”, “estricnina”, “automóver”, “revórver” e, ainda, falar sobre o trocadilho da palavra alvo por “Álvaro”. A ideia é que você possa trabalhar as variações fonológicas, desmistificando uma série de crenças que os alunos trazem sobre suas próprias variedades, aproveitando para trabalhar a grafia padrão dessas e de outras palavras, como é o caso do fenômeno do rotacismo presente em “frechada” e em tantos outros vocábulos do português.

Resumo

Esta aula dedicou-se à abordagem do fenômeno relativo à variação fonológica no português. Nesse sentido, buscamos tanto trabalhar o conceito de variação fonológica, quanto descrever brevemente alguns de seus fenômenos, a fim de exemplificar esse processo. Trabalhamos aspectos relativos ao valor das variantes, apontando para as questões sociais subjacentes à avaliação subjetiva que se faz, na sociedade, de algumas variantes fonológicas. Em seguida, foram apresentados alguns pontos relativos à interferência dessas variações fonológicas no aprendizado da ortografia, visando abordar possíveis situações com as quais o professor de língua materna precisará saber lidar em sala de aula.

Informações sobre a próxima aula

A próxima aula tem como tema as variações lexicais diaméricas e seu reflexo no aprendizado da escrita formal.

Referências bibliográficas

BAGNO, Marcos. *Nada na língua é por acaso*: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BARBOSA, Adoniran; MOLES, Osvaldo. Tiro ao Álvaro. In: *Adoniran Barbosa: 70 anos*. Rio de Janeiro: EMI-Odeon, 1980. CD/LP.

BISOL, Leda; BRESCANCINI, Cláudia. *Fonologia e variação*: recortes do português brasileiro. Porto Alegre: Editora da PUCRS, 2002.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna*: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola, 2004.

_____. O estatuto do erro na língua oral e na língua escrita. In: GORSKI, Edair Maria; COELHO, Izete Lehmkuhl (Org.). *Sociolinguística e ensino*: contribuições para formação do professor de língua. Florianópolis: EdUFSC, 2006.

BUARQUE, Chico. *A banda*. In: Chico Buarque de Hollanda. Rio de Janeiro: RGE, 1966. 1 LP.

CALLOU, Dinah; LEITE, Yonne. *Iniciação à fonética e à fonologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

CAPOVILLA, Alessandra Gotuzo Seabra. *Problemas de leitura e escrita: como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica*. São Paulo: Memnon, 2000.

CAVALIERE, Ricardo. *Pontos essenciais em fonética e fonologia*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

HORA, Demerval da; TELLES, Stella; MONARETTO, Valéria Neto de Oliveira. *Português brasileiro: uma língua de metátese?* Porto Alegre: Letras de Hoje, 2007.

WEINREICH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, Marvin. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

Aula 11

Eu falo “tipo assim”, mas escrevo “tal como”: variações diaméticas e seu reflexo no aprendizado da escrita formal

Meta da aula:

abordar fenômenos relativos à variação diamésica no português brasileiro e seus impactos no aprendizado da escrita formal.

Objetivos:

Esperamos que, ao final desta aula, você seja capaz de:

1. conceituar variação diamésica;
2. explicar a variação entre as modalidades oral e escrita da língua;
3. analisar alguns exemplos de variação lexical diamésica no português brasileiro;
4. discutir sobre os reflexos das variações lexicais diamésicas no aprendizado da escrita formal.

Introdução

Você, certamente, se lembra de que, nas aulas anteriores, abordamos a variação linguística como um aspecto inerente às línguas, as quais não são sistemas homogêneos de regras. Vimos que essa variação não se limita a um ou outro nível linguístico, mas, ao contrário, podemos percebê-la em muitos deles.

Ao contrário da norma-padrão que é tradicionalmente concebida como um produto homogêneo, como um jogo de armar em que todas as peças se encaixam perfeitamente umas nas outras, sem faltar nenhuma, a língua, na concepção dos sociolinguistas, é intrinsecamente heterogênea, múltipla, variável, instável e está sempre em desconstrução e em reconstrução. Ao contrário de um produto pronto e acabado, de um monumento histórico feito de pedra e cimento, a língua é um processo, um fazer-se permanente e nunca concluído. A língua é uma atividade social, um trabalho coletivo, empreendido por todos os seus falantes, cada vez que eles se põem a interagir por meio da fala ou da escrita. (BAGNO, 2007, p. 36)

Certamente você também deve se lembrar de alguma situação na sua vida escolar em que você aprendeu a grafia de alguma palavra que lhe pareceu distante da maneira de pronunciar-la. Provavelmente, você deve ter achado isso estranho e, como muitos brasileiros, deve ter se perguntado: por que escrevemos assim se não falamos assim?

Nesta aula, discutiremos esses aspectos que nos remetem às diferenças no âmbito da fala e da escrita. Serão tratadas mais especificamente as variações no âmbito do léxico, as diferenças que distanciam a pronúncia de algumas palavras de sua grafia, isto é, as variações lexicais diaméricas.



Figura 11.1: Português é muito difícil!

Assim, em primeiro lugar, vamos apresentar, brevemente, o conceito de variação diamésica, em seguida, abordaremos alguns exemplos de variações lexicais diamésicas no português brasileiro e, por fim, discutiremos os reflexos dessas variações no aprendizado da escrita formal. Esperamos, com isso, discorrer sobre mais um fenômeno da língua que marca presença no processo de ensino-aprendizagem da escrita e, portanto, torna-se bastante relevante, para um futuro professor de Língua Portuguesa, conhecer e refletir sobre fenômeno em tela.

O que é variação diamésica?

A variação diamésica é aquela que envolve usos próprios das modalidades oral e escrita da língua. A palavra “diamésica” relaciona-se, etimologicamente, a vários meios. No contexto da Sociolinguística, os meios a que nos referimos são a fala e a escrita. Na análise desse tipo de variação, Bagno (2007) ressalta ser fundamental o conceito de gênero textual, porque há gêneros que caracterizam, tipicamente, a escrita – como textos acadêmicos e documentos oficiais –, e há outros que são característicos da fala – como conversas telefônicas e entrevistas na rádio. Assim, considerando ambas as modalidades, existem diferenças que vão desde a escolha lexical ao emprego de estruturas sintáticas, que tendem a ser maiores ou menores, a depender do grau de espontaneidade e formalidade requerido pelo gênero textual.

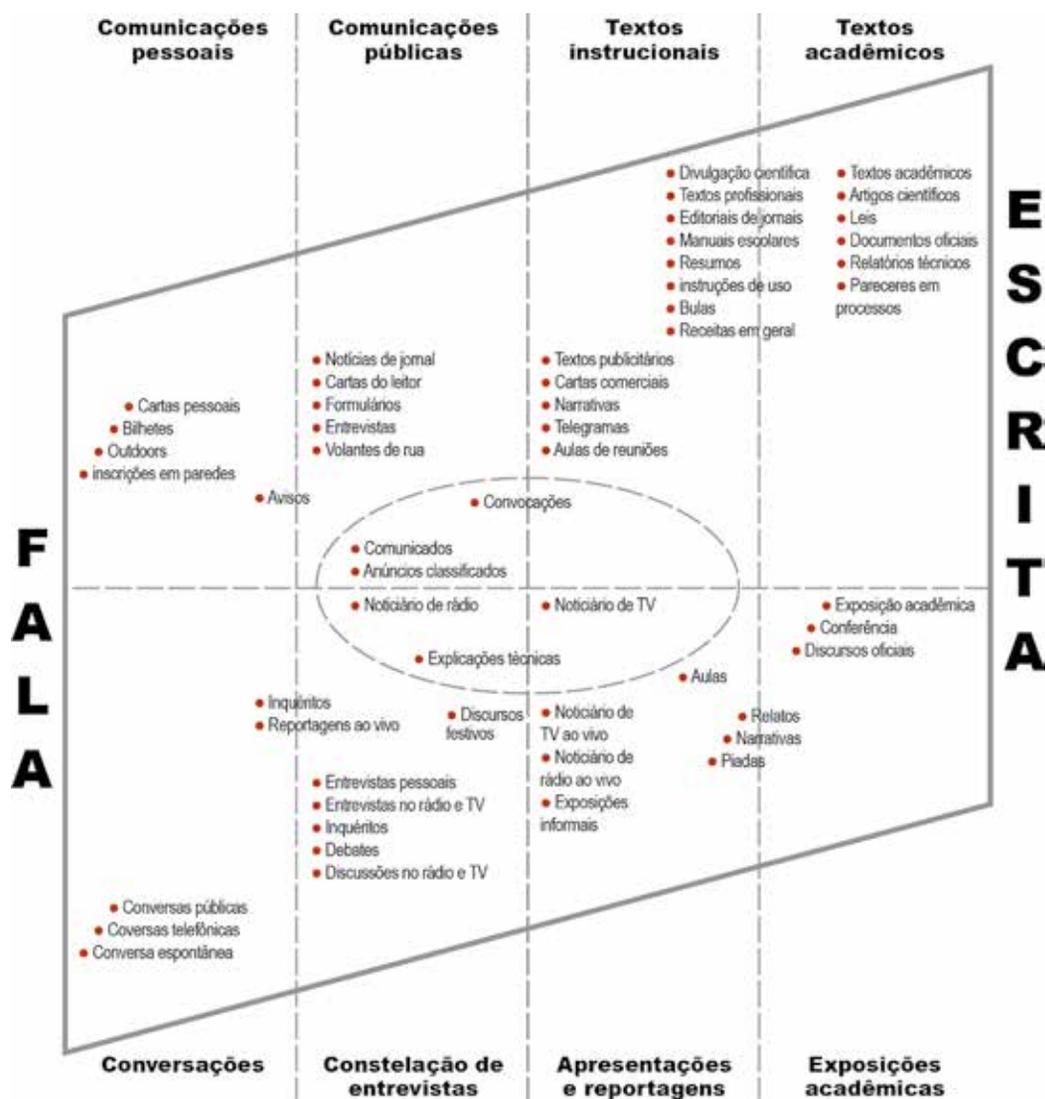


Figura 11.2: Reprodução de gráfico representativo do contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita.

Fonte: MARCUSCHI (2008, p. 41).

Você consegue perceber melhor, com a ilustração, que existem diferenças entre fala e escrita, mas, em se tratando de alguns gêneros, as fronteiras são mais tênues?

O contínuo dos gêneros textuais distingue e correlaciona os textos de cada modalidade (fala e escrita) quanto às estratégias de formulação que determinam o contínuo das características que produzem as variações das estruturas textuais-discursivas, seleções lexicais, estilo, grau de formalidade etc., que se dão num contínuo das variações, surgindo daí semelhanças e diferenças ao longo de contínuos sobrepostos. (MARCUSCHI, 2008, p. 42)

Se observarmos, por exemplo, um post numa rede social e uma conversa espontânea, perceberemos que, apesar da diferença entre a escrita e a fala, as diferenças não são tão grandes, tanto no âmbito do léxico (emprego de formas reduzidas como “pra”, “tá”, dentre outros) ou mesmo da sintaxe (emprego de orações adjetivas em que se omite a preposição – conhecidas como cortadoras –, como em “esta é a música que mais gosto”, em vez de “esta é a música de que mais gosto”, que segue a norma padrão, por exemplo). Assim, embora possamos distinguir características muito próprias da escrita e outras típicas da fala, é importante que saibamos que um contínuo de representação de tais diferenças ajuda-nos bem mais a entender o fenômeno do que acreditarmos que essas diferenças possam ser, rigidamente, demarcadas.



Descontextualização da escrita

A escrita tende a ser mais descontextualizada, planejada e normatizada, ao passo que a fala tende a ser mais contextualizada, espontânea e não normatizada. Nesse sentido, entende-se que não escrevemos do modo como falamos, exatamente porque são dimensões diferentes da língua, para as quais contamos com suportes diferentes.

Para a fala, contamos com expressões faciais, gestos e o contexto situacional, os quais viabilizam o entendimento das mensagens que trocamos com nosso interlocutor. Já para a escrita, não contamos com essas ferramentas facilitadoras. Por outro lado, por ser menos imediata, a escrita acaba por ser mais planejada e, portanto, mais precisa, menos “truncada”, constituída por frases mais bem trabalhadas e completas, por exemplo.

No entanto, como vimos, o gênero textual determinará bastante a intensidade dessas diferenças entre fala e escrita. Desse modo, uma conferência, por exemplo, apesar de ser oral, apresentando, portanto, improvisações e alguns usos não previstos pela gramática normativa, estará bastante próxima da escrita mais formal na medida em que é mais monitorada, planejada e segue com mais atenção a norma padrão da

língua. Do mesmo modo, podemos pensar num registro escrito, como a fala de personagens em obras literárias, ou nas estórias em quadrinhos, em que é possível se observarem características linguísticas próprias da fala mais informal, apesar de se serem textos escritos.



Figura 11.3: Aspectos linguísticos da fala na escrita.

Fonte: <http://bichinhosdejardim.com/miga-falsiane-p3/>

Você consegue observar que, apesar de ser um gênero escrito, a tira acima traz alguns aspectos da oralidade? De fato, as estórias em quadrinhos tendem a se aproximar mais da fala espontânea do que, por exemplo, um texto acadêmico, em que se emprega a escrita formal. Elas estão muito próximas dos usos típicos da fala informal – lembre-se de que há falas mais monitoradas, como é o caso de uma fala em um congresso, por exemplo, logo, mais formais. Assim, poderíamos apontar, nesta tira, o uso de “tá”, “correndo ‘praí” e “pra”, como representações próprias do português falado espontaneamente.

Atividade 1

Atende aos objetivos 1 e 2

Leia a tira abaixo:



Figura 11.4: Variação diamésica

Fonte: <http://bichinhosdejardim.com/pensativo/>

A partir do conceito de variação diamésica e da consideração de que “na análise dessa variação é fundamental o conceito de gênero textual” (BAGNO, 2007, p. 46), discorra sobre o referido fenômeno na tira apresentada.

Resposta comentada

Você deve considerar na sua resposta que a variação diamésica refere-se àquela no âmbito das diferenças entre a oralidade e a escrita e que, na tira apresentada há, na grafia, a presença de aspectos da fala espontânea. Ao se escrever “tô” em vez de “estou”, procurou-se reproduzir o modo como pronunciamos esse verbo em situações informais. Essa reprodução distancia-se, portanto, da grafia oficial, da grafia empregada em textos escritos formais, como monografias, teses, documentos oficiais etc. Desse modo, você pode acrescentar que a variação diamésica está bastante relacionada ao gênero textual, uma vez que há gêneros que, apesar de serem característicos da fala, como discursos oficiais, aproximam-se bastante da escrita formal, ao passo que outros, como as histórias em quadrinhos, cartas pessoais, entre outros, apesar de serem textos escritos, são gêneros que possuem características próximas à fala espontânea.

Exemplos de variações lexicais diamésicas

Na introdução, dissemos que certamente você deve se lembrar de alguma situação na sua vida escolar em que a grafia de alguma palavra tenha lhe causado estranhamento, por se tratar de uma grafia distante da maneira que falamos tal palavra. Há, com efeito, inúmeros exemplos na Língua Portuguesa que nos remetem a esse distanciamento entre fala e escrita, no âmbito lexical.



Figura 11.5: Dúvidas na grafia de algumas palavras.

O exemplo “advogado”/“advogado” nos remete a situações em que, na fala, introduzimos uma vogal (é comum que seja um “i” átono) entre consoantes – fenômeno conhecido como epêntese vocálica (cf., dentre outros, COLLISCHONN, 1996, 2002). Ao incluirmos essa vogal, distanciamos a pronúncia dessas palavras de suas grafias oficiais.

Ex: “rítimo” (fala) e “ritmo” (escrita);
 “pineu”/ “peneu” (fala) “pneu” (escrita);
 “adiministrar” (fala) e “administrar” (escrita);
 “opitar” (fala) e “optar” (escrita).

Tal fenômeno não é exclusivo do português, tampouco é aleatório. Trata-se de uma tendência que existe em outras línguas e, na nossa, está associada a alguns contextos linguísticos. Cagliari (1981), por exemplo, aponta como contexto favorecedor de epêntese vocálica no português do Brasil situações em que esta ocorre entre, de um lado, consoantes oclusivas (/p/, /b/, /t/, /d/, /k/, /g/), nasal bilabial (/m/) ou fricativa alveolar surda (/s/) e uma outra consoante do outro lado. Por isso, é possível

citar além dos exemplos já reportados, muitos outros em que ocorre a epêntese de um “i” em palavras com consoantes mudas: “adjetivo”, “técnica”, “ignorância”, “obstáculo”, “administrar” etc.



Segmentos consonantais

O estudo sobre os segmentos consonantais será aprofundado na disciplina Português V. Caso queira saber mais a respeito, indicamos a leitura de “Iniciação à fonética e à fonologia”, de Dinah Callou e Yonne Leite (2001).

De fato, são muitos os fenômenos no português que marcam a diferença entre a pronúncia e a grafia de determinados itens lexicais. Você também deve conhecer os casos em que pronunciamos um “i” e um “u” correspondentes, respectivamente, ao “e” e “o” da grafia oficial. É possível que se lembre de alguma situação em que ficou em dúvida se a escrita de uma determinada palavra deveria ser com “i” ou com “e”, ou ainda se com “u” ou com “o”. Muitos brasileiros se defrontam com essa situação, a qual aumenta na medida em que a familiaridade com certa palavra é menor.

