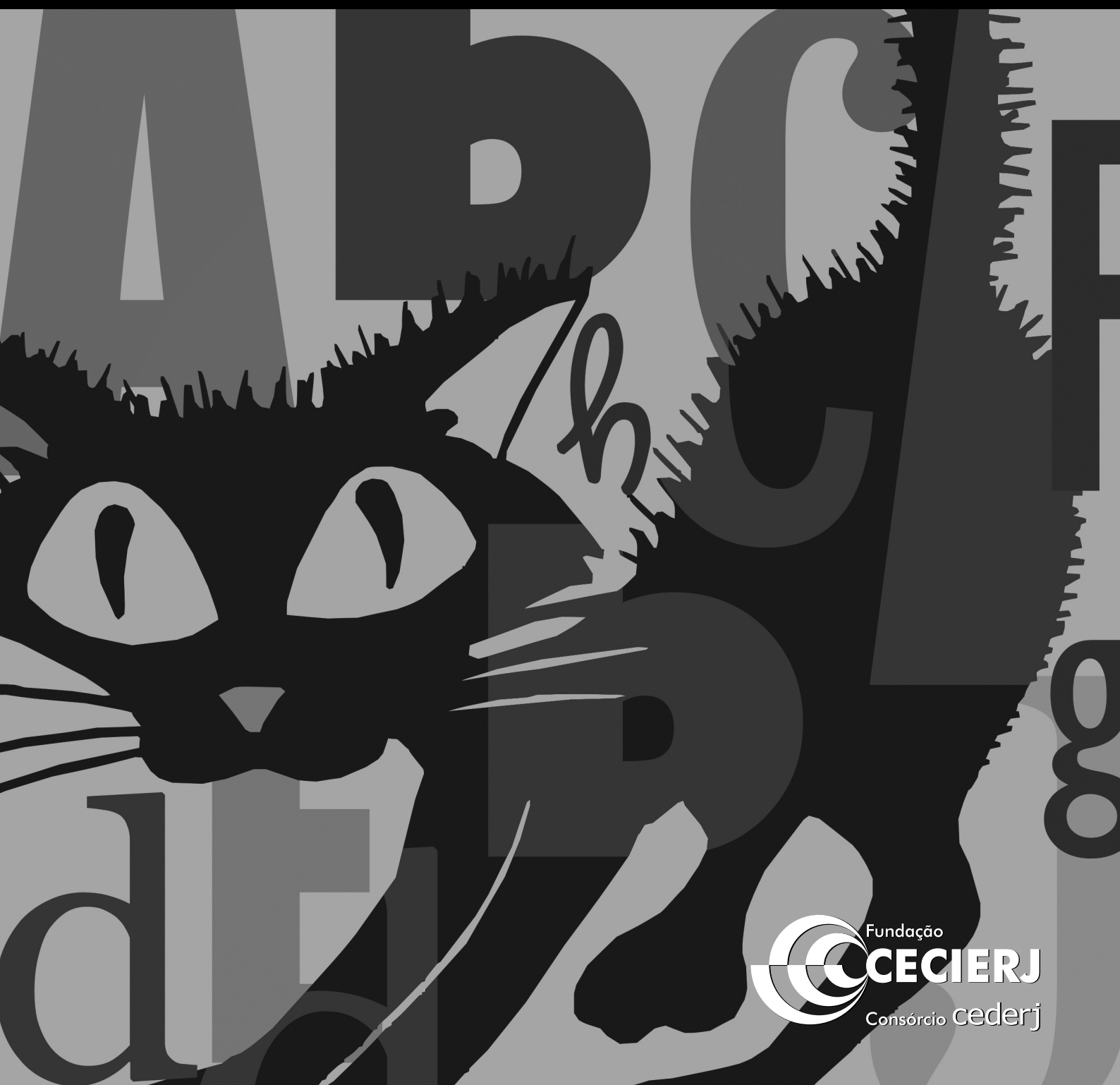


Cláudia Capello
Flavia Lopes Lobão
Ligia Martha Coimbra da Costa Coelho

Língua Portuguesa na Educação 1





Fundação

CECIERJ

Consórcio **cederj**

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

Língua Portuguesa na Educação 1

Volume 2 – Módulos 2 e 3

Cláudia Capello

Flavia Lopes Lobão

Ligia Martha Coimbra da Costa Coelho



**GOVERNO DO
Rio de Janeiro**

**SECRETARIA DE
CIÊNCIA E TECNOLOGIA**

Ministério
da Educação



Apoio:



FAPERJ

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

Fundação Cecierj / Consórcio Cederj

Rua Visconde de Niterói, 1364 – Mangueira – Rio de Janeiro, RJ – CEP 20943-001

Tel.: (21) 2334-1569 Fax: (21) 2568-0725

Presidente

Masako Oya Masuda

Vice-presidente

Mirian Crapez

Coordenação do Curso de Pedagogia para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental

UNIRIO - Adilson Florentino

UERJ - Vera Maria de Almeida Corrêa

Material Didático

ELABORAÇÃO DE CONTEÚDO

Cláudia Capello

Flavia Lopes Lobão

Ligia Martha Coimbra da Costa Coelho

COORDENAÇÃO DE DESENVOLVIMENTO INSTRUCIONAL

Cristine Costa Barreto

SUPERVISÃO DE DESENVOLVIMENTO INSTRUCIONAL

Ana Paula Abreu-Fialho

DESENVOLVIMENTO INSTRUCIONAL E REVISÃO

José Meyohas

Departamento de Produção

EDITORA

Tereza Queiroz

REVISÃO TIPOGRÁFICA

Cristina Freixinho

Elaine Bayma

Daniela de Souza

COORDENAÇÃO DE PRODUÇÃO

Jorge Moura

PROGRAMAÇÃO VISUAL

Márcia Valéria de Almeida

ILUSTRAÇÃO

Clara Gomes

CAPA

Clara Gomes

PRODUÇÃO GRÁFICA

Patricia Seabra

Copyright © 2009, Fundação Cecierj / Consórcio Cederj

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

C238I

Capello, Cláudia.

Língua Portuguesa na Educação. v. 2 / Cláudia Capello, Flavia Lopes Lobão, Ligia Martha Coimbra da Costa Coelho. - Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2009.

102p.; 19 x 26,5 cm.

ISBN: 978-85-7648-555-1

1. Língua Portuguesa. 2. Estudo e ensino. 3. Educação. 4. Identidade cultural. I. Lobão, Flavia Lopes. II. Coelho, Ligia Martha Coimbra da Costa. III. Título.

CDD: 469.07

Governo do Estado do Rio de Janeiro

Governador
Sérgio Cabral Filho

Secretário de Estado de Ciência e Tecnologia
Alexandre Cardoso

Universidades Consorciadas

**UENF - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
NORTE FLUMINENSE DARCY RIBEIRO**
Reitor: Almy Junior Cordeiro de Carvalho

**UERJ - UNIVERSIDADE DO ESTADO DO
RIO DE JANEIRO**
Reitor: Ricardo Vieir Alves

UFF - UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
Reitor: Roberto de Souza Salles

**UFRJ - UNIVERSIDADE FEDERAL DO
RIO DE JANEIRO**
Reitor: Aloísio Teixeira

**UFRRJ - UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL
DO RIO DE JANEIRO**
Reitor: Ricardo Motta Miranda

**UNIRIO - UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO
DO RIO DE JANEIRO**
Reitora: Malvina Tania Tuttman

SUMÁRIO

Módulo 2 – (Des)construindo concepções e práticas

Aula 11 – A gramática na escola: o que se faz? _____ **7**

Cláudia Capello / Flavia Lopes Lobão /

Ligia Martha Coimbra da Costa Coelho

Aulas 12/13 – O que a gramática nos diz _____ **23**

Cláudia Capello / Flavia Lopes Lobão /

Ligia Martha Coimbra da Costa Coelho

Aulas 14/15 – Discutindo com a gramática... e a sala de aula! _____ **39**

Cláudia Capello / Flavia Lopes Lobão /

Ligia Martha Coimbra da Costa Coelho

Aula 16 – E quando se escreve como exercício escolar?

A "bendita" redação! _____ **57**

Cláudia Capello / Flavia Lopes Lobão /

Ligia Martha Coimbra da Costa Coelho

Aula 17 – Discutindo o sentido de trabalhar (ou não)

a gramática na escola _____ **67**

Cláudia Capello / Flavia Lopes Lobão /

Ligia Martha Coimbra da Costa Coelho

Módulo 3 – (Re)construindo concepções e práticas

Aulas 18/19 – Diversidade lingüística no Brasil _____ **79**

Cláudia Capello / Flavia Lopes Lobão /

Ligia Martha Coimbra da Costa Coelho

Referências _____ **99**

A gramática na escola: o que se faz?

Meta da aula

Apresentação inicial dos conteúdos que são trabalhados em sala de aula, em relação à língua materna, partindo de uma concepção técnico-instrumental.

objetivos

Ao final desta aula, você deverá ser capaz de:

1. avaliar a língua e seu ensino, em termos de prática político-social e epistemológica;
2. observar a disposição dos conteúdos relativos à gramática na grade curricular das séries iniciais.



INTRODUÇÃO

Se nos sentássemos, agora, embaixo de uma árvore e começássemos a recordar momentos aparentemente perdidos no passado... Que gosto esta ação teria? (...*será este tempo verbal um pretérito perfeito? Mais-que-perfeito? Imperfeito?*)

Se aproveitássemos para comentar sobre essas recordações com um amigo que, porventura, passasse exatamente naquele instante? (...*estou utilizando um adjunto adverbial de tempo? Ou dois adjuntos adverbiais: um de modo e outro de tempo?*).

Se resolvêssemos ainda pegar da caneta e do papel, a fim de rememorarmos aqueles mesmos momentos por meio da escrita, de que forma o faríamos? (...*qual sujeito empregariamos? Quais orações subordinadas ou coordenadas apareceriam nesse texto? Quais os substantivos e adjetivos que seriam recorrentes?*).



As situações que descrevemos anteriormente são passíveis de ocorrer; porém, as perguntas que fizemos, e que aparecem em *itálico*, dificilmente seriam feitas naquela ocasião... Concorda conosco?

Então, pensemos: Por que fazemos essas mesmas perguntas, cotidianamente, aos nossos alunos, quando lhes "ensinamos" língua materna? Por que motivo, quando eles vão redigir um texto, geralmente lhes *lembramos sobre* o funcionamento, a estrutura da língua, e não lhes *falamos sobre o que ele vai escrever*? Em que medida as perguntas que foram feitas contribuem para que as nossas respostas, orais ou escritas, sejam mais coerentes, coesas e – principalmente – mais sensíveis, mais inteligíveis para nossos interlocutores?

Talvez, neste momento, sejamos unânimes em declarar que não fazemos isso; ou, se o fazemos – ou fizemos –, não atentávamos para o fato... Sinceramente? Já fiz muito isso – a maioria de nós trabalhou ou trabalha assim. Cabe-nos, no entanto, como educadores, refletir sobre essa forma de ensinar língua materna na escola, até para podermos pensar sobre o que é preciso manter e sobre aquilo que é desnecessário ou que pode ser dito de outra forma, não é mesmo?

Nesse sentido, vamos começar com o mestre Geraldí? Diz-nos esse estudioso:

O ensino tradicional de língua portuguesa investiu, erroneamente, no conhecimento da descrição da língua supondo que a partir deste conhecimento cada um de nós melhoraria seu desempenho no uso da língua. Na verdade, a escola agiu mais ou menos como se fosse necessário saber como a força da água se transforma em energia e esta em claridade na lâmpada que acendemos... (1996, p. 71).

Vejam o que nós fazemos, na maioria das vezes sem o perceber: para *trabalharmos a língua materna*, na escola, acabamos por *ensinar apenas a sua estrutura*. Ou seja, "*jogamos fora a criança, com a água do banho*", concorda?

Pensando bem, nossa língua possui um vastíssimo vocabulário: há palavras em seu **LÉXICO** que não existem em nenhuma outra – como *saudade*, por exemplo. Somos uma nação rica em regionalismos, dialetos; enfim, nossa língua reflete bem nossa cultura – vasta, diferente, múltipla... E nossos alunos aproveitam dessa riqueza em sala de aula? Nós os auxiliamos *nesse conhecimento*?

Alguns podem argumentar que *esse conhecimento* se dá no dia-a-dia, no cotidiano, nas conversas que mantemos ou nos textos que lemos. E que *essa não é a função da escola, em termos de ensino de língua materna*... Tudo bem, esta é uma das formas de se entender a educação, o conhecimento, o ensino, como vimos discutindo em aulas anteriores.

Em diversos momentos deste nosso percurso, no Módulo 1, levamos você a pensar a respeito do ensino da língua materna, sempre colocando aquela pulguinha atrás da sua orelha. Afinal, o que vimos aprendendo? Mais ainda, o que temos ensinado? Aliás, temos "ensinado"? Será que o ensino da língua portuguesa é assim tão distorcido? Será que, para ensinar Português, é preciso reaprender tudo? Será?

Na verdade, o primeiro ponto a ser respondido em meio a tanto questionamento é o que diz respeito a reaprender. É necessário, antes de tudo, termos a firme consciência do que de fato aprendemos em tantos anos de estudo da nossa língua. Qual é a funcionalidade de tudo isso – regras e nomenclaturas, fundamentalmente? E em que medida nos tornamos melhores usuários da nossa

LÉXICO

Se você consultar o *Dicionário Aurélio*, vai encontrar, entre os significados para "léxico": "o conjunto das palavras usadas numa língua, ou num texto, ou por um autor". É no sentido de "conjunto das palavras usadas numa língua" que o termo está empregado agora.

língua, no que diz respeito à leitura, à escrita, à oralidade – possibilidade de comunicação, argumentação, expressão, e depois de tantos anos de escolaridade? Muitas vezes, chegamos ao Ensino Médio inseguros no que diz respeito ao trato com a língua, com pouco desejo de ler e menos ainda de escrever. Por isso é que consideramos de fundamental importância, buscarmos em nossa prática o sentido de ensinar, de novo, aquilo que disseram estar nos ensinando. Por isso, tantas reflexões foram propostas ao longo de nossa caminhada, e outras virão...

O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA NA ESCOLA

Neste momento, mais precisamente no Módulo 2 inteiro, consideramos imprescindível que comecemos a pensar/repensar alguns conteúdos do ensino da língua nas séries iniciais. Para isso, vamos falar de classes de palavras, de redação... Mas antes, como não poderia deixar de ser, vamos provocar você mais um pouquinho com a leitura de um pequeno texto que vai nos perseguir, agora, até o final de nossas aulas. Vamos a ele:

Rodomilhos lilases

Lourenço Diaféria

Alice sempre diz que quer ser professora quando crescer. O pai de Alice duvida. Acha que com o tempo a filha acaba mudando de idéia, se Deus quiser. Professora de quê? Uma hora Alice diz que quer ser professora de português. Outra hora diz que quer ser professora de matemática. No primeiro semestre, Alice queria ser professora de inglês. Estava encantada com as primeiras lições de inglês. O pai de Alice percebeu logo que a preferência da filha varia de acordo com as notas na caderneta escolar. Na semana em que as coisas não correm bem em determinada matéria, Alice trata de mudar de cadeira com a mesma facilidade com que troca de bonecas.

As bonecas também andam preocupando um pouco o pai de Alice. Recentemente Alice teve de aprender a conjugação e os tempos dos verbos auxiliares. Os verbos auxiliares deviam auxiliar, mas costumam atrapalhar a cabecinha das meninas do tamanho de Alice. E, da mesma forma, a cabecinha das bonecas. Nesses dias de verbos auxiliares duas bonecas ficaram de castigo depois das aulas. Marocas foi a que se comportou pior. Além de errar a terceira pessoa do plural do futuro do verbo haver, deixou cair tinta no caderno. Alice ficou uma fera. Mandou Marocas para a diretoria. É a terceira vez neste ano que Marocas apronta uma dessas. Está com nota vermelha na caderneta.

Outra que também não está nada bem na escola é Gina, uma velha boneca desbotada que pertenceu à irmã de Alice. Alice acha que ela é preguiçosa. Talvez seja reprovada, ou fique de recuperação.

Fofinha é a primeira da classe, mas um pouco desmazelada. Não consegue manter presa a fita amarela aos poucos fios de cabelo que lhe restam. Tem um defeito num dos olhos: ele não fecha. A pálpebra de plástico quebrou faz tempo, numa brincadeira com as amigas. Cada boneca tem um boletim e uma história. E um temperamento. Alice conhece todas as manhas delas. Na hora de estudar, não admite brincadeiras ou estripulias. Passa a lição no quadro-negro – que, por sinal, é verde – ensina contas de somar, diminuir, dividir e fração, exige a tabuada de cor sem contar nos dedos.

Lá embaixo, o pai de Alice a ouve dar sentidas broncas em seus alunos. Nem o Fofinho escapa. Apesar de ele ser muito pequeno, molenga, não sabendo nem sentar-se na cadeira, Alice o obriga a permanecer na sala (que na verdade é o quarto de dormir) acompanhando as lições. Mas há momentos em que Alice, talvez sensibilizada pela fragilidade do boneco, o segura no colo e o faz adormecer encostado a seu peito infantil. Nessas ocasiões, é possível que Fofinho perceba que o peito infantil de Alice começa a desabrochar como um botão delicado e misterioso. E assim adormeça na paz dos bonecos recheados de paina.

Outro dia, a professora Alice recebeu da boneca Sandra um ramalhete de flores. Ao menos é o que está escrito no diário de classe, um pequeno caderno que Alice mantém em segredo sob o colchão de sua cama. O pai de Alice cometeu uma falha imperdoável, e teve a curiosidade de bisbilhotar as páginas secretas. Nelas, entre recados aos pais das bonecas e recomendações a seus alunos, Alice revela que gosta muito de flores – principalmente rodomilhos lilases – mas pede que ninguém mais traga flores para ela. Acha que a maior parte dos alunos não tem dinheiro para dar presentes. E sugere que quem tiver dinheiro que compre balas e sorvetes para os irmãozinhos menores.

O pai de Alice coçou a cabeça. Está com vontade de procurar uma psicóloga, para que lhe explique se isso significa alguma carência afetiva. E também está preocupado com rodomilhos lilases. O pai de Alice descobriu que não existem rodomilhos lilases. Onde é que a filha foi descobrir uma coisa dessas? E o pior é que ninguém sabe o que Alice inventará na sua cabeça se um dia, quando crescer, resolver mesmo ser professora, se Deus quiser (RIOS, 2002, p. 37).



Pois é, você também já deve ter passado algumas horas de sua infância brincando de professor, reproduzindo o que aprendia na escola. Esse decalque, que começa com brincadeiras no quadro-negro, pode seguir adiante, quando descobrimos que queremos ser professores. O problema é que, mesmo crescidos, continuamos a viver o pequeno conflito de Alice: o embate entre a realidade da sala de aula e as possibilidades de nossa imaginação. Não é sem razão que a personagem do texto tem o nome que tem. Nem menos relevante é a última frase do narrador que, diante da riqueza imaginativa de sua personagem, torce para que ela se torne mesmo professora. Onde, então, será que está o pulo do gato?

Nenhuma resposta pode ser definitiva, mas podemos desconfiar de que a criatividade existe para dar um toque especial no que não nos parece bom. Ora, se os verbos auxiliares também atrapalham a nossa cabeça, que tal pensar num jeito diferente de abordá-los com nossos alunos? Não só os verbos, como tudo o mais? Então, comecemos pelo começo: retomando a distribuição dos conteúdos na grade curricular das séries/anos iniciais do Ensino Fundamental.

É bem verdade que, depois dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, muita coisa mudou, como vimos na aula anterior. No entanto, ainda encontramos algumas escolas – e muitas salas de aula nessas escolas – que continuam trabalhando com os conteúdos de que vamos começar a tratar agora, e dessa mesma forma...

