

**XII CONGRESSO NACIONAL
DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos
Em Homenagem a Othon Moacyr Garcia*

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
(de 25 a 29 de agosto de 2008)

**Cadernos do CNLF
Vol. XII, N° 04**

ENSINO
DE LÍNGUA PORTUGUESA

Rio de Janeiro
CiFEFiL
2008

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
DEPARTAMENTO DE LETRAS

Reitor

Ricardo Vieiralves de Castro

Vice-Reitora

Maria Christina Paixão Maioli

Sub-Reitora de Graduação

Lená Medeiros de Menezes

Sub-Reitora de Pós-Graduação e Pesquisa

Monica da Costa Pereira Lavalle Heilbron

Sub-Reitora de Extensão e Cultura

Regina Lúcia Monteiro Henriques

Diretora do Centro de Educação e Humanidades

Glauber Almeida de Lemos

Diretor da Faculdade de Formação de Professores

Maria Tereza Goudard Tavares

Vice-Diretor da Faculdade de Formação de Professores

Catia Antonia da Silva

Chefe do Departamento de Letras

Leonardo Pinto Mendes

Sub-Chefe do Departamento de Letras

Eduardo Kenedy Nunes Areas

Coordenador de Publicações do Departamento de Letras

José Pereira da Silva

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Rua São Francisco Xavier, 512 / 97 – Mangueira – 20943-000 – Rio de Janeiro – RJ
eventos@filologia.org.br – (21) 2569-0276 – www.filologia.org.br

DIRETOR-PRESIDENTE

José Pereira da Silva

VICE-DIRETORA

Cristina Alves de Brito

PRIMEIRA SECRETÁRIA

Délia Cambeiro Praça

SEGUNDO SECRETÁRIO

Sérgio Arruda de Moura

DIRETOR CULTURAL

José Mario Botelho

VICE-DIRETORA CULTURAL

Antônio Elias Lima Freitas

DIRETORA DE RELAÇÕES PÚBLICAS

Valdênia Teixeira de Oliveira Pinto

VICE-DIRETORA DE RELAÇÕES PÚBLICAS

Maria Lúcia Mexias-Simon

DIRETORA FINANCEIRA

Ilma Nogueira Motta

VICE-DIRETORA FINANCEIRA

Carmem Lúcia Pereira Praxedes

DIRETOR DE PUBLICAÇÕES

Amós Coêlho da Silva

VICE-DIRETOR DE PUBLICAÇÕES

Alfredo Maceira Rodríguez

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

**XII CONGRESSO NACIONAL
DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**
de 25 a 29 de agosto de 2008

COORDENAÇÃO GERAL

*José Pereira da Silva
Cristina Alves de Brito
Delia Cambeiro Praça*

COMISSÃO ORGANIZADORA E EXECUTIVA

*Amós Coêlho da Silva
Ilma Nogueira Motta
Maria Lúcia Mexias Simon
Antônio Elias Lima Freitas*

COORDENAÇÃO DA COMISSÃO DE APOIO

*José Mario Botelho
Valdênia Teixeira de Oliveira Pinto
Sílvia Avelar Silva*

COMISSÃO DE APOIO ESTRATÉGICO

Laboratório de Idiomas do Instituto de Letras (LIDIL)

SECRETARIA GERAL

Sílvia Avelar Silva

SUMÁRIO

0. Apresentação – <i>José Pereira da Silva</i>	07
1. A importância de estudar o latim para o aprendizado da sintaxe da língua portuguesa pelos discentes de Letras da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC-BA – <i>Francisco Moreira Luna Neto</i>	09
2. A música como ponto de articulação entre a história da língua e a do povo - <i>Marilza Maia S. Paiva</i>	26
3. A representação do professor no memorial de formação: categorias emergentes no discurso dos alunos do 3º ano do curso de Letras – <i>Dalva Regina Molz Pereira, Thiago Pereira da Silva e Arlete Inês Ribeiro Rubini</i>	40
4. A utilização morfológica do falante-escritor autóctone – <i>Marcos Candido da Silva</i>	58
5. Alfabetização: algumas anotações sobre os processos de aprender a ler e escrever na infância – <i>Jacqueline de Fátima dos Santos Moraes</i>	65
6. Avaliação educacional e língua portuguesa – <i>Claudia Moura da Rocha</i>	76
7. Língua portuguesa no século XXI: um olhar preliminar para a escrita na era da Internet – <i>Nataniel dos Santos Gomes</i>	90
8. Novos paradigmas nos cursos de Letras e a formação do professor de Língua Portuguesa – <i>Cláudio Luiz Abreu Fonseca</i>	112
9. Por que ensinar língua portuguesa a falantes nativos? – <i>Rosane Santos Mauro Monnerat</i>	121

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

10. Uma experiência de trabalho com o livro <i>Comunicação em Prosa Moderna</i> – Zilda Vasconcellos	134
11. Variação e discurso e sua produtividade na prática didática de português – Darcilia Simões	142
Instruções Editoriais	152

APRESENTAÇÃO

Temos o prazer de apresentar-lhe onze textos do XII Congresso Nacional de Linguística e Filologia, realizado nos dias 27 e 29 de agosto de 2008, sobre o tema Ensino de Língua Portuguesa, tratando-o de forma prática e teórica.

Sobre a importância de outros estudos ou atividades para o sucesso da prática docente dos professores da disciplina Língua Portuguesa, foram apresentados os artigos 1, 2, 6, 7 e 10, em que os articulistas trataram especialmente da relação direta dos estudos de latim, da utilização da música, da prática da avaliação, do uso e da influência da Internet, e da utilização de bons livros teóricos no ensino proveitoso e bem sucedido da disciplina.

Foram tratadas questões pertinentes ao ensino da disciplina desde a alfabetização (artigo 5) até a graduação em Letras (artigos 3 e 8), em que se discutem as questões psicolinguísticas da aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças, a avaliação dos docentes pelos alunos em seus memoriais e o padrão dos cursos de Letras em geral.

Priorizou-se também o foco do ensino específico da língua portuguesa como primeira língua (L1), no artigo 9, destacando-se o cuidado que se deve ter no trato com as variantes linguísticas e discursivas para que a Didática do Português tenha os efeitos desejados e esperados (artigo 11).

Além disso, estuda-se a utilização morfológica proficiente na fala e na escrita em língua portuguesa, principalmente nas situações em que deve escolher o nível e registro linguístico adequado para as variadas situações de uso.

Como estão disponíveis os resumos de todos esses trabalhos no número 01 desta série, dispensamo-nos de fazer aqui a síntese de cada um deles, remetendo o leitor para lá. Para o

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

leitor virtual, os referidos resumos estão disponíveis em <http://www.filologia.org.br/xiicnlf/resumos/index2.htm>

Outros artigos sobre o presente tema se encontram no número 05 deste volume, que tratará também do ensino de línguas estrangeiras, entre os quais se destacam: “Aprender a Escrever é Aprender a Pensar”, de Simone Xavier de Lima; “Gramática e Reflexão: Por um Ensino Crítico em Prol da Competência Comunicativa”, de Kellen Cozine Martins e Marli Hermenegilda Pereira; “Metodologias de pesquisa aplicadas ao contexto de ensino-aprendizagem de línguas”, de Milene Bazarim; “O Culto à Norma X O Papel da Escola: Como Fica o Aluno Nessa História?”, de Luana Serafim Gomes etc.

Aproveitamos o espaço para divulgar a página de busca interna do domínio do CiFEFiL, que muito lhe ajudará em suas pesquisas: <http://www.filologia.org.br/buscainterna.html>, agradecendo-lhe qualquer crítica ou sugestão que puder direcionar-nos para futura possível reedição desses trabalhos ou na edição de outros.

Rio de Janeiro, dezembro de 2008.

José Pereira da Silva

**A IMPORTÂNCIA DE ESTUDAR O LATIM
PARA O APRENDIZADO DA SINTAXE
DA LÍNGUA PORTUGUESA
PELOS DISCENTES DE LETRAS DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ – UESC-BA**

Francisco Moreira Luna Neto (UESC-BA)
luna_uesc@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Falar de um idioma estrangeiro, e neste caso o latim, é trilhar por uma história, é falar da cultura de um povo que influenciou no surgimento das novas línguas, as chamadas neolatinas, tidas hoje como modernas. Estudando-a podemos seguir um caminho que reúne conhecimentos étnicos, culturais e linguísticos, observando como um país em seu auge imperialista, levando estes aparatos, influenciaram na formação dos idiomas modernos. Assim, podemos verificar uma interligação etnolinguística e até mesmo cultural, na formação dos povos colonizados pelo império Romano.

Porém, como este trabalho trata de um estudo linguístico – cabe ressaltar que sendo o latim uma língua mais estruturada linguisticamente – com o contato dos outros idiomas dos colonizados e devido a sua superioridade política, interligou-se linguisticamente aos outros idiomas e assim, as línguas modernas mantiveram certa estrutura – morfossintático, léxico-semântico e fonético – idêntica ao latim, surgindo, a partir daí, línguas como o galego-português, o espanhol, provençal, romeno, francês e o italiano.

Em se tratando do nosso idioma, este estudo vem mostrar, especificamente, a importância do estudo linguístico-sintático do latim, como uma forma de ensino/aprendizagem para os discentes de letras, da UESC-BA, em aprender a sintaxe da língua portuguesa.

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Partindo desse pressuposto, é importante destacar que os aprendizes, graduandos em letras, terão o conhecimento da influência etnolinguística latina na formação (das línguas neolatinas ou modernas), em especial, da língua portuguesa, acarretando no surgimento de suas estruturas linguístico-sintáticas, e mostrando que é possível o aprendizado da sintaxe do português, através do estudo linguístico-sintático do latim, propiciando o seu desenvolver acadêmico-científico.

Para isso, este trabalho irá mostrar a história do latim, seu surgimento e a influência etnolinguística na formação das línguas neolatinas, em especial, do idioma português, destacando a influência das estruturas linguístico-sintáticas do idioma latino, na construção sintática da língua portuguesa e propondo aos graduandos de letras, novos métodos que levem à aprendizagem das estruturas em análise da língua latina, propiciando a aquisição da sintaxe do português.

No desenvolver deste trabalho, adotou-se a obra de Furlan (2006), Coutinho (1954), Cunha (1986), os textos de Fouillé (2006), Martins (ano), Pita (ano), Mauri (2005) e o texto da comissão de Educação, Cultura e Desporto (2001), já que os mesmos deram o suporte teórico para a proposta aqui esboçada e contribuíram como procedimentos metodológicos no processo de comprovação das hipóteses, assim como direcionaram essa pesquisa.

Finalmente espera-se que este trabalho, contribua para que o estudante de letras possa observar que a língua latina, representa uma grande porta para o conhecimento aprofundado de sua própria língua – neste caso os aspectos linguístico-sintáticos do português que este trabalho adota – fornecendo um excelente aporte teórico para a formação do graduando e ao mesmo tempo, a defesa da sobrevivência do ensino do latim que é em última instância, a defesa de aquisição de cultura da nossa história.

Assim, nossos aprendizes devem ser formados com um conhecimento geral das ciências a que se dedicam aprender. As línguas vernaculares do ocidente e em especial, o português, não podem prescindir do latim, mas é parte de sua história e formação.

O SURGIMENTO DO LATIM
E A SUA INFLUÊNCIA ETNOLINGUÍSTICA
PARA A FORMAÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Para se falar do latim e sua influência etnolinguística para a formação da língua portuguesa, (como, também, das línguas modernas ou neolatinas) é importante frisar de início, acontecimentos que narram um historicismo que serve de base para a compreensão do surgimento do latim.

Neste caso, cabe ressaltar aqui, uma breve reflexão de Pita:

Estuda-se o latim não para ser camareiro, intérprete, correspondente comercial, mas para conhecer, diretamente, a civilização e a história de um povo, pressuposto necessário da civilização moderna, ou seja, para sermos nós mesmos e nos conhecermos de maneira consciente. (2002, p. 3)

Partindo desse pressuposto, o latim, proveio de um entroncamento etnolinguístico, chamado de *Indo-Europeu*, que para Coutinho (1954, p. 42)

Essa expressão refere-se a uma grande família étnica, composta por uma mesma raça branca, chamado, também, de Ariano, quanto linguística, formada por outros dialetos dessa mesma origem como: o grego, o sânscrito e as línguas germânicas.

Desse modo, através de um simples falar de um povo de cultura rústica, que vivia no centro da Península Itálica (o Lácio), a língua latina veio, com o tempo, a desempenhar um extraordinário papel na história da civilização ocidental. Foram as vitórias de seus soldados e o espírito de organização de seus

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

homens de governo que estenderam e consolidaram o enorme império que ia da Lusitânia à Mesopotâmia e do Norte da África à Grã-Bretanha.

Ao mesmo tempo em que estendiam os seus domínios, os romanos levavam para as regiões conquistadas os seus hábitos de vida, as suas instituições, os padrões de sua cultura. Em contato com outras terras e indivíduos de outras civilizações, ensinavam, mas, também, aprendiam. Aprenderam muito com os Gregos, principalmente “nas trágicas Gregas, os modelos para as suas experiências de tradução e adaptação literária”. (Cunha, 1986, p. 18)

No que tange ao seu desenrolar linguístico, e devido a benéfica influência Grega, o latim escrito foi sendo apurado, na alta perfeição da prosa de Cícero e César e da poesia de Virgílio. Em consequência, com o tempo, acentuou-se a separação entre essa língua literária, praticada por uma pequena elite e o latim corrente, a língua usada pelos mais variados grupos sociais da Itália.

Esta diferença já era sentida pelos Romanos e segundo Cunha:

Havia uma nítida oposição entre o conservador latim Literário ou Clássico (*sermo litterarius*) e o latim vulgar (*sermo vulgaris*), compreendidas nesta denominação as inúmeras variedades da língua falada, que vão do colóquio polido às linguagens profissionais, e até às gírias (*sermo quotidianus, urbanus, plebeius, rusticus, ruralis, pedestris, castrensis etc.*) (1986, p.13)

Entretanto, a partir dessa variante linguística que foi o latim vulgar que soldados, colonos e funcionários romanos levaram para as regiões conquistadas e sob a influência de múltiplos fatores, diversificou-se com o tempo, nas chamadas *Línguas Românicas*.

Sobre o olhar do mesmo autor destacado acima, cabe ainda frisar:

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Se dos Gregos os romanos foram discípulos atentos, dos outros povos vencidos souberam ser eles os mestres imitados. Não só da Itália, mas também, na Gália, na Hispânia, na Récia e na Dácia, as tribos mais diversas cedo assimilaram os seus costumes e instituições, adotaram como própria a língua latina, romanizaram-se. (*Idem*, p. 13)

Analisando esta afirmação citada, cabe dizer que falado em tamanha área geográfica, por povos de raças tão diversas, o latim vulgar não poderia conservar a sua relativa unidade, cuja precariedade aconteceu, devido a ser o meio de comunicação a vastas e variadas comunidades de analfabetos.

Nos centros urbanos mais importantes, o latim literário se difundia e até controlava, em certo ponto, os efeitos das forças de diferenciação. Porém, no campo ou em vilas e aldeias, a língua passava por variadas transformações. Assim, *no século III da nossa era, podemos dizer que a unidade linguística do Império não mais existia.* (*Idem*, p. 15)

Neste caso, ao se falar de Império, refere-se ao mundo românico imposto pelo latim e sua variação linguística, o vulgar, surgindo a partir dessa, vários dialetos. Dessa forma, as variantes linguísticas em ascensão, puderam agir livremente e de tal forma que para Coutinho:

(...) os falares regionais já estariam mais próximos dos idiomas românicos do que do próprio latim. Começa então o período do romance ou romanço, denominação que se dá à língua vulgar nessa fase de transição que termina com o aparecimento de textos redigidos em cada uma das línguas românicas: francês (séc. IX); espanhol (séc. X); italiano (séc. X); sardo (séc. XI); provençal (séc. XII); português (séc. XIII) e romeno (séc. XVI). (1954, p. 62)

Partindo para a romanização da península Ibérica, muito pouco se sabe das antigas populações que habitavam esse território. Porém, no início da Romanização, “(...) habitavam a península, uma complexa mistura racial: celtas, iberos, púnico-fenícios, lígures, gregos e outros grupos mal identificados” (*I-*

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

dem, p. 65). Assim, das línguas desses povos conservaram os idiomas hispânicos heranças fonéticas e morfológicas.

É importante salientar o que diz ILLARI: “A romanização da Península não se processou uniformemente. Havia a Tarroconense, correspondente à antiga Hispânia Citerior, a Bética e a Lusitânia, desmembradas da Hispânia Ulterior – foi a Bética a que mais cedo assimilou a civilização romana.” (1992, p. 115)

Ainda neste período a Ibéria foi invadida por um grupo heterogêneo de povos germânicos, como os vândalos, suevos e alanos. Destes, os visigodos foram os que mais se fundiram com a população Ibérica. “Três fatos concorreram para isso: a abolição da lei que proibia o casamento de godos com hispanos, ato de Leogevildo e a conversão, em 586, de Recaredo ao Cristianismo.” (Illari, 1992, p. 117)

Entretanto, movidos pela Guerra Santa – disputa religiosa entre muçulmanos e católicos – as tribos árabes conquistaram o norte e, em seguida, invadiram a península Ibérica. Este domínio cobria toda a anterior Espanha visigótica, refletindo um pouco sobre o que diz Cunha: “Com os Árabes floresceram na península as ciências e as artes: houve grande incremento da agricultura, indústria e do comércio; introduziram inúmeras palavras para designar novos e variados conhecimentos.” (1986, p. 21)

Neste mesmo período de domínio dos Mouros, acentuaram-se as características distintivas dos romances peninsulares. “(...) na região que compreendia a Galiza e a faixa lusitana entre o Douro e o Minho, constituiu-se uma unidade linguística particular que conservaria relativa homogeneidade até meados do século XIX – galego-português.” (*Idem*, p. 23)

Este mesmo momento foi marcado, também, pela expulsão dos Árabes com a tomada de Algarves e sua inclusão em Portugal, no ano de 1263, após um acordo com Castela.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Assim, os primórdios do galego-português coincidem com a criação do Reino de Portugal. Tanto um fato quanto outro decorrem das correrias e ações guerreiras promovidas pela Reconquista.

Para Rodolfo Ilari (1992, p. 140)

(...) levou tempo para que se tomasse consciência do português como uma nova língua e tiveram importância nesse ofício duas instituições, que agiram como centros irradiadores de cultura na Idade Média: os mosteiros, onde se levavam a cabo traduções de obras latinas, francesas e espanholas (Mosteiros de Santa Cruz e Alcobaça) e a Corte, para a qual convergiam os interesses nacionais. Escreviam ali fidalgos e trovadores, aprimorando a língua literária.

Com os descobrimentos marítimos dos séculos XV e XVI, os portugueses ampliaram o império de sua língua, levando-a para os vastos territórios por eles conquistados na África, na América e na Oceania. É a língua oficial de Portugal, do Brasil e das antigas colônias portuguesas, hoje nações soberanas: as repúblicas de Angola, de Cabo Verde, de Guiné-Bissau, Moçambique e de São Tomé e Príncipe.

Segundo Coutinho (cf. 1954, p. 51), transportado para terras tão distantes, em que o clima, a topografia, os costumes, as crenças, as instituições sociais, os hábitos linguísticos eram os mais diversos, o português não pôde manter aspecto rigidamente uniforme, mas fracionou-se numa porção de dialetos.

Com relação ao Brasil, a língua de Portugal e neste caso, o português popular, não padrão exerceu forte influência. Durante anos de colonização, o país ganhou uma base linguística estrutural portuguesa, porém, manteve algumas diferenças com relação à Algarves, devido a grande pluralidade étnica e linguística de povos como os indígenas, africanos e até de migrantes europeus, influenciando de certa forma, na estruturação fonética e morfológica, gerando o chamado português brasileiro.

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Cabe ressaltar, o impacto da independência em 1822, na qual, influenciou de certa forma, ao sentido de pertença e de valorização da identidade nacional, despertando para uma independência linguística, ou seja, para o surgimento de um idioma verdadeiramente nacional, chamando-o de Brasileiro.

