

Caderno do Professor

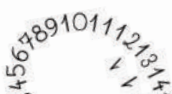
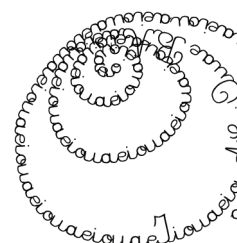
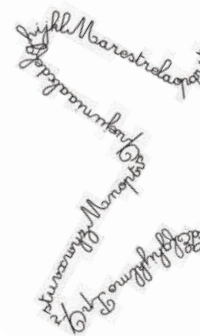
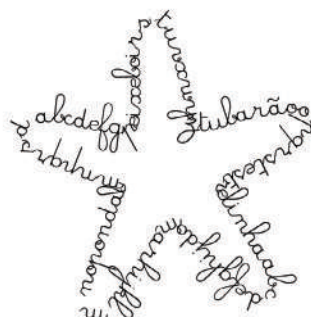
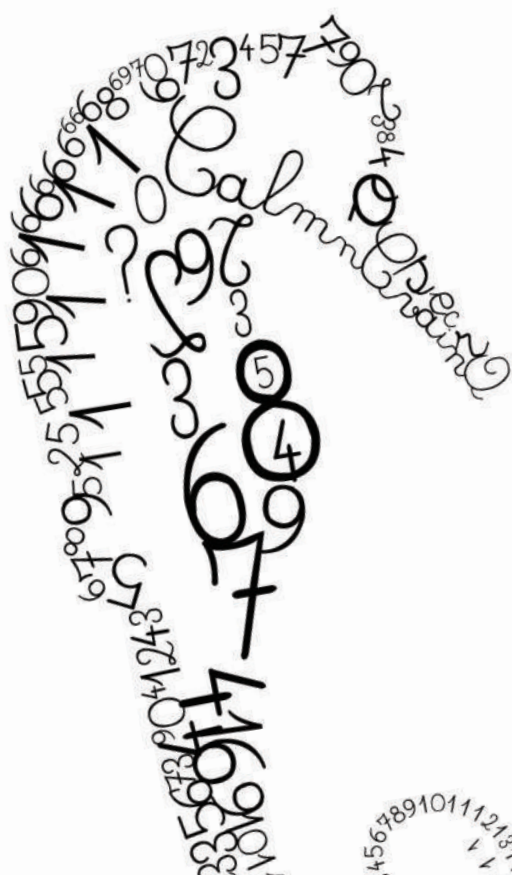
A REFLEXÃO METALINGÜÍSTICA DO ENSINO FUNDAMENTAL

Neusa Salim Miranda

Colaboradoras:

Sandra Maria Andrade del-Gaudio

Terezinha Barroso



Reitor da UFMG Ronaldo Tadêu Pena
Vice-reitora da UFMG Heloísa Maria Murgel Starling

Pró-reitora de Extensão Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben
Pró-reitora Adjunta de Extensão Paula Cambraia de Mendonça Vianna

Diretora da FaE Antônia Vitória Soares Aranha
Vice-diretor da FaE Orlando Gomes de Aguiar Júnior

Diretor do Ceale Antônio Augusto Gomes Batista
Vice-diretora Ceris Ribas da Silva

O Ceale integra a Rede Nacional de Centros de Formação Continuada do Ministério da Educação.

Presidência da República | Ministério da Educação | Secretaria de Educação Básica
Departamento de Políticas da Educação Infantil e Ensino Fundamental
Coordenadoria Geral de Política de Formação

Caderno do Professor

A REFLEXÃO METALINGÜÍSTICA DO ENSINO FUNDAMENTAL

Neusa Salim Miranda

Colaboradoras:

Sandra Maria Andrade del-Gaudio

Terezinha Barroso

Ceale* Centro de alfabetização, leitura e escrita
FaE / UFMG

 **Ministério
da Educação**
GOVERNO FEDERAL

S165r Miranda, Neusa Salim.

Reflexão metalingüística do ensino fundamental: caderno do professor / Neusa Salim. - Belo Horizonte : Ceale/FaE/UFMG, 2006.
114 p. - (Coleção Alfabetização e Letramento)
ISBN: 85 - 99372 - 28-9

Nota: As publicações desta coleção não são numeradas porque podem ser trabalhadas em diversas seqüências, de acordo com o projeto de formação.

1. Alfabetização. 2. Letramento. 3. Professores - Formação continuada. 4. Língua portuguesa. 5. Escrita - Estudo e ensino. I. Título.

CDD - 372.41

Catlogação da Fonte: Biblioteca da FaE/UFMG

FICHA TÉCNICA

Coordenação

Maria da Graça Costa Val

Revisão

Maria da Graça Costa Val
Heliana Maria Brina Brandão
Ceres Leite Prado

Leitor Crítico

Maria Zélia Versiani Machado

Projeto Gráfico

Marco Severo

Editoração Eletrônica

Patrícia De Michelis

Ilustração de capa

Diogo Droschi

Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale). Faculdade de Educação da UFMG

Av. Antônio Carlos, 6627 - Pampulha
CEP: 31.270-901 - Contatos - 31 34995333
www.fae.ufmg.br/ceale - ceale@fae.ufmg.br

Direitos reservados ao Ministério da Educação (MEC) e ao Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale)
Proibida a reprodução desta obra sem prévia autorização dos detentores dos direitos

Foi feito o depósito legal

U | SUMÁRIO

PARTE 1 - UMA REFLEXÃO SOBRE O SABER METALINGÜÍSTICO NO ENSINO FUNDAMENTAL

INTRODUÇÃO	9
Conversa com o professor	9
Desconstruindo vetos	14
1. O QUE É GRAMÁTICA, AFINAL?	19
1.1. A escola e a ciência	20
1.2. O que é gramática?	21
1.2.1. A tradição gramatical	22
1.2.2. A tradição lingüística	29

PARTE 2 - UM POSSÍVEL CAMINHO PARA A PRÁTICA

2. A METALINGUAGEM NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	47
2.1. A hipótese da via de mão-dupla	47
2.2. O conteúdo programático	50
2.2.1. Estratégias discursivas: a educação da oralidade	50
2.2.2. Estratégias discursivas da escrita	59
2.2.3. A estrutura lingüística	69

CONCLUSÃO	91
APÊNDICE	93
REFERÊNCIAS	107
SUGESTÕES DE LEITURA PARA O PROFESSOR	113

u | PARTE I

**UMA REFLEXÃO SOBRE O SABER METALINGÜÍSTICO
NO ENSINO FUNDAMENTAL**

U | INTRODUÇÃO

CONVERSA COM O PROFESSOR

O que eu acho bonito na educação é que ela sozinha não faz as coisas todas, mas, sem ela, as coisas todas não se fazem.

Paulo Freire

Como ponto de partida para esta conversa, cabe-nos afiançar, acima de toda e qualquer questão, e para além mesmo das estatísticas que atestam o analfabetismo e o baixo nível de letramento ainda vigentes em nosso país, nossa crença na escola pública brasileira e em seus profissionais. Para além do “sedutor” discurso de denúncia, tão em moda em nosso país, existem muitas e inegáveis evidências de nossos acertos.

Em relação aos profissionais da área de educação lingüística, não há como negar os avanços vigorosos obtidos, nas últimas décadas, em relação à construção de um conhecimento sólido sobre o ensino de Língua Portuguesa e mesmo em relação ao caminho para uma prática diferenciada construída, a duras penas, por muitos e muitos professores da escola brasileira em todos os níveis de ensino.

Sabemos que a escola, como herança simbólica, é uma metonímia de um povo. Assim, a escola que temos é uma síntese, um ícone de nossa história, de nossa herança, de nossos acertos e desacertos políticos, éticos e morais, sociais, econômicos, culturais, dentre outros. Não se pode esperar dessa escola, portanto, um milagre.

A escola que temos, na maioria dos casos, tem buscado acertar. Sabe que não está acima da crítica e que pode e deve fazer muito mais; sabe também que é urgente traçar um

destino mais promissor para a educação brasileira. Pena que esse sentido de urgência, em nossa história de políticas públicas, seja expresso, com tanta frequência, em forma de campanhas entre as quais poucas se vêm convertendo em programas estruturais, duradouros ou permanentes, voltados para a educação fundamental.

É certo que a entrada no “mundo do papel”, como afirma Olson (1997), é um direito cidadão (não um castigo!) que não pode esperar. Mas é certo também que, ao contrário do que se costuma afiançar, não se entra nesse mundo com dois ou três meses de treinamento. As portas desse mundo letrado só se abrem para “*aqueles que conquistam a proficiência nas práticas sociais de leitura, escrita e oralidade*” (*Boletim Pedagógico de Língua Portuguesa*, 2001, p. 9). E isso, além de tempo de maturação, implica um projeto sólido no qual o Estado, a escola e todos os seus agentes, a família e a sociedade civil precisam estar envolvidos.

Como professores de Língua Portuguesa, uma das formas de contribuirmos efetivamente para a inserção de nossas crianças e jovens nessas práticas seria estarmos preparados, com a inteligência e com o coração, para a **diferença**.

Com a inteligência, porque é preciso que estejamos abertos para as contribuições das ciências que hoje imprimem aos fenômenos lingüísticos um olhar plural, buscando desvendar-lhes as faces social, cultural, interacional, cognitiva e formal que os instituem no jogo **real** da linguagem. Tal perspectiva instaura a possibilidade de um elo efetivo entre a ciência lingüística e o ensino de língua, quando nos instrumentaliza para ver a linguagem e os sujeitos que a praticam em suas diferentes origens, em seus distintos momentos de interação cotidiana, com os distintos papéis que assumem e com as diferenciadas escolhas que fazem ante o léxico e a gramática de sua língua.

É preciso levarmos em conta também uma questão que tem surgido de maneira recorrente nos processos de formação de professores: o protesto contra a considerada excessiva reflexão teórica e a reivindicação de mais propostas voltadas para a prática de sala de aula. Essa reivindicação deve ser acolhida, sem dúvida, em razão do legítimo desejo que temos, como profissionais, de revitalizar nossa prática. Mas é preciso reafirmar a importância da renovação teórica ante a dinamicidade da realidade. Não se pode nunca parar de estudar e de lançar indagações à realidade.

É preciso também distinguir entre o que um profissional precisa saber sobre sua área científica e aquilo que se constitui como um saber a ser trabalhado com o aluno. Assim, neste Caderno, vamos avançar um pouco sobre questões teóricas que consideramos fundamentais aos professores de Língua Portuguesa das séries iniciais do Ensino

Fundamental. Nenhum profissional tem chance de se apropriar de sua prática, isto é, de fazer-se sujeito dela, com direito e coragem para questioná-la, para transformá-la, sem conhecer (e, se possível, dominar) as perspectivas teóricas que subjazem a ela.

Com o coração, porque, de posse de tais instrumentos, nos cabe estar preparados para enfrentar um rol de mitos, medos e preconceitos que continua, de modo subliminar ou não, ocupando o centro de nossas práticas nos diferentes níveis de ensino.

Dentre os mitos ou medos que circundam a prática de ensino da Língua Portuguesa, um deles tem uma força especial: o ensino da gramática. Já em 1883, Rui Barbosa afirmava: “*Que o ensino da língua não se confunde com o ensino da gramática, não é lícito contestar*”. De lá pra cá, as três últimas décadas, graças às conquistas das Ciências da Linguagem, presenciaram a legitimação dessa posição, fartamente defendida por documentos do Estado Brasileiro norteadores do ensino de Língua Materna, tais como os PCN de Língua Portuguesa. Parafraseando Rui Barbosa, a perspectiva sustentada, de fato, nesses parâmetros nacionais, é a de que “*o ensino da língua não se confunde com um certo tipo de ensino de gramática*”.

Mas, o que é que eu faço com a gramática, então? Sejamos francos: a gente sabe que essa gente pode até estar certa, mas, na hora de planejar nossa ação, nossas aulas, a questão vem à tona: Que “matéria” eu vou dar na 3ª série? E na 4ª? Como é que fica o conteúdo de ensino? O que é que eu faço com a gramática? Se eu não der gramática, o que é que eu vou cobrar na prova?

Embora as perguntas acima estejam, via de regra, voltadas para o que se convencionou nomear como “ensino de gramática”, vamos começar por reenquadrar tal questão de outra forma. De fato, é preciso pensar o tipo de **reflexão metalingüística** que cabe nas séries iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, que fenômenos lingüísticos em geral (e não apenas aqueles tradicionalmente nomeados como “conteúdos gramaticais”) vamos eleger como objeto de reflexão em sala de aula e como vamos tornar efetiva essa prática.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998, p. 28) definem dois tipos de saberes em relação à linguagem: o saber epilingüístico e o saber metalingüístico.

O saber epilingüístico é um saber intuitivo, comum a todos os falantes da língua, que se manifesta em processos e operações que o sujeito faz sobre a própria linguagem. Durante o processo de apropriação e desenvolvimento da linguagem, por exemplo, as

crianças elaboram reflexões e chegam a conclusões sobre as propriedades fonológicas, morfológicas, sintáticas, semânticas e lexicais da linguagem, produzindo expressões e construções que nunca ouviram dos adultos, mas inferiram dos usos lingüísticos que presenciaram (quem nunca ouviu uma criança dizendo “fazi”?). Na vida adulta, a atividade epilingüística prossegue indefinidamente, manifestando-se “no trocadilho, nas anedotas, na busca de efeitos de sentido que se expressam pela resignificação das expressões e pela reconstrução da linguagem, visíveis em muitos textos literários” (PCN – Língua Portuguesa [5^a a 8^a], 1998, p. 28).

O saber metalingüístico é uma reflexão consciente sobre a linguagem. Ainda segundo os PCN (1998, p. 28), as atividades metalingüísticas são “aquelas que se relacionam à análise e reflexão voltada para a descrição, por meio da categorização e sistematização dos conhecimentos, formulando um quadro nocional intuitivo que pode ser remetido a construções de especialistas.”

A relação entre esses dois saberes deve ser considerada em termos de um *continuum* e não em termos de limites precisos. Para Auroux (1992), o saber metalingüístico pode ter natureza especulativa (situado puramente no nível da representação abstrata) ou natureza prática (voltado para as necessidades de aquisição de domínio lingüístico). Nesse último caso, pode estar determinado por um conjunto de necessidades, tais como o domínio das práticas de oralidade e de escrita de uma língua materna ou estrangeira.

E se estamos, de fato, convencidos de que nossa tarefa é levar os alunos ao domínio consciente e eficiente das práticas sociais de linguagem, o exercício metalingüístico em sala de aula deve implicar o pensar, a um só tempo, sobre **estratégias discursivas** (domínio de gêneros textuais orais e escritos), sobre **estruturas lingüísticas** (diversidade de usos lingüísticos; organização frasal; organização vocabular) e sobre **aspectos notacionais da escrita** (ortografia, pontuação, diagramação de texto e de suporte textual), de modo a assegurar a reflexão sobre a diversidade de fenômenos que institui o texto, o discurso real.

São essas as questões a que buscaremos responder, neste Caderno, do modo mais claro possível, e tentando encurtar o enorme fosso que costuma existir entre informações e posições já consensuais, no meio de especialistas da área de linguagem, e o saber filtrado para os corredores das escolas brasileiras.

No encaixe de tal meta, este Caderno se estrutura em duas partes: a primeira, *Uma reflexão sobre o saber metalingüístico no Ensino Fundamental*; a segunda, *Um possível caminho para a prática*.

Na primeira parte, que inclui esta Introdução e a seção 1, procedemos a uma reflexão sobre o saber metalingüístico no Ensino Fundamental, em especial, nas séries iniciais desse ensino.

Como complemento da Introdução, é proposta uma reflexão, no item *Desconstruindo vetos*, sobre a prática de ensino de Língua Portuguesa. Tal proposta reflexiva focaliza os principais vetos interpostos pelos professores à pressão para mudança de sua prática, principalmente quando tal mudança envolve o ensino de gramática.

A seção 1 – *O que é gramática, afinal?* – sintetiza diferentes tradições de estudo da gramática, as acepções do termo e a repercussão desses diferentes modos de pensar a gramática no ensino de Língua Materna. Essa seção apresenta ainda um conjunto de atividades sobre o modo de se conceber e praticar a análise lingüística sob uma perspectiva sociocognitiva e interacional das línguas e de suas gramáticas. No decorrer do texto, abrem-se espaços para atividades voltadas para a reflexão sobre as dúvidas mais freqüentes de professores em torno da questão do ensino da gramática.

Na segunda parte, a seção 2, *A metalingüagem nas séries iniciais de Ensino Fundamental*, traz a reflexão metalingüística para a prática cotidiana das quatro primeiras séries do Ensino Fundamental. São delimitados conteúdos reflexivos relativos à estrutura lingüística e às estratégias discursivas. Tal delimitação vem acompanhada de exemplos tomados à sala de aula de Língua Portuguesa e seguidos de uma reflexão diagnóstica sobre avanços e dificuldades. Por outro lado, são analisados alguns “textos modelares”.

DESCONSTRUINDO VETOS

A LÍNGUA MÃE

*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 repercute a infância.*

E oiseau não 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 oiseau

Só tinha pássaros.

É o que me ocorre sobre língua mãe.

(Manoel de Barros, 2001)

Nas atividades a seguir, você deverá registrar, por escrito, as suas considerações, o seu posicionamento pessoal ante as questões propostas, para discuti-las depois com seus colegas e com o formador. Ao final de nosso trabalho, você voltará a suas respostas para avaliar o seu trajeto e verificar se você manteria seus conceitos e posições iniciais ou se os reformularia.

ATIVIDADE 1 - DECONSTRUINDO VETOS

- 1** Leia o poema acima e responda, voltando-se para sua vida pessoal, para as suas lembranças, para o seu cotidiano:
 - a)** “O que lhe ocorre sobre língua mãe?”
 - b)** É este mesmo sentimento que lhe ocorre quando a língua mãe se constitui como objeto de estudo em sua sala de aula?

2. Considere o seguinte “veto”, interposto com frequência por professores de Português às propostas de mudanças na prática de ensino dessa disciplina, em especial, quanto ao ensino da gramática: “*Se eu não ensinar a gramática, como é que fica na hora do vestibular?*” Avalie a validade desse veto, depois de analisar as propostas de programa e questão de prova de vestibular da UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora (MG), transcritas a seguir.

Programa Vestibular 2006/UFJF – Língua Portuguesa e Literaturas – Introdução:

(...) o que se critica no ensino da gramática e do texto é, em princípio, o que também se repudia no ensino da Geografia, da Biologia, da Química: a memorização insensata de regras, categorias, fórmulas inquestionáveis, estáticas, sem nenhum vínculo com a vida dos sujeitos, enquanto indivíduos ou enquanto cidadãos. É certo que, em qualquer área do conhecimento, o domínio das categorias básicas e de uma terminologia específica é indispensável à participação nesse campo do saber, mas a nomeação, a classificação dessas categorias não devem constituir-se como um fim em si mesmas. Assim, no que respeita ao ensino de linguagem, importa a um aluno do Ensino Médio identificar, nomear e compreender categorias básicas da gramática da frase (substantivos, verbos, pronomes...) que lhe sirvam como instrumentos analíticos, para que possa identificar e avaliar, por exemplo, determinada escolha lexical ou sintática praticada pela variedade formal da língua.

- a) Prova de Língua Portuguesa e Literaturas do Programa de Ingresso Seletivo Misto 2004/UFJF – Módulo I:

Leia o Código de Trânsito do skatista (material publicitário veiculado na Semana Nacional de Trânsito, de 18 a 25 de setembro de 2003).

1. *Na pista o skate carrega você.*
2. *Na rua você carrega o skate.*
3. *Use capacete, joelheiras e cotoveleiras.*

Marque falso (F) ou verdadeiro (V):

- Em (1) e (2), as formas verbais no presente do indicativo têm valor imperativo.*
- Em (1), prescreve-se o lugar adequado para a prática do esporte.*
- O imperativo formal é empregado em (3).*
- As regras do código têm estrutura formal idêntica.*
- Uma mudança na ordem dos termos, nas orações (1) e (2), não altera o sentido das regras.*

Assinale a seqüência CORRETA:

- V, F, V, F, V*
- F, F, V, V, F*
- F, V, V, V, F*
- V, V, V, F, F*
- V, V, F, F, V*

3. Considere, agora, um outro “veto” – “*E se eu não ensinar a gramática, como é que fica meu aluno na hora de enfrentar os concursos?*”. Reflita sobre esse veto, analisando duas situações imaginárias.

a) Você, como professor, foi convidado para a banca de um concurso para bancário.

Reflita: Em função do perfil ideal de um trabalhador para este posto, isto é, em função das competências que os patrões e os usuários esperam dele, o que você acha que deveria ser cobrado em uma prova de Português?

b) Dois jovens, ao terminarem o Ensino Médio, vão prestar um concurso para trabalhar em um banco. O programa de Português desse concurso apresenta uma lista de conteúdos gramaticais que vai de regras de pontuação, ortografia, concordância, regência, até classes de palavras, funções sintáticas etc. Um desses jovens não domina esses conteúdos, porque não os teve dessa forma na escola, mas é um bom leitor e bom redator. O outro jovem, que passou anos estudando exatamente aquela lista, teve poucas chances de aprendizado das práticas de leitura e escrita, mas se lembra de pouca coisa do que estudou.

Reflita: Qual desses jovens tem, de fato, mais chances de pegar uma daquelas “apostilas para concurso de x”, estudar e lograr sucesso?

4. Considere, ainda, outro “veto”: “*Se eu não ensinar a gramática, como é que fica o ‘programa’ que eu tenho que cumprir?*” Para avaliá-lo, imagine-se como personagem das cenas a seguir e reflita sobre a prática do profissional de “saúde” em questão, fazendo sua escolha.

Você vai ao médico, está cheio de queixas, dores, dificuldades:

- u É quarta-feira e o médico, sem considerar seu estado, lhe diz simplesmente que tem um “programa” e que “hoje é dia de receitar antibiótico”. Você volta na quinta-feira: é dia de analgésico. Na sexta-feira, é dia, quem sabe, do anticoncepcional.
- u O médico ouve suas queixas e lhe prescreve um rol de medicamentos – um deles, por certo, deve atingir o seu mal. Ou... você pode morrer de overdose.
- u O médico lhe dá a palavra, trata-o pelo nome, ouve você com atenção, avalia seu estado, faz um exame físico, prescreve os medicamentos que julga necessários e pede que retorne dentro de um prazo com o resultado de algum exame necessário para o refinamento do diagnóstico.

Confronte essas situações com práticas de “programas” de ensino de Língua Portuguesa e sugira uma prática alternativa:

- u Seriação arbitrária de conteúdos, independente do perfil dos alunos
 - u Rol de regras de pontuação, de acentuação, de concordância e termos e conceitos para memorizar e repetir (um desses vai te ajudar a ler e a escrever...)
 - u Prática alternativa
- 5.** Avalie, agora, um último “veto”: “*E o aluno?*” Em sua reflexão, considere, os textos e fragmentos abaixo.

- a)** Fragmento de texto publicado no *Boletim Pedagógico de Língua Portuguesa* – SIMAVE (2001, p.61).

Os resultados das avaliações de Língua Portuguesa nos três níveis de escolaridade sinalizam um problema em comum: a precariedade das práticas de leitura de nossos alunos. Ainda que alfabetizados, a média desses alunos apresenta condições muito limitadas de convívio com as práticas sociais da escrita. Transitam de modo precário entre os diferentes gêneros textuais, especialmente entre aqueles característicos de uma cultura mais letrada (...), sem se apropriarem de modo efetivo da escrita. Revelam pouca condição para desvelar os sentidos mais implícitos e para refletir sobre os instrumentos lingüístico-discursivos (...) utilizados na construção dos textos.

- b)** Resumo de depoimento integrante do Arquivo de Depoimentos do NUPEL/UFJF

De uma feita, uma supervisora de escola pública, indagada acerca da absoluta identidade entre o programa de ensino de LP da 3ª. e 4ª. série de sua escola, respondeu que assim o fazia porque, ciente de que os alunos não aprenderiam aquelas noções na 3ª. série, já antecipava a necessária repetição na 4ª. série.

- c) Poema do menino Carlos A. Caldeira (8 anos), publicado na *Folhinha de São Paulo*: suplemento da *Folha de S. Paulo*)

Papai Noel

Hoje começou a escola.

Começou rápido.

Eu estou fazendo Composição,

Agora Antônimo,

Agora Sinônimo,

Agora feminino,

Agora masculino,

Agora Aumentativo,

Agora Diminutivo...

Agora é outro dia.

Agora Cópia,

Agora é na cartilha

Agora leitura,

Agora Compreensão do texto,

Agora automatizando,

Agora Ditado,

Agora Auto-Ditado,

Agora minha avaliação,

Agora correção

Agora é outro dia.

Agora é só cartilha

Agora leitura,

Agora Compreensão do texto,

Agora automatizando,

Agora Ditado,

Agora Auto-Ditado,

Agora Minha Avaliação,

Agora Correção...

Agora é outro dia.

Agora Antônimo,

Agora Sinônimo,

Agora feminino,

Agora Composição

Agora feminino

Agora masculino

Agora Aumentativo,

Agora Diminutivo...

Acabou a escola.

Agora é o Natal.

1 | O QUE É GRAMÁTICA, AFINAL?

Nossa reflexão, nesta seção, tem início com uma atividade sobre a escrita infantil.

ATIVIDADE 2 - ESCRITA INFANTIL

Analise os dois textos abaixo, produzidos pelo mesmo aluno de uma escola pública federal, na 1ª e na 2ª. série:

O barco

1ª. série

(Corpus de pesquisa do NUPEL-UFJF-1991)

Era um dia bonito e aparecel
um barco num mar anoti o barco
o barco batel na pedra deu uma xuva
E o barco virou no mar minino tava
no barco avudo no mar e o minino
o menino nadou para praia.

O gato mágico

2ª. série

(Corpus de pesquisa do NUPEL-UFJF-1991)

Era uma vez um gatinho chamado Rafael ele tinha 1 ano.
Quando ele fez 3 anos ele ganhou da tia dele uma chapeu
e uma varinha mágica.
Ele aprendeu rápido a mecher com o chapeu
e a varinha magica.
E o tempo foi passando.
E Depois de adulto ele foi o astro do circo.
E depois ele se abozentou ele nunca mais
esqueceu do circo.

Desenvolva, por escrito, as questões abaixo e entregue suas respostas ao formador. Ao final de nossos estudos, você as terá de volta para confirmar ou alterar sua análise.