Assim, temos, geralmente, o seguinte, no que diz respeito especificamente à gramática (pois é preciso estar ciente de que, infelizmente, a gramática ainda é trabalhada fora do texto – você sabe, aquelas frases soltas, descontextualizadas):

1ª série:

Substantivos e sua conceituação; reconhecimento dos adjetivos; verbos e a noção de Presente, Passado e Futuro.

2ª série:

Substantivo comum e próprio, concreto e abstrato; modo Indicativo dos verbos; artigos definidos e indefinidos.

3ª série:

Substantivo coletivo; pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos; modo Subjuntivo dos verbos.

4ª série:

Substantivo simples e composto; pronomes indefinidos; modo Imperativo dos verbos; advérbios.

Não podemos esquecer que, de ano para ano, os conteúdos anteriores se repetem, ou, usando a terminologia corrente, são "revisados". Assim, nossos alunos passam anos e anos martelando uma série de conceitos e nomenclaturas num exercício torturante de ensaiar para ser um cientista da língua, em vez de, simplesmente, um usuário proficiente. E qual a diferença entre os dois?

Podemos considerar que alguém que escolha estudar Letras deve, de fato, enfrentar todos os meandros da língua portuguesa: sua *história*, sua evolução, sua nomenclatura, sua dinâmica, etc. No entanto, o indivíduo que está na escola não precisa "aprender" sua língua materna, pois, afinal de contas, a linguagem verbal é uma faculdade mental que ele já possui, ou, pelo menos, não precisa "aprender" nesse nível de especificidade. O que a escola pode fazer é oportunizar o contato com usos diversos das manifestações dessa linguagem, de forma que esse sujeito adquira a possibilidade de gerar sentidos para aquilo que ele é capaz de ler e ouvir, bem como de produzir, seja na expressão oral, seja na escrita. Logo, as nomenclaturas e conceitos dos elementos que a gramática tradicional considera são informações que não estão diretamente relacionadas com a proficiência no uso da língua materna.

No entanto, agora você pode estar se perguntando: Mas no semestre passado, tive uma disciplina denominada *Português Instrumental*, que trabalhava essas nomenclaturas e conceitos dos elementos da gramática tradicional... e nós não estamos cursando um curso superior de Letras...

Sim, é claro! A diferença está no fato de que você, *mesmo* não frequentando um curso superior de Letras, está se *preparando para* lecionar – como a Alice, dos "Rodomilhos Lilases" – e, ainda, para trabalhar com as séries iniciais do Ensino Fundamental, sejam turmas de crianças, sejam turmas de jovens e adultos... já pensou no *tamanho dessa responsabilidade*?

Isto significa que você *precisa* conhecer um pouco mais aprofundadamente *como* é essa estrutura da língua; quais são os conceitos de que a gramática tradicional se utiliza, no sentido de buscar alternativas metodológicas mais adequadas ao trabalho com a língua materna na sala de aula. Afinal, seus futuros alunos – ou seus alunos, se você já estiver em sala – têm de ser proficientes em sua língua, usuários que reflitam sobre ela e, para isso, você precisa estar melhor preparado. Em outras palavras, quando nós falamos sobre questões que envolvem o aluno como usuário da língua, estamos nos referindo àqueles que estão iniciando seus estudos, na escola, o que não se aplica ao professor desses mesmos alunos, até por que ele *é professor*, concorda?

Vamos voltar, então, para a grade curricular com que nos deparamos em nossa realidade escolar. A prática vem demonstrando que, apesar dos PCN, como já adiantamos em parágrafo anterior, continua-se a trabalhar com a língua portuguesa “cobrando” de nossos alunos das séries iniciais a memorização de nomes e conceitos. Na verdade, essa abordagem nada teria de tão cruel se fosse feita com o objetivo de se construir uma mentalidade crítica em relação ao ensino dessa “norma-padrão”. Sabemos que o conhecimento dessa norma pode ser um fator favorável ao exercício de um poder do qual já falamos aqui, logo na primeira aula do primeiro módulo. Também sabemos que a cidadania e a inserção do indivíduo na sociedade estão intimamente relacionadas a um tipo de aceitação que inclui uma série de “saberes”, inclusive o da língua.

Então, o contato com a norma-padrão é necessário, pois, do contrário, correremos o risco de excluir aqueles que já são excluídos por fatores como a classe social e o poder aquisitivo. Se o uso da norma-padrão garante ascendência de uns sobre outros, vamos, sim, “informar” nossos

alunos a seu respeito, mas com a lúcida consciência de que o trabalho com a língua não é, de forma nenhuma, apenas isso. Tampouco o domínio da norma-padrão precisa passar, nesse primeiro segmento de escolaridade, pela memorização de uma série de nomenclaturas, quando sabemos que o trabalho com textos variados, a leitura de diferentes gêneros literários, o contato e a interlocução com falantes que dominem tal variedade, serão práticas bem mais eficientes neste sentido.

A análise dos conteúdos que são trabalhados nas séries/anos iniciais leva-nos a perceber a importância dada a uma série de nomes que, cada vez mais, se afastam da realidade de nossos alunos. Como Alice, nos dividimos entre a reduplicação de uma prática com a qual já nos deparamos quando alunos e a introdução de uma nova maneira de lidar com a língua portuguesa em nossa sala de aula. Este espaço – o da sala de aula – sofre uma espécie de auratização, ou seja, é um espaço que gera a expectativa do repasse de saberes legitimados pelo uso dos que se situam no topo da camada social. Por essa razão, concordamos com Marcos Bagno (2001), quando diz:

(...) a norma-padrão é uma tentativa de conservação de formas lingüísticas ultrapassadas, que não são nem melhores, nem mais bonitas, nem mais lógicas que as formas presentes nas variedades reais, mas apenas consagradas pelo uso de segmentos privilegiados da sociedade (p. 60).

O que nos preocupa, e também a Bagno, é a desigualdade de condições que podemos instaurar ao privar nossos alunos de tomar conhecimento dessa bendita norma-padrão. Como ele, achamos que o contato com ela serve para que *“os alunos oriundos das camadas sociais desfavorecidas (...) possam ter como lutar com as mesmas armas dos alunos provindos das camadas privilegiadas”* (2001, p. 60).

É claro, como já sinalizamos, que essa luta não pressupõe apenas a decoreba de nomes e conceitos, mas a possibilidade de pensar criticamente sobre essa abordagem, de modo a favorecer o uso da língua em suas mais diversas manifestações. Entretanto, continuamos a “ensinar” aos nossos meninos de primeira série o que é um substantivo e como se conjugam os verbos no Presente, Passado e Futuro de forma mecânica, dissociada de contextos, principalmente do contexto do aluno. Afinal, os livros didáticos, em sua maioria, trabalham dessa forma, e a escola adota o livro, e nós temos de acatar a escolha da escola, e é tão complicado dizer que não está bom, e...

Enfim, acabamos cedendo por falta de instrumental para argumentar. É justamente esse instrumental que precisa ser trabalhado com nossos alunos, não apenas como forma de conhecer e se posicionar criticamente em relação à língua que fala, mas principalmente para ter condições de lançar mão dela e não se deixar dominar pelos que a utilizam como exercício de poder. Nesse sentido, achamos que vale a pena reproduzir um trecho do livro de Magda Soares – *Linguagem e escola: uma perspectiva social*:

Um ensino da língua materna comprometido com a luta contra as desigualdades sociais e econômicas reconhece, no quadro dessas relações entre a escola e a sociedade, o direito que têm as camadas populares de apropriar-se do dialeto de prestígio, e fixa-se como objetivo levar os alunos pertencentes a essas camadas a dominá-lo, não para que se adaptem às exigências de uma sociedade que divide e discrimina, mas para que adquiram um instrumento fundamental para a participação política e a luta contra as desigualdades sociais. Um ensino de língua materna que pretenda caminhar na direção desse objetivo tem de partir da compreensão das condições sociais e econômicas que explicam o prestígio atribuído a uma variedade lingüística em detrimento de outras, tem de levar o aluno a perceber o lugar que ocupa o seu dialeto na estrutura de relações sociais, econômicas e lingüísticas, e a compreender as razões por que esse dialeto é socialmente estigmatizado; tem de apresentar as razões para levar o aluno a aprender um dialeto que não é o do seu grupo social e propor-lhe um bidialetismo não para sua adaptação, mas para a transformação de suas condições de marginalidade (1993, p. 78).

O que podemos depreender de tudo o que se disse até agora, e também das palavras de Magda Soares, é que não se trata de banir a norma-padrão de nossa prática docente, mas de remodelá-la, de forma que ela tenha, de fato, uma função na vida de nossos alunos.

CONCLUSÃO

Depois de tudo o que você leu, não é difícil deduzir qual a função que o conhecimento das normas que a gramática tradicional criou para a língua pode desempenhar na vida de um cidadão, principalmente se for um cidadão com fortes indicações para todo tipo de exclusão. Esse conhecimento não deve ser encarado como a forma correta de se aprender a língua, mesmo porque, como já dissemos, a língua não se aprende,

se apreende no uso, e esses conhecimentos não atuam diretamente na melhoria desse uso. Portanto, não é nem um pouco absurdo considerar que conhecer a fundo a norma-padrão é parte do caminho que leva ao questionamento da exclusão através do uso da língua, pois só conhecendo se pode questionar, e o questionamento é a maneira pela qual o privilégio de uma determinada forma de expressão pode ser colocado em xeque.

Vamos olhar, de novo, os conteúdos que constituem a grade curricular das séries/anos iniciais. Olhou? Então, deve ter notado que eles, por si, não parecem assim tão cruéis. O problema está na maneira como se costuma abordar cada um desses itens, deixando de lado sua articulação com a fala, com a produção de textos e de sentido de cada um e com sua necessidade de aquisição de instrumental para ampliar as potencialidades de suas formas de expressão. A resistência começa por nós, professores, que, sem perceber, agimos com certa surpresa diante de situações novas da língua.

Um exemplo disso aconteceu há pouco tempo, com uma professora e um aluno de sexta série – ou seja, um aluno do segundo ciclo do Ensino Fundamental que, portanto, teoricamente, deveria "dominar" regras tão exaustivamente repetidas durante anos. Travou-se, na ocasião, o seguinte diálogo:

- Professora, você soube o que aconteceu ontem no ônibus da escola?
- Não, o que houve?
- O Saulo desmaiou o Victor.
- O quê? Não entendi nada. Quem desmaiou, o Saulo ou o Victor?
- Não, professora, o Saulo desmaiou o Victor.
- Como assim? Fala direito!
- Professora, o Saulo, de brincadeira, apertou o pescoço do Victor e ele desmaiou!

A professora, nessa altura, conseguiu compreender, mas o que a surpreendeu foi sua dificuldade em enfrentar um emprego tão particular do verbo desmaiar. Afinal, ela aprendeu – e vive ensinando – que desmaiar é um verbo intransitivo – ou seja, não precisa de complementos – e é empregado com uma carga semântica de passividade – alguém sofre o desmaio e ponto.

O aluno, contudo, inverteu essa carga semântica, e o verbo passou a denotar a prática de alguém sobre o outro. Assim, em vez de dizer que um aluno apertou o pescoço do outro e este desmaiou, ele simplificou o enunciado e disse, simplesmente, que A desmaiou B, ou seja, A fez B desmaiar.

Sim, nós sabemos que esse uso não é comum, e também concordamos que ele deva ser evitado em situações formais. Entretanto, o episódio confirma a ineficácia do bombardeio de regras com o objetivo de depurar o uso da língua. Por mais que o aluno tivesse ouvido falar em verbos transitivos e intransitivos, sua necessidade de expressão, naquela situação, levou-o a transgredir todas essas regras que ele passou meses tendo que decorar.

E por falar em transgredir... vejamos o que fez um aluno, cansado que estava de decorar tantas regras, sem aparente funcionalidade. Atenção para a atribuição de sentido que o aluno tentou realizar, ao analisarmos a produção:

...Análise sintática já é uma coisa bem complicada quando você tem que fazer o exercício logo depois que a professora acabou de explicar como se faz. Imagina fazer depois das férias de verão quando você mudou da Quinta para a Sexta série mas nem se lembra como é que passou de ano.

Eu peguei o meu caderno e escrevi a minha frase.

Eu fiz um golaço tão grande que até furou a rede e estilhaçou, em mil pedaços, a janela do vizinho.

Depois eu fui escrevendo o que eu me lembrava que tinha que ter numa análise sintática.

Sujeito:

Predicado:

Objeto Direto:

Objeto indireto:

Partícula apassivadora:

Isso era tudo o que me lembrava. Então eu comecei a escrever do lado de cada coisa dessas uma análise sintática. Pus lá:

Sujeito: O meu vizinho. Que é realmente um sujeito de meter medo apesar de eu achar que ele deve ser legal porque está casado há um tempão com a mulher dele que é bem legal.

Predicado: O meu vizinho de novo. Isso, se a gente colocar no meio dessa palavra a sílaba JU e então a palavra vira prejudicado porque ele foi mesmo o grande prejudicado dessa história.

Objeto direto: A bola. Nem precisa explicar porquê.

Objeto indireto: Eu. Porque a janela quebrou em mil pedaços por causa do meu chute mas na verdade foi culpa da rede que furou.

Partícula apassivadora: Essa era a mulher do meu vizinho que apassivou a briga e se você reparar como ela é pequena eu acho que partícula é o que ela é.

Pronto. Acabei a lição e o sinal nem tinha tocado ainda...

(GRIBEL, 1999, p. 32-33).

Qual seria, então, o lucro em se conhecer as regras que regem a chamada norma padrão? Bem, não temos certeza se chega a ser exatamente um lucro, mas é, no mínimo, a possibilidade de mostrar que, ainda que conheçamos essas regras, podemos subvertê-las sempre que a situação lingüística permitir e/ou pedir. É a chance de questionar a ditadura de normas que favorecem o privilégio de uns sobre os outros. Parece bem atraente, não acha? Por querermos levar adiante esse questionamento, vamos retomar, a partir da próxima aula, a maneira como esses conteúdos são tratados pela gramática tradicional. Antes disso, vamos verificar como você percebeu o que falamos nesta aula?

ATIVIDADES



Atende ao Objetivo 1

1. Articule, em um pequeno texto, a discussão da Aula 1 do Módulo 1 – "O poder da língua" – com a fala de Magda Soares, reproduzida nesta aula.

Atende aos Objetivos 1 e 2

2. Relate algum episódio que possa demonstrar:

a. A ineficácia das regras na aquisição das formas de linguagem.

b. A resistência do professor aos usos não legitimados da língua.

c. A ausência de uma lógica mais afeita à realidade do aluno, a partir da disposição dos conteúdos naquela grade curricular apresentada nesta Aula 11.

RESUMO

Nesta aula, fizemos uma reflexão sobre a prática pedagógica em língua materna nas séries/anos iniciais.

Iniciamos, ainda, uma análise da grade de conteúdos de língua portuguesa de primeira a quarta série.

Finalmente, encaminhamos uma discussão acerca da eficácia das regras da norma-padrão) da língua.

INFORMAÇÕES SOBRE A PRÓXIMA AULA

Na próxima aula, uma aula dupla, você vai se lembrar dos velhos tempos! Do estudo da gramática tradicional. As classes de palavras estarão de volta, desta vez não para que você as decore, mas para que reflita sobre a forma como você as conheceu. Na sala de aula...

O que a gramática nos diz

AULAS

12/13

Meta da aula

Analisar os conteúdos gramaticais trabalhados em sala de aula, especificamente as classes de palavras.

Ao final desta aula, você deverá ser capaz de:

1. analisar a abordagem tradicional das classes de palavras, a partir de gramáticas e livros didáticos;
2. avaliar as definições e os exemplos colhidos nessas fontes, encaminhando uma reflexão crítica a respeito.

objetivos

Pré-requisito

Nossa aula anterior terminou com um vasculhar no "baú das memórias", no "como" cada um de nós "aprendeu" a língua materna na escola. Releia a aula anterior antes de começar esta leitura.



INTRODUÇÃO

Nossa proposta, nestas duas aulas, é resgatar, tanto na memória quanto em bibliografia específica, a abordagem tradicional que se faz das classes de palavras. Esse resgate é importante para nós, pois precisamos ter fresquinho na cabeça todo aquele conteúdo a que nos referimos na aula anterior, mas, agora, sob essa perspectiva mais passiva. Não se assuste com a palavra, ela apenas expressa o que o ensino árido e descontextualizado da gramática tradicional faz com quem está do outro lado: cria uma inércia decorrente da falta de conexão entre o que se escuta e o que se vive. É claro que não queremos que você adote essa postura, apenas pretendemos explicitar a abordagem tradicional do assunto que você, provavelmente, já deve ter esquecido – afinal, é uma pessoa normal e saudável...

Vamos falar de classes de palavras fazendo um apanhado – uma espécie de “mix” – do que podemos encontrar em gramáticas e livros didáticos. Em paralelo, vamos procurar pensar um pouco a respeito do que estamos vendo. Você vai notar que estaremos iniciando a reflexão, mas avisamos, desde já, que não pretendemos concluí-la. Essa tarefa é sua. Vamos lembrar, também, que o que segue não é uma crítica ao trabalho de um autor específico, que, na verdade, apenas repassa o que a gramática tradicional trata. Queremos ter a chance de, partindo desse tratamento da GT, pensar um pouco a seu respeito, e, para isso, estamos tomando como exemplo algumas publicações que abordam as classes de palavras tal qual se encontram nas gramáticas. Optamos por trazer a visão de autores cujas obras são utilizadas nas escolas, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio. Então, comecemos.

ABRINDO AS GRAMÁTICAS...

Ao se falar em classes de palavras, normalmente se justifica a divisão das palavras em classes dizendo que, na língua, cada palavra desempenha uma determinada função e, por isso, nós as classificamos de acordo com essa função. Assim, costuma-se conceituar cada uma das classes, seguindo-se alguns exemplos (normalmente, frases soltas). A língua portuguesa possui dez classes de palavras: substantivo, verbo, adjetivo, pronome, numeral, artigo, advérbio, preposição, conjunção e interjeição. Começamos pelo substantivo.



"Substantivos são palavras que nomeiam lugar, bicho, coisa, pessoas, sentimentos etc."

A definição foi retirada de um livro didático direcionado à 5ª série – *Linguagem nova*, de Faraco e Moura. No capítulo destinado ao tópico em questão, observa-se que, após definir os substantivos, passa-se a classificá-los. Afora as questões habituais que cercam todo tipo de conceituação, o que mais chama a atenção na que acabamos de ler é a presença do "etc." Afinal, se estamos conceituando, precisamos delimitar o objeto de nossa conceituação, não é verdade? Mas vejamos o que nos diz um outro autor – Francisco Savioli –, agora direcionando seu discurso a um público já adulto – ou seja, nós – em seu livro *Gramática em 44 lições*:

"Substantivo é a classe de palavra que:

- do ponto de vista semântico, designa todo tipo de ser: pessoas, coisas, divindades etc.;
- do ponto de vista mórfico, assume as categorias de gênero (masculino/feminino) e número (singular/plural);
- do ponto de vista sintático, funciona sempre como suporte ao qual se associam palavras modificadoras.

Exemplos: aluno, casa, pedra, cavalo, Deus, diabo, Pedro, Brasil, povo etc."

Pelo que podemos observar, o autor parte do pressuposto de que as noções do que seja semântica, morfologia e sintaxe estão prontas no leitor, o que não é necessariamente verdade. Além disso, a definição do ponto de vista semântico pode criar certa confusão, pois se o substantivo designa seres, como pode também designar coisas? E também o recorrente "etc." estaria incluído entre os seres? Com relação ao ponto de vista mórfico, será que podemos deduzir que só os substantivos têm masculino e feminino, singular e plural? E o que será uma palavra modificadora?

Enquanto você vai pensando, vamos continuar a ver o que mais se diz sobre os substantivos. Em nossa primeira fonte – o livro didático – o capítulo sobre substantivos segue da seguinte maneira:

"Os substantivos *homem* e *mulher* são substantivos **comuns**. Já os substantivos *Quixote* e *Dulcinéia* são **próprios**, porque nem todo homem nem toda mulher têm esses nomes."