A INFLUÊNCIA DA SINTAXE LATINA NA CONSTRUÇÃO SINTÁTICA DA LÍNGUA PORTUGUESA

Quando se trata de uma invasão étnica em um dado território, por motivos políticos e econômicos é cabível dizer que irá exercer certo domínio cultural, a ponto de os colonizados sofrerem certa *aculturação*, contraindo supostos costumes e tradições do país colonizador.

Nesse sentido, a língua é o principal mecanismo linguístico-cultural que sofre com o impacto de uma dada civilização como foi o latim que este estudo aborda, mais estruturado politicamente, que afirmou o seu idioma sobre as outras línguas e influenciando-as em novos hábitos fonéticos, morfológicos e até mesmo, sintáticos. Porém, a partir dessa análise, cabe descrever aqui, em especial, como se deu a influência linguístico-sintática latina na construção da sintaxe do nosso português.

No latim clássico, dividiam-se as palavras, segundo a terminação, em cinco grandes classes, chamadas declinações: 1ª *hora, ae*; 2ª *lupus, i*; 3ª *ovis, is*; 4ª *cantus, us*; 5ª *dies, ei*. Dessas declinações existiam os chamados casos latinos, que segundo Furlan (2006, p. 65)

Era uma categoria gramatical que, mediante um sistema de desinências que se acrescentam ao radical, exprime, com elevado grau de concisão e precisão, a função sintática que um nome (substantivo, adjetivo e numeral) ou pronome ou um sintagma nominal exercem na cadeia da frase, pelo que se dizem línguas sintéticas.

Dessa forma os casos latinos seriam segundo o autor acima:

O nominativo, (nominatum, denomina os seres); vocativo (vocatum, chama ou interpela o interlocutor), genitivo (genitum, gera o radical dos nomes), dativo (datum, refere a pessoa ou coisa à qual se dá ou destina algo), ablativo (ab-latum, que exprime os adjuntos adverbiais de origem, procedência e abstração) e acusativo (ad causare, acusa o efeito causado pelo verbo agente do processo) (*Idem*, p. 67)

Ou seja, eram cinco declinações compostas pelos casos latinos, nos quais se dividiam em singular e plural. Ainda, em cada declinação, existiam os gêneros, masculino com maior ênfase na segunda, terceira e quarta declinações; o feminino com origem na primeira declinação e também, as chamadas palavras neutras, *templum*, *i* pertencente a segunda declinação e *corpo*, *is* pertencente terceira declinação.

Estas cinco declinações reduziram-se a três no latim vulgar. Nesse sentido, já começa a haver certa mudança na estruturação sintática latina ou seja como era uma variante do latim clássico, falado pela população é cabível dizer que estas transformações se viram, também, no desuso de algumas declinações “(...) é que os nomes da quinta e da quarta, aliás pouco numerosos, passaram respectivamente aquêles à primeira, em sua maioria, e à terceira declinação; estes, à segunda, pela semelhança que havia entre as suas desinências causais.” (Coutinho, 1954, p. 232)

A necessidade de clareza, ou seja, a tendência analítica da língua, exigiu o emprego mais frequente da preposição. Onde bastava o caso para indicar a função, surgiu a partícula, facilitando a compreensão de sentido. Desse modo, “(...) em substituição do ablativo simples, emprega-se o ablativo preposicionado: ab sceleribus parce.” (*Idem*, p. 233)

Com o contato do latim vulgar com os dialetos românicos, os seis casos primitivos reduziram-se a dois, o nominativo

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

que servia de caso sujeito e o acusativo como objeto direto. Depois dessa redução, as funções que eram inerentes aos outros casos foram exercidas pelo acusativo com preposição.

Para Coutinho (1954, p. 237)

(...) em certas regiões, prevaleceu o nominativo, em outras o acusativo. O primeiro se manteve no romeno, no italiano, no provençal, francês antigo, rético e o segundo se conservou nas línguas românicas, na qual não se verificara a queda do S final, como no português e no espanhol, por exemplo: *vitas* – vida; *libros* - livros.

Partindo para a península Ibérica e como a ênfase aqui se dá à língua portuguesa e sua estruturação sintática, o que se pode afirmar, como já foi dito, é que o acusativo se difundiu em Portugal e foi a partir dele que procederam as palavras de nossa língua ou seja o caso lexicogênico das palavras portuguesas, (...) *acusativo singular: mensa-mesa / acusativo plural: mensas-mesas* (*Idem*, p. 237)

A partir dessa observação é mister fazer um diálogo com os pensamentos de Coutinho:

As palavras se dispunham na frase, em latim vulgar, segundo a ordem natural da elaboração do pensamento, ou seja, sujeito + verbo + objeto ou predicativo em contraposição ao uso da língua clássica, seguida pela Ibéria, acabando por fixar a função das palavras na frase. (*Ibidem*, p. 237)

Assim, diante dessa evolução histórico-sintática da língua latina, a sua variante, chamada “vulgar”, levou para os países Românicos a sua estrutura sintática. Nesse caso, a língua portuguesa manteve essa mesma estrutura e ao invés de uma língua sintética se transformou em analítica e de uma ordem inversa para direta.

Observa-se, também, a distribuição dos casos latinos em funções sintáticas como a transformação do nominativo em sujeito, do vocatum em vocativo, genitivo em complemento nominal, dativo em objeto indireto, ablativo em adjunto adverbial-

al e acusativo no objeto direto. Daí, pode-se depreender que há é uma herança sintática do latim vulgar na formação sintática do idioma de Portugal e deste levado e copiado para o português brasileiro.

NOVOS MÉTODOS DE ENSINO/APENDIZAGEM
DAS ESTRUTURAS LINGUÍSTICO-SINTÁTICAS
DA LÍNGUA LATINA
PARA A AQUISIÇÃO DA SINTAXE DO PORTUGUÊS

O ensino do latim começou a ser difundido através da igreja católica, detentora do poder educacional do século XVI-II e que preservou a transmissão da cultura clássica, difundido-a para os países cristãos do ocidente. A partir do renascimento, os humanistas reintroduziram no sistema educacional, os valores clássicos de conhecimento universal e o latim e o grego são ressituados como línguas de cultura.

Para Mauri (2005, p. 2)

(...) a universidade fundada nos finais da Idade Média reimplanta o sistema educacional clássico grego e o latim assume, então, ademais do papel de língua de cultura, o de língua acadêmica e científica, permanecendo, assim, até praticamente o século XVIII e início do XIX.

Ainda parafraseando o autor acima: “Nos últimos dois séculos, talvez mais acentuadamente a partir da revolução industrial, por pressão do capitalismo, a educação vai mudando de posição. A cultura geral, *stricto sensu*, cede espaço ao pragmatismo e utilitarismo”. (*Ibidem*, p. 3)

Partindo dessa observação destacada, o desenvolvimento econômico atrelado ao da tecnologia, determinou o caráter do mercado de trabalho e consequentemente, o da formação de trabalhadores, em oposição ao ideal de formação clássica que investia nas chamadas artes liberais como a gramática, retórica, dialética e aritmética.

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

“Contraditório a estas artes, o ensino moderno opta pelas chamadas artes mecânicas, que em princípio, referiam-se apenas às atividades manuais, mas que hoje incluiriam todas as ciências relacionadas a elas” (*Ibidem*, p. 4). Neste sentido é importante questionar de que adianta ao homem ganhar dinheiro sem ter cultura? Ou seja, que adianta o valor da técnica sem a cultura, do trabalho sem o prazer da vida. Na verdade, o que caracteriza o ser humano é a capacidade de desenvolvimento do intelecto e do espírito.

Assim,

O espaço das humanidades dentro da Universidade deve ser defendido. A dignidade do ser humano deve ser defendida. Não se questionando que a universidade deve adequar o sistema educacional à necessidade de mão-de-obra para o desenvolvimento industrial e social, mas sem perder o lado humano, cultural. (Mauri, 2005, p. 4)

A partir da análise do autor, o que se pode depreender é que a defesa da sobrevivência do ensino de latim é em última instância, a defesa da aquisição de cultura de nossa história. Porém, o que se observa hoje é certa desvalorização do ensino do latim por parte de seus discentes na academia e de certa desatualização de seus profissionais.

E de onde vem esse desinteresse por parte dos graduandos e essa desatualização dos docentes? É o que este estudo vem analisar e fomentar novos métodos para uma possível ajuda, no que tange ao ensino/aprendizagem das estruturas linguístico-sintáticas do latim, para o aprendizado da sintaxe do português, pelos estudantes da instituição em foco.

Quando se trata de desinteresse é importante destacar que essa atitude vem de certo histórico estrutural defasado do próprio ensino da língua portuguesa, no qual os graduandos em letras chegam com uma grande dificuldade em não entender o estudo dos casos latinos, devido à péssima aprendizagem da sintaxe da língua portuguesa.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

E esta má qualidade do ensino básico do português, advém de algumas leis propostas por alguns colaboracionistas que não sabem realmente a importância da cultura linguística do latim. Neste sentido, a atual Lei de Diretrizes e Bases (LDB) destaca:

(...) que os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada exigida pelas características regionais e locais de sociedade da cultura, da economia, e da clientela. Assim, considera-se que o retorno do latim na escola não é prova de que haverá melhorias substanciais no uso do idioma pátrio, por parte dos brasileiros. (CECD, nº 3963, 2000)

Esta nova adoção quebrou totalmente as diretrizes do MEC para o aperfeiçoamento do ensino/aprendizagem da língua portuguesa, que pelo decreto nº 91.372, de 26/06/1985, ainda, sob o mandato do presidente da república José Sarney que estabelecia:

Que na disciplina de língua portuguesa, deve haver aulas dedicadas ao estudo das estruturas do latim, com vistas à compreensão mais lúcida da própria língua portuguesa, em sua história interna e seus recursos mórficos e semânticos. Na hipótese de se desdobrar o 2º grau em científico e clássico, neste deve ser reintroduzido o latim.

Um outro ponto a ser visto é a própria carga horária do curso de latim que é muito pequena, adotando-se, apenas, duas aulas por semana e certa inadequação do currículo, oferecendo o curso de latim em apenas dois semestres. Essa falta de estruturação promove, de certa forma, no problema que foi abordado ainda a pouco, como também, obriga à aprender o latim em pouco tempo, multiplicando, assim, as deficiências ortográficas, morfossintáticas e léxico-semântico dos futuros profissionais de letras.

Essa situação diverge de algumas universidades aqui mesmo na Bahia, onde tem um curso de latim com até quatro semestres e ainda disciplinas extras como literatura latina –

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

sabendo que esta disciplina só é oferecida no curso de português – como é o caso da UESB, UNEB e UEFS. Já na UFBA, tem-se o curso de Letras Clássicas com ênfase em latim e grego, sendo os dois cursos em cinco anos.

É importante salientar, também,

O amplo espaço reservado ao estudo das letras latinas pelas universidades, ainda, aqui no Brasil na região sudeste: UNICAMP, USP, UFRJ, PUC ou até mesmo países de cultura latina da Europa, Portugal, Espanha, França, Itália e Romênia e dos próprios países anglo-saxônicos, Alemanha, Inglaterra, Estados Unidos e Canadá. (MEC, 1985, p.32)

Esta falta de desinteresse, também é fruto da própria metodologia utilizada pelos professores, adotando o método gramaticalista, aplicando-a a textos ora completamente dissociados da realidade dos estudantes, ora em nível de complexidade acima da capacidade de compreensão desse público alvo. O próprio ensino da sintaxe não parte de uma revisão inicial do sistema sintático do português, para em seguida trabalhar com as declinações e os casos latinos.

Há, ainda, o próprio divórcio entre a língua latina e os demais idiomas ensinados no curso de Letras como Inglês, Francês e Espanhol, transferindo para os estudantes de Letras em uma forma, também, de desinteresse para assimilá-lo da relação linguística latina com estes idiomas, não sabendo que esta ligação fornece um excelente aporte, para a formação dos graduandos.

Diante desses vários problemas históricos estruturais abordados, cabe neste trabalho propor um novo olhar para o estudo do latim, possibilitando métodos que realizem a ligação das estruturas linguísticas latinas, para o desenvolver sintático do português brasileiro, assim, como em ampliar o conhecimento linguístico-cultural do graduando.

Para que esta nova proposta de ensino alcance seus objetivos é cabível que haja uma nova reformulação na sua estru-

turação curricular, aumentando para mais semestres o estudo do latim, como, também, o aumento da sua carga horária.

Partindo para os métodos propostos é importante destacar que antes de entrar no lado estrutural do ensino do latim, verifica-se que todo docente da língua latina, deve mostrar aos graduandos de letras:

(...) a linguagem como um sistema de signos ou seja, o signo já era usado pelos gregos e latinos e não adveio de Saussure; a língua como um sistema de signos verbais articulados entre si (sons, formas e frases) integrando o aparelho ideológico, comunicativo e estético da sociedade; mostrar a evolução da mesma no tempo, diacrônicas (latim arcaico, clássico); no espaço, diatópicas (latim itálico, hispânico); no estrato sociocultural, diastráticas (latim popular ou vulgar); mostrar que desde a antiguidade já existiam estudos sobre a linguística; o surgimento da gramática pelos Alexandrinos e a teoria e a crítica literária nascentes da antiguidade clássica. (Furlan, 2006, p. 27)

O que fica entendido é que o estudo do latim não começa isoladamente partindo de sua gramática para a assimilação morfológica e ao mesmo tempo sintática, mas de uma forma contextualizada, mostrando aos aprendizes que tanto a linguagem, a língua e a própria literatura ocidental tiveram certa influência do latim e de certa forma do Grego.

Com relação aos textos, o que se vale agora são obras referentes a um vocabulário representado pelo cotidiano contemporâneo e não de uma Roma imperial, escapando da instrumentalização para leitura dos clássicos. Desta forma o trabalho com o texto e até mesmo de frases latinas não irão ser mais vistas como maçantes, ajudando para uma melhor compreensão da sintaxe do latim e sua aquisição para a estruturação sintática do português brasileiro.

E com relação ao estudo da sintaxe, deve-se partir de uma revisão inicial do sistema sintático do português, para em seguida, trabalhar com as declinações e os casos latinos, mostrando a estruturação da sintaxe latina nas frases ou em textos

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

e como a mesma, influenciou para o surgimento e aprimoramento da estruturação sintática do português brasileiro. Dessa forma, ao fazerem as atividades com frases ou analisando textos, os discentes sentirão mais facilidade na compreensão do latim para o português e vice-versa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao falar sobre o estudo do latim é vivenciar a história de um povo que influenciou no surgimento das novas línguas, as chamadas neolatinas, tidas hoje como modernas. Assim, podemos seguir um caminho que reúne conhecimentos étnicos, culturais e linguísticos, mostrando como um país em seu auge imperialista, levou estes aparatos, e influenciaram na formação dos idiomas modernos.

A partir do contato com os idiomas dos colonizados e devido a sua superioridade política, interligou-se linguisticamente aos outros idiomas e assim, as línguas modernas mantiveram certa estrutura – morfossintático, léxico-semântico e fonético – idêntica ao latim, surgindo, a partir daí, línguas como o galego-português, o espanhol, provençal, romeno, francês e o italiano.

Porém, este trabalho mostrou, especificamente, a importância do estudo linguístico-sintático do latim, como uma forma de ensino/aprendizagem para os discentes de letras da U-ESC, em aprender a sintaxe do português brasileiro. Para isso, utilizaram-se novos métodos de ensino e propostas que venham a auxiliar, a estrutura curricular do curso de latim, sabendo que estas inovações podem ajudar contra o desinteresse dos graduandos de letras para aprender a língua latina.

Em suma, ensinar o latim é propiciar aos graduandos, o conhecimento da história, da sociedade, da cultura e da literatura, percebendo o legado que nos deixaram e nos reconhecermos naquilo que somos. Linguisticamente, veríamos como

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

a língua latina, muitas vezes, serve de suporte para o aprendizado sistematizado, tanto do português, a nível de estruturação sintática, como, também, o enriquecimento do seu acervo vocabular e o saber etimológico das palavras portuguesas.

Dessa forma, estes conhecimentos irão propiciar o seu desenvolver acadêmico/científico e um novo despertar, até mesmo, para a práxis pedagógica do ensino de português, fomentando aos seus discentes que a língua portuguesa, suas palavras e a sua estruturação sintática, não veio do nada, mas sim, de uma língua que a influenciou e foi o latim.

REFERÊNCIAS

CUNHA, Celso Ferreira da. *Gramática da língua portuguesa*. 11ª ed. Rio de Janeiro: FAE, 1986.

MARTINS, Carla. *Estudar latim, Para quê?* Rio de Janeiro: Escola Secundária Francisco de Holanda, 2000.

Comissão de Educação, Cultura e Desporto. LDB / nº 9.394/96. Parecer. Brasília, Dezembro de 1996.

Fouillé. *Cada lição de latim é uma lição de lógica*. São Paulo: Academia das Letras, 2006.

COUTINHO, Ismael de Lima. *Pontos de gramática histórica*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1954.

PITA, Luiz Fernando Dias. *Latim e esperanto, via Internet*. Rio de Janeiro: Unigranrio/UCB, 2002.

FURLAN, Mauri. *Quem traduzirá a literatura latina no Brasil*. Santa Catarina: II Simpósio do grupo de Pesquisa Literatura Traduzida, 2005.

FURLAN, Oswaldo Antonio. *Língua e literatura Latina e sua Derivação Portuguesa* Petrópolis: Vozes, 2006.

LLARI, Rodolfo. *Linguística românica*. São Paulo: Ática, 1992.

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

A MÚSICA COMO PONTO DE ARTICULAÇÃO ENTRE A HISTÓRIA DA LÍNGUA E A DO POVO

Marilza Maia S. Paiva (UERJ)

marilza.maia@gmail.com

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O reconhecimento da pluralidade de usos, que se documenta de Norte a Sul do nosso país, constitui marca indelével de nossa identidade nacional. Pesquisas, como as que se apresentam no campo da Sociolinguística e da Dialectologia, que asseveram a questão do pluralismo linguístico de que se reveste a nossa língua têm contribuído sobremaneira para atestar não só as peculiaridades linguísticas, mas também aspectos culturais que configuram a língua.

A despeito do tratamento ou da associação e da inserção dos variados usos linguísticos no contexto escolar, nas aulas de língua portuguesa, nota-se uma lacuna no cotejo das outras variantes linguísticas que compõem o idioma, em detrimento da variedade padrão. Ainda assim, o processo ensino-aprendizagem não se mostra eficiente, uma vez que as aulas de língua, numa maioria considerável, restringem-se a exercícios de metalinguagem. O que geralmente resulta dessa prática é o despreparo comunicacional do estudante ao final do ensino médio, ou ainda, do ensino superior, como tem mostrado Simões (2006) nos resultados de suas pesquisas em que focaliza a legibilidade comunicativa de textos produzidos por estudantes do ensino superior.

Entende-se, pois, que ensinar língua materna pressupõe prever as diferentes manifestações linguísticas, que conservam em seu bojo as realidades oral e escrita da língua, previstas para as diversas situações de comunicação. Encontramos no texto-canção essas características, além de documentarem a reali-

dade cultural do povo brasileiro. Logo, o interesse em investir em pesquisa com esse gênero textual.

Para tecer considerações sobre o ensino de língua portuguesa com música, tendo em vista a valorização do idioma nacional, conta-se com os estudos dialectológico-semiótico de Simões (2004) que, numa perspectiva interativa do processo ensino-aprendizagem, estuda letras de música tendo em vista o seu valor semiótico, dada sua materialidade verbal e melódica.

Traça-se, ainda que sumariamente, os enfoques semântico, semiótico e discursivo preconizado nas análises, utilizando como base teórica os ensinamentos de Ullmann (1967) para a Semântica e de Peirce (2005) para a Semiótica, aplicada ao verbal por Simões (2002/2007).

Com base nas teorias apresentadas, sugere-se a análise da música *Cego com cego* (Tom Zé e José Miguel Wisnik), na qual se buscou levantar-lhe a seleção vocabular, partindo de uma análise semântico-semiótica (uma vez que o vocabulário propicia a construção de imagens que representam personagens e cenários da região representada pelas letras-*corpus*) para apontar o léxico como riqueza sociocultural de um território, no caso, parte da região Nordeste. Para tanto, a estratégia de seleção das músicas parte da riqueza regional, que abarca traços da cultura nacional, demonstrada na superfície desse gênero textual.