Dessa forma, uma criança que esteja aprendendo a escrever pode grafar “mininu”, mas um adulto mais escolarizado certamente já terá superado essa dificuldade pela frequência com que lê tal palavra. Por outro lado, esse adulto poderá ter dúvidas quanto à grafia de “empatia” – se, na escrita, a vogal inicial é “e” ou “i” – ou quanto à grafia do verbo “exigir” na terceira pessoa do singular do presente do indicativo – “exige” –, se, na escrita, a vogal final é “e” ou “i”.

Mais uma vez estamos diante de um fenômeno do português brasileiro que não é aleatório, sem regras. Trata-se de tendência observada na maioria dos dialetos brasileiros em que as vogais /e/ e /o/ átonas pretônicas e postônicas mudam para /i/ e /u/, respectivamente. Assim, por exemplo, enquanto se fala [i]spert[u], se escreve “esperto”; enquanto se fala pov[u], se escreve “povo”, enquanto se fala [i]sponja, se escreve

“esponja”, enquanto se fala p[i]quen[u], se escreve “pequeno”. Essas diferenças entre fala e escrita têm explicação:

Mudanças fonéticas e fonológicas estão sempre em curso e um sistema ortográfico não poderá nunca acompanhá-las. A ortografia não acompanhou, por exemplo, as mudanças do [l] velarizado de final de sílaba em [w] nem tampouco a monotongação do ditongo [ow] em [o] ocorridas em grande parte do Brasil. (CALLOU; LEITE, 2001, p. 47)

As palavras de Callou e Leite deixam claro que esses fenômenos fonético-fonológicos não são uma “aberração” da fala frente à escrita. São, em vez disso, resultado da naturalidade com que as línguas humanas se desenvolvem e evoluem na modalidade oral, que é justamente a modalidade não artificial. A ortografia padrão não acompanha tais mudanças e, portanto, é necessário que o professor de Língua Portuguesa conheça esses principais fenômenos que atuam no distanciamento entre a pronúncia e a grafia das palavras para buscar estratégias que facilitem o ensino da escrita padrão.

Essa citação de Callou e Leite (2001) deve ter feito você se recordar de que estudamos o fenômeno da monotongação na aula anterior. Lembra-se dos exemplos na música “A Banda” de Chico Buarque, em que encontros vocálicos como “ou” são produzidos na canção com um “o” apenas (por exemplo, “chamô”, rimando com “amô”)? Então, lá também estamos diante de uma variação lexical diamésica, que implica a distinção entre a pronúncia dessas palavras e suas respectivas grafias oficiais.

Outro exemplo empregado pelas autoras foi a mudança do “l” no final de sílaba ([l]) em uma semivogal “u” ([w]). Você, certamente, concorda que, por exemplo, a palavra “mel” é pronunciada como “méu”, “Brasil” como “Brasiu” e “pastel” como “pastéu”. Você pode imaginar que tais pronúncias acarretam dificuldades para o aprendiz de séries iniciais, sobretudo, no que se refere à grafia padrão dessas palavras, não é? Se disse sim, é porque você já percebeu que esses fenômenos presentes na modalidade oral da língua, que não encontram correspondência na escrita padrão, precisam de atenção especial no processo de ensino-aprendizagem da escrita formal.

Outros aspectos desse tipo de variação

Existem palavras de uso bastante comum na fala, mas que seriam consideradas informais demais na escrita, dependendo do gênero. Esse é mais um aspecto que pode marcar a variação lexical existente entre a modalidade oral da língua e a escrita formal.

Ao redigirmos um documento, como um requerimento, por exemplo, é comum que tenhamos o cuidado de, não apenas empregar a grafia padrão das palavras, mas também de fazer escolhas lexicais condizentes com a formalidade que esse tipo de gênero textual requer. Assim, é norma trocarmos o pronome de tratamento “senhor” – bastante usual na fala, como forma de respeito, mesmo em situações mais formais (lembre-se de que tanto a fala quanto a escrita podem ser mais ou menos formais!) – por “vossa senhoria”, que é usado em tratamento cerimonioso em textos escritos.

Outro exemplo de variação lexical de natureza diamésica relaciona-se ao emprego de “nós” e “a gente” em referência à 1ª pessoa do plural. Estudos apontam (cf. DUARTE, 1993, 1995, entre outros) que a forma inovadora “a gente” compete com o pronome “nós”, sendo muito difundida na oralidade e já sendo empregada, preferencialmente, entre os mais jovens. Considerando-se tal frequência de uso, você pode imaginar que “a gente” também ocorra na escrita, em gêneros menos formais como bilhetes, postagens em redes sociais etc. Na redação de um texto que exija o uso de uma escrita formal, no entanto, é esperado o emprego do pronome “nós” em lugar de “a gente”, conforme os preceitos da Gramática Normativa.



Figura 11.6: A gente ou nós? (<http://escolakids.uol.com.br/a-gente-ou-nos.htm>)

Diante do exposto, pode parecer que “a gente” figura em textos informais, enquanto “nós” é utilizado em textos mais formais. Ocorre que, mesmo em situações de uma fala mais formal, a forma inovadora “a gente” já está sendo empregada, em virtude de sua alta produtividade na oralidade. Assim, estamos diante de uma variação que pode ter um alto grau de interferência no ensino-aprendizagem da escrita formal.

O uso de marcadores discursivos, como “aí” e “tipo”, por exemplo, também se enquadra no tipo de variação que estamos abordando. No texto escrito formal, esses usos são considerados inadequados, pela gramática normativa, havendo a orientação que se empreguem, por exemplo, em lugar de “aí”, uma conjunção que represente valor correspondente, conforme o contexto, tal como “e” ou “então”. Isso não significa que não empreguemos conjunções como “e” ou “então” na fala, mas apenas que elas concorrem com os marcadores discursivos que são, expressivamente, empregados na oralidade. Vejamos, a seguir, o uso de “aí” em uma amostra de fala extraída de Coelho et al. (2015, p. 30):

Aí a minha mãe: “Ah! Pois é, mas eu tenho que dar baixa nessa carteira”. Aí o cara falou: “É, mas a senhora não quer nada?” E a minha mãe disse: “Quer nada o quê?”[...]

Marcadores discursivos são elementos presentes, tipicamente, na oralidade e representam recursos importantes quando o falante deseja, por exemplo, se certificar de que o interlocutor compreendeu a mensagem (pense no uso de “né?”) ou explicar algo, conforme ilustrado no emprego de “tipo assim” e “tipo” em amostra de fala extraída de Castellano e Ladeira (2010, p. 15):

a.. tipo assim.. eu cáí.. aí.. olhei pra ela, ela estava atrás de mim..
mas só que.. não tive cer-.. e:u não tive certeza.. se ela:.. me viu
caindo.. sabe?((risos)).. alguma coisa do tipo.. (risos)

Outros exemplos de variação lexical diamésica e de seus possíveis reflexos na escrita formal são as gírias, os estrangeirismos e as expressões idiomáticas. No caso das gírias, podemos pensar em exemplos como “maneiro”, “rolar”, “matina”. Para ilustrar estrangeirismos, podemos pensar em “brother” e “top”. Podemos ainda citar “engolir sapo” e “chutar o balde” como exemplos de expressões idiomáticas. Todos esses casos

caracterizam a fala informal, mas são considerados inapropriados para a escrita formal, devendo ser substituídos por termos mais adequados à escrita padrão. Assim, “maneiro” pode ser substituído por “ótimo”, “brother” por “companheiro”, “chutar o balde” por “desistir”, por exemplo.

A variação lexical diamésica, portanto, relaciona-se desde a pronúncia de palavras que se distanciam de suas grafias oficiais a questões de emprego vocabular, que pode, tipicamente, caracterizar a oralidade ou a escrita formal.

Em aulas anteriores, mencionamos a influência que o nosso conhecimento metalinguístico exerce no aprendizado da escrita. Na seção seguinte, debateremos os reflexos desse conhecimento que trazemos em relação à pronúncia das palavras e ao emprego vocabular, e os seus reflexos no ensino-aprendizado da escrita formal.

===== **Atividade 2** =====

Atende aos objetivos 2 e 3

Imagine essas duas situações abaixo:

Discurso oral em um congresso:	Versão escrita desse discurso:
A gente sabe que, em âmbito nacional, carecemos de uma política bem estruturada de investimento na Educação.	Sabemos que, em âmbito nacional, carecemos de uma política bem estruturada de investimento na Educação.

Tomando-as como base, discorra sobre as diferentes variações existentes na fala que, em graus diferentes, se distanciam do texto escrito formal.

Resposta comentada

Você pode começar sua resposta considerando o que vimos quanto à pronúncia de algumas palavras. Assim, pode citar os exemplos em destaque, *istruTURada*, cuja grafia é “*estruturada*”, e *investimentu*, cuja grafia é “*investimento*”, para exemplificar que se trata de uma variação diamésica, isto é, que envolve fala e escrita. Você pode acrescentar que muito provavelmente esse tipo de variação não trará consequências para o texto escrito formal, uma vez que se trata de palavras cujas grafias, por quem já possui alguns anos de escolarização, são bastante conhecidas. Quanto ao emprego de “*a gente*” e “*nós*”, você pode ponderar que o emprego de “*a gente*” é bastante frequente, razão pela qual, mesmo num discurso oral formal, existe uma tendência a seu emprego, conforme ilustra o exemplo (discurso oral em um congresso), mas que, por outro lado, é minimizado na escrita formal, para o qual a Gramática Tradicional considera o “*nós*” como o pronome legítimo a ser empregado.

Reflexos da variação diamésica no aprendizado da escrita formal

Conforme vimos até aqui, usos típicos da fala podem refletir-se na escrita. Em aula anterior, mencionamos também que, sobretudo na alfabetização, há uma atuação bastante expressiva do nosso conhecimento metalinguístico no aprendizado da modalidade escrita – assim, empregamos aquilo que conhecemos intuitivamente sobre a pronúncia de determinada palavra para escrevê-la. Tal fenômeno pode, portanto, reproduzir-se no aprendizado da escrita formal, a qual, diferentemente de gêneros com menor grau de formalidade, como os quadrinhos, por exemplo, impõe maior rigor quanto às regras normativas.

Assim sendo, precisam de atenção especial no processo de ensino-aprendizagem da escrita formal os casos de variação diamésica que envolvem variantes próprias da fala, as quais não são adequadas à escrita padrão. Uma das formas de chamar a atenção dos alunos e levá-los a refletir sobre a variação diamésica é ilustrar a adequação ou inadequação de determinados usos, considerando as modalidades oral e escrita. Tomemos, como exemplo, um trecho de uma suposta carta de alguém que está se candidatando a uma vaga em uma dada empresa:

Prezados Senhores:

Li o anúncio publicado no Jornal de Notícias, aí fiquei bastante interessado na vaga para técnico em informática que está sendo oferecida por sua empresa. Considerando minha formação e experiência anterior, sinto-me capaz de exercer o cargo oferecido. Conforme se pode constatar em meu Curriculum Vitae, em anexo, tenho dez anos de experiência na área de informática. No meu emprego anterior, em que comecei tipo assim um estagiário, devido ao meu bom desempenho, fui contratado como auxiliar técnico um ano depois. Aí, sendo o meu trabalho reconhecido como muito maneiro, fui promovido a técnico e só não continuei naquele emprego top, porque a firma falhou.

Nesse texto, redigido, como deveria mesmo ser, em um estilo bastante formal, há passagens destoantes ou estranhas, devido ao emprego de expressões e termos típicos da oralidade, como é o caso de “aí”, “tipo assim”, “maneiro” e “top”. Entretanto, se os substituírmos por outros mais adequados à escrita formal (por exemplo: o primeiro “aí” por “é”, o segundo, por “em seguida”; o “tipo assim” por “tal como”; o “maneiro” por “muito bom”; e “top” por “ótimo”) tal estranheza desaparece:

Prezados Senhores:

Li o anúncio publicado no Jornal de Notícias e fiquei bastante interessado na vaga para técnico em informática que está sendo oferecida por sua empresa. Considerando minha formação e experiência anterior, sinto-me capaz de exercer o cargo oferecido. Conforme se pode constatar em meu Curriculum Vitae, em anexo, tenho dez anos de experiência na área de informática. No meu emprego anterior, em que comecei tal como um estagiário, devido ao meu bom desempenho, fui contratado como auxiliar técnico um ano depois. Em seguida, sendo o meu trabalho reconhecido como muito bom, fui promovido a técnico e só não continuei naquele emprego ótimo, porque a firma falhou.

Diferentemente, num texto escrito, porém informal, como um bilhete, a presença de expressões e termos típicos da oralidade são bem-vindos. Dependendo do grau de intimidade entre os interlocutores, são até mesmo indispensáveis. Confira:

Oi mãe!
Fui ao cinema com Maria. A gente não vai voltar tarde. Não fique preocupado com a gente, tá?
Terminando o filme, a gente corre pra casa.
Beijos,
Toinha.

Se substituídos as expressões e os termos típicos da fala por outros próprios da escrita formal, a intimidade entre os interlocutores (filha e mãe) ficaria comprometida e o texto pareceria um tanto artificial. Observe:

Boa noite, mãe!

Fui ao cinema com Maria. Nós não voltaremos tarde.

Não fique preocupada conosco, está bem? Terminado o filme, iremos rapidamente para casa.

Beijos,

Fcinha

Vejam agora um exemplo de outro gênero textual: o discurso. Como sabemos, a maioria dos discursos é de natureza híbrida, uma vez que costumam ser escritos previamente e simplesmente lidos. Também os discursos podem ser mais ou menos formais. Podemos caracterizar como formais os discursos proferidos por parlamentares, ministros e presidentes em circunstâncias oficiais. Tomemos como exemplo de maior formalidade um dos famosos discursos de Rui Barbosa:

“De tanto ver triunfar as nulidades, de tanto ver prosperar a desonra, de tanto ver crescer a injustiça, de tanto ver agigantarem-se os poderes nas mãos dos maus, o homem chega a desanimar da virtude, a rir-se da honra, a ter vergonha de ser honesto...”

Essa foi a obra da República nos últimos anos.

No outro regime (monarquia) o homem que tinha certa nódoa em sua vida era um homem perdido para todo o sempre – as carreiras políticas lhe estavam fechadas.

Havia uma sentinela vigilante, de cuja severidade todos se temiam a que, acesa no alto, guardava a redondeza, como um farol que não se apaga, em proveito da honra, da justiça e da moralidade gerais.

Na República os tarados são os taludos. Na República todos os grupos se alhearam do movimento dos partidos, da ação dos Governos, da prática das instituições. Contentamo-nos, hoje, com as fórmulas e aparência, porque estas mesmo vão se dissipando pouco a pouco, delas quase nada nos restando.

Apenas temos os nomes, apenas temos a reminiscência, apenas temos a fantasmagoria de uma coisa que existiu, de uma coisa que se deseja ver reerguida, mas que, na realidade, se foi inteiramente.

E nessa destruição geral de nossas instituições, a maior de todas as ruínas, Senhores, é a ruína da justiça, colaborada pela ação dos homens públicos, pelo interesse dos nossos partidos, pela influência constante dos nossos Governos. E nesse esboroamento da justiça, a mais grave de todas as ruínas é a falta de penalidade aos criminosos confessos, é a falta de punição quando se aponta um crime que envolve um nome poderoso, apontado, indicado, que todos conhecem...”

(BARBOSA, 1914, p. 86-87)

Por outro lado, há discursos, como os de formatura, por exemplo, em que o grau de formalidade diminui, e algumas marcas da oralidade se fazem presentes, como se pode constatar no trecho a seguir do discurso de formatura do estudante Raphael Granucci Pequeno:

“É muito difícil falar por um grupo de pessoas tão diferentes entre si, mas posso tentar por simplesmente ter convivido e dividido tanto tempo com elas.

Foi um longo caminho. Muitas vezes tropeçamos, caímos, nos machucamos, mas também fomos levantados, cuidados e protegidos por pessoas que nos ajudaram a chegar até aqui.

Deve ser clichê ouvir essa frase de Isaac Newton neste momento, mas é uma verdade: ‘Se eu vi mais longe, foi por estar de pé sobre ombros de gigantes.’ Se nós estamos aqui hoje, foi pela capacidade, perseverança e paciência de todos vocês, que acolheram nossas dúvidas e sempre tentaram nos mostrar a luz, principalmente esse ano. É impossível determinar até onde vocês nos marcaram. Digo isso para todos que passaram em nossas vidas. Nossos pais, amigos, professores, e todas as pessoas.

Aos pais, obrigado por acreditarem que seríamos capazes de vencer, e assim investirem tanto na gente. Por entender nossos caprichos e por não entendê-los também, pois só assim aprendemos a ouvir não, e foi uma das maiores lições que poderiam ter nos ensinado. Obrigado por nos deixarem livres para perseguirmos nossos sonhos, e também por nos segurarem para não cometermos bobagens. Obrigado por terem nos guiado até onde vocês poderiam, porque se não fosse por vocês nunca poderíamos ter ido em segurança nem até o outro lado da rua. Obrigado pelo amor sincero, carinho e afeto que nos tornaram humanos. E nossas sinceras desculpas pelas tantas vezes que os magoamos. Chega um momento que pais e filhos não se entendem mais. Porém, é nesse momento que nós precisamos mais de vocês ao nosso lado, mesmo que não fazendo ou falando nada, apenas nos dando a certeza de que ainda temos com quem contar.

Para os amigos, gostaria apenas de falar algumas palavras...

- Concerteza, tudo junto.
- Toc toc, o silêncio quer entrar.
- Maratona Sônia: Copie 3 lousas em 1 aula.
- A estequiometria diz a verdade. Quem diz a verdade? A estequiometria.
- Prova de biologia com emoção.
- Tchuco.
- ENEM.
- Cabeças vão rolar.
- Aulas de desenho com a Mônica.
- Tênis combinando com a camiseta.
- Um banquinho, um violão... e o Gian Carlo.
- Folhinha da Andréa.
- Porto Seguro.
- E sem poder esquecer de uma personagem marcante em toda essa história: a tia Cema.