- a) Liste as principais dificuldades apresentadas pelos alunos.
- b) Que progressos você observa do primeiro para o segundo texto?
- c) Emita um parecer sobre o estágio de desenvolvimento do aluno em relação às séries que está cursando.

1.1. A ESCOLA E A CIÊNCIA

Antes de buscarmos uma resposta para a pergunta formulada como título desta seção (*O que é gramática, afinal?*), comecemos por uma curta reflexão sobre a forma como a escola, via de regra, concebe o conhecimento, sobre o modo como constrói sua relação com o saber científico. Tal reflexão, ainda que ligeira, pode clarear nossa travessia pelo território da gramática, do ensino da gramática na escola de Ensino Fundamental, quase sempre sentido como um solo infértil, arrasado.

É certo que as práticas de ensino – e qualquer prática humana – são respaldadas por uma crença, ainda que, por ventura, não tenhamos conhecimento explícito disso. Assim, na esteira do pensamento filosófico hegemônico no último século, que muitas vezes se confunde com o senso comum e mesmo o fortalece, concebemos a ciência como a detentora da verdade, como símbolo da racionalidade e da imparcialidade; mais ainda, como a inimiga da imaginação e da emoção. Frente a ela nos colocamos, de modo sisudo e subserviente, prontos a decorar, a repetir, a transmitir o que acreditamos ser a descoberta da verdade. E, mais ainda, cremos que as verdades científicas são eternas, inquestionáveis; são verdades que pairam sobre os homens, independentes de seu modo de viver e conviver.

É assim que muitos professores de Português (e de diferentes áreas do conhecimento) se colocam ante a reflexão científica de sua área e é assim que se fazem modelos para seus alunos. Para muitos de nós, aluno “bom” é aquele que repete o que o livro diz; aluno “ruim” é aquele que não decora fórmulas e resolve problemas por caminhos distintos daquele posto pelo professor. Tal prática “científica” consiste em nos apoderarmos de conceitos e categorias usados como instrumento analítico pela ciência e colocarmos nossos alunos ante a estéril tarefa de decorá-los (e esquecê-los), a cada ano, como fins em si mesmos. Mais ainda: muitas vezes, distanciados da dinamicidade, da agilidade com que a ciência refaz, amplia, critica seus achados, acabamos por repassar aos nossos alunos conceitos ultrapassados, cristalizados em versões perigosamente simplificadoras. A curiosidade, o desejo de descoberta, o novo que brota do velho e renova o conhecimento – tudo isso desaparece quando nos postamos diante daquilo que nomeamos como conhecimento.

Em relação ao “ensino de gramática”, a história contada e repetida é exatamente a mesma. A gramática parece mesmo uma entidade exterior, anterior a qualquer uso lingüístico real em nosso tempo.

Prisioneira da memorização estéril de regras, conceitos e categorias, a inteligência de tantos brasileirozinhos fenece, de tédio e de analfabetismo, nas salas de aula de Português, de Geografia, de História, de Biologia, de Matemática...

Na contramão das práticas acima identificadas e em nome de noções equivocadas de criatividade, prazer, liberdade, há também aqueles que, em outro extremo, abrem mão de uma reflexão séria, articulada e planejada sobre a sua área de conhecimento, deixando o aluno entregue a sua própria sorte, na tarefa “livre” de, quem sabe, reinventar a roda. A propósito de criatividade, consideramos que:

Ninguém voa sem asas. E asas se conquistam com o conhecimento (Só subverte quem conhece!), com o convívio intenso e crítico com a oralidade, a escrita, a leitura e também com a gramática (Boletim Pedagógico de Língua Portuguesa – SIMAVE, 2001, p.66).

O que as ciências sociais nos ensinam hoje sobre a singularidade de nossa espécie é que, como seres sociais, aprendemos com o outro e, mais ainda, através do outro; e, como seres culturais, fomos e somos capazes de construir um legado que passamos de pai para filho, de modo a “fazer a catraca girar”. Em outros termos, os humanos, só os humanos, educam seus filhos. Como os pais não podem reter seus filhos para sempre, a sociedade humana, com sua capacidade simbólica, criou instituições vitais à nossa perpetuação, como a escola, capazes de garantir o giro da catraca.

Nenhuma outra espécie animal foi capaz de levar tal tarefa à frente. A educação é, pois, para os humanos, uma estratégia da evolução. E a escola e seus agentes fazem parte desse projeto! (TOMASELLO, 1999).

Para que possamos encontrar um novo caminho para nossa prática, precisamos, pois, desconstruir alguns mitos e medos erigidos pela nossa visão do que seja o conhecimento lingüístico, o que vem levando tantos e tantos brasileiros a dizerem acerca de sua língua mãe coisas como “Eu não gosto de Português”, “Eu não sei Português”.

1.2. O QUE É GRAMÁTICA?

O saber (as instâncias que o fazem trabalhar) não destrói seu passado como se crê erroneamente com freqüência; ele o organiza, o escolhe, o esquece, o imagina ou idealiza, do mesmo modo que antecipa seu futuro, sonhando-o enquanto o constrói. Sem memória e sem projeto, simplesmente não há saber (AUROUX, 1992, p.11-12).

Entremos, pois, no tópico do presente capítulo: o que é gramática, afinal?

Para que possamos compreender os possíveis caminhos para uma prática de ensino de linguagem que envolva uma reflexão metalingüística inteligente e inteligível sobre a

nossa língua, sobre seus usos, sobre seus múltiplos e ricos fenômenos, é preciso que comecemos por explicitar a rede de sentidos emoldurada pela palavra *gramática* nas diferentes tradições de estudo, na longa história de reflexão sobre a linguagem. É o que faremos na presente seção, debruçando-nos sobre a palavra *gramática*, na acepção de ‘teoria de estudo das línguas humanas’.

Começamos pela etimologia, pela origem da palavra. Foi no grego que os ocidentais buscaram inspiração para nomear a reflexão sobre o saber lingüístico como *gramática*. Em sua etimologia, essa palavra carrega o sentido de ‘letra’, *gramma*. Essa origem inspirada na *letra*, na escrita, é fortemente reveladora de uma tradição hegemônica no estudo das línguas, a chamada *tradição gramatical*.

1.2.1. A TRADIÇÃO GRAMATICAL

Partindo da chamada *tradição gramatical* ou *gramática tradicional*, cuja origem remonta a mais de dois milênios de história (dentre outros nomes, temos Dionísio da Trácia, século II a.C.; Panini, século IV a.C.; Aristóteles, século IV a.C.; Protágoras, século V a.C.), a acepção da palavra *gramática* pode ser, hoje, recortada nos seguintes termos:

- ⊍ O autor é o gramático (alguns nomes de relevo na Língua Portuguesa: Celso Cunha, Evanildo Bechara, Lindley Cintra, Celso Pedro Luft, Rocha Lima).
- ⊍ A obra recebe, metonimicamente, o nome do conteúdo que aborda: gramática.
- ⊍ A tarefa do gramático se desdobra em duas:
 - ✓ tarefa descritiva: descrever a língua, dizer o que é a língua;
 - ✓ tarefa prescritiva, normativa: dizer como deve ser o uso lingüístico.
- ⊍ Modalidade de língua focalizada: língua escrita, em especial, a literária (exemplos de autores tidos como modelares: Camões, Machado de Assis, Graciliano Ramos, Aníbal Machado, Olavo Bilac, Augusto dos Anjos, Raimundo Correia, Rubem Braga, Carlos Drummond de Andrade, Lima Barreto, Fernando Sabino).

A gramática tradicional tem como foco privilegiado e quase exclusivo a modalidade escrita. Essa primazia da “razão gráfica”, como diz Auroux (1992, p. 20), tem raiz no importante papel da escrita no surgimento da reflexão sobre a linguagem, isto é, no exercício metalingüístico. O autor defende a tese de que a escrita foi um dos fatores necessários ao aparecimento das ciências da linguagem. Em seus termos, “o processo de

aparecimento da escrita é um processo de objetivação da linguagem, isto é, de representação metalingüística considerável e sem equivalente anterior”.

Com o surgimento da escrita, a linguagem se torna um *objeto* fixo, estável. Por outro lado, para representar por escrito uma linguagem antes só falada, foi preciso realizar um grande esforço de análise sobre os componentes dessa linguagem, para decidir que elementos seriam representados e como. Sobre essa questão, ver o Caderno “As relações entre fala e escrita: mitos e perspectivas”, desta Coleção.

Nos termos postos, o que realmente fez deslanchar a reflexão lingüística foi a *alteridade* (Do latim *alter*, ‘outro’, + *-(i)dade*. 1. *Qualidade do que é outro*). Em outras palavras, a escrita, fixando a linguagem, transformou a fala do outro em objeto estável e a colocou diante dos sujeitos como um problema a resolver. Assim, diante da necessidade de se reconhecerem palavras não-autóctones (palavras do “outro”, fora do domínio de conhecimento) por exemplo, surgiram listas, recenseamentos, convenções para anotar distinções fonéticas. A necessidade de se transcreverem palavras e textos estrangeiros fez aparecerem outras tantas formas de exercício sobre a linguagem. Listando palavras e sons, separando-os, ordenando-os, classificando-os, os estudiosos começaram a “enxergar” a linguagem, a refletir sobre ela. Estamos falando, portanto, de um nascimento espontâneo da reflexão metalingüística, guiado por necessidades práticas, que não tem a ver com a idéia de se “fazer” uma gramática, como um conjunto de regras para descrever e normatizar uma língua. As gramáticas, como reflexão metalingüística construída, manipulada, vão surgir mais tarde.

Ainda que a reflexão sobre a linguagem remonte aos séculos II, III a.C., foi no curso de quatorze séculos (V a XIX d.C.) que a Europa desenvolveu um processo de “*gramatização*”, a partir de uma única tradição lingüística inicial – a tradição greco-latina.

Por gramatização, deve-se entender o processo que conduz a descrever e a instrumentar uma língua na base de duas tecnologias, que são ainda hoje os pilares de nosso saber metalingüístico: a gramática e o dicionário (AUROUX, 1992, p.65).

O processo de gramatização colocou as línguas em uma “fôrma” e, por um processo de aplicação da mesma tecnologia, de língua em língua, as gramáticas se homogeneizaram. É devido a isso que os conteúdos das gramáticas, ainda hoje, são tão estáveis e homogêneos (ortografia, fonética, morfologia, sintaxe, figuras de construção). Esses conteúdos pouco mudam ao longo do tempo e de gramática para gramática – até as gramáticas de línguas diferentes contemplam esses mesmos componentes –, como se os autores de gramáticas

quase que apenas reproduzissem as obras anteriores, sem propor uma descrição original da língua estudada. Além disso, as gramáticas descrevem (e prescrevem) a modalidade escrita padronizada e formal da língua, que, embora também se modifique ao longo do tempo, é bem mais conservadora e estável que a modalidade oral. E mais: a variedade escrita é tomada de maneira idealizada; não é descrita a partir de uma pesquisa que verifique quais são os usos efetivos da comunidade lingüística na imprensa, nos trabalhos científicos, nos processos jurídicos etc.

Um traço, portanto, importante para se observar é que as gramáticas têm seu berço a partir da natureza prática do saber metalingüístico. Começando como um instrumento de acesso ao texto escrito, seu interesse se estende em direção ao ensino das línguas estrangeiras e também da língua materna, transformando-se em um instrumento pedagógico com função normativa e descritiva.

Para servir a essa tarefa normativa e descritiva, um traço fundamental das gramáticas é a constituição de um *corpus* de exemplos em torno do qual se estabelecem as descrições e normas de “uso” da língua. A vinculação de origem com a escrita e o grande mito que se ergueu em torno dela levaram ao predomínio absoluto de exemplos da escrita nas gramáticas. Na tarefa normativa e pedagógica das gramáticas, a escrita manteve-se (e ainda se mantém) como modelo único.

Como vimos, o que se tem, no princípio de tudo, é a alteridade. Assim, em busca de compreender, de traduzir a fala ou a escrita do outro, é que fomos compelidos à reflexão metalingüística. É também em função do outro, membro das práticas sociais de linguagem em que estamos também envolvidos, que somos compelidos à normatização. Aliás, sabemos que qualquer norma é, em seu fundamento, um princípio sociointeracional, uma regulação em benefício do bem-estar social das diferentes comunidades.

O conceito de *normatização* remete à necessidade de uma variedade da língua – registrada na modalidade escrita – ser usada nos documentos oficiais, nos textos científicos, religiosos, literários e na imprensa, por exemplo, sendo aceita e compreendida em todo o território de uma nação e preservando a herança cultural para gerações futuras. Sem a normatização, que unifica esse uso escrito, perde-se ou dificulta-se muito a possibilidade de inter-comunicação, por exemplo, entre as diversas comunidades falantes de uma mesma língua, dispersas em diferentes regiões.

Nesses termos, a gramática, em sua tarefa descritiva e normativa de uma língua, deveria ter como parâmetro primeiro a diferença, de modo a reconhecer a diversidade dos usos lingüísticos. Dado o fato de que comunidades lingüísticas são também comunidades

sociais, econômicas, culturais, políticas diferentes, uma “gramática dos usos” deveria se guiar por modelos distintos e flexíveis, de modo a considerar tais diferenças.

Nessa tarefa, outro parâmetro fundamental para a gramática de uma língua é a sua variedade considerada como “padrão”. Dadas as estreitas e inegáveis relações entre língua e poder, entre língua e Estado, entre língua e *status*, entre língua e direito cidadão, cabe à gramática colocar ao alcance do cidadão as normas reguladoras dessa variedade lingüística, que devem ser tomadas a partir de parâmetros reais de uso, tais como a modalidade oral ou escrita, a formalidade ou informalidade da situação de interação, a natureza do suporte, entre outros fatores.

A afirmação lingüística e antropológica de que todas as línguas e todas as culturas têm um valor intrínseco igual, ou seja, de que não existe língua ou cultura primitiva, inferior, não implica negar a existência de uma variedade padrão nem mesmo a necessidade e o direito cidadão de acesso a tal variedade. O acesso à língua padrão faculta a todos o direito de acesso aos bens simbólicos, ao patrimônio cultural, científico, tecnológico de um povo, através dessa variedade que os veicula. A negação de acesso à língua padrão, por outro lado, pode significar o aprofundamento da diferença social entre os indivíduos e mesmo uma usurpação de direitos.

O problema é que as gramáticas, em geral, ancoradas na tradição milenar da escrita, ainda têm como seu *corpus* privilegiado a linguagem literária, buscando exemplos de uso de grandes autores para abonar as descrições e prescrições que fazem. Com isso, praticam uma dramática redução da variação lingüística, mesmo dentro dos limites que podem e devem ser considerados como padrão. Para muitos gramáticos, a língua padrão é algo estático, de regras fixas e imutáveis, como se houvesse uma norma única para qualquer situação interacional, falada ou escrita, formal ou informal. No entanto, essa concepção não corresponde à realidade dos usos efetivos da língua na diversidade das práticas sociais.

A esse respeito, vale considerar o comentário publicado no *Boletim Pedagógico de Língua Portuguesa* – SIMAVE (2001, p.9):

A flexibilidade pretendida frente aos fenômenos de linguagem tem raízes muito mais fundas, relacionando-se à crença de que o multiculturalismo e o multilingüismo são riquezas de um povo, são marcas de sua pluralidade e não de sua pobreza ou deficiência. Nesses termos, a variedade lingüística considerada como língua de cultura ou padrão não pode ser traduzida em regras estáticas e insensíveis aos diferentes cenários de interação. O sentimento de impotência diante da Língua Portuguesa, experimentado por tantos brasileiros (Eu não sei

Português!), decorre da total impossibilidade de se conciliarem os interesses e necessidades da vida pessoal, afetiva, profissional com as chamadas “regras do bem falar e escrever”, construídas à revelia dos falantes e falares.

De fato, o padrão normativo de uma língua é uma construção consensual, histórica e flexível, que vai incorporando a contribuição de todos que a ela têm acesso. É essa contribuição que traz para o padrão normativo um caráter de síntese, como um reflexo do consenso criado em torno de alguns pontos, apesar das diferenças.

O ensino de linguagem deve, portanto, desenvolver, de modo positivo, o sentido da normatividade. A questão, vale insistir, é compreender o sentido social, político, cultural, interacional do padrão normativo. Se as normas existem para o bem-estar social, para promover a qualidade de uma vida cidadã, não se pode ignorar a diferença: diferença dos cenários de interação, formais ou informais; diferenças entre os sujeitos em seus diferentes papéis sociais; diferença de usos, que se revelam em diferentes escolhas lexicais, diferentes construções sintáticas e morfológicas.

Veja também o Caderno “Variação linguística e ensino”,
desta Coleção.

ATIVIDADE 3 - DE QUE DIVERSIDADE DE USO ESTAMOS FALANDO?

Utilizando um pouquinho do conhecimento linguístico que você e seus colegas possam ter sobre a gramática do Francês e do Inglês, vamos tomar um aspecto da gramática dessas línguas e comparar com a gramática do Português. Considere os paradigmas de conjugação verbal no Quadro 1, abaixo:

QUADRO 1 – PARADIGMAS DE CONJUNÇÃO VERBAL

Português	Português	Inglês	Francês
AMAR	AMAR	TO LOVE	AIMER
Dialeto padrão	Dialetos não-padrão	Padrão	Padrão oral Padrão escrito
Eu amo	eu amo	I, you, love we, they	j' [aime] aime
Tu amas	tu, ama (v)ocê, ele, a gente, "nóis" eles, (v)ocês	he, loves she, it	tu [aime] aimes
ele, ama você, a gente			il, on [aime] aime
nós amamos	nós, amamo(s) "nóis"		nous [aimons] aimons
vós amais			vous [aimez] aimez
eles, amam vocês			ils [aime] aiment

- Em relação ao nosso padrão, quantas das formas você usa, de fato, em seu dialeto?
- Em relação às formas não-padrão, você reconhece algum uso presente em sua comunidade de fala mais próxima (seus alunos, seus amigos, seus filhos, você)?
- O que se pode concluir confrontando esses padrões com os das outras duas línguas?

Os programas de ensino e as gramáticas tradicionais

Como são as gramáticas tradicionais as obras de referência mais frequentemente usadas pelos professores de Ensino Fundamental e Médio, a forma como essas gramáticas estruturam a descrição da língua e das normas que a regem tem um impacto direto nos programas de ensino de gramática. Muitos deles são uma espécie de réplica simplificada dessas obras, principalmente nos ciclos mais avançados do Ensino Fundamental e Médio.

A parte de maior relevo nesses programas são os aspectos formais da morfossintaxe (classes de palavras – substantivo, artigo, adjetivo, numeral, pronome, verbo; estrutura da oração – termos essenciais e integrantes). Nesse tópico está incluído o rol de regras de concordância, regência, colocação pronominal. Nos últimos capítulos das gramáticas, entram algumas

considerações de natureza semântica e estilística, como figuras de linguagem, recursos expressivos da pontuação, da sonoridade. É o mesmo lugar que merecem esses tópicos nos programas de ensino de Língua Portuguesa. Se der tempo, pode-se chegar até lá...

Ainda que você, professor, não organize dessa maneira seu trabalho com a Língua Portuguesa nas turmas de 1^a a 4^a série, deve-se lembrar de ter passado por esse tipo de programa de ensino quando foi aluno.

As conseqüências da divulgação dessa perspectiva analítica têm sido sérias para a perpetuação e consolidação de práticas pedagógicas marcadas por mitos e preconceitos, sobre os quais passamos a discutir, na Atividade 4.

ATIVIDADE 4 - MITO OU FATO?

1 Discuta com os colegas e o formador as questões abaixo, respondendo à pergunta “Mito ou fato?”. Anote suas posições:

- a) *A escrita é primária e a oralidade, cheia de imperfeições e erros, é secundária.*
- b) *Não existe língua errada.*
- c) *O Português está se deteriorando. Prova disso são as gírias, os estrangeirismos, a linguagem da internet.*
- d) *Se você tem uma idéia incrível,*

É melhor fazer uma canção.

Está provado que só é possível

Filosofar em alemão.

(Caetano Veloso)

2 Discuta com seus colegas e o formador a seguinte situação:

De uma feita, em uma escola pública de MG, Joãozinho procurou sua professora com o seguinte problema: ia ter que mudar de time porque, sendo atreticano, toda vez que dizia o nome do seu time, todo mundo, na sala, ria dele. O que fazer?

1.2.2. A TRADIÇÃO LINGÜÍSTICA

Tomando o século XX como um marco nascedouro da Lingüística, em seu *status* pleno de ciência, é correto afirmar que, de largada, tal ciência trouxe para o seio da reflexão sobre a linguagem e as línguas uma contribuição vigorosa, qual seja, o olhar sobre o fenômeno da variação lingüística desprovido de qualquer intenção de vetos. Ao lingüista interessa descrever e explicar esses fenômenos, sejam eles presentes na escrita ou na oralidade, de qualquer variedade. Se os fatos existem, tentar “congelá-los” ou mudá-los seria como se um botânico, de repente, decidisse que flores amarelas não são flores, não o ideal, e resolvesse decretar o encarnado como cor normativa das flores; como se o zoólogo decidisse negar a existência dos ornitorrincos; como se os antropólogos decidissem sobre as raças, as culturas certas; como se os sociólogos reprovassem a dinâmica dos fatos sociais...

As gramáticas e os lingüistas

Ao longo do século XX, o desafio das tarefas descritiva e explicativa foi encarado pelos lingüistas de modo distinto daquele desenvolvido pelos adeptos da chamada tradição gramatical ou gramática tradicional. Primeiro, pela natureza mais especulativa e menos “prática”, menos pedagógica da reflexão desenvolvida. Segundo, pela diferença de perspectiva teórica dos distintos modelos.

A postura especulativa, isto é, indagadora, que procura entender o fenômeno da linguagem, acarreta uma atitude não normativa: os lingüistas procuram compreender como as línguas humanas são, e não legislar sobre como elas deveriam ser. Isso tem gerado, muitas vezes, equívocos a respeito da posição desses estudiosos sobre os usos da língua. Tal postura tem sido confundida com desleixo, com indiferença em relação à educação lingüística, com a consagração do “vale tudo”. A esse respeito, vale lembrar alguns debates levantados pela imprensa brasileira acerca da “incompetência lingüística dos brasileiros”. Eivado de preconceito e ignorância, esse debate vem atribuindo, erroneamente, aos lingüistas a “culpa” pela degeneração da língua portuguesa. O que ocorre, de fato, é que nem os lingüistas, nem os “guardiões” da língua têm o poder de estancar o inevitável fenômeno da variação lingüística.

Quanto aos diferentes modelos teóricos contemporâneos, deixamos de abordá-los neste Caderno para passarmos direto à apresentação de uma concepção de gramática sustentada por modelos sociocognitivos e interacionais da Lingüística contemporânea. A

escolha dessa abordagem, conforme já sinalizamos, tem a ver com a busca de coerência com a concepção de linguagem como interação, como prática social, sustentada pelas propostas críticas contemporâneas de ensino de língua materna no Brasil.

Até este ponto, usamos a palavra *gramática* na acepção de obra que procura descrever uma língua humana. As gramáticas tradicionais, como vimos, tomando a linguagem escrita de prestígio social como objeto de análise, além de descreverem, também prescrevem como deve ser o considerado “bom uso lingüístico”. No caso dos lingüistas, como acabamos de ver, o trabalho é essencialmente especulativo— o intento é descrever e explicar como são as línguas humanas, buscando compreender ora o que as línguas têm em comum, isto é, seus traços universais, ora o que apresentam como diversidade. Para isso, os lingüistas procuram entender também o que é e como é o saber lingüístico dos falantes. Daí vem, então, uma outra acepção para a palavra *gramática*: a *gramática internalizada dos falantes*, que corresponde ao *saber lingüístico intuitivo* que os sujeitos de linguagem constroem espontaneamente na interação verbal com sua família e sua comunidade. Nesse caso, o trabalho dos lingüistas é descrever e explicar a gramática internalizada dos falantes. Essa gramática corresponde à organização sistemática da língua que eles falam, ou seja, a gramática internalizada dos falantes é a gramática da língua que eles falam.

Para os lingüistas que se orientam por paradigmas que concebem a linguagem como forma de interação, as gramáticas que os falantes usam são muito mais que meras formas, que “corpos” separados de suas almas. São uma rede de **construções** (morfemas, palavras, sentenças, gêneros textuais), **que vinculam forma e modos de significação semântico-pragmática** (GOLDBERG, 1995; SALOMÃO, 1997, 2002, 2006), e servem às necessidades comunicativas.

A título de esclarecimento, vale lembrar que a “construção” não é um conceito inteiramente novo nos estudos lingüísticos. Esse conceito já aparece até mesmo nas gramáticas tradicionais quando essas apresentam, em seu capítulo de sintaxe, “tipos de frases” vinculados ao sentido: frases declarativas, interrogativas, negativas, exclamativas, optativas, dentre outras. O que acontece, no entanto, é que essa reflexão pára aí. O que acaba merecendo maior atenção nos estudos tradicionais (principalmente na escola) e mesmo nos estudos lingüísticos no século XX, são as orações, vistas como unidades formais, com suas classes e funções sintáticas.

O conceito de construção, revisitado pelas teorias lingüísticas contemporâneas, implica, acima de tudo, um esforço de reconhecimento de que qualquer estudo da forma lingüística não faz sentido se não vinculado ao estudo dos significados e dos usos.

É assim que, ao pensar em construções negativas, por exemplo, os lingüistas vão inves-

tigar uma rede de usos, tais como: *Não vou.*; *Não vou não.*; *Ninguém num vai.*; *Não vou nem que chova canivete.*; *Não vou nem que a vaca tussa.* Do mesmo modo, vão buscar os elos e as diferenças de forma e modos de significação entre construções condicionais do tipo: *Quem estuda, passa.*; *Quem bate cartão não vota em patrão.*; *Quem tem boca vai a Roma.* Ou ainda, os elos entre construções comparativas simples (*João é mais velho que José.*) e comparativas hiperbólicas (*João é mais feio que capeta*; *João é mais sujo que pau de galinheiro* ou *João é mais sem jeito que mico em loja de louça.*).

É essa rede que nos habilita também a reconhecer, por exemplo, uma palavra nova como *malufista* e distingui-la, com precisão, de *malufento*. Enquanto a primeira evoca uma construção produtiva em Português, com sentido de “X partidário de Y” (peessedebista, pefelista, petista), a segunda é uma criação vinculada a outra rede, marcada por um sentido negativo (fedorento, gosmento, virulento, grudento).