Os objetivos desse trabalho são, pois, aliar o ensino de língua à cultura nacional e contribuir com subsídios para as aulas de português. Para tanto, apresentar-se-á um estudo de uma letra de música regional, na qual se possa verificar a história de um povo de uma determinada região do país no léxico da canção escolhida.

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

A INVESTIGAÇÃO DO LÉXICO NUMA PERSPECTIVA SEMIÓTICO-DISCURSIVA

O léxico de uma língua é o que ela tem de mais peculiar no que se refere à riqueza linguístico-cultural, com possibilidade de renovação, de transformação ou de perpetuação no seio de uma comunidade linguística, que, nos dizeres de Biderman (1978, p. 139), conta com os membros da sociedade, os seus sujeitos-agentes no seu processo de expansão ou de contração.

Discursivamente, nossos usos linguísticos são determinados, em primeiro lugar, pelo conhecimento acumulado que temos do léxico de uma língua. Em segundo lugar, estão imbricadas nesses usos linguísticos marcas sociais, ideológicas e culturais determinadas pelos membros de uma comunidade linguística, que atuam diretamente no sentido das unidades lexicais que produzimos (Gil, 2006, p. 402). Portanto, as unidades lexicais que construímos ou reproduzimos revelam significações, subjazem conteúdos socioculturais que ancoram a construção de sentido no texto.

Nesse sentido, as escolhas lexicais desenham um sentido para o texto, assim como desdobram um projeto de dizer e a identidade cultural de uma comunidade linguística. No âmbito semiótico de extração peircena, considera-se que os *signos* se prestam à significação do texto, conduzindo o leitor nos caminhos da interpretação. O *signo* é, na definição de Charles S. Peirce (2005, p. 74):

Um *ícone*, um *índice* ou um *símbolo*. Um *ícone* é um signo que possuiria o caráter que o torna significante, mesmo que seu objeto não existisse, tal como um risco feito a lápis representando uma linha geométrica. Um *índice* é um signo que de repente perderia seu caráter que o torna um signo se seu objeto fosse removido, mas que não perderia esse caráter se não houvesse interpretante. Tal é, por exemplo, o caso de um molde com um buraco de bala como o signo de um tiro, pois sem o tiro não teria havido buraco; porém, nele existe um buraco, quer tenha alguém

ou não a capacidade de atribuí-lo a um tiro. Um *símbolo* é um signo que perderia o caráter que o torna um signo se não houvesse um interpretante. Tal é o caso de qualquer elocução de discurso que significa apenas por força de compreender-se que possui essa significação.

Diante da definição resta, pois, elucidar que na trilha dos signos – neste estudo, o léxico em especial – presentes no texto selecionado, buscar-se-á, no dinamismo do léxico, a pluralidade de sentidos e a riqueza da língua, observando-se tanto o ponto de vista estético quanto o gramatical e resgatando valores da tradição popular. O resgate da tradição na e pela língua implica em valorização do idioma nacional e, sobretudo, aposta-se no enriquecimento lexical dos estudantes que, conforme mostram as pesquisas de Simões *et al* (2007, p. 43):

O desinteresse pelo vocabulário da língua cresce à medida que o falante se satisfaz com comunicações pseudo-telegráficas, pobres de detalhamento e cheias de imprecisão. O velho bordão popular “Entendeu não sacrifica!”, para apoiar expressões verbais inadequadas, truncadas, adentrou a sala de aula e, legalizado por políticas de promoção automática (ou similar), o ensino da língua materna foi empobrecido e, em alguns casos, relegado a segundo ou terceiro plano ou ao preenchimento de formulários didáticos com a identificação de formas da língua.

Acredita-se, pois, que ao apostar nas letras de música como um dos materiais didáticos subsidiários nas aulas de língua portuguesa, estar-se-á investindo no conhecimento do vernáculo e no apetrechamento linguístico do estudante, a julgar a riqueza de usos linguísticos desse gênero textual e o contato diário de estudantes e professores com a música, que ultrapassa os muros da escola.

E POR FALAR EM RIQUEZA DE USOS LINGUÍSTICOS

As palavras nunca são completamente homogêneas: mesmo as mais simples e as mais monolíticas têm certo número de facetas diferentes que dependem do contexto e da situação em que

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

são usadas [...] (Ullmann, 1967, p. 248. Trad. J. A. Osório Mateus)

As palavras de Ullmann ressaltam um fator evidente da riqueza de qualquer idioma: a multiplicidade de sentidos que emana de um mesmo signo desafia as mentes criadoras e as ouvintes/leitoras.

Focando-se as lentes sobre o léxico, direciona-se o olhar para a destreza que o usuário da língua pode adquirir ao criar e recriar signos, vestindo-lhes de uma nova roupagem. Carlos Drummond de Andrade incita o leitor a investigar a face múltipla das palavras, permitindo-lhes sair da latência em que estão:

Chega mais perto e contempla as palavras.
Cada uma
tem mil faces secretas sob a face neutra
e te pergunta, sem interesse pela resposta,
pobre ou terrível, que lhe deres:
Trouxeste a chave?

(Fragmento de “A procura da poesia”, de Carlos Drummond de Andrade, 2003, p.247)

Perscrutando, pois, o vasto mundo das palavras, num movimento de experimentar significações - movimento semântico -, adentra-se no mundo das palavras, ora mais *opacas* ora mais *transparentes*, como as denomina Ullmann (1967). *Opacas ou arbitrárias* quando não têm nenhuma relação entre o som e o sentido; *transparentes ou motivadas* quando, pelo menos em certo grau, sugerem o que significam (Ullmann, 1967, p. 165). Identificar os graus de *transparência* (signos icônicos) ou de *opacidade* (signos indiciais ou simbólicos) das palavras refina o sentido do texto, onde o grau de expressividade “será maior ou menor segundo o potencial icônico-figurativo emergente da unidade lexical”, de acordo com Simões (2004, p. 18). Portanto, vale considerar a intenção do sujeito no ato da seleção vocabular, sobretudo quando esse sujeito é o artista da palavra (no nosso caso, o artista compositor)

que gosta de lapidá-la e (re)inventá-la todo o tempo, fator denominado *polissemia*, extremamente produtivo na língua.

Oportunamente, apresenta-se a análise da canção *Cego com cego*, a fim de discutir o vocabulário presente no texto-*corpua* na perspectiva semântico-semiótica. Eis a letra:

16. Cego com cego

*eu vi o cego lendo a corda da viola
cego com cego no duelo do sertão
eu vi o cego dando nó cego na cobra
vi cego preso na gaiola da visão
pássaro preto voando pra muito longe
e a cabra cega enxergando a escuridão*

*eu vi a lua na cacunda do cometa
vi a zabumba e o fole a zabumbá
eu vi o raio quando o céu todo corisca
e o triângulo engulindo faisca
vi a galáctea branca na galáctea preta
eu vi o dia e a noite se encontrá*

eu vi o pai eu vi a mãe eu vi a filha
vi a novilha que é filha da novilhá
eu vi a réplica da réplica da bíblia
na invenção dum cantador de ciência
vi o cordeiro de deus num ovo vazio
fiquei com frio te pedi pra me esquentá

eu vi a luz da luz do preto dos seus olhos
quando o sertão num mar de flor esfloreceu
sol parabelo parabelo sobre a terra
gente só morre para provar que viveu
eu vi o não eu vi a bala matadeira
eu vi o cão, fui nos óio e era eu

(WINISK, José Miguel & ZÉ, Tom. *Cego com cego*. Parabelo. 1994).

Cego com cego remonta bem o cenário do sertão nordestino e suas tradicionais feiras marcadas pela presença de cordelistas e repentistas que, a exemplo dos trovadores medievais levam não só entretenimento, mas muita sabedoria através dos diversos temas preconizados em seus versos. Vê-se, pois, na figura do *cego* de que fala o eu-lírico retomar o menestrel da Idade Média que se apresentava pelas vilas.

A falta de pontuação, o uso recorrente de letras minúsculas e a mistura de usos oral e escrito podem ser, inicialmente, o que impulsiona nosso olhar para a canção. Logo, esta canção se faz propensa ao estudo da língua no plano fônico, com seus desdobramentos na linguagem usual do falante. Como o plano fônico conduz ao semântico, os traços significativos que emergem da seleção vocabular dos autores amarram o sentido do texto. A proposta é observar os efeitos de sentido produzidos a partir dessas escolhas e, por fim, selecionar vo-

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

cábulos ou expressões, somados às pistas intertextuais sinalizadas no texto que presentificam traços da cultura nordestina.

A recorrência de versos que começam com a expressão *eu vi* pontua um traço de longevidade do nordestino que pode de atestar a veracidade dos fatos, lembrando o texto épico conforme se pode verificar em I-Juca-Pirama (Simões e Pereira 2005a, p. 125):

As estrofes primeira e última desta parte são semelhantes, o que representa o fato de um velho Timbira repetir o relato do episódio diversas vezes, transmitindo a lembrança e fama do guerreiro tupi: “Neste canto, o narrador nos diz da marca que tal episódio deixara entre os Timbiras, e mais, informa o leitor acerca do processo de transmissão cultural constante nas sociedades tribais: o contador de histórias, um documento vivo. (Simões, 1985, p. 230). A repetição da frase “Meninos, eu vi!” (versos 445 e 463) destaca ser o ocorrido um fato verídico, e não uma lenda. Na segunda vez em que tal frase é proferida, observa-se a ausência de travessão antes de discurso direto, o que pode significar a fusão da voz do narrador épico do poema a do narrador timbira.

Note-se ainda que, por meio da expressão *eu vi*, enfatiza-se que a cegueira da qual se lamenta no poema-canção está nas limitações daquilo que o outro vê, como registra o verso, *vi cego preso na gaiola da visão*. Portanto, o limite da cegueira não está nos olhos do que é ou está cego, como mostra o paradoxo *e a cabra cega enxergando na escuridão*.

Da brincadeira com a significação do vocábulo *cego* no verso *eu vi o cego dando nó cego na corda* (v.3) emerge no texto o fenômeno fonossemântico da *homonímia*, na alternância da classe gramatical: substantivo e adjetivo, respectivamente, configurando uma alteração morfológica. Outro fenômeno de mesma natureza, inaugurando significações distintas - traço da *polissemia* - é lançado no verso *sol parabelo parabelo sobre a terra* (v. 21), donde *parabelo* traz noções de adjetivo, completando a significação de *sol*, que castiga, mata e, a seguir, de substantivo, quando significa *arma*. *Parabelo* tam-

bém faz referência ao espetáculo de dança no qual *Cego com cego* foi apresentada.

A sugestão de melancolia provocada pela reiteração da expressão *eu vi* ao longo da canção, provocando uma sensação de marasmo do ‘eu’, reforçada com a sensação de arrastamento provocada pela repetição da fricativa /s/ na primeira estrofe da canção, como se pode observar na recorrência das palavras *cego, cega* e *sertão*, é quebrada pela força das oclusivas /k/ nos sons de *corda, com, cacunda, cometa, cabra, corisco*, /p/ e /g/, respectivamente, em *preso, pássaro, preto, gaiola, galáctea* e suavizada na leveza da sibilante /z/ em *visão, zabumba* e *zabumbá*.

A ideia inicial de arrastamento da primeira estrofe prossegue na segunda, mais facilmente percebida no efeito acústico do eco, produzido na repetição dos vocábulos *réplica/réplica* e *novilha/novilhá*. Observe-se que a ideia do eco, sugere uma confusão mental que cega. O tom melancólico também é reforçado nessa estrofe, percebido na menção à constituição da família como trindade, *eu vi o pai eu vi a mãe eu vi a filha* (v. 13), que se desintegra, quando no verso seguinte desabafa: *vi a novilha que é filha da novilhá*. O significado de *novilha*, animal jovem, evoca o de prostituição infantil, levantando-se um problema social que se tornou característico em todo o país, incluindo o sertão nordestino. O tom de desgosto persiste no discurso religioso, apontado nos versos *vi o cordeiro de deus num ovo vazio* (v. 17), donde *ovo*, que simboliza a vida está vazio, sem vida. Ao lançar mão de uma citação de Guimarães Rosa, proferida na Academia Brasileira de Letras poucos dias antes de sua morte, no verso *gente só morrer para provar que viveu* (v. 22), deixa-se escapar uma sensação incômoda de proximidade do fim. Compare-se ao relato sobre o discurso de Guimarães Rosa:

Três dias antes da morte, Guimarães Rosa decidiu, depois de quatro anos de adiamento, assumir a cadeira na Academia Brasi-

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

leira de Letras. Homem de temperamento emotivo e sensível, foi traído pela emoção. Os quatro anos de adiamento eram reflexo do medo que sentia da emoção que o momento lhe causaria. Ainda que risse do pressentimento, afirmou no discurso de posse: "...a gente morre é para provar que viveu." (<http://www.tvcultura.com.br/aloescola/literatura/guimaraesrosa/index.htm> Acesso em 25 de janeiro de 2008)

Na canção, percebe-se o fim do relato das experiências vividas, mas início de um processo de auto-conhecimento, de enxergar a si mesmo, como mostra o último verso da canção, *eu vi o cão fui nos óio e era eu*. A ausência de pontuação e o uso recorrente da letra minúscula, recursos estilístico-gramaticais marcantes na canção parecem caracterizar a mobilidade dos sentimentos expressos na música.

Os neologismos inaugurados no texto podem justificar a forte lembrança de Guimarães Rosa, um exemplo de criações léxicas na nossa língua. No verso *vi a galáctea branca na galáctea preta* (v. 11), unem-se *galáxia* e *via-láctea* num único signo – *galáctea* -, dois vocábulos que pertencem a um mesmo campo semântico. Outro neologismo é construído no verso *quando o sertão num mar de flor esfloresceu* (v. 20), rememorando a célebre frase de Euclides da Cunha n’*Os Sertões*: “quando o sertão virar mar e o mar virar sertão”. Repare-se que do substantivo *flor* cria-se o verbo *esfloresceu*, palavra não-dicionarizada, ao invés da forma verbal esperada *floresceu*, ou ainda, *efloresceu*. Note-se, portanto, que a criação do vocábulo não alterou o sentido da palavra dicionarizada. Simões e Martins (2002, p. 9) demonstram que esse tipo de processo é comum na gramática da língua, caracterizando a fala da personagem, nesse caso, o sertanejo.

As palavras *engulindo*, *encontrá*, *ciencá*, *óio*, podem ser apontadas como ícones que presentificam o falar sertanejo, revelando um traço de riqueza de nossa língua e da cultura de um povo, além de contribuírem para o sentido do texto, uma vez que os ícones apontam uma possibilidade de leitura.

Dos inúmeros caminhos a percorrer para se construir um dos sentidos possíveis para o poema-canção, escolhemos partir das sutilezas linguísticas e discursivas que emergem na trama do texto, conscientes de que a gramática proporciona sentido ao texto e, simultaneamente, o torna um objeto de cultura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo do léxico priorizado na letra de música selecionada mostrou-se, por ora, suficiente para cumprimento de um dos objetivos de apresentar um trabalho que tivesse como fundamento apresentar o léxico como riqueza sociocultural de um território. Concebe-se, então, língua, cultura e léxico como indissociáveis, assim como nos dizeres de Biderman (1981, p. 134),

O léxico pode ser considerado como o tesouro vocabular de uma língua. Ele inclui a nomenclatura de todos os conceitos linguísticos e não-linguísticos que se referem ao mundo e ao universo cultural, criado por todas as culturas humanas atuais e do passado. Por isso o léxico é o menos linguístico de todos os domínios da linguagem. Na verdade, é a parte do idioma que se situa entre o linguístico e o extralinguístico.

A estreita relação entre essa tríade espelha o modo de vida, as tradições de uma comunidade linguística. O acervo lexical serve-lhes de representatividade, e serve-nos de exemplo de demonstração da riqueza *multicultural* e *multilingual* (Simões, 2004) do Brasil.

Na pesquisa com o léxico que documenta a cultura, um outro objetivo também motivou o trabalho: contribuir com subsídios para aulas produtivas de Língua Portuguesa. Objetivo audacioso, mas necessário em tempos em que há uma infinidade de gêneros textuais disponíveis para o ensino de língua sem, contudo, notar-se uma preocupação sistemática de apetrechar os professores de instrumentos teóricos e práticos para respaldar-lhes o trabalho. Em detrimento disso, o que pode o-

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

correr é o uso desordenado de tipos e gêneros textuais sem uma finalidade prática, no caso do ensino de língua portuguesa, que permita explorar a gramática do texto – considerando-se os planos da língua – e a riqueza discursiva emergente num determinado texto. Destarte, sem a precaução de se fazer uma seleção consciente, sonega-se o direito do aluno de entrar em contato com uma linguagem que lhe sirva de instrumento de interação, possibilitando-lhe destreza nas várias situações de comunicação.

Ao escolher o gênero textual letra de música para desenvolver o trabalho, empenhou-se na exploração de sua natureza linguístico-textual e discursiva (Kleiman, 2005, p. 12), valorizando-se a principal função do gênero que é a de produzir sentidos. A música facilita o trabalho com a língua tanto no aspecto cultural, quanto na perspectiva da variação linguística, sem valorar um ou outro uso linguístico em detrimento de outro, mas demonstrando a real necessidade de domínio do uso padrão com vistas à eficiência comunicativa num país plural como o nosso.

Nesse sentido, o empreendimento da pesquisa não se pode dar por finalizado. Apresentou-se, nessa comunicação, um passeio pelo produto musical existente na região Nordeste do Brasil, que se projeta a desenhar parte do cenário cultural brasileiro. Ao longo da pesquisa confirmou-se a tese de que a delimitação cultural e a territorial não correspondem. Várias manifestações regionais de natureza similar podem ser vistas em diferentes localidades. No entanto, percebeu-se que, pela seleção vocabular dos autores pode-se caracterizar com mais intensidade um território sociocultural, mostrando a relevância dos aspectos linguísticos na concepção de língua como objeto cultural.

Como o *corpus* foi bastante limitado devido à natureza deste trabalho, supõe-se ainda poder contribuir com outros estudos que deem continuidade à pesquisa com letras de música

levando em conta o viés cultural e a variação linguística como documentos de nossas tradições. Saliente-se que essa promessa já está em andamento, no curso de Mestrado em Língua Portuguesa nesta mesma Universidade, sob a orientação continuada da Prof^a Dr^a Darcília Simões.

REFERÊNCIAS

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. *Teoria linguística: linguística quantitativa e computacional*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1978.

———. A estrutura mental do léxico. **In:** *Estudos de Filologia e Linguística: Homenagem a Isaac Nicolau Salum*. São Paulo, T.A. Queiroz/Edusp, 1981. [p.131-145]

BRAIT, Beth. O processo interacional. **In:** Dino Preti (org.). *Análise de textos orais*. São Paulo: Humanitas, projetos paralelos, vol.1, 2001.

CASCUDO, Luís da Câmara. *Dicionário do folclore brasileiro*. 2^a ed. rev. e aum. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro - Ministério da Educação e da Cultura, 1962. [Vol. I – A-I].

DRUMMOND DE ANDRADE, C. *Antologia poética* (organizada pelo autor). 52^a ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

GERALDI, João Wanderley. *Linguagem e ensino*. Exercícios de militância e divulgação. Campinas: Mercado das Letras, 1996. (Coleção Leituras no Brasil).

GIL, Beatriz Daruj. *O amor no léxico das canções populares*. São Paulo: Estudos Linguísticos XXXV, 2006, p. 402- 411. Disponível em <http://www.gel.org.br/4publica-estudos-2006/sistema06/999.pdf>. Acesso em 13 de fevereiro de 2008.

KLEIMAN, Ângela. Apresentação. **In:** DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel & BEZERRA, Maria Auxi-

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

liadora (Orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. 11ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

MOREIRA, Marco Antonio. *Aprendizagem significativa*. Brasília UnB, 1999.

PEIRCE, Charles Sanders. *Semiótica*. Trad. José Teixeira Coelho Neto. 2ª reimpr. da 3ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2005. (Estudos; 46)

SANTIAGO, Silviano. Democratização no Brasil- 1979-1981 (Cultura Versus Arte). **In:** ANTELO, Raul *et al.* (org.). *Declínio da arte, ascensão da cultura*. Florianópolis: Letras Contemporânea/Abralic/Obra Jurídica. [pp. 11-23].