Quem nos acompanhou, sabe do que estamos falando [...].”

(PEQUENO, 2010)

Observe que há uma parte neste discurso, destinada aos amigos, em que figuram expressões, compartilhadas entre eles, que são típicas da oralidade. Mas não é somente nessa parte que marcas da oralidade podem ser encontradas. Há outras, como na seguinte passagem: “Aos pais, obrigado por acreditarem que seríamos capazes de vencer, e assim investirem tanto na gente”. A referência à primeira pessoa do plural no texto é feita predominantemente por meio do emprego do pronome reto “nós” – e das formas verbais correspondentes, em termos de flexão –, do oblíquo “nos” e do possessivo “nosso”. O trecho que destacamos ilustra bem o que acabamos de dizer, uma vez que, em “**seríamos** capazes”, o verbo está flexionado na 1ª pessoa do plural. No entanto, nessa mesma passagem, encontramos “investirem tanto na gente” em vez de “investirem tanto em nós”.

A diferença desta para aquela passagem, já comentada, direcionada aos amigos, em que também há marcas de oralidade, é que nesta tais marcas parecem não ser propositais como naquela. Ao contrário, parecem ser acidentais e ocasionadas pela alta frequência na fala de “a gente” (e respectivas formas derivadas como “da gente”, “com a gente”, “na gente” etc.).

Outros tantos exemplos de gêneros textuais poderiam ser apresentados para ilustrar as diferentes facetas da variação diamésica. Entretanto, julgamos suficientes os que apresentamos para demonstrar que contrastar textos escritos e falados de graus diferentes de formalidade, procurar marcas de oralidade em textos escritos formais e buscar substituí-los por termos e expressões próprias da escrita padrão pode ser o melhor caminho para o ensino-aprendizagem da escrita formal.

Atividade 4

Atende ao objetivo 4

Leia o trecho da letra da música “Comida”, do grupo Titãs:

Bebida é água!

Comida é pasto!

Você tem sede de quê?

Você tem fome de quê?

A gente não quer só comida

A gente quer comida

Diversão e arte

A gente não quer só comida

A gente quer saída

Para qualquer parte...

A gente não quer só comida

A gente quer bebida

Diversão, balé

A gente não quer só comida

A gente quer a vida

Como a vida quer...

(ANTUNES; BRITO; FROMER, 19--)

Ouçã a música na íntegra em: <http://www.vagalume.com.br/titas/comida.html>.



Fonte: <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Titãs2013.jpg>

Com base nesse trecho, imagine como seria possível usá-lo, numa aula de Língua Portuguesa nas séries finais do Ensino Fundamental a fim de ilustrar as diferenças de emprego lexical que podem caracterizar os gêneros, visando à abordagem do texto escrito formal.

Resposta comentada

Esperamos que você pense nos aspectos discutidos nas seções anteriores – nos exemplos de variação diamésica –, bem como reflita sobre como lidar com eles nas aulas de Língua Portuguesa como língua materna. Desse modo, deve-se ponderar que, numa letra de música, o emprego da forma “a gente” em vez de “nós” apenas reflete uma realidade já bastante difusa na fala dos brasileiros, que não tem restrições nesse tipo de gênero, tal qual não tem em outros, como nos quadrinhos, nas cartas pessoais etc. Você também pode discorrer sobre o emprego dessa forma na escrita formal, falar sobre as recomendações da norma padrão, fazer possíveis reflexões críticas às restrições impostas a “a gente” em gêneros textuais mais formais.



Conclusão

Temos, há algumas aulas, mencionado o caráter heterogêneo das línguas. Constatamos que essa heterogeneidade faz-se presente nas variações em diferentes níveis linguísticos. Nesta aula, abordamos aquelas que se referem às diferenças no uso das modalidades oral e escrita da língua.

Dessa forma, buscamos conceituar a variação diamésica, levando-se em conta sua relação com os gêneros textuais, conforme apontado por Bagno (2007). Assim, vimos, por exemplo, que propriedades características do emprego lexical na fala são passíveis de serem encontradas em textos escritos mais informais – pense na variação de “tá/está” ou na de “a gente/nós” –, ainda que sejam consideradas inapropriadas na escrita de textos mais formais.

Analizamos essas variações e seus possíveis reflexos no aprendizado da escrita formal, considerando-se a estreita relação que existe entre o emprego do conhecimento tácito que possuímos sobre a língua que falamos e o aprendizado da escrita. Nesse viés, nosso objetivo foi o de trazer à reflexão aspectos que julgamos relevantes para o conhecimento do futuro professor de Língua Portuguesa. Destacamos, portanto, conforme abordado nas demais aulas, que, para o ensino da norma padrão, é, antes de tudo, importante que se reconheçam as demais variedades da língua, compreendendo-as em sua completude e complexidade. O reconhecimento e a compreensão de outras variedades podem ser utilizados como importantes recursos para a apreensão das regras e de estratégias de manejo da escrita formal.

Atividade final

Atende aos objetivos 1, 2, 3 e 4

Leia um trecho das normas para uma redação oficial presentes no site da Assembleia Legislativa de São Paulo:

1.2. Linguagem

O texto oficial requer o uso do padrão culto da língua. Padrão culto é aquele em que:

- a) se observam as regras da gramática formal,
- b) se emprega um vocabulário comum ao conjunto dos usuários do idioma.

A obrigatoriedade do uso do padrão culto na redação oficial procede do fato de que ele está acima das diferenças lexicais, morfológicas ou sintáticas regionais, dos modismos vocabulares, das idiosincrasias linguísticas, permitindo, por essa razão, que se atinja a pretendida compreensão por todos os cidadãos.

A linguagem técnica deve ser empregada apenas em situações que a exijam.

a fala, a fim de se construir um texto que seja compreendido por todos os cidadãos. Não se pode deixar de considerar que é justamente nesses gêneros mais formais que se deve ter mais atenção quanto às possíveis influências de propriedades marcantes da fala espontânea – sobretudo aquela mais informal, como a que emprega gírias ou expressões idiomáticas, por exemplo –, pois, como vimos, para esse tipo de gênero textual, há uma restrição maior no que tange ao emprego da norma padrão.

Resumo

Nesta aula, falamos sobre as variações que separam o uso das modalidades oral e escrita da língua, ou seja, as variações diamésicas. Abordamos alguns aspectos variantes da fala que reverberam no aprendizado da escrita formal. Para isso, usamos exemplos tanto das variações no âmbito da pronúncia, quanto no âmbito da escolha lexical, a fim de ilustrar diferentes facetas do fenômeno. Trabalhamos, ainda, esses exemplos, buscando correlacioná-los ao contínuo de gêneros textuais que caracterizam fala e escrita. Por fim, discorreremos sobre possíveis influências advindas de variações diamésicas no ensino-aprendizagem da escrita formal.

Informações sobre a próxima aula

Na próxima aula, continuaremos a abordagem das variações no português do Brasil e do seu reflexo no aprendizado da escrita formal, mas, desta vez, o foco serão as variações morfosintáticas.

Referências bibliográficas

ANTUNES, Arnaldo; BRITO, Sérgio; FROMER, Marcelo. Comida. 19-
-. Disponível em: <<https://www.vagalume.com.br/titas/comida.html>>.
Acesso em: 22 set. 2016.

BAGNO, Marcos. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola, 2007.

BARBOSA, R. *Discursos Parlamentares*. Obras Completas, v. XLI - 1914 - Tomo III. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura; Fundação

Casa de Rui Barbosa, p. 86-87.

CAGLIARI, L. C. *Elementos de fonética do português brasileiro*. 1981. Tese (Livre-Docência em Linguística)–Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1981.

CALLOU, D.; LEITE, Y. *Iniciação à fonética e à fonologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

CASTELANO, K. L.; LADEIRA, W. T. Funções discursivo-interacionais das expressões “assim”, “tipo” e “tipo assim” em narrativas orais. *Letra Magna*, ano 6, n. 12, 1. sem. 2010. Disponível em: <http://www.letramagna.com/artigo24_XII.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2016.

CAVALIERE, R. *Pontos essenciais em fonética e fonologia*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

COELHO, I. L. et al. *Para conhecer sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2015.

COLLISCHONN, G. A epêntese vocálica no português do sul do Brasil. In: BISOL, L.; BRESCANCINI, C. (Org.). *Fonologia e variação: recortes do português*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002. p. 205-230.

_____. *Um estudo da epêntese à luz da Teoria da Sílabas de Junko Itô* (1986). *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 149-158, 1996.

DUARTE, M. E. L. A perda do princípio “Evite Pronome” no Português Brasileiro. 1995. 161 f. Tese (Doutorado em Ciências) — Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

_____. Do pronome nulo ao pronome pleno: a trajetória do sujeito no português do Brasil. In: ROBERTS, I.; KATO, M. A. (Org.). *Português brasileiro: uma viagem diacrônica*. Campinas: Ed. da Unicamp, 1993. p. 107-128.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PEQUENO, R. G. Discurso do orador de turma (Formatura). 14 fev. 2011. Disponível em: <<https://granucci.wordpress.com/2011/02/14/discurso-do-orador-de-turma-formatura/>>. Acesso em: 29 mar. 2016.

REDAÇÃO Oficial. Assembleia Legislativa de São Paulo. 20---. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/StaticFile/ilp/texto%20-%20aula%20redacao%20oficial.htm>>. Acesso em: 22 set. 2016.

Aula 12

Variações morfossintáticas do português do Brasil e seu reflexo no aprendizado da escrita formal (Parte I)

Meta

Abordar fenômenos morfofossintáticos do português do Brasil contemporâneo, discutindo seus reflexos no processo de ensino-aprendizagem da escrita formal.

Objetivos

1. Diferenciar as situações de emprego da língua;
2. discriminar a norma padrão das demais normas presentes na língua;
3. debater o que se entende por escrita formal;
4. analisar o que são variações morfofossintáticas;
5. investigar alguns fenômenos morfofossintáticos do português brasileiro.

Introdução

Antes de qualquer coisa, como já mencionado em aulas anteriores, é preciso que futuros professores de Língua Portuguesa tenham ciência de que qualquer língua é heterogênea e que, como tal, apresenta variações que, por exemplo, podem estar relacionadas a aspetos fonológicos, morfológicos e sintáticos. Outro ponto a ser lembrado é que a heterogeneidade não é particularidade do português brasileiro. Nenhuma língua é imutável, pelo contrário, as línguas estão em constante processo de mudança, mesmo em relação à escrita – que, em princípio, tenderia a ser mais padronizada. Se pararmos para analisar um texto escrito em português há cem anos, encontraremos, certamente, aspectos gramaticais que indicarão diferenças, se comparado com um texto atual.

Segundo Labov, um dos precursores do estudo da variação e mudança no âmbito da sociolinguística, a variação: (i) existe (existiu e existirá) em todas as línguas, por ser inerente ao próprio sistema linguístico; (ii) não é aleatória, mas regida por regras, isto é, a variação é passível de ser explicada. Assim sendo, cabe ao professor de Língua Portuguesa compreender essas características do português e das línguas naturais como ponto de partida na sua prática docente, a fim de possuir conhecimento e ferramentas necessárias para lidar com a diversidade no ensino de língua materna.

Assim, torna-se crucial a compreensão de que tais variações, circunscritas, em princípio, na *modalidade oral da língua*, por diversas vezes, apresentam reflexos na *modalidade escrita da língua*. Isso ocorre porque o processo de aprendizagem da escrita implica, frequentemente, que falantes usem o conhecimento metalinguístico que possuem da língua que falam; paralelamente, também ocorre porque, a depender da situação em que o texto escrito se insere, ele tenderá a aproximar-se bastante do modo como falamos.

Para exemplificar a variação, pensemos nos verbos *ter* e *haver*. Esses verbos, em estruturas existenciais – como em “Tem/Há dez anos que fui a Porto Alegre” – são empregados por falantes do português brasileiro de maneira variável (cf., dentre outros, LEITE; CALLOU; MORAES, 2002). Tal variação distancia o português do Brasil do português de Portugal, uma vez que no português europeu predomina o uso do verbo *haver*.

Nesta aula, introduziremos a abordagem de fenômenos de variação no nível da morfologia e da sintaxe – fenômenos morfossintáticos –, buscando explorar a variação e seus reflexos na escrita, mais especificamente, na escrita formal. Para isso, iniciaremos com uma breve apresentação das diferentes situações de uso da língua.



WILLIAM LABOV

é professor da Universidade da Pensilvânia e é considerado o nome mais influente da sociolinguística, principalmente, na vertente da sociolinguística variacionista, sendo considerado seu fundador. Pode-se dizer que, a partir de seus estudos, passou-se a considerar a relação existente entre estrutura linguística e estrutura social (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006).

Fonte: <http://www.ling.upenn.edu/~wlabov/>

Situações de uso da língua

Você já deve ter lido que a modalidade oral da língua possui características diferentes da modalidade escrita. Espontânea, menos monitorada (a depender da situação!), tradicionalmente, a fala é abordada como diferente da escrita. De fato, se considerarmos que um indivíduo, para aprender a escrever, precisa ter acesso ao ensino formal, não sendo este um processo de aquisição natural, como ocorre com a fala, já podemos identificar uma diferença. Pode-se dizer que, de alguma forma, a escrita busca representar graficamente aquilo que empregamos na oralidade ou aquilo que, simplesmente, pensamos. Contudo, observemos os seguintes exemplos:

O dia está frio, *mas* faz sol. (conjunção coordenativa adversativa)

Pedro gosta da menina *mais* estudiosa da escola. (advérbio de intensidade)

Esses exemplos representam situações em que a equivalência fala/escrita torna-se confusa, já que são termos com grafias (bem como classes gramaticais e conteúdos semânticos) diferentes, porém, com pronúncias idênticas. São casos de palavras homônimas homófonas, mas não homógrafas, que causam dúvidas aos estudantes no aprendizado da escrita, já que exige que se faça uma reflexão sobre a classe gramatical da palavra, para que se possa ter certeza se sua grafia leva ou não “i”.

Há, ainda, uma tendência a se considerar a oposição entre fala e escrita por acreditar que a escrita é formal, e a fala é informal, caracterizada por aquilo que os falantes usam no cotidiano. No entanto, essa distinção é muito simplista e não dá conta da complexidade que envolve o uso de ambas as modalidades da língua. A fala, como dissemos, é heterogênea, apresenta uma série de variações que vão desde aquelas que estão de acordo com o indivíduo àquelas que caracterizam grupos, camadas sociais, regiões e situações em que são usadas. Numa dimensão diferente, a escrita também não é completamente estática, ela também varia de acordo com alguns fatores, tais como o objetivo daquilo que está sendo escrito e a situação em que se insere.



Figura 12.1: Situações diferentes de uso do português escrito.

Observe que a ilustração denota exatamente o emprego da língua em situações diferentes de uso. A escrita empregada no texto jornalístico não foi a mesma empregada na mensagem de celular.

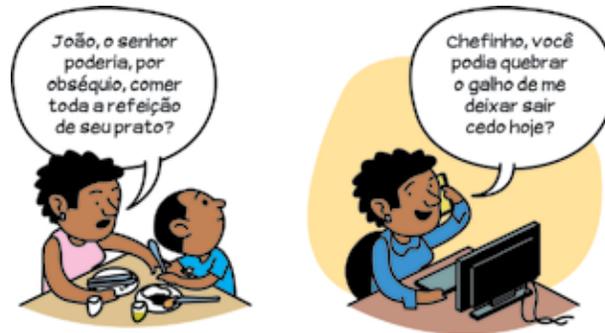
Um texto jornalístico emprega, em princípio, a escrita formal, ao passo que uma mensagem de celular, para uma pessoa próxima, um parente, costuma ser escrita de modo informal. Assim como não esperamos que um artigo de opinião, escrito em um jornal de grande veiculação nacional, empregue uma escrita informal, com gírias, por exemplo, também não devemos esperar que uma mensagem trocada, por celular, entre mãe e filho, empregue uma escrita formal, fazendo uso da norma padrão em todos os seus aspectos.

Nesse sentido, é papel da escola buscar contemplar tais diferenças de emprego da língua. Ensinar a norma padrão está dentre os objetivos de qualquer proposta de ensino de língua materna, a fim de que se possa proceder, dentre outros pontos, ao ensino da escrita formal e da leitura de textos formais e eruditos, por exemplo. No entanto, o ensino de língua materna será mais eficaz e completo quanto maior for o conhecimento, por parte dos aprendizes nativos daquela língua, dos fatos linguísticos que estão implicados no emprego real do idioma. Nem todo texto escrito ou oral deve, por obrigatoriedade, fazer uso da norma padrão, tal como é o caso de uma mensagem de celular, de uma história em quadrinhos, de uma postagem em uma rede social ou de uma conversa entre amigos, no caso de uma situação de fala.

ATIVIDADE 1

Atende ao objetivo 1

Leia a tira seguinte.



Discuta sobre a inadequação no emprego da modalidade oral da língua nas diferentes situações de uso referidas pelos quadrinhos. Justifique ainda o motivo por que a inadequação permaneceria caso se tratasse de duas situações de escrita.