"As palavras *bando*, *matilha*, *cardume* são substantivos comuns, mas têm uma característica especial: nomeiam um conjunto de seres de uma espécie. São substantivos **coletivos**."

"As palavras *roda-gigante*, *asa-delta* e *espada-de-são-jorge* são substantivos **compostos**. As palavras *roda*, *asa* e *espada* são substantivos **simples**."

Primitivos

Peixe

Sopa

Derivados

peixeiro, peixaria

sopeira

Nessa continuação, é possível dizer que a conceituação deu lugar à simples assertiva, ou afirmativa, sem maiores explicações. Vejamos o que nos diz a gramática de Savioli, que estamos consultando:

"Subclassificação	
Próprio	o que designa um único indivíduo de um conjunto. Exemplos: Pedro, Minas Gerais, França.
Comum	o que designa qualquer elemento de um conjunto da mesma espécie. Exemplos: aluno, país, casa.
Coletivo	é o substantivo comum que, com forma singular, designa um conjunto de elementos. Exemplos: boiada, povo, dinheirama.
Segue uma lista de coletivos mais comuns, acompanhada dos respectivos significados. (...)	

Concreto	o que designa o ser tomado em si mesmo, com existência própria, independente de outros. Exemplos: casa, mesa, sofá, saci, fada, alma.
Abstrato	o que designa qualidades, ações ou atributos dos seres, concebidos como se eles existissem em si mesmos, apartados (abstraídos) dos seres que os suportam. Exemplos: beleza, crueldade, demolição, sofrimento.
<p>Observação: quanto à formação, o substantivo pode ser:</p> <ul style="list-style-type: none"> • simples, quando formado de um único elemento. Exemplos: casa, pé, árvore. • composto, quando formado de mais de um elemento. Exemplos: pontapé, couve-flor, aguardente." 	

Diante do que lemos até agora, a primeira questão que se coloca para nós é a seguinte: é possível que um aluno consiga identificar um substantivo partindo, simplesmente de sua conceituação? Uma outra questão diz respeito à funcionalidade que a conceituação pode ter, ou seja, o aluno usa melhor o substantivo depois de ter tomado conhecimento de sua definição?

Essas questões serão retomadas, mas é importante que comecemos a pensar sobre tudo isso a partir de agora. O questionamento a respeito da eficácia desse tipo de abordagem é a ponta de lança de nossos objetivos. Assim, vamos continuar com as classes designadas pelos gramáticos. Depois do substantivo, os livros falam, invariavelmente, do adjetivo. Em sua *Gramática e literatura*, Ernani Terra e José de Nicola lançam a seguinte definição:



"**Adjetivo** é a palavra variável em gênero, número e grau que caracteriza o substantivo, atribuindo-lhe qualidade, estado ou modo de ser."

Além dessa definição, seguem-se observações a respeito do adjetivo:

"O adjetivo varia em gênero, número e grau, concordando com o substantivo a que estiver se referindo."

Vejamos, agora, o que se diz a respeito dos artigos. Na *Gramática contemporânea da língua portuguesa*, de José de Nicola e Ulisses Infante, a definição vem da seguinte forma:



"**Artigo** é a palavra que precede o substantivo, indicando-lhe o gênero e o número; ao mesmo tempo, determina ou generaliza o substantivo (...).

Podemos encontrar dois tipos de artigo:

a. Artigo definido – indica um substantivo específico, determinado. Dependendo da flexão de gênero e número, assume as formas **o, a, os, as**.

b. Artigo indefinido – indica um ser qualquer dentre outros da mesma espécie. Dependendo da flexão de gênero e de número, assume as formas **um, uma, uns, umas**."

De acordo com a definição que acabamos de ler, o artigo definido refere-se a um substantivo determinado, enquanto o indefinido refere-se a um substantivo indeterminado. Quase sempre dá certo, mas, ao aca-tarmos sem discussão esse tipo de conceituação, que é feita de forma descontextualizada, deixamos de lado várias manifestações que a língua, por ser dinâmica, pode criar. A esse respeito, vale a pena dar uma olhada na opinião de Bagno (2001, p. 20):

Onde está o problema com esses conceitos? Não é assim mesmo que acontece na língua? Sim, mas nem sempre! Observe os enunciados abaixo:

1. O homem é mortal.
2. A mulher tem sido discriminada desde que o mundo é mundo.
3. Dizem que o brasileiro em geral tem ouvido musical.
4. Os carros são os maiores responsáveis pela poluição do ar.

Se, como dizem os autores da gramática citada [o autor se refere à gramática de Cegalla], o artigo definido tem "sentido particularizante", qual o homem particular que é mortal? Ora, todos os homens são mortais. Qual a mulher específica que tem sido discriminada desde sempre? Nenhuma, mas sim todas as mulheres... Se o artigo definido tem sentido particularizante, como é possível dizer que o brasileiro em geral tem ouvido musical? Quais as marcas e modelos de carro específicos que poluem o ar? Não são todos os carros? É muito interessante ver que, nos exemplos acima, o artigo definido equivale a todo, todos que, na nomenclatura tradicional, são classificados como pronomes indefinidos, quando na verdade o artigo definido e o pronome indefinido TODO agem como um quantificador, o mais geral de todos, o quantificador universal (BAGNO, 2001, p. 20).

Mais uma vez, começamos a desconfiar que o uso proficiente da língua e a geração de sentidos que ele possibilita não precisam – e, em alguns casos, nem devem – se pautar na nomenclatura e nos conceitos que a gramática preceitua. No caso do artigo, a mesma definição que lemos no livro didático dirigido a crianças pode ser encontrada na gramática voltada para jovens e adultos. Por isso, vamos abrir mão de reproduzi-la, para não ficarmos chovendo no molhado. (Ué, chover é verbo que designa fenômeno da natureza, não tem sujeito, será que usamos certo?)

Para continuarmos seguindo a seqüência encontrada nos livros, vamos agora falar do **numeral**. Luiz Antônio Sacconi, em sua *Gramática essencial da língua portuguesa*, diz o seguinte:



"Toda e qualquer palavra que dá idéia de número se diz **numeral**. Exemplos: dois, dez, mil, décimo, quíntuplo, dobro, dois quartos, um quinze avos, ambos."

Assim como ocorre com o artigo, o numeral aparece com definições bastante parecidas em várias fontes consultadas. Na verdade, o numeral é uma palavra que praticamente não transborda, isto é, não muda de classe, mas, em se tratando de uma língua – portanto, dinâmica – nada disso pode ser considerado definitivo.

As quatro classes que vimos até agora demonstram a fragilidade da conceituação que as cerca, o que reforça a idéia de que não dá para tratar a língua como uma receita de bolo, uma camisa-de-força, algo que já está pronto e acabado, e que é simples de "vestir". Mas ainda não acabamos. Você se lembra que enumeramos dez classes de palavras. É hora de falarmos nos **pronomes**, que são, quase, um capítulo à parte. Começemos pela noção encontrada na *Gramática normativa da língua portuguesa*, de Rocha Lima, bastante utilizada por estudantes do ensino superior:



"Pronome é a palavra que denota o ente ou a ele se refere, considerando-o apenas como pessoa do discurso."

[citando a *Gramática secundária da língua portuguesa*, de Said Ali].

Pessoas do discurso se chamam o indivíduo ou a coisa de que se fala.

Os pronomes, vazios de conteúdo semântico, têm significação essencialmente ocasional, determinada pelo conjunto da situação.

Não é difícil dizer que, pela conceituação, não dá mesmo para saber o que é um pronome. Afinal, se é uma palavra sem significação própria, ligada a uma das pessoas do discurso, qualquer definição se torna um furo n'água. Portanto, entender o que é um pronome a partir dessa definição... Os pronomes, contudo, se dividem em várias subclassificações. São: pessoais, possessivos, demonstrativos, indefinidos, interrogativos e relativos. Os nomes, ainda que dêem alguma pista, não são suficientes para sabermos o que cada um significa. Vejamos como isso é colocado na gramática:



Pronomes pessoais

Pronomes pessoais são palavras que representam as três pessoas do discurso, indicando-as simplesmente, sem nomeá-las. [Segue-se a lista dos pronomes pessoais.]

Pronomes possessivos	Pronomes possessivos são palavras que fazem referência às pessoas do discurso, apresentando-as como possuidoras de alguma coisa. Tais palavras são pronomes da mesma família dos pessoais, porque sua significação, meramente acidental, gira em torno das pessoas do colóquio. (...)
Pronomes demonstrativos	Pronomes demonstrativos são palavras que assinalam a posição dos objetos designados, relativamente às pessoas do discurso. (...)
Pronomes indefinidos	Pronomes indefinidos são palavras que se aplicam à terceira pessoa gramatical. Quando esta tem sentido vago, ou exprimem quantidade indeterminada. Alguns se empregam isoladamente, desacompanhados de substantivo; outros vêm ao lado de um substantivo, com o qual concordam em gênero e número. (...)
Pronomes relativos	Os pronomes relativos são palavras que reproduzem, numa oração, o sentido de um termo ou da totalidade de uma oração anterior. Eles não têm significação própria; em cada caso representam o seu antecedente. (...)
Pronomes interrogativos	Os pronomes indefinidos <i>que</i> , <i>quem</i> , <i>qual</i> , <i>quanto</i> recebem particularmente o nome de interrogativos, quando com eles formulamos uma pergunta. (...)

Vamos retomar a visão de Marcos Bagno, agora a respeito dos pronomes possessivos. Olhe o que ele diz:

Consultando outra gramática bem conhecida (CEGALLA, 1990, p. 153), encontramos a seguinte definição de pronomes possessivos:

Os pronomes possessivos referem-se às pessoas do discurso, atribuindo-lhes a posse de alguma coisa.

Será mesmo assim? Observe o enunciado abaixo:

5. Volta logo, querida! Tua ausência me faz sofrer muito!

6. Chegou a nossa vez de exigir respeito.

7. Dá pra você sair da minha frente, por favor?

8. Indiquei o meu jardineiro para o meu chefe.

Alguém pode ter a "posse" de uma ausência? Alguém pode ter a "posse" de uma vez? Alguém pode ter a "posse" da frente? É possível ter a "posse" de um jardineiro e de um chefe? Veja a diferença de relação que existe entre alguém dizer "meu jardineiro" e "meu chefe". Perceba a distinção social que eu estabeleço automaticamente ao me referir a um jardineiro como meu (eu pago o salário dele, ele faz o que eu mando) e ao me referir a um outro homem como meu chefe (ele me dá ordens, ele controla meu trabalho). No entanto, usei o mesmo possessivo **meu** para indicar as duas relações... Percebemos, então, que é muito mais rico o uso dos possessivos, que não se limita ao tradicional "atribuir posse de algo a alguém", mas servem para estabelecer relações variadas entre as pessoas do discurso e os nomes que os possessivos qualificam (aliás, chamar os possessivos de "pronomes" é totalmente descabido: em todos os exemplos acima eles são, de fato, adjetivos!) (BAGNO, 2001, p. 20).

Vamos deixar para comentar mais adiante. Vá pensando a respeito do que você está lendo, porque não será nem um pouco absurdo se você tiver a sensação de que sua cabeça está "dando um nó". Todos estamos buscando desfazer esse nó...

Chegamos apenas à metade das dez classes de palavras de nossa língua. Se você resistiu até aqui, é importante lembrar que essa "metade" é apenas parte do conteúdo que nossas crianças de primeira a quarta série enfrentam. Pense nisso, respire fundo, e vamos enfrentar a outra metade. Vamos lá!

É hora de falar dos verbos. Dessa vez, vamos voltar a uma gramática utilizada nas escolas, pois o verbo, como vamos ver mais adiante, é uma das classes básicas da língua, razão pela qual nos preocupa a forma como ele é definido no Ensino Fundamental.

Lemos o seguinte na *Gramática* de Paschoalin e Spadoto:



"Verbo é a palavra que expressa ação, estado e fenômeno da natureza situados no tempo.

Conjugações do verbo

Na língua portuguesa, três vogais antecedem o 'r' na terminação do infinitivo: a –e –i. Essas vogais caracterizam a conjugação do verbo."

Sabemos que o trabalho com os verbos acaba se tornando uma enfadonha cantoria, em que todos conjugam o verbo pedido, nos tempos pedidos, nas três pessoas do discurso, do singular e do plural, incluindo o tu e o vós. Curiosamente, notamos que, apesar disso, quando o aluno produz um texto, ele, muitas vezes, acaba não empregando aquela forma que aprendeu a conjugar em suas cantilenas. Essa constatação nos leva a desconfiar que conjugar exaustivamente os verbos, sem inseri-los num determinado discurso, acaba se mostrando uma forma ineficaz de lidar com eles. Comece a pensar sobre isso, logo, logo nós vamos precisar de suas reflexões.

Vamos falar, agora, dos advérbios. O que a mesma gramática nos diz?



Advérbio é a palavra que indica as circunstâncias em que ocorre a ação verbal.

De acordo com a circunstância que exprime, o advérbio pode ser de:

Tempo	ontem, hoje, amanhã, breve, logo, antes, depois, agora, já, sempre, nunca, jamais, cedo, tarde, ainda, antigamente, novamente, brevemente, raramente, entrementes, imediatamente etc.
Lugar	aqui, ali, aí, cá, acolá, atrás, perto, longe, acima, abaixo, adiante, dentro, fora, além, aquém, defronte, algures (em algum lugar), alhures (em outro lugar), etc.

Modo	bem, mal, assim, depressa, devagar, e a maior parte dos que terminam em –mente: calmamente, suavemente, tristemente etc.
Afirmação	sim, deveras, certamente, realmente, efetivamente etc.
Negação	não, absolutamente, tampouco.
Dúvida	talvez, quiçá, acaso, decerto, porventura, provavelmente, possivelmente etc.
Intensidade	muito, pouco, bastante, mais, menos, demais, assaz, tão, tanto, meio, todo etc.

A classificação dos advérbios nos leva a uma série de reflexões, uma vez que o dinamismo da língua inviabiliza que se feche um quadro de circunstâncias no qual se possam encaixar todos os usos possíveis dos advérbios – e também das locuções e expressões adverbiais. Igualmente merecedor de comentário é o expediente muito comum nas gramáticas, que ensina serem, geralmente, de modo os advérbios terminados em **mente**. Que dizer, por exemplo, da palavra **imediatamente**? E essa classificação, será mesmo imprescindível? Logo estaremos voltando a este ponto.

Vejamos o que diz das preposições Luiz Antônio Sacconi, na sua já mencionada *Gramática essencial da língua portuguesa*:

"Preposição é a palavra invariável que liga duas outras palavras entre si, estabelecendo entre elas certas relações."



A preposição é um tipo de palavra que, em português, funciona como conectivo, ou seja, conecta, liga, une palavras. É muito importante ter em mente que as preposições têm, sim, carga semântica. Do contrário, não haveria diferença em dizer:

"Copo com água" e "copo sem água".

Essa observação se faz necessária porque, em várias gramáticas, vemos que as preposições são palavras invariáveis, que ligam palavras, mas não possuem carga semântica. No caso da gramática que estamos usando aqui, há o reconhecimento do valor semântico que a preposição estabelece em contexto.

E as conjunções? O que dizem delas Nicola e Infante em sua *Gramática contemporânea da língua portuguesa*?

"**Conjunção** é a palavra invariável usada para ligar orações ou termos semelhantes (de mesma função sintática) de uma oração. Assim como as preposições, as conjunções não exercem propriamente uma função sintática; são meros conectivos."



Além da definição, temos, ainda, a classificação das conjunções – coordenativas e subordinativas – seguida da lista referente a cada uma. Repare que a definição de conjunção é parecidíssima com a de preposição. Ambas funcionam como conectivos, mas é importante lembrar que as conjunções não ligam apenas orações. Elas também unem elementos de uma mesma oração e, nesse caso, ficam bem parecidas com as preposições.

Faltam, ainda, as interjeições. Em alguns livros, elas não aparecem entre as outras classes de palavras. Na verdade, as interjeições têm um emprego bastante específico, e estão ligadas a uma situação de fala sempre ligada a uma expressão emocional. Por essa razão, não é difícil identificá-las nem mesmo utilizá-las.

Diante disso, vamos logo dar umas tarefas para você...

ATIVIDADES



Atende ao Objetivo 1

1. Pesquise nas gramáticas que você tiver à disposição o que se diz sobre as interjeições. Se possível, coloque **em rede**, para todos, o que você encontrou.

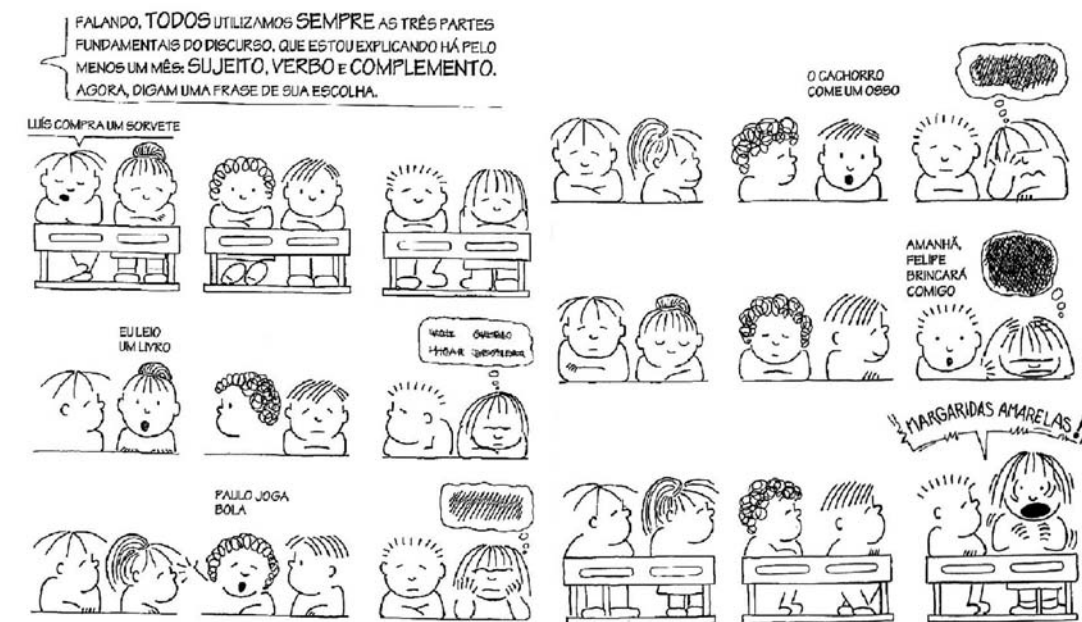
Atende ao Objetivo 2

2. Redija um depoimento a respeito de sua sensação ao rever as definições que trouxemos nesta aula: você se lembrava? Ficou aflito? Ficou enfadado? Conte-nos!

Atende ao Objetivo 2

3. Se você já for professor, trabalhe, com seus alunos, uma das situações apontadas. Analise a reação da turma e coloque-a em rede, para que possamos discutir essas experiências em conjunto.

Atende ao Objetivo 2



(TONUCCI, 1997.)

4. Em que sentido a prática da professora, apresentada na cena anterior, poderá comprometer as práticas de leitura e de escrita dos seus alunos?

[illegible]

RESUMO

Nesta aula, refletimos sobre a retomada das classes gramaticais da língua portuguesa. Resgatamos as definições de cada uma das classes em gramáticas e livros didáticos. Encaminhamos, finalmente, uma reflexão a respeito da abordagem das classes gramaticais nas séries iniciais.

INFORMAÇÕES SOBRE A PRÓXIMA AULA

Na próxima aula, você vai pensar a partir de uma lógica diferente sobre as classes de palavras que aqui relembremos. Mais especificamente, você vai perceber a importância do contexto quando as utilizamos...

Discutindo com a gramática... e a sala de aula!