SIMÕES, Darcilia. Língua Portuguesa e Cidadania: uma perspectiva multidialeto para o ensino. **In:** HENRIQUES, Claudio C. & SIMÕES, Darcilia (orgs.). *Língua e cidadania: novas perspectivas para o ensino*. Rio de Janeiro: Europa, 2004, p. 89-113.

———. *Fonologia em nova chave*. Considerações sobre a fala e a escrita. 2ª ed. corrigida e atualizada. Rio de Janeiro: H. P. Comunicação, 2005.

——— & MARTINS, Aira S. *Fonologia, estilo e expressividade*. Comunicação apresentada no Seminário Internacional de Fonologia, PUC-RS, 2002. Disponível em: <http://www.darciliasimoes.pro.br/>. Acesso em 12 de fevereiro de 2008.

———. Ícones e índices na superfície textual. **In:** SIMÕES, Darcilia (org.). *Estudos semióticos*. Papéis avulsos. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2004, p. 16-23. Disponível em www.darciliasimoes.pro.br. Acesso em 13 de novembro de 2006.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

———. Juliana Pereira. *Novos estudos estilísticos de I-Juca-Pirama* (Incursões semióticas). Rio de Janeiro: Dialogarts, 2005a. Disponível em www.darciliasimoes.pro.br. Acesso em 23 de fevereiro de 2008.

———. *A música e o ensino de língua portuguesa*. Projeto de Iniciação Científica- UERJ/FAPERJ. 2005/2007. Disponível em: www.darciliasimoes.pro.br. Acesso em 12 de setembro de 2007.

———. *Seleção lexical e iconicidade diagramática*. Comunicação no Simpósio: Leitura e produção de textos: pesquisa e ensino. ABRALIN na SBPC – UFSC, 2006. Disponível em www.darciliasimoes.pro.br. Acesso em 23 de fevereiro de 2007.

———; KAROL, Luiz; SALOMÃO, Any. (orgs.). *Português se aprende cantando*. Rio de Janeiro, UERJ - publicações Dialogarts, 2007. Disponível em www.uerj.dialogarts.br. Acesso em 12 de janeiro de 2007.

ULLMANN, Stephen. *Semântica*. Uma introdução à ciência do significado. Trad. De J. A. Osório Mateus. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1967.

WINISK, José Miguel e ZÉ, Tom. *Cego com cego*. *Parabelo*. 1994. Faixa 08.

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

A REPRESENTAÇÃO DO PROFESSOR NO MEMORIAL DE FORMAÇÃO: CATEGORIAS EMERGENTES NO DISCURSO DOS ALUNOS DO 3º ANO DO CURSO DE LETRAS

Dalva Regina Molz Pereira (AEDB)
dalvareq@hotmail.com

Thiago Pereira da Silva (AEDB)
thiagopds@hotmail.com

Arlete Inês Ribeiro Rubini (AEDB e UNESA)
lrubini@terra.com.br

INTRODUÇÃO

Analisar o discurso nos memoriais de formação dos alunos do 3º ano de Letras da Associação Educacional Dom Bosco e identificar a representação de professor é o principal objetivo do presente trabalho. Entende-se por análise de discurso a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade social. Esta mediação é feita pelo discurso, ou seja, pelas práticas discursivas nas quais o indivíduo se insere, sendo capaz de significar e significar-se. O discurso torna possível tanto a permanência e a continuidade, quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade na qual vive.

A representação da realidade das pessoas, ou seja, do seu cotidiano, é permeada por símbolos, e diante deles, o processo de interpretação se desdobra. As diversas interpretações de um texto fazem com que ele caracterize-se como literário, pois é um texto instável, não possuindo um único sentido, pois cada analista terá a sua interpretação conforme o seu suporte teórico. Conforme Orlandi (2001), o trabalho do analista é em grande parte o de compreender, e não apenas refletir o gesto de interpretação do sujeito e expor seus efeitos de sentido. Nesta concepção, a análise de discurso nos memoriais de formação fará uma interpretação e compreensão da relação da língua com sua exterioridade, pois a construção da visão artística não é ordenada apenas sob elementos espaciais e tempo-

rais, mas também sob elementos do sentido, do significado, e principalmente dos valores. Existe um sistema de valores que é determinado pela ação do indivíduo. A posição semântico-axiológica determina o valor da ação e o seu significado na vida deste indivíduo.

Com base nos valores e concepção de sentidos - de Mikhail Bakhtin (2003), Eni Orlandi (2001) e Paulo Freire (1997) - apresentados nos memoriais de formação, alcançou-se a classificação de categorias distintas conforme a representação de professor estabelecida pelos autores, no caso, pelos alunos do 3º ano de Letras.

A pesquisa nos memoriais propõe-se a contribuir na compreensão do processo de formação do professor licenciado pela AEDB – Resende/RJ, quando ainda na condição de aluno dos cursos de licenciatura, seu posicionamento ao reconstruir suas experiências passadas, como na construção da imagem de professor através de conceitos axiológicos e significativos.

A análise do memorial de formação oferece a história de vida narrada pelo próprio aluno acerca da sua experiência. Esse texto em primeira pessoa desvela as expectativas familiares e pessoais acerca da escolha do curso e do desempenho escolar do estudante, de forma a revelar também a visão e os valores da comunidade, que permeiam essa escolha e esse desempenho.

O Projeto do Perfil do Egresso, do qual esse subprojeto faz parte, obterá, com o estudo do memorial, um ponto de referência das expectativas do profissional, quando ainda na condição de aluno. Essas informações poderão servir de contraponto à análise de desempenho dos profissionais de educação em exercício na rede municipal de ensino.

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

METODOLOGIA

A investigação foi realizada em 72 memoriais de formação construídos pelos alunos do 3º ano do Curso de Letras, como atividade de Didática Especial, nos anos de 2004, 2005 e 2006. Os nomes dos participantes foram ocultados e substituídos pela letra M seguida do número do memorial, o nome dos professores citados também foi omitido, mantendo-se apenas a inicial. A coleta dos dados foi realizada entre os meses de junho e novembro de 2007, por meio de fichamento mediado por roteiro semi-estruturado a partir dos critérios que nortearam a sua confecção: a) Raízes familiares; b) O processo de escolarização; c) Características da educação na formação inicial; d) Experiências de leitura e produção de texto; e) Escolha do curso; f) Expectativas iniciais; g) Desempenho no curso; h) Expectativas pós-curso. A análise temática de conteúdo seguiu as etapas de pré-análise, exploração do material, tratamento dos dados e interpretação. Durante a fase de pré-análise do conteúdo, houve a emergência de uma categoria que se consolidou pela possibilidade de compreensão dos valores e representações sociais que caracterizam o aluno do Curso de Letras: a representação do professor. Esta categoria foi submetida foi analisada para a identificação do conteúdo e determinação de subcategorias. Após a subcategorização, foi realizada a discussão dos resultados pelo emprego da Análise do Discurso (AD), focalizando especialmente o “todo semântico da personagem” (Bakhtin, 2003).

RESULTADOS

A análise dos dados organizados em unidades de significado permitiu a identificação da categoria: “A representação do professor” e das subcategorias conforme a caracterização mencionada nos textos. As subcategorias encontradas foram: professor ideal, bom professor, solidário, autoritário, distante

dos alunos, desmotivador, discriminador, constrangedor e agressivo.

Na subcategoria “professor ideal” o professor é lembrado como sendo o modelo, a inspiração profissional e pessoal e o exemplo perfeito a ser seguido. Também é vinculado às atitudes e metodologias em sala de aula, como se pode observar nos trechos abaixo:

- A Professora M A, a qual sempre terei como exemplo perfeito de professora, pois tinha carinho e dedicação(M8)
- (...) conheci a professora de C.A. que se tornou meu ideal, pois tinha talento e domínio de classe como eu jamais vi igual, e o melhor é que para isso ela não precisava ser rígida ou grosseira. (M1)
- Tive como professora a “tia A”, a quem chamo de “tia” até hoje. Foi ela quem me inspirou ser professora também. Queria ser igual a ela; queria imitá-la em tudo. (M23)
- Conheci uma professora que é responsável por tudo o que sou hoje (...). (M24)
- A fase de encantamento ocorreu por conta da admiração que eu tinha pela professora E [...]. A professora E era elegante, cheia de alegria e dedicada em fazer com que os alunos aprendessem bem a matéria, tínhamos chamada oral de verbos todos os dias, mas isso não era ruim, o contrário, ela conseguia tornar a aula bastante dinâmica e prazerosa, quando entro em minha sala de aula procuro fazer com que a aula seja igual da professora E. (M49)

Na subcategoria “bom professor”, a sua figura é apresentada pela competência profissional, pelo método de ensino utilizado em sala de aula, e pelas atitudes gentis com o aluno, lembrado sempre com muito carinho e consideração.

- ...hoje eu vejo o quanto ela era uma professora competente, sempre paciente, atenciosa, dando seu tempo para as crianças do bairro, pois o pagamento era simbólico. Por amor, ela reunia em seu quintal quase todas as crianças do bairro e com o quadro negro, uma boa cartilha e competência nos apresentou as letras. (M1)

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

- (...) professora de Português do 3º ano era ótima (...) O jeito que ela explicava me encantava. (M2)
- (...) foi no ano de 1997 que descobri o fantástico mundo da língua portuguesa, descobri como é gostoso e interessante saber particularidades, e o grande responsável por esse entusiasmo todo foi o professor D. Suas aulas não eram simples aulas, eram a “exibição” de um homem voltado para o mundo das letras. Dava a aula de Português sem nada, chegava sempre com uma pedra de giz, um apagador e mais nada. Isso me fascinava. (M19)
- No ensino fundamental e médio tive uma professora de que gostei muito, ela era filosófica, suas aulas não eram comuns, ela lia poema com vida, com a turma. Ela dia que não deveríamos deixar o sistema injusto nos alienar, que tivéssemos consciência de nossos direitos. Todas essas coisas que eu vivenciava, sem dúvida, mesmo que inconsciente confirmavam meu desejo de ser professor. (M36)
- Um dos meus melhores professores era de matemática além de ser muito inteligente sabia ser severo e descontraído na hora certa. A professora de português também era muito boa [...]. (M43)
- [...] até hoje me recordo da professora Letícia que era e continua sendo uma excelente profissional, ela tinha grande habilidade com os alunos e sempre os trazendo para perto de si. (M55)
- A minha professora do terceiro ano superou todas as minhas expectativas (M45)
- [...] minha mãe decidiu me colocar para estudar particular com a professora Gracinha, a qual eu tenho profunda admiração e respeito, pois foi quem me ensinou as primeiras letras. (M25)
- Ela não era apenas uma professora, mas também uma mãe para seus alunos. Levava as crianças, inclusive, ao banheiro, pois receava em deixá-las sozinhas. (M18)

Também é esta subcategoria representada pela tranquilidade, pela personalidade carismática, cativante e pela fisio-nomia do professor:

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

- Lembro-me em especial da Tia J, era uma pessoa tranquila, que conhecia muito bem cada aluno, sabia ser rígidas nas horas necessárias. (M32)
- A professora simpática e linda (M33)
- Adorei minha professora de 1ª série. Além de ser calma era muito bonita. (M31)
- (...) a tia A (...) um doce de pessoa. (M4)
- (...) até a 5ª série, todos os meus problemas eram resolvidos com a tia Ana Maria. Esta além de ter sido uma professora que eu tinha uma adoração, a mesma não ocuparia mais o cargo de professora (M16)
- Tive excelentes professores como (...) e também outros que estão registrados com muito carinho em minha memória. (M16)
- (...) conheci a professora L que ministrava OSPB. Eu a adorava, ela era muito divertida, amiga. Foi um ano muito bom para mim. (M25)
- Minha professora chamava-se S, era muito carinhosa e atenciosa, suas aulas eram prazerosas. (M54)
- A primeira série foi ótima, a professora era doce e tratava os alunos bem e não tive problema algum. (M55)

Há também trechos em que o professor torna-se inesquecível por suas atitudes, personalidade e competências:

- Foi amor à primeira vista, ela era a professora mais linda, gentil, amorosa e paciente do grupo escolar. O tempo passou e me lembro perfeitamente de sua fisionomia, da sua voz, do seu jeito, do seu sorriso, da sua maneira tão lúdica de ensinar. Com ela aprendi a ler e a escrever e dela não me esqueci. De todas as professoras que tive na vida, ela foi a mais especial a quem me recordo com muitas saudades. (M47)
- A professora com que aprendi a ler e escrever (...) Ela é inesquecível, ... (M5)
- ... com o estímulo da inesquecível tia C, eu já dominava a leitura e a escrita. (M41)

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Finalmente, o “bom professor” é mencionado como aquele que se importa com aluno, independentemente se é dentro de sala de aula ou fora dela:

- Tive amigos e professores que me ajudaram muito quando precisava de uma aula particular de matemática. (M16)
- (...) me lembro, como se fosse hoje das várias vezes em que a tia V, minha professora, ficou comigo depois do horário para que eu terminasse os exercícios; sempre incentivando, nunca dando bronca. (M19)

Na subcategoria “Professor solidário”, o professor atua além da sala de aula e ajuda na superação de problemas particulares:

- [...] eu ia de carona com a minha professora ... (M22)
- Conheci uma professora que é responsável por tudo o que sou hoje, estudei com ela na primeira série, ela gostou tanto de mim que levava para casa dela aos finais de semana, a tia V ficou sabendo da minha situação, por tudo que eu estava passando e se apegou a mim de uma tal maneira que era como se fosse minha mãe, eu também me apeguei muito a ela. A tia V sempre me aconselhava que era para eu terminar meus estudos para que eu pudesse me dar bem na vida, também dizia que não era para eu namorar qualquer um e nem engravidar enquanto não terminasse os meus estudos. (...) Lembro-me que toda vez que eu ia para sua casa ela me dava alguma coisa e não me deixava ir para escola sem levar um lanchinho.(M24)

Outras categorias encontradas apresentam uma representação negativa da figura do professor. Na subcategoria “Professor constrangedor”, identifica-se o que aponta os erros e causa constrangimento. Nessa categoria, o professor é lembrado pela sensação de vergonha e medo evocado pelas ocasiões em que “debochou” do aluno na frente da classe e toda a turma riu disso.

- (...) como eu não sabia fazer conta de cabeça (e até hoje não sei), a professora me mandava ir à frente da classe e debochadamente dizia assim: “Olha só turma, que vergonha! A

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Ana não sabe fazer continha de cabeça, só sabe contar no dedinho como criancinha. Que vergonha! Que vergonha! E ainda por cima, fazia com que a turma risse dessa minha dificuldade. (M56)

- Um dia a professora me chamou à frente da sala e pediu que lesse uma palavra. Eu não sabia ler aquela palavra. [...] Ela falou alto comigo, alguns alunos riram e eu até tentei, mas não saía a palavra que queria. Desde aquele dia, passei a ter medo que ela me chamasse ao quadro novamente. Em casa resistia o bastante para não ir estudar, comecei a faltar, fiquei com pneumonia. Frequentei a escola até o meio daquele ano... (M47)
- (...) tenho a consciência de quanto o professor era um horror. Arrancava as folhas do caderno se considerasse alguma falta de capricho, dizia palavras ríspidas, declarava em alto e bom som o quanto não gostava de crianças. (M1)

Na subcategoria “Professor desmotivador”, o professor é apresentado como o que não desperta o interesse do aluno pelo conteúdo, nem desperta simpatia como pessoa:

- Minhas professoras de matemática e português deste ano, (...), eram muito nervosas e fiquei muito desmotivado em relação aos estudos, além da turma ser muito agitada. (M21)
- Essa mudança foi um pouco confusa, pois, tudo era diferente, mais o maior problema foi a tal professora de língua portuguesa, suas aulas eram um horror, ela gritava muito e deixava os alunos tensos o que causava dificuldades no aprendizado. Esta foi uma passagem que me marcou bastante porque comecei a me desinteressar pelas aulas de português e tive problemas para aprender língua portuguesa. (M26)
- Às vezes tinha dúvida, principalmente em matemática, mas não era louca de pedir ajuda para ela porque vinha com uma grosseria e só faltava me chamar de burra. Era muito triste para mim quando meus amigos, (...) (M55)
- Fui conversar com minha professora e ela me disse uma palavra que me deixou desmotivada, me rotulou. Repeti de série, fui estudar com outra professora [...]. Não era mais o ensino de antes, que levávamos para a professora e ela dava um

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

rabisco e pronto. Não chamava a gente para mostrar os nossos erros. (M46)

Na categoria “Professor distante dos alunos”, ele é evocado pelo não-envolvimento com os problemas particulares do aluno:

- Felizmente e infelizmente estudei com a bruxa. Felizmente porque descobri que ela não era tão ruim assim, só não sabia demonstrar carinho e afeto. (M8)
- Meu único problema era chegar atrasada e ter que pedir licença, eu tinha vergonha, a professora olhava com cara feia, pior que tinha razão, praticamente era diário. Só que ela não sabia e nunca soube o motivo das sequências dos atrasos. Motivo este era trabalho, tinha que acender o fogão, fazer o café e colocar feijão para cozinhar. (M22)

Há também a subcategoria “Professor discriminador”, que é lembrado como o que dirige a atenção a determinado aluno ou grupo de alunos: *A professora J só dava atenção para o filho das pessoas importantes da cidade* (M8).

Ocorre também a subcategoria “Professor agressivo”, caracterizado por adjetivos como “malvado”, “perverso”, “nervoso”, “danado”:

- (...) era um professor muito malvado. (M4)
- Na 2ª série foi um horror. A danada da mulher gritava com todo mundo. (M31)
- Mas quando cheguei na 2ª série me deparei com uma professora perversa que me machucou pelo braço fazendo com que eu chegasse em casa aos prantos. Não só eu, mas com todos os meus colegas tinham medo dela, para agradá-la sempre procurava dar algum presente para aliviar um pouco o seu grande mau-humor e como era interesseira demais melhorava um pouco, mas depois continuava a mesma pessoa de sempre. (M55)
- Não era só a matéria que me assustava, mas o professor também. Ele nos apavorava porque, como na Escola... eles não podem avisar o dia da prova, em um dia que ele estivesse meio nervoso ou estressado, aplicava uma prova de apenas

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

uma questão, valendo a nota do bimestre. Ficávamos desesperados, mas acabamos nos acostumando. (M58)

- Ainda me lembro do meu primeiro dia de aula [...]. Nossa professora nos recebia com muito carinho e atenção, claro até minha mãe virar as costas, porque aí sim ela mostrava sua verdadeira dedicação: sacudia-nos e mandava-nos calar a boca até que ficássemos quietos e nos levasse para a sala de aula. (M60)

Na subcategoria “Professor autoritário”, ele é criticado pela má impressão que deixou na lembrança:

- (...) tive uma professora muito autoritária e fazia com que os alunos decorassem a gramática e explicava a matéria muito mal. (M55)
- Ela (professora V) usava métodos muitos rígidos com as crianças. (M8)
- (...) apesar de ser mais humanos, não acrescentaram nada, apenas cumpriram seu dever de usar livros e o quadro negro. (M1)

DISCUSSÃO

Nas subcategorias observadas, o professor é lembrado por sua personalidade e suas atitudes em sala de aula. A representação construída não está vinculada aos conteúdos ministrados que se apresentam como vazios no texto, uma vez que não houve relatos nem sobre o que foi ensinado e nem sobre a forma como foram trabalhados, comprovando que a ação praticada pelo indivíduo é determinada por valores diversos. Conforme Orlandi (2001), há textos que possuem ausência necessária, ou seja, há coisas que não são ditas porque não são necessárias ao ato do auto-informe-confissão, no qual os valores estão sempre presentes. Por isso, a relação entre o bem e o mal se fazem presentes na concepção de uma determinidade de fins e de meios da vida de um indivíduo.

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Deu-se prioridade à análise da relação aluno-professor, em conformidade com os apontamentos de Bakhtin (2003, p. 141): “O fato de que o outro não foi *inventado* por mim para uso interesseiro mas é uma força axiológica que eu realmente sancionei e determina minha vida (...) confere-lhe *autoridade* e o torna autor interiormente compreensível de minha vida”.