Resposta comentada

Como vimos, a modalidade oral da língua, assim como a própria escrita, deve adequar-se às diferentes situações em que é empregada. Desse modo, imagine-se numa situação cotidiana, tal como a reportada no primeiro quadrinho, em que uma mãe divide a mesa com seu filho durante uma refeição. Acreditamos ser muito pouco provável que, numa situação como essa, alguém use para se referir ao seu filho um pronome de tratamento do tipo “senhor” ou a expressão “por obséquio”. Nosso palpite se deve ao fato de que tal situação cotidiana, entre uma mãe e um filho, dispensaria formalidades, por se tratar de um ambiente caseiro, uma fala reportada de uma pessoa mais velha, a mãe, ao seu filho. Por outro lado, no segundo quadrinho, há uma situação diferente, em que é feita uma solicitação a um superior, em um ambiente de trabalho. Como você se comportaria

numa situação como esta? Lembre-se de que, neste caso, tanto o emprego do pronome de tratamento “você” (que no português brasileiro já deixou há muito tempo de ser de tratamento e passou a compor o quadro de pronomes retos) quanto o uso das expressões “chefinho” e “quebrar o galho” podem ser mal recebidos ou interpretados pelo superior em questão. Neste contexto, diferentemente daquele do quadrinho anterior, o emprego mais formal da língua parece ser o mais indicado. Pense, ainda, em como tal inadequação persistiria caso estivéssemos diante de um bilhete, para a situação do primeiro quadrinho, e um ofício ou memorando, em uma situação similar à do segundo quadrinho.

Nortma padrão e escrita formal

A *norma padrão* é aquela que consta nas Gramáticas Normativas, empregadas pelas escolas, ao passo que a *norma culta* é aquela empregada por falantes letrados, a qual possui prestígio social. Se considerarmos o fato de que as pessoas que empregam a norma culta são, justamente, as mais escolarizadas, entenderemos por que essa norma tenderá a se aproximar da norma padrão em muitos aspectos gramaticais.

Portanto, não devemos confundir esses dois tipos de norma. A *norma padrão* é prescritiva, rígida, resistente a acompanhar as mudanças que já foram implementadas na língua dos falantes nativos de todas as variedades linguísticas presentes numa única língua. A *norma culta*, por sua vez, corresponde àquela empregada por falantes cultos, letrados, a qual não acompanha, natural e obrigatoriamente, a norma padrão em todos os pontos, mas da qual se aproxima bastante.

Prescrição e uso real

A norma padrão, embora seja apontada como aquela a ser empregada na escrita formal, não é sempre usada nas diferentes situações de emprego desse tipo de escrita. Um caso que ilustra bem isso é o uso do verbo “implicar”. De acordo com a norma padrão, presente nas Gramáticas Normativas, “implicar” é um verbo transitivo direto, isto é, não necessita de objeto acompanhado de preposição. Contudo, o uso corrente desse verbo, inclusive por falantes letrados, em diversas situ-

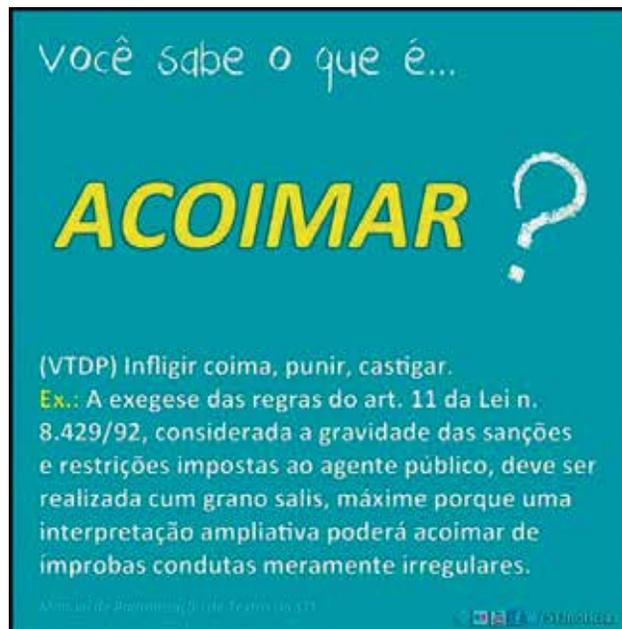
ações de uso da língua, entre as quais está a escrita formal, ignora essa prescrição, sendo o verbo empregado com a preposição “em”.

Exemplos:

A medida implicou mudanças no comportamento dos funcionários. (norma padrão)

A medida implicou em mudanças no comportamento dos funcionários. (norma culta)

Há alguns usos que são tão distantes da língua coloquial que simplesmente não são empregados nem mesmo por escritores mais eruditos, ficando restritos, assim, a pouquíssimos gêneros textuais – como, por exemplo, textos bíblicos e jurídicos, entre outros. O uso do pronome reto vós ou do pronome possessivo vosso(a), em textos bíblicos, e o emprego de verbos tais como abjurgar (recuperar) ou acoimar (punir), em textos jurídicos, ilustram o que acabamos de dizer.



Fonte: <https://pbs.twimg.com/media/BYJvf0gIUAIjAN.jpg>

Escrever, como já vimos, não é natural como falar. Por isso, vamos para escola e lá nos é ensinado a ler e escrever. É fato que algumas pessoas têm o que chamamos de “dom” para a escrita. Estão aí alguns jornalistas, juristas e excelentes escritores brasileiros que confirmam isso. Entretanto, o que se espera de pessoas comuns, sem esse “dom” a que nos referimos? Pessoas comuns também podem escrever bem?



Figura 12.2: Escrever textos formais não é tarefa fácil.

A **Figura 12.2** mostra que escrever textos formais, seguindo estritamente todos os preceitos da escrita padrão pode não ser uma tarefa fácil. Tal dificuldade, entre outros fatores, está relacionada ao distanciamento, em diferentes graus, da norma padrão das demais variedades faladas na língua. De acordo com Callou (2007, p. 16),

Normalmente se ensina gramática para tornar os indivíduos capazes de conhecer o funcionamento da linguagem e de falar e escrever bem. A forma como isso se dá é a grande questão, em função do conceito de gramática que está implícito, uma gramática normativa que prescreve normas que serão válidas em todos os contextos, não levando em conta a variação em qualquer dimensão ou nível.

Como podemos constatar, um dos maiores problemas do ensino de Língua Portuguesa reside na prática de ensinar as normas previstas nas Gramáticas Normativas como se elas fossem adequadas a todos os contextos de uso da língua. Outro importante problema a ser apontado é o de se exigir do aluno um desempenho similar ao de escritores renomados que, em muitos casos, viveram em décadas e, às vezes, em séculos, anteriores à atualidade.

Torna-se imprescindível, portanto, que se abandone essa prática, buscando-se um caminho em que o aluno: (i) seja avaliado como aluno, não se esperando dele uma produção escrita comparável com a de escritores eruditos; (ii) seja levado a conhecer a norma padrão, mas possa também refletir sobre seu uso, considerando contextos diversos e ainda o emprego de outras normas que compõem a língua. Isso significa que em vez de coibir o aluno, o ideal é dar condições para que ele próprio seja capaz de distinguir as normas menos prestigiadas daquelas detentoras de maior prestígio, tornando-se ciente de que tais valores são socialmente, e não linguisticamente, construídos.



Variação e mudança

A SOCIOLINGUÍSTICA parte do princípio de que a variação e a mudança são inerentes às línguas e que, por isso, devem ser levadas em conta na análise linguística. O sociolinguista se interessa por todas as manifestações verbais nas diferentes variedades de uma língua. Um de seus objetivos é entender quais são os principais fatores que motivam a variação linguística, e qual a importância de cada um desses fatores na configuração do quadro que se apresenta variável. O estudo procura verificar o grau de estabilidade de um fenômeno, se está em seu início ou se completou uma trajetória que aponta para a mudança. Em outras palavras, a variação não é vista como um efeito do acaso, mas como um fenômeno cultural motivado por fatores linguísticos (também conhecidos como fatores estruturais) e por fatores extralinguísticos de vários tipos [...]. A variação ilustra o caráter adaptativo da língua como código de comunicação e, portanto, a variação não é assistemática. O linguista, ao estudar os diversos domínios da variação, deve demonstrar como ela se configura na comunidade de fala, bem como quais são os contextos linguísticos e extralinguísticos que a favorecem ou que a inibem (CEZÁRIO; VOTRE, 2009, p. 141).

ATIVIDADE 2

Atende aos objetivos 2 e 3

1. Por que até mesmo pessoas cultas têm dificuldade no emprego da norma padrão?

2. Justifique a pertinência do ensino da norma padrão no ensino da escrita formal e a importância de se construir um aprendizado crítico em relação à língua materna.

Resposta comentada

1. É importante que se considere que, conforme visto, a norma padrão do português é prescrita pela Gramática Normativa. Trata-se de uma norma bastante rígida, que se distancia, em diferentes graus, da realidade do uso linguístico em todas as variedades do português brasileiro. Pode-se apontar que há fenômenos na língua que estão de tal forma implementados, que é possível observá-los tanto na fala quanto na escrita de pessoas cultas, em relação às quais os anos de escolarização e o maior contato com a norma padrão exercem grande influência. Lembra-se daquele exemplo sobre o uso do verbo “implicar”? Um exemplo parecido é o uso do verbo “assistir” que, segundo a norma padrão, deve ser acompanhado da preposição “a” como, por exemplo, em “Assisti ao filme”. Quantas pessoas você conhece que falam e escrevem assim?

2. Deve-se considerar que, quando se propõe um ensino centrado na aprendizagem da língua, ponderando-se suas diferentes manifestações, suas variações e seus diferentes usos, espera-se que o aluno, ao aprender a norma padrão, seja capaz de empregá-la em situações formais de uso da língua, o que pode ocorrer tanto na oralidade quanto, e principalmente, na escrita. Além disso, espera-se que o aluno encontre espaço para refletir criticamente sobre algumas regras, preconizadas pela Gramática Normativa, que já não encontram lugar na língua, seja qual for o contexto ou grau de formalidade, como é o caso das regras de regências do verbos “implicar” e “assistir” comentadas na resposta anterior.

Fenômenos morfossintáticos do português do Brasil

Em linhas gerais, a *morfologia* estuda as classes gramaticais das palavras de uma língua, ao passo que a *sintaxe* estuda as funções que tais classes assumem nas sentenças dessa língua. Contudo, conforme veremos mais adiante, fenômenos de variação, às vezes, não ocorrem em um único nível linguístico, isto é, às vezes a variação ocorre em mais de um desses níveis, como, por exemplo, no nível *morfológico* e *sintático* ao mesmo tempo. Em casos como esses, em que lidamos, ao mesmo tempo, com os níveis morfológico e sintático, dizemos que estamos diante de fenômenos *morfossintáticos*, como no fragmento da canção a seguir de Marisa Monte, Arnando Antunes e Arto Lindsay (1991).

Beija eu

[...]
 Molha eu,
 Seca eu,
 Deixa que eu seja o céu
 E receba
 O que seja seu.
 Anoiteça e amanheça eu.

Beija eu,
 Beija eu,
 Beija eu, me beija.
 [...]

The image shows musical notation for the lyrics. It includes a treble clef, a single eighth note, a pair of eighth notes, and a quarter note. The lyrics are arranged in two columns, with the first column containing the main lyrics and the second column containing the chorus. The musical notation is placed around the lyrics to indicate the rhythm and melody of the song.

Menos comum (mas não inexistente!) do que “beija ele”, o “beija eu” na música gravada por Marisa Monte é reflexo do mesmo fenômeno que acontece em “vi ela”, “pega ele”, “avisa nós”, dentre outros que ocorrem em diferentes variedades do nosso vernáculo. Você já deve ter percebido que falantes do português do Brasil usam pronomes como “eu”, “ele/ela”, “eles/elas” e “nós” em função de objeto do verbo, não é? Também já deve ter percebido que os falantes usam esses mesmos pronomes em função de sujeito do verbo, certo? Então, ocorre que a Gramática Normativa, classicamente, distingue formas pronominais que devem exercer a fun-



Relações entre morfologia e sintaxe.

Omena e Duarte (2004, p. 81) chamam a atenção para o fato de que fatores simplesmente afetos à área da morfologia aparecem influenciando o surgimento de uma outra manifestação da variável, assim como acontece com fatores relacionados à sintaxe. Mas é comum encontrarmos fenômenos morfológicos e sintáticos intimamente ligados.

O fenômeno que analisamos em (1) é um exemplo dessa relação íntima.

PRONOME ANAFÓRICO

Aquele que mantém referência dependente a um termo que foi usado anteriormente.

Como se pode perceber, o **PRONOME ANAFÓRICO** “me” e “ela” estão retomando os conteúdos expressos em “eu” e “Valéria”, anaforicamente, os quais estão em funções sintáticas diferentes. Por essa razão, no caso de “eu”, temos a mudança para “me”, já que, na segunda oração, esse conteúdo assume a função de objeto, e não mais de sujeito. Assim, dizemos que se trata de uma análise *morfossintática*, uma vez que estamos diante de um fenômeno que envolve classe gramatical (pronomes) e função sintática (sujeito, objeto).

Ocorre que, no português usado no Brasil, para além de formas como “vós”, “vos”, “convosco” terem caído em desuso em todas as variedades da fala e formas como “você”, “vocês” e “a gente” coexistirem com as de da 3ª pessoa do singular, 3ª pessoa do plural e 1ª pessoal do plural, respectivamente (sobre o que vamos tratar mais adiante), emprega-se a mesma forma pronominal para as funções de sujeito e de objeto, em algumas pessoas.

(2) Eu encontrei ele.

Desse modo, Perini (2010) propõe em sua *Gramática do Português Brasileiro* o quadro reproduzido a seguir:

Quadro 12.2: Pronomes retos e oblíquos conforme proposta de Perini (2010)

Forma reta	Forma oblíqua
eu	me , mim, -migo
você (tu)	te, (-tigo), (ti), (lhe)
ele/ela	-----
nós	nos, -nosco
vocês	-----
eles/elas	-----
(reflexivo)	se

Observe que, segundo Perini, o uso indiscriminado do pronome reto para ambas as funções, sujeito e objeto, ocorre na 3ª pessoa, singular e plural, e na 2ª pessoa do plural. O autor buscou fazer uma generalização do fenômeno, no sentido de apontar o que seria de fato um quadro dos pronomes no português brasileiro. No entanto, ele ainda indica, por exemplo, que, na segunda pessoa do singular, a forma oblíqua “te” pode coocorrer com “você”; basta pensarmos que se empregam as seguintes frases “eu te amo” e “eu amo você”, tendo como referência “você”.

Examinemos a terceira pessoa do singular “ele/ela” e a terceira pessoa do plural “eles/elas”. De acordo com o autor, não se registram diferenças de uso na língua quanto à forma e à função dos pronomes, ou seja, as mesmas formas são empregadas tanto para a função de sujeito quanto para a de objeto. Segundo visto no **Quadro 12.1** “Pronomes retos e oblíquos conforme a Gramática Normativa”, o objeto direto anafórico desse conteúdo levaria ao emprego de “o” e “a”, para o singular, e de “os” e “as”, para o plural.

(3) Ontem conversei com Gustavo. Encontrei-o na faculdade.
(norma padrão)

(4) Ontem conversei com Gustavo. Encontrei *ele* na faculdade.
(forma usada por diferentes variedades do português brasileiro).

(5) Vi a Lívia e a Luciana no congresso. Convidei-as para o lançamento do meu livro. (norma padrão).

(6) Vi a Lívia e a Luciana no congresso. Convidei *elas* para o lançamento do meu livro. (forma usada por diferentes variedades do português brasileiro).



Figura 12.3: O fenômeno pronominal.

A ilustração da **Figura 12.3** nos remete, justamente, ao fenômeno de que estamos tratando. Ao empregar “conheci ela”, Pedro faz o uso de “ela” na posição de objeto verbal, contrastando com o uso que foi feito, nos moldes da norma padrão, anteriormente, em “vou levá-la”.

É interessante pontuar que, apesar do uso indiscriminado de “ele/ela” e “eles/elas” para as funções de sujeito e de objeto, quando esses pronomes ocorrem após um verbo no infinitivo – tal como em “levá-la” –, há uma variação maior. Pesquisas têm apontado que o infinitivo bem como o pretérito perfeito correspondem a contextos de resistência, isto é, contextos em que ocorrem ainda as formas padrão (cf., dentre outros, DUARTE, 1989; DUARTE; OMENA, 2004).

Observemos, ainda, que, no caso do pronome “lhe”, o uso é indiscriminado, seja para o objeto direto (sem preposição) seja para o objeto indireto (regido de preposição), o que não se descreve na Gramática Normativa. O “lhe” está inserido dentre os pronomes oblíquos que são empregados para retomar objetos indiretos, porém, não raro o emprego desse pronome acontece para retomar objetos diretos também.

- (7) Eu *lhe* amo.
- (8) Deus *lhes* abençoe.
- (9) Eu *lhe* vi ontem.

Nos exemplos (7), (8) e (9), temos o emprego de “lhe” e “lhes” completando o sentido de verbos como “amar”, “abençoar” e “ver”. Todos os

três verbos são transitivos diretos, não requerem objeto regido por preposição, logo, não exigiriam o emprego dos pronomes “lhe/lhes”, mas, ainda assim, é comum acontecer esse uso em algumas variedades do português brasileiro.

Ao empregar “você” para a segunda pessoa do singular, o falante imagina que, para retomar seu conteúdo, o pronome pode ser “lhe”, uma vez que para “tu” seria “te”. De fato, de acordo com a norma padrão, “lhe” corresponde ao pronome oblíquo de terceira pessoa do singular, e “você”, sendo, supostamente, pronome de tratamento, levaria o verbo e os pronomes para a terceira pessoa do singular. Assim, não haveria inadequação.

Acontece que, como vimos no **Quadro 12.1**, a norma padrão aponta como pronomes de terceira pessoa do singular “o”, “a” e “lhe”. Seguindo essa prescrição, o conteúdo retomado como objeto direto correspondente à terceira pessoa do singular deve ser retomado por “o” e “a”, ao passo que aquele retomado como objeto indireto, por “lhe”.