AULAS

14/15

Meta da aula

Abordar as classes de palavras em relação ao contexto em que se inserem e as relações entre a escrita, a criação de sentidos e a observância das regras estabelecidas pela norma padrão.

objetivos

Ao final desta aula, você deverá ser capaz de:

1. abordar a organização das palavras a partir das classes básicas e dependentes;
2. observar a relevância de trabalhar as classes de palavras em contexto;
3. relacionar as construções advindas da oralidade com a elaboração do texto escrito;
4. reconhecer a criação de "desvios" na expressão oral e escrita como mecanismo de geração de sentidos.



Pré-requisito

Nesta aula, vamos dar continuidade ao que vimos nas aulas anteriores, de uma forma especial: lendo textos. Nesse sentido, é muito importante que você retome as Aulas 12 e 13, para que compreenda melhor o que vamos trabalhar a partir de agora!

INTRODUÇÃO

Quando nos deparamos com a tarefa de trabalhar com língua portuguesa em uma sala de aula, algo nos diz que teremos muito a fazer. E é verdade. Afinal, ainda que, como Alice, a menina do texto da Aula 11, tenhamos a tentação de reproduzir tudo quanto passamos anos escutando, também como ela sabemos que há muito de nós a dar na criação desse dia-a-dia com nossos alunos.

Se, por um lado, reconhecemos o valor de informar nossos alunos a respeito das várias regras que vêm regendo a norma padrão de nossa língua, por outro sonhamos com a possibilidade de relativizar essas regras e valorizar um pouco mais o que eles – e nós, com eles – são capazes de elaborar. Talvez por isso resistamos um pouco em repetir conceitos e nomes que, como no texto mencionado, deveriam auxiliar, mas acabam confundindo tantas cabecinhas, e não só de crianças...

É preciso que não esqueçamos a importância de informar, pois é dessa forma que podemos, mais adiante, estimular o questionamento. Por essa razão, falar nas classes de palavras com nossos alunos não deve ser um expediente totalmente descartado. O que queremos propor é uma abordagem em que nossas crianças não se vejam confusas com nomes que sequer compreendem, mas possam, ao contrário, perceber o funcionamento da língua a partir de seu uso, tanto oral quanto escrito. Lembre-se de que estamos construindo, juntos, essa nova estrada. Então, nada de encarar como definitivo o que vamos propor. É uma proposta – e, como tal, aceita sugestões e críticas.

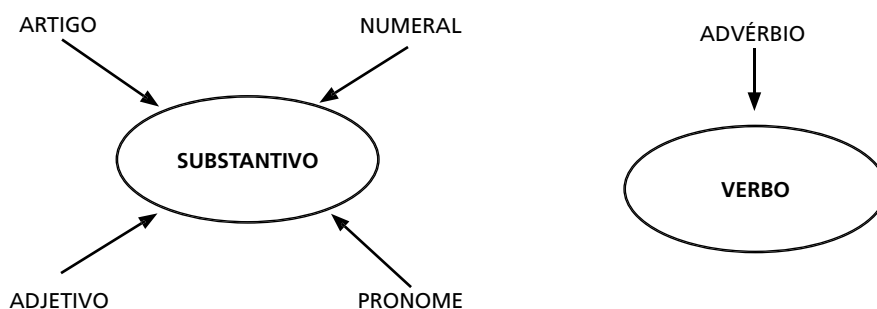
O que pretendemos é dar alguns exemplos do uso de palavras que, sendo empregadas numa determinada classe gramatical, são usadas com outra classe, assumindo um novo sentido. Isto acontece, principalmente, quando trabalhamos com textos completos e você vai perceber que, muitas vezes, esse uso diferenciado causa um certo estranhamento, que nós percebemos, mas nem sempre conseguimos identificar, até por conta de nossa pouca prática de reflexão sobre a língua... Aqui, queremos mostrar de que maneira essa identificação acontece, e como essa percepção contribui para a aquisição de novas estratégias lingüísticas.

REFLETINDO SOBRE A GRAMÁTICA DA LÍNGUA...

Para começar, precisamos lembrar que, numa língua, as palavras se organizam de acordo com regras sintáticas que tornam lógicos os enunciados. Assim, podemos dizer que, na língua portuguesa, as palavras são construídas e organizadas em torno de duas classes

principais: o substantivo e o verbo. Entretanto, é importante perceber que, ao trabalharmos com textos completos, em contexto, essa regra se torna relativa, já que é possível criar enunciados que abram mão dessas classes, uma vez que elas podem estar implícitas em enunciados anteriores. Também é necessário ter em mente que, ainda que sejam as palavras principais – ou básicas – da língua, o substantivo e o verbo não dão conta da construção de mensagens complexas, em que se precisa dizer mais do que essas palavras dizem. Como, então, se pode pensar nessa organização?

Uma vez que recordamos, nas Aulas 12 e 13, as classes gramaticais utilizadas em nossa língua, podemos fazer um ensaio em que elas aparecem nomeadas, para, mais adiante, pensarmos num mecanismo em que os nomes deixem de ocupar o primeiro plano desse esquema. Pensemos, então, na seguinte configuração:



A partir desse esquema básico, podemos trabalhar com as possibilidades de geração de sentidos que a organização dos enunciados permite. Para o aluno, é importante perceber que a mudança de uma palavra dependente acarreta alteração de sentido – e, conseqüentemente, nova produção – do que se diz ou se escreve.

Já percebemos, nas aulas anteriores, que a conceituação das classes de palavras torna-se bastante frágil diante dos fatos dinâmicos da língua. Por isso, mais relevante que esses conceitos é a funcionalidade de cada classe de palavras. Quando falamos em funcionalidade, estamos falando na aquisição dos mecanismos de instrumentalização dessas palavras, de modo que seu *uso*, tanto oral quanto escrito, se torne proficiente. De nada serve a nossos alunos reconhecer o nome de cada palavra, se ele não percebe de que maneira ela funciona na língua, ou seja, se não conseguirmos refletir sobre o uso que delas fazemos.

Assim, procuramos buscar uma metodologia que ofereça ao aluno a possibilidade de pensar e de construir – pensar sobre o que lê e ouve; construir o que fala e escreve. Nesse sentido, o exercício da leitura e da escrita – necessariamente nesta ordem – torna-se pilar de sustentação dessa metodologia. Imaginemos uma aula em que nosso objetivo seja apresentar ao aluno a organização das palavras na língua. Como poderíamos fazer? Que tal começar com... claro, um texto! Vamos lá!

O Menino Maluquinho

(fragmento)

Era uma vez um menino maluquinho.

Ele tinha o olho maior que a barriga, tinha fogo no rabo, tinha vento nos pés, umas pernas enormes (que davam para abraçar o mundo) e macaquinhos no sótão (embora nem soubesse o que significava macaquinho no sótão.)

Ele era um menino impossível! Ele era muito sabido, ele sabia de tudo, a única coisa que ele não sabia era como ficar quieto. Seu canto, seu riso, seu som nunca estavam onde ele estava. Se quebrava um vaso aqui logo já estava lá. Às vezes cantava lá e logo já estava aqui. Pra uns, era uirapuru, pra outros, era um saci.

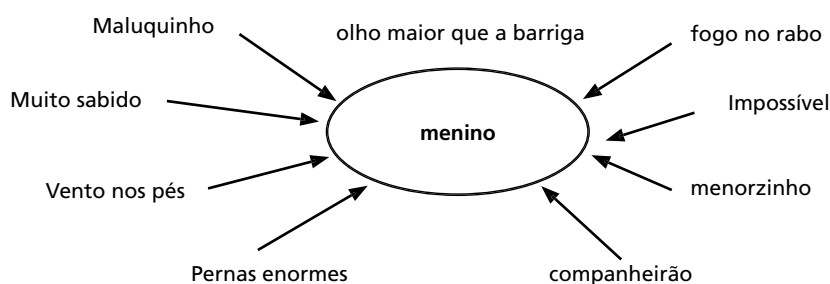
Na turma em que ele andava, ele era o menorzinho, o mais espertinho, o mais bonitinho, o mais alegrinho, o mais maluquinho. Era tantas coisas terminadas em inho que os colegas não entendiam como é que ele podia ser um companheiro (...). (ZIRALDO, 1998).



Resgatando o esquema apresentado anteriormente, estaremos trabalhando com duas classes básicas: os substantivos e os verbos. Os dependentes do substantivo – artigos, numerais, pronomes e adjetivos – e os dependentes do verbo – advérbios – aparecem ligados às classes principais. O texto proposto oferece uma rica rede de relações que vão além de sua leitura superficial. Afinal, trata-se de um texto literário, cuja característica diferencial é justamente a pluralidade de leituras. Com isso, o primeiro passo é trabalhar com a própria leitura do texto, procurando, nesse momento, destacar:

- De quem o texto fala?
- O que o texto fala?

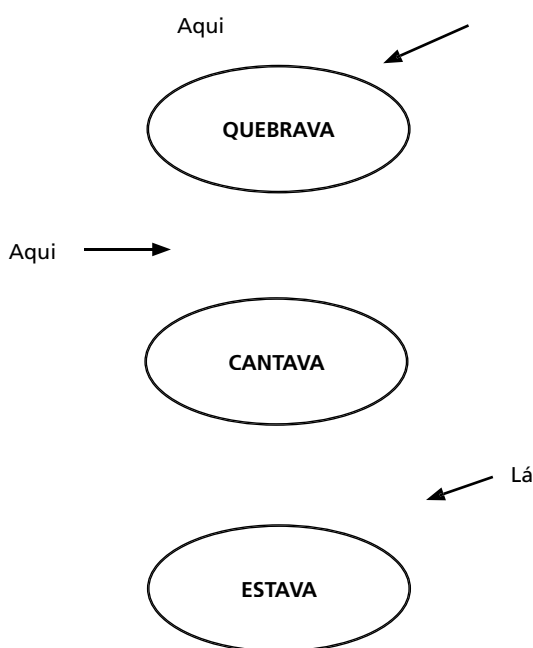
O texto fala de um menino. Dele, se diz que: é maluquinho, tem o olho maior que a barriga, tem fogo no rabo etc. Então, podemos imaginar essas informações organizadas, esquematicamente, da seguinte forma:



Trocando em miúdos, o que isso significa? Significa que uma das palavras mais importantes que temos no texto é a palavra “menino”. É dele que o texto fala, por isso, sem essa palavra, o assunto do texto não existiria. Se trocássemos essa palavra por outra, o texto seria outro, diferente, com outro(s) significado(s). As palavras que giram em torno da palavra “menino” são informações que o texto nos dá a respeito desse menino. Essas informações nos dizem como ele é, o que os outros pensam dele. Se mudarmos essas palavras, continuaremos a falar do menino, mas estaremos mudando as informações a seu respeito. Assim, podemos considerar que “menino” é uma palavra básica – ela é o centro do que vai ser narrado, e as que orbitam a seu redor são palavras dependentes – pois têm como função enumerar características do menino.

Repare que não é necessário dizer que as palavras que expressam características são adjetivos – mesmo porque, isso nem sempre é verdade. Olhe o esquema novamente: as expressões “fogo no rabo”, “vento nos pés” e “pernas enormes” servem para caracterizar o menino, mas não são adjetivos, tal como a gramática nos apresenta essa classe de palavras. Essa constatação é, para nós, muito importante, na medida em que vamos começando a perceber que o aprisionamento das palavras em classes rígidas não funciona, assim como a conceituação de uma determinada classe pode ser extrapolada, como acontece agora.

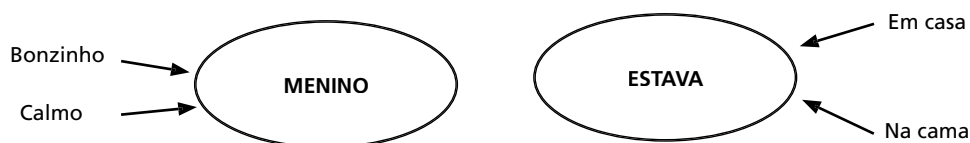
Continuemos com nossa leitura. Vamos resgatar o seguinte trecho: “Se quebrava um vaso aqui, logo já estava lá. Às vezes cantava lá e logo já estava aqui.” Nessa passagem do texto, há palavras que se tornam fundamentais para expressar o quanto o menino é inquieto. Essas palavras indicam movimento, daí expressarem a agitação do personagem. Vamos colocá-las, também, num esquema:



As palavras que estão nas bolinhas são, nesse momento do texto, centrais, pois elas, além de expressarem movimento – e, com isso, contribuírem para a caracterização do personagem – descrevem suas ações (no texto em questão, é bom que se diga). As palavras que estão ligadas a elas expressam o lugar onde o menino se encontra – aqui e lá – tão rápido que podemos entender por que ele tem “vento nos pés”.

Se trocarmos essas palavras, tudo o que está dito no texto deixa de ter o mesmo sentido.

Vamos fazer um exercício, só por curiosidade. Vamos substituir as palavras dependentes de “menino” e de “estava” por outras, que funcionem da mesma maneira.



Percebeu? A organização permaneceu a mesma, e as palavras utilizadas continuam a expressar características do menino e o lugar onde ele se encontra. O que muda é a história. Afinal, será que o que está escrito no esquema anterior nos remete ao menino maluquinho do Ziraldo? Nosso aluno vai se pautar justamente na analogia para criar seus próprios enunciados, uma vez que a instrumentalização das classes de palavras já terá sido apreendida a partir do exercício da leitura.

ATIVIDADES



Atende ao Objetivo 1

1. A partir do que estamos discutindo no parágrafo anterior, pense conosco: No caso apresentado nas bolinhas, o menino continuaria a ser *maluquinho*? Que outro atributo você lhe emprestaria? Justifique sua resposta.

Atende ao Objetivo 2

2. Uma professora do terceiro ano do Ensino Fundamental, inspirada nestas reflexões, propôs aos alunos que, também por curiosidade, fizessem o exercício sugerido aqui anteriormente – “substituir as palavras dependentes de “menino” e de “estava”. Mas, para ficar mais adequado ao interesse das crianças, a professora pediu que escolhessem um conto de fadas bem conhecido, e experimentassem substituir as palavras dependentes do substantivo – personagens da história. A idéia era que as crianças brincassem um pouco, atribuindo outras qualidades e ações ou estados aos personagens já conhecidos. Ou seja, mexeriam com os adjetivos e verbos, fundamentalmente. A seguir, você lerá o texto de Daniel. O texto será transcrito exatamente da forma como foi escrito por ele, mantendo inclusive a pontuação sem nenhuma alteração. Não será difícil descobrir de qual conto de fadas se trata.

A Preta de Preto

Preta de Preto era uma princesinha de cabelos bem verdes, pele preta como a escuridão e lábios bem azuis. Ela morava com sua madrastra, uma rainha muito feia e boa. A rainha tinha um espelho muito bonito. Todos os dias ela perguntava ao espelho:

– Espelho, espelho meu, existe alguém mais feia do que eu?

O espelho respondia:

– Não minha rainha, você é a mais feia.

Um dia a rainha fez a mesma pergunta ao espelho, porém, a resposta foi diferente. Ele disse então:

– Minha rainha, você é muito feia, mas Preta de Preto é ainda mais feia.

A rainha emocionada e com alegria chamou o caçador e ordenou que levasse Preta de Preto para a floresta e desse a ela um prêmio. Sem inspiração de cumprir as ordens da rainha o caçador falou:

– Fuja Preta de Preto! Não volte para o castelo, pois a rainha quer abraçá-la.

Preta de Preto, assustada, correu. Os animaizinhos da floresta ajudaram Preta de Preto a chegar até uma clareira. Lá, ela avistou uma casa. Aproximou-se da casa e entrou. Tudo era grande mas parecia uma casa de bonecos. Provou da comida que estava nos pratos e, como estava animada, caminhou pela casa, chegando ao quarto onde deitou e dormiu.

Esta era a casa dos sete gigantes. Quando eles voltaram do trabalho, encontraram Preta de Preto dormindo. Ficaram alegres e impressionados. Quem era ela? De onde veio? O mais novo pegou a lanterna e chegou bem perto.

Preta de Preto acordou e contou sua horrível história. Os gigantes pediram que ela ficasse morando ali. Preta de Preto cuidava da casa, enquanto eles trabalhavam. A rainha descobriu que Preta de Preto estava viva, transformou-se em uma jovem vendedora de frutas. Foi até a casa dos gigantes, ofereceu uma maçã madura para Preta de Preto. Quando ela mordeu, morreu. E viveu morta para sempre.

A sua tarefa nesta atividade é articular a história criada por Daniel com a citação de Possenti (1996), que vem a seguir:

Em resumo, poderíamos enunciar uma espécie de lei, que seria: não se aprende por exercícios, mas por práticas significativas (...) o domínio de uma língua, repito, é o resultado de práticas efetivas, significativas, contextualizadas (...) O modo de conseguir na escola a eficácia obtida nas casas e nas ruas é “imitar” da forma mais próxima possível as atividades lingüísticas da vida. Na vida, na rua, nas casas, o que se faz é falar e ouvir (POSSENTI, p. 47-48).

Agora é você. O que tem a dizer sobre o texto de Daniel? E sua relação com a citação de Possenti?

Retornando às nossas reflexões, veja que para que nosso aluno lance mão das possibilidades de criação de enunciados, não é necessário conceituar ou nomear as classes das palavras. É preciso, isso sim, habilitá-lo a compreender como cada uma funciona e levá-lo a exercitar essa habilidade. O dinamismo da língua não está somente em empregos não previstos pela norma padrão, mas também na criação de significados implícitos naquilo que cada um cria, pois cada vivência é única e preciosa para que possamos aprender uns com os outros, cada vez mais.

Nossos alunos precisam, mais do que aprender regras, ser estimulados a criar. Como o menino maluquinho, que “quanto mais deixavam ele criar, mais o menino inventava...”.

ATIVIDADE



Atende ao Objetivo 2

3. Escolha um texto de acordo com a faixa etária com que você trabalha, se já for professor, ou gostaria de trabalhar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Agora, procure fazer um trabalho como o que começamos a propor nesta aula.

Agora, vamos nos debruçar sobre outro tipo de texto, o texto oral. Também nele, podemos discutir a organização de palavras, e os sentidos atribuídos a essas palavras quando em situação comunicativa.

Iniciemos, então, com uma cena rotineira – uma ida ao dentista!

Dependendo do tratamento que estamos realizando, é claro que sentamos naquela cadeira e ficamos bastante apreensivos, não é mesmo? Nesse caso, o dentista pode nos dizer o seguinte:



Você já percebeu que, na fala do dentista, a palavra “paciente” aparece duas vezes. Em cada uma delas, o sentido é diferente, e a classe gramatical também. Essa possibilidade de utilizar a mesma palavra com classes diferentes faz com que a geração de sentidos crie enunciados de variadas intenções. Com relação, especificamente, à palavra “paciente”, a mudança de classe e a conseqüente mudança de sentido permitem jogar com as diferenças. É o que vamos observar, mais apuradamente, no texto que se segue, de Carlos Eduardo Novaes:

A cadeira do dentista

Fazia dois anos que não me sentava numa cadeira de dentista. Não que meus dentes estivessem por todo esse tempo sem reclamar um tratamento. Cheguei a marcar várias consultas, mas começava a suar frio folheando velhas revistas na ante-sala e me escafedia antes de ser atendido. Na única ocasião em que botei o pé no gabinete do odontólogo – tem uns seis meses –, quando ele me informou o preço do serviço, a dor transferiu-se do dente para o bolso.

– Não quero uma dentadura em ouro com incrustações em rubis e esmeraldas – esclareci –, só preciso tratar o canal.

– É esse o preço de um tratamento de canal!

– Tem certeza? O senhor não estará confundindo o meu canal com o do Panamá?

Adiei o tratamento. Tenho pavor de dentista. O mundo avançou nos últimos 30 anos, mas a Odontologia permanece uma atividade medieval. Para mim não faz diferença um “pau-de-arara” ou uma cadeira de dentista: é tudo instrumento de tortura.