Também no plano discursivo, o conhecimento sobre as construções de gêneros, como, por exemplo, uma piada, um caso, nos permite “adivinhar” o que está por vir, quando alguém nos anuncia “Posso contar uma piada?” ou “Certa vez...”, “Um dia...”

Assim, embora nosso conhecimento gramatical não abarque a lista de todas as palavras existentes, todas as frases já ditas, todas as piadas já contadas, somos capazes de, com base em padrões construcionais dinâmicos, armazenados em nossa memória, reconhecer e produzir novas construções.

Nos termos que vimos assumindo, a gramática que os falantes de uma comunidade lingüística dominam é, portanto, um conhecimento de base sociocognitiva, construído no jogo efetivo da linguagem, isto é, no convívio, nas diferentes práticas sociais de linguagem historicamente construídas. Essa gramática implica o domínio de conhecimentos que, embora de naturezas distintas, são fortemente interligados, como veremos no quadro 2. Nele apresentamos uma pequena síntese didática dos conhecimentos que instituem a gramática de uma língua. As linhas pontilhadas sinalizam que, embora, para se construir uma reflexão metalingüística, possamos, como a ciência o faz, separar tais campos de modo a “enxergar” melhor a riqueza dos fenômenos, a relação entre eles não pode ser pensada como “compartimentos” isolados de saber. A separação é apenas, portanto, o estabelecimento de um ponto de vista para o observador-investigador, o que significa dizer que um estudioso da sintaxe, por exemplo, não pode pensar as frases de uma língua como formas autônomas, desprovidas de uma motivação semântico-pragmática.

QUADRO 2 - O CONHECIMENTO LINGÜÍSTICO

Conhecimento Fonológico	Conhecimento Morfológico	Conhecimento Morfosintático	Conhecimento Semântico	Conhecimento Pragmático
Repertório de sons possíveis na língua (fonemas, fones, alofones)	Repertório de construções lexicais; combinações significativas no interior da palavra	Repertório de construções frasais	Repertório de domínios conceituais	Repertório de usos
/pata/ /gata/ /lata/ /mata/ [tia]; [tchia] ↓ /tia/	1. Hipódromo 2. Sambódromo 3. Camelódromo 1. Deletar 2. Xerocar 3. Internautar	1. O menino pegou a bola. 2. Foi o menino que pegou a bola. 3. A bola, foi o menino que pegou. 4. Ela ME trouxe um presente. 5. Ela ME aparece com uma dívida enorme!	1. Paulo é um porco. 2. Maria é uma cobra. 3. João é um rato. 4. Ela é uma mula.	Na alfândega, fiscal dirige-se ao português: – Tudo jóia? – Não, metade cocaína.
alofones de um mesmo fonema				

Passemos, pois, a uma rápida explicação dos conceitos e exemplos apresentados no quadro 2, com o intuito de facilitar sua leitura e compreensão:

O **conhecimento fonológico** abrange o conjunto estruturado dos sons que “valem” na língua (os fonemas), a organização dos fonemas em seqüências lineares (sílabas, palavras) e as regras para a sua pronúncia (ou seja, para a sua realização, na fala). Em relação aos exemplos apresentados - /pata/, /gata/, /lata/, /mata/ - ressalte-se o valor opositivo de cada fonema inicial nessa série: a troca de um pelo outro determina valores diferentes, palavras diferentes. No caso de [tia], [tchia] → /tia/, os fones (sons) [t] e [tch] são “alofones” do fonema /t/ porque, pronunciando-se de uma forma ou de outra, temos o mesmo valor, não há mudança de sentido.

O **conhecimento morfológico** abrange o repertório de construções lexicais, isto é, o conjunto estruturado das palavras da língua, com suas flexões (gênero e número para substantivos, adjetivos e alguns pronomes; número-pessoa, tempo, modo e aspecto para os verbos) e também os elementos componentes, que possibilitam a análise das palavras existentes na língua e a criação de novas palavras por diferentes processos, como, por exemplo, derivação e composição.

Os exemplos apresentados evidenciam o potencial criativo dos falantes em relação ao léxico de nossa língua. Assim, no primeiro conjunto, por analogia, o falante toma hipódromo, uma construção erudita (do grego *hippódromos*, pelo latim, *hippodromus*), como modelo para novas formações populares do português do Brasil: *sambódromo*, *camelódromo*. No segundo conjunto de exemplos, verificamos que, ao criar novos verbos, o falante segue o modelo de construção canônico da língua portuguesa, que é o da 1ª conjugação: *deletar*, *xerocar*, *internautar*.

O **conhecimento morfossintático** abrange o domínio de um repertório de construções frasais, com seus padrões e regras de combinação e organização, das quais o falante lança mão para expressar suas necessidades comunicativas, gerando, a todo momento, mais e mais enunciados inéditos, como demonstram os exemplos abaixo comentados.

A primeira série de exemplos (*o menino pegou a bola; foi o menino que pegou a bola; a bola, foi o menino que pegou*) ilustra diferentes possibilidades de organização frasal que, colocando em foco diferentes constituintes da frase, traduzem distintos objetivos comunicativos na interlocução. Dessa forma, do ponto de vista semântico-pragmático, não podemos falar dessas frases como equivalentes, como sinonímias absolutas. Os exemplos da segunda série mostram construções com usos distintos do pronome ME. No primeiro caso, trata-se de uma construção em que o ME é o beneficiário de uma doação; na segunda construção, o ME é o prejudicado, isto é, a ação de endividamento de alguém “me” traz alguma ordem de prejuízo (*Ela ME trouxe um presente vs Ela ME aparece com uma dívida enorme!*).

Na gramática tradicional e nos programas de ensino de gramática, conforme já sinalizamos, este campo é amplamente abordado, sob a perspectiva do estudo das orações e termos da oração (por exemplo, sujeito e predicado, objeto direto, adjunto adverbial) e das funções das diferentes classes de palavras na estrutura da oração (alguns exemplos: o substantivo tem, entre outras, a função de núcleo do sujeito e do objeto direto; o adjetivo pode ter as funções de adjunto adnominal e de predicativo; o verbo tem a função de núcleo do predicado). **Nenhum lingüista nega a pertinência dessas categorias estudadas.** O “pecado” que se atribui a essas abordagens é a irrelevância conferida aos valores semântico-pragmáticos de cada construção usada pelos falantes em suas práticas discursivas reais. Sem isso, os estudos da língua perdem o sabor e os alunos do ensino fundamental e médio, ao indagarem de seus professores “pra que serve isso?”, estão, de fato, cobrando esse significado social, interativo das formas sintáticas.

O **conhecimento semântico** diz respeito à interpretação das expressões da língua. Para os modelos teóricos sociocognitivistas, tal interpretação implica o acionamento, a projeção de esquemas conceituais estáveis, duradouros, armazenados em nossa memória, e construídos através de nossa experiência cultural, coletiva e individual.

Assim é que a metonímia, tida como um processo sociocognitivo amplo e fundamental para o nosso pensamento (verifique seção **Os conhecimentos semânticos** deste Caderno), institui a possibilidade de significação coerente para as predicções arroladas nos exemplos do quadro 2. Os animais são, nos exemplos, ícones de uma propriedade, *partes que representam um todo* (o porco, por exemplo, é o ícone da sujeira; a cobra, da traição). Além disso, a metáfora também participa desse processo de significação. Trata-se de uma metáfora de *personificação*, em que, aos animais, a partir de suas características, seu habitat e comportamentos naturais, são atribuídas intencionalidade e propriedades humanas (a cobra é, de fato, o ícone de um comportamento humano, e não animal – a traição; o rato é o ladrão, alguém que age escondido; a mula é símbolo da estupidez humana).

O **conhecimento pragmático**, inseparável do conhecimento semântico, habilita os falantes a lidar com a variação de sentido das palavras e expressões conforme o contexto em que são usadas e o universo a que se referem; abrange regras relativas às ações que podem ser realizadas com a linguagem, ou seja, regras sobre como usar e interpretar os sinais indicadores de “atos de fala” (que palavras, entonações, gestos, expressões faciais, movimentos e posições sinalizam ofensa ou elogio, convite ou expulsão, concordância ou discordância, advertência amigável ou ameaça etc.).

No exemplo apresentado, a piada, ao brincar com a dificuldade do português em construir uma inferência pragmaticamente adequada à cena comunicativa, evidencia o sofisticado conhecimento epilingüístico que qualquer usuário tem de sua língua. Assim, a vinculação polissêmica de “jóia” a algo com valor positivo (valor esse derivado de uma metáfora que projeta as propriedades concretas das jóias - beleza, brilho, valor financeiro - em valores humanos abstratos, positivos, indicadores de bem-estar) é ignorada pelo português, já que estava na alfândega. Nesse cenário, o ato de fala de cumprimento é interpretado como um pedido de informação do fiscal sobre o conteúdo das bagagens. Ressalta-se, ainda, o cunho político-ideológico dessa piada, que se fundamenta num estereótipo criado pelos brasileiros, provavelmente como uma espécie de revanche contra a figura do português colonizador.

Na perspectiva assumida na presente discussão, propõe-se uma ruptura com uma visão, largamente defendida, de que a sintaxe seria o centro da gramática (Jackendoff, 2002). O que se concebe é uma relação paralela e uma contigüidade entre todos os componentes (fonológico, morfológico, sintático, semântico, pragmático), postulando-se que a linguagem, integrando sons (articulados e ouvidos) e significados (estruturas de conhecimento sobre o mundo, sobre a interação), encontra na sintaxe e na morfologia o arcabouço de suas construções.

Essa perspectiva nos possibilita trazer para a reflexão lingüística um novo fermento, qual seja, o olhar para o seu uso efetivo, rompendo as amarras da forma, buscando conhecer os diferentes componentes da gramática através das inúmeras redes de construções e sentidos. Com esse olhar, não cabe colocar a sintaxe e a morfologia de um lado, como território da “forma”, e a semântica e a pragmática de outro, como campos de sentido. Também não convém pensar o sentido das expressões lingüísticas como objeto da Semântica, separada do campo da Pragmática, como o estudo dos “usos lingüísticos”, uma vez que não é possível pensar os sentidos fora dos contextos de usos, o que significa também dizer que não há comunicação lingüística fora de uma cena, de uma situação específica.

Esse conjunto de conhecimentos é também aquilo que qualquer falante, em maior ou menor escala, sabe sobre sua língua. Esse saber pode ser epilingüístico (não sabemos que sabemos) ou metalingüístico (somos capazes de falar sobre esse saber, de “estudar” a gramática, de construir uma reflexão prática ou teórica sobre ela).

É claro que só aprendemos essa gramática porque, como seres humanos, partilhamos necessidades comunicativas comuns, dispomos de um aparelho vocal/auditivo com o mesmo processamento. Enfim, temos condições sociocognitivas e biológicas próprias da espécie.

A gramática não é, pois, um conjunto aleatório de formas, uma lista de categorias e de regras. Como a gramática que cada sujeito domina carrega as marcas da construção do seu grupo social, da sua origem regional, enfim, da sua identidade plural, à escola cabe a reflexão sobre a diversidade desses usos, de modo a ampliar o domínio gramatical para além do território de origem de cada um.

Tal forma de conceber a linguagem implica assumir a biologia, a cultura, os modos de interação social, forjados no tempo e compartilhados entre os homens, ao longo da História, como fundamentais para a constituição dos seres que somos, das realidades que engendramos e, especialmente, da linguagem que desenvolvemos.

Um modo de conhecer esse novo olhar sobre a gramática é mostrar o rumo de suas análises. Aliás, o melhor modo de se estudar e aprender gramática é entendendo como se “faz gramática”, isto é, conhecendo um pouco dos métodos, dos instrumentos analíticos usados pelos lingüistas para levantar fatos, verificar hipóteses na descrição e explicação da gramática de uma língua. É uma pequena mostra disto que teremos a seguir, passando por diferentes componentes analíticos, na Atividade 5.

ATIVIDADE 5 - COMPONENTES DA GRAMÁTICA

1. Considere os dados da língua portuguesa apresentados no Quadro 3 e, em seguida, faça o que se pede.

QUADRO 3 – CONSTRUÇÕES LEXICAIS AGENTIVAS

RAIZ NOMINAL + EIRO (X-eiro)	RAIZ NOMINAL + ISTA (X-ista)	RAIZ NOMINAL + O (X-o)
jornal/jornaleiro	piano/pianista	sociologia/sociólogo
dólar/doleiro	novela/novelistas	antropologia/antropólogo
lixo/lixeiro	figurino/ figurinista	psicologia/psicólogo
sanfona/sanfoneiro	maquete/maquetista	fonaudiologia/fonaudiólogo
sanduíche/sanduicheiro	jornal/ jornalista	

Responda, usando uma gramática como fonte de pesquisa:

- a) Em que capítulo da gramática se podem obter informações sobre tais construções?
 b) Que tipo de informações você pôde obter em sua consulta?
2. Confronte os usos dessas construções agentivas (isto é, construções morfológicas que expressam, grosso modo, a idéia de “alguém que faz algo”), na nossa língua, por meio do seguinte roteiro analítico:
- a) Qual é a forma mais usada: *ginecólogo* ou *ginecologista*? Por quê?
 b) As construções X-o, X-ista e X-eiro são equivalentes em nossa língua? Explique.
3. Leia o poema abaixo e faça o que se pede a seguir.

Orfandade

Meu Deus,

me dá cinco anos.

Me dá um pé de fedegoso com formiga preta,

me dá um Natal e sua véspera,

o ressonar das pessoas no quartinho.

Me dá a negrinha Fia pra eu brincar,

me dá uma noite pra eu dormir com minha mãe.

Me dá minha mãe, alegria sã e medo remediável,

me dá a mão, me cura de ser grande,

ó meu Deus, meu pai,


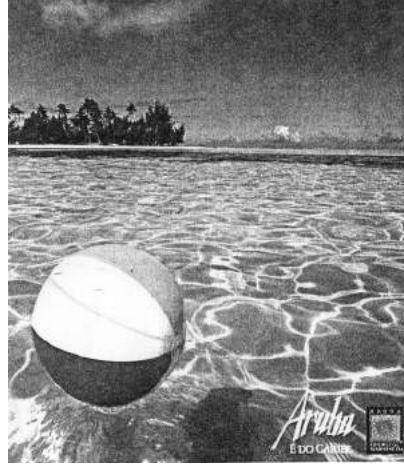
meu pai.

(PRADO, Adélia. *Bagagem*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986. p.22.)

- a) Experimente trocar a posição dos pronomes. “A ordem dos fatores altera o produto”? Qual o resultado?
 b) Considerando a realidade da Língua Portuguesa falada no Brasil, formule uma descrição do uso efetivo de construções do tipo: *Empreste-me seus livros* e *Me empresta seus livros*.

4. Leia o texto publicitário a seguir, publicado na revista Veja, de 20 de fevereiro de 1995 (Série “Cartas e Bilhetes”, produzida para a *Aruba Tourism Authority* (ATA), Agência LEW, LARA e PROPEG, São Paulo).

Aruba, 20 de fevereiro de 1995
 Queridos Ana e Paulo,
 Aqui é o seu velho amigo Bernardo, falando diretamente de Aruba. Estamos nos divertindo muito. Nos mergulhos, podemos conhecer melhor os hábitos do *Hippocampus guttulatus*. O santuário ecológico de Bubali também é extraordinário. E as cavernas com desenhos indígenas, então? Vocês iriam adorar. Descobrimos também a fonte da juventude. E é de água salgada (ah! ah! ah!).
 A noite, parecemos dois adolescentes. Andamos de mãos dadas e namoramos, como nos velhos tempos. Até no cassino! O azul do mar é incrível e a areia, branquinha... A praia é bonita. Ontem, eu brinquei de castelinho. O meu baldinho é verde e o da Elisa é vermelho. Aqui é legal
 UM BEIJO
 BERNARDO

Esse texto é um excelente exemplo do uso da estrutura sintática como estratégia discursiva para a construção do sentido. Depois de sua leitura, responda às seguintes questões:

- Por que uma correspondência pessoal foi escolhida pelo autor como instrumento da propaganda?
- Quem escreve a carta? Para quem?
- Qual o conteúdo da carta?
- Um texto publicitário geralmente defende uma tese, reunindo argumentos que a sustentem. Qual a tese defendida por esse texto publicitário?
- De que modo o componente sintático contribui como uma estratégia discursiva para reforçar a tese defendida pelo texto?
- De que outras estratégias e recursos lingüísticos o autor se vale?

Os conhecimentos semânticos

Vamos refletir um pouco mais sobre os conhecimentos semânticos. Ao longo da história dos estudos lingüísticos, a “ilusão” de que as palavras carregam, de modo sistemático e regular, o seu sentido, tem nos levado a privilegiar a análise da forma das palavras e das frases, e a negligenciar o estudo da significação. Assim é que o desenvolvimento dos estudos semânticos e pragmáticos têm história bastante recente. Para muitos lingüistas contemporâneos, o processo de significação, longe de ser determinado pela forma, é uma complexa operação social, interacional e cognitiva (FAUCONNIER e TURNER, 2002). Nessa perspectiva, a expressão lingüística não porta o sentido, apenas o sinaliza, funcionando, no discurso, do mesmo modo que uma pista atua dentro de um mapa.

Para entendermos um pouquinho dessa questão, vamos tratar de duas importantes categorias semântico-pragmáticas, a metáfora e a polissemia, e propor uma análise de uma piada, como exemplo de aplicação de tais categorias lingüísticas.

A metáfora (e a metonímia também) sempre foi vista como uma figura de linguagem, reservada para os discursos subjetivos, como o literário, e desaconselhada, rechaçada quando se tratava dos discursos ditos objetivos, como os da ciência, da tecnologia. A Lingüística Cognitiva (LAKOFF e JOHNSON, 2002), no entanto, vem provando que a metáfora não é uma mera figura de linguagem e sim um processo cognitivo genérico, presente em nosso pensamento e em nossa ação cotidianos e manifesto em qualquer forma de discurso. Assim, vamos encontrá-la nos bate-papos e nos discursos retóricos sofisticados, na poesia e na tese de doutorado, na piada e no texto médico, no texto didático, no texto técnico, como ilustram os exemplos abaixo, de reportagens e textos didáticos:

Os exemplos foram trabalhados na monografia “*A metáfora na sala de aula: uma conversa com professor*”, onde se encontram as referências detalhadas sobre as fontes (Curso de Especialização em Ensino de Língua Portuguesa – Letras/UFJF. Orientadora: Neusa Salim Miranda).

- a) Um *notebook* com muque e dentes cerrados para enfrentar a vida lá fora. (Jornal *O Globo*)
- b) A longa caminhada dos números (revista *Superinteressante*)
- c) Hiparco: o pai da trigonometria (livro de Matemática)
- d) A floresta amazônica é o pulmão do mundo? (livro de Ciências)

- e) Cana de açúcar: o mar verde (livro de Geografia)
- f) Os formigueiros humanos da Ásia (livro de Geografia)

Em termos conceituais, a metáfora consiste em compreender e experienciar uma idéia, um domínio conceitual, em termos de outros domínios. Seu funcionamento mostra que a mente humana, buscando tornar mais eficiente a compreensão, busca projetar, em domínios de pensamento abstrato, mais complexos, domínios concretos, mais básicos.

Vamos a alguns exemplos de metáforas fortemente estruturadas em nossa cultura (LAKOFF e JOHNSON, 2002):

Discussão é guerra – *Quem venceu o debate? O interrogatório foi um verdadeiro bombardeio. Eles atacaram o presidente de todos os lados.*

Tempo é dinheiro – *Economize seu tempo. Pare de gastar seu tempo à toa. Poupei meu tempo, não indo até lá.*

A vida é uma viagem, a vida é um trajeto – *Estou no começo da vida. A infância é o começo de uma longa caminhada. Ele chegou ao fim da jornada.*

Amor é guerra – *Na conquista, todas as armas são válidas. Ela foi flechada. Ela usou todas as estratégias de conquista. Na luta contra a rival, ela acabou vitoriosa.*

A polissemia é resultado de uma operação semântica na qual uma construção, uma palavra, por exemplo, é capaz de desencadear uma rede de significações possíveis, preservando, entre os vários sentidos, um ponto de aproximação, ou seja, há diferentes sentidos percebidos como extensão de um sentido básico. Esse fenômeno tem, em grande escala, uma natureza metafórica. A polissemia vai unir, em uma rede, construções de natureza lexical ou gramatical.

Como exemplo de análise, considere a piada abaixo:

Jesus estava pregando para uma multidão e Madalena estava ao seu lado. Em determinada altura da pregação, Ele disse:

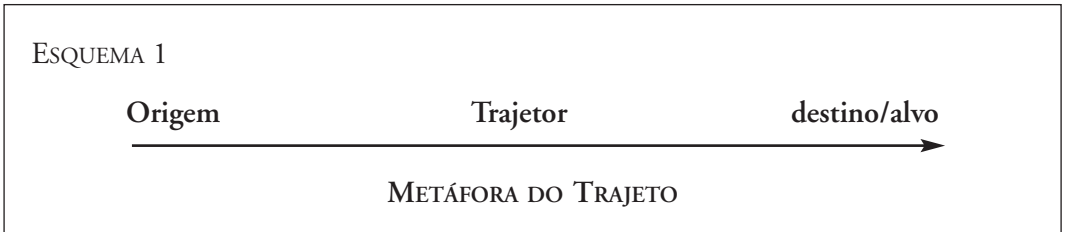
– Quem nunca errou que atire a primeira pedra.

De repente, um português que estava próximo começou a arremessar pedras em Madalena. Jesus, admirado, perguntou:

– Meu filho, você nunca errou?

– Dessa distância, nunca!

A piada se estrutura a partir de dois campos semânticos. A primeira leitura se constrói no campo semântico do cristianismo: apontada pela cena de Jesus pregando, é a leitura esperada, relacionada à compreensão da construção com o verbo *errar* com sentido de *pecar*. Corresponde à perspectiva de Jesus e é ativada por uma metáfora estrutural – *a vida é uma viagem* – e por uma derivação da mesma – *a vida é uma viagem em direção à salvação*. A segunda leitura se constrói no campo semântico de mira ao alvo: é uma leitura inesperada, refere-se à perspectiva do português, que atribui a *errar* o sentido de *não acertar determinado alvo*. Esses dois campos semânticos se articulam através de uma metáfora básica, a metáfora do trajeto, nos termos seguintes:



O domínio conceitual de *trajeto* que implica, portanto, três elementos básicos – origem, trajetor, destino – se projeta em outros domínios conceituais, criando outras e outras metáforas. Na piada em questão, o que temos é uma sobreposição de leituras conflitantes: Madalena, que no esquema do cristianismo tem função de *agente trajetor* (aquele que se desloca em direção a um alvo – a salvação – esquema 2), passa a *alvo* na perspectiva de mira ao alvo instaurada pelo português (em direção a ela se desloca o *trajeto* – no caso, as pedras). Essa projeção, que resulta em sobreposição de funções conflitantes – Madalena como *trajeto* e como *alvo* a um só tempo – é que traz o *non-sense*, o humor à leitura da piada.

Quanto à natureza lingüística do fenômeno em foco nessa piada, temos um caso de *polissemia*. A piada em questão brinca com o aspecto semântico-pragmático da expressão lingüística. Assim se estabelece a rede polissêmica: duas leituras possíveis para as construções com o verbo *errar*, das quais uma, previsível na cena comunicativa em questão, é suscitada pela fala do personagem Jesus (sentido de *desvio de conduta moral*, ou seja, *desvio do caminho da salvação*, ancorado na metáfora *a vida é um caminho, uma viagem* - esquema 2) e a outra, inesperada e marcada, é acionada pela fala do português, para o qual a construção adquire o significado de *desvio de um alvo físico*.

Exemplo 3:

*Se necessário, projetando-se no futuro, **onde** terá certeza de que as coisas acabarão dando certo.*

(Revista *Maire Claire*. Caderno: A boa estrela, n.149, agosto de 2003, p.86)

Exemplo 4:

*Está contando sua biografia em um tempo presente, **onde** já se passaram alguns anos.*

(Programa de Ingresso Seletivo Misto PISM/UFJE, 2004. Aluno de 1º. ano do ensino médio)

Exemplo 5:

*O uso desse tempo é importante para o texto por ele ser uma narrativa **onde** o escritor relembra seus tempos de criança.*

(Programa de Ingresso Seletivo Misto PISM/UFJE, 2004. Aluno de 1º. ano do ensino médio)

2. Busque, em textos de seus alunos, pelo menos mais quatro exemplos de usos de *onde* com valor semântico distinto daquele prescrito pelas gramáticas. Reúna seus exemplos com os trazidos por seus colegas, para compor um pequeno *corpus*, que a turma vai tentar categorizar, definindo grupos de usos.
3. Considere os dados seguintes, relativos à expansão de sentidos do léxico:

A expressão usada hoje pelos jovens para falarem de um homem/mulher sedutores, interessantes etc. é “filé”: “Esse cara/essa menina é um filé”.

Há três décadas atrás (no tempo da Jovem Guarda!), a expressão era “pão” (Só para os homens, é claro!): “Seu namorado é um pão!”

Há mais décadas ainda, as mulheres eram cortejadas como: “Meu docinho de coco; meu cajuzinho...”

Em vista disso, responda:

- a) Dentro desse campo de variações na expressão da referência à pessoa desejada, querida, o que mudou?
- b) Procure uma explicação de natureza sociocultural para tal mudança.
- c) O que permaneceu? O que há de comum na construção dessas referências?

Para finalizar a primeira parte do Caderno, vamos refletir sobre o “destino” da gramática nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, preparando-nos para as discussões da segunda parte, sobre os caminhos possíveis para a prática.

As dúvidas mais frequentes a esse respeito advêm do anúncio de uma nova perspectiva para o ensino da língua. Esse fato vem sendo acompanhado de equívocos, modismos, conclusões equivocadas, que têm deixado o professor, não raras vezes e não sem razão, bastante confuso. É em torno de tal questão que passamos a refletir. Leia, de início, o fragmento abaixo:

Se são muitos os avanços obtidos a partir das discussões travadas em torno dessa nova perspectiva, não têm sido menores os equívocos. Com velocidade, irradiam-se pelas escolas palavras de ordem do tipo: “é proibido ensinar gramática”; “o que conta é a criatividade, comunicou, tá comunicado”; “não existe erro” ... O equilíbrio desejável está longe desses chavões: se não se chega à competência lingüística pelo caminho da memorização e da repetição estéril de regras, também não se vai até lá como uma nau sem rumo.