- (10) Encontrei o Carlos e *lhe* entreguei o convite.
 verbo transitivo indireto (VTI)
- (11) Encontrei o Carlos depois de muito tempo, abracei-o com força.
 verbo transitivo direto (VTD)
-

Apesar dessa prescrição, o fenômeno existe e não é simples de ser descrito. Isso porque esse emprego do “lhe” em vez de “você”, quando se trata de objeto direto, pode mesmo ser considerado como uma tentativa de o falante empregar a norma padrão, o português “certo”, e, ao mesmo tempo, reflete o não domínio das regras normativas do uso de “o” e “a”. Ainda faltaria mencionar, o fato de também ocorrer o próprio uso de “te”, mesmo quando se retoma “você” (“Você não me ouviu, eu te avisei!”), inclusive, entre os mais escolarizados!

ATIVIDADE 3

Atende ao objetivo 4

Leia a seguinte frase presente numa obra de Veríssimo:

“Uma vez ela tinha arrastado *ele* para a praia” (VERÍSSIMO, 2000, p. 297)

Percebemos que o autor emprega o pronome *ele* em função de objeto direto, caracterizando um fenômeno bastante comum no português do Brasil, o uso de uma forma pronominal de sujeito em função de objeto. Com base no exemplo e no que foi discutido até o momento, explique em que consiste um fenômeno de variação morfossintática e como você entende que tal fenômeno possa refletir-se no aprendizado da escrita formal.

Resposta comentada

Vimos que um fenômeno de variação morfossintática implica variação linguística no nível da morfologia e da sintaxe ao mesmo tempo. Pode ser citado, como exemplo de fenômeno desse tipo de variação no português brasileiro, o uso dos pronomes anafóricos em função de sujeito e de objeto. A norma padrão diferencia formas pronominais para essas duas funções, mas, apesar dessa prescrição, há uma variação bastante expressiva no uso da língua, que ocasiona o emprego da mesma forma pronominal para ambas as funções, a ponto de alguns linguistas já apontarem esse emprego como regra geral das variedades faladas do português no Brasil, tal como é o caso da terceira pessoa. Assim, podemos dizer que esse fenômeno pode ser percebido na sentença extraída da obra de Veríssimo, a qual demonstra o quão a escrita já tem sido influenciada por essa variação. Há que se considerar que, estando num processo já bem avançado de implementação no sistema, esse fenômeno merece atenção especial do professor de língua materna, que deverá ser

sensível a esse ponto ao ensinar a escrita formal. Como mencionamos lá no início de nossa aula, é comum que façamos, sobretudo nos primeiros anos de escolarização, uso do conhecimento que trazemos de nossa língua falada, por essa razão, o aprendiz tenderá a usar os pronomes tal qual ele os emprega na oralidade. No entanto, consideramos importante que se ressalte a necessidade de que o aluno tenha acesso também ao conhecimento normativo dessas formas pronominais, posto que ainda constam dentre as prescrições da norma padrão. Deve-se apontar que esse cuidado decorre do desejo de que o aluno seja capaz de: (i) compreender um texto em escrita formal; produzir um texto em escrita formal; (iii) refletir, criticamente, sobre a possibilidade de flexibilização da norma vigente em certas situações discursivas e, ainda, refletir sobre sua não produtividade, quando for o caso.

Conclusão

Conforme abordamos, a língua é heterogênea, apresenta variações e tais variações, possivelmente, apresentarão reflexos no processo de ensino-aprendizagem da escrita formal. Isso decorre também do fato de que a norma padrão do português distancia-se bastante, em diferentes aspectos gramaticais, do uso real da língua, nas diferentes variedades existentes no Brasil.

Com os exemplos dos fenômenos de variação morfossintática, ilustramos como ocorrem, concomitantemente, algumas variações morfológicas e sintáticas no português brasileiro. Agora fica mais claro que o fenômeno variável no emprego dos verbos “ter” e “haver” em estruturas existenciais, citado na introdução desta aula, caracteriza uma variação morfossintática do português que marca a variedade falada no Brasil.

Podemos, desse modo, refletir sobre a realidade variante da língua nesses pontos gramaticais que foram aqui discutidos. Com essas reflexões, podemos ainda pensar em generalizações para o sistema como um todo, no sentido de considerar que tais variações existem em todos os níveis linguísticos e que, portanto, precisam ser conhecidas e consideradas pelo professor de Língua Portuguesa.

Resposta comentada

Pode ser observado que, na tira da **Figura 12.4**, há variação no uso dos pronomes “eu” e “me” em função de objeto do verbo “deixar”. Note-se que, tal como outras variações morfossintáticas no português brasileiro – que podem e devem ser também abordadas em sala de aula –, essa variação ocorre, frequentemente, no português do Brasil quando se tem um verbo causativo (*mandar, deixar, fazer*) ou sensitivo (*ver, ouvir, sentir*) seguido de infinitivo. Na tirinha, temos um exemplo da construção “deixar + pronome + verbo no infinitivo”, que emprega o pronome “eu” ao posto de “me”, que seria a estrutura prescrita pela norma padrão. Pode ser esclarecido que essa preferência ocorre porque esse pronome seria interpretado como exercendo a função de sujeito do verbo no infinitivo, apesar de, tradicionalmente, ser analisado pela Gramática Normativa, como objeto do verbo que encabeça a locução e, por isso, prescreve-se o uso do pronome oblíquo, que exerce a função de objeto, e não o do pronome reto. Contudo, pense em uma construção do tipo “Deixa-me bater uma foto”! No mínimo soaria lusitana aos nossos ouvidos e mesmo aos nossos olhos, no caso da leitura, não é?! Por outro lado, em se tratando de “deixar + pronome”, ocorre, entre falantes brasileiros, comumente, a preferência por “me” – “me deixa!” –, que, apesar da posição proclítica, está de acordo com a forma prescrita pela norma padrão da língua. Desse modo, é possível abordar o fenômeno da variação morfossintática a partir dos exemplos que constam na tirinha, fazendo com que o aluno perceba o uso já consagrado, no caso, “verbo causativo/sensitivo + eu + verbo no infinitivo”, que acaba por se reproduzir na escrita, destacando-se, ainda, os contextos de uso dessas formas variáveis, a despeito do que se prescreve na Gramática Normativa.

Resumo

Nesta aula, que tratou sobre as variações morfossintáticas do português do Brasil e seu reflexo no aprendizado da escrita formal, vimos que a variação é inerente ao sistema linguístico e que nenhuma língua é estática e imutável. Vimos, assim, que existem diferentes normas, dentre as quais está aquela que é considerada padrão, prescrita pelas Gramáti-

cas Normativas. Discutimos sobre a importância de o ensino de Língua Portuguesa reconhecer as diferentes situações de uso da língua, buscando adequar o seu uso aos mais diferentes contextos linguísticos. Com os exemplos aqui tratados, foi possível compreender em que consiste um fenômeno morfossintático. O fenômeno tratado especificamente indicou que há uma competição de formas no quadro pronominal do português brasileiro, no que tange à retomada anafórica, que requer atenção do professor de Língua Portuguesa, pois, certamente, terá reflexos no ensino da escrita formal.

Informações sobre a próxima aula

Continuaremos abordando, na próxima aula, fenômenos morfossintáticos do português brasileiro. Vamos discutir, com maior aprofundamento, as práticas e as estratégias de ensino de escrita.

Referências bibliográficas

CALLOU, D. Gramática, variação e norma. In: BRANDÃO, S. F.; VIEIRA, S. R. (Org.). *Ensino de gramática: descrição e uso*. São Paulo: Contexto, 2007. p. 13-30.

CEZÁRIO, M. M.; VOTRE, S. Sociolinguística. In: MARTELOTTA, M. E. *Manual de Linguística*. São Paulo: Contexto, 2009. p. 141-145.

DUARTE, M. E. L. Clítico acusativo, pronome lexical e categoria vazia no português do Brasil. In: TARALLO, F. (Org.). *Fotografias sociolinguísticas*. Campinas: Pontes, 1989. p. 19-34.

LEITE, Y.; CALLOU, D.; MORAES, J. Processos de mudança no português do Brasil: variáveis sociais. In: CASTRO, I.; DUARTE, I. *Razões e emoção: miscelânea de estudos em homenagem a Maria Helena Mira Mateus*. Lisboa: Imprensa Nacional; Casa da Moeda, 2002. p. 87-114.

MONTE, Marisa; ANTUNES, Arnaldo; LINDSAY, Arto. Beija eu. In: MONTE, Marisa. *Mais*. São Paulo: EMI-Odeon, 1991.

OMENA, N. P.; DUARTE, M. E. L. Variáveis morfossintáticas. In: MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. (Org.) *Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2004. p. 83-88.

PERINI, M. *Gramática do Português Brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2010.

VERÍSSIMO, L. F. *Comédias da vida privada*. Porto Alegre: L&PM, 2000.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. São Paulo: Parábola, 2006.

Aula 13

**Eu não falo assim, mas posso aprender:
variações morfossintáticas do português
do Brasil e seu reflexo no aprendizado da
escrita formal (Parte II)**

Meta

Continuar a abordagem dos fenômenos morfossintáticos do português do Brasil contemporâneo, apresentando mais exemplos, a fim de aprofundar um pouco mais a discussão de seus reflexos no processo de ensino-aprendizagem da escrita formal.

Objetivos

Esperamos que, ao final desta aula, você seja capaz de:

1. investigar os fenômenos morfossintáticos do português brasileiro;
2. analisar como tais variações se refletem no aprendizado de escrita;
3. relacionar o ensino da norma padrão da língua e o ensino de língua formal;
4. debater sobre estratégias para o ensino de produção escrita, considerando-se a realidade da variação linguística.

Introdução



Figura 13.1: Os pronomes nossos de cada dia.

Vimos, na Aula 12, que a língua não é estática, ao contrário: é dinâmica. Tal dinamismo caracteriza uma gama de variações no âmbito de diferentes níveis linguísticos, como na morfologia e na sintaxe. A Figura 13.1 ilustra a existência de pronomes alternativos no quadro pronominal do português como, por exemplo, entre “você” e “tu”, que constituem um caso de variação, uma vez que ambos os pronomes concorrem entre si na referência à segunda pessoa do singular.

Quais desses pronomes você utiliza na sua fala, “você” ou “tu”? E, em relação aos possessivos? Você usa “teu” e/ou “seu”? Já pensou nas implicações que casos de variação como esses podem ter no ensino da norma padrão? Você julga ser importante que o professor de língua materna esteja atento aos fenômenos de variação que caracterizam a oralidade, a fim de compreender como será o processo de ensino-aprendizagem da escrita por parte do aprendiz?

Esperamos que sua resposta para a última pergunta seja sim, pois, nesta aula, pretendemos dar continuidade à abordagem das variações morfosintáticas do português brasileiro e de seus reflexos no processo de aprendizagem da escrita formal, introduzida na Aula 12, esperando contribuir para sua formação, futuro professor de Língua Portuguesa!

1. Teu x seu

O quadro pronominal do português brasileiro (PB) passou, ao longo do tempo, por algumas modificações. Duarte (1993), a partir da análise de peças teatrais de diferentes épocas, verificou que esse quadro se modificou bastante. Tais alterações podem ter levado o português do Brasil a empregar mais sujeitos pronominais preenchidos (exemplo: Nós vamos ao cinema amanhã.) em oposição ao sujeito pronominal nulo (exemplo: Ø Vamos ao cinema amanhã.), que caracterizava a língua em épocas passadas.

Essa alteração no quadro pronominal teria sido ocasionada porque, em princípio, novas formas pronominais foram introduzidas no sistema com as mesmas desinências verbais que as já existentes, conforme podemos observar no quadro abaixo, dividido em três paradigmas (três diferentes épocas).

Quadro 13.1: Paradigma flexional do PB em três tempos (DUARTE, 1993)

Pessoa	Paradigma 1	Paradigma 2	Paradigma 3
1ª singular	Fal-o	Fal-o	Fal-o
2ª singular	Fala-s	-----	-----
2ª singular – indireta	Fala-0 (você)	Fala-0 (você)	Fala-0 (você)
3ª singular	Fala-0	Fala-0	Fala-0
1ª plural	Fala-mos	Fala-mos	Fala-0 (a gente)
2ª plural	Fala-is	-----	-----
2ª plural-indireta	Fala-m (vocês)	Fala-m (vocês)	Fala-m (vocês)
3ª plural	Fala-m	Fala-m	Fala-m

Como é possível observar, a diferença que caracterizava as formas verbais referentes aos distintos pronomes foram caindo em desuso, resultando no paradigma 3, em que há apenas três desinências (falo, fala, falam). A implementação do pronome de tratamento Vossa Mercê, que deu origem a você, como uma forma de pronome pessoal, bem como, mais à frente, da forma a gente, reduziu bastante essa diversidade. Observe que, para evitar ambiguidade, não podemos excluir o pronome da seguinte sentença: “A gente vai ao cinema amanhã”.

Duarte (1993, 1995, entre outros) sustenta que esse paradigma simplificado resulta num emprego maior de sujeitos pronominais anafóricos preenchidos, à semelhança do processo por que passou o inglês, que hoje possui um quadro de desinências pessoais pouco diversificado e, com isso, o sujeito pronominal é obrigatoriamente preenchido.



Vossa Mercê > vosmecê > você > ocê > cê

As mudanças operadas no sistema pronominal do português repercutem em outros pontos, relacionando-se a outras mudanças, como a das formas de realização do dativo. (...) a redução do quadro de pronomes nominativos do PB se reflete também no subsistema de clíticos do português, onde podem ser constatados fenômenos como a perda tanto do clítico acusativo de terceira pessoa (o, a) como do clítico dativo (lhe) e o deslocamento do clítico lhe de referência à segunda pessoa. Uma das repercussões de tais processos é o aumento considerável na expressão do dativo na forma de sintagmas preposicionais, que, por sua vez, se submetem a mudanças na preposição que os encabeça: observa-se acentuado aumento da substituição da preposição a pela preposição para (DUARTE; PAIVA, 2006).

Vimos, na aula anterior, que essas mudanças trouxeram reflexos para o uso dos pronomes lhe/lhes, além de o/a/os/as. Quando temos uma mudança linguística, é possível observar seus reflexos, com o seu encaixamento, por meio de outras mudanças operadas no sistema como um todo.

Ocorre que tal modificação ocasiona, para além de sujeitos pronominais preenchidos, modificações também no quadro dos pronomes oblíquos (conforme abordado na Aula 12) e no emprego dos pronomes possessivos. A forma você, por exemplo, historicamente, seleciona um pronome possessivo diferente daquele designado para o pronome de segunda pessoa do singular (tu), uma vez que a sua conjugação ocorreria na terceira pessoa do singular.

Ex: *Você* sabe dos *seus* problemas.

Pronome possessivo de terceira pessoa do singular

Tu sabes dos *teus* problemas.

Pronome possessivo de segunda pessoa do singular



O pronome tu

O pronome *tu* ainda emprega o verbo conjugado na segunda pessoa do singular (exemplo: *tu vais*) em algumas regiões do país, como no Maranhão, no Amapá e no Pará. No Rio de Janeiro, Pa-
redes Silva (2003) diz que houve um retorno do *tu* na fala carioca, que coexiste com a forma *você*, mas seu emprego ocorre sem a desinência da pessoa tradicionalmente apontada como a de segunda do singular. Exemplo: *tu fez, tu sabe, tu viu*.



Figura 13.2: O pronome *tu* na fala carioca.

Contudo, assim como o emprego do pronome anafórico na posição de objeto verbal varia quando se emprega a forma *você* (Eu vi *você* ontem./ Eu *te* vi ontem.), o emprego do pronome possessivo correspondente também pode variar.

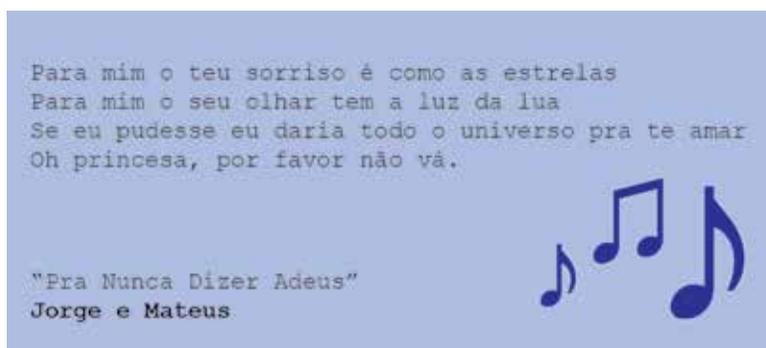


Figura 13.3: Trecho de letra de música.

Fonte do texto: <http://www.vagalume.com.br/jorge-e-mateus/pra-nunca-dizer-adeus.html>

Observando o trecho da canção, você notou alguma variação em relação aos pronomes possessivos? Reparou que o emprego dos possessivos alterna quando a referência é a segunda pessoa do singular, como em “*teu sorriso*” e “*seu olhar*”? atentando para a fala das pessoas, independentemente de classe social ou grau de instrução, você notará que essa variação é bastante comum no português brasileiro.