Desta vez, porém, não tive como escapar. Os dentes do lado esquerdo já tinham se transformado em meros figurantes dentro da boca. Ao estourar o pré-molar do lado direito, fiquei restrito à linha de frente para mastigar maminhas e picanhas. Experiência que poderia ter dado certo, caso tivesse algum jeito para esquilo.

A enfermeira convocou-me na sala de espera. Acompanhei-a, após o sinal-da-cruz, e entramos os dois no gabinete do dentista, que, como personagem principal, só aparece depois do circo armado.

– Sente-se – disse ela, apontando para a cadeira.

– Sente-se a senhora – respondi com educada reverência –, ainda sou do tempo em que os cavalheiros ofereciam seus lugares às damas.

Minhas pernas tremiam. Ela tornou a apontar para a cadeira.

– O senhor é o paciente!

– Eu?? A senhora não quer aproveitar? Fazer uma obturaçãozinha, limpeza de tártaro? Fique à vontade. Sou muito paciente. Posso esperar aqui no banquinho.

O dentista surgiu com aquele ar triunfal de quem jamais teve cárie. Ah! Como adoraria vê-lo sentado na própria cadeira extraindo um siso incluso! Mal me acomodei e ele já estava curvado sobre a cadeira, empunhando dois miseráveis ferrinhos, louco para entrar em ação. Nem uma palavra de estímulo ou reconforto. Foi logo ordenando:

– Abra a boca.

Tentei, mas a boca não obedeceu aos meus comandos.

– Não vai doer nada!

– Todos dizem a mesma coisa – reagi. – Não acredito mais em vocês!

– Abra a boca! – insistiu ele.

Abri a boca. Numa cadeira de dentista sinto-me tão frágil quanto um recruta diante do sargento do batalhão.

Ele enfiou um monte de coisas na minha boca e tocou o dente com um gancho.

– Tá doendo?

– Urgh argh hogli hugli.

Os dentistas são tipos curiosos. Enchem a boca da gente de algodão, plástico, secadores, ferros e depois desandam a fazer perguntas. Não sou daqueles que conseguem responder apenas movendo a cabeça. Para mim, a dor tem nuances, gradações que vão além dos limites de um sim-não.

– A anestesia vai impedir a dor – disse ele, armado com uma seringa.

– E eu vou impedir a anestesia – respondi duro segurando firme no seu pulso.

Ele fez pressão para alcançar minha pobre gengiva. Permaneci segurando seu pulso. Ele apoiou o joelho no meu baixo-ventre. Continuei resistindo, em posição defensiva. Ele subiu em cima de mim. Miserável! Gemi quase sem forças. Ele afastou a mão que agarrava seu pulso e desceu com a seringa. Lembrei-me de Indiana Jones e, num gesto rápido, desviei a cabeça. A agulha penetrou a poltrona. Peguei o esguichador de água e lancei-lhe um jato no rosto. Ele voltou com a seringa.

– Não pense que o senhor vai me anestésiar como anestesia qualquer um – disse, dando-lhe um tapa na mão.

A seringa voou longe e escorregou pelo assoalho. Corremos os dois pra alcançá-la, caímos no chão, embolados, esticando os braços para ver quem pegava a seringa. Tapei-lhe o rosto com meu babador e cheguei antes. A situação se inverteu: eu estava por cima.

– Agora sou eu quem dá as ordens – vociferei, rangendo os dentes.

– Abra a boca!

– Mas... não há nada de errado com meus dentes.

– A mim você não engana. Todo mundo tem problemas dentários. Por que só você iria ficar de fora? Vamos, abra essa boca!

– Não, não, não. Por favor – implorou. – Morro de medo de anestesia.

Era o que eu suspeitava. É fácil ser corajoso com a boca dos outros. Quero ver continuar dentista é na hora de abrir a própria boca. Levantei-me, joguei a seringa para o lado e disse-lhe, cheio de desprezo:

– Você não passa de um paciente!

Neste texto, há mais de uma ocorrência da utilização de uma determinada palavra com classes diferentes. Uma delas, e a mais flagrante, é, como já dissemos, a palavra “paciente”. Ela é usada num jogo de palavras em dois momentos do texto: o primeiro, quando o narrador oferece a cadeira à atendente, que lhe diz “O senhor é o paciente!”, ao que ele retruca: “Fique à vontade, sou muito paciente”; o segundo, no final do texto, quando o narrador, ao constatar o medo do próprio dentista em relação à anestesia, atesta: “Você não passa de um paciente!”

Vamos aos poucos. No primeiro exemplo, a fala da enfermeira traz a palavra “paciente” como substantivo, que significa “aquele que será atendido por médico ou dentista”. A resposta do personagem, contudo, já utiliza a palavra como um atributo, com o sentido de “aquele que tem paciência”. A mudança de classe – de substantivo para adjetivo – possibilita a mudança de sentido que, no caso do texto, leva a um jogo de palavras.

No segundo exemplo, o uso torna-se ainda mais complexo. Repare que, antes de julgar o dentista como apenas um “paciente”, o personagem faz a seguinte afirmação: “Quero ver continuar dentista é na hora de abrir a própria boca.” O jogo de palavras, aqui, tem o objetivo de remeter a um significado diferente do que elas normalmente têm. Dentista equivale a corajoso, em oposição a paciente, que, pela leitura do texto, passa a significar covarde. Dentista e paciente, substantivos que, originalmente, têm um determinado sentido, passam, no texto, a adjetivos com sentidos equivalentes aos de outras palavras – no caso, corajoso e covarde.

USO ESTILÍSTICO

“Relativo ao estilo ou à estilística”, nos diz o *Aurélio*. Mas o que será “estilística”? Ainda segundo o mesmo autor, é “a disciplina que estuda a expressividade duma língua, sua capacidade de emocionar mediante o estilo”, entendeu?

Trata-se de um **USO ESTILÍSTICO**, mas nada impede que você ou seus alunos queiram criar jogos de palavras e usos desse tipo em seus textos. Como sabemos, o importante é que se saiba em que momento usar o quê, ou seja, tudo depende da adequação.

As palavras que “pulam” de uma classe para outra mostram que não há como cristalizar classificações, embora essas palavras continuem sendo utilizadas dentro de uma determinada lógica semântica. Veja, agora, o que Caetano Veloso faz num trecho da música “O Quereres”:

(...)

O quereres e o estares sempre a fim

Do que em mim é de mim tão desigual

Faz-me querer-te bem, querer-te mal

Bem a ti, mal ao quereres assim

Infinitivamente pessoal

E eu querendo querer-te sem ter fim

E, querendo-te, aprender o total

Do querer que há e o que não há em mim.

Na música de Caetano Veloso, o desvio é total quando, em vez de o verbo “querer” assumir o papel do substantivo, esse papel é desempenhado pela forma verbal conjugada “quereres”, o que também ocorre com “estares”. Ao lançar mão desse uso, o compositor torna absolutamente pessoal o substantivo querer, que deixa de ser um desejo – significado que a palavra assume quando substantivo – para ser o desejo da pessoa com quem ele fala. Assim, “o quereres” e “o estares” são substantivos que expressam o desejo do outro, que é o interlocutor do poeta. A norma padrão prevê a existência de “querer” como verbo e como substantivo, mas o “infinitivamente pessoal” *quereres* não está nessa previsão. Entretanto, ele faz absoluto sentido quando usado dessa forma.

PENSANDO NA SALA DE AULA...

A constatação de que as palavras não pertencem, rigorosamente, a uma determinada classe gramatical nos ajuda a compreender melhor por que não é útil para o aluno memorizar nomes e conceitos. Se quando estamos compondo textos completos – orais ou escritos – podemos criar novas formas de utilização das palavras, e se a classe das palavras varia

de acordo com essas formas de utilização, então é preciso que se saiba utilizá-las de várias maneiras, e, principalmente, entendê-las em seus múltiplos empregos. Essa funcionalidade faz parte das estratégias de aquisição das estruturas lingüísticas que buscamos utilizar com nossos alunos, sem que precisemos bombardeá-los com nomenclaturas que não colaborarão para que eles usem melhor a língua.

Nesse sentido, podemos dizer que os desvios em relação à norma padrão podem ser voluntários, ou seja, pode-se querer lançar mão de um uso não previsto pela norma padrão quando se tem um objetivo da ordem dos que analisamos nos dois textos anteriores, ou ainda quando o uso estilístico entra em cena. Isso nos ajuda a perceber que desvio não é erro – e isso nós vamos aprofundar em aulas posteriores. O que aqui queremos deixar claro é que o desvio pode não ser, simplesmente, a assimilação de uma forma da oralidade que se vai legitimando pelo uso, mas constituir uma opção de uso na fala ou na escrita visando a um objetivo específico, a uma forma de expressar diferente.

A opção por um uso que se desvie da norma padrão representa um fato lingüístico altamente relevante, pois traduz a necessidade que o falante tem de gerar novos sentidos para novos enunciados. Essa necessidade não é, nem tem de ser exclusividade de escritores e poetas. Nossos alunos, como usuários da língua, podem querer jogar com as palavras e seus sentidos, e cabe a nós instrumentalizá-los para que se vejam aptos a lidar com a língua de maneira menos normativa e mais gerativa.

As pistas para esse caminho estão lançadas: leitura, antes de mais nada; escrita, sempre. A percepção da organização das palavras e das relações de dependência entre elas deve ser resultado do contato com a língua, via textos. As frases soltas, descontextualizadas, em que as palavras aparecem sempre aprisionadas nas mesmas classes e sem nenhum desvio – até porque, fora de contexto, o desvio perde o sentido – não contribui para que o aluno se torne proficiente no exercício de usar as palavras a seu favor. Ao dizer isso, não queremos, de maneira alguma, que o uso da língua seja instrumento de poder, mas de um poder especial, que é o de poder compreender e o de ser compreendido – dominar a língua, em vez de sentir-se dominado por ela.

ATIVIDADES



Atende ao Objetivo 3

4. Que tal fazer a tentativa de construir um texto cujo sentido múltiplo das palavras esteja presente e, de preferência, em classes de palavras diferentes?

Releia o trecho da composição de Caetano Veloso, em que a classe das palavras foi mudada. “Inspire-se” neles e construa a sua produção!

Atende ao Objetivo 4

5. Agora, justifique as escolhas que você fez para construir a sua produção. Em outras palavras, conte-nos por que você trabalhou da forma como trabalhou no texto produzido e redigido na atividade anterior.

Atende ao Objetivo 3

6. Procure, em dois textos de gêneros diferentes, desvios estilísticos do uso da língua. A seguir, elabore um pequeno texto, comentando-os.

Atende ao Objetivo 4

7. Se você tem turma, procure ter acesso a textos de seus alunos e analise um deles, no que diz respeito ao uso inovador das palavras.

RESUMO

Nestas aulas, falamos sobre a organização e a funcionalidade das palavras em nossa língua.

Trabalhamos, também, com a noção de palavras básicas e palavras dependentes.

Vimos que as palavras não estão presas numa mesma classe gramatical.

Lemos textos que demonstram o uso estilístico do desvio em relação à norma padrão.

Encaminhamos, por fim, uma reflexão a respeito da capacitação de nossos alunos no que diz respeito ao uso da língua.

INFORMAÇÃO SOBRE A PRÓXIMA AULA

A próxima aula vai levar você a refletir sobre a escrita na sala de aula, principalmente quando essa escrita é chamada de redação.

E quando se escreve como exercício escolar? A "bendita" redação!

AULA

16

Metas da aula

Avaliar as atividades com a escrita na sala de aula e
mostrar a "função" da redação escolar.

objetivos

Ao final desta aula, você deverá ser capaz de:

1. descrever situações de atividades com a escrita na sala de aula;
2. discutir a função das "redações" na escola;
3. identificar a distinção existente entre "redação" e "produção de texto".



INTRODUÇÃO

E agora, vamos pensar em situações cotidianas, aquelas que vivenciamos como alunos e que, de tão acostumados a elas, acabamos reproduzindo-as, quando nos tornamos professores. Estamos nos referindo às "aulas de redação", lembra? E, para isto, nada melhor do que iniciar com o texto infantil de Christiane Gribel, do qual você já conhece uma parte, transcrita na Aula 11, e que se denomina "Minhas férias, pula uma linha, parágrafo".

QUANDO A "TAREFA" É FAZER REDAÇÃO...

A história, narrada em primeira pessoa, inicia-se no primeiro dia de aula do personagem principal, logo após as férias. E adivinha qual é a aula? E adivinha qual é a "tarefa"?

A professora puxou a cadeira dela e se sentou.

Atrás dela, no quadro-negro, eu vi decretado o fim das nossas férias e o fim do nosso primeiro dia sem aula. Estava escrito:

Redação: escrever 30 linhas sobre as férias.

Eu sabia que as férias de ninguém iam ser mais as mesmas na hora que virassem redação. É simples: férias é legal, redação é chato. Quando a gente transforma as nossas férias numa redação, elas não são mais as nossas férias, são a nossa redação, perdem toda a graça.

Todo mundo tirou o caderno de dentro da mochila. Menos eu.

Eu fiquei olhando para aquela frase no quadro enquanto os zíperes e velcros das mochilas eram os únicos barulhos na sala. De repente as nossas férias ficaram silenciosas. Onde já se viu férias sem barulho?

E além do mais, eu tenho certeza que a professora nem quer saber de verdade como foram as nossas férias. Ela quer só saber como é a nossa letra e se a gente tem jeito para escrever redação. Aqueles dois meses inteirinhos de despreocupações estavam prestes a virar 30 linhas de preocupações com acentos, vírgulas, parágrafos e ainda por cima com a letra legível depois de tanto tempo sem treino.

(...)

Outro problema de transformar as nossas férias em redação é fazer os dois meses caberem nas tais 30 linhas. Porque se a gente fosse contar mesmo tudo o que aconteceu, as 30 linhas iam servir só para um dia de férias e olhe lá.

E aí você olha para o seu relógio e descobre que as 30 linhas, que pareciam poucas para contar todas as suas férias, viram muitas porque você só tem mais 15 minutos de aula para fazer a redação (GRIBEL, p. 8-13).



E então? Você se sentiu o próprio personagem principal da história? Eu também, assim que a li. Então, vamos discutir alguns pontos que o menino levantou, acerca da "elaboração de uma redação"?

Em primeiro lugar, há uma frase contundente: *férias é legal, redação é chato*. Isto tem de ter muito sentido para nós, professores ou futuros professores. Por que redação é "chato"? Tentando responder a essa pergunta, lembramos que a "chatice" pode estar no fato de o (1) tema ser rotineiro – sempre o mesmo, a cada início de ano; ou ainda (2) um tema sobre o qual não se perguntou ao aluno se ele está interessado em escrever... claro, pois para escrevermos, é preciso haver um motivo, ou seja, estarmos "motivados" para isso. E será que uma "tarefa" rotineira, com número de linhas delimitado, com um horário também delimitado para realizá-la são "motivos" interessantes?

Esse é um ponto muito importante – estar motivado. Escrever precisa ser um ato prazeroso para qualquer pessoa, principalmente para aquela que está na situação de aluno. Nesse sentido, se não há algo que a mova a escrever, por que fazê-lo? É esse o problema do menino da história – o "motivo" não existe, pois as férias foram ótimas, mas "quando a gente transforma as nossas férias numa redação, elas não são mais as nossas férias, são a nossa redação, perdem toda a graça", ou seja, viram um motivo do professor, e não do aluno.

Acreditamos que as crianças precisam estar embaladas, mobilizadas, por alguma questão que represente um bom motivo para a escrita. Alguma criança poderá ter uma questão motivadora própria, é verdade, mas, em geral, é na escola, e sob responsabilidade do professor, que a contextualização para a produção escrita poderá ser construída, e aí está em jogo a intenção/habilidade do educador para colocar um motivo/um texto no centro, como algo comum, compartilhado, que congrega os leitores, os escritores, os alunos.

Agora, outro problema sério: "*Aqueles dois meses inteirinhos de despreocupações estavam prestes a virar 30 linhas de preocupações com acentos, vírgulas, parágrafos.*" O que isto quer dizer? De alguma forma, vamos remeter você para as aulas anteriores. Em outras palavras, quando limitamos o trabalho com a língua materna a acentos, vírgulas, classificação de palavras nas frases escritas em redação, o que estamos fazendo é reduzindo o poder de argumentação e de criação com que a língua nos brinda, concorda? Muitos alunos – como o menino da história – são críticos e criativos ao se expressarem oralmente mas, na hora de escrever, retraem-se... Por que será?

Uma vez, alguém me contou sobre um aluno que, quando "fazia redações", escrevia umas poucas frases e as entregava à professora. Até que ela lhe perguntou o porquê de ele escrever tão pouco. A resposta foi contundente: "Escrevo pouco para errar menos..." Ora, isto quer dizer alguma coisa muito séria: estaremos, realmente, possibilitando aos alunos o *prazer* de se expressar por meio da escrita? De *brincar com as palavras*, criando outros sentidos para elas, nos textos em que se expressa?

Um terceiro ponto importante é destacado pelo menino: "transformar as nossas férias em redação é fazer os dois meses caberem nas tais 30 linhas". Ora, estamos nos referindo a uma questão que não é fácil – o *que* dizer e *como* dizer. Esta habilidade demanda uma ação de escrita e de reescrita, além de outra – a de *muita* escrita – a que não estamos acostumados. Às vezes, nos prendemos a detalhes que não deixam clara a nossa intenção; não possibilitam o entendimento objetivo do que queremos dizer – claro, se essa for a intenção: um texto objetivo... Em outras palavras, a ausência de elementos de coesão textual, ou ainda, a falta de critérios de seleção do que é mais importante dizer naquele contexto/naquele texto leva a situações como a vivenciada pelo nosso personagem. Ainda refletindo sobre tal habilidade – a da escrita –, defendemos que devemos oferecer às

crianças o máximo de ocasiões para produzir e interpretar escritas, tendo como princípio o respeito a tais tentativas, e esse é o primeiro passo se a intenção for formar crianças leitoras e escritoras. Mas também gostaríamos de pôr em discussão certo **ESPONTANEÍSMO** que, muitas vezes, se apresenta em diferentes práticas pedagógicas. Não basta dizer: "Crianças, escrevam!" É preciso que o educador tome para si a responsabilidade de intervir neste processo, de planejar cuidadosamente as atividades propostas, de pensar num caminho metodológico que possibilite alcançar os objetivos pretendidos.

A afirmação do menino demanda, ainda, entender que os processos que levam à escrita são também *subjetivos* e que, portanto, para além de *ter o que dizer*, os alunos, ao "escreverem uma redação", se preocupam com o *como dizer*, de forma a estabelecer uma interlocução com o professor – quase sempre uma *interlocução* que levará a uma *avaliação*. Isto causa um peso enorme. Veja o que aconteceu com a redação do nosso personagem:

O pior foi colocado bem em cima da minha mesa. As minhas férias, que tinham sido perfeitas para mim, não chegaram nem perto de terem sido boas para a professora. Elas voltaram cheias de defeitos. Faltou um esse no passe de craque do Paulinho, um acento na minha tática e a minha comemoração eu escrevi com tanta empolgação que acabou saindo com dois esses, em vez de cê-cedilha. (...) A professora não fez nenhum outro comentário sobre o que eu tinha escrito. Para ela tanto fazia se o meu gol tinha sido um golaço ou um frango do goleiro. Eu fiquei bem chateado. Ela tinha acabado com as minhas férias (GRIBEL, p. 23-26).

A esta decepção do aluno-personagem, podemos acrescentar um trecho de um texto teórico bem interessante. Veja:

(...) o aluno, na escola, ao dar lugar à compreensão responsiva ativa do outro (o professor), espera dele algum retorno, não um retorno qualquer, mas algo capaz de permitir uma dialogia, entendendo-a como um momento de produção de sentido, de dizeres e de trocas significativas. (...) Dito de outro modo, o aluno passou a palavra ao professor para ser lido, e não para obter um conceito ou ser enquadrado em categorias que classificam, que buscam verificar onde há erro ou onde há acerto. Um olhar sobre o que acontece em determinadas práticas de sala de aula revela que, na escola, inverte-se essa lógica: o aluno não escreve para ser lido, mas para ser corrigido (LEAL, 2003, p. 54-55).