(Boletim Pedagógico – Língua Portuguesa. SIMAVE. 2000, p.9)

Resolva, a seguir, a Atividade 7.

ATIVIDADE 7 - MAS O QUE É QUE EU FAÇO COM A GRAMÁTICA, ENTÃO?

Considere as diferentes tradições de estudo sobre a gramática, discutidas na seção anterior, para se posicionar ante as palavras de ordem retomadas da citação acima (a, b, c) e ante outras afirmações delas decorrentes (d, e):

- a) É proibido ensinar gramática.
- b) O que conta é a criatividade, comunicou “tá” comunicado.
- c) Não existe erro.
- d) A gramática não tem nada a ver com a leitura e a produção de textos.
- e) É proibido utilizar qualquer nomenclatura gramatical com alunos de 1ª a 4ª série.

u | PARTE 2

UM POSSÍVEL CAMINHO PARA A PRÁTICA

2 | A METALINGUAGEM NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Um ponto parece já suficientemente firmado em nossa discussão, qual seja: a distância entre a prática de reflexão lingüística desejável e a prática convencional de “ensino de gramática”. Não há sentido, portanto, para as práticas de “decoreba”, de seriações arbitrárias de conteúdo, de identificação e classificação de categorias e funções, como meros exercícios formais, sem levar em consideração os alunos “reais”, em seu patamar de letramento.

Por outro lado, há um grande espaço a ser preenchido por uma reflexão inteligente e inteligível sobre as estruturas lingüísticas e sobre as estratégias discursivas.

É sobre a metalinguagem nas séries iniciais do Ensino Fundamental que passamos a refletir nesta unidade, sugerindo:

- a) um ponto de partida para uma prática integrada, que estamos nomeando como “hipótese da via de mão-dupla”;
- b) uma definição de conteúdo programático, isto é, de um conjunto de fenômenos lingüísticos merecedor de atenção nas séries iniciais.

2.1. A HIPÓTESE DA VIA DE MÃO-DUPLA

O ponto de partida para a prática de ensino de Língua Portuguesa pode ser pensado em duas direções convergentes.

Por um lado, o texto que o aluno produz é a fonte diagnóstica, onde o professor investiga avanços e dificuldades, tanto em relação às estruturas lingüísticas, quanto em relação às estratégias discursivas. O diagnóstico é apenas o ponto de partida para o planejamento.

Por outro lado, o texto modelar que o aluno lê, entendido como uma forma de interlocução com um redator mais maduro, é fonte de recursos a serem explorados. Cabe, pois, ao professor definir tarefas exequíveis e significativas que levem o aluno ao desvendamento desse universo textual, seguindo as pistas deixadas pelo autor.

Em relação a tal prática, é bom lembrar que muitos de nós, professores, diante das sugestões de mudança, respondemos prontamente que não ensinamos uma gramática “isolada”. Ensinamos a gramática no texto. Apurada essa prática, o que se verifica é que, de fato, o que fazemos, muitas vezes, é garimpar verbos, adjetivos, substantivos, sujeitos no texto. O texto funciona como um pretexto para um tipo de exercício que, de fato, é o mesmo que se faz com listas de palavras ou frases soltas.

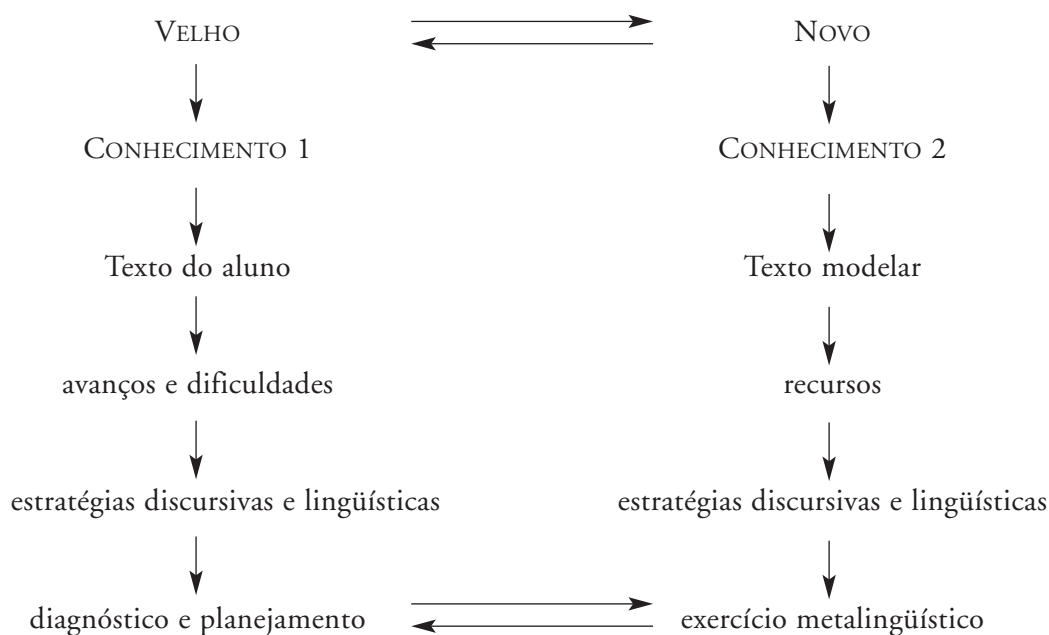
É nos termos seguintes, portanto, que se define a “hipótese da via-de-mão-dupla”. A produção de textos pelos alunos, articulada com a leitura de textos modelares diversificados, conduzida de forma inteligente pelo professor, implica duas estratégias básicas:

- a) exploração do **velho** para ancorar o **novo**;
- b) exploração do **novo** sob forma de situações de desafio, que levem ao desenvolvimento da reflexão metalingüística.

“Velho” e “novo” são categorias usadas pelos lingüistas para referir-se ao processo de construção de referência pelo falante. Assim, ao conhecimento já dominado pelo falante dá-se o nome de “velho” e para o conhecimento não dominado, o termo usado é “novo”.

O Diagrama 2, abaixo, sintetiza esse modelo de prática:

DIAGRAMA 2 – HIPÓTESE DA VIA-DE-MÃO-DUPLA



Nos termos apresentados, o caminho de “espelhamento” sugerido, além de contribuir para a autonomia gradual do leitor, desvelará estratégias de redatores proficientes que servirão também de modelo à produção de textos. As tarefas definidas pelo professor buscarão, assim, levar o aluno a descobrir o comportamento do redator modelar e a “imitá-lo” em suas estratégias.

A hipótese da via-de-mão-dupla, que não traz em si qualquer ineditismo, busca, no entanto, pôr em relevo uma condição cognitiva singular da espécie humana, qual seja, o caráter cultural e interacional de nossa mente. Todo processo de aprendizagem se institui, primariamente, no outro, ou seja, na natureza dialógica de nossa cognição. O outro é o ponto de partida para o pensamento e a linguagem, é o espelho, a contraface em que se busca o modelo a imitar. É dessa forma que os homens levam em frente o legado da espécie, aprendendo com o outro e através dele, sem desperdiçar os passos já trilhados (TOMASELLO, 1999).

Em termos mais diretos, o que estamos buscando afirmar é que, se queremos que nossos alunos sejam capazes de redigir boas histórias, bons textos de opinião, boas cartas, é preciso que convivam com textos modelares de cada um desses gêneros. É preciso ainda que o professor organize atividades de reflexão metalingüística, inteligentes e inteligíveis, sobre esses modelos. Regulado pelo outro, que é o professor mediador, o aluno construirá, em escala crescente, suas chances de leitor e produtor de texto.

Não se pode, portanto, apostar em um modelo de “criatividade”, de aprendizado “espontâneo” que parte do nada (Ninguém voa sem asas!). A criação é um processo de diálogo com o “velho”, com o dado, com o estabelecido. É um diálogo crítico que começa, como os depoimentos de grandes redatores atestam, pela imitação, pela paráfrase. A auto-regulação, o vôo livre vêm depois, quando se conquistam os instrumentos lingüísticos para a sustentação. Mesmo assim, como vimos afirmando reiteradamente, toda prática de linguagem é prática social, interacional. O outro pode mudar de papel ante os nossos textos, mas estará sempre perto, determinando nossas estratégias discursivas e nossas escolhas lexicais e gramaticais.

Portanto, vale pontuar:

- u Aprende-se a ler, lendo; aprende-se a escrever, escrevendo e lendo. Aprende-se a falar, falando e ouvindo.

- u A reflexão sobre práticas modelares da oralidade e da escrita, na busca de desvelar os seus “segredos”, é um importante exercício de reflexão metalingüística.

2.2. O CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

O que propomos nas seções que se seguem é, conforme já assinalamos, uma definição de conteúdo programático, isto é, de um conjunto de fenômenos que merecem ser objeto de atenção nessas séries, no que respeita ao domínio das estruturas lingüísticas e das estratégias discursivas. As estratégias discursivas que envolvem o domínio das práticas de letramento, dos gêneros de oralidade (2.2.1.) e de escrita (2.2.2.), é por onde começamos nossa discussão. Na seção 2.2.3., passamos à discussão de conteúdos relacionados à estrutura lingüística.

2.2.1. ESTRATÉGIAS DISCURSIVAS: A EDUCAÇÃO DA ORALIDADE

A supremacia da escrita em nossa tradição tem levado a educação lingüística a concentrar todas as suas energias na conquista da leitura e da escrita, em detrimento da oralidade. Pouco se reflete em sala de aula sobre o papel das práticas de oralidade em uma sociedade.

Nos últimos anos, no entanto, com o advento do conceito de letramento, uma discussão vem ganhando força. Trata-se do reconhecimento de que a entrada no mundo letrado não implica apenas o domínio das práticas escritas, mas também uma ampliação do domínio

dos gêneros da oralidade. Mais ainda: muitos estudiosos têm alertado para a necessidade de mediação entre a oralidade e a escrita, nos processos de alfabetização. O cultivo do gosto, do respeito, da confiança pela oralidade; a discussão sobre as regras que a governam nas diferentes instâncias interacionais (*quando se pode falar; o que se pode falar; como se pode falar*), por exemplo, são conteúdos fundamentais ao processo de educação lingüística.

Por isso mesmo, e considerando a crise em que tais práticas, inegavelmente, estão mergulhadas na sociedade brasileira, é que, ao propormos um conteúdo reflexivo sobre as estratégias discursivas na escola fundamental, queremos começar com as estratégias das práticas de oralidade e ressaltar o conteúdo dessas práticas como objeto de reflexão prioritária entre os agentes educacionais (pais e professores) e dentro das salas de aula, com os alunos, em qualquer nível educacional.

Partindo dessa prioridade é que desenhamos o seguinte quadro de conteúdos como objeto de reflexão metalingüística na escola, nas séries iniciais ou em qualquer nível de ensino:

QUADRO 4 – ORALIDADE - CONTEÚDOS DE REFLEXÃO NAS SÉRIES INICIAIS

1. Os diferentes papéis sociais e as relações de assimetria (diferença hierárquica) entre os participantes de um encontro institucional (aula, palestra, cerimônias, rituais em espaços de cultura, religiosos)
2. Posturas públicas: padrões adequados de interação e de usos lingüísticos
3. Estratégias de polidez

Isto é, pois, “matéria” para a sala de aula; conteúdo para os programas de ensino de Língua Portuguesa. Trata-se de objeto de grande relevância para a reflexão metalingüística; enfim, de conteúdo para se colocar no lugar da chamada “aula de gramática”.

Passemos, pois, à reflexão teórico-prática sobre os conteúdos propostos. Nosso tópico central de reflexão será a questão da crise das práticas de oralidade em instâncias públicas da sociedade brasileira contemporânea e seu rebatimento na educação lingüística na escola brasileira. Um perfil dessa crise é retratado por Miranda (2005) em um artigo intitulado *A Educação da oralidade ou “Cala a boca não morreu”*, do qual extraímos um excerto (p.162-170) que oferecemos, no momento, à leitura. Leia-o para discuti-lo, em seguida, com o formador e com os colegas.

POR UMA PEDAGOGIA DO SILÊNCIO

Talvez, aos ouvidos dos educadores brasileiros, acostumados a um contundente (e legítimo!) discurso por uma pedagogia da liberdade, do direito à palavra, o anúncio de uma pedagogia do silêncio soe como uma trombeta convidando ao retrocesso. Na antevisão de argumentos que se disponham a derrubar-me antes de ouvir-me, decido começar pelos exemplos que poderão falar em favor das questões que ofereço a exame no presente artigo.

Em todas as espécies de situações de convívio social na sociedade brasileira – em nossas casas, escolas de todos os níveis (incluindo o 3º grau), igrejas, espaços de cultura e lazer – as cenas presentemente vividas evidenciam uma crescente “elasticidade” em termos de padrões interacionais e de comportamentos lingüísticos. A falta de compostura, de polidez, de delicadezas, de generosidade nas instâncias públicas (e também privadas) de interação sinalizam, de modo contundente, a necessidade de uma avaliação tão corajosa dos padrões interacionais e lingüísticos de oralidade vigentes quanto a que vimos desenvolvendo em torno da questão do domínio dos gêneros da escrita em nossa sociedade.

Começemos pela instância privada. A cena principal dos poucos momentos de “convívio” familiar é a sala de televisão (Isto quando cada um não tem sua TV e se tranca em seu mundo!). Diante dela praticam-se as refeições, vivem-se todas as horas de lazer e diante dela disputa-se a palavra e é preciso falar alto, tomar, sobrepor vozes para ser ouvido. Desligar um pouquinho? Comer à mesa? Saber do dia de cada um? Nem pensar!

A cena escolar. Hora da aula. Que aula? Dez, quinze minutos tentando, desesperadamente, conseguir que alunos se sentem e façam algum silêncio. Pronto. Sentados estão. Onde? Sobre a carteira estão pernas, braços, cabeça. O jeito é inaugurar uma nova pedagogia: escola é lugar “gostoso”, onde aluno só fica se puder passar o tempo em aulas de falação, ouvindo as músicas de que gosta, curtindo o papo que elege. Professor bom tem que ser um “animador cultural”. Uma pedagogia do barulho se impõe. Leitura, estudo, palestra, conferências, teatro, excursões? Nem pensar! Ninguém faz essa turma se calar.

Passemos a alguns rituais.

As formaturas de terceiro grau, por exemplo. Apitos, assobios, nariz de palhaço, apelidos aos gritos, enquanto o diploma de profissional é entregue a quem certamente será um formador de opinião em nossa sociedade.

É hora do lazer. Cinema, teatro... O filme vai começar e junto com o barulho da pipoca, da bala, do refrigerante, do chiclete, tem o casal do lado esquerdo, o grupinho de adolescentes (ou de adultos) do lado direito, que não pára de falar. E tem o rapaz de trás que tem os pés sobre a cadeira da frente que, por acaso, prende os meus cabelos... Mas é porque estamos no trailer. Agorinha mesmo eles param. Que nada! Mas é porque são apenas as cenas iniciais. Daqui a pouco eles param. Que nada! Estamos “em casa”, na sala de televisão, e cada um tem o direito de comer, de falar, comentar, namorar, do jeito que lhe aprouver, e os incomodados...

Muitos outros exemplos poderiam ser arrolados, mas creio que já dispomos de sinais indiciadores da realidade. O fato é que algo muito significativo mudou nas cenas de interação pública ou privada na sociedade urbana brasileira. Correndo o risco de uma tarja conservadora, assumo, de pronto, que, do meu ponto de vista, não mudou para melhor.

Voltemos às práticas de oralidade privadas, as da família. Sabe-se que os pais, em sua grande maioria, perderam para os filhos o papel de falantes primários, isto é, de falantes com autoridade para falar, com direito a serem ouvidos em condições de silêncio e respeito. Crianças, jovens acostumados a tais práticas de oralidade dificilmente apreendem as regras que sobredeterminam o jogo de papéis e vozes estruturantes do discurso em sala de aula ou em outros cenários coletivos.

A pedagogia do barulho – diferentemente da pedagogia da libertação, ou do direito democrático, cidadão à palavra – pode nos anestésiar, reter nossos filhos, nossos alunos, ou mesmo nossos fiéis... Mas é possível considerá-la como uma prática social substantiva? É possível viver-se em uma sociedade sem regulação de condutas interacionais e lingüísticas? Como erguer uma sociedade de direitos sem o sentido da autoridade, da hierarquia, sem a compreensão dos diferentes papéis discursivos que nos sinalizam, em cada gênero distinto da oralidade, o direito de falar, mas também a hora de calar? Em outros termos, sem a compreensão de que a assimetria construída entre papéis sociais (pais/filhos, professor/aluno, diretor/professor...), nas molduras discursivas, tem a legitimidade dos saberes e poderes outorgados pela herança acumulada, isto é, pela cultura de um povo?

A expressão *falantes primários* foi cunhada por Anne Marie Chartier e usada em conferência na Faculdade de Educação da UFMG, em 1997.

A prática: indicadores preliminares

Esta seção é parte integrante do artigo de MIRANDA (2005):

A Educação da oralidade ou Cala a boca não morreu.

O rebatimento de tal questão em nossas salas de aula é hoje de tamanha dimensão que o problema central do ensino de Português deixa de ser, a meu ver, o espaço a ser garantido para a leitura e a escrita em substituição a um ensino estéril de gramática. Um número significativamente considerável de professores já está convencido dessa necessidade, embora, é certo, a maioria deles ainda não tenha encontrado o caminho da proficiência em uma nova pedagogia centrada no domínio das práticas sociais da escrita. E um dos impeditivos para esse avanço está justamente na cena interacional presentemente vivida em sala de aula, onde não se legitimam os papéis de professor/aluno, onde a agenda pública é duramente negociada, onde o silêncio, a escuta ativa, as delicadezas, os limites da palavra são tão pouco considerados. Tal cena inclui ainda um arremate subterrâneo. O que ocorre é que toda essa crise se esconde sob o rótulo de indisciplina, e, assim, envergonhados “porque não dão conta da sua turma, porque não têm pulso forte”, muitos professores e dirigentes de escola, impotentes, escondem os graves índices dessa situação.

Por outro lado, ainda que a palavra de ordem das propostas curriculares seja letramento, a quase totalidade dos educadores ignora o fato de que tal competência inclui também o domínio dos gêneros da oralidade letrada. A educação da oralidade ainda não se constituiu como um conteúdo explícito nos programas reais de Língua Portuguesa. Algumas referências e propostas de “exercícios” são encontradas em relação ao domínio de uma variedade lingüística adequada ao contexto, mas nenhuma referência aos papéis discursivos em cada uma das cenas comunicativas e das regras, da normatividade que rege qualquer encontro.

O fato é que, no rastro da luta pela legitimação da oralidade iletrada, saíram da boca de bons combatentes propostas, tais como: Menino já sabe falar; vai pra escola é pra aprender a ler e a escrever. É certo que o foco de atenção (Ainda hoje legítimo!) era então outro, qual seja, a inclusão, a negação do silenciamento dos analfabetos, das camadas iletradas da sociedade. Na perspectiva em que está sendo colocado o domínio da oralidade, neste momento, passo, no entanto, a afirmar uma “temeridade”: Menino não sabe falar. Saber falar inclui não só a competência natural para expressar-se em sua ou em outra variedade de língua materna (e/ou em outras), mas em instâncias da vida pública, em cada gênero de encontro, saber calar-se, saber o que falar, como falar e saber quem pode falar. E esse precisa ser um conteúdo de ensino desde os primeiros dias de escolaridade, por tratar-se de um aprendizado da cultura, de nossa herança letrada. Em outras palavras, ninguém nasce sabendo como se portar em gêneros de oralidade pública, institucional. Assim é que, originários

de práticas sociais tão diversas, e à periferia do mundo letrado e de seus padrões civilizatórios, nossos meninos, em grande maioria (inclusive aqueles não excluídos em termos de bens materiais), não reconhecem, de fato, as regras, as hierarquias de papéis discursivos ou sociais que instituem os diferentes gêneros de oralidade formal, institucional.

Quem é ele pra querer mandar na gente? – depoimentos como esse, expressando o pensamento dos alunos, foram ouvidos diversas vezes por professores-pesquisadores em salas de aula investigadas sobre a questão da educação da oralidade, no Projeto Letramento, do Departamento de Letras da UFJF, em 2004.

O desejo de sinalizar para a comunidade de educadores a importância de tal questão no processo de educação linguística levou-nos, em uma prova de Português do Programa de Ingresso Seletivo Misto da Universidade Federal de Juiz de Fora (PISM/2002), a formular a seguinte questão para o Módulo I, destinado à avaliação de alunos de 1ª série do Ensino Médio:

Questão 2

De acordo com o Texto III, a boa educação é tarefa da família e da escola. É sabido que as escolas têm enfrentado sérias dificuldades ante o comportamento de jovens em espaços coletivos, como salas de aula e auditórios.

Tomando como ponto de partida as considerações acima, faça o que se pede:

- a)** Elabore um conjunto de 05 (cinco) regras de comportamento que permitam o convívio social sem conflitos em uma palestra na escola;
- b)** Dê um título ao texto;
- c)** Faça uma pequena introdução às regras;
- d)** Seja objetivo e claro.

Uma análise preliminar, em caráter ainda exploratório, das respostas obtidas, sinaliza, de modo contundente, a dimensão do problema.

As regras formuladas podem ser divididas em três conjuntos de modelos: regras voltadas para a regulação da conduta dos próprios alunos; regras destinadas à postulação de um modelo ideal do evento; regras para a escola e professores.

Dentro do primeiro conjunto, encontramos os seguintes submodelos de regras:

MODELO 1 - PALESTRA
REGRAS PARA SI MESMO - ALUNOS

Submodelo	Natureza das regras	Exemplos
Grupo 1	<i>Estabelecimento de regras claras, reveladoras do conhecimento dessa prática discursiva</i>	Não chegue atrasado; Desligue os celulares; Permaneça em silêncio; Faça anotações; Levante o dedo para perguntar; Faça suas perguntas ao final da palestra.
Grupo 2	<i>Estabelecimento de regras reveladoras de práticas negativas vivenciadas ou indesejáveis</i>	Não jogar coisas no palco; não vaiar o palestrista; se o palestrante engasgar, não vaie; não cuspir no palestrista; não ficar em pé na cadeira; não jogar aviãozinho e outros objetos; não comer na palestra; não dormir na palestra; não namorar na palestra; NÃO LEVAR ESTILETE, FACA, CANIVETE NA PALESTRA; NÃO MATAR NINGUÉM.
Grupo 3	<i>Estabelecimento de regras de protesto sob forma de dissimulação de conduta</i>	Já que você tem que agüentar esta coisa insuportável chamada palestra, faça o seguinte: Olhe fixamente o rosto do palestrista e finja que está entendendo tudo; balance a cabeça para que ele pense que você está prestando atenção.
Grupo 4	<i>Estabelecimento de regras de protesto sob forma de direito de escolha</i>	Todo aluno poderá baixar a cabeça em forma de protesto; todo aluno poderá se recusar a ir na palestra.

Os submodelos de regras acima indiciam, no grupo 1, sujeitos “bem comportados”, inteiramente inseridos nas práticas letradas da sociedade, conhecedores do gênero “palestra” em sua tarefa comunicativa e em sua natureza discursiva; no grupo 2, temos regras que denunciam a real situação vivida nas escolas em instâncias de práticas coletivas; no grupo 3 e 4, temos regras de protesto; as primeiras sugerem, de forma irônica, a dissimulação de conduta e, as segundas, reivindicam o direito de escolha.

MODELO 2 - PALESTRA

REGULAÇÃO E DEFINIÇÃO IDEAIS

Submodelo	Natureza das regras	Exemplos
<i>Grupo 1</i>	<i>Estabelecimento de modelo ideal de evento e de palestrante</i>	A palestra tem que ser muito animada; Palestras têm que ter atividades variadas (música, dança, brincadeiras, disputas); Todo mundo deve participar, aplaudir quando quiser; O palestrista tem que ser muito animado; NADA DE PALESTRAS EM QUE UMA PESSOA FICA FALANDO E OUTROS ESCUTANDO...

O segundo conjunto de regras, voltadas para a regulação e definição ideais do evento, mostra um aspecto marcante da hegemonia da cultura televisiva e, ao mesmo tempo, um desconhecimento do gênero palestra em seu objetivo comunicativo e em sua configuração estrutural de participantes. Um número significativo de alunos propõe para a palestra regras próprias de outro gênero, qual seja, os programas de auditório veiculados pela televisão brasileira e, para o palestrante, sugerem o papel de animador cultural nos moldes vistos nesses programas.

O terceiro grupo de regras representa uma clara chamada de responsabilidade (ou uma transferência de responsabilidade?) para a escola e para os professores. Em alguns casos, as regras formuladas giram em torno do estabelecimento de severas punições para os alunos “mal comportados”, inclusive com requintes de castigos, postos em uma escala de severidade para os reincidentes, como vemos a seguir:

MODELO 3 - PALESTRA

REGRAS PARA A ESCOLA E OS PROFESSORES

Submodelo	Natureza das regras	Exemplos
<i>Grupo 1</i>	<i>Estabelecimento de conduta para professores e escola</i>	Os professores devem estabelecer as regras de comportamento na palestra; A professora deve determinar o lugar de cada um sentar; Primeiro os professores devem separar os meninos que conversam; Os alunos que não se comportam devem ficar de castigo; A escola deve chamar os pais desses alunos; A escola deve expulsar os alunos que não sabem se comportar...

O que esse conjunto de regras revela é que a maioria desses jovens está excluída de práticas de oralidade letrada.

Um grupo deles (Modelo 3) reclama por limites, utilizando os caminhos reguladores a que talvez estejam acostumados, quais sejam, regras impostas, de cima para baixo, dentro de um modelo comportamental de prêmio ou castigo.

A mescla revelada entre os gêneros palestra e programa de auditório (Modelo 2) evidencia, é certo, a natural dinamicidade dos frames interacionais. Até aí tudo bem; não estamos reivindicando a estagnação de modelos discursivos. A consideração da dinamicidade das molduras interacionais não significa, no entanto, ignorar padrões de organização socioculturais mais amplos. Flexibilidade e estabilidade se conjugam na preservação de qualquer organismo vivo ou social e, assim, toda e qualquer ordem discursiva implica um conjunto de regras culturais, de condições e práticas que governam a interação lingüística. Tal concepção pressupõe um campo de relações de poder; o poder dos discursos e das condições discursivas pré-estabelecidas que limitam as interações verbais. Assim, concretamente, nesse jogo pré-definido entre participantes, há os que podem dizer e os que não podem; o que pode ser dito e como pode ser dito. Pistas contextualizadoras (GUMPERZ, 1992) vão marcando essas diferentes qualificações e oportunidades de fala. Esses limites não são, contudo, totalmente determinantes; o contexto muda na dinâmica das interações, de modo que os participantes podem dizer o “indizível”, contestar o “incontestável” evocando discursos alternativos ou competitivos.