Nos memoriais pode ser identificada a idealização heróica anunciada por Bakhtin (2003), pois há descrições de professores considerados ideais, exemplos de solidariedade. O indivíduo se projeta na imagem do professor e almeja ser igual a ele, na profissão ou na personalidade, pela conduta exemplar, heroica. Essa representação está fundada num sentimento maternal ou fraternal, construída por “laços familiares” e de afetividade: a “tia”.

Professor-herói

A cultura descreve o herói como um semideus que, na mitologia, é identificado como um ser imortal descendente da ligação de um mortal com uma divindade (deus ou deusa). Herói é um homem dotado de características específicas ao qual se atribui poder extraordinário pelos seus feitos guerreiros, seu valor, sua bondade etc.

Nos memoriais, há descrições de professores considerados ideais, o modelo a ser seguido, o exemplo de competência e solidariedade, conforme classificação das categorias. Bakhtin, em sua obra “Estética da criação verbal”, aborda sobre a influência do “herói” na vida do indivíduo e afirma:

Os valores biográficos aventureco-heróicos se baseiam no seguinte: a vontade de ser herói, de ter importância no mundo dos outros; a vontade de ser amado; a vontade de superar a fabulação da vida, a diversidade da vida interior e exterior. (...) Todos eles são valores individuais, mas esse individualismo imediato, ingênuo, não está dissociado do mundo dos outros, está familiarizado com a existência da alteridade, necessita dela, ali-

menta sua força com a autoridade dela (...). (Bakhtin, 2003, p. 143)

O indivíduo se projeta na imagem do professor e almeja ser igual a ele, na profissão ou na personalidade. Ao narrar a vida própria e dos outros, pouco a pouco a vida desta pessoa se entrelaça nas dos outros em uma estrutura formal e na condição daquele. Suas ações tornam-se um espelho e assim um reflexo para os seus ideais de vida.

Há relatos descrevendo o professor como aquele que “dava a aula de Português sem nada, chegava sempre com uma pedra de giz, um apagador e mais nada. Isso me fascinava” (M19), ou seja, como se esse professor tivesse o conhecimento em si, heroificando sua conduta. Observa-se aí, entretanto, uma leitura ingênua, pois o educador agindo desta maneira não demonstra que o conhecimento é adquirido por meio de leituras, não mostra a importância dos livros na educação, e consagra, na memória, a figura do “sabe-tudo”.

Quando o professor se aproxima mais do aluno, ajudando-o afetivamente, este constrói um sentimento maternal ou fraternal, pois recebe de seu mestre o que falta nos braços de sua família. Cria-se então uma relação pai/mãe-filho(a) entre professor e aluno, uma vez que, “numa concepção social, o centro axiológico é ocupado por valores sociais e acima de tudo familiares (a ‘boa glória’ junto aos contemporâneos, o ‘homem bom e honesto’, e não a glória histórica junto aos descendentes)” (Bakhtin, 2003, p. 148)

Desta forma, podemos afirmar que o indivíduo cria uma visão heroica de professor e toma esta visão como o seu ideal de vida, pois “Ao heroificar os outros, ao criar um panteão de heróis, ele irá familiarizar-se com ele, colocar a si mesmo nele, guiar de lá sua imagem futura desejada, criada à semelhança dos outros.” (Bakhtin, 2003, p. 143)

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

“O amor” presente na imagem do professor/herói

Outro elemento dos valores biográficos axiológicos, segundo Bakhtin (2003), é o amor, pois “(...), o amor determina a carga emocional e a tensão dessa vida, assimilando axiologicamente e condensando todos os seus detalhes internos e externos.” (Bakhtin, 2003, p. 144).

Nos trechos dos memoriais classificados como “professor solidário” encontramos a presença do amor na concepção da imagem de professor. O escritor demonstra a gratidão por seu mestre, ocorrendo laços familiares e de afetividade. Bakhtin descreve:

A sede de ser amado, a tomada de consciência, a visão e a informação de si mesmo na possível consciência amorosa do outro, [a aspiração] de fazer do amor almejado do outro a força motriz e organizadora de minha vida em toda uma série de seus momentos utilizados também constituem um crescimento no clima da consciência amorosa do outro. (Bakhtin, 2003, p. 144)

A concepção de “tia” na representação do professor

O uso da palavra “tia” surge nas categorias “professor ideal”, “bom professor” e “professor solidário”, nas quais a imagem de professor é vinculada às qualidades e atitudes exemplares. Nas demais categorias, esta não aparece, pois o professor deixa de ser uma figura carismática e passa à concepção de valores reprováveis aos alunos.

Uma mesma palavra poderá ter vários significados, dependendo do seu uso no texto e contexto. O leitor ou analista deverá interpretá-la conforme sua significação e historicidade. Para abordar o processo de produção de sentidos e sua relação com a ideologia, Orlandi (2001) introduz uma noção que considera básica na Análise do Discurso – a de formação discursiva. Se as palavras não têm um sentido em si mesmas, é porque seus sentidos derivam das formações discursivas em que se

inscrevem. Essas formações discursivas, por sua vez, representam no discurso as formações ideológicas. Desse modo, os sentidos sempre são determinados ideologicamente.

A questão do sentido é fundamental para a Análise do Discurso, pois a linguagem é linguagem porque faz sentido, e a linguagem só faz sentido porque se inscreve na história. A autora explica que, mesmo sem a intenção consciente, o que falamos é afetado pela língua e pela história, pois os sentidos não estão somente nas palavras, mas na relação com a exterioridade, nas condições em que eles são produzidos e que não dependem unicamente das intenções dos sujeitos, como é o uso da palavra “tia” na representação do professor.

Professora sim, tia não

Paulo Freire (1997) questiona o uso destes dois termos, professora e tia, pelos alunos e estabelece uma compreensão e entendimento não apenas do significado de cada uma destas palavras, mas também sobre "o que elas ganham e perdem, individualmente, enquanto inseridas numa trama de relações" (p. 9). Também defende que ensinar é uma tarefa que envolve militância e especificidade no seu cumprimento e que ser tia é viver uma relação de parentesco, e, por isso, nunca poderia ser uma profissão. Ensinar implica educar e vice-versa, e, para tanto, é necessária a “paixão do conhecer”, que nos envolve, como diz Freire (1997, p. 9), numa busca prazerosa, mas nada fácil.

(...). Ensinar é profissão que envolve certa tarefa, certa militância, certa especificidade no seu cumprimento enquanto ser tia é viver uma relação de parentesco. Ser professora implica assumir uma profissão enquanto não se é tia por profissão. Se pode ser tio ou tia geograficamente ou afetivamente distante dos sobrinhos, mas não se pode ser autenticamente professora, mesmo num trabalho a longa distância, “longe” dos alunos. (Freire, 1997, p. 9)

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Em sua análise sobre “Professora, sim, tia, não”, apresenta, sobretudo duas razões principais para o seu posicionamento. De um lado, o de evitar uma compreensão distorcida sobre a tarefa profissional do professor e de outro, o de ocultar a ideologia repousada manhosamente na falsa identificação (p. 9). Para o educador, identificar professora com “tia” foi e vem sendo ainda enfatizado, sobretudo na rede privada em todo o país, quase como proclamar que professoras, como boas tias – ideologia de “boas moças” –, não devem brigar, não devem rebelar-se, não devem fazer greve” (1997, p. 9). O autor afirma a importância da ousadia no ensino, enfatiza a tarefa do ensinante, que é também a de ser aprendiz, e que requer comprometimento e gosto “de querer bem não só aos outros, mas ao próprio processo que ela implica” (p. 9), sendo preciso para isso ousar, para dizer não à burocratização da mente a que nos expomos no dia-a-dia. O ensino é uma atividade prazerosa, mas igualmente exigente de seriedade, de preparo científico, de preparo físico, emocional e afetivo. Segundo Paulo Freire (1997) é preciso ousadia ao próprio fato de se fazer professor, educador, que se vê responsável profissionalmente pela formação permanente. Nesse sentido, não se quer desmoralizar ou desvalorizar a figura da tia, mas questionar a desvalorização profissional, que vem acontecendo há décadas, de transformar a professora num mero parente.

Assim, o autor questiona o tratamento feito pelos alunos de tia à professora, que pode parecer amoroso, mas, na verdade, esconde a ideologia da passividade do educador, pois resistir a uma política e uma realidade social como a que se vive atualmente e resistir a desvalorização do ensino não é para pessoas passíveis, amorosas e parentais como a maioria das tias. “A tentativa de reduzir a professora à condição de tia é uma inocente armadilha ideológica em que, tentando-se dar a ilusão de adocicar a vida da professora, o que se tenta é amaciar a sua capacidade de luta, entretê-la no exercício de tarefas fundamentais” (Freire, 1997, p. 18). Entretanto, como afirma Freire,

não é sua intenção, com essas afirmações, desvalorizar a tia, mas valorizar a professora e incentivar os professores a assumirem o papel político-social que desempenham, àquilo que lhe é fundamental: “sua responsabilidade profissional de que faz parte a exigência política por sua formação permanente” (Freire, 1997, p. 9).

Conforme Paulo Freire (1997, p. 18): “Professora, porém, é professora. Tia é tia”. Professora “tia” parece ser, portanto, um ato falho na escola, uma vez que os profissionais da Educação necessitam se posicionarem mais firmemente e se valorizarem diante dos governantes, da sociedade, dos alunos e diante de si mesmos, para que sejam realmente professores. Assim, a presença do termo “tia” nas memórias dos futuros professores de nível universitário parece demonstrar a permanência dessa relação “familiar” e amorosa na construção da representação do professor.

O professor anti-herói

Também se observa a idealização na representação do professor que não corresponde à imagem heroica, “familiar”; pois conforme Orlandi (2001), mesmo sem a intenção consciente, o que falamos é afetado pela língua e pela história. O professor anti-herói é lembrado pelas ocasiões em que apontou erros do aluno na frente da classe, e é considerado responsável pela falta de motivação em relação aos estudos e até mesmo pela reprovação do aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao priorizar, no estudo, a relação aluno-professor, em conformidade com os apontamentos de Bakhtin (2003, p. 141): “O fato de que o outro não foi *inventado* por mim para uso interesseiro mas é uma força axiológica que eu realmente

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

sancionei e determina minha vida (...) confere-lhe *autoridade* e o torna autor interiormente compreensível de minha vida” procurou-se desvelar a representação de professor no discurso do universitário de Letras “aspirante a professor”, já no seu processo final de formação docente.

Esta análise feita através da Análise de Discurso (AD) - “uma prática e um campo da linguística e da comunicação especializado em analisar construções ideológicas presentes em um texto” (Orlandi, 1998, p. 20) – possibilitou a identificação das categorias: professor ideal, bom professor, solidário, autoritário, distante dos alunos, desmotivador, discriminador, constrangedor e agressivo, na representação do professor nos memoriais de formação. Esses resultados permitem constatar que essa representação se articula em dois pólos: o do bem e do mal: herói/tia *versus* anti-herói. Como gesto, essa representação é determinada por um dispositivo ideológico no qual está latente a afetividade.

A compreensão dessa representação de professor manifestada no processo de formação poderá auxiliar na análise do desempenho dos profissionais de educação em exercício na rede municipal de ensino, uma vez que o estudo dos memoriais foi concebido como um subprojeto do Perfil do Egresso da AEDB, projeto institucional.

Considerando-se que o Curso universitário formador do professor de língua materna e línguas estrangeiras está centrado no conhecimento técnico específico, essa representação de modelos pautados no atributo do caráter e da personalidade, poderá, também, contribuir para o aprofundamento da análise pedagógica do conteúdo e dos aspectos que deverão ser enfatizados no processo ensino/aprendizagem no Curso de Letras.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não*. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

MAINGUENEAU, Dominique. *Os termos-chave da análise do discurso*. Lisboa: Gradiva, 1997.

ORLANDI, Eni P. *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. Campinas: Pontes, 2001.

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA
A UTILIZAÇÃO MORFOLÓGICA
DO FALANTE-ESCRITOR AUTÓCTONE

Marcos Candido da Silva (UERJ)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O mais importante não é saber classificar uma estrutura da língua portuguesa; antes de tudo, o falante deve demonstrar proficiência em saber formá-la, empregando-a adequadamente, vindo a desenvolver sua competência linguística, como afirma Carvalho (1987).

Nosso compromisso acadêmico de contribuir com a melhoria da qualidade das aulas de português em prol da formação do discente linguisticamente competente, mas também cidadão consciente leva-nos a avaliar desfavoravelmente métodos de ensino que recorrem somente ao entendimento da terminologia prescrita pela gramática normativa (mesmo que a intenção deste autor não seja refutar a contribuição da gramática normativa).

Acreditamos no ensino de morfologia pela potencialidade do léxico - cujo principal objetivo seja o desenvolvimento da produção linguística discente - discutindo as formações morfológicas pelo funcionamento da língua. Cremos que este modo de ensino pode despertar o interesse do aluno para o estudo gramatical.

Muito se tem discutido nos locais de ensino onde lecionamos sobre o desinteresse do alunado em ler e sobre a sua falta de habilidade em produzir textos. Temos ciência de que a responsabilidade pelo interesse do aluno nesse ou naquele ponto trabalhado pela escola é também da família e dos demais membros da comunidade escolar, mas devemos tentar contribuir com a nossa pesquisa para tentar minimizar ou re-

solver o problema ainda que a responsabilidade não seja inteiramente nossa.

Sabe-se que todo professor (independente do componente curricular) trabalha seu conteúdo partindo do conhecimento de leitura e escrita do alunado. Não existe deslocamento do aluno para nenhum espaço escolar ou nível de escolaridade - passada a fase de aquisição de leitura e escrita - com a finalidade de reparar a deficiência de uma ou de ambas as aquisições a que nos referimos que não seja no horário escolar.

Nossa preocupação, além de ser pertinente, também possibilita ampliar as outras competências dos alunos: pois a proficiência em leitura e escrita os conduzirá a uma melhora de rendimento escolar, considerando que serão avaliados lendo as questões da prova e escrevendo as respostas para essas questões.

Compreendemos que abandonar uma prática que está sendo aplicada há bastante tempo não é fácil, porém nos podemos orientar pelo conhecimento que o aluno demonstra ter da língua para, a partir do que o aluno parece conhecer, proporcionar a ele o que não domina: uma prática inversa à utilizada na escola habitualmente.

Entendemos que a metodologia de ensino dos componentes curriculares devem se pautar na reflexão crítica e na percepção dos mecanismos: não por se decorar processos formativos ou o sentido de bases e afixos. Não acreditamos que decorar leve o aluno a verbalizar – por escrito – com desenvoltura seu entendimento acerca dos fatos atuais, pois domínio terminológico não significa conhecimento sobre a situação sócio-política econômica de seu estado ou país. Nossa inquietação está assentada no fato de a redação discente evidenciar a inabilidade verbal escrita decorrente da falta de leitura (cf. Garcia, 2007).

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Talvez poucos profissionais que atuam no 3º ano do Ensino Médio Estadual percebam a ineficácia de se trabalhar somente com teorias, normalizações, paradigmas, principalmente quando esta metodologia não se fundamentada nas orientações atuais para o ensino de língua portuguesa (cf. Oliveira e Schwartzman, 2002).

Percebe-se a supervalorização que alguns profissionais dão à normativa gramatical, utilizando-a tanto para classificar elementos mórficos quanto para cobrar essas classificações como meio de medir a “inteligência” do aluno na prova.

COMBINAÇÃO LEXICAL

As palavras - dentre outras concepções - são representações do mundo exterior, por elas comunicamos o sentido materializado do nosso pensamento, elas integram os textos pelos quais os falantes estabelecem suas interações verbais. As palavras são instrumentos de comunicação organizados em estrutura, providos de sentido, utilizados para rotular objetos, nomear pessoas, eventos, produtos...

A necessidade de nomear contribui tanto para a linguagem técnica ou científica quanto para a linguagem em geral: ambas participam do nosso cotidiano, transformando-o, facilitando as tarefas, mudando os hábitos, indicando mudanças de padrão comportamental (Carvalho, 1987).

O acervo lexical de todas as línguas vivas se renova, ou seja, tanto muitas palavras tornam-se arcaicas quanto uma grande quantidade de novas unidades lexicais é formada pelos falantes (Alves, 1994).

Existe um processo que recebe nomenclatura vária, cujo mecanismo utilizado implica a utilização de mais de uma palavra na constituição de uma única estrutura para formar um item lexical pelo qual o falante comunica um sentido específi-

co a seu interlocutor. Combinação lexical, amálgama lexical, cruzamento vocabular ou palavra-valise são variações terminológicas usadas para caracterizar o processo de formação de palavra – consistindo na junção de duas bases – sendo a segunda base usada para completar uma parte da primeira.

O referido processo não parece despertar o interesse de alguns teóricos, possivelmente por sua aparente natureza idiossincrática (cf. Azeredo, 2002). Ressaltaremos o que se encontra no material de Azeredo e Bechara.

Amálgama lexical para Azeredo (2002) é um tipo de composição em que se misturam de forma arbitrária e imprevisível dois ou mais lexemas. Faz menção a Sandmann (1997) por entender que o mesmo processo pode-se nomear como cruzamento vocabular. Considera o mecanismo próprio à função poética da linguagem com finalidade expressiva particular e circunstancial. Relacionando o amálgama aos discursos literários, humorístico-satírico e comercial publicitário. Azeredo (2002) apresenta vários exemplos da formação vocabular combinada, dentre as quais destacamos:

HUMORÍSTICO CRIADO POR MILLÔR FERNANDES

velhocidade (velho + velocidade = pressa do ancião)

repugnante (pulga + repugnante = pulga nojenta)

caligrafeia (caligrafia + feia = letra ruim)

anãofabeto (anão + analfabeto = criança que não sabe assinar o nome)

LITERÁRIOS CRIADOS POR GUIMARÃES ROSA

funebrilho (fúnebre + brilho = enfeite de caixão)

copoanheiros (copo + companheiros = companheiro de copo)

embriagatinhava (embriagado + engatinhar = caminhar embriagado)

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

COMERCIAIS

Nescau (Nestlé + cacau = chocolate em pó da marca Nestlé)

Chocolícia (chocolate + delícia = marca de biscoito de chocolate)

showmício (show + comício = campanha eleitoral em espaço público, proporcionando espetáculo musical à plateia)

Bechara (1999) chama combinação o caso especial de composição em que a nova unidade resulta da combinação da parte de cada um dos dois termos que entram na formação. O autor considera que o fim formativo do mecanismo é a linguagem jocosa. Apresenta pouquíssimas formações das quais destacando as seguintes:

portunhol (português + espanhol)

sofressor (sofredor + professor)

aborrescente (aborrecer + adolescente)

Creemos que as combinações lexicais ficam à margem por não serem consideradas um processo produtivo (cf. derivação e composição) ainda que seja discutível a noção de produtividade e produção.

A distinção entre condições de produtividade e condições de produção é extremamente relevante para considerarmos que a combinação lexical pode ser analisada com a mesma cientificidade com que tratamos a derivação e a composição.

Sabe-se que a análise morfológica é feita a partir de seu arcabouço teórico. Não podemos considerar a formação de uma nova palavra tomando como base apenas as formações institucionalizadas – mesmo que estas sejam um referencial – seria ignorar a realidade de que a língua evolui: devemos analisar uma nova formação segundo o mecanismo do processo que se nos apresenta.

As condições de produtividade dizem respeito aos fatores internos que atuam na formação de uma nova palavra, como a categoria lexical da base e a possibilidade de função sintática (Rocha, 2003). As condições de produção são analisadas considerando-se o uso de um determinado processo de formação de palavras.

Estabelecida a esfera de competência lexical no conceito de produtividade, este conceito deve ser entendido somente como medida do potencial que uma regra tem de operar sobre bases especificadas para produzir construções morfológica-mente possíveis.

Sabe-se que as condições de produtividade de uma regra devem-se distinguir das condições de produção, pois estas dependem de fatores paradigmáticos, pragmático, discursivo... O que nos permitiria escrever outro artigo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitos professores não consideram que todos os alunos que estão na escola leem o que circula em seu mundo com muita espontaneidade e com a confiança de sua experiência só não o fazem dentro da sala de aula quando o docente valoriza mais a nomenclatura que o conteúdo em questão.