Os dicionários da língua portuguesa não registram o termo **ESPONTANEÍSMO**. Por isso, podemos dizer que a palavra é um neologismo e significa prática que envolve um impulso em criar o novo, o diferente; porém, como a própria palavra fez subentender, essa prática por vezes se reveste de alguma superficialidade.

Temos ainda uma outra questão, que foge ao nosso tema central, mas que precisa ser destacada – a defasagem existente entre o *tempo* de maturação de uma idéia, sua materialização em um texto e o tempo de aula. O menino afirma que "(...) aí você olha para o seu relógio e descobre que as 30 linhas, que pareciam poucas para contar todas as suas férias, viram muitas porque você só tem mais 15 minutos de aula para fazer a redação." Como dissemos, este problema não é só nosso – mas *também* é nosso. E neste caso, são necessárias estratégias de ampliação desse tempo, no sentido de qualificá-lo para que a escrita não se torne um suplício. Podemos utilizar aulas duplas para as atividades de escrita e reescrita de um texto, caso elas estejam contempladas nos "benditos" horários escolares. Mas também podemos pensar que um texto não precisa ser produzido em quarenta e cinco, cinquenta minutos – que ele pode ser escrito, reescrito, revisado quantas vezes forem necessárias... mas isto já é conversa para outra aula!

ATIVIDADES



Atende ao Objetivo 1

1. A partir do que vimos discutindo nesta aula, vamos abrir o "baú das memórias"?

Relembre alguma situação de escola em que você se viu em momentos semelhantes ou, quem sabe, totalmente antagônicos ao que o menino do texto nos apresentou.

Atende ao Objetivo 2

2. Agora, reflita sobre aquela situação que você descreveu anteriormente. Até que ponto ela foi positiva para você? Como você a encarou, naquele momento, e como a encara hoje, após a leitura desta aula?

Atende ao Objetivo 2

3. Relembrando ainda seu tempo de estudante, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, como você caracterizaria esse trabalho com a língua escrita, em geral? Eram muitas redações corrigidas (com caneta vermelha) nas quais apareciam assinalados os erros de ortografia, de concordância, de regência e outros mais? E como você se sente hoje, seguro ou não, no trato com a língua? Gosta de ler? Gosta de escrever?

ESCREVER REDAÇÃO É A MESMA COISA QUE PRODUZIR UM TEXTO?

E agora? O que você responderia à questão que intitula esta seção? À primeira vista, nossa resposta pode ser afirmativa: é claro que uma redação é uma "produção de texto"!

No entanto, não se esqueça de algo que já vimos falando, desde o primeiro módulo, e que não cansamos de repetir: as palavras são históricas, ou seja, carregam consigo uma carga semântica que adere à história. Nesse sentido, em termos sócio-históricos, "escrever uma redação" não é o mesmo que "produzir um texto", pois essas duas ações correspondem a momentos político-pedagógicos diferentes. A esse respeito, veja o que diz Geraldi:

Qualquer proposta metodológica é a articulação de uma concepção de mundo e de educação – e por isso uma concepção de ato político – e uma concepção epistemológica do objeto de reflexão – no nosso caso, a linguagem – com as atividades desenvolvidas em sala de aula. O primeiro deslocamento a fazer, de um lado, é o da função-aluno que escreve uma redação para uma função-professor que a avalia e, de outro lado, o próprio ato de produção escolar de textos (...) Na redação, não há um sujeito que diz, mas um aluno que devolve ao professor a palavra que lhe foi dita pela escola (...). O caráter artificial desta situação dominará todo o processo de produção da redação, sendo fator determinante de todo o seu resultado final. Para mantermos uma coerência entre uma concepção de linguagem como interação e uma concepção de educação, esta nos conduz a uma mudança de atitude – enquanto professores – ante o aluno (GERALDI, p. 127-128).

Como você pode perceber Geraldi, de certa forma, apresenta a distinção entre "redação" e "produção de texto". No primeiro caso, o texto é escolar; é escrito para ser avaliado e é concebido dentro de determinadas regras ditadas pela escola. Nesta situação estão, inclusive, os textos acartilhados. Já no caso da *produção de texto*, a escrita se faz *com* a interlocução entre um autor e um leitor; entre *parceiros da linguagem escrita*, que dialogam sobre o escrito, que constroem sentidos por meio da linguagem. São textos mais críticos, mais criativos, embora, por vezes, fujam da norma padrão, exatamente por isso – por não se prenderem a muitas regras, como você viu nas aulas anteriores. Ou seja, quando as crianças fazem redações – prática caricaturesca que só acontece na escola –, sabem que estão escrevendo, fundamentalmente, para serem corrigidas pelos seus professores, formalmente avaliadas, e não para serem lidas em suas idéias e valorizadas em sua criação. Pensar na perspectiva da produção de texto implica, necessariamente, devolver à escrita o seu lugar de objeto social, posto que para grande parte das crianças a escrita ainda tem se revelado como objeto escolarizado, didatizado.

E então, como professor, o que você pensa sobre essa distinção?

ATIVIDADES



Atende ao Objetivo 3

4. Leia com atenção o texto a seguir. Depois, identifique-o, ou seja, ele lhe parece uma *produção textual* ou uma *redação*? Justifique sua resposta.

A casa é bonita.
A casa é do menino
A casa é do pai.
A casa tem uma sala,
A casa é amarela
(GERALDI, 2001, p. 129).

Atende ao Objetivo 3

5. De novo, vamos pedir a você que leia, com atenção, o texto seguinte. Depois, identifique-o, ou seja, ele lhe parece uma *produção textual* ou uma *redação*? Justifique sua resposta.

Era uma vez uma bela ador mesida que
Chamava Elizabete apareceu umbripi
Abechou tivagaririnho e ossete anãodimirão
É lalevãotou e falou quei é vose eu sou
O brisipi um brisipi o brisipi falou
Euquérocaza comvose eu tabeiquéro cazar
Comvose viverão fezes para sebre
Nocasté lo cazarão parasebre
(José Luiz)
(MASSINI-CAGLIARI, 2001, p. 74).

CONCLUSÃO

Bem, sintetizando estas nossas reflexões acerca do texto escrito na escola, temos a lhe dizer que este tema não se esgota nesta aula. No próximo módulo, retornaremos a esta discussão, desta vez trabalhando dentro de um outro paradigma, o da *produção de texto*. Vamos apresentar sua natureza, características e estratégias de trabalho, e ainda discutir o porquê de sua importância no trabalho escolar, hoje.

Por enquanto, vamos ficando por aqui, lembrando aqueles velhos tempos em que fazíamos redações sobre as férias, nossos auto-retratos, ou então aqueles "famigerados" temas livres... quem lembra? E quem gostaria de retornar a esses velhos tempos?

RESUMO

Nesta aula, falamos sobre a prática do texto escrito na escola – as redações, tão "trabalhadas" no paradigma que estamos tentando desconstruir.

Trabalhamos, também, com a noção de que é possível realizar produções de texto mais críticas e criativas na escola, desde que entendamos a função social da escrita e a subjetividade que o ato de escrever encerra.

INFORMAÇÃO SOBRE A PRÓXIMA AULA

A próxima aula é uma aula-síntese do movimento que estabelecemos neste módulo, ou seja, o de desconstruir concepções e práticas de trabalho com a língua materna, no sentido de construí-las sobre outras bases. Vamos a ela?

Discutindo o sentido de trabalhar (ou não) a gramática na escola

AULA

17

Metas da aula

Analisar as atividades que são realizadas com a língua materna nas séries iniciais do Ensino Fundamental e sobre o paradigma que as mantém; apontar para uma outra forma de se trabalhar com a língua materna nesse nível de ensino.

Ao final desta aula, você deverá ser capaz de:

1. sintetizar as discussões realizadas neste módulo, a partir de atividades com a língua materna nas séries iniciais do Ensino Fundamental;
2. exemplificar outras formas de se trabalhar com a língua materna nesse nível de ensino.

objetivos



INTRODUÇÃO

Nas aulas que compõem este Módulo 2, percorremos um caminho – até um pouco árido – na direção dos conteúdos gramaticais que temos transmitido a nossas crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Refletimos, ainda, sobre o trabalho com o texto escrito nesse mesmo nível de ensino. Você há de concordar conosco que foi preciso que resgatássemos na memória de todos aqueles conceitos cuja utilidade buscamos conhecer até hoje. Não falamos da legitimidade que certamente envolve o estudo aprofundado da língua por especialistas – afinal, é essa a matéria de sua investigação. Falamos, sim, da funcionalidade de tais conceitos, até que ponto eles são assim tão importantes para que o uso da língua em suas diversas manifestações seja proficiente. É hora, então, de instigar você um pouquinho, provocando uma reflexão que possamos compartilhar. Para isso, vamos juntar, nesta aula-síntese, as informações que foram dadas nas anteriores, de modo que possamos saber de que maneira você se coloca diante das questões encaminhadas até agora.

A GRAMÁTICA E A SALA DE AULA

Começamos pelo conteúdo de Língua Portuguesa de primeira a quarta série. Nas Aulas 12/13, traçamos um breve panorama que esquematizava a organização desses conteúdos nesses primeiros anos. Como dissemos, ele é um apanhado do que se vê, mas não pode ser considerado absoluto, pois há escolas que já mexem nessa organização. Pois bem, vamos a algumas questões.

ATIVIDADES



Atende ao Objetivo 1

1. Refletindo sobre os conteúdos que discutimos nas Aulas 12-13, o que você pensa a respeito do conteúdo apresentado? Em outras palavras, ele poderia – ou deveria – ser diferente? Quais seriam, para você, as diferenças mais significativas?

Atende ao Objetivo 1

2. Para complementar o pensamento a que você deu início no quadro anterior, elabore uma breve proposta de distribuição de conteúdos. Procure, ainda, sugerir conteúdos para o trabalho com os primeiros anos do Ensino Fundamental, justificando sua escolha (não se esqueça de dar uma olhadinha nos PCN!).

Atende ao Objetivo 1

3. Ainda em relação aos conteúdos que apresentamos, você percebeu como, ao lê-los, se tornou cansativo o contato com determinados conceitos? Então, vamos entrar na pele de Alice – aquela menininha cheia de imaginação do texto da Aula 11 – e tentar reelaborar alguns desses conceitos? De que maneira você pensa em trabalhar com o substantivo, o adjetivo, o artigo, o verbo, o advérbio? Enfim, escolha duas dessas classes gramaticais e apresente estratégias de trabalho que possibilitem ao seu futuro aluno o gosto pelo estudo e reflexão sobre sua própria língua... mãos à obra... e cabeça também!

Atende ao Objetivo 1

4. Em relação ao trabalho de mera conceituação, o que você considera que mudou com a sua proposta?

Bem, até aqui, você trabalhou bastante, e de forma exaustiva, pois não é nada fácil repensar conceitos. Dê uma respirada para seguirmos adiante. Ok. Vamos lá. Fazendo uma relação entre as reflexões anteriores e as que virão adiante, vejamos o que tem a dizer um menino de 10 anos sobre o assunto. O texto foi retirado do bloguinho – jornal *O Globo/globinho*.

ALGUÉM ME EXPLICA ESSA GRAMÁTICA!

Olá leitores do blog!

Hoje, eu vou falar sobre os nomes estranhos que se dão às classes gramaticais da língua portuguesa.

Bem, vamos começar com os substantivos. Ah! Esse fica de pergunta para vocês! Vocês conseguem explicar o significado para a palavra “substantivo”? Aí vai uma idéia: “sub” quer dizer que é quase alguma coisa ou um substituto. Agora, só é necessário descobrir o que quer dizer “stantivo”. Tô metendo vocês numa furada...

E os “artigos”? Tá na cara que artigo parece artigo de loja. E o pior é que existem os definidos e os indefinidos. Então, numa loja, os definidos seriam os que têm preço fixo e os indefinidos seriam aqueles que a gente nem sabe direito o que são. Você compra e só descobre o que é em casa. A furada tá ficando maior...

Agora, um nome bem feio para vocês ”o pronome pessoal do caso reto”! É de dar medo não? Vamos de palavra em palavra. “Pessoal” parece particular, então já sabemos que é só de uma pessoa. “Do

caso”. Gente?! Isso parece coisa de detetive, caso policial... Então também sabemos que tem a ver com polícia e detetives. “Reto”. É isso que deixa a parada confusa, mas para o tipo de língua que nós estamos usando aqui é mole. Quer dizer simplesmente que é uma coisa reta e não curva. Bem, vamos ver como ficou: é uma coisa particular, que alguém comprou, tem a ver com detetive e é reta e direta, sem curvas. Putz! Essa furada virou um buraco!

Depois disso, eu não quero mais explicar nadica de nada! Bye-bye! Vamos ver quanto eu vou tirar no meu teste de gramática amanhã...

Agora aí vai um desafio de verdade! Se alguém souber me explicar o significado dos nomes de alguma dessas classes gramaticais, por favor, me respondam!

Um abraço e até semana que vem.

Tom Zonenschein (25/3/2008)

Bem, seria importante se você conseguisse identificar que tipo de questionamento esse menino de pouca idade já é capaz de fazer com relação à gramática e, desdobrando, de que forma essa sua crítica pode se relacionar com a escola. Para isso, não deixe de considerar que os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino da Língua Portuguesa, em seus objetivos, dizem que os alunos devem ser capazes de “usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de reflexão sobre a língua para expandirem as possibilidades de uso da linguagem e a capacidade de análise crítica” (BRASIL. MEC, p. 42).

Você se lembra das Aulas 14/15? São aquelas em que iniciamos uma proposta de abordagem funcional das classes de palavras, e mostramos a versatilidade do uso de cada uma. Vimos que as palavras surpreendem, pois não há um uso engessado do qual não se possa fugir. Ao contrário, as múltiplas possibilidades de utilização da língua fazem com que ela continue a ser dinâmica. É hora de sabermos o que você entendeu de nossa proposta inicial...

ATIVIDADE



Atende ao Objetivo 1

5. Escreva um parágrafo em que você defina a proposta apresentada nas Aulas 14/15: como você a entendeu e quais as propostas que você teria para aprofundá-la.

Acreditamos que, a partir do que discutimos ao longo das seis aulas anteriores, e do que estamos sintetizando nesta aula, ficam-nos algumas perguntas no ar: A escola conforma? Ou transforma? Depende dela essa conformação/transformação, ou de cada um de nós, que nela trabalhamos, cotidianamente? Será a escola aquela redoma de vidro, com tempos e horas marcados, de que tanto ouvimos falar nos cursos de magistério? Ou poderá ser algo diferente? Em relação ao trabalho com a língua materna, que possibilidades podemos construir para que esse trabalho seja mais significativo para nós mesmos e para nossos alunos?

NÃO HAVERÁ OUTRA MANEIRA DE SE COMPREENDER O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA NA ESCOLA?

Certamente que sim. E, que fique bem claro, isto não significa dizer que vamos jogar na lata do lixo tudo o que conhecemos, aprendemos e apreendemos com e sobre a língua materna até hoje. Vejamos o que nos dizem alguns especialistas neste assunto:

(1) Não se trata de “ensinar” a língua materna, que o aluno já fala ao entrar na escola; nem se pode, aliás, ensinar uma língua. O que cabe é ir aumentando a capacidade comunicativa dos alunos, trabalhar com a língua, melhorando sempre mais e tornando mais produtivo o manejo desse instrumento (LUFT, 1985, p. 33-34).

(2) No processo pedagógico, (...) trata-se de construir possibilidades de novas interações dos alunos (entre si, com o professor, com a herança cultural), e é nestes processos interlocutivos que o aluno vai internalizando novos recursos expressivos, e por isso mesmo novas categorias de compreensão do mundo (GERALDI, 1996, p. 69).

(3) Em resumo, poderíamos enunciar uma espécie de lei, que seria: não se aprende por exercícios, mas por práticas significativas. (...) O domínio de uma língua, repito, é o resultado de práticas efetivas, significativas, contextualizadas. (...) O modo de conseguir na escola a eficácia obtida nas casas e nas ruas é “imitar” da forma mais próxima possível as atividades lingüísticas da vida. Na vida, na rua, nas casas, o que se faz é falar e ouvir. Na escola, as práticas mais relevantes serão, portanto, escrever e ler. Claro que se falará às pampas na escola, e, portanto, se ouvirá na mesma proporção (um pouco menos, um pouco mais...) (POSSENTI, 1996, p. 47-48).

Como podemos perceber, os autores referenciados, todos estudiosos da linguagem e do ensino da língua materna, apresentam-nos outras formas de trabalhar com a língua materna na escola, ou seja, eles propõem alguns princípios básicos para que a sala de aula, no trabalho com a língua, se transforme em um ambiente mais significativo e prazeroso, tanto para os alunos quanto para nós, professores (ou futuros professores). Fundamentalmente, eles nos afirmam que:

- “o que cabe é ir aumentando a capacidade comunicativa dos alunos”;
- “trata-se de construir possibilidades de novas interações dos alunos”;
- “não se aprende por exercícios, mas por práticas significativas”.
- “o modo de conseguir na escola a eficácia (...) é “imitar” da forma mais próxima possível as atividades lingüísticas da vida”.

As citações destacam pontos com os quais nem sempre nos preocupamos, quando entramos em sala de aula para *ensinar a língua materna*. A possibilidade de incentivarmos mais as práticas discursivas – orais ou escritas –; de criarmos situações significativas para os alunos se expressarem, lendo, escrevendo ou oralmente não correspondem a práticas comuns em

nosso cotidiano. No entanto, podem ser experimentadas, se pensamos na escola como um local onde se formam cidadãos, seres humanos, futuros profissionais... enfim, um espaço dinâmico, de transformação das pessoas em seres mais críticos e criativos.

Vamos, então, continuar esta nossa conversa a partir de uma citação de Bagno, que você tornará a encontrar, em aulas posteriores:

É importante um professor estar sempre consciente de que o aluno que comete desvios de ortografia não está cometendo “erros de português”. (...) O peso da tradição gramatical, no entanto, leva muita gente a confundir saber a língua com saber a ortografia oficial da língua (BAGNO, 2001, p. 28-31).

E, só para “complicar” (levar à reflexão), vamos a outra afirmação do mesmo autor que, acreditamos, é tão contundente quanto à primeira: “Sou a favor de um ensino crítico da norma padrão” (BAGNO, 2001, p. 59).

Conforme você pode perceber, as afirmações de Bagno não estão descoladas das outras três citações que apresentamos anteriormente. Na verdade, todas elas se encaminham para uma mesma postura – a de olhar criticamente o ensino de língua ao qual estamos habituados e, nesse sentido, a partir de uma outra concepção de mundo e de trabalho com a língua, propor estratégias de ação mais prazerosas e significativas em sala de aula.

ATIVIDADE



Atende ao Objetivo 2

6. Partindo, então, das reflexões que realizamos ao longo deste módulo, escreva, no espaço seguinte, as relações que você encontrou entre os trechos apresentados e sua posição como professor(a), ou como futuro(a) professor(a). Em outras palavras, é possível realizar esse “tal” trabalho mais prazeroso e significativo com a língua materna nas salas de aula? Dê um exemplo de como você o realizaria.

Continuando nossa “peregrinação” pelos caminhos da Língua Portuguesa falada, escrita e de seu ensino, convocamos, ainda, Britto (1997), Possenti (1996) e os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino da Língua Portuguesa. Vejamos quais são suas posições em relação a este debate:

Propostas mais atuais do ensino de língua têm posto em questão, com diferentes ênfases, a necessidade de se ensinar gramática, e insistido na idéia de que não se pode confundir o estudo da linguagem com a gramática (BRITTO, 1997, p. 30-31).