A questão é que o caminho da invocação de discursos alternativos em nossa cultura não tem, nesse caso, o rosto da contracultura, mas sim a face amarga do esvaziamento de qualquer cultura, de qualquer reflexão, frente à transformação de tudo em mercadoria. O que temos é a face dura do cardápio restrito ou vazio, reveladora da injusta distribuição dos bens simbólicos em nosso país. E, de uma coisa estamos certos, esses alunos, candidatos a ingresso na universidade, não terão qualquer “cota” no mundo do papel, da ciência, da tecnologia, invocando, nas molduras institucionais, encontros “animados”, com muita brincadeira, com todo mundo falando na hora em que desejar.

Após discutir essas questões com seus colegas e com o formador, passe à Atividade 8.

ATIVIDADE 8 - POR UMA PEDAGOGIA DO SILÊNCIO

- 1 Após a discussão sobre o texto *Por uma pedagogia do silêncio*, responda às questões (a) e (b) a seguir, anotando suas respostas para voltar ao debate com seus colegas. Como apoio para suas reflexões, leia ainda mais um fragmento de Miranda (2005, p.178-179), transcrito a seguir.

Em termos de um possível modelo de ação educacional, Tomasello (1999) aponta um rumo que nos parece coerente com os pressupostos aqui alinhados. Partindo da tese de que os homens aprendem não só com o outro, mas, fundamentalmente, através do outro, o autor sugere, endossando a proposta piagetiana, uma estratégia de construção do saber científico e moral, qual seja, o discurso reflexivo entre pares:

“Piaget dizia que interações discursivas eram de crucial importância para o desenvolvimento das aptidões de raciocínio moral das crianças, mas somente (ou sobretudo) se ocorressem com coetâneos. Dizia que, embora as crianças pudessem aprender algumas regras que governam seu comportamento social das injunções dos adultos (...), o raciocínio moral não é realmente transmitido ou fomentado por regras. (...) É na interação social e por meio de conversas com outros iguais a elas em termos de conhecimento e poder que as crianças são instadas a ir além do mero acatamento de regras e se envolver com outros agentes morais que têm idéias e sentimentos semelhantes aos delas. Note-se mais uma vez que não é o conteúdo da linguagem que é crucial (...) e sim o processo de se envolver dialogicamente com outra mente em conversas”.
(TOMASELLO, 1999, p.252)

- a) Como educar nossos alunos para uma oralidade cidadã, em que os atos de linguagem espelhem nossos padrões civilizatórios, nossa herança?
- b) Que tipos de ação poderiam ser propostos na escola tendo em mente uma “pedagogia do silêncio”?

2.2.2. ESTRATÉGIAS DISCURSIVAS DA ESCRITA

Esta seção é uma colaboração especial da Profa. Dra. Terezinha Barroso, do Colégio de Aplicação da UFJF.

Nossa reflexão inicial incide sobre a relação entre gêneros textuais e ensino de língua e procura responder à questão: “que novidade é essa?”.

Considere a situação abaixo:

A filha de Márcia tem 6 anos. Nos últimos tempos, a mãe da menina tem notado que a filha não tem cumprido alguns “combinados”, como por exemplo, deixa de fazer as tarefas de escola no horário acertado, para ficar brincando no

computador, enquanto Márcia está no trabalho. Para corrigir o comportamento da menina, a mãe pode, dentre outras opções, zangar com a filha, fazendo um discurso enérgico, argumentando a favor da obediência dos filhos aos pais e sobre as conseqüências da desobediência; pode, também, ter uma conversa amigável com a filha, com o mesmo objetivo ou, ainda, pode contar-lhe uma história, cuja moral tenha relação direta com a situação em foco: *Chapeuzinho Vermelho, Os cinco cabritinhos...*

Que fatores vão levar a mãe à escolha de um desses três tipos de discurso na tentativa de correção do comportamento da filha?

Alguns fatores poderiam interferir na escolha da mãe por uma das formas sugeridas para emoldurar sua ação de linguagem: a intenção comunicativa que se constitui na interlocução, os interlocutores que participam dessa ação e a relação de “poder” que se estabelece entre eles; a forma mais comumente usada por seu grupo social; a expectativa da mãe quanto ao efeito que o discurso selecionado pode ou não provocar na criança.

Certamente, não teríamos nenhuma dificuldade de identificar cada uma das formas de organização discursiva citadas anteriormente com os exemplos que se seguem: uma bronca, um conselho amigável, um conto de fadas, como *Chapeuzinho Vermelho*.

- Não é possível! Quantas vezes eu vou falar a mesma coisa?
- Ô, filha, senta aqui. Você não se lembra do que combinamos outro dia? Então?...
- Era uma vez, uma menininha linda de quem todo mundo gostava, principalmente a avó dela, que não sabia mais o que podia inventar para agradá-la. (...)

Se essas três formas distintas de organização do discurso podem ser usadas na situação descrita acima com intenção semelhante, que diferenças formais podem ser percebidas entre elas, que as distinguem umas das outras, e que nos permitem reconhecê-las como tais?

Em primeiro lugar, devemos observar que as duas primeiras opções se constituem na interlocução “em presença” e, por esse motivo, têm em comum marcas da interação face-a-face. O texto construído, nos dois casos, tem como referência direta o mundo do “aqui e agora” da enunciação, o que é marcado pelas escolhas lingüísticas: uso de dêiticos, isto é, formas lingüísticas que indiciam as pessoas participantes (o *eu* e o *você*), tempo e o lugar da enunciação (*aqui, outro dia*) e o uso de pergunta direta.

Em segundo lugar, devemos observar que a terceira opção – um conto de fadas – se organiza com base na construção de um “mundo” autônomo quanto ao tempo e ao espaço, que se distinguem do tempo e do espaço do mundo no qual estão os participantes da enunciação. A linguagem é usada para falar de um mundo que não é o “do aqui e agora”, mas que se situa num tempo/espaço distante e, nesse caso, indeterminado: “era uma vez”...

Ao tipo de organização discursiva selecionada por alguém para emoldurar a ação de linguagem pretendida numa situação determinada denominamos *gênero discursivo* ou *gênero textual* (Bronckart, 1999). Ao tipo de conhecimento específico que permite aos interlocutores co-participarem da ação de linguagem, atribuindo-lhe sentido, denominamos *conhecimento de gênero* (Berkenkotter & Huckin, 1995). Esses elementos constitutivos de qualquer ação de linguagem podem ser assim definidos:

Os gêneros, concebidos como construto social, cognitivo e discursivo, são formas relativamente estáveis de organização dos enunciados nas diferentes esferas sociais, em diferentes culturas. Os gêneros são o resultado da interface entre as representações construídas pelo sujeito sobre a situação de ação de linguagem e suas representações sobre os gêneros disponíveis na sociedade, sócio-historicamente construídos. São formas de organização do discurso, usadas para emoldurar uma dada situação de linguagem e caracterizam-se pelo conteúdo temático (o que pode ser dito através do gênero), pelos interlocutores e seus propósitos comunicativos (a mãe ralha, aconselha, conta uma história para a filha, por exemplo), pelo suporte no qual circulam (uma conversa informal, um jornal, uma revista...), por sua composição (a estrutura geral) e pelo estilo (tipos lingüísticos selecionados para sua codificação).

Conhecimento de gênero diz respeito àquele saber intuitivo do sujeito, que lhe permite processar qualquer ação de linguagem, ou seja, selecionar com adequação o tipo de organização discursiva para produzir enunciados, por escrito ou oralmente, assim como para compreendê-los. Diz respeito ao repertório individual, embora co-construído, armazenado na memória de cada indivíduo, de formas de enunciados situacionalmente apropriadas a situações recorrentes de interação verbal (Barroso, 2005).

Duas questões se colocam para o aprofundamento de nossa reflexão:

- a) O que isso tem a ver com o conteúdo que se deve ensinar nas aulas de Português?

Vamos relembrar o que a seção anterior nos apresenta como desafio, para, então, buscarmos esses elos. Nossa tarefa é levar o aluno ao domínio das práticas sociais de linguagem. Com apoio em seu saber epilingüístico, devemos orientá-lo para uma reflexão metalingüística sobre estruturas lingüísticas e estratégias discursivas, de modo a ampliar seu conhecimento sobre o funcionamento da língua e a diversidade de fenômenos que a institui.

Desse modo, os conceitos de *gênero* e *conhecimento de gênero* se justificam como conteúdos de Língua Portuguesa, à medida que remetem a *práticas sociais de linguagem* e ao *saber epilingüístico*, dois pilares sobre os quais se sustenta o ensino de língua.

- b) Se conhecimento de gênero é um forma de saber intuitivo, para que o professor vai se preocupar com o que já é sabido?

Dentre as possíveis escolhas de Márcia (a mãe), para emoldurar sua ação de linguagem, temos dois gêneros, que estabelecem uma relação direta entre os interlocutores: o “pito” (a “bronca”) e a conversa amigável.

Alguns gêneros caracterizam-se por sua relação direta com a situação de produção, manifestam-se de maneira espontânea (como expressão do conhecimento epilingüístico do sujeito), envolvendo pouco ou quase nenhum controle metalingüístico na ação de linguagem. São denominados *gêneros primários*. Os *gêneros primários* correspondem, especialmente, às realizações concretas e automáticas de uso da língua; são os instrumentos semióticos de que a criança dispõe para agir no mundo e sobre o mundo, numa relação *imediata*, à medida que é confrontada com situações novas de interação verbal. O domínio desse tipo de gênero permite à filha de Márcia construir sentido para o discurso da mãe, quer seja atualizado no gênero “pito” (ou “bronca”), quer seja, no gênero *conversa*.

No entanto, situações de interação verbal tendem a tornar-se mais complexas, à medida que a criança imerge num mundo que se lhe apresenta por relações sociais, institucionais, culturais, que, por sua vez, demandam formas mais complexas de organização dos enunciados, geralmente mediadas pela leitura e a escrita em especial. Assim é que, por um imperativo sociocognitivo, essas formas mais espontâneas de organização dos enunciados verbais se transmutam em formas mais complexas e menos automáticas de organização discursiva, quais sejam, os chamados *gêneros secundários*. Os gêneros secundários são manifestações de enunciados mais complexos, próprias do mundo letrado e que exigem maior controle metalingüístico. Pelo mesmo motivo, seu domínio requer um tipo de intervenção diferente daquela sob a qual se constroem os gêneros primários. É o caso do gênero conto de fada, que poderia ter sido usado por Márcia em nosso exemplo, cuja organização discursiva requer a produção de um texto independente,

autônomo, no que se refere à construção de referências espaciais e temporais na representação de um mundo distinto do “aqui e agora”, muito embora, na situação ilustrada, seja atualizado na modalidade oral.

Resumindo, enquanto os gêneros primários são estruturados por ações espontâneas e controlados diretamente no contexto imediato, no qual se estruturam (imagine o diálogo entre mãe e filha, em situação face-a-face e as estratégias próprias desse tipo de interação), os gêneros secundários se estruturam de forma menos dependente do contexto imediato e mais dependente do material lingüístico para a construção de um mundo discursivo mais autônomo (a história contada pela mãe, é um gênero, cujas representações se constroem numa relação enunciativa de distanciamento com o tempo e o espaço imediatos da enunciação).

Em virtude de sua complexidade lingüística e composicional e por apresentarem modos de funcionamento que ampliam o modo de produção dos gêneros primários, os gêneros secundários são propostos como base para uma didática de língua que vise à apropriação e ao desenvolvimento das práticas sociais de letramento. Reforça-se, nesse ponto, a tese de que o novo se constrói sobre o que é “velho”, conhecido.

Temos, assim, respondida a pergunta (b). A escola, ao promover a apropriação e o desenvolvimento dos gêneros secundários (notícia, relato, artigo de opinião, conto e outros) amplia a capacidade discursiva do sujeito para o uso da língua em situações que vão além do uso cotidiano dos gêneros espontâneos.

Ver, a propósito, o Caderno “Produção de textos escritos: trabalhando a partir de gêneros”, desta Coleção.

Uma vez definidos os conceitos relevantes para a compreensão do componente discursivo e do papel relevante da escola, como espaço legítimo de apropriação da competência discursiva para o uso da língua em gêneros, passemos a ver, na prática, como esse ensino pode acontecer e os enganos a que estamos sujeitos na transposição didática desses conceitos.

Gêneros textuais e prática de sala de aula

Nos últimos anos, mais precisamente desde a divulgação dos PCN de Língua Portuguesa pelo MEC, em 1997, o conceito de gêneros textuais, ou do discurso, tem estado presente nas discussões sobre *o que ensinar e como ensinar na aula de Português*, assumindo, assim, papel de relevância nos programas curriculares de ensino. A proposta dos PCN estabelece, pois, um novo paradigma para a abordagem da língua, pautado

nos gêneros textuais, em substituição ao ensino tradicional e pouco produtivo, centrado na gramática normativa (classificação de frases e orações, identificação dos termos da oração, etc.), ou mesmo, no trato do texto, tomado como objeto pronto, acabado (exercícios que se limitam à simples localização de informações ou à busca descontextualizada de sinônimos).

Você deve estar pensando: *Eu já trabalho gêneros em sala de aula. Meus alunos lêem textos, fazem interpretação e sempre parto do texto para ensinar gramática, para contextualizar.*

Nesse ponto, reside um possível engano: trabalhar o texto em sala de aula não significa necessariamente trabalhar a língua na perspectiva do gênero. Para compreender melhor essa diferença, passe agora aos exercícios da Atividade 9.

ATIVIDADE 9 - TRABALHANDO GÊNERO TEXTUAL EM SALA DE AULA

- 1** Leia e avalie a proposta de prática de leitura abaixo, desenvolvida numa turma de Ensino Fundamental de um colégio público federal. Resolva as questões propostas às crianças, para que possa ter mais elementos para sua avaliação. Em seguida, responda às questões:
- Em que medida a proposta apresentada difere daquela usualmente adotada pela maioria dos livros didáticos?
 - Avalie a atividade proposta, no que concerne ao atendimento à abordagem do texto como gênero.

ATIVIDADE DE LEITURA

Os títulos, no meio jornalístico, atendem, basicamente, a duas funções:

- antecipar para o leitor algumas informações que serão desenvolvidas no texto;*
- despertar, de forma criativa, o interesse do leitor pelo texto.*

1. *Você vai ler um texto retirado da seção A SEMANA, da revista ISTOÉ n.1554, intitulado Orca, a baleia porca.*

- Que tipo de informação você espera encontrar no texto, considerando o título?*
- A qual das funções o título atende melhor? Você acha que o autor da notícia atendeu a qual das duas funções apontadas acima?*

Agora leia o texto:

■ E U A

Orca, a baleia porca

Orca, a baleia assassina – assassina e porca. Vive ela no Sea World de Orlando (EUA), um dos mais famosos parques temáticos do mundo. Pois não é que na manhã da terça-feira 6 ela apareceu brincando animadamente com o cadáver de um homem – ora colocava o corpo nu do morto em suas costas, ora forçava a sua submersão para vê-lo boiar novamente. Essa baleia Orca se chama Tillikum e é a maior do mundo a viver em cativeiro: pesa cerca de cinco toneladas. Só que dessa vez Orca está limpa nessa história –



não é provável que ela tenha matado o homem (de identidade não revelada); só foi porca mesmo: o morto (de 27 anos de idade, aparentemente) não apresentava sinais de mordidas ou de ataque. Isso levou a polícia a crer que ele morreu afogado (ao se deslocar as baleias formam fortíssimos redemoinhos na água). Segundo Vic Abbey, diretor do parque, o rapaz era assíduo espectador dos shows de Orca. Ele teria então se escondido antes de o parque fechar para poder entrar no tanque... E sabe-se lá fazer o quê. (ISTOÉ, n.1554)

2. Faça um comentário sobre sua previsão e a informação fornecida pelo texto.

3. A respeito do texto lido, marque a opção correta:

- () O texto tem como objetivo principal apresentar as características da baleia orca, também conhecida como baleia assassina.
- () O texto tem como objetivo relatar um episódio ocorrido num parque temático nos Estados Unidos.

4. Identifique características do texto, que justificam sua opção na questão (3)

5. O relato apresentado na notícia poderia ser resumido em cinco fatos. Apresente-os, obedecendo à seqüência cronológica em que ocorreram:

Fato 1: _____

Fato 2: _____

Fato 3: _____

Fato 4: _____

Fato 5: _____

6. Volte ao texto e confira se a ordem que você identificou no item 5 foi a mesma utilizada pelo autor:
- Identifique a ordem usada pelo autor. Que intenções poderiam ter orientado sua escolha?
 - Caso o autor quisesse destacar em sua notícia a morte do rapaz e, não, a brincadeira de mau gosto da orca, que mudanças deveria fazer em seu texto? Experimente resumi-lo sob essa perspectiva.

7. No título, o autor qualifica a baleia de “porca”, mas no corpo do texto diz que a orca está “limpa” na história. Explique o uso das duas qualificações usadas pelo autor.

porca: _____

limpa: _____

8. Indique no texto, através de colchetes [], a parte do relato em que o autor se ocupa em descrever o animal. Identifique o tempo verbal usado para atender a esse objetivo e compare-o com o tempo verbal usado pelo autor quando relata o episódio.

Leia outro texto sobre a baleia orca e responda ao que se pede:

Orca

Orca é o nome, originado do latim, dado ao mamífero cetáceo de grande porte e pertencente à família dos delfínídeos. Os machos alcançam 6,70m e as fêmeas, 4,90m de comprimento. Esse mamífero pode ser encontrado em todos os oceanos, mas prefere águas frias e não muito distantes da costa. É o mais agressivo dos cetáceos: ataca peixes grandes, focas, toninhas e, até mesmo, baleias.

- Indique duas possíveis fontes em que o texto “Orca” poderia aparecer. Justifique sua escolha.
- Objetivos diferentes motivaram a produção dos textos “Orca” e “Orca, a baleia porca”. Qual o objetivo de cada um dos textos?
- Indique o tempo verbal (presente, passado, futuro) usado preferencialmente em cada um dos textos e explique a escolha feita pelos autores:

	<i>Orca, a baleia porca</i>	<i>Orca</i>
TEMPO VERBAL EXEMPLOS JUSTIFICATIVA		

Desfazendo outros equívocos

Outros equívocos de natureza conceptual têm estado presentes na prática do professor em sua tentativa bem intencionada de proceder a uma transposição didática desses conceitos para uma abordagem discursiva da língua, focada no desenvolvimento dos gêneros secundários. Consideremos alguns desses equívocos:

- u Reconhecer a relativa estabilidade dos gêneros do discurso não é considerá-los como formas estáticas de organização da linguagem. Os gêneros não são construções prontas, cristalizadas, disponibilizadas de antemão ao sujeito, como um molde a ser preenchido, aplicável a situações de comunicação. Ao contrário, são construções dinâmicas em constante equilíbrio entre estabilidade e mudança: há os gêneros que estão “fora de moda”, como a epopéia, e aqueles que “estão na moda”, como o bate-papo na internet, o *e-mail* e o *blog*.
- u Os gêneros não são construções homogêneas, concretas, mas heterogêneas e abstratas e se atualizam no texto empírico. A grande maioria dos gêneros é construída à base de uma imbricação de *seqüências textuais* (descritiva, narrativa, expositiva, dialogal ou argumentativa). Confira o texto “Orca, a baleia porca”, cuja organização discursiva constitui-se de seqüências narrativas (“...terça-feira 6 ela apareceu brincando... Isso levou a polícia a crer que ele morreu afogado..., etc, com uso do tempo verbal pretérito perfeito), e de seqüências expositivas (“Vive ela no Sea World... Essa baleia Orca se chama... e é a maior do mundo a viver...: pesa cerca de cinco toneladas, etc. – com uso no tempo verbal presente). Por outro lado, mas em menor ocorrência, há gêneros que apresentam formas mais cristalizadas de realização, como os gêneros da área jurídica, os verbetes de dicionário e enciclopédias. Confira o texto. “Orca”, retirado de uma enciclopédia de estudante, no qual encontramos o domínio absoluto de seqüências textuais expositivas, próprias desse gênero. Por isso, é possível considerá-lo um modelo prototípico do tipo expositivo.

Bronckart (1999, p.217) considera as *seqüências textuais* como formas específicas de organização dos enunciados, que se combinam de diferentes maneiras para compor um determinado texto empírico. Nessa concepção, as *seqüências* não identificam diretamente os gêneros de textos como um bloco homogêneo; identificam as partes constitutivas dos gêneros, de modo que diferentes *seqüências* podem compor um único gênero, e o predomínio de uma ou mais seqüências evidencia com mais clareza o de gênero com o qual se está lidando.

Como reconhecer o texto do aluno como a expressão empírica de um *texto de opinião*?

Temos aqui um bom exemplo para demonstrar a fragilidade de critérios fechados, pré-definidos para a identificação do gênero como categoria homogênea. Não fosse a moldura comunicativa, na qual se insere a tarefa de produção, o texto passaria facilmente como um relato bem humorado de experiência de uma criança na sua relação com o irmão mais velho, principalmente após o retorno desse último de suas férias. No entanto, é possível reconhecer no texto seqüências textuais e tipos lingüísticos que compõem uma argumentação. Observe que a posição contrária à tese de que *irmão mais novo deve obedecer ao mais velho* está localizada nas linhas 1-7 e vem acompanhada de uma enumeração de ações e atributos do irmão mais velho, que serve de justificativa para a posição assumida pelo autor. O aluno constrói seu texto mesclando seqüências dialogais/interativas (“Oi, minha vida virou um inferno”, “veja”, “já deu para entender o básico, né?”, “Se sua vida”), próprias dos gêneros primários, com seqüências expositivas, que configuram um texto mais complexo: a justificativa apresenta disposição própria do mundo letrado da escrita escolar, através da presença de enumeração em itens a,b,c.

2.2.3. A ESTRUTURA LINGÜÍSTICA

Nesse campo, vamos colocar o foco sobre a expressão lingüística (e sobre algumas outras semioses, como imagens, gráficos, por exemplo), sobre o modo como a forma lingüística aponta, sinaliza os sentidos, guiando a nossa atenção, sugerindo o caminho em busca da significação. A metalinguagem, neste território, remetendo a alguns tópicos já considerados pelo “ensino de gramática”, implica, contudo, um olhar atrelado, de forma obrigatória, aos gêneros textuais, em sua diversidade:

- u de usos (cenários formais ou informais, por exemplo);
- u de meio (escrita / oralidade);
- u de suporte (livro, revista, jornal, site, TV, cinema, letreiro, rótulos).

Sem qualquer pretensão de esgotar o assunto ou de oferecer um recorte acabado da questão, são os seguintes os conteúdos reflexivos que propomos à discussão:

Aspectos notacionais

- a) Ortografia – valor das letras
- b) Ortografia – acentuação gráfica
- c) Pontuação
- d) Diagramação de textos de gêneros diversos
- e) Suportes textuais e diagramação da informação
- f) Recursos gráficos (desenhos, fotos, tabelas)

Organização frasal

- a) Estratégias de coesão referencial e sequencial
- b) Aspectos normativos e variação lingüística

Organização vocabular

- a) Processos de criação lexical
- b) Gírias
- c) Formas regionais
- d) Formas literárias

Aspectos notacionais

a) Ortografia – diversidade funcional dos caracteres (valor das letras)

A carta abaixo, escrita por uma grande lingüista brasileira, Miriam Lemle, e publicada na seção de Cartas do *Jornal do Brasil* (Caderno B, 06/03/1982, p.2) apresenta, de forma clara e sucinta, a questão do valor inquestionável da convenção ortográfica em uma cultura. Passemos a sua leitura para, em seguida, desenvolvermos a Atividade 10:

Em 25/2/82, sob o título “Torturadores de crianças”, foi defendida nas Cartas pelo Sr. Lauro de Oliveira Lima a proposta de que o alfabeto fonético internacional fosse mundialmente adotado no uso comum para a escrita de qualquer língua, em substituição às convenções ortográficas vigentes, infiéis aos sons da fala.

Como lingüista, gostaria de ajudar o Sr. Lauro e outros seduzidos pela aparente racionalidade da idéia a perceber a ingenuidade da proposta.

*Peço-lhes que tenham a paciência de observar uma meia dúzia de exemplos da variação fonética que decorre da variação dialetal da nossa língua. O que nós pronunciamos vaca, um lisboeta pronuncia **baka**. Onde os gaúchos dizem sal, os cariocas dizem **sau**. Onde os falantes urbanos da nossa região dizem trabalhando, os da área rural circundante dizem **trabaiano**. Muitos torcem por um time chamado **Framengo**, e não Flamengo. Onde nós dizemos alma (pronunciando **auma**), os paulistas dizem **arma**, com o “r” retroflexo, e essa palavra, para eles é homófona de arma, instrumento de luta. Na fala de muitos brasileiros, as palavras proparoxítonas estão perdendo a sílaba pós-tônica: sábado é pronunciado **sabo**, fígado é **figo**, lâmpada é **lampa**, e por aí vai. Afine, Sr. Lauro, o seu ouvido, e note quão poucas vezes são de fato pronunciados os “r” dos infinitivos verbais, quantas pessoas engolem os “s” dos plurais, quantos perdem a nasalidade das vogais finais átonas, dizendo **nuve** e não nuvem, eles **sabe** e não eles sabem.*

Ora, se a nossa escrita vai ser uma transcrição fonética, toda a variação dialetal deverá ser realmente assumida na nossa regulamentação da escrita e não haverá razão não só de penalizar as grafias fonéticas dos vestibulandos, como também não haverá fundamento para exigência de homogeneidade ortográfica de um livro para o outro, e nem mesmo entre as diversas partes de um mesmo jornal, uma vez que os jornalistas têm cada um a sua própria pronúncia da língua.

Acontece que uma norma ortográfica nacional e internacional aceita é um bem indiscutível: uma necessidade para qualquer comunidade lingüística complexa, que abrange uma massa de centenas de milhões de pessoas que falam a língua com pronúncias muito diferentes umas das outras. As convenções ortográficas foneticamente disparatadas das línguas do mundo ocidental atendem justamente a essa necessidade de uma norma de vasto alcance. A arbitrariedade da relação som-letra e o arcaísmo da norma ortográfica são o preço que pagamos para podermos contar com um sistema de representação de língua que transcende a variação dialetal.