Nessa letra de música, temos, portanto, um exemplo de fenômeno de variação do português brasileiro no que tange ao emprego do pronome possessivo. De fato, a variação existente em “*teu sorriso*” e “*seu olhar*” demonstra que se trata de um mesmo contexto linguístico, em que existe o emprego de duas formas que têm o mesmo referente. Tal fenômeno decorre das mudanças por que passou nosso sistema pronominal, o que implica uma série de outras mudanças no sistema como um todo. Com a entrada da forma *você*, empregada não mais como pronome de tratamento, mas como pronome pessoal para a segunda pessoa do singular (e *vocês* para a segunda pessoa do plural), há uma alternância no emprego das formas pronominais possessivas entre as de segunda pessoa do singular, *teu(s)/tua(s)*, e aquelas, em princípio, de terceira pessoa do singular, *seu(s)/sua(s)*. Isso ocorre pois *você* é conjugado na terceira pessoa do singular, mas tem como referência a segunda pessoa do singular (no caso de *vocês*, o pronome possessivo utilizado é *de vocês*, já que o *vosso*, possessivo, próprio da segunda pessoa do plural, assim como o pronome pessoal *vós*, caiu em completo desuso). Assim, entendemos que o emprego variante do pronome possessivo na letra da música relaciona-se a essas questões que envolvem as mudanças ocorridas no nosso quadro pronominal.

ATIVIDADE 1

Atende ao objetivo 1

Leia a sentença na imagem a seguir e responda: a quem pertence o livro?

Você foi com Joana e
Marcelo a minha casa
entregar seu livro?

Figura 13.4: De quem é o livro?

Resposta comentada

Você conseguiu descobrir a quem pertence o livro? Foi fácil? Acreditamos que não, porque o livro em tal sentença tem vários candidatos a possuidores. Vamos conferir? Ele pode ter como possuidores: você (segunda pessoa do singular), *Joana* ou *Marcelo* (terceira pessoa do singular), vocês, Joana e Marcelo (segunda pessoa do plural) e, ainda, *Joana e Marcelo* (terceira pessoa do plural). Entretanto, no uso corrente, uma sentença como essa costuma ser interpretada como o livro pertencendo a *você* (segunda pessoa do singular) porque o possessivo mais usado para a segunda pessoa do plural é de *vocês*, ao passo que, para a terceira pessoa do singular e a terceira pessoa do plural, são mais utilizados *dele* e *deles*, respectivamente. Se você chegou a perceber que, na sentença em análise, o possessivo *seu* pode ter vários possuidores, então você também deve ter concluído o seguinte: o emprego do possessivo *seu* pode gerar ambiguidade!

A ambiguidade no emprego de *seu*

Como vimos, uma mudança acaba influenciando outras no sistema linguístico como um todo. O pronome *você*, usado atualmente em referência à segunda pessoa do singular, já foi um pronome de tratamento, sendo empregado com a forma verbal na terceira pessoa do singular, como ocorre também nos dias de hoje. Assim, ao levar o verbo para a conjugação da terceira pessoa do singular (da mesma forma que *vocês* leva o verbo para a terceira pessoa do plural), *você* deve ser empregado, segundo a norma padrão, com os clíticos e possessivos de terceira pessoa do singular.

Contudo, o que se observa é uma mistura tanto no emprego dos pronomes oblíquos quanto no dos pronomes possessivos (embora, no que tange aos clíticos [o/a], cumpra destacar que seu uso é bastante restrito e/ou quase inexistente na fala em diferentes variedades). Assim sendo, é frequente o uso de *te* como objeto e de *teu(s)/tua(s)* como possessivos de *você*, em referência à segunda pessoa do singular; tais usos concorrem com o emprego de *seu(s)/sua(s)*, também aliados ao emprego de *você*.

Para além dessas questões, há outros aspectos que também envolvem o emprego de *você*. Ao concordar morfológicamente com a terceira pessoa gramatical quando estamos diante de uma situação em que se emprega *você* e *ele/ela*, pode haver, paralelamente, uma grande dificuldade para a retomada anafórica do referente.



Exemplo: *Você e a Ana estão juntos há muito tempo, né? Qual a sua idade?*

Como recuperar a referência do pronome possessivo “*sua*” nesse contexto, se há um referente de terceira pessoa, “*Ana*”, e um de segunda pessoa, “*você*”? Como já experimentamos na Atividade 1, de fato, uma situação semelhante à descrita na sentença acima gera, muitas vezes, ambiguidade, o que dificulta a recuperação da referência desse possessivo.

Em análise de amostras de fala do português do Rio de Janeiro, Silva (1998) verificou que uma estratégia intuitiva do falante é o emprego da forma genitiva dele para a terceira pessoa do singular (como em: *Você e a Ana estão juntos há muito tempo, né? Qual a idade dela?*). Essa estratégia se faz cada vez mais presente na fala, mesmo em contextos mais formais, como telejornais e conferências, por exemplo. Assim, o uso de

seu/sua para a terceira pessoa *ele/ela* estaria mais restrito a alguns contextos, como aqueles em que há a generalidade do possuidor.

Possuidor genérico

Exemplo: Cada um sabe dos seus problemas.



Diante de referentes animados e, sobretudo, quando há referência tanto à segunda (você) quanto à terceira pessoa (*ele/ela*), a forma *dele/dela* é geralmente empregada pelo falante, de maneira intuitiva, quando em referência à terceira pessoa, para descartar possível ambiguidade.



Figura 13.5: Tira ilustrativa do uso de *dela*.

Observemos que, na Figura 13.5, apesar de não haver um contexto que possa gerar ambiguidade (tendo em vista que os personagens se conhecem e, portanto, uma pergunta do tipo *Qual é o seu nome?* dificilmente suscitaria dúvidas quanto à referência à nova professora), foi empregado o possessivo *dela* em vez de *seu*. O uso de *dele(a)* tornou-se muito comum no português brasileiro, indicando que um emprego pró-

prio de contextos em que havia a necessidade de se desfazerem possíveis ambiguidades foi intensificado e está assumindo, cada vez mais, o status de regra geral. Você já observou isso?

Neves (2002) afirma que *dele* é mais empregado quando temos um possuidor com o traço semântico [+ humano]. Ainda segundo a autora, essa é uma forma mais clara, já que marca o gênero do possuidor (*dele/dela*) e o número (*deles/delas*). Observe como o uso de *dele(s)/dela(s)* é capaz de desfazer ambiguidades resultantes do emprego de *seu*:

Exemplo: Joana e Marcelo foram a minha casa entregar *seu* livro.

Joana e Marcelo foram a minha casa entregar o livro *dele*.

Joana e Marcelo foram a minha casa entregar o livro *dela*.

Joana e Marcelo foram a minha casa entregar o livro *deles*.



Pronomes

Conforme nos explica Perini (2010), com base no uso que fazemos da língua, sabemos que possessivo *seu*, na língua falada, se refere exclusivamente a *você* e jamais a *ele* (a não pessoa). Os possessivos referentes a não pessoa, na língua falada, são *dele(a)/deles(as)*.

Você observou que a não pessoa a que Perini se refere é a terceira pessoa do discurso, que é a única possível de fazer referência a seres animados ou inanimados? Pense em “A janela quebrou”: qual é a pessoa do discurso? É a terceira, certo?! Nesse caso, estamos diante de referência a um ser inanimado. Mas, por outro lado, em “A Lúcia chegou”, temos referência de terceira pessoa que possui o traço semântico [+ animado].

Perini (2010) propõe que o quadro de pronomes possessivos do português brasileiro seja o seguinte:

Quadro 13.2: Pronomes possessivos do português (PERINI, 2010)

Pronome pessoal	Possessivo
Eu	meu
Você	seu
Ele/Ela	dele(a)
Nós	nosso
Vocês	de vocês
Eles/Elas	deles(as)

Segundo o autor, ainda que *seu*, no português escrito, possa corresponder aos pronomes *você*, *ele*, *vocês* e *eles*, no caso do português do Brasil, ele seria especializado para a forma *você*, de maneira que, quando empregado, já não causaria mais ambiguidade.

Atividade 2

Atende aos objetivos 1 e 2

Observe a tira abaixo.



Figura 13.6: Tira ilustrativa do uso de *delas*.

Observe o pronome possessivo referente à terceira pessoa do plural, presente na figura, e discorra sobre seu uso no português brasileiro.

Resposta comentada

Você observou que, na **Figura 13.6**, temos um exemplo do emprego da forma “delas” como possessivo de terceira pessoa do plural? Como você pode notar, esse possessivo faz referência a “as pessoas”. Como vimos, com a introdução de você e de vocês no quadro de pronomes pessoais do português brasileiro, no lugar de *tu* e de *vós*, que levam o pronome possessivo para a terceira pessoa gramatical, o falante opta, frequentemente, pelo uso das formas *dele/dela/deles/delas* como pronome possessivo das terceiras pessoas (singular e plural), evitando, assim, ambiguidades decorrentes do emprego de *seu*. Logo, você deve considerar essas mudanças que ocorreram no português e os seus reflexos na formulação de sua resposta.

A mistura de tratamento e a norma gramatical

Nesta aula, trabalhamos alguns exemplos de variação morfossintática no que se refere aos pronomes possessivos. Vimos que as mudanças por que passou nosso quadro de pronomes pessoais causaram outras mudanças no sistema. No entanto, tais variações, espreiadas na fala de nativos da variedade brasileira do português, apesar de já serem acolhidas até mesmo pela escrita de falantes cultos, em determinados contextos (basta pensarmos na alternância entre *seu/teu* e *seu/dele*, por exemplo), ainda são tratadas pela norma gramatical como mistura de tratamento. Você considera que, no ensino de Língua Portuguesa, deva-se simplesmente ignorar que existem alternâncias no uso desses pronomes possessivos? Não seria mais adequado que fenômenos como os aqui abordados fossem objetos de análise e discussão, considerando-se, como não poderia deixar de ser, as regras prescritas para os propósitos da escrita?

Considerando o que você já aprendeu em aulas anteriores, deve estar claro para você que a fala é diferente da escrita. Portanto, quando aludimos a um processo natural e espontâneo, referimo-nos à fala, mas, ao contrário, ao fazermos referência a um processo não espontâneo, que carece de ensino formal, estamos falando de escrita. Logo, deve ser compreensível para você que muitos fenômenos já consumados na oralidade encontram dificuldades para ser abarcados pela escrita. Isso ocorre, em grande parte, porque a escola muitas vezes contribui para que regras que não acompanham as mudanças ocorridas na oralidade sejam ensinadas como legítimas e as únicas a serem empregadas na escrita e na fala também!

Sem dúvida, o ensino da norma padrão da língua estar entre um dos objetivos da escola é importante, no sentido de garantir o domínio do conhecimento necessário para o desenvolvimento da leitura e da escrita. No entanto, como já salientamos anteriormente, muitas vezes, o ensino desconsidera todas as demais variedades da língua, o que não contribui para o conhecimento da língua, de seus fenômenos naturais e muito menos para a aprendizagem e o uso da variedade considerada padrão, que é apresentada como uma variedade distante e artificial daquela utilizada no dia a dia.



Aprendizado da escrita

Atentemos para o seguinte:

Uma das medidas para que esse grau de utilização efetiva da língua escrita possa ser atingido é escrever constantemente, inclusive nas próprias aulas de Português. Ler e escrever não são tarefas extras que possam ser sugeridas aos alunos como lição de casa e de atitude de vida, mas atividades essenciais ao ensino da língua. Portanto, seu lugar privilegiado, embora não exclusivo, é a sala de aula (POSSENTI, 1996).

Sabe-se que, de fato, a escrita tem um caráter mais conservador. Entretanto, é necessário que se desenvolvam mecanismos para a formação de um estudante que, em alguma medida, tenha criticidade quanto às regras prescritas pela gramática normativa e que compreenda a língua no sentido de desfazer preconceitos quanto às suas variações.



Preconceito linguístico

Uma das medidas para que esse grau de utilização efetiva da língua escrita possa ser atingido é escrever constantemente, inclusive nas próprias aulas de Português. Ler e escrever não são tarefas extras que possam ser sugeridas aos alunos como lição de casa e de atitude de vida, mas atividades essenciais ao ensino da língua. Portanto, seu lugar privilegiado, embora não exclusivo, é a sala de aula (POSSENTI, 1996).

Aprendizagem da escrita e o processo de letramento

Marcuschi (2008) lembra que existem processos por que passam as transformações de um texto falado para um texto escrito que podem também interferir na aprendizagem da escrita e no processo de *letramento*. Nesse sentido, Araújo (2003) observou, em uma pesquisa, feita com alunos em estágio inicial de aprendizagem da escrita, o emprego de um número considerável do pronome *seu* em referência à terceira pessoa. Isso poderia ser atribuído a uma forma de recuperação, pela aprendizagem da escrita, de uma perda linguística, e foi compreendido como uma característica da modalidade escrita a que foram submetidos esses alunos. Desse modo, a ausência de interlocutor estaria viabilizando o uso do pronome *seu/sua*, mesmo quando a referência era feita a *ele(s)/ela(s)*. Dada a ausência desse interlocutor, a ambiguidade não interferiria na compreensão do texto e, assim, o uso do pronome prescrito pela gramática normativa não causaria problema.

De fato, o letramento envolve uma série de conhecimentos que leva o indivíduo a fazer uso do conhecimento linguístico que possui intuitivamente, da mesma forma que o leva a fazer uso do conhecimento acumulado por meio de alguns processos por que passa: “o letramento é um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita

em contextos informais e para usos utilitários, por isso, é um conjunto de práticas, ou seja, letramentos (...)” (MARCUSCHI, 2008, p. 13).

Nesse sentido, o professor de Língua Portuguesa deve priorizar a abordagem das diversas manifestações de escrita a que o aluno possa ter acesso, dando-lhe a oportunidade de ter contato com os mais variados tipos e gêneros textuais. Para além das aulas de gramática, nessa perspectiva, o próprio aprendiz pode ser capaz de discernir sobre os diferentes usos da língua, compreender seus mecanismos e ser crítico quanto às regras gramaticais prescritas. Segundo Marcos Bagno,

(...) deveríamos propor então um ensino de língua que tenha o objetivo de levar o aluno a adquirir um *grau de letramento* cada vez mais elevado, isto é, desenvolver nele um conjunto de habilidades e comportamentos de leitura e escrita que lhe permitam fazer o maior e mais eficiente uso possível das capacidades técnicas de ler e escrever (BAGNO, 2002, p. 21).

ATIVIDADE 3

Atende aos objetivos 3 e 4

No quadro a seguir, são apresentados trechos de redações que alcançaram a nota máxima no Exame Nacional do Ensino Médio, o Enem, de 2014. Observe e discorra sobre o emprego de possessivos nos três trechos destacados.

dor”. Como se pode constatar, nos três empregos, o possessivo *seu* tem como referente a terceira pessoa do singular, mas em nenhum dos casos verifica-se a presença de ambiguidade. A partir desses três casos, pode-se concluir que é possível utilizar o possessivo *seu*, em determinados contextos, sem gerar ambiguidade. Não se pode, contudo, desconsiderar que os empregos de *seu* aqui analisados se deram na modalidade escrita da língua, num estilo formal; em situações corriqueiras, dificilmente falaríamos ou ouviríamos alguém falar da maneira como foram escritas as sentenças em que *seu* foi empregado. Os autores das redações, através de seus textos, tomando como base os parágrafos inteiros e também o emprego que fizeram do possessivo *seu*, demonstraram ter considerável domínio da norma padrão culta. Na construção de sua resposta, procure levar em consideração esses aspectos mencionados.

Conclusão

Vimos que as variações morfossintáticas que caracterizam o português do Brasil na atualidade, bem como as demais variações linguísticas que marcam a modalidade oral de nossa língua, muitas vezes, são refletidas em textos escritos. Conforme abordado, esse é um processo natural, uma vez que o falante faz uso, na aprendizagem da escrita, do conhecimento metalinguístico que possui da língua que fala.

Esse processo pode ocorrer até mesmo com um escritor já proficiente, em uma situação de produção escrita de textos mais formais. Isso se deve, especialmente, ao fato de que o monitoramento das regras prescritas pela norma padrão nem sempre é cem por cento eficaz e, portanto, acabamos cometendo alguns deslizes, sobretudo, quando se trata de uma situação que se distancia muito da língua natural, empregada por seus falantes, nas mais diversas situações de interação.

O emprego dos pronomes possessivos, como vimos, é um aspecto gramatical que exige forte monitoramento, uma vez que a realidade variante é bastante intensa. Nesse sentido, é aconselhável que o professor de Língua Portuguesa – o qual deve ter desenvolvido, em sua formação, habilidades para análise e compreensão de fenômenos de variação – esteja atento a essas questões, a fim de problematizá-las no ensino de língua materna. Ele pode fazer isso não apenas apontando as ocasiões

em que o reflexo da oralidade na escrita pode ser inadequado, e mesmo prejudicial, para o entendimento e a objetividade de um texto, mas também demonstrando sensibilidade em relação aos casos em que a norma padrão já não encontra lugar nem a produtividade necessária para o alcance dos fatos da língua.

Resumo

Nesta aula, tratamos de mais um fenômeno de variação morfossintática no português do Brasil. Vimos que as mudanças por que passou o quadro pronominal do português brasileiro, com a entrada de formas como *você(s)* e a gente, trouxeram reflexos para outras partes do sistema linguístico, como foi o caso do emprego dos pronomes possessivos, sobre o qual discorremos. Assim, pontuamos que o professor de Língua Portuguesa deve estar preparado não só para oferecer as condições necessárias ao aprendizado da Norma Padrão – o que deve ocorrer por meio da leitura e da escrita, e não simplesmente por meio do ensino de regras soltas e descontextualizadas –, como também para apresentar e discutir fenômenos de variação que, muito provavelmente, se farão presentes em sala de aula, na fala de seus alunos. Como consequência, espera-se que o aluno seja capaz de conhecer a Norma Padrão, aplicando-a sempre que seu emprego for adequado e/ou exigido. Paralelamente, é desejável que o aluno tenha um comportamento crítico diante de regras que não dialogam com a realidade linguística vivida em sua comunidade, em diferentes gêneros textuais a que tem acesso, sabendo adequar sua linguagem a contextos diversos, desde os que requerem um registro mais informal da língua àqueles que requerem um grau maior de formalidade.