Talvez deva repetir que adoto sem qualquer dúvida o princípio (quase evidente) de que *o objetivo da escola é ensinar o português padrão*, ou, talvez mais exatamente, o de criar condições para que ele seja aprendido. Qualquer outra hipótese é um equívoco político e pedagógico (POSSENTI, 1996, p. 17).

(os alunos deverão ser capazes de)

utilizar diferentes registros, inclusive os mais formais da variedade lingüística valorizada socialmente, sabendo adequá-los às circunstâncias da situação comunicativa de que participam (BRASIL. MEC, p. 41).

usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de reflexão sobre a língua para expandirem as possibilidades de uso da linguagem e a capacidade de análise crítica (BRASIL. MEC, p. 42).

Repare que as duas citações se complementam e completam o que vimos discutindo ao longo desta segunda seção. Quando falamos em um trabalho mais significativo, crítico e criativo *com* a língua materna, não estamos desvinculando as questões gramaticais desse trabalho. Como afirma Possenti, há um princípio evidente nesta nossa discussão – o de que *o objetivo da escola é ensinar o português padrão*. E para isso, ele precisa estar presente na sala de aula; contudo, essa presença pode ser contextualizada, revista, não pode?

Vamos, agora, aprofundar nosso entendimento sobre essas duas citações?

ATIVIDADES



Atende ao Objetivo 2

7. Dissemos que as duas citações interpenetram-se. Dê, pelo menos, um exemplo dessa relação, justificando sua escolha.

Atende ao Objetivo 2

8. Se você concorda com o fato de que o objetivo da escola é "criar condições para que o português padrão seja aprendido", como você relaciona essa citação com os dois trechos dos PCN, que também foram transcritos?

Atende ao Objetivo 2

9. A citação de Possenti é bastante contundente. Nesse sentido, como você interpreta sua afirmação de que "qualquer outra hipótese é um equívoco político e pedagógico", ao se referir à necessidade de se ensinar a língua padrão nas escolas?

Assim, você estará, obviamente, fazendo uma releitura de todo o módulo e, ao mesmo tempo, estudando-o, resumindo o que foi significativo e essencial para você.

CEDERJ 77

Acreditamos que elas podem nos auxiliar a entender o uso da língua como uma grande armadilha humana que é preciso desvendar... vamos realizar, juntos, essa tarefa?

RESUMO

Nesta aula, elaboramos – ou reelaboramos – conceitos e idéias ligados ao ensino de língua materna dentro de uma perspectiva mais técnico-instrumental. Encaminhamos, também, reflexões acerca de uma proposta de trabalho mais próxima de uma perspectiva sócio-histórica e interacionista. E, finalmente, você organizou, de forma pessoal, as informações contidas nas aulas deste módulo.

INFORMAÇÕES SOBRE O PRÓXIMO MÓDULO

Nas próximas aulas, você estará iniciando o Módulo 3, que visa à reconstrução de concepções e práticas de trabalho com a língua materna nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A tarefa é árdua, pois possivelmente você encontrará conceitos e estratégias com as quais não tem muita familiaridade. Mas achamos que vale a pena entrar nesse caminho...

Diversidade lingüística no Brasil

AULAS

18/19

Meta da aula

Apresentar elementos dos estudos sociolingüísticos que podem ser/são abordados nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

objetivos

Ao final desta aula, você deverá ser capaz de:

1. identificar as relações existentes entre sociedade, cultura e construção lingüística;
2. analisar situações, mediadas pela linguagem, que levam ao preconceito lingüístico;
3. conhecer a importância dos processos diatópicos e diastráticos na construção lingüística.

Pré-requisito

Reveja as Aulas 5 e 6 do Módulo 1. Elas iniciam o debate que se segue, à medida que trabalham mais especificamente as relações existentes entre sociedade e uso da língua.



INTRODUÇÃO

Como já afirmamos, a identidade cultural de um povo é elemento de unificação e de confirmação de que existe um traço comum dentro de uma nação, e a língua faz parte da construção dessa identidade. No entanto, quantas vezes nos pegamos *sem entender a nós mesmos*... Em outras palavras, quantas vezes não entendemos o nosso vizinho, brasileiro como a gente?

E quantas vezes esse não-entendimento passa por questões referentes à cultura, ao modo de ser e de entender determinados valores, conceitos e representações de uma sociedade?

SOCIEDADE, CULTURA E LÍNGUA: UMA TRÍADE PODEROSA...

Retorne ao primeiro objetivo desta nossa aula.

É nele que iremos nos deter agora, lendo, primeiramente, o texto a seguir:

Língua negra

Sérgio Rodrigues

SÉRGIO RODRIGUES

Tinha uma coluna semanal na revista *Domingo*, do *Jornal do Brasil*. Geralmente, elas tratavam de questões relacionadas ao uso da língua, como esta, que você acabou de ler.

É preciso ter atenção. Não se pode dizer que a coisa está preta porque é ofensivo. As *línguas negras* não apenas cheiram mal e estragam a praia, estragam também o dia de muita gente com seu racismo crasso. *Buraco negro*, *quadro negro*, *lista negra* – devemos repensar todas essas expressões porque, como se sabe, a língua está impregnada de preconceitos vis, se às vezes não nos damos conta é porque o mal é insidioso e tem seus disfarces. Recomenda-se cuidado para não denegrir ninguém, e até para designar o negrume das noites sem lua convém proceder com cautela e procurar uma palavra politicamente correta. Algo como, sei lá, afronoite. Alguém tem sugestão melhor?

Bom, eu tenho. Já que vivemos tempos tão difíceis e precisamos reaprender a falar, sugiro pensar um pouco mais sobre a nova ética da língua para evitar injustiças. Tome-se, por exemplo, uma expressão aparentemente inocente que nossos administradores e empreiteiros não deixam cair em desuso: *elefante branco*. Nem é preciso enfatizar o peso negativo de *elefante branco*, essa inutilidade vistosa, ridícula, quase sempre lesiva aos cofres públicos. É ou não é um exemplo de racismo da língua? E o que dizer de *dar um branco*? Expressão traiçoeira, essa aí paira feito ave de rapina e gosta de atacar em momentos delicados como provas finais, vestibulares, entrevistas de emprego e episódios do Show do Milhão. De repente *dá um branco*, o sujeito fica tapado, esquece tudo o que aprendeu. É uma frase nojenta em sua evidente referência à limitada capacidade intelectual dos brancos. Ou não é?

Não fica nisso. É preciso ampliar a lista maldita – eu ia escrever negra, mas me contive a tempo, viu? – de preconceitos linguísticos. *Febre amarela*, por exemplo. O nome dessa doença devastadora é um ultraje a nossos irmãos do Extremo Oriente. *Amarelar*, no sentido de acovardar-se, também. E quanto a dizer que a empresa tal está indo para o vinagre porque suas contas estão no *vermelho*? Deve provocar arrepios de auto-estima ultrajada em comanches e apaches, será possível que ninguém se dá conta?

O exercício pode ir longe. No entanto, antes de enquadrar na Lei Caó toda a paleta de cores que dá vivacidade a nossas conversas, que tal descer dois ou três degraus na escala da histeria e pensar um pouco sobre preto, sobre branco, sobre vermelho, sobre amarelo? Não só as pessoas, todo o mundo visível tem – pelo menos aos olhos humanos – cores, é bom não esquecer. Tão expressivas quanto outras palavras ligadas aos cinco sentidos, como frio e calor, silêncio e barulho, as cores são um código de comunicação poderoso, e não é de espantar que tenham vindo a designar raças e tons de pele apesar da evidente inadequação entre o branco e essas figuras avermelhadas, cinzentas, cerosas ou mesmo carameladas que andam por aí. Ou entre o preto e tantos matizes de marrom. Alguém devia ter reclamado antes: “Ei, eu não sou branco, sou bege!”. Agora é tarde, claro. Mas convém não esquecer que só metaforicamente é que as cores são cores de gente. E que sempre foram e sempre serão muito mais do que isso.

A idéia não é negar que a língua possa embutir preconceitos. Embute-os aos montes. Mas, assim como nem todo charuto é um símbolo fálico, será que quando dizemos que a coisa está preta não estamos nos referindo apenas à impossibilidade de enxergar uma saída, como ocorre no breu das noites fechadas? E por que não chamar de língua negra o despejo de esgoto na Praia do Pepino se aquele caldo hediondo é, caramba, definitivamente preto? Certo, nem sempre será clara a fronteira entre uma coincidência cromática e um insulto, mas acho que um pouco de senso de ridículo é um bom começo. Só espero que o humor – às vezes negro, admito – desta coluna não tenha passado em branco.

Retomando nossas reflexões, percebemos que o autor trabalha o *uso da língua* e seu *contexto em uso*. Isso fica mais claro nos trechos em que o autor trabalha com expressões rotineiras como, por exemplo, “deu um branco”, que, ao serem usadas, muitas vezes o são sem o adentramento nos possíveis sentidos que possam exercer no discurso e no outro, que o ouve ou o lê.

Dizem que “recordar é viver”... Vamos, então, fazer uma *ponte* entre o texto de Sérgio Rodrigues e o que discutimos ao longo do Módulo 1?

No texto, o autor fala sobre *preconceito lingüístico*, a partir da adjetivação de alguns substantivos. Nesse sentido, língua *negra*, elefante *branco*, febre *amarela* seriam expressões cujo sentido extrapolaria a simples comunicação entre as pessoas, por sua excessiva *carga semântica* que, para alguns, acaba parecendo preconceituosa. Ora, essa *carga semântica*, a partir do uso que as pessoas fazem dessas expressões e do *contexto em que as utilizam* nos recordam as primeiras aulas do Módulo 1, você não acha?

Assim, podemos dizer que há uma relação bastante estreita entre *sociedade, cultura* e as *construções lingüísticas* utilizadas pelas pessoas que convivem nessa sociedade e que preconceito lingüístico é uma forma de discriminação que ocorre em situações sociais, por meio da linguagem. Trata-se de uma forma sutil de exclusão social, que deve ser reconhecida e combatida. Como atividade social, a língua se relaciona ao contexto de seus usuários e varia de acordo com a situação de comunicação. Vivemos em uma sociedade bastante preconceituosa e, quando se discrimina, por exemplo, o modo de falar de uma pessoa ou as expressões por ela utilizadas, quase sempre também se está discriminando a sua origem. O preconceito lingüístico está, em geral, associado às outras formas de discriminação. Sobre isso, vejamos o que diz Bagno, autor que considera um mito a idéia de que a língua portuguesa falada no Brasil apresenta uma unidade surpreendente, como é costume se ouvir falar:

(...)esse mito é muito prejudicial à educação porque, ao não reconhecer a verdadeira diversidade do português falado no Brasil, a escola tenta impor sua norma lingüística como se ela fosse, de fato, a língua comum a todos os 160 milhões de brasileiros, independentemente de sua idade, de sua origem geográfica, de sua situação socioeconômica, de seu grau de escolarização, etc. (...) (2000, p. 15).



ATIVIDADES

Atende ao Objetivo 1

1. Se as expressões com que o autor de *Língua negra* trabalha nos lembram as primeiras aulas do Módulo 1, que aproximações podem ser realizadas entre essas aulas, principalmente as de número 1, 3/4 e o texto de Sérgio Rodrigues?

COMENTÁRIO

Repare que nosso objetivo, com esta atividade, é que você retorne às aulas citadas e busque o ponto central de cada uma delas. É nesse ponto central que você vai se firmar para estabelecer relações entre essas aulas e o texto que você acabou de ler.

Atende ao Objetivo 1

2.

a. E quanto às Aulas 5/6? Prestando bastante atenção, você perceberá que há muito a refletir sobre o texto *Língua negra* e essas aulas. Como o foco das mesmas é a *cidadania*, perguntamos: Que aproximações você pode fazer entre *cidadania* e o texto?

COMENTÁRIO

*Retorne ao comentário da atividade anterior. Estamos fazendo a mesma coisa, só que em relação a outro par de aulas. Novamente, você vai partir do foco dessas aulas – a *cidadania*, como dissemos – para estabelecer as relações entre elas e o texto de Sérgio Rodrigues.*

b. Vamos nos deter um pouco mais no *preconceito lingüístico* citado por Sérgio Rodrigues. Você encontraria, fora do texto, mais exemplos desse fato lingüístico e social, inclusive com outras expressões cujas adjetivações não se relacionem a cores?

Então, coloque-o (s) no espaço a seguir, explicando o porquê de sua escolha.

Atende ao Objetivo 1

3. E, para terminar esta primeira parte – Êta, aulinha trabalhosa!!! –, vamos entrar em sala de aula...

De que maneira você poderia explorar, lingüisticamente, o texto a seguir, de Fernando Sabino, pensando nas possíveis relações entre língua e identidade cultural?

Conversinha “Minera”

- É bom mesmo o cafezinho daqui, meu amigo?
- Sei dizer não senhor: não tomo café.
- Você é dono do café, não sabe dizer?
- Ninguém tem reclamado dele não senhor.
- Então me dá café com leite, pão e manteiga.
- Café com leite só se for sem leite. (...)
- Quando é que tem leite?
- Quando o leiteiro vem.
- Tem ali um sujeito comendo coalhada. É feita de quê?
- O quê: coalhada? Então o senhor não sabe de que é feita a coalhada?
- Está bem, você ganhou. Me traz um café com leite sem leite. Escuta uma coisa: como é que vai indo a política aqui na sua cidade?
- Sei dizer não senhor: eu não sou daqui.
- E há quanto tempo o senhor mora aqui?
- Vai para uns quinze anos. Isto é, não posso ‘agarrar’ com certeza: um pouco mais, um pouco menos.
- E o Prefeito? Que tal é o Prefeito daqui?
- O Prefeito? É tal e qual eles falam dele.
- Que é que falam dele?
- Dele? Uai, esse trem todo que falam de tudo quanto é Prefeito.
- Você, certamente, já tem candidato.
- Quem, eu? Estou esperando as plataformas.
- Mas tem ali o retrato de um candidato dependurado na parede, que história é essa?
- Aonde, ali? Ué, gente: penduraram isso aí... (SABINO, 1992, p. 28-29).

COMENTÁRIO

Pense em, pelo menos, uma possibilidade de trabalho prático com os seus alunos ou futuros alunos. Mas atenção!!! É preciso levar em consideração que estamos tratando do ensino da língua como processo, numa concepção sociointeracionista.

Você não acha que, ao contrário de prejudicar a comunicação entre as pessoas, a *diversidade linguística* – de que trataremos com mais profundidade adiante – é o que torna a língua viva e representativa da nossa cultura, do nosso país? Pois bem, continuando no mesmo tema, mas partindo por outro caminho, vamos pensar um pouco mais? Sem fazer propaganda gratuita, você já deve ter visto programas humorísticos em que aparecem personagens caracterizados como matutos mineiros, nordestinos, gaúchos. Você se lembra, especificamente, do “Nerso da Capitinga”? Sinceramente, você entendia *tudo, mas tudinho mesmo*, que ele falava, tanto em relação ao vocabulário empregado quanto ao sotaque? Provavelmente, não. E por quê?

LÍNGUA E DIVERSIDADE LINGÜÍSTICA

O porquê pode estar contido em uma expressão: *regionalismo*. Nerso da Capitinga utilizava, além do que comumente denominamos sotaque, termos de nossa rica língua portuguesa que são corriqueiros nos grotões de Minas Gerais, mas que nós, vivendo em outro estado, em geral desconhecemos.

GUIMARÃES ROSA

Nasceu em Cordisburgo, Minas Gerais. É considerado um dos maiores escritores brasileiros. Sua obra é composta por romances e contos regionais, motivo pelo qual inserimos, aqui, um trecho de uma de suas obras.

Saindo do âmbito da imagem televisiva, **GUIMARÃES ROSA**, consagrou-se escrevendo contos e romances em que o uso de regionalismos é constante. Vamos fazer uma experiência: será que você consegue entender tudo o que Guimarães Rosa nos diz neste trecho de *Grande sertão: veredas*, um de seus romances mais conhecidos?

O lugar que não tinha curral nenhum, nem padre: só o buritizal, com um morador. Mas o ao em redor, em grandes pastos, era o capim melhor milagroso – que o que deixava de ser provisório rico era o meloso de muito óleo, a não ver uns fios do santa-luzia azul, e do duro-do-brejo, nas baixadas, e, nos altos com pedregal, o jasmim-da-serra. De lá vinham saindo renascidos, engordados, os nossos cavalos, isto é, os que tinham sido de Medeiro Vaz, e que agora herdávamos (1978, p. 287).

Palavras como santa-luzia azul, duro-do-brejo, jasmim-da-serra soam estranhas para nós, mesmo que o *contexto* nos permita perceber que o autor se refere a espécies de capim existentes em pastagens (era o capim melhor milagroso), plantadas em locais apropriados (nas baixadas; nos altos com pedregal) no buritizal. No trecho, também há construções pouco comuns, como, por exemplo, mas o ao em redor. Pouco comuns no nosso dia-a-dia, mas possivelmente corriqueiras nos grotões das Minas Gerais...

Bem, mas não é só Minas Gerais, neste imenso país-continente, que nos contempla com regionalismos. Em quaisquer municípios e estados brasileiros, eles serão encontrados. Veja, a seguir, trechos da letra da música tipicamente gaúcha que se chama *Gaudério*, escrita por Vitor Ramil e João da Cunha Vargas. Vamos lá?



Poncho e laço na garupa
Do pingo quebrei o cacho
Dum zaino negro gordacho
Assim me soltei no pampa
Recém apontando a guampa
Pelito grosso de guacho
Fui pelechando na estrada
Do velho torrão pampeano
Já serrava sobreano
Cruzava de um pago a outro
Quebrando queixo de potro
Sem nunca ter desengano

(...)
 Entre bufido de bala
 E a providência divina
 Só manotaços de china
 Rasgando a franja do pala
 Ninguém me toca por diante
 Nem tampouco cabresteio
 Eu me empaco e me boleio
 Não paro nem com sinuelo
 E tourito de outro pelo

E agora? De que trata o trecho da letra? Dá para entendermos tudo o que o autor quis nos dizer? Confesso que, até agora, estou à procura de um autêntico gaúcho que me explique alguns dos termos e expressões que foram utilizados.

Percebemos, com muito custo, que talvez haja uma rixa, uma quase briga entre o narrador e outra pessoa. Mas como essa briga acontece? Como o narrador se considera “o bamba”?

A dificuldade que sentimos ao tentar interpretar os dois pequenos trechos nos comprovam que cada região do país, provavelmente cada estado – ou, quem sabe, cada município ou cidade, como já dissemos –, possui vocabulário específico, seus próprios termos e expressões de trato cotidiano, seu sotaque, que não se confundem com os de outras regiões, embora queiram dizer, por vezes, a mesma coisa. É essa diversidade lingüística, caracterizada pelo *regionalismo*, que nos faz ser unos e múltiplos ao mesmo tempo.

Você já assistiu ao longa-metragem *Marvada carne*? Trata-se de um filme cujo enredo tem a ver com o regionalismo. Se você ainda não viu, veja se o consegue em uma locadora e tente assistir! Acho que você vai gostar...

Não pense, contudo, que a única manifestação de *diversidade lingüística* existente nas línguas – no caso, na língua portuguesa – resume-se ao *regionalismo*. Há outras manifestações dessa diversidade. Quais serão elas?

DRUMMOND

Nasceu em Itabira, cidade de Minas Gerais, no dia 31 de outubro de 1902. O pequeno Carlos logo descobriu a sedução das palavras e aprendeu a usá-las. Em seu primeiro colégio, os textos do menino-escritor já recebiam muitos elogios. Não há melhor maneira para conhecer Drummond do que lendo seus poemas, crônicas e contos. Faça isso!

Leia, agora, trechos de uma crônica bastante interessante, de **CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE**, para pensar mais um pouco sobre essa questão:

Antigamente

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 força, 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 tintim por tintim 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 catinga. 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 de roscofe. As donzelas punham carmim e chegavam à sacada para vê-lo apear do macho faceiro. Infelizmente, alguns eram mais do que velhacos: eram grandessíssimos tratantes.