Os dois bens, ou seja, o vasto alcance da norma ortográfica e o realismo fonético são simplesmente incompatíveis. Numa comunidade lingüística tão imensa e dialetalmente complexa quanto a nossa, que atinge o Brasil, Portugal, África e uns pontinhos da Ásia, é absolutamente impossível arquitetar um sistema que tenha ambas as vantagens.

É por isso, e não por uma cretinice generalizada, que nações e grupos de nações do Ocidente que compartilham uma mesma língua acabaram todas por se resignar a essa grande tortura de crianças que é a necessidade de sofrer um pouco e ler muito para aprender a ortografia. É dos males o menor.

Miriam Lemle, Rio de Janeiro

ATIVIDADE 10 - PROPOSTA INGÊNUA

Partindo do texto lido, responda as seguintes questões; discuta-as com seus colegas e com o formador:

- ❶ Comente as afirmações abaixo, apontando as implicações com relação ao ensino de Língua Portuguesa:
 - a) As convenções ortográficas vigentes são infiéis aos sons da fala.
 - b) Assumir uma escrita fonética será assumir variações dialetais na escrita.
- ❷ De acordo com o texto, é procedente afirmar-se que a norma ortográfica é arcaica? Comente.

Discutido o valor da convenção ortográfica, vale considerar um outro aspecto fundamental à relação ensino/aprendizagem, válido também em relação à ortografia. Uma questão fundamental no processo avaliativo do conhecimento da criança é colocar-se do ponto de vista dela, buscando compreender o seu olhar sobre esse objeto, a sua concepção e as suas hipóteses.

No caso da ortografia, as hipóteses da criança sobre a relação letra *vs* fonema são várias. A primeira delas é de que há uma relação biunívoca entre letras e fonemas, isto é, a de que cada letra tem um som equivalente e vice-versa. Sabemos, no entanto, que isto é fato apenas para um pequeno conjunto de caracteres: **p**, **b**, **f**, **v**, por exemplo. Rapidamente essa hipótese cai por terra e a criança desenvolve novas hipóteses sobre tal relação. Um importante instrumento analítico para o professor é, portanto, o conhecimento dessas possíveis hipóteses, nos termos do que os estudiosos têm apresentado.

Para maiores informações e sugestões de leituras sobre este assunto, consulte o Caderno "Conhecimento lingüístico e

apropriação do sistema de escrita” desta coleção. Outra boa leitura é Lemle (1987).

De posse desses instrumentos, o professor poderá fazer um diagnóstico acerca do estágio de desenvolvimento de seus alunos em relação à ortografia, e planejar sua ação, de modo objetivo. Assim, estará conhecendo qual é o problema (fazendo o “diagnóstico”) e agindo (aplicando o “tratamento”).

Tomemos o exemplo abaixo para um pequeno exercício diagnóstico:

Caso espantado

Um dia fiz uma viagem a Parecido do Norte e ali um homem carregando uma criança e quando o homem amdava parecia que a criança pessava mais e foi ficando mais pessado e o homem disse que diabo de criança.

Ele dezenrolou e quando ele viu a criança ela tinha virado o diabo.

Ele jogou a criança no parranco e saiu correndo asustado.

(Aluno de 4ª série – Escola pública de Minas Gerais, zona rural, 1987 – Corpus NUPEL-UFJF)

O primeiro passo, conforme já afirmamos, é buscar compreender o erro da criança, ou seja, a hipótese que ela construiu sobre as regras que regulam a escrita dessas palavras; o segundo, é buscar agrupar esses erros por semelhança de origem, para, então, trabalhar de forma mais produtiva e econômica essas dificuldades. O quadro a seguir relaciona grafia incorreta com natureza de erro, procurando interpretar o erro com relação a critérios que regulam a grafia correta das palavras.

QUADRO 5 – INTERPRETAÇÃO DE ERROS ORTOGRÁFICOS

	Desvios ortográficos	Tipo de erro
1	carregando crianca pessava/pessado asustado	A criança já sabe que não há uma regularidade contextual na relação letra/fone, mas ainda desconhece o valor das letras nas diferentes posições.
2	dezenrolou	Desconhece regularidades morfológicas (prefixo des-) que também participam como critério ortográfico.
3	parranco	Troca de homorgânica [p] / [b]: não identificação de um traço distintivo do som (surda /sonora)
4	amdava	Ignora um critério meramente ortográfico.

Fonemas *homorgânicos* são aqueles que têm o mesmo ponto e o mesmo modo de articulação, mas diferem quanto à sonoridade: um é surdo, o outro é sonoro. Pela sua semelhança, costumam provocar dificuldades para os aprendizes da escrita. Exemplos: /p/ e /b/, /t/ e /d/, /f/ e /v/, /k/ (de *quero*) e /g/ (de *guerra*). Ver, a propósito, o Caderno “Conhecimento lingüístico e apropriação do sistema de escrita”.

b) Ortografia – acentuação gráfica

Nesse campo, é comum encontrarmos práticas alicerçadas em dois procedimentos básicos, quais sejam: constatadas a dificuldade do aluno, o professor, sem qualquer diagnóstico mais preciso, passa a propor listas de regras de acentuação a serem copiadas e decoradas. É comum vermos, em resposta a tal prática, alunos passarem a um uso indiscriminado de acentos, em uma espécie de “intoxicação” (Lembre-se da *overdose* nas práticas médicas!).

Mais uma vez, vale, portanto, realçar que “aprende-se a escrever, escrevendo e lendo”. Essa é, pois, a principal porta de entrada também para a correção ortográfica.

Quanto à reflexão metalingüística, o caminho passa, em primeiro lugar, pelo levantamento diagnóstico seguido de uma abordagem, caso a caso, das dificuldades *reais* dos alunos. Em vez de dar as regras para os alunos, o melhor caminho é levá-los, por etapas planejadas (uma dificuldade por vez), a formulá-las, orientando-os em uma reflexão metalingüística a partir de seus próprios erros. A formulação de regras, além de oferecer elementos para a correção dos desvios ortográficos em foco, é um importante trabalho de redação, uma vez que ensina o aluno a produzir e a entender esse gênero textual de grande importância em suas práticas discursivas em geral.

O diagnóstico que possibilita a formulação de exercícios adequados de reflexão metalingüística é o que abordamos na Atividade 11, que você tem como tarefa a seguir.

ATIVIDADE 11 - PROCEDIMENTOS DIAGNÓSTICOS

1. As palavras listadas foram encontradas, sem a devida acentuação gráfica, em textos de alunos da 4ª série. Em relação a elas, faça o que se pede:
 - a) Separe-as em colunas, de acordo com a posição da sílaba tônica.
 - b) Classifique os grupos de palavras encontrados.
 - c) Identifique o grupo com maior incidência de erros.
 - d) Investigue as regras violadas.

- e) Estabeleça um plano de atividades a partir do diagnóstico, ou seja, das dificuldades reais desse grupo de alunos.

medico	silaba	inicio
dificil	gurias	necessario
lingua	proprias	serie
historia	varios	logica
ultimo	possivel	titulo
digrafo	paciencia	historica
romantico	exercicios	veiculo
miseravel	diarios	anuncios
importancia	metodo	influencia
facil	materias	proxima
impossivel	violencia	paragrafo

c) Pontuação

O domínio da pontuação é, sem dúvida alguma, uma estratégia fundamental para o estabelecimento da coesão e da coerência textual. Os sinais de pontuação e as suas convenções de uso estão a serviço da compreensão, da legibilidade, sinalizando o contorno entonacional das frases, isto é, os recursos rítmicos e melódicos da língua falada. Sem pretensão de uma distinção rigorosa, podem-se postular grupos de sinais que delimitam as pausas (vírgula, ponto e ponto e vírgula) e grupos que têm função mais proeminente na marcação da melodia, da entoação (dois pontos, pontos de interrogação, de exclamação, reticências, aspas, parênteses, colchetes, travessão), de acordo com Cunha (1978, p. 420). Não são, pois, esses sinais meras marcações formais associadas a estruturas sintáticas da frase.

Assim, também neste território, a prática de decorar regras é um desperdício de memória e inteligência. Uma criança não tem outro caminho para aprender a usar os sinais de pontuação a não ser pela compreensão da função discursiva e expressiva desses sinais. Nesses termos, um modo de ajudar o aluno a entender a pontuação é, por certo, a adoção de procedimentos que levem em conta a função desses sinais, tais como:

- 1) Reescrita orientada de textos de alunos (reflexão metalingüística sobre função dos sinais de pontuação), após sua leitura oral pelo autor, de modo a levá-lo a perceber a barreira de compreensão interposta entre seu texto e o seu leitor.
- 2) Reflexão metalingüística sobre uso ou função desses recursos notacionais em textos modelares.

Um exercício diagnóstico pode nos ajudar a precisar a dimensão do problema de nossos alunos nas séries iniciais:

Texto 1:

*Robô copi
O robo copi a ataca os ladrosi.
Um dia robocopi fio na casa.
Da sua mai robô copi achou.
Um ladrau mato na casa.
Da sua mãe e logo a mãe.
Ficou mu hito orogosa.
E robô copi ficou orogoso. fim*

(Aluno de 1ª série, escola pública federal de Minas Gerais, zona urbana, 1991 - Corpus NUPEL-UFJF)

Texto 2:

*O idiota
Era uma vez um idiota que chamava Igor era o menino distraído não gostava da escola nem estudar no dia de prova Igor erava tudo sentre zero. Mas um dia, seu pai viu a prova Igor você precisa estudar você so tira sero. Um dia seu pai mandou Igor estudar Mas Igor não estudou seu pai chegou e falou Igor você estudou não eu vou te bate.*

Buaaaaá, buaaaá?

Abartir de agora Igor so estuda nos dias de prova Igor so tira 10 em todas as provas.

(Aluno de 2ª série, escola pública federal de Minas Gerais, zona urbana, 1991 - Corpus NUPEL-UFJF)

Voltamos a lembrar: uma questão fundamental no levantamento diagnóstico é aprender a pensar os textos infantis a partir da concepção que a criança tem da escrita. Como não dominam ainda o saber formal, não sabem as regras, os conceitos que nós, professores, dominamos, as crianças elaboram hipóteses sobre os objetos de conhecimento. Em relação à pontuação não é diferente.

No texto 1, o autor desenvolve a pontuação a partir de uma hipótese espacial (KATO, 1988, p. 195), isto é, coloca ponto final em cada fim de linha, mesmo que o pensamento expresso na frase seja interrompido. Ignorando a função da pontuação, o aluno a utiliza espacialmente. Tal estratégia pode estar relacionada com o modelo de texto oferecido pelas cartilhas que, via de regra, apresenta frases do comprimento de uma linha.

No texto 2, o aluno estabelece a pontuação a partir dos conectores temporais (*Era uma vez, mas um dia, um dia, a partir de agora*) que introduzem os quatro segmentos que estruturam o seu relato (orientação e episódios 1, 2 e 3), através de quatro grandes períodos onde a voz do narrador e a do personagem se misturam. Tal estratégia obriga o leitor a uma grande cooperação, de modo a estabelecer elos que garantam a coerência do texto.

A pontuação em textos de alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental é estudada por Cancionila J. Cardoso (2003), no artigo “A pontuação como recurso de textualização: as descobertas de uma criança”.

A necessidade de inserir a expressão emocional do personagem leva o autor a usar uma estratégia curiosa. Para expressar o choro, usa uma estratégia espacial, deixando um espaço em branco ao redor da expressão onomatopéica do choro (*Buaaaá, buaaaá?*), talvez por influência de outro gênero, as histórias em quadrinho, onde as onomatopéias, em balões ou não, se desenham no espaço.

Este texto aponta, portanto, um trabalho a se fazer, qual seja, levar o aluno ao domínio das convenções de pontuação usadas para a inserção da fala de personagens. Uma prática equivocada e comum nas aulas de Português é tentar resolver tal questão através de exercícios, com frases isoladas, para uso do parágrafo e do travessão. O espaço para tal aprendizado é o texto do aluno e o texto modelar, como apontamos acima. Mal resolvida, essa é uma dificuldade que se manifesta, com uma frequência muito grande, nos textos de séries mais avançadas.

A propósito da inserção da fala de personagens no texto, ver o Caderno “Produção de textos escritos: construção de espaços de interlocução”, desta Coleção.

Outro aspecto a se considerar, de grande relevo na construção textual, é a pontuação expressiva, isto é, o uso da pontuação para sinalizar a entonação marcada por estados emocionais, como raiva, alegria, surpresa, medo, dor. No texto 2, acima, o uso da interrogação (*Buaaaá, buaaaá?*) é, por certo, uma tentativa de marcar esse valor. É o que faz outro autor infantil, no fragmento abaixo, ao usar o ponto de exclamação para exprimir o tom impositivo, de raiva, retratado em uma briga:

O almeirão e a bruxa

Um dia depois do dessencatamento Almeirão foi até a casa da bruxa e falou:

– Dona bruxa, agora voce vai virar uma galinha!

– Eu não vou não!

– Vai sim!

– Nao vou!

A agora você vai!

(Aluno de 3ª série – escola pública federal de Minas Gerais, zona urbana, setembro de 1993 - Corpus NUPEL-UFJF)

ATIVIDADE 12 - PONTUAÇÃO

Faça a reescrita e verifique o que o autor sabe e o que ele não sabe em relação à pontuação:

O indeo João

O indeo que se chamava João que vivia

Cou seus amigos nas ilhas João dise

– Cou seus amigos voceis não vão pescar

peicles me espera amigo João dise cou ceu

– amigo não vou espera muito dice cou

– ceu amigo.

(Aluno da 1ª Série, escola pública federal de Minas Gerais, zona urbana abril de 1991 - Corpus NUPEL - UFJF)

d) Diagramação de textos de gêneros diversos: cartas, histórias, notícias, regras, poemas, textos expositivos do livro didático, verbete de dicionário, de enciclopédia

A diagramação da informação é uma pista importante que orienta a atenção do leitor e implica uma relação entre figura (foco da atenção) e fundo (informação subfocalizada). Um leitor proficiente se orienta por tal sistema para conduzir sua leitura e sabe lançar mão dele ao produzir seus textos. Os diferentes gêneros textuais dispõem de uma “gramática”, de uma convenção sobre a distribuição espacial da informação. Assim é que uma receita não se distribui no papel do mesmo modo que uma carta; um texto didático apresenta uma distribuição espacial de suas partes (título, subtítulo, exercícios, ilustrações) de modo distinto do apresentado por uma notícia de jornal. A diagramação é, pois, parte da informação disponibilizada pelo texto. Não é um enfeite, um adereço, uma vez que contribui para a clareza da informação e para a identificação do gênero.

O domínio dessas convenções de diagramação dos gêneros textuais é parte do conteúdo do ensino de língua. Vale lembrar: esse não é um conhecimento espontâneo. Aprende-se através do convívio intenso com os gêneros textuais e da reflexão sistemática sobre sua função, estrutura e organização espacial.

e) Diferentes suportes textuais (livros, jornais, *sites*, murais, por exemplo) e a diagramação da informação

O que sabemos sobre a história da escrita e sobre os seus avanços (e também sobre os conflitos por ela gerados) tem uma forte relação com o suporte gráfico. Um pequeno intervalo de história, inspirada na obra de Jean (2002), pode nos ajudar a compreender a tarefa que nos aguarda em relação a tal questão.

Pequena história da escrita e de seus suportes

Desde os seus primórdios, quando, tendo a pedra e o barro como suporte, serviu para diferentes atividades práticas, como anotações de compra e venda, a escrita passou por suportes distintos. Fixada em monumentos e estátuas, em estampas, em murais, foi, aos poucos substituindo a memória dos homens. Ganhou novos suportes, como o metal, o papiro. Há cinco mil anos, os escribas egípcios já utilizavam a folha de papiro, a tinta e a pena. O surgimento dos alfabetos gerou mais agilidade na tarefa dos escribas. Mesmo assim, a escrita esteve, durante muitos séculos, na Idade Média, confinada aos mosteiros. A história da escrita, dos copistas aos impressores, teve um longo percurso. Os antigos rolos de papiro que, além de caros, eram frágeis, só podendo ser utilizados em uma das faces, foram substituídos por um novo suporte, o pergaminho, feito de pele de animal e, portanto, mais resistente. Assim, as folhas pergaminho, reunidas à maneira do “codex” (códigos) romanos fizeram nascer o ancestral do livro. Uma organização rigorosa do trabalho, dentro dos mosteiros, fez nascer os manuscritos em que os monges em tarefas de calígrafos, iluminadores, miniaturistas e encadernadores, criaram verdadeiras obras de arte a serviço de Deus e de sua ordem religiosa. Em fins do século XII, surgem as oficinas com escribas leigos que passam a redigir os documentos da nova burguesia comercial e a compor livros fora do âmbito do poder da nobreza e do clero. Esses direitos de edição vão atingir novas obras, como tratados de filosofia, de lógica, de matemática e de astronomia. Nos séculos XII e XIII, as universidades leigas tornam-se nova fonte de trabalho para os copistas. De fato, só os estudantes ricos tinham acesso a tal serviço; aos demais restava a dura tarefa de alugar um exemplar de uma livraria e copiá-lo letra a letra. Os primeiros sinais do

Renascimento trouxeram também um invento de alcance inestimável para a cultura europeia – a tipografia, um processo mecânico de impressão com caracteres móveis (Gutenberg, 1397-1468). O suporte material se transformou novamente, passando-se ao uso de uma invenção chinesa: o papel. O ato de escrever passou, então, a se entrelaçar com ato de imprimir. No século XVIII, o Século das Luzes, o interesse pelo livro evoluiu em busca da informação, o que levou a uma simplificação dos caracteres. Uma série de avanços em relação à tecnologia levou da impressão de 300 exemplares por dia, na impressora manual de Gutenberg, à impressão de 95 mil exemplares/hora, em 1846, século XIX. Este século viu crescer a imprensa, a proliferação de livros e de jornais. O século XX ampliou, em grande escala, esse crescimento, e fez surgir um novo suporte, cuja dimensão revolucionária já começamos a divisar – a tela do computador (JEAN, 2002).

O que vimos, portanto, na história da escrita é que diferentes suportes e instrumentos geraram novas formas. Um ponto fundamental, no entanto, reúne os passos desta história, qual seja, a busca pela ampliação do acesso à escrita. Assim, em nosso tempo, do livro, do jornal impresso à tela do computador, presenciamos, a cada dia, um vertiginoso processo de divulgação da escrita. É claro que, no caso da história particular do Brasil, estamos ainda longe de um processo de inclusão verdadeira de todos nesse mundo, seja ele o mundo do papel ou seja ele o universo da escrita por mídia digital.

O que fica claro, no entanto, é que a tarefa de letramento, ao implicar o domínio de todas as práticas sociais de escrita, inclui também as práticas de uso da escrita no computador, na internet. Assim, há que se afastar o medo de que tais instrumentos e suportes venham a acabar com a escrita: ela renasce, como sempre, com outra forma. Basta acessar um *site* e veremos as possibilidades de informação renovada, de múltiplas leituras. Perigos? É claro que existem! Estão por toda parte em nossa sociedade. Toda invenção humana tem a marca de seu criador, a possibilidade de ser usada para o bem ou para a destruição. Nessa história humana, cabe à educação a tarefa de ensinar a escolha; não, de fugir ao conflito.

A distribuição espacial, isto é, a diagramação dos textos dentro de seus suportes (livros, jornais, revistas, murais, *sites*) é outro conteúdo fundamental a ser considerado em sala de aula. Tal diagramação implica diferentes critérios, dentre os quais se podem elencar os seguintes:

- u maior ou menor relevância da informação; relação figura/fundo (no jornal, por exemplo, as notícias mais relevantes vão para a primeira página);
- u distribuição temática (em capítulos, Cadernos, seções, subseções, links);
- u estrutura do suporte (estrutura de um livro, de um jornal, de um *site*).

Considere o exemplo a seguir e, depois, passe à sugestão de atividade prática.

O Livro

A tarefa de inserção do aluno no mundo do livro pode começar pela discussão em torno da função de cada uma das partes que o estruturam (capa, autor, ilustração, editora, data de edição, orelha, lombada, índice, apresentação, capítulos). Tal reflexão é fundamental para a formação de um leitor proficiente, capaz de dominar não só o conteúdo que lê, mas de criar uma história de leitura para si, marcada pelas obras e por seus autores.

A relação do homem com a escrita reflete-se, muitas vezes, em belas metáforas que projetam, no domínio da escrita, algum aspecto humano. No caso do livro, encontramos, em sua estrutura, no modo de distribuição da informação, a extensão de partes do corpo humano. O livro tem: orelha, lombada, corpo, pé de página.

Uma boa sugestão de atividade prática é, no início dos trabalhos com uma turma, a apresentação do livro didático. A reflexão pode focalizar:

- u a capa (autores, editora, título, ilustrações que informam sobre a perspectiva de trabalho assumida);
- u a “conversa com o aluno”, que muitos desses livros apresentam (qual a proposta dos autores?);
- u o índice (que pode oferecer uma visão da proposta global de trabalho);
- u os capítulos (identificar a estrutura reiterada em cada capítulo e a função de cada parte).

f) Recursos gráficos (desenhos, fotos, tabelas)

Imagens gráficas estão presentes em todos os suportes textuais. Saturam nossos olhos, espalhadas nos outdoors, na TV, na publicidade, nas placas, nos letreiros, nos livros, nas revistas etc. Embora com funções distintas, recursos gráficos, tais como fotos, desenhos, grafismos, gráficos, tabelas, têm, por certo, uma função especial no processamento da significação e merecem um espaço de reflexão em sala de aula. As semioses não-verbais atuam, do mesmo modo que as verbais, como pistas sinalizadoras de significados. Não são, pois, em sua função discursiva, meros adereços dispostos ao longo, à margem do texto.

É fato também que, em nosso mundo urbano, a escrita, principalmente pela influência da publicidade, se mistura fortemente com a imagem, a tal ponto que a letra, espalhada pela

cidade (anúncios, paredes grafitadas, cartazes, caixas de embalagem, vitrines, placas etc. etc.), volta, como nos primórdios da escrita, a ser a uma espécie de “letra-imagem”.

As imagens e grafismos cumprem, pois, uma função comunicativa. Mesmo em função aparente de mera decoração, como é o caso dos adesivos que enfeitam os cadernos, as pastas, os livros, as revistas das gerações *teen*, cumprem a função de identificar as “tribos” de patricinhas e mauricinhos, de *skatistas*, de *rappers*, de *punks*, por exemplo. São a expressão de um gosto, de um prazer, enfim, de uma identidade.

Nos livros didáticos, temos desde fotos, desenhos que figurativamente ilustram a exposição verbal, até diferentes formas de “conceitos gráficos”, isto é, de expressão gráfica de uma idéia, de um conceito, de modo a facilitar a sua compreensão.


ATIVIDADE 13 - DIAGRAMAÇÃO E RECURSOS GRÁFICOS




Boneca de pano

MATERIAL

BRINCADEIRAS



tecido de algodão cru



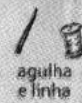
tinta para tecido



maquiagem



tesoura sem ponta



agulha e linha



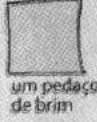
algodão ou manta acrílica



um pedaço de malha (tecido)



fita crepe elástico para a saia



um pedaço de brim



fita de cetim
lã


MODO DE FAZER

1. Cortar os formatos do corpo, da cabeça, dos braços e das pernas da boneca no tecido de algodão cru. Cortar frente e verso de cada peça.
2. Costurar a frente e o verso do corpo, dos braços e das pernas, para transformá-los em “saquinhos”.
3. Costurar os braços e as pernas no corpo da boneca, deixando um espaço aberto em cada parte, para colocar a manta acrílica ou o algodão.
4. Encher o corpo, os braços e as pernas com a manta acrílica ou o algodão. Costurá-los para fechar toda a boneca.
5. Usar a tinta e a maquiagem para pintar o rostinho e os pés da boneca. Amarrar, com a fita, a lã para o cabelo e costurá-la na cabeça. Costurar a camiseta e a saia da boneca para vesti-la. Use sua criatividade para desenhar a estampa.

corpo e cabeça



frente verso





braço esquerdo e direito



frente verso frente verso

perna esquerda e direita



frente verso frente verso






Fonte: Lupare.

- 1 Em relação ao texto acima, considere as questões a seguir:
 - a) Qual é o seu gênero textual? Como é a sua estrutura básica?
 - b) Qual o critério usado para a diagramação do texto?
- 2 Avalie a pertinência dos recursos gráficos na composição do texto.

Organização frasal

A organização frasal, como alvo preferencial das aulas de gramática, tem sido tratada, nas salas de aula de Língua Portuguesa, como uma mera distribuição de classes e funções sintáticas. Exercícios mecânicos e exaustivos de identificação e classificação de categorias esvaziam a sintaxe de qualquer sentido dentro do processo de expansão da capacidade de uso de uma língua e de reflexão sobre a mesma. É fácil verificar como tal reflexão poderia ser diferente se pensássemos a sintaxe não como um mero esqueleto de uma língua, mas como um conjunto de construções frasais em que se emparelham, de modo indissociável, a parte formal e as significações, dentro do jogo discursivo real dessa língua. Alguns exemplos de combinações sintáticas podem nos dar uma mostra desse jogo, como ilustram os exemplos a seguir (cf. também os exemplos do Quadro 2), em que o significado sentencial não resulta da mera soma de partes que compõem uma frase:

- 1) Um *velho amigo* não é um *amigo velho*;
- 2) Um *diamante grande* não se aproxima em nada de um *elefante grande*;
- 3) Nas frases *João abriu a porta* e *A chave abriu a porta*, o sujeito, na primeira é, de fato, um agente; mas o da segunda, é um instrumento;
- 4) Construções idiomáticas, como *Não vou nem que a vaca tussa*, ou *nem que chova canivete*, ou *nem que a porca torça o rabo* são, de fato, construções negativas enfáticas da língua portuguesa que nunca são lembradas quando se ensinam as frase negativas;
- 5) Quando um falante escolhe entre dizer *O gato comeu o rato* ou *O rato, o gato comeu* ou *Foi o gato que comeu o rato*, tais escolhas sintáticas sinalizam distintas intenções no processo de interlocução.

Levar o aluno a divisar esse jogo, a refletir de modo inteligente sobre ele, pode ser uma forma de ajudá-lo a fazer parte dele. Assim, partindo do texto do aluno ou do texto modelar, o professor poderá, através dos usos ali encontrados, explorar novas possibilidades de organização frasal.