Colocando em questão o ensino de morfologia, a discussão acerca do assunto parece permanecer inalterada ainda que as pesquisas sobre o léxico venham recebendo atenção de alguns pesquisadores pelos quais podemos questionar o posicionamento que se adota até então.

Pensamos ser tempo de utilizar os conteúdos linguístico-gramaticais como ferramenta para ampliar o nível de leitura e escrita dos estudantes.

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ALVES, I. M. *Aspectos da composição nominal em português contemporâneo*. São Paulo: ALFA, 1987.

AZEREDO, J. C. de. *Iniciação à sintaxe do português*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. Rio de Janeiro: Lucerna, 1999.

CARVALHO, 1987. *O que é neologismo*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

OLIVEIRA, J. B. A & SCHWARTZMAN, S. A. *A escola vista por dentro*. Belo Horizonte: Alfa, 2002.

ROCHA, L. C. *Estruturas morfológicas do português*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

SANDMANN, A. J. *Competência lexical: produtividade, restrições e bloqueio*. Curitiba: EDUFPR, 1981.

———. *Formação das palavras no português brasileiro contemporâneo*. Curitiba: Ícone: 1989.

———. *Morfologia geral*. São Paulo: Contexto, 1997.

———. *Morfologia lexical*. São Paulo: Contexto, 1997.

**ALFABETIZAÇÃO: ALGUMAS ANOTAÇÕES SOBRE
OS PROCESSOS DE APRENDER A LER
E ESCREVER NA INFÂNCIA**

Jacqueline de Fátima dos Santos Morais
jacquemorais@hotmail.com

INFÂNCIA: UM CONCEITO EM CONSTRUÇÃO

O que dizemos quando falamos de infância? E o que omitimos quando sobre ela nos referimos? Haveria um conceito, um único, a significar esse tempo?

Gosto muito de buscar, ou pelo menos tentar buscar, a origem etimológica das palavras que compõe meu rol de interesse de pesquisa. Quanto mais um tema se torna importante para mim, mais me interessa pelas “trilhas de seu passado”. Essa “curiosidade epistemológica” tem sido apontada por muitos dos que me conhecem como uma marca, algo que, alguns dizem com certo tom irônico, virou uma quase mania.

Alheia as críticas e ironias, “de onde virá tal ou qual palavra?” – é minha pergunta constante. Essa pergunta, ao me colocar em busca de possíveis sentidos originais de certa palavra, me aproxima de pistas sobre os possíveis sentidos atuais. Afinal, os sentidos primeiros de dada palavra, podem revelar as marcas de um tempo que, sendo passado, pode trazer ao presente significativos fluxos.

Indo em direção à etimologia de *infância*, vamos encontrá-la presente no latim, “*in-fans*”, curiosamente referida àquela ou àquela que não possui voz. Esta referência provoca-me uma inevitável pergunta: teria a criança sido vista originalmente como um ser incapaz de produzir linguagem; de narrar experiências; de expressar desejos e necessidades; de compartilhar histórias e memórias do vivido; incapaz de ser um sujeito pleno, portanto?

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Oliveira (2000, p. 44) faz um importante questionamento, ao deparar-se, em suas pesquisas, com o sentido de infância descrito acima: “afinal, a que período da vida humana ele se referiria?” Provavelmente ao período inicial da vida, aos primeiros meses de existência humana, momento em que a criança ainda não se utilizaria da língua de seu grupo social - conclui a autora. Oliveira, porém, lembra que o fato de não ser percebido pelo adulto, não significa que não haja na criança um sistema de comunicação, ou que a criança dele não se utilize na sua relação com o mundo ao seu redor. Sabem todos aqueles que lidam com bebês que estes “falam” através de inúmeros índices: gestos, tipos de choro, expressões faciais, sons variados, movimentos corporais. Até mesmo no silêncio, o bebê se comunica. Pois *o silêncio*, como nos diz Orlandi (1992, p. 70), “não é o vazio, o sem-sentido; ao contrário, ele é o indício de uma totalidade significativa”.

Por seu turno, os adultos mais próximos ao bebê vão desenvolvendo estratégias de leitura que buscam compreender e decifrar o código utilizado pelo recém-nascido, apesar de algumas vezes sem muito sucesso. O neném, portanto, produz muito precocemente linguagem.

Intrigante é pensarmos o porquê do sentido de infância ter ficado instituído como *aquele que não fala*. Oliveira (*op.cit.*: 44) levanta a hipótese de que, talvez, o sentido original desta palavra nos revela que, mesmo quando a criança fala, sua linguagem não é reconhecida como legítima pelos adultos.

A linguagem, atividade que nos caracteriza como humanos, produto da cultura e que ao mesmo tempo cria cultura, parece ser vista, nesta concepção, como algo restrito ao mundo dos homens e das mulheres.

Buscar os múltiplos sentidos da infância nos permite resgatar tanto a memória da história da humanidade quanto presentificar os desvios que este conceito viveu e ainda vive,

pois “toda modificação da ideologia encadeia uma modificação da língua.” (Bakhtin, *op.cit.*, p. 15). Sem dúvida a língua não é um signo neutro ou um produto acabado, mas uma corrente sempre em movimento, que expressa o movimento da consciência dos homens, mulheres, jovens e crianças de sua época.

Concordando com Sarmiento (2000), creio ser mais verdadeiro dizer que vivemos hoje uma pluralidade de imagens sociais da infância, do que uma única e soberana visão, pois: “a pluralidade das imagens sociais da infância exprime a complexidade do seu estatuto contemporâneo” (p. 131). Complexidade talvez seja o conceito que melhor exprima nossa atual condição.

O que temos é a convivência entre a imagem idealizada de infância, lugar idílico, onde prevalece a ideia romântica de inocência, de pureza de intenções, da necessidade de proteção e aconchego que só o adulto poderia dar, do tempo do estudo e da brincadeira, com uma outra imagem de infância, aquela presente nas manchetes de jornais, que retratam os pequenos envolvidos com o tráfico de drogas, os meninos que roubam as casas da classe média, que fazem pequenos furtos nas ruas, nos trânsitos, que morrem sob as armas de policiais, como no caso já quase esquecido, mas sempre necessário ser lembrado, da Candelária, dos meninos abandonados nas instituições de guarda, das meninas tornadas prostitutas por força da pobreza e de adultos que as exploram, das crianças sem direito à escola. Como entender que vivem a infância crianças vítimas da guerra e do descaso, e aquelas que saem pela manhã em carros com motoristas em direção a sua escola de tempo integral, onde as atividades de ensino se dividem com aulas de línguas estrangeiras, esportes, artes, música, informática? As imagens da infância nos levam a defender que deveríamos falar em infâncias, e não apenas em infância. Contrapõem-se, portanto, ima-

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

gens múltiplas de ser criança, num verdadeiro caleidoscópio movente.

As concepções de língua trazidas por Bakhtin nos ajudam a não cair na tentação fácil de defender a existência de um só conceito de infância, nem tão pouco de buscar entendê-lo fora das determinações sociais e políticas que o geraram. É preciso, ao contrário, entendermos esse conceito em sua multiplicidade, como historicamente produzido, construído em movimentos de tensão e embate - reflexo, portanto, de sua época.

Se o sentido original de infância revelaria um ser incapaz de produzir linguagem oral, revelaria também um sujeito incapaz de produzir linguagem escrita. Quanto mais “infantil”, portanto, menos interesse teria esse ser em aprender a ler e escrever. Quanto mais “infantil”, ou seja, quanto menos idade tem certo sujeito, menos adequado seria para ele aprender a ler e escrever. A esses in-fantes, os jogos e brincadeiras. A esses in-fantes, a escola seria apenas um lugar de preparação para os tempos do futuro: o tempo de aprender a ler e escrever. Tempo no futuro. Tempo para quando já se estivesse preparado.

A LEITURA E ESCRITA NA INFÂNCIA

- Criança pequena não se interessa por aprender a ler.
- A idade ideal para se aprender a escrever e ler é 7 anos.
- Criança pequena só gosta de desenhar.
- Ensinar uma criança na educação infantil a ler é pular uma etapa do desenvolvimento infantil natural. E isso prejudica a criança, que se adianta sem necessidade.

Essas são falas ainda muito frequentes. Há inúmeras pessoas, dentre pais, professores e pesquisadores, que creem que podem determinar a idade ou fase ideal na qual uma criança deva aprender a ler e escrever. A questão é que as crianças

não pedem permissão para aprender. Nem estão preocupadas se esta ou aquela idade é *melhor* ou *ideal*. Afinal: ideal sob o ponto de vista de quem? Sob quais critérios se define ser ou não melhor aprender quando se tem esta ou aquela idade? Para além dessas discussões sobre tempo e idade utópicos, as crianças simplesmente aprendem, seres curiosos que (ainda) são.

Por outro lado, temos hoje inúmeros estudos e pesquisas que nos mostram como as crianças aprendem a ler e escrever. E boa parte desses estudos e pesquisas aponta o protagonismo na criança, vista, nesta perspectiva, como um sujeito inteligente, que realiza inferências, relações, hipóteses. Nesta concepção, na qual me filio, as crianças, mesmo muito pequenas, são compreendidas como sujeitos que aprendem sobre a escrita a partir dos mesmos critérios que utilizam para todos os outros aspectos do mundo que as rodeia e que as interessa: elaborando hipóteses, testando e comprovando ou descartando as hipóteses elaboradas.

Para analisarmos essa questão é preciso ter em conta que meninos e meninas não se acham mergulhados em um mundo ágrafo, mas vivem em uma sociedade na qual inúmeras formas de escrita circulam. Meninos e meninas esbarram em seu cotidiano com variados objetos de leitura, múltiplos em conteúdos e formas, tomando-os como objeto de reflexão, como não poderia deixar de ser, posto que a curiosidade na criança é força que impulsiona para a vida e para a descoberta. É pensando sobre esses objetos textuais que meninos e meninas de todas as raças e credos, cores e cultura, elaboram o que Emília Ferreiro (1985) chamou de hipóteses, isto é, explicações para si sobre como funciona a escrita, num movimento de confirmar e pôr em jogo as hipóteses já elaboradas; de confrontar as hipóteses suas com as de seus colegas, e de assim irem se aproximando das formas e usos que este sistema de representação possui em seu tempo e lugar. As crianças, assim, criam e recriam formas de ler e entender o escrito pois que estão em

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

processo de criar e recriar-se, de ler e reler-se. E tudo isso ocorre, é preciso que tenhamos clareza, para além do ensinado na escola, para além do aprendido com as professoras, para além dos métodos definidos pela escola.

Variadas pesquisas têm demonstrado que, desde muito cedo, alunos e alunas levantam variadas hipóteses, muitas delas não convencionais, sobre os diferentes portadores de textos que encontram em circulação, tanto no ambiente escolar quanto fora dele. E mais: que não o fazem apenas em relação àqueles materiais oferecidos (ou impostos) na sala de aula, em geral apenas cartilhas e exercícios mimeografados, exemplos pobres de língua escrita, mas com todas as formas de escrita.

Tanto os professores e professoras que se utilizam de métodos sintéticos na alfabetização quanto os que usam métodos analíticos, partem do pressuposto de que inicialmente a aprendizagem da lecto-escritura é uma atividade mecânica, pois trata-se apenas da aquisição de uma técnica. Ler e escrever são vistos como *ensináveis* porque passíveis de treino. A escrita, também em ambas as concepções (sintética e analíticas) é entendida como apenas uma transcrição gráfica da oralidade. O problema é que não encontramos em língua alguma um sistema que seja uma correspondência perfeita entre o fonema e grafema, ou seja, que possua uma relação bionívoca entre o oral e o escrito.

A predominância destas ideias, completamente equivocada a respeito da língua, acarretam consequências metodológicas sérias. Uma delas é atribuir a pronúncia do falado a garantia da boa escrita. De outro lado temos também a crença de que grafias semelhantes devam ser ensinadas às crianças separadamente, o que evitaria confusões e erros na escrita.

O desafio que hoje temos na escola é o de ver na leitura como algo mais que apenas soletrar a escrita, e vermos na escrita algo mais que a transcrição da fala. É preciso que os pro-

fessores e professoras se apropriem de referenciais teóricos que lhes ajudem a olhar e ver de forma ampliada o processo de alfabetização.

O desafio é conseguir ver com olhos menos reducionistas a alfabetização, olhos que tragam à luz os saberes que alunos e alunas constroem sobre a escrita e a leitura, olhos que consigam tensionar as verdades construídas pela escola ao longo do tempo. Olhos que possam ver para além do aparente, olhos que desconfiem de crenças e paradigmas.

Ler as produções infantis buscando o que há de saberes escondidos é necessidade não apenas pedagógica mas também política.

Quando estamos dispostos a ouvir nossos interlocutores, os nossos alunos, levando em conta seus saberes e expectativas, rompemos com as crenças e verdades já estabelecidas e ousamos mais. Para romper com modelos pré-estabelecido do que seja ensinar, especialmente do que seja ensinar a ler e escrever é preciso coragem, ousadia e intuição.

Quando olhamos os lugares na escola onde o controle exercido pelo método alfabetizador sobre o processo de aprendizagem dos alunos e alunas é menor, como no recreio, por exemplo, podemos ver interessantes discussões entre eles, muitas das vezes sem intermediação de um adulto. As crianças discutem, levantando e negociando diferentes hipóteses, o que nas revistas e álbuns de figurinhas que levam para o pátio estaria escrito. Em outro momento podemos presenciar alunos buscando decifrar palavras contidas em embalagens. Em outras ocasiões ainda, podemos ver alunos tentando adivinhar palavras escritas nas paredes do colégio. Porque essas escritas mobilizam a atenção dos pequenos, já que as palavras com as quais as crianças se deparam neste espaço não estão, em geral, no rol das trabalhadas pela professora em sala?

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Ao contrário do que se pensou até há pouco tempo, as crianças se permitem investigar para além do que a escola lhes oferece como *conteúdo escolar*. As crianças não pedem permissão para aprender, vão exercendo seu direito à curiosidade, deixando-se levar pelo exercício do pensamento. Deixam-se envolver pelo movimento de necessidade da descoberta, mesmo que rodeada de incertezas e caos. Mas como já nos ensinara Prigogine, de um caos novas organizações surgem, pois que ordem não é o oposto do caos, mas seu elemento constitutivo. Caos/ordem, certeza/incerteza – como faces da mesma e única moeda.

O processo de aprendizagem de leitura e escrita envolve construir e desconstruir saberes que parecem se achar cristalizados como certezas. E muitos desses saberes são fruto de experiências extra-escolares, possivelmente resultado de interações com familiares e amigos.

Ao envolver-se na corrente viva da vida, e portanto da linguagem, a criança se depara com surpresas que suscitam a necessidade da construção de novos conhecimentos e de novos saberes, em constante processo de construção/deconstrução/reconstrução.

Compreender como e por que situações de *engano* ocorrem com as crianças, e descobrir a importância desses *enganos* para o desenvolvimento do ser-leitor-escriptor, é fundamental para o educador e a educadora, especialmente para aquele e aquela que se pretende alfabetizador ou alfabetizadora. Afinal, por traz do que se apresenta como erro, pode estar escondido saberes e conhecimentos. Um exemplo disso é o que disse Pedro Henrique, um menino de 4 anos, aluno de uma turma de Educação Infantil. Em sala a professora perguntara a turma quem havia colocado a cola em cima de sua mesa, pois que seu lugar era na prateleira de uma estante, ao lado de sua mesa. Sem receio de receber uma *bronca* da professora, Pedro mais que depressa diz: *eu ponhei* (ao invés de eu pus).

Essas construções originais produzidas nos mostram que no lugar de uma criança passiva, o que temos é um sujeito que vai se constituindo com autonomia e criatividade, que procura ativamente conhecer e compreender a língua na qual está imersa, buscando as suas possíveis regularidades. No lugar de simples erro, *eu ponhei* revela que equívocos podem ocorrer não por simples acaso, mas por efeito da ação de quem constrói a linguagem ativamente, selecionando informações que considera mais importantes, criando hipóteses e as utilizando. O *erro* que Pedro Henrique produz em sua fala é resultado de seu desconhecimento do uso dos verbos irregulares mas de seu conhecimento a respeito dos verbos regulares. Pedro generaliza a forma utilizada em outros verbos tais como: falei, sonhei, joguei, apanhei, viajei. Daí surge essa construção estranha para os adultos: *ponhei*. As crianças buscam regularidades na língua, buscam uma coerência e uma lógica que muitas vezes esse sistema não possui. Então, podemos afirmar que muitos dos erros que parecem simples desconhecimento, podem e devem ser vistos como produto da articulação de múltiplos, e às vezes contraditórios, saberes.

Língua e homem na verdade não podem estar dissociados, por mais que a linguagem pareça exterior ao homem; parece que na prática cotidiana trocamos as palavras uns com os outros como se fossem “coisas”, assumindo uma função instrumental, e para entendermos por que a palavra é tida como “instrumental” na “comunicação” é preciso entender a linguagem. Nesse sentido, é primordial compreender o conceito de sujeito aqui considerado: “é na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito; porque só a linguagem fundamenta na realidade, na sua realidade que é a do ser, o conceito de ‘ego’.” (Benveniste, 1991, p. 286)

BIBLIOGRAFIA

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

ALMEIDA, Ana Nunes de. Olhares sobre a infância: pistas para a mudança. **In:** *Os mundos sociais e culturais da infância*. Actas Volume II, Portugal: Universidade do Minho, 2000, p.7-18.

BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1990.

FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. São Paulo: Cortez, 1985.

FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1989.

GARCIA, Regina Leite. *Cartas londrinas e de outros lugares sobre o lugar da educação*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.

JOBIM E SOUZA, Solange. *Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. São Paulo: Papirus, 1994.

MORAIS, Jacqueline de F. dos Santos. Histórias e narrativas na educação infantil. **In:** GARCIA, Regina L. (org.). *Crianças, essas conhecidas tão desconhecidas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.81-101.

———. Memória e Narrativa de Professoras Afabetizadoras. *10º Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino* (EN-DIPE), realizado na UERJ, de 29 de maio a 1 de junho de 2000. [cd-rom]

MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

———. *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. *Educação infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

SARMENTO, Manuel Jacinto. Os ofícios da criança. **In:** *Os mundos sociais e culturais da infância*. Actas Volume II, Portugal: Universidade do Minho, 2000, p.125-143.

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

AVALIAÇÃO EDUCACIONAL E LÍNGUA PORTUGUESA

Claudia Moura da Rocha (UERJ)
claudiamoura30@oi.com.br

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Nos últimos anos, em decorrência do insucesso educacional brasileiro, algumas avaliações educacionais têm sido propostas. Acredita-se que essas avaliações forneçam subsídios para diagnosticar o que precisa ser melhorado em termos pedagógicos e de que maneira isso pode ser alcançado, promovendo a qualidade e a equidade em educação. Prática prevista pela própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que estabelece que é dever da União “coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação” e “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino” (art. 9, incisos V e VI), na maioria das vezes, têm sido aplicadas avaliações de língua portuguesa e de matemática, procurando identificar, através de questões objetivas, como anda o desempenho escolar.

Nosso *corpus* é formado por questões (ou itens, como são regularmente denominados) do SAEB (que realiza uma avaliação por amostragem) e do Prova Brasil (que realiza uma avaliação universal, de todas as escolas públicas urbanas brasileiras com mais de 20 alunos na série avaliada). Estes itens são elaborados a partir das Matrizes de Referência do SAEB/Prova Brasil — “referencial curricular mínimo a ser avaliado em cada disciplina e série, informando as competências e habilidades esperadas dos alunos” (Mec, 2007, p. 30) —, que por sua vez são embasadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais e em uma consulta nacional aos currículos propostos por Secretarias Estaduais de Educação e por algumas redes municipais.

As matrizes apresentam tópicos ou temas que, por meio de descritores, indicam habilidades a serem avaliadas. “O descritor é uma associação entre conteúdos curriculares e operações mentais desenvolvidas pelo aluno que traduzem certas competências e habilidades” (Mec, 2007, p. 31).