(...)

Acontecia o indivíduo apanhar constipação; ficando perrengue, mandava o próprio chamar o doutor e, depois, ir à botica para aviar a receita, de cápsulas ou pílulas fedorentas. Doença nefasta

era a phytysica, feia era o gálico. Antigamente, os sobrados tinham assombrações, os meninos lombrigas, asthma os gatos, os homens portavam ceroulas, botinas e capa-de-goma, a casimira tinha de ser superior e mesmo X.P.T.O. London, não havia fotógrafos, mas retratistas, e os cristãos não morriam: descansavam.

Mas tudo isso era antigamente, isto é, outrora.

(ANDRADE, 1968)

A leitura do texto nos permite dizer que a *diversidade lingüística* também está relacionada a questões culturais, e que determinados hábitos exigem a utilização de certos termos. Muitos desses termos, com o passar do tempo, podem até mesmo “morrer”, ou seja, podem ser abandonados se, por exemplo, o objeto que ele represente deixar de existir no cotidiano das pessoas. No texto lido, podemos identificar alguns casos como esse: carnicheiro, carmim, animatógrafo. Os novos hábitos e o panorama social não permitem e não necessitam que o carnicheiro passe à porta; o carmim foi substituído por produtos de alta tecnologia; o animatógrafo também foi substituído pelo cinema, pela TV... Como já nos disse Lobato, em seu *Emília no país da gramática*:

Os gramáticos mexem e remexem com as palavras da língua e estudam o comportamento delas, xingam-nas de nomes rebarbativos, mas não podem alterá-las. Quem altera as palavras, e as faz e as desfaz, e esquece umas e inventa novas, é o dono da língua – o Povo (LOBATO, 2005, p. 26).

Nesse sentido, podemos dizer que o tão propalado *choque* de gerações ocorre também nas línguas, nos termos e expressões utilizadas pelas pessoas em tempos e espaços diversos. Essa situação – *palavras modificadas pelo tempo ou que desaparecem com o tempo* – denomina-se, igualmente, diversidade lingüística.

Ora, você poderá pensar: Se é assim, também posso dizer que os *termos empregados por determinada categoria profissional ou grupo social são exemplos de diversidade lingüística*.

Certamente! Veja um exemplo do que você acabou de pensar:

Permissa máxima vênia, veritas dicenda est! É cediço que os réus, aqui presentes, incidiram frontalmente nos termos do que dispõe o art. 121, na forma do 14 do CP; certo de que não poderão isentar-se das devidas penalidades. Não há que se conformar a ordem jurídica, que os querelados saiam impunes do ato horrendo a que deram causa.

Agiram, sim, dolosamente! Pelo exposto, requer se digne V. Exa., com fulcro nos dispositivos ora falados, a condenação dos réus.

Esse bem poderia ser o teor da acusação que um promotor de justiça fizesse aos jovens que assassinaram o índio pataxó Galdino, em Brasília, há alguns anos, requerendo a condenação dos réus. Essa preleção, se levada a efeito e lida por nós, coloca-nos como cidadãos quase incapazes de entender nossa própria língua, não é mesmo? Se você prestar atenção, ao utilizar uma fala plena de *jargões*, o advogado constrói um discurso em que o poder fala mais alto. E disto você já entende bastante, desde as reflexões do Módulo 1.

Além dos *jargões*, existem ainda as *gírias*. Essas você também conhece muito bem: nossos alunos as utilizam bastante – e nós, igualmente. Afinal, uma língua se dinamiza, se constrói a partir dos termos e construções criadas por seus usuários.

Hoje em dia, as *gírias* estão cada vez mais circunscritas a grupos específicos. Por exemplo, nas tão badaladas músicas *funk*, as *gírias* características de determinado grupo social estão sempre presentes. Você já escutou MV Bill, um dos grandes autores desse tipo de composição musical? Então, preste bem atenção ao trecho que destacamos de uma de suas composições:

Minha condição é sinistra
Não posso dar rolé, não posso ficar de bobeira na pista
Na vida que eu levo não posso brincar
Eu carrego uma nove e uma HK
Pra minha segurança e tranqüilidade do morro
Se pa, se pam, eu sou mais um soldado morto
Ligado na polícia, bolado com os “Alemão”
Disposição cem por cento até o osso
Tem mais um pente

E aí, sobre o que MV Bill está falando mesmo? A língua, não temos dúvidas, é a nossa. Mas o vocabulário e as expressões nos deixam incertos em relação ao que o compositor quis dizer... Vamos ler mais um trecho de texto, desta vez retirado de uma crônica de Luís Fernando Veríssimo?

A história, mais ou menos

Negócio seguinte. Três reis magrinhos ouviram um plá de que tinha nascido um Guri. Viram o cometa no Oriente e tal e se flagraram que o Guri tinha pintado por lá. Os profetas, que não eram de dar cascata, já tinham dicado o troço: em Belém da Judéia vai nascer o Salvador, e tá falado. Os três magrinhos se mandaram. Mas deram o maior fora. Em vez de irem direto para Belém, como mandava o catálogo, resolveram dar uma incerta no velho Herodes, em Jerusalém. Pra quê! Chegaram lá de boca aberta e entregaram toda a trama. Perguntaram: *Onde está o rei que acaba de nascer? Vimos a sua estrela no Oriente e viemos adorá-lo.* Quer dizer, pegou mal. Muito mal. O velho Herodes, que era um oligão, ficou grilado. Que rei era aquele? Ele é que era o dono da praça. Mas comeu em boca e disse: *Jóia. Onde é que esse guri vai se apresentar? Em que canal? Quem é o empresário? Tem baixo elétrico?* Quero saber tudo. Os magrinhos disseram que iam flagrar o Guri e na volta dicavam tudo pra o coroa.

Bom. Seguiram o cometa, chegaram numa estrebaria e lá estava o Guri com a Mãe e o Pai. Sensacional. Parecia até presépio vivo. Os magrinhos encheram o Guri de presente. Era Natal, pô. Mirra, incenso, ouro, autorama. Tava na hora de darem no pé quando chega um telex. É do céu. Um anjo avisando aos magrinhos que *não repito, não voltem à presença de Herodes porque o coroa tá a fim de apagar o Guri.* E, depois que os magrinhos se mandaram, chega outro telex, desta vez para o velho do Guri. *Te manda e leva a família. O Herodes vem atrás de vocês e não é pra dar presente.* O velho pegou a mulher e o Guri e voou para o Egito. Na estrebaria as vacas ficaram se entreolhando meio acanhadas, mas depois esqueceram tudo. Aliás, um dos carneiros, mais tarde, quis vender a história toda para um jornal de Jerusalém, mas não acertaram o tutu.

Bom, o Herodes, é claro, ficou chutando as paredes quando soube da jogada dos magrinhos. Mandou que todo bebinski nascido nas bocas fosse cancelado. Se tiver fralda, apaga. Foi chato. Muito chato. Morreu neném que não foi fácil. Mas o Guri tava no Egito, vivão. Pouco depois Deus achou que o Herodes tava se passando e cassou a licença dele. E mandou passar outro telex para o velho do Guri: *Pode voltar. Segue carta.* Mas o velho foi vivo e em vez de pintar na Judéia – onde o filho de Herodes, outro mauca, reinava – foi para a Galiléia, para uma cidadezinha chamada Nazaré. Ali o Guri cresceu legal. Acabou Rei mesmo, dando o maior Ibope. Aliás, os profetas já tinham dito que o Guri seria chamado Nazareno. Naquela época, profeta não dava uma fora! Se tivesse a Loteria Esportiva, já viu, né?

Você deve ter reconhecido facilmente a história narrada no texto lido. O que mudou foi a forma de contar essa história, totalmente sintonizada com uma linguagem facilmente compreendida por jovens de nossa época. Mas será que todas as expressões utilizadas no texto são passíveis de entendimento por todos os usuários de nossa língua?

ATIVIDADES



Atende ao Objetivo 3

4. Faça um levantamento das expressões em gíria que constam do texto anterior e procure “traduzi-las” para a linguagem formal. O texto, certamente, vai ficar bem diferente!

COMENTÁRIO

Com esta atividade, pretendemos fazer com que você estabeleça relações entre diferentes formas de se dizer a mesma coisa. Repare que o texto contém um vocabulário com muitas gírias. A tarefa consiste em buscar um sentido mais formal, mais próximo à língua escrita, trocando a gíria por essa expressão. Por exemplo, em “Três reis magrinhos ouviram um plá de que tinha nascido um Guri” pode ser redigido como “os três reis magos ouviram o comentário de que o Salvador havia nascido”...

Atende ao Objetivo 1

5.

Não sinto o mesmo gosto nas palavras *oiseau* e pássaro
Embora elas tenham o mesmo sentido.
Será pelo gosto que vem de mãe? De língua mãe?
Seria porque eu não tenha amor pela língua de Flaubert?
Mas eu tenho. (Faço este registro porque tenho a estupefação de não sentir com a mesma riqueza as palavras *oiseau* e pássaro.)
Penso que seja porque a palavra pássaro em mim repercuta a infância.

E *oiseau* não se repercute.

Penso que a palavra pássaro carrega até hoje nela o menino que ia de tarde pra debaixo das árvores a ouvir os pássaros.

Nas folhas daquelas árvores não tinha *oiseaux*.

Só tinha pássaros.

É o que me ocorre sobre língua mãe.

(BARROS, 2001)

a. O autor nos fala bem de perto sobre palavras que tinham muito sentido para ele em sua infância. E, para você, quais são as palavras que repercutem a sua infância?

b. Tente produzir um texto, em qualquer gênero textual, contando alguma memória de sua infância, de preferência, trazendo alguma referência sobre a língua, as histórias do lugar, as conversas, as palavras que já não se usam mais, ou aquelas bem regionais etc.

c. A partir das reflexões até aqui provocadas, desenvolva uma reflexão a respeito da importância da “língua mãe” – e sua diversidade – na construção da identidade de uma nação.

Até aqui, apresentamos a você algumas possibilidades da língua que, utilizadas no espaço, no tempo, por grupos ou categorias sociais distintas constituem o que chamamos de *diversidade lingüística*. Teoricamente, o professor Evanildo Bechara diz que a língua é um diassistema “que abarca diversas realidades *diatópicas* (isto é, a diversidade de dialetos regionais), *diastráticas* (isto é, a diversidade de nível social) e *diafásicas* (isto é, a diversidade de estilos de língua). Ora, essas modalidades foram apresentadas a você nesta seção. No entanto, perguntamos: será que essas realidades *entram* na sala de aula? E, se entram, como são compreendidas?

Atende ao Objetivo 2

6. A partir das realidades lingüísticas apresentadas pelo professor Evanildo Bechara, identifique-as nesta seção e ilustre-as com um exemplo prático de nosso cotidiano.

COMENTÁRIO

Com esta atividade, pretendemos que você correlacione as três realidades apontadas pelo professor às que apresentamos ao longo desta seção e, depois, busque em sua memória exemplos que caracterizem cada uma delas.

VARIAÇÕES LINGÜÍSTICAS E SALA DE AULA

Voltemos então nosso pensamento, agora, para o ensino e para a sala de aula. Muitas vezes, recebemos alunos oriundos de outros estados do Brasil, cujo sotaque, vocabulário, construções lingüísticas utilizadas não são as mesmas que nós utilizamos aqui, no estado do Rio de Janeiro. O que muitos de nós fazemos? Reprendemos esse aluno e, por vezes, procuramos uma gramática e buscamos *ensinar o certo*.

Sobre essa atitude, que não é incomum, veja o que nos diz Possenti (1996):

Se nossas perguntas são sempre sobre o que é certo ou errado, e se nossas respostas a essas perguntas são sempre e apenas baseadas em dicionários e gramáticas, isso pode revelar uma concepção problemática do que seja realmente uma língua, tal como ela existe no mundo real, isto é, na sociedade complexa em que é falada. Os dicionários e as gramáticas são bons lugares para se conhecer aspectos da língua, mas não são os únicos e podem até não ser os melhores... (p. 23)

Ora, o que Possenti está nos dizendo é que a língua em uso não se baseia, sempre, no que a gramática apresenta. A língua viva, em processo, em uso, constrói-se com os seus falantes, e esses falantes pertencem a tempos e a espaços diversos. Quando a questão se refere, então, a espaços diversos, aí a coisa fica mais complexa, porque existem dialetos, vocabulário próprio, construções frasais características de regiões...

No Brasil, país que possui uma grande diversidade lingüística, é preciso que se pense sobre isto. Principalmente quando nos referimos à escola. Essa diversidade é, muitas vezes, vista com *preconceito* – e voltamos nós ao conceito de *preconceito lingüístico*... Veja o que diz Bagno a este respeito:

É preciso abandonar essa ânsia de tentar atribuir a um único local ou a uma única comunidade de falantes o “melhor” ou o “pior” português e passar a respeitar igualmente todas as variedades da língua, que constituem um tesouro precioso de nossa cultura. Todas elas têm o seu valor, são veículos plenos e perfeitos de comunicação e de relação entre as pessoas que as falam. Se tivermos que incentivar o uso de uma norma culta, não podemos fazê-lo de modo absoluto, fonte do preconceito. Temos de levar em consideração a presença de regras variáveis em todas as variedades, a culta inclusive (BAGNO, 2006, p. 51).

Relendo o trecho, podemos dizer que o autor, com sua reflexão, reforça a situação que apresentamos anteriormente. Em outras palavras quando, na escola, deixamos de lado situações lingüísticas ímpares – um aluno que veio de outro estado; alunos cuja oralidade é característica de uma determinada região ou comunidade – estamos abrindo mão de trabalhar a *diversidade lingüística* que nos caracteriza e de que os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs) nos falam em seus objetivos gerais de *Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental*: “O ensino de Língua Portuguesa deverá organizar-se de modo que os alunos sejam capazes de conhecer e respeitar as diferentes variedades lingüísticas do português falado” (2000, p. 41).

Para encerrar, mesmo, reflita: será que as gramáticas, obras que cristalizam normas e regras são, realmente, o melhor instrumento para se conhecer a dinâmica e o uso de uma língua?

ATIVIDADE FINAL

Retorne às Aulas 9/10, mais precisamente ao poema Pronominais, presente nas primeiras páginas. Releia-o com atenção e justifique, com exemplos desse poema, os objetivos destas nossas Aulas 18/19, reapresentados a seguir:

a. Identificar as relações existentes entre sociedade, cultura e construção lingüística.

b. Analisar situações, mediadas pela linguagem, que levam ao preconceito lingüístico.

RESUMO

As línguas possuem construções, expressões e termos que variam no tempo e no espaço. Variam também em relação a gênero, faixa etária, categorias profissionais, classes sociais, entre outras possibilidades. A esta variação chamamos *diversidade lingüística*.

A *diversidade lingüística* enriquece uma língua e empresta-lhe dinamismo. Nesse sentido, deve ser explorada em sala de aula, como uma rica possibilidade de a compreendermos melhor e de trabalharmos a língua de forma mais completa, menos fragmentada. Afinal, uma língua se constrói com a participação de seus falantes, não é mesmo?

Alguns vêem a *diversidade* com *preconceito*, principalmente quando ela se dá na *realidade diatópica*, ou seja, a que comumente chamamos *regionalismo*. É preciso entender que essa realidade compõe o caldo sociolingüístico de que somos parte e, nesse sentido, apreender suas especificidades, no sentido de melhor participar desta construção lingüística que é a nossa língua materna.

INFORMAÇÕES SOBRE A PRÓXIMA AULA

Na próxima aula, continuaremos a discutir questões relacionadas à sociolingüística que, de certa forma, permeiam nossa realidade lingüística. Desta vez, vamos nos deter no conceito de *erro*. Quando podemos dizer que alguém *errou*, realmente, quando escreve ou fala a nossa língua?

Língua Portuguesa na Educação 1

Referências

Aula 11

BAGNO, Marcos. *Português ou brasileiro?: um convite à pesquisa*. São Paulo, Parábola, 2001.

GERALDI, João Wanderley. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: ALB / Mercado das Letras, 1996.

GRIDEL, Christiane. *Minhas férias, pula uma linha, parágrafo*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.

RIOS, Rosana. *Português em outras palavras*. 6ª série. Rio de Janeiro: Scipione, 2002.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo, Ática, 1993.

Aula 12/13

BAGNO, Marcos. *Português ou brasileiro?* São Paulo: Parábola, 2001.

_____. *A língua de Eulália: novela sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2000.

FARACO; Carlos Emílio; MOURA, Francisco M. *Linguagem nova 5ª série*. São Paulo: Ática, 2002.

NICOLA, José de; INFANTE, Ulisses. *Gramática contemporânea da língua portuguesa*. São Paulo: Scipione, 1995.

PASCHOALIN, Maria Aparecida; SPADOTO, Neuza Terezinha. *Gramática: teoria e exercícios*. São Paulo: FTD, 1996.

ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. *Gramática normativa da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1992.

SACCONI, Luiz Antônio. *Gramática essencial da língua portuguesa*. São Paulo: Atual, 1988.

SAVIOLI, Francisco Platão. *Gramática em 44 lições*. São Paulo: Ática, 1983.

TERRA, Ernani; NICOLA, José de. *Gramática & literatura para o 2º grau*. São Paulo: Scipione, 1996.

TONUCCI, Francesco. *Com olhos de criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

NOVAES, Carlos Eduardo. *Linguagem nova*. 7ª série. São Paulo: Ática, 2002.

POSSENTI, Sírío. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, S. P: Mercado das Letras, 1996.

ZIRALDO. *O menino maluquinho*. São Paulo: Melhoramentos, 1998.

Aulas 16

GERALDI, João Wanderley (Org). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2005.

GRIBEL, Christiane. *Minhas férias, pula uma linha, parágrafo*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.

LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. *A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino*. In: VAL, Maria da Graça; ROCHA, Gladys. Reflexões sobre as práticas escolares de produção de texto: o sujeito-autor. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis. *O texto na alfabetização: coesão e coerência*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

Aulas 17

BAGNO, Marcos. *Português ou brasileiro?: um convite à pesquisa*. São Paulo: Parábola, 2001.

Brasil. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BRITTO, Luiz Percival Leme. *A sombra do caos: ensino de língua X tradição gramatical*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1997.

GERALDI, João Wanderley. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e de divulgação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

LUFT, Celso Pedro. *Língua e liberdade*. Porto Alegre: LP&M, 1985.

POSSENTI, Sírío. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 1996.

ANDRADE, Carlos Drummond de. *A cadeira de balanço*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1968.

BAGNO, Marcus. *Preconceito lingüístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 2006.

BARROS, Manoel. *O fazedor de amanhecer*. Rio de Janeiro: Salamandra, 2001.

BECHARA, Evanildo. *Ensino da gramática: opressão? liberdade?* São Paulo, Ática, 1999.

BILL, MV. Soldado do morro. In: _____. *Traficando informação*. Rio de Janeiro: Natasha Records/BMG Brasil, 1999. CD. Faixa 8:

BRASIL. MEC. *Parâmetros Secretaria de Educação Fundamental*. Curriculares Nacionais: língua portuguesa. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

LOBATO, Monteiro. *Emília no País da Gramática*. São Paulo: Brasiliense, 2005.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, ABL/Mercado de Letras, 1996

RAMIL, Vitor. Gaudério. In: _____. *Cantorias e cantadores*. Rio de Janeiro, Kuarup discos, 2001. CD. Faixa 13:

ROSA, Guimarães. *Grande sertão: veredas*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1978.

SABINO, Fernando. *Conversinha “Minera”*. In: _____. *Para Gostar de Ler*. Rio de Janeiro: Ática, 1992.

VERÍSSIMO, Luís Fernando. *O santinho*. Porto Alegre, L&PM, 1999.

ISBN 978-85-7648-555-1



9 788576 485551



UENF
Universidade Estadual
do Norte Fluminense



Universidade Federal Fluminense



SECRETARIA DE
CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Ministério
da Educação