Sobre essa questão, ver o Caderno “Escrever é reescrever”, desta Coleção.

Dentre os diversos aspectos sintáticos relevantes para o trabalho em sala de aula, escolhemos abordar aqui algumas estratégias de coesão referencial e seqüencial, dada a dificuldade que as crianças apresentam, no domínio dessas estratégias, na passagem da oralidade para a escrita.

a) Estratégias de coesão seqüencial e referencial

Chamamos de *coesão seqüencial* ou *conexão* os processos que assinalam os elos significativos entre orações (*João foi para a praia, mas não gostou*) ou entre unidades maiores, como parágrafos. A coesão seqüencial é sinalizada no texto por *conectivos* ou *conectores* (também chamados *articuladores* ou *organizadores textuais*), como conjunções coordenativas e subordinativas (*e, mas, ou; porque, quando, se, para que, como*), expressões preposicionadas (*durante muito tempo, depois de três dias*), advérbios e locuções adverbiais (*de fato, além disso, finalmente*), estruturas sintáticas como *para a realização desse sonho* ou *para alcançar esse objetivo*. Todos esses “marcadores” podem sinalizar a interligação entre as orações de um período, entre as frases de um parágrafo, entre os parágrafos de uma parte do texto, entre as grandes partes de um texto.

Já a *coesão referencial* recobre, dentro do discurso, os processos de apresentação de uma entidade nova, que julgamos desconhecida para o interlocutor (era uma vez *uma princesa*) ou a retomada de uma entidade dada, isto é, de uma entidade que julgamos conhecida pelo interlocutor porque já apresentada no discurso em fluxo (um dia *essa princesa* saiu do castelo e...) ou porque, mesmo não referenciada anteriormente, julgamos ser ela uma entidade do domínio de seu conhecimento (a professora chegou e “*elas*” *ficaram quietos*).

Assim se compõe a *cadeia referencial*, constituída por recursos lingüísticos que sinalizam o processo sociocognitivo de construção da referência, ao longo do discurso. Estes recursos podem ser de natureza diferente tais como: repetição de itens lexicais, emprego de pronomes, sinônimos, antônimos, relações metafóricas (ex.: mulher malvada/megera, menino bem comportado/anjinho) ou metonímicas (a parte pelo todo, o todo pela parte – mão/pessoa humana, pneu/carro; elemento pelo conjunto, conjunto pelo elemento – martelo/ferramentas, veículos/ônibus) entre os termos interligados, associações semânticas entre eles (ex.: viagem/mala), entre outros recursos.

O ensino-aprendizagem das estratégias de coesão textual na escrita infantil é, por certo, um tópico altamente merecedor da atenção dos professores de 1ª a 4ª série. Um pequeno exercício diagnóstico pode nos dar a dimensão dessa relevância:

*O cavaleiro lola
 O nomi do cavleiro e lola um
 dia o lola foi trabalhia é Ele
 ganio muito diero e Ele conprou um
 cavalo e Ele foi a teupalasio da
 pricesa e Elepidiu a mão da pricesa
 para o rei e Ele a ceito e A pricesa
 e o lola ficarão felisis paracepri*

*(Aluno de 1ª série, escola pública federal de Minas Gerais, zona urbana, abril de 1991 -
 Corpus NUPEL - UFJF)*

Em termos de estratégia de coesão referencial, o autor insere o protagonista de sua história já no título, através da expressão “cavaleiro lola” e vai mantê-lo em cena através do uso de “lola” e da reiteração do pronome “ele”. Temos, então uma *cadeia referencial* em que essas expressões utilizadas para evocar a mesma entidade, são consideradas *co-referentes*.

Os outros personagens, como é habitual no modelo de contos de fada, não têm nome: são “o rei” e “a princesa”. Os elos coesivos são, pois, construídos através dos seguintes recursos: expressões que têm como núcleo um substantivo (“cavaleiro lola”, “lola”, “o rei”, “a princesa”) e pronome (“ele”, usado para retomar tanto o Lola, quanto o rei).

Quanto às estratégias de coesão seqüencial, os elos são construídos pelo conectivo “e”. Não há qualquer sinal de pontuação.

Em síntese, o nosso pequeno autor consegue assegurar, ainda que de modo precário, os elos coesivos de seu texto. O uso abusivo de recursos como o “ele” e o “e” evidencia um estágio primário nesse processo e o longo caminho a ser percorrido.

ATIVIDADE 14 - COESÃO TEXTUAL

- 1) Faça uma avaliação das dificuldades do pequeno autor em relação ao uso dos recursos coesivos:

Azulão era um menino de quinze anos que estava brincando de pular montinhos de terra na rua. Cuda pegou um pedaço de madeira e colocou entre os dois montinhos de areia. Cuda pulou mas desviou. Quando Azulão foi pular, bateu com a roda na madeira capotando duas vezes e caindo com a cara no cocô de cachorro. Quando foi levantar, estava com a cara toda cheia de cocô. Cuda pediu desculpas, mas não adiantou, pois Azulão

começou a bater no Cuda com muita força e ficou até roxo.

O causador do acidente tem que pagar a roda da bicicleta que empenou.

(Aluno de 4ª série, escola pública federal de Minas Gerais, zona urbana, 1991 - Corpus NUPEL - UFJF)

2. Feita a avaliação, proponha atividades que poderiam ajudar o aluno a superar as dificuldades que você constatou.

b) Aspectos normativos e variação

Como este tópico já foi abordado, de forma mais ampla, na primeira parte deste Caderno, em que sua relevância foi considerada, voltamos apenas a lembrar que, longe do mito da homogeneidade lingüística do Brasil, cabe ao professor estar atento às variações lingüísticas praticadas em sua sala de aula, de modo a, sem silenciar os falantes distanciados dos padrões normativos da oralidade e da escrita, ajudá-los a ampliar o seu domínio lingüístico para além de suas fronteiras de classe, de cultura ou de idade. A questão é, portanto, somar e não, subtrair, isto é, a questão é não silenciar ninguém!

Organização vocabular

a) Processos de criação lexical

Uma competência natural aos falantes nativos de uma língua está em criar palavras e em reconhecer palavras novas. Tal capacidade é tão natural que, muitas vezes, nem nos damos conta de que acabamos, no fluxo de uma conversa, de produzir uma palavra inédita. E isto acontece porque a forma como os falantes dão conta da tarefa de criar e recriar a linguagem parte do “velho”, daquelas regras e padrões construcionais que já dominam. Para a criação de palavras, temos caminhos distintos, quais sejam: a expansão de sentido de uma palavra já existente na língua (“filé”, “cuecão”, “mauricinho”, “patricinha”); a criação de uma palavra nova (*mensalão*, *panelaço*, *economês*, *malufar*, *collorir*, *frescurite*) ou a importação de palavra de outra língua (*mouse*, *balé*, *Karaokê*, *skate*).

Às vezes, tal processo implica a combinação de palavras, como *porta-treco*, *bolsa-família*, *bolsa-escola*, *salário-família*, *vale-refeição*, (processo de composição); às vezes entram em jogo regras que envolvem radicais e afixos (processos de sufixação e prefixação), como em *fanqueiro*, *skatista*, *pagodeiro*, *mensalão*, *mensalinho*. Outras vezes, por analogia com outras formações, estabelecemos uma forma singular de segmentar e mesclar partes de palavras, gerando novas formações. Foi desse modo que, diante de sanduíches americanos chamados *hamburger* e *cheeseburger*, inventamos, por analogia e por outros

jogos da mente, o *X-burger*, o *X-bacon*, o *X-salada*, o *X-tudo* que, dos morfemas de origem não preservam quase mais nada, embora, quanto ao sentido, se garantam os elos (em todos esses sanduíches pressupõe-se a presença do “bifinho” de carne moída e do queijo, embora isto não esteja presente na forma da palavra).

As crianças são mestras nessa arte. Os poetas, os cientistas, os tecnólogos – todos nós nos esmeramos nesse processo de produção.

d) Gírias

Quanto ao processo de formação de gírias, o que se pode afirmar, em primeiro lugar, é que sua presença não ameaça a integridade de uma língua. Esse não é um fenômeno exclusivo do Português. As gírias delimitam os diferentes “territórios” de convívio e de agrupamentos humanos, forjados pela idade, pela profissão, ou mesmo pela contravenção. Por seu caráter delimitador de fronteiras, as gírias acabam por ter, na maioria das vezes, uma vida curta. Vão e vêm, enquanto se prestam à identificação do grupo, à sua comunicação particular. Quando perdem tal função, passando ao domínio público, são substituídas em seu grupo de origem, passando à “moda” de outros grupos, principalmente se postas na boca da mídia televisiva. As gírias incorporadas pelas novelas são um exemplo disso; duram o tempo que dura o folhetim.

Em relação ao processo de educação linguística, cabe definir com os alunos uma questão: o importante é que se aprenda o uso certo para a situação certa.

e) Formas regionais

O repertório lexical de um falante pode variar de acordo com a região de onde procede. É assim que no Português Europeu (PE) encontramos palavras diferentes daquelas usadas pelos falantes do Português Brasileiro (PB) ou palavras iguais com o sentido inteiramente distinto (Quadro 6). Mas as diferenças não param aí. O PB apresenta muitos vocábulos de origem tupi (*capim*, *guri*, *mingau*; *nomes de cidade*, como *Itamontes*, *Itabira*, *Araxá*, *Itaúna*) e de origem africana (*vatapá*, *angu*, *fubá*, *caçula*, *moleque*, *senzala*) que não fazem parte do repertório lexical do PE. Dentro do território brasileiro, muitas palavras são típicas de uma região, como ilustram os exemplos no Quadro 7.

QUADRO 6 – VARIAÇÃO VOCABULAR ENTRE PB E PE

	PB	PE
“apelido”	alculha	sobrenome
“banheiro”	casa de banho	salva-vidas
“camisola”	roupa de dormir	blusa, camiseta

Fonte: Mateus (2003, p.50)

QUADRO 7 – FORMAS LEXICAIS DO DIALETO MINEIRO

Palavra	Significado
“alicate”	perna arqueada
“chico”	menstruação
“misse”	grampo de cabelo
“desmazelo”	alfinete
“guaspa”	chicote
“caburé”	coruja
“capanga”	embornal

Fonte: Zagari [Coord.]. Fascículo 2 do Atlas Lingüístico de Minas, inédito.

Passamos a sugerir atividades de investigação sobre o léxico a serem feitas em sala de aula. O professor poderá, por exemplo, fazer, com os alunos de 3ª e 4ª séries, um miniglossário de palavras novas (neologismos) do Português e outro de gírias usadas por eles mesmos. A tarefa do aluno consiste em fazer o verbete de cada palavra, apresentando o seu sentido e exemplos de uso. Essa é uma atividade que o aluno realiza com prazer, porque implica entrar no jogo da linguagem e tentar reconhecer os “novos lances”, a forma como os falantes criam e recriam a linguagem.

A importância dessa atividade reside em um conjunto de fatores: o primeiro deles é a valorização do processo de renovação vocabular da língua; o segundo, é a reflexão metalingüística de modo a tornar explícitos os diferentes processos de renovação vocabular da Língua Portuguesa; o terceiro fator está na desconstrução de mitos e preconceitos em torno de gírias e estrangeirismos; o quarto é a oportunidade de reflexão sobre um gênero textual (o verbete de dicionário) e o aprendizado a mais sobre a organização desse tipo de obra (diagramação do verbete, ordem alfabética das palavras, por exemplo).

Outra sugestão seria a elaboração também de um glossário de formas lexicais regionais, tomando o(s) dialeto(s) da região de procedência dos alunos. Tal pesquisa poderia atingir a família, buscando a procedência geográfica dos pais, e dos avós.

O professor poderia distribuir tais tarefas por turmas, séries diferentes e, ao final, propiciar o acesso ao resultado da pesquisa de todos os grupos.

f) Formas literárias

Para início de conversa, vale um pequeno parêntese para ressaltar a relevância da inserção da poesia em sala de aula. Nas mais diversas formas de atividade, lendo, refletindo sobre suas estruturas e estratégias, criando, parafraseando, decorando, recitando para os colegas, a poesia não pode faltar.

Dentro da poesia infantil brasileira, a obra de José Paulo Paes (1990) é um belo exemplo. A exploração de jogos com palavras é um dos grandes motes de sua poesia. O próprio autor declara em versos:

Poesia

É brincar com palavras

Como se brinca

Com bola, papagaio, pião.

(Paes, 1990, p.2)

Os fragmentos de sua poesia, a seguir, (op.cit) mostram o fantástico universo a ser explorado com a criança. Na estrofe 1, o autor brinca com a sonoridade e o sentido da palavra “morcego”; em 2, explora relações de sentido, como a homonímia (manga (fruta) e manga (parte de um vestuário) e a polissemia (cabeça humana e “cabeça” de alfinete); em 3, a brincadeira está em se fazerem pequenos verbetes de dicionário a partir da perspectiva conceitual da criança:

1) *Aqui jaz um morcego*

que morreu de amor

por outro morcego.

Desse amor arrenego:

amor cego, o de morcego!

(Cemitério, p.3)

2) *Se você for detetive,
um último lembrete:
onde foi que esconderam
as mangas do colete
e quem matou os piolhos
da cabeça do alfinete?*

(Atenção, detetive, p.5)

3) *Aulas: período de interrupção das férias.
Dedo: parte do corpo que não deve ter muita intimidade com o nariz.
Excelente: lente muito boa.
Queixo: parte do corpo que depois de um soco vira queixa.
Sopapo: o que acontece quando só papo não adianta.*

(Dicionário, p.16)

U | CONCLUSÃO

Neste Caderno, trabalhamos com uma concepção ampla e articulada de ensino e aprendizagem de língua, buscando intencionalmente propor um modo de atuar na sala de aula que ultrapassa o fazer mais tradicional e mais divulgado.

Partimos da compreensão de que a língua comporta as dimensões social, cultural, interacional, cognitiva e formal, que se inter-constituem nas práticas efetivas de linguagem. Nessa perspectiva, assumimos posição contrária à daqueles que pensam a língua como algo estático, de regras fixas e imutáveis, válidas para qualquer situação interacional (falada ou escrita, formal ou informal), porque essa visão não corresponde à realidade dos usos efetivos da língua na diversidade das práticas sociais.

Daí, definimos como *gramática* o saber lingüístico dos falantes, um saber construído no jogo efetivo da linguagem, no convívio, nas diferentes práticas sociais, que implica o domínio de conhecimentos de naturezas distintas, mas fortemente interligados: conhecimento fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático.

Por isso, não nos detivemos em práticas que apenas focalizassem os conteúdos tradicionais do ensino de gramática: a morfologia, a morfossintaxe, a sintaxe. Optamos por uma reflexão que contemplasse as diversas dimensões que reconhecemos na língua, que acionasse toda a gama de conhecimentos envolvidos nos jogos lingüísticos reais, considerando que o objetivo da escola é levar os alunos ao domínio das práticas sociais de linguagem.

Assim, reenquadramos a questão do ensino de gramática e propusemos, conforme anunciamos no título do Caderno, que se realize a reflexão metalingüística nas séries iniciais do Ensino Fundamental, abrangendo as estruturas lingüísticas (a organização das frases, a coesão textual, a organização vocabular), sem perder de vista a diversidade

de usos lingüísticos, abrangendo também as estratégias discursivas necessárias ao domínio de gêneros textuais orais e escritos, e abrangendo ainda os aspectos notacionais da escrita (a ortografia, a pontuação, a diagramação do texto e do suporte textual). O que buscamos, portanto, foi oferecer aos professores uma mostra do que pode vir a ser o trabalho com a língua e a linguagem na sala de aula, numa abordagem reflexiva que contemple a diversidade de fenômenos que institui o texto, o discurso real, nas práticas sociais efetivas.

Sugerimos agora ao professor, sob a orientação do formador e com a cooperação dos colegas, que retome e examine as respostas que produziu para as duas primeiras atividades propostas. A avaliação e a discussão dessas respostas darão uma medida da aprendizagem desenvolvida no estudo deste Caderno e das possibilidades de aplicação de nossas propostas nas salas de aula.

No mais, voltemos à epígrafe de Paulo Freire que abriu este Caderno - *O que eu acho bonito na educação é que ela sozinha não faz as coisas todas, mas, sem ela, as coisas todas não se fazem.* – e levemos, como “lição de casa”, a tarefa de repensar a nossa prática, como sujeitos sabedores do papel que a sociedade humana, com seu poder simbólico, confere a nós, educadores, e à escola. Em especial, como educadores lingüísticos, é preciso que encaremos a tarefa de ensinar aos nossos alunos o sentido da **diferença**, o que inclui, entre muitas outras questões, o respeito pelas variedades dialetais de uma língua e a compreensão de que as instâncias públicas de interação implicam posturas lingüísticas e interacionais distintas daquelas a que estamos habituados em nossas práticas sociais privadas.

u | APÊNDICE

RESPOSTAS ÀS QUESTÕES FORMULADAS NAS ATIVIDADES

ATIVIDADE 1 - DESCONSTRUINDO VETOS

- Questão 1 – Resposta pessoal.
- Questão 2 – Resposta pessoal.
- Questão 3 – Item a – Resposta pessoal.
- Questão 3 – Item b – Resposta pessoal.
- Questão 4 – Resposta pessoal.
- Questão 5 – Resposta pessoal.

ATIVIDADE 2 - ESCRITA INFANTIL

Itens a e b:

No texto *O barco* (1ª série), o aluno apresenta dificuldades:

Quanto aos aspectos formais da língua

- u ortografia – troca de letra (xuva/chuva), não segmentação de palavra (anoti/à **noite**), monotongação (anoti/à **noite**, avudo/afundo), troca de homorgânica (avudo/afundo), marca de dialeto não-padrão (_tava), escrita orientada pela hipótese da biunivocidade (a cada letra corresponde um fonema - minino);
- u uso inadequado da pontuação (ausência de pontuação intermediária – o texto é um bloco único, que começa com maiúscula e termina com ponto final);

u construção da cadeia referencial através de repetição lexical (*barco, menino*).

Quanto às estratégias discursivas para a construção do gênero história: embora seja possível reconhecer, no texto, elementos do cenário, da complicação e do desfecho, considerados como seqüências textuais básicas no plano geral do gênero, o autor constrói uma narrativa com composição quase inexistente de cenário (Era um dia bonito...), personagem pouco consistente, sem atributos, nem mesmo nome. A seqüência de eventos carece de coesão, pela falta de ordenação cronológica-lógica (“o barco batel na pedra”/“deu uma chuva”). Nesse caso, a relação de causa é invertida na seqüência.

No texto *O gato mágico* (2ª série), o aluno apresenta dificuldades e progressos:

Quanto aos aspectos formais da língua

- u ortografia – ainda aparece a troca de letras (*mecheu/ mexeu* e *abozentou/ aposontou*), inclusive de homorgânicas (*abozentou/ aposontou*). No entanto, é visível seu progresso, quanto à sua capacidade de compreender e usar as regras do sistema ortográfico, posto que venceu a hipótese da biunivocidade;
- u pontuação e paragrafação – um padrão de disposição das sentenças linha a linha, iniciadas com letra maiúscula e finalizadas com ponto, muito semelhante à formatação dada nas cartilhas ou pré-livros, foi incorporado pelo aluno;

Quanto à construção do texto narrativo, é de se ressaltar o significativo avanço no que diz respeito à criação do personagem, de que se conhecem o nome, a idade e a profissão, por exemplo. Deve-se ressaltar também o progresso do aluno na marcação temporal da seqüência de eventos que constituiu o centro da narrativa.

Item c: Resposta pessoal.

ATIVIDADE 3 - DE QUE DIVERSIDADE DE USO ESTAMOS FALANDO?

Questões a e b: respostas pessoais.

Questão c: Todo sistema lingüístico possui uma gramática própria. Do mesmo modo, todas as variedades de uma língua – mesmo as variedades não-padrão – também possuem suas regras, sua gramática. A diferença entre a variedade padrão e as outras é que, entre essas últimas, poucas foram descritas sistematicamente pelos estudiosos (filólogos ou lingüistas) e, sobretudo, nenhuma delas é prescrita pela escola. As regras das diferentes variedades são igualmente “boas” e aptas a viabilizar a comunicação e a produção cultural. Isso pode ser comprovado pela constatação de que a gramática do português não-padrão é muito próxima da do inglês padrão e do

francês padrão falado, no que respeita à flexão verbal, já que apresenta a mesma economia de flexões. É interessante também observar que há uma correspondência entre o “a gente ama”, do português, e o “on aime”, do francês. Pode-se concluir, então, que as formas “caipiras” de flexionar os verbos não são um sinal de deficiência dos falantes, nem de que essa variedade do português do Brasil é primitiva, “dói no ouvido” etc. Pelo menos, não é isso que pensamos do inglês e de seus falantes!

ATIVIDADE 4 - MITO OU FATO?

Questão 1:

- a) MITO.** O fato é que a oralidade é que é primária, natural a todos os seres humanos; a escrita pode ser considerada como secundária, no sentido de que é uma invenção tecnológica, cultural. Nem todos os povos têm escrita. O mito é sustentado pela oposição entre oralidade e escrita que considera, de um lado, a *oralidade* como imprecisão, pensamento concreto, primitivismo, atraso, miséria; de outro lado, a *escrita*, como precisão, pensamento abstrato, desenvolvimento social, econômico e científico. De um lado, as crenças no mágico poder transformador do mero aprendizado da leitura e escrita, nas virtudes *imanescentes* da escrita, capazes de tornar um povo desenvolvido, nutrido e feliz (MIRANDA, 1998, p. 293-294). De outro, *“a perpetuação do ponto de vista de que os analfabetos são criaturas patéticas e carentes; de que o analfabetismo é um problema social comparável à miséria, à desnutrição, à doença, com os quais é sempre associado; de que os membros das sociedades sem escrita são selvagens ignorantes; de que as crianças que não conseguem aprender a ler são ineducáveis; de que os que não freqüentaram a escola pouco poderão saber que valha a pena.”* (OLSON, 1997, p.35). Nossa proposta é de uma equação entre oralidade e escrita, em lugar da divisão e oposição. É importante reconhecer a função de ambas nas práticas sociais: no lazer, no trabalho, na ciência, na família, na escola, na burocracia, nas igrejas, nos sindicatos... Não se trata, pois, de superar a oralidade em direção à escrita. Outro aspecto fundamental a considerar é que a escrita não é uma mera representação gráfica da fala. A principal diferença está na forma como organizamos um texto oral ou escrito.
- b) FATO.** O que há são diferenças lingüísticas que também traduzem outras diversidades, isto é, pessoas que procedem de regiões, de grupos sociais, de profissões, de gerações diferentes falam diferente; pessoas em situações sociais diversas também usam a língua de modo distinto. Não existe uma variedade lingüística certa. Existe uma variedade considerada padrão, que veicula os conteúdos de prestígio de uma cultura e é profundamente marcada pela língua escrita. Essas questões estão discutidas no Caderno “Variação lingüística e ensino”, desta Coleção. O multilingüismo e o multiculturalismo são, pois, uma grande riqueza de um povo, a sua singularidade, e não a sua pobreza.

- c) MITO. Como se discute no Caderno “Variação lingüística e ensino”, desta Coleção, uma língua não se deteriora, não se corrompe e nem entra em decadência com o tempo. O que pode ocorrer é um processo de **mudança lingüística**, em que uma variedade se desvia da variedade tida como padrão e passa a ser utilizada com mais freqüência. As gírias expressam um comportamento social, isto é, são escolhas lexicais usadas para delimitar o território de um determinado grupo (jovens, marginais, por exemplo) e não ameaçam a integridade de uma língua. As importações de outras línguas, quando importantes à comunicação, acabam se moldando à gramática da língua importadora, sofrendo adaptações morfológicas, sintáticas, fonológicas, ortográficas. Exemplos disso são as importações mais recentes do inglês relativas a diferentes domínios: surfar, deletar, internauta, xerocar, sanduíche. Nos termos de Perini (2004, p. 14-15): *“Como primeira conclusão deste ensaio, direi que não estamos em perigo de ver nossa língua submergida pela maré de empréstimos ingleses. A língua está aí, inteira: a estrutura gramatical não mudou, a pronúncia é ainda inteiramente nossa, e o vocabulário é mais de 99% de fabricação nacional. Por enquanto, falamos Português”*. A linguagem da internet, em seu processo de fragmentação, expressa a agilidade do meio e vem criando novas formas de interação, novos gêneros textuais. Vale insistir: o importante é que se aprenda o uso adequado para cada situação.
- d) MITO. Isto é um mito com o qual o autor da letra brinca. De fato, há aí uma confusão entre os traços marcantes de uma cultura (Brasil – berço de grandes músicos; Alemanha – berço de grandes filósofos) e o potencial de uma língua. Não há língua mais “lógica” ou mais “emocional” que a outra; todas estão aptas a responder às necessidades comunicativas de seus falantes. O que acontece sempre é que, quando uma cultura se sobrepõe à outra, numa relação de dominação, acaba por exportar também, junto com seus produtos culturais, tecnológicos e científicos, palavras de sua língua. Exemplo disso é a penetração do léxico do inglês no Brasil, nos mais distintos campos, misturando-se com o Português.

Questão 2:

A situação revela uma manifestação de preconceito que decorre dos mitos sobre línguas “erradas”. Tal mito sustenta a idéia de quem fala “errado”, pensa errado ou não pensa. O que fazer? Em relação à turma que ri do Joãozinho, cabe uma discussão sobre os diferentes modos de falar e o modo de escrever. Uma reflexão metalingüística sobre tal conteúdo (cf. seção 1 deste Caderno e leituras sugeridas). Em relação a Joãozinho, o que se tem a fazer é levá-lo a compreender as diferentes formas de falar e a conhecer a variedade padrão. O convívio intenso com a escrita, a leitura e a oralidade letrada é o caminho para a ampliação do território de domínio lingüístico desse aluno. Ampliar o território: não pretender que o aluno abandone a variedade de sua comunidade lingüística, mas sim que ele acrescente à sua competência lingüístico-discursiva o domínio da variedade padrão, nas modalidades falada e escrita. Enfim, a questão é somar e não subtrair, isto é, a questão é não silenciar ninguém.