Analisaremos alguns itens da avaliação de língua portuguesa, procurando verificar qual o enfoque dado ao ensino de língua materna. O exame de tais questões permitirá entrever qual o conceito de língua adotado ao formulá-las, quais as competências linguísticas esperadas de um aluno e que abordagem didática deve ser adotada no ensino de língua portuguesa.

ANALISANDO ITENS DO SAEB/PROVA BRASIL

Relembremos, em primeiro lugar, quais as concepções de língua que possivelmente podem ser adotadas. A língua pode ser compreendida como representação do pensamento, como estrutura (um sistema linguístico) ou como lugar de interação (Koch, 2002, p. 13-20). No primeiro caso, a língua serve para representar o que o falante pretendeu transmitir e ao seu interlocutor cabe apenas a tarefa de captar o que o falante produziu. No segundo caso, a língua é considerada um sistema, uma estrutura, um código a ser decodificado, traduzido pelo interlocutor. Já no terceiro caso, a língua é concebida como um lugar de interação, ou seja, um espaço para trocas; nem o locutor é o único responsável pelo sentido, nem o interlocutor apenas. Comunicar-se, pois, é uma atividade de interação entre sujeitos.

É importante verificar como as questões são formuladas e que concepção de língua subjaz à formulação das mesmas. Cumpre esclarecer que tivemos acesso a modelos de questões, pois os itens, em muitos casos, não são divulgados para que possam ser posteriormente reutilizados.

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Observemos dois descritores — o primeiro, do tópico I (*Procedimentos de Leitura*), e o segundo, do tópico V (*Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido*) — a fim de verificarmos se é possível identificar qual concepção de língua está sendo empregada. Os descritores D4 (*Inferir uma informação implícita em um texto*; tópico I) e D16 (*Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados*; tópico V) nos permitem associá-los a uma concepção de língua como espaço de interação, pois ao leitor é solicitado que faça uma inferência para encontrar uma informação que não se encontra na superfície textual, exigindo desse mesmo leitor que produza uma conclusão. Em outras palavras, o sentido que o leitor busca não é encontrado apenas no que o autor do texto escreveu ou disse, sendo sua única função captar o pensamento do autor ou decodificar o código do texto, numa postura passiva. O sentido só é produzido porque o leitor, por meio de inferências, busca os subentendidos e implícitos do texto, numa interação com o que o autor escreveu.

Como exemplo para análise, tomemos o item apresentado no documento *Matrizes de Referência, Tópicos e Descritores* (Mec, 2007, p. 37), concernente ao descritor 4:

O império da vaidade

Você sabe por que a televisão, a publicidade, o cinema e os jornais defendem os músculos torneados, as vitaminas milagrosas, as modelos longilíneas e as acadêmias de ginástica? Porque tudo isso dá dinheiro. Sabe por que ninguém fala do afeto e do respeito entre duas pessoas comuns, mesmo meio gordas, um pouco feias, que fazem piquenique na praia? Porque isso não dá dinheiro para os negociantes, mas dá prazer para os participantes.

5 O prazer é físico, independentemente do físico que se tenha: namorar, tomar *milk-shake*, sentir o sol na pele, carregar o filho no colo, andar descalço, ficar em casa sem fazer nada. Os melhores prazeres são de graça – a conversa com o amigo, o cheiro do jasmim, a rua vazia de madrugada –, e a humanidade sempre gostou de conviver com eles. Comer uma feijoada com os amigos, tomar uma caipirinha no sábado também é uma grande pedida. Ter um momento de prazer é compensar muitos momentos de desprazer. Relaxar, descansar, despreocupar-se, desligar-se da competição, da áspera luta pela vida – isso é prazer.

10 Mas vivemos num mundo onde relaxar e desligar-se se tornou um problema. O prazer gratuito, espontâneo, está cada vez mais difícil. O que importa, o que vale, é o prazer que se compra e se exhibe, o que não deixa de ser um aspecto da competição. Estamos submetidos a uma cultura atroz, que quer fazer-nos infelizes, ansiosos, neuróticos. As filhas precisam ser Xuxas, as namoradas precisam ser modelos que desfilam em Paris, os homens não podem assumir sua idade.

15 Não vivemos a ditadura do corpo, mas seu contrário: um massacre da indústria e do comércio. Querem que sintamos culpa quando nossa silhueta fica um pouco mais gorda, não porque querem que sejamos mais saudáveis – mas porque, se não ficarmos angustiados, não faremos mais regimes, não compraremos mais produtos dietéticos, nem produtos de beleza, nem roupas e mais roupas. Precisam da nossa impotência, da nossa insegurança, da nossa angústia.

20 O único valor coerente que essa cultura apresenta é o narcisismo.

LEITE, Paulo Moreira. *O império da vaidade*. Veja, 23 ago. 1995. p. 79.

O autor pretende influenciar os leitores para que eles:

- (A) evitem todos os prazeres cuja obtenção depende de dinheiro.
- (B) excluam de sua vida todas as atividades incentivadas pela mídia.
- (C) fiquem mais em casa e voltem a fazer os programas de antigamente.
- (D) sejam mais críticos em relação ao incentivo do consumo pela mídia.

Percebe-se que é esperada do aluno a competência de inferir uma informação que não se encontra explícita no texto. Comparando a um *iceberg* (metáfora recorrentemente lembrada pelos estudiosos dos processos de leitura), o aluno deve apreender um sentido que não está aparente na superfície textual (como a ponta de um *iceberg*) para encontrar um sentido “escondido” (ou implícito, como a parte do bloco de gelo que

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

não aparece por estar debaixo d'água). O mesmo ocorre no item apresentado como exemplo de questão do descritor 16:



(Chico. O Pato no formigueiro. Rio de Janeiro: Codecri, v. 2)

O que torna o texto engraçado é que:

- (A) a aluna é uma formiga.
- (B) a aluna faz uma pechincha.
- (C) a professora dá um castigo.
- (D) a professora fala "XIS" e "CÊ AGÁ".

Observamos que não se trata mais de verificar que conteúdos curriculares vêm sendo ensinados pela escola, mas que competências ou habilidades são esperadas dos alunos. Com o foco voltado para a leitura, deixam de ser cobrados conhecimentos sobre nomenclatura ou que exijam algum tipo de memorização. A maior preocupação está em identificar se o aluno demonstra ou não competências e habilidades de leitura, como é possível perceber pela própria Matriz de Referência de Língua Portuguesa do SAEB/Prova Brasil:

- I. Procedimentos de Leitura
- II. Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto
- III. Relação entre Textos
- IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto
- V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido
- VI. Variação Linguística

Toda a atenção se volta para a leitura e para os conhecimentos e as habilidades a ela relacionados: mais do que se

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

concentrar na simples interpretação dos textos, há uma preocupação com o fato de o aluno reconhecer o suporte de um texto, o gênero textual a que pertence e suas características estáveis, os recursos linguísticos responsáveis pela coesão e coerência de um texto ou pela sua expressividade.

O item apresentado a seguir é exemplo desta preocupação com as competências de leitura, entre elas a de identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros (D12):

Mente quieta, corpo saudável

A meditação ajuda a controlar a ansiedade e a aliviar a dor? Ao que tudo indica, sim. Nessas duas áreas os cientistas encontraram as maiores evidências da ação terapêutica da meditação, medida em dezenas de pesquisas. Nos últimos 24 anos, só a clínica de redução do estresse da Universidade de Massachusetts monitorou 14 mil portadores de câncer, aids, dor crônica e complicações gástricas. Os técnicos descobriram que, submetidos a sessões de meditação que alteraram o foco da sua atenção, os pacientes reduziram o nível de ansiedade e diminuíram ou abandonaram o uso de analgésicos.

5 Revista **Superinteressante**, outubro de 2003

O texto tem por finalidade:

- (A) criticar.
- (B) conscientizar.
- (C) denunciar.
- (D) informar.

No tocante a conhecimentos sobre o funcionamento da língua, não se verificam itens que cobrem noções de regras ou de nomenclatura gramatical. Ao contrário, valoriza-se a variação linguística (sendo destinado a esta um descritor específico (D13): *Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto*), explorado no item a seguir:

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Pressa

- Só tenho tempo pras manchetes
no metrô
E o que acontece na novela
Alguém me conta no corredor
5 Escolho os filmes que eu não
vejo
no elevador
Pelas estrelas que eu encontro
na crítica do leitor
10 Eu tenho pressa e tanta coisa me interessa
Mas nada tanto assim
- Eu me concentro em apostilas
coisa tão normal
15 Leio os roteiros de viagem
enquanto rola o comercial
Conheço quase o mundo inteiro
por cartão-postal
Eu sei de quase tudo um pouco
e quase tudo mal
20 Eu tenho pressa e tanta coisa me interessa
mas nada tanto assim

Bruno & Leoni Fortunato. *Greatest Hits'80*. WEA.

Identifica-se termo da linguagem informal em:

- (A) “Leio os roteiros de viagem enquanto rola o comercial.” (v. 14-15)
(B) “Conheço quase o mundo inteiro por cartão postal!” (v. 16-17)
(C) “Eu sei de quase tudo um pouco e quase tudo mal.” (v. 18-19)
(D) “Eu tenho pressa e tanta coisa me interessa mas nada tanto assim.” (v. 20-21)

Levar em consideração a variação linguística confirma a hipótese de que os itens sejam formulados tomando por base a noção de língua como lugar de interação. Ao valorizar a variação linguística, a língua não é tomada apenas como um sistema ou um código imutável, mas como um produto resultante

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

de trocas (interação) entre sujeitos e, portanto, passível de mudanças.

O conhecimento sobre o funcionamento da língua é a-cionado para identificar recursos linguísticos presentes no texto e os efeitos decorrentes de tal presença, como verificamos pelos descritores:

a) D17 (*Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações*):



Angeli. Folha de São Paulo, 25/04/1993.

No terceiro quadrinho, os pontos de exclamação reforçam idéia de:

- (A) comoção.
- (B) contentamento.
- (C) **desinteresse.**
- (D) surpresa.

b) D18 (*Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão*):

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

“Chatear” e “encher”

Um amigo meu me ensina a diferença entre “chatear” e “encher”. Chatear é assim: você telefona para um escritório qualquer da cidade.

— Alô! Quer me chamar por favor o Valdemar?

— Aqui não tem nenhum Valdemar.

5 Daí a alguns minutos você liga de novo:

— O Valdemar, por obséquio.

— Cavalheiro, aqui não trabalha nenhum Valdemar.

— Mas não é do número tal?

— É, mas aqui nunca teve nenhum Valdemar.

Mais cinco minutos, você liga o mesmo número:

10 — Por favor, o Valdemar chegou?

— Vê se te manca, palhaço. Já não lhe disse que o diabo desse Valdemar nunca trabalhou aqui?

— Mas ele mesmo me disse que trabalhava aí.

— Não chateia.

Daí a dez minutos, liga de novo.

15 — Escute uma coisa! O Valdemar não deixou pelo menos um recado? O outro desta vez esquece a presença da datilógrafa e diz coisas impublicáveis.

Até aqui é chatear. Para encher, espere passar mais dez minutos, faça nova ligação:

20 — Alô! Quem fala? Quem fala aqui é o Valdemar. Alguém telefonou para mim?

CAMPOS, Paulo Mendes. *Para gostar de ler*. São Paulo: Ática, v.2, p. 35.

No trecho “Cavalheiro, aqui não trabalha nenhum Valdemar” (l. 7), o emprego do termo sublinhado sugere que o personagem, no contexto:

- (A) era gentil.
- (B) era curioso.
- (C) desconhecia a outra pessoa.
- (D) revelava impaciência.

c) D19 (Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfossintáticos):

A chuva

A chuva derrubou as pontes. A chuva transbordou os rios. A chuva molhou os transeuntes. A chuva encharcou as praças. A chuva enferrujou as máquinas. A chuva enfureceu as marés. A chuva e seu cheiro de terra. A chuva com sua cabeleira. A chuva esburacou as pedras. A chuva alagou a favela. A chuva de canivetes. A chuva enxugou a sede. A chuva anoiteceu de tarde. A chuva e seu brilho prateado. A chuva de retas paralelas sobre a terra curva. A chuva destruiu os guarda-chuvas. A chuva durou muitos dias. A chuva apagou o incêndio. A chuva caiu. A chuva derramou-se. A chuva murmurou meu nome. A chuva ligou o pára-brisa. A chuva acendeu os faróis. A chuva tocou a sirene. A chuva com a sua crina. A chuva encheu a piscina. A chuva com as gotas grossas. A chuva de pingos pretos. A chuva açoitando as plantas. A chuva senhora da lama. A chuva sem pena. A chuva apenas. A chuva empenou os móveis. A chuva amarelou os livros. A chuva corroe as cercas. A chuva e seu baque seco. A chuva e seu ruído de vidro. A chuva inchou o brejo. A chuva pingou pelo teto. A chuva multiplicando insetos. A chuva sobre os varais. A chuva derrubando raios. A chuva acabou a luz. A chuva molhou os cigarros. A chuva mijou no telhado. A chuva regou o gramado. A chuva arrepiou os poros. A chuva fez muitas poças. A chuva secou ao sol.

5

10

ANTUNES, Arnaldo. *As coisas*. São Paulo: Iluminuras, 1996.

Todas as frases do texto começam com "a chuva".

Esse recurso é utilizado para:

- (A) provocar a percepção do ritmo e da sonoridade.
- (B) provocar uma sensação de relaxamento dos sentidos.
- (C) reproduzir exatamente os sons repetitivos da chuva.
- (D) sugerir a intensidade e a continuidade da chuva.

==

É possível perceber uma modificação na maneira de abordar os recursos linguísticos presentes em um texto. Deixando de lado uma tradição de analisar os recursos que a língua oferece como um fim em si mesmo (normalmente cobrando o conhecimento de nomenclatura e de regras gramaticais sem nenhum objetivo específico), estes descritores apontam para uma nova abordagem dos recursos (pontuação, escolha vocabular, recursos ortográficos), considerados então como os responsáveis por efeitos de sentido.

Outra característica relevante deste tipo de avaliação é a preocupação com a competência leitora, como é possível verificar consultando a Matriz de Referência. São avaliadas habilidades relacionadas à competência de ler, como:

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

a) identificar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.) (tópico II – *Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto* – D5);

b) identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros (tópico II - *Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto* – D12);

c) identificar a tese de um texto (tópico IV – *Coerência e coesão no processamento do texto* – D7);

d) estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la (tópico IV – *Coerência e coesão no processamento do texto* – D8);

e) identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa (tópico IV – *Coerência e coesão no processamento do texto* – D10);

f) estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto (tópico IV – *Coerência e coesão no processamento do texto* – D11).

Um breve levantamento de vocábulos utilizados na Escala de Língua Portuguesa do Prova Brasil¹ também permite verificar a mudança de perspectiva em relação ao ensino de língua materna. A seleção vocabular (emprego reiterado da palavra *efeito*) demonstra uma preocupação com o fato de o aluno perceber os recursos linguísticos como geradores de efeitos de sentido:

- identificam *efeito* de sentido produzido pelo uso da pontuação;

- distinguem *efeitos* de humor e o significado de uma palavra pouco usual;

¹ Disponível em www.inep.gov.br

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

- identificam os *efeitos* de sentido e de humor decorrentes do uso dos sentidos literal e conotativo das palavras e de notações gráficas;

- reconhecem o *efeito* de sentido decorrente do uso de recursos morfossintáticos;

- reconhecem o *efeito* de sentido da utilização de um campo semântico composto por adjetivos em gradação, com função argumentativa;

- reconhecem o *efeito* de sentido do uso de recursos ortográficos;

- reconhecem o *efeito* de sentido decorrente do uso de gíria, de linguagem figurada e outras expressões em textos argumentativos e de linguagem culta.

Nota-se que a repetição do vocábulo *efeito* reforça a ideia de que os recursos e marcas linguísticas não devem ser considerados motes para questões de nomenclatura gramatical, mas os causadores da expressividade de um texto.

Na mesma escala, a presença do verbo *inferir* indica que o aluno precisa desenvolver competências de leitura que lhe permitam ler além do que está explícito na superfície textual:

- *inferem* informações implícitas;

- *inferem* informações, identificando o comportamento e os traços de personalidade de uma determinada personagem (...);

- *inferem* informações que tratam, por exemplo, de sentimentos, impressões e características pessoais das personagens, em textos verbais e não-verbais;

- *inferem* a intenção implícita na fala de personagens (...);

- *inferir* informações implícitas em textos poéticos subjetivos, textos argumentativos com intenção irônica, fragmento de narrativa literária clássica (...).

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

ALGUMAS CONCLUSÕES

Após essa breve análise de alguns itens e tópicos da Matriz de Referência de Língua Portuguesa e da Escala de Língua Portuguesa do SAEB/Prova Brasil, é possível perceber que uma concepção de língua como espaço de trocas e de interação, em que o sujeito não é um mero decodificador passivo de textos, permeia este tipo de avaliação. As competências esperadas de um aluno não são mais as de algumas décadas atrás, em que conhecimento de regras e de nomenclatura gramatical era o mais importante a ser verificado em uma avaliação. Espera-se atualmente que os alunos demonstrem competências e habilidades de leitura que excedam o simples decodificar de letras. Ler, segundo as necessidades atuais, ultrapassa tal concepção; um aluno deve saber ler um texto além de sua superfície, sendo capaz de fazer inferências, captar subentendidos e implícitos. Ler o que está escrito e o que não está escrito.

Cumpra destacar também que é valorizada a “função social da língua como requisito básico para que o indivíduo ingresse no mundo letrado e possa construir seu processo de cidadania e participar da sociedade como ser participante e atuante” (MEC, 2007, p. 31).

Portanto, percebe-se que uma nova abordagem didática nas aulas de Língua Portuguesa também é esperada por aqueles que formulam este instrumento de avaliação. Cabe ao professor de Língua Portuguesa um papel diferente, mas que já vem sendo moldado desde a formulação dos PCNs: um professor que estimule seus alunos a desenvolver competências e habilidades, não apenas memorizando conteúdos estanques e distanciados de sua realidade; que valorize a proficiência em leitura como o objetivo principal a ser atingido pela educação, com vistas a formar cidadãos plenos e capazes de se inserir em uma sociedade que exige não apenas conhecimento mas habilidade para lidar com esse conhecimento.

BIBLIOGRAFIA

KOCH, Ingedore G. V. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Online: disponível na internet via http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm

MEC. *Matrizes de referência, tópicos e descritores*. Brasília: 2007.

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

LÍNGUA PORTUGUESA NO SÉCULO XXI: UM OLHAR PRELIMINAR PARA A ESCRITA NA ERA DA INTERNET

Nataniel dos Santos Gomes (UNESA)
natanielgomes@uol.com.br

INTRODUÇÃO

Uma das discussões em pauta nos meios pedagógico e acadêmico atualmente é a que diz respeito ao fato de a Internet estar influenciando a escrita dos jovens. Mas seria esta influência positiva ou negativa? Trata-se de um ponto de discórdia entre especialistas, uma vez que os gramáticos veem a Web como um veículo deturpador da linguagem culta, enquanto os linguistas investigam mais profundamente não só a influência desta na escrita, como também os gêneros textuais emergentes e as contribuições que o hipertexto tem trazido para escritores.

Segundo Marcuschi (2004, p. 13), a Internet é "um protótipo de novas formas de comportamento comunicativo". No entanto, foi criada em meados dos anos 60 para fins militares:

(...) a ARPANET (Advanced Research Projects Agency Network) do Pentágono uniu pela primeira vez computadores situados em regiões geográficas distantes. Era o germe da Internet que chegaria aos anos 90 com impressionante desenvolvimento e versatilidade (...) (p. 15, nota 5).

O objetivo deste artigo é favorecer a discussão da influência da linguagem utilizada na Internet na escrita da língua portuguesa. Devem-se observar todos os pontos negativos e positivos sobre o assunto para uma adequada formação de opinião, diante das transformações ocasionadas pela Internet na escrita. A abordagem do tema tornou-se de suma importância, pois atinge todas as esferas da sociedade: escolar, familiar, social, política e econômica.