Informações sobre a próxima aula

Na próxima aula, trataremos de aspectos discursivos das modalidades falada e escrita da língua.

Referências bibliográficas

ARAÚJO, S. S. de F. Possessivos de terceira pessoa em textos escritos. *Sitientibus*. Feira de Santana, UEFS, v. 29, n. 29, p. 143-151, 2003.

BAGNO, M. *Língua materna: letramento, variação e ensino*. São Paulo: Parábola, 2002.

_____. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2012.

DUARTE, M. E. L. Do pronome nulo ao pronome pleno: a trajetória do sujeito no português do Brasil. In: ROBERTS, I.; KATO, M. A. (Org.). *Português brasileiro: uma viagem diacrônica*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993.

_____. *A perda do princípio “evite pronome” no português brasileiro*. 1995. 51 f. Tese (Doutorado em Linguagem)–UNICAMP. Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 1995.

_____. A evolução na representação do sujeito pronominal em dois tempos. In: PAIVA, M. C.; DUARTE, M. E. L. (Org.). *Mudança linguística em tempo real*. Rio de Janeiro: Contracapa, 2003.

_____; PAIVA, M. C. A. Quarenta anos depois: a herança de um programa na sociolinguística brasileira. In: WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

NEVES, M. H. de M. Possessivos. In: CASTILHO, A. T. (Org.). *Gramática do português falado*. 3. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2002.

PAREDES SILVA, V. L. O retorno do pronome tu à fala carioca. In: RONCARATI, C.; ABRAÇADO, J. (Org.). *Português brasileiro: contato linguístico, heterogeneidade e história*. Rio de Janeiro: Faperj; 7 Letras, 2003.

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

SILVA, G. M. O. Estertores da forma seu na língua oral. In: SILVA, G. M. O.; SCHERRE, M. M. (Org.). *Padrões sociolinguísticos: análises de fenômenos variáveis do português falado no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1998.

Aula 14

Aspectos discursivos da oralidade e da escrita

Eduardo Kenedy, Aline Dias e Jussara Abraçado

Meta da aula:

Abordar fenômenos, no âmbito dos aspectos discursivos, referentes à oralidade e à escrita.

Objetivos:

Esperamos que, ao final desta aula, você seja capaz de:

1. analisar os aspectos discursivos da oralidade;
2. analisar os aspectos discursivos da escrita;
3. diferenciar os aspectos discursivos da oralidade dos aspectos discursivos da escrita, observando-se as semelhanças a partir da proposta do contínuo de gêneros discursivos;
4. reconhecer a importância da abordagem dos aspectos discursivos da oralidade e da escrita nas aulas de Língua Portuguesa.

Introdução

Vimos, em aulas anteriores, que a oralidade comporta uma série de fenômenos linguísticos, os quais se refletem, de algum modo, no aprendizado da escrita. Embora a escrita padrão busque atenuar alguns aspectos variantes da oralidade, há mecanismos linguísticos para o registro de alguns aspectos que se manifestam na fala.

Pensemos, por exemplo, que contamos com sistemas de representação convencionais, tais como as escritas alfabética, numérica, musical etc. Nesse âmbito, as características da versão gráfica da língua são representadas pelos *aspectos notacionais*. Por outro lado, os *aspectos discursivos* representam as características da língua em uso.

Em aulas anteriores, fenômenos da oralidade foram abordados, buscando-se relacioná-los aos reflexos no aprendizado da escrita. Dessa forma, nossa linha de apresentação dos pontos de cada aula tem sido a de compreender determinados fenômenos linguísticos que emergem na oralidade, tomando, em seguida, seus desdobramentos na escrita.

Nesse sentido, nesta aula, o mesmo modo de abordagem é adotado. Assim, discutiremos sobre a oralidade, especificamente sobre os seus aspectos discursivos e, na sequência, sobre a escrita.

Aspectos discursivos da oralidade

Certamente, você já deve, numa situação de diálogo, ter feito uso de expressões ou mecanismos próprios de uma *situação comunicativa*, sem que tenha se dado conta, mas que foram muito importantes para a eficácia da mensagem que estava sendo transmitida.



Situação comunicativa

Trata-se do contexto em que determinado gênero discursivo é empregado numa situação real de uso da língua.

Numa situação conversacional, uma série de fatores é avaliada – em parte tacitamente – pelos interlocutores: o contexto da mensagem, a quem a conversa é dirigida, a intenção que se tem com a mensagem, a expectativa gerada a partir dela, o próprio modo como a encaminhamos, entre outros.

Todos esses aspectos estão presentes no uso real da língua, o qual também implica o emprego das normas do sistema linguístico e, ainda, o uso do conhecimento, por exemplo, de questões culturais, situacionais e sociais. Isso porque a língua é constituída de suas características formais (pense nos aspectos fonológicos, morfológicos e sintáticos, por exemplo), que se situam num contexto e que são historicamente constituídas (cf. MARSCUSCHI, 1998). Desse modo, você pode compreender, por exemplo, por que quando se aprende uma segunda língua o acesso aos mecanismos formais é importante, sendo necessário também que se contextualizem determinadas situações para que se saiba como, quando e o que certas estruturas representam (o que, na primeira língua, já é apreendido na medida em que se desenvolve o processo de aquisição da linguagem).



Figura 14.1: Situação comunicativa A.



Figura 14.2: Situação comunicativa B.

O que existe de diferente entre esses dois diálogos? A resposta a essa pergunta é exatamente a situação comunicativa em que se inserem. Repare que, no primeiro, há um contexto em que não se sabe quem foi à reunião e se deseja saber, logo, o mecanismo de clivagem foi empregado na resposta como meio para dar destaque ao constituinte *Pedro*.



Construções clivadas

Resultantes do mecanismo de clivagem são as construções denominadas clivadas, que constituem um tipo de construção sintática no português em que se emprega o verbo *ser* com pronomes relativos ou a expressão *é que*. Tal mecanismo é utilizado para pôr em destaque um determinado constituinte de uma sentença, como sujeito, complementos e alguns adjuntos do verbo.

Exemplos: Foi Joana *que/quem* comprou o vestido na feira; Joana *é que* comprou o vestido na feira.

No segundo diálogo, por outro lado, há um contexto em que se deseja saber o que determinada pessoa (no caso, Pedro) fez; logo, não se espera uma resposta com um destaque extra, envolvendo o nome dessa

pessoa já conhecida, mas o que ela fez, “foi à reunião”. Nesses casos, o uso de uma clivagem envolvendo o constituinte sujeito *Pedro* para uma resposta seria totalmente inesperado.

Esses mecanismos de que dispomos na língua e que são de conhecimento partilhado na comunidade de fala constituem as propriedades da situação comunicativa, que são específicas de cada emprego linguístico que fazemos (são também acompanhados por entoação específica). Dessa forma, usamos alguns processos linguísticos que são compartilhados entre os interlocutores, já que, para a decodificação, é necessário que tanto quem transmite quanto quem recebe a mensagem tenham conhecimento daquilo que cada aspecto significa. Tais mecanismos são utilizados em função de um único objetivo: o desejo de que sejamos compreendidos como desejamos, conforme defende o **SOCIOINTERACIONISMO**.

Por exemplo, você pode observar que é comum, na oralidade, para além de construirmos uma mensagem, também a reconstruirmos, usando alguns mecanismos para isso (pense no uso de “quer dizer” seguido da reconstrução do que foi dito). Na verdade, o que buscamos é transmitir o conteúdo de nossa mensagem com a maior eficácia possível e, assim sendo, reconstruímos frases, reiteramos, ratificamos, dentre outras ações.

Observe a seguinte sentença:

Exemplo: Ai, pai, você *fala, fala e fala* a mesma coisa!

Temos, no exemplo acima, o uso do mecanismo da *repetição*. Trata-se de uma estratégia bastante eficaz na interação linguística. Estudos apontam que a repetição cumpre papel de conexão, de reafirmação e ênfase, facilitando ao interlocutor o processamento da mensagem, bem como dando condições ao falante de organizar o discurso e avaliar a sua coerência (cf., MARCUSCHI, 1997). Tal mecanismo pode ser de um item lexical – *repetição lexical* (como no exemplo apresentado) – ou de uma estrutura sintática, por exemplo – *repetição de estrutura sintática* (Exemplo: “João *enganou a esposa, enganou o amigo*, fez coisas erradas e acabou com toda uma família”).

Com efeito, a fala possui algumas marcas que são peculiares a essa modalidade da língua, conforme temos apresentado. Trata-se de uma modalidade em que o planejamento e a verbalização são concomitantes, o que explica algumas de suas características marcantes, como a presen-

Sociointeracionismo

Entende que existe uma relação constitutiva entre sociedade e cognição. Para Vygotsky, o desenvolvimento do homem ocorre numa perspectiva sociocultural, isto é, a partir da sua interação com o meio em que se insere (cf., dentre outros, VYGOTSKY, 1994, 2005).

ça de descontinuidades frequentes, o apoio incisivo da entoação, o uso de uma sintaxe bastante peculiar, com truncamentos, correções, hesitações, repetições, entre outros (cf. KOCH, 2000). Por ser um processo dinâmico, o qual se insere numa determinada situação pragmática, a fala é, se comparada à escrita, suscetível a tais propriedades. No entanto, é justamente por assim se caracterizar que a fala possui esses recursos como meio de se atingir a eficácia da mensagem transmitida.

Vejamos outro importante recurso característico da oralidade, ilustrado nos exemplos a seguir:

Exemplo 1: Eu fui na praia ontem e também fui no shopping e *aí* acabei almoçando por lá mesmo... *aí* só cheguei em casa supertarde.

Exemplo 2: Bem, você sabe *né?! É uma luta essa nossa de todo dia... ter que acordar cedo, botar filho na escola, ir trabalhar... essas coisas...* é isso *aí*, é uma luta!

Você deve ter percebido que esses exemplos representam situações, comuns na fala, em que há elementos (que destacamos em itálico) que auxiliam na sua organização e construção. São esses elementos os denominados *marcadores discursivos* – também conhecidos como marcadores conversacionais. Tais marcadores, como explica Urbano (2001),

(...) não integram propriamente o conteúdo cognitivo do texto. São, na realidade, elementos que ajudam a construir e a dar coesão e coerência ao texto falado, especialmente dentro do enfoque conversacional. Nesse sentido, funcionam como articuladores não só das unidades cognitivo-informativas do texto como também de seus interlocutores, revelando e marcando, de uma forma ou de outra, as condições de produção do texto, naquilo que ela, a produção, representa de interacional e pragmático (URBANO, 2001, p. 85).

Os marcadores discursivos são, portanto, unidades linguísticas que atuam discursivamente, na medida em que são utilizados em situação de interação, para desempenhar funções relacionadas à situação em questão. De acordo com Penhavel (2005), os marcadores discursivos (ou MDs),

exercem funções textuais quando atuam na organização do conteúdo informacional do discurso. [...] Funcionam como mecanismos de coesão textual, estabelecendo algum tipo de relação semântica, e, às vezes, quase puramente estrutural, entre diferentes unidades discursivas. [...] Algumas formas típicas que realizam essa função são: agora, então, e, mas, aí, ou seja, enfim, em resumo, quer dizer etc. Os MDs exercem funções interacionais quando atuam no processamento da interação conversacional, quando cumprem alguma função advinda diretamente da relação face-a-face entre os interlocutores, integrando, portanto, o componente interpessoal da linguagem. Como os MDs textuais, os marcadores interacionais não são constituintes sentenciais, são exteriores ao conteúdo proposicional e sintaticamente independentes de suas unidades adjacentes. Algumas formas típicas são: *entende?, né?, sabe?, ta?, bom..., olha..., certo, claro, sei, uhn uhn* etc (PENHAVEL, 2005, p. 1299).

Já reparou como é comum o uso desses marcadores, sobretudo na conversação? Por essa razão, muitas investigações na área da *análise da conversação* têm se debruçado sobre as formas e as funções que esses elementos assumem na organização conversacional. Entretanto, veremos, ainda nesta aula que eles também são observados na escrita!



Análise da conversação

Se você deseja aprofundar-se mais nesse assunto, indicamos, dentre outros, URBANO, 2001 e RISSO; SILVA; URBANO, 2002.



Figura 14.3: Exemplo de emprego de “aí” na história em quadrinhos.

Fonte: <http://bichinhosdejardim.com/>

Reposta comentada

Como vimos, a fala possui propriedades discursivas próprias desta modalidade da língua. Você pode considerar que, entre os mecanismos que possui, os marcadores discursivos desempenham importante função na organização textual, dando coerência e coesão ao texto falado. No exemplo de situação comunicativa reportado acima, você encontra alguns dos marcadores discursivos empregados, podendo exemplificar a sua relevância para a formação e o entendimento do conteúdo linguístico exposto. Com o uso de “tipo assim”, por exemplo, tem-se a conexão entre a assertiva feita anteriormente (“foi superlegal!”) e o seu esclarecimento, isto é, a festa foi superlegal porque “geral” estava na festa, tratando-se, portanto, de uma função textual. Em seguida, o marcador “né” é uma forma de interação com o interlocutor, como meio de testar sua concordância com o que estava sendo afirmado, desempenhando, então, nesse caso, uma função interacional. Dessa forma, você pode concluir que, numa situação real de uso da língua, a eficácia na compreensão da mensagem é o seu objetivo fim.

Aspectos discursivos da escrita

Conforme o que vimos sobre a modalidade oral da língua, suas propriedades discursivas implicam maior atenção dos interlocutores aos aspectos do diálogo, situação concreta, como a intenção comunicativa e o encaminhamento adequado da conversa. Esses aspectos, portanto, caracterizam-se pelo próprio fluxo da fala, que possui maior velocidade. Trata-se de uma modalidade que, por ser mais dinâmica, está mais propensa a ser menos planejada, o que a torna mais fragmentada.

Em oposição, a escrita possui suas propriedades discursivas, que implicam aspectos como planejamento, execução e revisão. Tais aspectos são também reflexo de uma velocidade menor. Significa dizer que, na ausência do diálogo concreto, o autor considera a presença de um interlocutor, mas sem ter de lidar com o fluxo da fala, tendo tempo para analisar, corrigir e refazer o texto, a fim de atingir o objetivo que almeja. Também há que se considerar que esta modalidade não conta com o tom de voz, a expressão facial ou com a própria linguagem corporal, como ocorre na

fala; logo, sobre ela recai maior necessidade de clareza daquilo que está sendo expresso por meio das formas linguísticas empregadas.

Para além desses aspectos, devemos ainda considerar que é na modalidade escrita que se exigem maiores cuidados com a forma linguística (sobretudo quando estamos diante de textos mais formais), atuando, portanto, sobre o escritor, sua escolaridade, suas leituras, logo, o conhecimento sobre a norma padrão da língua também (cf., dentre outros, PRETI, 1993). Obviamente, o uso desse conhecimento também estará presente em determinadas situações de fala (pense numa fala oficial de um chefe de Estado!), mas, na escrita, monitorar o emprego dos preceitos da norma padrão é mais previsível, digamos assim.

É muito comum, diante da tarefa de redigir um texto, retermos e refazermos várias vezes o que estamos escrevendo, não é mesmo?



Figura 14.5: Ilustração do ato de refazer a produção escrita.

Trata-se de uma marca desse procedimento termos a possibilidade, como já visto, de planejar, redigir e refazer o texto, o que, com o dinamismo da situação, não é comum ocorrer na fala espontânea. Entretanto, apesar dessas diferenças que marcam a oralidade e a escrita, em ambas existe o cuidado com o interlocutor/leitor, dado que o objetivo principal é a comunicação:

Os sentidos e as respectivas formas de organização linguística dos textos se dão no uso da língua como atividade situada. Em ambos os casos temos a contextualização como necessária para a produção e a recepção, ou seja, para o funcionamento pleno da língua. Literalidade e não literalidade dos itens linguísticos e dos enunciados são aspectos que não podem ser definidos a priori, mas em contextos de uso (MARCUSCHI, 2008, p. 43).

De acordo com Marcuschi, independente da modalidade, o funcionamento da língua requer contextualização do texto que se produz, de modo que, por exemplo, no âmbito da oralidade, uma conversa íntima será diferente de uma apresentação em uma palestra, bem como, no âmbito da escrita, uma mensagem de celular será diferente de um memorando, posto tratar-se de situações comunicativas diferentes, que impõem demandas discursivas igualmente diferentes.

De fato, você deve considerar que tais diferenças decorrem das propriedades que os diversos gêneros textuais carregam em si, as quais fazem parte da construção do texto (seja falado ou escrito) e que, como visto no contínuo dos gêneros textuais proposto por Marcuschi (2008), abordado na Aula 11, podem aproximar aspectos da fala de aspectos da escrita.



Figura 14.6: Gêneros orais e gêneros escritos.

Nesse sentido, pode-se dizer que, apesar das diferenças pontuadas, devemos considerar que, de fato, são os gêneros textuais que determinarão qual o tamanho da distância entre oralidade e escrita. Na seção anterior, ao usar como ilustração uma história em quadrinhos, sinalizamos que, apesar de se tratar de um texto escrito, suas propriedades discursivas o aproximam da oralidade. Assim sendo, não basta abordarmos as especificidades discursivas da escrita; é preciso considerarmos as particularidades de cada um dos gêneros escritos – e o mesmo vale para a oralidade!