ATIVIDADE 5 - COMPONENTES DA GRAMÁTICA

Questão 1:

- a) O capítulo da gramática em que se encontram as informações em pauta é o da Morfologia, em especial a parte relativa à formação de palavras.
- b) As gramáticas devem apresentar listas de sufixos com seus possíveis sentidos e possibilitar a seguinte análise das palavras do exercício: são palavras derivadas com a estrutura radical/raiz + afixo (sufixo); são derivadas pelo processo de sufixação (derivação sufixal).

Questão 2:

- a) Quanto a ginecólogo e ginecologista, a construção mais usada é a X-ista (nome+sufixo-ista). O falante de português tem pelo menos duas razões para tal escolha. A primeira deve-se ao fato de a língua portuguesa ter as paroxítonas como acento padrão. As proparoxítonas são poucas e os falantes não escolarizados transformam-nas em paroxítonas (figado = figo; lâmpada = lampa; ônibus = on(i)bus). A segunda razão é de natureza morfológica e semântica: “X-O” é uma formação de base erudita, mais freqüente em ambientes mais letrados, designando profissões mais intelectualizadas. Assim, as duas formas não são equivalentes.
- b) As construções “X-O”, “X-EIRO”, “X-ISTA” formam agentivos, mas seu uso é regulado por fatores pragmáticos e sociais. Em linhas gerais, segundo Miranda (1979), a configuração é a seguinte:
- u os agentivos em “x-o” têm primazia na linguagem científica, espaço extremamente seletivo, controlado, que envolve atividades de pesquisa. Exemplos: *sociólogo, psicólogo, geógrafo, geólogo, odontólogo* etc.
 - u os agentivos em “x-ista” determinam “*especialidade intelectual*” adquirida, normalmente, nos meios acadêmicos, cuja escolha recai em atividades socialmente prestigiadas. Exemplos: *jornalista, violonista, ginecologista, romancista, odontologista* etc.
 - u os agentivos em “x-eiro” determinam “*um fazer em relação a algo*”. Como este *fazer*, normalmente, implica numa prática de manipulação física sem, necessariamente, estar ligada a uma especialização, sua escolha recai na designação de atividades pouco prestigiadas socialmente. Exemplos: *jornaleiro, violeiro, motoqueiro, noveleiro* etc.

Questão 3:

- a)** A construção “ME dá”, reiterada no poema de Adélia Prado, remete a um uso pragmaticamente muito definido: a forma como as crianças pedem, repetindo tantas vezes até vencerem os adultos pelo cansaço. Não significa a mesma coisa que a construção “Dá-me” e não pode, portanto, ser sugerida para uma troca de uso. Não se trata, pois, de uma variação de registro apenas; há diferença pragmática.
- b)** Considerando a realidade da Língua Portuguesa falada no Brasil, o que se pode afirmar sobre o uso efetivo de construções do tipo *Empreste-me seus livros* e *Me empresta seus livros* é que a primeira é uma construção própria da escrita formal e só aparece em falas planejadas muito formais. Quanto à segunda construção, embora muitos professores de Português ainda digam “Isto é Português errado”, o fato é que todos os falantes do Português do Brasil – letrados ou não – falam desse modo.

Questão 4:

- a)** A escolha da carta pessoal certamente se associa à idéia de que quem procura uma agência de viagem poderá ausentar-se temporariamente do local onde mora. É praxe pessoas em viagem darem notícias a parentes ou a amigos, através de cartas, postais, e-mails, etc. É um gênero em que a linguagem é usada para troca de confidências e para a expressão de sentimentos e emoções, em tom de intimidade; daí a escolha de tal gênero como instrumento da propaganda, uma vez que suas características reforçam a impressão de credibilidade junto ao público a que se destina a propaganda.
- b)** Bernardo escreve para os amigos Ana e Paulo.
- c)** A carta descreve para os amigos uma temporada de férias em Aruba: passeios, visitas a pontos turísticos, as belezas da paisagem e os prazeres da diversão a dois.
- d)** A agência pretende vender o seguinte produto: férias em Aruba. Para isso, vende aos interessados a idéia (defende a tese) de que passar uma temporada nas praias de Aruba rejuvenesce.
- e)** Quanto às estratégias sintáticas usadas no texto, pode-se dizer que a estrutura informal do início vai sofrendo uma metamorfose radical à medida que o personagem se transforma de adulto em adolescente e, depois, se infantiliza. Nesse ponto, passa ao uso de uma sintaxe mais simplificada: orações justapostas, ausência de conectores; estrutura simples, reiterada, de sujeito e predicado nominal. Tais escolhas sintáticas, próximas da escrita da criança, sinalizam a metamorfose de Bernardo e reforçam a tese defendida no texto de que viajar para Aruba é (re)encontrar a juventude. Ressaltem-se ainda as escolhas lexicais dentro do universo infantil e o uso reiterado do diminutivo.

f) Outros recursos usados:

- u apelo à imagem (foto de uma bela paisagem litorânea, com águas claras, tranquilas, céu límpido de verão, coqueiros);
- u uso de diferentes tipos de caligrafias, que expressam as transformações sofridas por Bernardo (da fase adulta à infância), processo de regressão detonado pela informação chave: “Descobrimos também a fonte da juventude. E é de água salgada (ah! ah! ah!)”. Esse uso vai desde a letra cursiva característica de um adulto até a escrita da criança no início da vida escolar, com a presença de letras-palito, escrita espelhada e desenhos.

ATIVIDADE 6 - A EXPANSÃO SEMÂNTICA

Questão 1:

Nos exemplos 1, 3 e 4, o *onde* tem como referentes expressões de tempo (*século, futuro, um tempo presente*, respectivamente). No exemplo 2, a referência se constrói a partir de uma faixa etária (*velhice*) e, no exemplo 5, a idéia de espaço reaparece, mas como um espaço discursivo (a *narrativa* é um lugar).

Os autores das frases são intelectuais e alunos de Ensino Médio, o que mostra a expansão semântica dos usos de *onde* para além da faixa de falantes não-escolarizadas da língua.

Do ponto de vista semântico, temos uma rede polissêmica motivada por metáforas. A primeira delas é a “metáfora do tempo como espaço”. Assim, na dificuldade de expressar a idéia tão complexa e abstrata de tempo, concebemos esse domínio conceitual em termos de espaço. Os exemplos de expressão dessa metáfora na língua são múltiplos e mostram o enunciador, ora parado, como um observador, enquanto o tempo se desloca em sua direção (*as férias estão chegando*) ou dele se afasta (*as férias estão passando; o ano está indo embora*). Outras vezes é o enunciador que se desloca em direção ao tempo (*Estou chegando no fim das minhas férias; já estamos caminhando para o Natal; estamos próximos da Semana Santa*). É nesses termos que *onde* pode referenciar um espaço temporal nos exemplos 1, 3 e 4.

No exemplo 2, a “metáfora da vida como viagem”, fortemente estruturada em nossa cultura, aparece, trazendo ainda, como base, a metáfora básica de tempo como espaço. Assim, é que o tempo da vida é concebido com um trajeto, uma viagem, em que cada etapa é um “lugar” (a *velhice* é, pois, um desses lugares).

Pode-se ver, portanto, que o uso dessas formas não é, de modo algum, um atestado de incompetência, de ignorância do falante. Pelo contrário, tal rede polissêmica é produto de sofisticadas operações cognitivas.

Questão 2: respostas pessoais.

Questão 3:

- a) A escolha de um tipo de alimento para a construção de cada metáfora: filé (carne nobre, rara, cara, suculenta, gostosa); pão (macio, crocante, alimento cotidiano, barato); docinho de coco (doce, delicado, pequeno, saboroso).
- b) O filé, como CARNE, é imagem mais profana e expressa a liberdade de comportamento maior dessa geração. Metáfora mais explícita da sexualidade. O pão, mais associado ao sagrado, é uma metáfora mais própria para as jovens da década de 60 que, embora tenham lutado pela liberdade dos costumes, ainda estavam presas a inúmeras amarras. O docinho é a metáfora da donzela, da dona de casa, da mulher delicada, do feminino.
- c) Uma metáfora básica em nossa e em muitas outras culturas sustenta todas essas referências amorosas: SEXO É ALIMENTO. Sugestão: pesquise outras manifestações dessa metáfora nesse campo.

ATIVIDADE 7 - MAS O QUE É QUE EU FAÇO COM A GRAMÁTICA, ENTÃO?

Questão 1:

- a) Não é proibido ensinar gramática. O que se critica e o que se veta é a memorização insensata de regras, classificações e conceitos sem nenhum vínculo com as necessidades de uso efetivo da língua nas diferentes cenas de interação. Enchem-se os cadernos de verbos e vetos e esvazia-se o gosto pela reflexão inteligente sobre a própria língua.
- b) A criatividade não pode ser o parâmetro único da linguagem, já que as línguas são práticas sociais, construídas na interação, na interlocução, no consenso. Nos termos de Miranda (1998, p.301):

A questão não é, pois, discutir se se ensina a gramática ou não. Não há como negar o aspecto lingüístico do discurso (língua-como-forma). Portanto, não há como deixar de ensiná-lo quando se pensa nas práticas sintáticas efetivas da escrita e da oralidade. Também não se trata de hipertrofiar o caráter subjetivo da linguagem, dando aos alunos uma errônea noção de que a criação, a liberdade individual é o parâmetro chave do discurso. Os usuários do discurso estão engajados nele não apenas enquanto indivíduos,

mas enquanto membros de grupos, instituições e culturas. Daí também – preservada a perspectiva dinâmica da relação contexto e discurso – o peso da norma, das estruturas, do conhecimento partilhado na construção do discurso-corno-prática-social.

- c) Existe sim. Há o erro quando o falante se vale de uma fala ou escrita impróprias para a situação de uso em questão. O erro está também na violação de uma norma de uso, desde que esta norma esteja calcada em padrões de uso real. Assim, há o erro ortográfico, que viola as regras postas pela NGB. Tais regras são importantes, porque não se pode flexibilizar a representação escrita dos fonemas (relação letra /fonema), uma vez que tal flexibilização, ante a variedade de pronúncias, determinaria uma perda de homogeneidade necessária à comunicação das comunidades de Língua Portuguesa.
- d) Se se compreende gramática nos termos discutidos e assumidos na seção, a relação é verdadeira. Se se pensa a gramática como uma lista de categorias e funções, as relações inexistem. E não adianta dizer para o aluno que “quando ele crescer” vai entender a importância desse estudo. O conhecimento é uma construção do sujeito em interação com o outro. Portanto, o que não faz sentido agora, o que não é relevante agora, não será depois. O que se faz é decorar e esquecer. Um texto é muito mais que uma soma de frases ou palavras. É preciso que se compreendam os elos interacionais, sociais, cognitivos e formais que instituem um texto enquanto tal. E isso é tarefa a ser cumprida, é conteúdo a ser trabalhado pelos cursos de formação de professores.
- e) Tal proibição não faz sentido. O que se critica é o uso da terminologia como um fim em si mesmo. As nomenclaturas criadas pela ciência para nomear conceitos são instrumentos analíticos importantes. Se o professor precisa de categorias, como gênero e número, como substantivo, adjetivo, verbo, dentre outras, como um instrumento importante para uma reflexão metalingüística, não há porque não “dar os nomes aos bois”.

ATIVIDADE 8 - POR UMA PEDAGOGIA DO SILÊNCIO

Respostas pessoais, a serem discutidas com os colegas e o formador.

ATIVIDADE 9 - TRABALHANDO GÊNERO TEXTUAL EM SALA DE AULA

Devem ser destacados, na análise dos textos *Orca*, *a baleia porca* e *Orca*, os seguintes pontos:

- u Os exercícios propostos inscrevem a atividade numa abordagem do texto concebido como forma contextualizada de uso da língua, qual seja, como gênero.

- u Os textos são tomados como resultado da inter-relação de fatores tais como:
 - ✓ o suporte (revista semanal e enciclopédia, respectivamente);
 - ✓ as intenções comunicativas a que se prestam (o primeiro tem como objetivo relatar uma notícia a partir de um fato inusitado, o segundo tem como objetivo dar a conhecer, expor informações sobre um animal);
 - ✓ a configuração textual (o primeiro apresenta seqüências textuais correspondentes à orientação e à seqüenciação cronológica de fatos; o segundo apresenta seqüências descritivas com asserção de conceitos);
- u as escolhas lingüísticas caracterizadoras do gênero (o predomínio do tempo verbal passado no gênero *reportagem* e o tempo presente no gênero *verbete de enciclopédia*).
- u Há atividades que propõem aos alunos o reconhecimento do plano geral do texto e o efeito provocado pelas escolhas do autor, como, por exemplo, a não-obediência à ordem cronológica dos eventos que compõem a notícia e o uso de deslocamento de palavras para a primeira posição da frase (“topicalização”) para marcar o evento em destaque).
- u A proposta deixa claro o fato de gêneros diferentes poderem tratar de temáticas semelhantes e faz uma abordagem comparativa entre eles.
- u A reflexão metalingüística funciona como instrumentalização para a leitura e para produção dos tipos textuais envolvidos nos gêneros estudados – o tipo narrativo/relato (predominante na reportagem) e o tipo expositivo (predominante no verbete de enciclopédia) –, explorando o uso dos tempos verbais para marcar as seqüências textuais e dando um tratamento contextualizado ao vocabulário.

ATIVIDADE 10 – PROPOSTA INGÊNUA

Questão 1:

As afirmativas dos itens (a) e (b) são corretas. Tomem-se como exemplos, [vaca] e [baca], [Flamengo] e [Framengo], [trabalhando] e [trabaiano], palavras cuja ortografia não corresponde a uma transcrição da fala, já que a fala é diversa. O que devemos ressaltar, no entanto, frente a essa constatação, é que uma norma nacional e internacionalmente aceita é uma necessidade

para uma comunidade lingüística complexa, que abrange milhões de falantes da mesma língua, com pronúncias muito diferentes uma das outras. No que se refere ao ensino da ortografia, isso significa dizer que, se aceitássemos a escrita fonética, estaríamos diante de um impasse: que pronúncia definiria a grafia das palavras?

Questão 2:

Para que possamos ter um sistema de representação gráfica da língua que resulte numa norma de amplo alcance, é preciso aceitar a arbitrariedade na relação som/letra e o arcaísmo da norma ortográfica de nossa língua.

ATIVIDADE 11 – PROCEDIMENTOS DIAGNÓSTICOS

O grupo com maior incidência de erros é o de palavras paroxítonas e, dentro desse grupo, a acentuação gráfica das paroxítonas terminadas em ditongo crescente apresenta maior dificuldade para a criança: em um grupo de 22 palavras, 17 violam tal regra.

Para desenvolver as atividades propostas, o aluno deverá observar o princípio de “economia” que rege as regras de acentuação gráfica, considerando os seguintes pontos:

- u a língua portuguesa tem o acento preferencial na penúltima sílaba, ou seja, o padrão acen- tual do Português são as paroxítonas (estamos falando de *acento* na fala, não na escrita);
- u como esse grupo de palavras é muito grande, por uma medida de economia, a grande a maioria não é acentuada graficamente;
- u por outro lado, as proparoxítonas, como grupo minoritário, são todas acentuadas grafi- camente.

ATIVIDADE 12 - PONTUAÇÃO

No que diz respeito ao domínio dos sinais de pontuação, o aluno demonstra ter conhecimento de que o travessão é empregado para introduzir a fala de personagem. No entanto, esse conheci- mento não está ainda consolidado, uma vez que a criança não marca com travessão, no diálogo do texto, a troca de turnos, isto é, a fala do personagem que interage com João. Além disso, mistura as falas com a voz do narrador. Vale observar, também, que um único ponto é usado pela criança, cuja função é marcar a finalização do texto.

ATIVIDADE 13 - DIAGRAMAÇÃO E RECURSOS GRÁFICOS

Questão 1:

- a) O gênero textual em questão é uma “receita” para se fazer um brinquedo, um texto do tipo instrucional, que se estrutura em duas partes básicas: **material** e **modo de fazer**.
- b) O texto é diagramado a partir da estrutura: temos, pois, uma lista de **materiais** e o **modo de fazer**, diagramado em 5 passos.

Questão 2:

Os recursos gráficos aparecem nas duas partes: na primeira, temos o desenho de cada material, com uma legenda identificadora; na segunda, os desenhos de moldes e as setas buscam auxiliar na compreensão de cada passo sugerido na feitura da boneca. Dado o fato de o alvo dessa receita serem leitores não muito proficientes, os recursos gráficos são uma boa estratégia facilitadora do processamento da significação.

ATIVIDADE 14 - COESÃO TEXTUAL

Questão 1:

Podemos considerar que o aluno apresenta dificuldades quanto ao uso das estratégias de coesão referencial, porque se utiliza, de forma reiterada, da repetição lexical, o que acarreta redundância ao texto (o nome Cuda é repetido quatro vezes e Azulão, três vezes). Tal repetição torna-se problemática, se consideramos a pequena extensão do texto. Além da repetição dos nomes, o autor emprega também a elipse (*Quando Azulão foi pular, __ bateu com a roda na madeira capotando duas vezes e caindo com a cara no cocô de cachorro. Quando __ foi levantar, __ estava com a cara toda cheia de cocô.*) e a substituição lexical (*O causador do acidente tem que pagar a roda da bicicleta que empenou.*).

Para sinalizar a coesão seqüencial ou conexão de seu texto, o aluno lança mão de conectores: adversativo (*mas*), aditivo (*e*), temporal (*quando*), explicativo (*pois*). Vale ressaltar duas dificuldades enfrentadas pelo redator para construir com adequação a coesão seqüencial de seu texto: (1) o uso do conector *e* com valor consecutivo (“começou a bater no Cuda com muita força e ficou até roxo”); (2) a baixa ocorrência de conectores temporais, em um texto marcado pela seqüência de eventos – por exemplo, apenas o conector “quando” é utilizado, deixando para o leitor a tarefa de realizar inferências nos espaços que deveriam ser ocupados por outros conectores temporais (“__ Cuda pegou um pedaço de madeira”; “__ Cuda pulou mas desviou” etc.).

Questão 2:

Apresentamos duas sugestões. A primeira delas envolve duas etapas: a) trabalhar a análise coletiva do texto, orientando os alunos a reconhecer os recursos de coesão referencial utilizados pelo redator, focando com mais atenção a repetição lexical indevida; b) solicitar aos alunos que reescrevam o texto, evitando os desvios cometidos. A segunda sugestão é propor a leitura de um texto modelar, no qual o autor construa com propriedade a coesão referencial, destacando as estratégias usadas pelo autor.

U | REFERÊNCIAS

- AUROUX, Silvain. *A revolução tecnológica da gramatização*. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.
- BARROS, Manoel de Barros. *O fazedor de amanhecer*. Rio de Janeiro: Salamandra, 2001.
- BARROSO, Terezinha. *Construindo um modelo teórico e analítico do discurso argumentativo nas primeiras séries do Ensino Fundamental: uma abordagem sociocognitiva e sociodiscursiva do texto de opinião*. 2005. (Doutorado em Lingüística) – Departamento de Letras da Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2005.
- BERKENKOTTER, C.; HUCKIN, T. N. Rethinking Genre from a Sociocognitive Perspective. *Genre Knowledge in Disciplinary Communication: Cognition/Culture/Power*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, pp.1-25, 1995.
- BOLETIM PEDAGÓGICO – Língua Portuguesa – Proeb 2000. Universidade Federal de Juiz de Fora, Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, julho de 2001. Juiz de Fora.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRONKART, Jean-Paul. *Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. São Paulo: EDUC, 1999.
- CLARK, Herbert H. *Arenas of Language*. Chicago: The University of Chicago Press, 1992.

- CLARK, Herbert H. *Using Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. *Nova gramática da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- CUNHA, Celso. *Gramática do português contemporâneo*. Belo Horizonte: Bernardo Álvares, 1978.
- DURANTI, Alessandro; GOODWIN, Charles (Eds). *Rethinking context: language as an interactive phenomenon*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.
- FARIA, I. H. et al. (Orgs.). *Introdução à lingüística geral e portuguesa*. Lisboa: Caminho, 1994.
- FAUCONNIER, Gilles; TURNER, Mark. *The way we think*. New York: Basic Books, 2002.
- FILLMORE, C. *On Grammatical Constructions*. Berkeley: University of Califórnia, 1988.
- FILLMORE, Charles. *Innocence: a second idealization for linguistics*. University of California at Berkeley, 1976 (mimeo).
- FILLMORE, C.; KAY, P.; O'CONNOR, K. *Regularity and idiomaticity in grammatical constructions: the case of let one*. *Language*, 64:501-538, 1988.
- FIORIN, J. Luiz (Org.). *Introdução à lingüística: objetos teóricos*. v. I. São Paulo: Contexto, 2003.
- FIORIN, J. Luiz (Org.). *Introdução à lingüística: princípios de análise*. v. II. São Paulo: Contexto, 2003.
- GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- GOLDBERG, Adele E. *Constructions: a construction grammar approach to argument structure*. Chicago and London: The University Chicago Press, 1995.
- ILARI, Rodolfo. *Introdução à Semântica: brincando com a gramática*. São Paulo: Contexto, 2001.
- ILARI, Rodolfo. *Introdução ao estudo do léxico: brincando com as palavras*. São Paulo: Contexto, 2002.

- JACKENDOFF, R. 2002. *Foundations of language*. New York: Oxford University Press.
- JEAN, Georges. *A escrita: memória dos homens*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.
- KATO, Mary A. (Org.). *A concepção da escrita pela criança*. São Paulo: Pontes, 1988.
- KLEIMAN, Angela B. *Os Significados do Letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. *Metáforas da vida cotidiana*. São Paulo: EDUC e Mercado das Letras, 2002.
- LEITE, Yonne; CALLOU, Dinah. *Como falam os brasileiros*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.
- MATEUS, Maria Helena M. et al. *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho, 2003.
- MATURANA, Humberto. *Cognição, ciência e vida cotidiana*. MAGRO, Cristina; PAREDES, Vera.(Orgs.). Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.
- MIRANDA, Neusa S. *Agentivos deverbais e denominais: um estudo da produtividade lexical*. 1980. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1980.
- MIRANDA, Neusa S. Práticas escolares de letramento. In: *Língua, Linguística e literatura*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1998, p.293-307.
- MIRANDA, Neusa S. *A configuração das arenas comunicativas no discurso institucional: professores versus professores*. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2000.
- MIRANDA, Neusa S. O caráter partilhado da construção da significação. *Revista Veredas*, Juiz de Fora: EDUFJF, v.5, n.1, p.57-81, jan./jun. 2001.
- MIRANDA, Neusa S. Educação da oralidade ou Cala a boca não morreu. *Revista da ANPOLL*. Campinas: Publicações IEL, n. 18, p.159-182, 2005.
- MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs.). *Introdução à lingüística: domínios e fronteiras*. v.1. São Paulo: Cortez, 2000.

- MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. (Orgs.). *Introdução à lingüística: domínios e fronteiras*. v. 2. São Paulo: Cortez, 2001.
- MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. (Orgs.). *Introdução à lingüística: fundamentos epistemológicos*. v. 3, São Paulo: Cortez, 2004.
- OLSON, David R. *O mundo no papel*. Rio de Janeiro: Ática, 1997.
- OLSON, David R.; TORRANCE, N. *Cultura escrita e oralidade*. Rio de Janeiro: Ática, 1995.
- ONG, W. J. *Orality and literacy: the technologizing of the world*. New York: Routledge, 1988.
- PAES, José Paulo. *Poemas para brincar*. São Paulo: Ática, 1990.
- SAID ALI, Manuel. *Gramática secundária da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Edições Melhoramentos, 1964.
- SALOMÃO, M. M. Martins. Gramática e interação: o enquadre programático da hipótese sócio-cognitiva sobre a linguagem. In: *Veredas*. Juiz de Fora: EDUFJF, v.1, n.1, jul./dez., 1997.
- _____. Gramática das Construções: a questão da integração entre sintaxe e léxico. In: *Veredas*. Juiz de Fora: EDUFJF: v.6, n.1, 2003.
- _____. Construções no Português do Brasil: integração conceptual na sintaxe e no léxico. Projeto integrado: UFJF/UFRJ, 2002.
- _____. Teorias da Linguagem. UFJF, 2006. (inédito).
- SOARES, Magda B. Letramento/alfabetismo. *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte: Dimensão. v. 2, n. 10, jul./ago. 1996.
- SOARES, Magda B. Língua escrita, sociedade e cultura. *Revista Brasileira de Educação*. ANPED, n. 0, 1995.
- SOARES, Magda B. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

STREET, Brian V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, Brian V. *Social Literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography, and education*. Nova York: Longman, 1995.

TOMASELLO, Michael. *The cultural origins of human cognition*. Cambridge: Harvard University Press, 1999.

U | SUGESTÕES DE LEITURA PARA O PROFESSOR

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa: ensino de primeira à quarta série. v.2*, Brasília: MEC/SEF, 1997.

CARDOSO, Cancionila J. A pontuação como recurso de textualização: as descobertas de uma criança. In: COSTA VAL, M. Graça; ROCHA, Gladys. *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito-autor*. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2003. p.109-134.

FIORIN, J. Luiz (Org.). *Introdução à lingüística: objetos teóricos. v.I*. São Paulo: Contexto, 2003.

FIORIN, J. Luiz (Org.). *Introdução à lingüística: princípios de análise. v.II*. São Paulo: Contexto, 2003.

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

ILARI, Rodolfo. *Introdução à Semântica: brincando com a gramática*. São Paulo: Contexto, 2001.

ILARI, Rodolfo. *Introdução ao estudo do léxico: brincando com as palavras*. São Paulo: Contexto, 2002.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. *Metáforas da vida cotidiana*. São Paulo: EDUC e Mercado das Letras, 2002.

- LEITE, Yonne; CALLOU, Dinah. *Como falam os brasileiros*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.
- LEMLE, Miriam. *Guia teórico do alfabetizador*. São Paulo: Ática, 1987.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.
- MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Sistema Mineiro de Avaliação Escolar – SIMAVE. Boletim Pedagógico de Língua Portuguesa – PROEB 2000. Juiz de Fora: CAED/UFJF, 2001.
- MIRANDA, Neusa S. Educação da oralidade ou Cala a boca não morreu. *Revista da ANPOLL*. Campinas: Publicações IEL, n.18, p.159-182, 2005.
- PERINI, Mário A. *A língua do Brasil amanhã e outros mistérios*. São Paulo: Parábola, 2004.
- PERINI, Mário A. *Sofrendo a gramática*. São Paulo: Ática, 1997.
- SOARES, Magda B. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- SOARES, Magda B. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1996.
- TOMASELLO, Michael. *As origens culturais da aquisição do conhecimento*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.