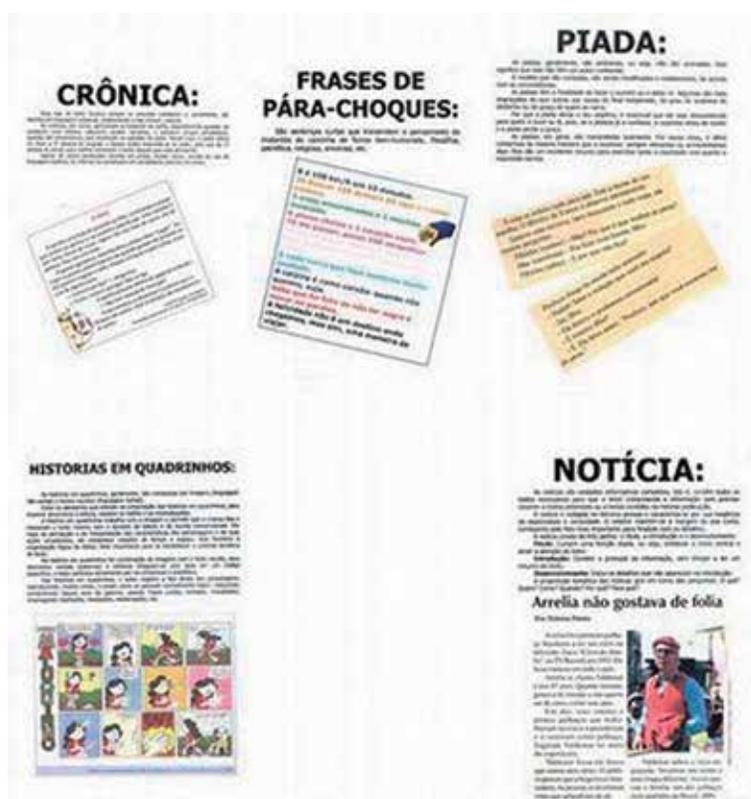


Figura 14.6: Diferentes gêneros textuais.

Fonte: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/discovirtual/galerias/imagem/0000002603/md.0000052260.jpg>

Atenção à grafia: para-choques

Mas você pode estar se perguntando qual a importância de se determinar os aspectos discursivos de cada gênero textual da escrita. Essa importância decorre do fato de que, para escrevê-los, é preciso reconhe-

cer não só suas características linguísticas, como também as discursivas. Por essa razão, a atividade de escrever uma fábula não é a mesma de escrever uma crônica, por exemplo, bem como não será a mesma de escrever uma receita ou uma carta pessoal.

Até mesmo o papel da norma padrão será diferente. Por exemplo, a influência exercida pela norma padrão na redação de um editorial de jornal não será a mesma na redação do convite de uma festa de aniversário. Logo, você pode imaginar que não basta a escola ensinar a escrever, pautando-se apenas nos aspectos linguísticos, mas deve trabalhar também os diversos gêneros textuais da escrita com suas características discursivas. Essas serão nossas últimas considerações, a serem apresentadas na próxima seção.

=====**Atividade 2**=====

Atende aos objetivos 2 e 3

Leia a tirinha:



Figura 14.7: Diferenças e semelhanças entre oralidade e escrita.

No último quadrinho, há uma mensagem escrita recebida pela personagem: “Oi, amiga! Tá boa?”. Discuta como podemos abordar as diferenças e as semelhanças entre o texto escrito e o texto oral, considerando a situação ilustrada acima.

Resposta comentada

Você pode iniciar sua resposta ponderando as diferenças entre os aspectos discursivos existentes na oralidade e na escrita. Pode citar o fato de a oralidade, situação concreta de comunicação, ser menos planejada por contar com uma velocidade maior, devido ao fluxo da fala, ao passo que a escrita conta com um tempo menos acelerado, ocasionando maior possibilidade de planejamento e de replanejamento, por exemplo. Não obstante tais peculiaridades de cada modalidade, há que se considerar que o texto é caracterizado pelo gênero a que pertence e, desse modo, há gêneros textuais da oralidade que se distanciam em diferentes graus dos gêneros textuais da escrita. Dessa maneira, você deve observar que, na tirinha, tem-se uma situação comunicativa que, caracterizada como um gênero – história em quadrinhos –, aproxima-se da oralidade, apesar de ser escrita. Esse fato pode ser confrontado no uso da forma “tá” em lugar do verbo *estar*, predominante na oralidade. Dessa forma, você pode apontar a relevância de se compreender não apenas as diferenças dos aspectos discursivos da fala e da escrita, mas também de se compreender o contínuo dos gêneros textuais a que pertencem ambas as modalidades.

Abordagem dos aspectos discursivos da fala e da escrita no ensino de Língua Portuguesa: algumas considerações

Compreendidas as diferenças e as semelhanças que separam os aspectos discursivos da fala e da escrita, nós devemos nos perguntar sobre como proceder a sua abordagem em sala de aula no ensino da língua portuguesa como língua materna. Em primeiro lugar, é preciso considerar que, tradicionalmente, tem-se direcionado as aulas de Português para o ensino de escrita, desconsiderando-se, quase que categoricamente, a oralidade. Contudo, segundo as próprias orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), a língua deve ser abordada em sua plenitude, isto é, ao aluno deve ser garantido o acesso ao estudo dos diferentes usos da língua, em situações comunicativas diversas, orais e escritas.

A fala é uma atividade muito mais central do que a escrita no dia a dia da maioria das pessoas. Contudo, as instituições escolares dão à fala atenção quase inversa à sua centralidade na relação com a escrita. Crucial neste caso é que não se trata de uma contradição, mas de uma postura (MARCUSCHI, 1997, p. 39. Grifo do autor).

Apesar dessa questão, faz-se necessário proporcionar ao aluno a oportunidade de contato com a imensa maioria de usos da língua. Ele deverá compreender que não se trata de uma língua homogênea e estática – sobre isso temos tratado ao longo de todas as nossas aulas! – ao contrário, trata-se de uma língua que se caracteriza pela heterogeneidade do sistema linguístico em si, bem como pelos aspectos discursivos que designam cada modalidade. Dessa forma, se pretendemos ter um ensino de língua materna que não se limite ao “certo” e ao “errado”, que leve ao aluno à reflexão sobre a língua, que lhe dê a autonomia necessária para compreender que os registros dependerão das situações comunicativas diversas, precisamos estar atentos a um modelo de ensino que privilegie os diferentes contextos de comunicação. Para tanto, a abordagem de ambas as modalidades, oralidade e escrita, são imprescindíveis.

Vamos imaginar uma situação de sala de aula em que você trabalhe uma redação de vestibular: um texto dissertativo-argumentativo. Você pode pensar que se trata apenas de um gênero escrito e que, portanto, o estudo da fala não é necessário. Mas será mesmo? Será que não proporcionaríamos ao aluno uma percepção mais concreta do que pretendemos ensinar na escrita se trabalhássemos sua sensibilidade, argumentando que, em diferentes situações de fala do seu cotidiano, ele emprega diversos registros, seja para convencer os pais de que é um bom filho e merece ir, sozinho, àquela festa, seja para convencer um amigo de que ele merece um lugar de destaque no time de vôlei da escola, ou ainda para emitir uma opinião sobre determinado assunto numa roda de amigos?

Não se pretende, obviamente, levar o aluno à crença de que o texto escrito é a transcrição da fala. Pelo contrário, o objetivo deve ser o de que o aluno compreenda que existem diferentes ferramentas linguísticas disponíveis para cada modalidade, bem como o próprio fato de tais modalidades representarem diferentes formas de atuação social, sem, com isso, deixar de perceber que existem muitas semelhanças entre fala e escrita, tanto nos aspectos puramente linguísticos quanto naqueles sociocomunicativos.

Desse modo, no âmbito da escrita, tem-se considerado como importantes as atividades que trabalham com a *retextualização*:

A *retextualização* (...) não é um processo mecânico, já que a passagem da fala para a escrita não se dá naturalmente no plano dos processos de textualização. Trata-se de um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem-compreendidos da relação oralidade-escrita. Assim, para evitar mal-entendidos, faz-se necessária uma observação preliminar em relação ao que está em jogo nestas atividades. Em hipótese alguma se trata de propor a passagem de um texto supostamente “descontrolado e caótico” (o texto falado) para outro “controlado e bem-formado” (o texto escrito). Fique claro, desde já, que *o texto oral está em ordem* na sua formulação e no geral não apresenta problemas para a compreensão. Sua passagem para a escrita vai receber interferências mais ou menos acentuadas a depender do que se tem em vista, mas não por ser a fala insuficientemente organizada. Portanto, *a passagem da fala para a escrita não é a passagem do caos para a ordem: é a passagem de uma ordem para outra ordem* (MARCUSCHI, 2008, p. 47. Grifos do autor).

Assim, em atividades desse tipo, a proposta é a de que o aluno reconheça o que está sendo transmitido na fala e saiba passá-lo para a escrita, empregando as ferramentas de que esta dispõe. Para além disso, Marcuschi (2008) considera que o exercício dessa atividade requer, de antemão, a *compreensão* daquilo que foi transmitido no texto falado – o mesmo vale para a tarefa de dizer de outro modo algo que foi dito em outro gênero, ainda que se mantenha a modalidade da língua, oral ou escrita. Para isso, não se pode prescindir da compreensão anterior do conteúdo transmitido, o que, por si, já implica uma atividade bastante importante do ponto de vista das habilidades cognitivas.

Apresentamos a seguir uma atividade elaborada por Fávero et alii (2005, p. 84), com alunos do oitavo ano do Ensino Fundamental. Foi sugerido aos alunos que elaborassem, primeiramente, narrativas orais e, imediatamente após, produzissem a mesma narrativa sob a forma de texto escrito. Tal atividade objetivou a produção do gênero narrativo tanto na modalidade falada (espontânea) quanto na escrita. Observem como um dos alunos executou essa atividade:

a) Texto falado: A civilização mexicana

Primeiro eram os olmecas né? daí:: eles... começaram onde que é a Cidade do México hoje... começaram a fazer os templos aí depois veio os astecas né? que começaram tudo fizeram mais templos fizeram tem-

plos mais luxuosos assim fizeram tinham mais crenças... religiões essas coisa assim... depois vieram os toltecas que deram origem à civilização mexicana e toda essa civilização milenar foi construída pelos espanhóis que quando chegaram ao México assim é :: de :: struíram tudo as pirâmides os templos aí foi o fim da ... da civilização.

b) Texto escrito: A civilização mexicana

Os primeiros foram os olmecas, que fizeram suas pirâmides, seus templos onde fica a cidade do México; tinham técnicas muito atrasadas. Depois os astecas, que tinham templos mais luxuosos e tinham técnicas mais aperfeiçoadas. Os últimos foram os toltecas, povo que deu origem à atual civilização mexicana. Toda essa civilização milenar foi destruída pelos espanhóis que invadiram suas terras e acabaram com muito do que encontraram (FÁVERO *et alii*, 2005, p. 84).

Você reparou que o texto A apresenta marcas interacionais (“né?”) e, ainda, que o encaminhamento sequencial se dá por meio de marcadores discursivos, como “daí” e “aí depois”, que são omitidos ou substituídos, no texto B, por elementos mais característicos da escrita? Atividades como essa, que também podem envolver a passagem de um texto de gênero textual para outro, são importantes na medida em que proporcionam ao aluno a possibilidade de (re)conhecimento das especificidades de cada modalidade e/ou de gêneros textuais, e de, através da retextualização, de manejo consciente de diferentes mecanismos, com funções características da oralidade e da escrita.

Mas você pode estar se perguntando se a leitura também não deve ser importante na aprendizagem da escrita. Sim, de fato é! Assim como a retextualização, a leitura permanente e crítica dos diversos gêneros textuais a que estamos expostos na sociedade configura uma prática imprescindível para a produção textual. Essa atividade proporciona o contato com os mecanismos linguísticos e sociocomunicativos dos vários gêneros textuais. Portanto, a formação de um leitor é também de grande relevância para a prática da escrita.

Desse modo, os aspectos discursivos da oralidade e da escrita devem estar presentes no contexto de sala de aula. Ao aluno deve ser garantido o acesso à compreensão das semelhanças e diferenças dessas modalidades, proporcionando-lhe o contato com a língua em uso, seja ela na sua modalidade oral, seja na escrita, assim como todas as propriedades que determinam uma e outra, isto é, propriedades linguísticas e discursivas.

Conclusão

Vimos que tanto a oralidade quanto a escrita, além de seus aspectos no âmbito do sistema linguístico, possuem aspectos discursivos. Tais propriedades estão relacionadas à situação comunicativa em que a modalidade linguística se desenvolve. Assim, a oralidade lida com situações mais concretas de comunicação, em que os interlocutores, em diálogos, por exemplo, estão diante de um contexto particular, que implica, por exemplo, maior velocidade na produção de enunciados e, por conseguinte, menor tempo para planejamento do conteúdo transmitido. A escrita, por sua vez, não tem o imediatismo como um fator predominante. O interlocutor não se encontra face a face com o escritor e, assim sendo, o texto produzido pode ser planejado e revisto.

Apesar dessas diferenças, vimos que as semelhanças existentes entre as modalidades são ponderadas quando se trabalha com o conceito de um contínuo de gêneros textuais (MARCUSCHI, 2008), em que o grau de distanciamento entre ambas pode ser maior ou menor. Nesse sentido, fizemos, ainda, algumas considerações, na última seção, sobre a abordagem dessas questões em sala de aula, tendo em vista a necessidade de se trabalhar a língua em toda a sua completude, isto é, em ambas as modalidades e em diferentes contextos. Assim sendo, consideramos que os gêneros textuais escritos que se aproximam de aspectos da oralidade podem e devem ser empregados nas aulas de Língua Portuguesa como uma das formas de fazer com que o aluno reflita sobre os aspectos linguísticos que estão presentes em diferentes situações de uso da língua.

=====**Atividade final**=====

Atende aos objetivos 1, 2, 3 e 4

Proponha uma atividade com alunos do sexto ano do Ensino Fundamental, tomando como base a tirinha abaixo, em que seja abordado o gênero história em quadrinhos e sua proximidade com a modalidade falada da língua.



Figura 14.8: O gênero história em quadrinhos e sua proximidade com a modalidade falada da língua.

Fonte: <http://bichinhosdejardim.com/progresso/>

Reposta comentada

Você pode propor que, inicialmente, sejam trabalhadas as características do gênero, apresentando suas propriedades linguísticas e discursivas. Nessa linha, você pode trabalhar os conceitos de formalidade e informalidade. Assim, será possível trabalhar a sensibilidade do aluno para a situação comunicativa da tira, sinalizando o contexto mais informal em que ela se desenvolve, sua semelhança com um diálogo real da oralidade e, assim, apontar, por exemplo, o marcador discursivo “né”, que aparece no último quadrinho. Após essa primeira abordagem, você pode propor, como atividade, a criação, por parte dos alunos, de uma história em quadrinhos em que eles criem seus personagens e suas histórias, trabalhando, assim, sua sensibilidade para as características discutidas anteriormente.

RESUMO

Nesta aula, são abordados os aspectos discursivos que caracterizam a oralidade e a escrita. São observadas as particularidades que definem essas diferenças, que separam ambas as modalidades, sem, com isso, deixar de apontar as semelhanças, em virtude dos gêneros discursivos em que se desenvolvem. Por fim, são feitas considerações acerca do ensino de Língua Portuguesa, considerando-se o trabalho tanto com a modalidade escrita quanto com a modalidade falada da língua. Nesse ponto, considera-se que o ensino de Língua Portuguesa como língua materna, tradicionalmente voltado para o estudo da escrita, deve abarcar a abordagem da língua em sua completude, seus aspectos linguísticos e discursivos, em ambas as modalidades, considerando-se as situações de uso efetivo da língua.

Referências bibliográficas

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais de: Língua Portuguesa*. Ensino Fundamental 3º e 4º ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FÁVERO, L. L. et al. *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

KOCH, I. G. V. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 2000.

MARCUSCHI, L. A. A repetição na oralidade como estratégia de formulação textual. In: KOCH, I. G. V. (Org.). *Gramática do português falado*. v. VI. 2. Campinas: Editora da Unicamp/Fapesp, 1997.

_____. Concepção de oralidade nos manuais de português de 1º e 2º graus: uma visão crítica. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 30, Campinas: Unicamp, 1997, p. 39-79.

_____. Atividades de compreensão na interação verbal. In: PRETI, D. (Org.). *Estudos de língua falada: variações e confrontos*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 1998, p. 15-45.

_____. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Marcadores conversacionais do português brasileiro: formas, posições e funções, In: CASTILHO, Ataliba de. (Org.). *Português culto falado no Brasil*. Campinas: Unicamp, 1989, p. 281-322.

PRETI, D. A oralidade e o diálogo literário. In: PRETI, D. (Org.). *Análise de textos orais*. São Paulo: FFLCH -USP, 1993, p. 215-228.

PENHAVEL, E. Sobre as funções dos marcadores discursivos. *Estudos Linguísticos XXXIV*, São José do Rio Preto, p. 1296-1301, 2005. Disponível em: <<http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/edicoesanteriores/4publica-estudos-2005/4publica-estudos-2005-pdfs/sobre-as-funcoes-dos-mercadores-940.pdf>>. Acesso em: 3 nov. 2016.

RISSO, Mercedes S.; SILVA, G. M. de O.; URBANO, H. Marcadores discursivos: traços definidores. In: KOCH, I. G. V. (Org.). *Gramática do português falado*, v. VI: Desenvolvimentos. 2. ed. Campinas: UNICAMP, 2002.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. *Pensamento e linguagem*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

URBANO, H. *Marcadores conversacionais*. In: PRETI, D. (Org.). *Análise de textos orais*. 5. ed. São Paulo: Humanitas, 2001.