A ESCRITA COMO INSTRUMENTO DE COMUNICAÇÃO

A questão da escrita na Internet conduz a uma discussão de que o código formal da língua portuguesa está sendo agredido e deturpado. Contudo, os usuários da chamada "nova linguagem" tem como objetivo principal a comunicação rápida. A preocupação em escrever "certo", de acordo com a linguagem padrão, fica em segundo plano. O único intuito das pessoas conectadas ao "novo mundo" é comunicar-se de maneira rápida e eficaz.

Para isso, a manipulação da língua portuguesa, em função da própria vontade, fica evidente, e isso remete a hipótese de deterioração da Gramática Normativa. Contudo, o fenômeno da manipulação da língua ocorre somente se o indivíduo a conhecer. Seguindo um raciocínio lógico, os usuários da Internet necessitam ser, no mínimo, alfabetizados e conhecedores do idioma. Pois, utilizar o computador e conseqüentemente seus programas requer o conhecimento da linguagem escrita.

A língua existe para servir o homem e não o homem para servir a língua. Ela é um instrumento para a expressão do pensamento que deve atender às necessidades dos seus falantes. E a escrita torna-se uma ferramenta para a perpetuação e o registro de qualquer tipo de língua. Desta forma, no mundo da Internet, a velocidade das informações induz a língua escrita a uma transformação e simplificação. E o homem tem em sua capacidade cognitiva condições de adaptar a língua para uma comunicação rápida e eficaz.

A língua falada oferece um dinamismo ao pensamento. Qualquer pessoa possui o direito de comunicar-se com o mundo, através da fala, desde que apresente condições físicas e fisiológicas para tal. A articulação da fala é uma característica inerente ao homem. Porém, a língua escrita requer uma condição psicomotora para ser realizada e não é universal. Além, de necessitar uma condição pedagógica para ser adquirida.

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

A língua da Internet tem como objetivo dinamizar a comunicação, ligada intimamente à língua escrita para sua concepção e ligada a língua falada para sua prática. Na verdade, esta é a junção da linguagem escrita e da linguagem falada, dinamizada através da criação de um processo grafo-linguístico exclusivo para a utilização na rede mundial de computadores.

A ORTOGRAFIA DO PORTUGUÊS

Na ortografia da língua portuguesa, é possível identificar três períodos principais: o fonético vai do surgimento da língua até ao século XVI; o pseudo-etimológico vai do século XVI até 1911; e o moderno ocorre de 1911 até os dias de hoje.

O período fonético

Desde o estabelecimento da língua portuguesa até o século XVI, sua escrita foi essencialmente fonética. Não havia normas claras e os mesmos sons podiam ser representados de formas distintas, sem muita padronização. Não havia diferença entre o uso do *i* e do *y*, nem entre *m*, *n* e *til* ou quaisquer outras combinações equivalentes.

Período pseudo-etimológico

No século XVI começa um período de valorização da cultura clássica e, com ela, a escrita portuguesa passa a assumir características do latim.

O propósito era estabelecer uma escrita etimológica, mas como nem todos tinham um bom conhecimento da história da língua, a escrita apresentava uma série de distorções não justificáveis. E aos poucos a escrita ia se distanciando do português falado.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Na escrita, destacou-se o emprego de dígrafos, como o *ph* de *pharmacia*, o *ch* de *Achiles* e o *th* de *lythografia*. Algumas palavras receberam letras adicionais quase aleatoriamente, como foi o caso de *esculptura*, *character*, *fecto* (feito), *fructo* (fruto) e *regno* (reino). Soma-se a essa confusão o uso de consoantes duplas, como em *metter*, *fallar*. Com o tempo, a escrita arbitrária e rebuscada começou a gerar incômodo. Em consequência disso surgiram várias tentativas de normatizar e simplificar a grafia portuguesa, até que no início do século XX Portugal realizou sua primeira reforma ortográfica.

Período simplificado

A partir de 1911 "as escritas portuguesas" se padronizam. Portugal e Brasil estabelecem suas reformas cada um a sua maneira. Apesar de muitas negociações em prol da unidade ortográfica, os dois países não chegaram a um acordo.

A seguir, apresentamos as reformas ortográficas:

A primeira reforma ortográfica de Portugal (1911)

Esta primeira reforma ortográfica oficial aconteceu apenas em Portugal, visando a simplificação da escrita e a aproximação a fala. Entre as principais regras estabelecidas, destacam-se:

1. Foram banidos alguns grupos consonantais, como *th*, *ph* e *rh*. Também foi desestimulado o emprego do *y*, que deveria dar lugar ao *i*.
2. Extinguiu-se o uso de uma série de consoantes dobradas. As únicas que permaneceram em determinadas situações foram o *rr* e o *ss*.
3. A acentuação gráfica foi regularizada.

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Vale ressaltar que, apesar da pretendida simplificação da escrita dessa primeira reforma ortográfica, muitos dos desnecessários enfeites até então utilizados continuaram regularizados, como é o caso, por exemplo, das consoantes mudas das palavras homem, directo, sciencia.

A primeira reforma ortográfica do Brasil (1943)

Com a reforma portuguesa de 1911, as grafias do português do Brasil e de Portugal tornaram-se bem diferentes. Em 1931, houve a intenção de fazer um acordo (que não saiu do papel) que as aproximaria. A partir de 1943, as duas escritas aproximaram-se, depois de uma grande reforma da ortografia brasileira. Em linhas gerais, ela estabelecia:

1. Eliminação das consoantes mudas, como em acto, pacto e esculptura (esta norma foi exclusiva do Brasil; Portugal permaneceu utilizando tais consoantes).
2. Eliminação das letras *k*, *w* e *y*. O *k* deveria ser substituído por *qu* ou *c*, o *w* por *v* ou *u* e o *y* por *i*.
3. Exclusão do *h* intermediário. Palavras como *desharmonia*, seriam grafadas como *desarmonia*. Ele só continuaria após o *c*, o *l* e o *n* (nos grupos *ch*, *lh* e *nh*).
4. Emprego do *x* em palavras que tivessem esta letra no termo latino de origem (como *deixar*, que vem da palavra em latim *laxare*) e para aquelas que substituíssem o *ss* ou *se* no termo latino (como *paixão*, de *passio*).
5. Uso do *s* (em vez do *z*) em palavras que derivassem de termos latinos com *I* (como *mesa*, que vem de *mensa*) e ainda nos sufixos de profissões.
6. Uso do *z* (em vez do *s*) em palavras que viessem de radical com *ti*, *ci* e *ce* (como *razão*, de *ratio*) em alguns substantivos

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

abstratos de adjetivos qualificativos (como *beleza* e *pobreza*) e no sufixo *izar* (como *concretizar*).

7. Uso do *ss*, por exemplo, em palavras derivadas de vocábulos latinos com *ss* (como *osso*, de *ossum*).

Além disso, estabeleceram-se regras de acentuação (para evitar equívocos de leitura), de grafia de nomes próprios, de uso do hífen e do ç, de separação silábica, de utilização de letras maiúsculas e minúsculas, do uso de *j* ou *g*.

O Brasil passa por outra reforma ortográfica (1971)

Um novo acordo entre Portugal e Brasil pretendeu aproximar um pouco mais as duas grafias. A reforma brasileira foi pequena e as alterações relacionaram-se apenas acentuação. Caíram os acentos diferenciais que tinham o propósito de distinguir sons abertos e fechados. Os sinais foram mantidos apenas em algumas exceções. Restringiu-se o uso do trema, que deveria ser usado apenas quando se pronunciasse o *u* de *gu* e *gu* seguido de *e* ou *i*.

A unificação

Nos anos de 1990, houve muitas conversas entre Brasil, Portugal e os outros países de língua portuguesa, para unificar as ortografias e para fortalecer o idioma junto aos organismos internacionais. Entre as mudanças discutidas estavam a extinção do trema, a redução do uso do hífen, a volta das letras *k*, *w* e *y* à ortografia e algumas alterações nas regras de acentuação. Porém, tivemos que esperar a virada do milênio para ver esse acordo assinado.

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

A ESCRITA NO SÉCULO XXI

Como no caso dos sites, os e-mails também apresentam pontos positivos e outros nem tanto. Entre algumas das vantagens, pode-se citar: a velocidade da transmissão; o fato de que a mesma mensagem pode ser enviada para milhares de pessoas no mundo inteiro e ao mesmo tempo, além de poder ser arquivada, impressa, re-encaminhada, copiada e re-utilizada; arquivos em formatos diversos podem ser anexados; facilidade na colaboração, discussão e criação de comunidades discursivas. Por outro lado, alguns dos pontos negativos são: dependência de provedores; o e-mail pode ser enviado para o endereço errado, ser copiado ou alterado, o que gera, muitas vezes, invasão de privacidade; excesso de mensagens indesejáveis (os chamados spams, termo usado na década de 1970 pelo grupo de humoristas ingleses Monty Python), o que gera caixas postais cheias; a incompatibilidade dos softwares utilizados por remetentes e destinatários pode dificultar ou até mesmo impedir a leitura. Isto sem mencionar os arquivos anexos que podem conter vírus.

Outro fato curioso com relação aos e-mails: na tentativa de exprimir melhor os sentimentos através da escrita, o remetente, que não dispõe de gestos, expressões faciais, entre outros, passa a fazer uso dos chamados ‘emotions’ ou itens que expressam emoções. A seguir, tem-se uma lista com apenas alguns destes ícones:

- :-) (feliz/sorrindo)
- >:-((raiva)
- :-D (gargalhada)
- :-) (sorriso irônico)
- :-((triste)
- ;-) (piscada)

O chat ou ‘conversa pela Internet através da escrita’, talvez venha a ser o gênero mais popular entre os jovens. As principais características do chat são: a possibilidade de seleção da sala (por idade, por cidades e regiões, por temas, entre outros); a escolha de um apelido (nickname ou nick) que é escolhido com determinada intenção e que serve como uma espécie de máscara para o usuário; a possibilidade de diálogos simultâneos e a escrita próxima à fala contendo expressões formulaicas com efeito de homofonia, do tipo (Marcuschi, 2004, p. 45): *gato100gata* (gato sem gata), *Hta* (a gata) e *gostosaD+* (gostosa demais). É neste gênero que ocorrem as mais diversas radicalizações em termos de escrita. Como afirma Marcuschi (2004, p. 108-109): "o chat é um gênero de natureza híbrida, pois funde oralidade e escrita em um mesmo suporte, a tela do computador". A conversa abaixo foi retirada do Chat UOL de 4 de setembro de 2005, às 22:51, mais especificamente de uma sala em que os participantes são, teoricamente, de Alagoas:

- (10:59:51) **VelhoGordoFeioPobr** *fala para Tia Serena:*
VOU PEGAR UM PAU DE ARARA E VOU PRA SAMPA

- (11:00:09) **Tia Serena** *sorri para VelhoGordoFeioPobr:* tu aguenta a viagem????

- (11:00:31) **VelhoGordoFeioPobr** *fala para Tia Serena:*
COMO TEM GENTE MAL EDUCADA NESSA SALA , NEM EU QUE FIZ MOBRAL SOU MAL EDUCADO

- 11:00:50) **Tia Serena** *sorri para VelhoGordoFeio Pobr:* infelizmente é assim mesmo.....nem ligue.....

- (11:00:52) **VelhoGordoFeioPobr** *fala para Tia Serena:*
OXENTE PEGO A BISACA DE FARINHA E ME VOU

- (11:01:10) **Tia Serena** *sorri para VelhoGordoFeioPobr:* risos..... eu não aguento uma viagem assim.....

- (11:01:53) **VelhoGordoFeioPobr** *fala para Tia Serena:*
OXENTE MUIÉ...QUANTAS VEZES JA FOSTE AO JUAZEIRO DO MEU PADIM PADRE CICERO ...

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Fica claro que a escrita correspondente ao diálogo acima representa a fala real dos participantes, pois até mesmo o "so-taque" e expressões regionais, podem ser observados nas sentenças. A idade também fica mais ou menos detectável, pois uma pessoa que menciona o MOBREAL, instituição que não mais existe, tem que pertencer à determinada faixa etária. Ademais, têm-se as expressões *'fala para'* e *'sorri para'* que, como no caso dos emoticons, revelam o estado emocional do participante do chat, isto é, o modo pelo qual ele se expressaria se estivesse em uma conversa ao vivo.

A expressão 'blog' é derivada de 'Weblog', que significa 'arquivo na rede'. Os blogs representam uma espécie de diário pessoal virtual em que o usuário registra suas experiências, opiniões e preferências com certa regularidade e em ordem cronológica e, em alguns casos, até funciona como site. Exatamente como nos diários, os blogs apresentam um cabeçalho contendo o dia da semana, o dia do mês, mês e ano, além da hora com minutos e segundos. Esta última informação é a única que não consta no diário comum. Uma diferença a ser apontada é que os blogs comportam informações não sobre celebridades, mas antes, sobre pessoas comuns que disponibilizam suas informações na rede de modo que qualquer indivíduo conectado Rede possa acessá-las. A seguir, um exemplo de uma pequena parte de um blog disponível no endereço <http://profemau.blogspot.com/>:

Seu Nome: Mauricio de Souza

Idade: 49

Cidade: Rio de Janeiro

Profissão: Músico e Professor de Português e Literatura

– Gosto de quem valoriza a vida e a tem como uma oportunidade de ser um pedaço de Deus na criação e na responsabilidade. Gosto de pessoas do bem; sentir que a vida me cerca.

– Não gosto de pensamentos medíocres, de inveja, fraqueza de caráter e gente que se julga imortal. Não gosto de quem des-

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

trói mesmo que de brincadeira; de quem cria personagens para tentar esconder o que verdadeiramente é. De quem já sabe tudo ou que não pode nada.

Quinta-feira, Março 17, 2005

Um Dia, Uma Estrela... mas como alguém pode se dizer uma estrela? Levei algum tempo para entender como alguém poderia ter esta celeste pretensão. No entanto me calei, preferindo assim refletir a assumir uma postura de revolta por considerar pretensiosa tal declaração...

Nos blogs encontram-se múltiplas semioses, tais como: textos escritos, imagens (fotos, desenhos e animações), som (músicas principalmente), entre outros. Para citar algumas das vantagens dos blogs, tem-se a gratuidade do serviço e o fato de não demandar o conhecimento de um especialista em informática para seu uso. Por esta razão, é que este gênero vem se popularizando cada dia mais entre jovens e adultos.

As pesquisas na área da linguagem na era digital têm trazido a foco certos estilos e usos, de fato, curiosos. Começando pela ortografia: esta é considerada bizarra e, corroborada por uma pontuação minimalista, torna-se, muitas vezes, até mesmo ininteligível, como no exemplo abaixo, um depoimento retirado do Orkut no dia 31 de outubro de 2005. As palavras pejorativas foram substituídas por asteriscos:

OiE!! Po, Tu FoI lAh, EsCrEvEu Um DePoImEnTo MtO
LiNdO PrA MiM e To ViNdU aKi ReTrEbUiR!!:

Po, logo q eu te vi, eu axeí q vc era mo metido...com essa sua kra d mal misturada cum kra d marrentu aih!!! rrsrs pensei q vc nem ia olhar na minha kra...!! maix aih eu nem s ei comoma gente começou a se falar +-, com um "oi" d longe, neh?! hehe

aih agora q eu jah t conheço, eu vi a pessoa SUPER ESPECIAL q vc eh!!

Vc eh mto f***,lindo,engraçado,... mt tudoOoO!! Eu to a-mandu mto t conhecer melhor!! mesmo as vezes vc naum indu falar cmg, neh?! rrsr

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

e vc ainda naum m mostrou, hein!! s*****!! eu nau esqueci
naum, tah ligadoOo!? rrsr

po, eh ixu...!!

axu q jah deu pra percebeu u qto vc jah eh especial p mim,
neh!??

TxI aMuUuUu mToOoOo!!

BjaoOoOo lek!!

Outro ponto forte desse tipo de escrita revela-se na abundância de siglas:

KOEH (qual é?) MSM (mesmo)

KBCA (cabeça AXU (acho)

BLZ (beleza) 9 da 10 (novidades)

KD (cad ?) XPERA (espera)

CTAFIM (voc está a fim?) QQ (qualquer coisa)

D+ (demais) BGD (obrigado)

TC (teclar) TDX (todos)

T+ (até mais) FiK (ficar)

TLÁ (até lá)

Não é difícil notar que até mesmo traços fonéticos e fonológicos do dialeto do Rio de Janeiro estão presentes em siglas como ‘XPERA’ e ‘TDX’. As abreviaturas, por sua vez, se mostram nada convencionais. Não é raro uma mesma palavra apresentar mais de uma, como por exemplo, nas palavras ‘não’, ‘beijos’ e ‘você’ abaixo respectivamente:

naum; nah; n

bjs; bjx; bjoo; bxxx

vc; c; c

Analisando as abreviações acima, pode-se concluir que as mesmas representam uma escrita essencialmente fonológica, embora, algumas formas expressem uma escrita simbólica

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

como, por exemplo, em [] o = habitação. A onomatopeia também é muito utilizada na escrita da Internet. Pode-se constata-la em: 'smack' (som de um beijo) e 'kkkkkkkkkk' (som de uma gargalhada).

Estruturas frasais pouco ortodoxas também fazem parte da linguagem virtual que constitui um amálgama de inglês, português, letras, números, palavras inteiras e contrações e/ou siglas. Vejam-se os exemplos abaixo, retirados dos sites www.transl8it.com e www.netlingo.com, respectivamente:

"How r u?" (How are you?)

"Y dont u sign^ 2day?" (Why don't you sign up today?)

"CIA L8r HAND&qu ot; (See you later! Have a nice day!)

"SMIM" (Send me an instant message)

" SWDYT" (So, what do you think?)

"TOM" (Tomorrow)

Apenas ratificando o que foi dito acima, os nicks usados pelos internautas que participam de chats se apresentam, em geral, com uma escrita semi-alfabética, que representam ideias completas, verdadeiras ou não:

@nJo(sol!t@r!0) (anjo solitário)
(BOL/28.08.05/19:30/16-20 anos)

° ©°.| w® +jç (??? neurótico!)
(UOL/27.08.05/22:00/Rio/10-15 anos)

G@tos@. 58/RJ (gatosa.58 anos/Rio de Janeiro)
(UOL/27.08.05/22:30/Rio/50 anos)

H.InocenteQexperie (homem inocente que espere)
(UOL/27.08.05/22:00/Rio/50 anos)

Htinha (a gatinha)
(UOL/04.09.05/22:23/Rio/até 10 anos)

Rapzdfiestamarrom (rapaz de Fiesta marrom)
(UOL/04.09.05/22:51/Alagoas/Cidades e regiões)

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Gato_CAM_OO_Verdes (gato com olhos verdes)
(UOL/04.09.05/20:30/Rio/20-30 anos)

Do ponto de vista da natureza enunciativa da linguagem, o que se verifica é o uso de diferentes semioses com o fim de suprir as lacunas da comunicação, tendo em vista a natureza do meio (participação mais intensa e menos pessoal (hiperpersonalidade)). Isto gera o uso dos emoticons, já citados anteriormente.

UM NOVO TIPO DE LETRAMENTO E SEUS DESAFIOS

A criação de um texto oral é diferente da criação de um texto escrito. Contudo, a ortografia é a convenção estabelecida para a concretização da escrita. No caso da Internet, esta se caracteriza pela simplificação, como por exemplo, não utilização de letras maiúsculas, muitas letras deixam de ser grafadas, a pontuação é a mínima possível, entre outras.

Porém, a mudança ortográfica e até mesmo gramatical da Língua Portuguesa na Internet obedece a algumas regras. Existe um raciocínio lógico-dedutivo que permeia a adaptação da língua escrita. Vejamos: utiliza-se o menor número de registros gráficos e ocorre a substituição de grupos gráficos por sons equivalentes (aqui < aki); de acordo com o ponto de vista fônico, ocorre a diminuição de digitação de caracteres preservando a emissão (não < naum) neste caso substitui a digitação de cinco teclas para quatro teclas; a inutilização das vogais e a preservação das consoantes sem o prejuízo na compreensão (beleza < blz; você < vc; tudo < td). Outros tipos de expressões que se julgavam ser exclusivos da Internet podem ser observados na literatura, como o alongamento das vogais para indicar ênfase (adoreiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiii) e letras maiúsculas para enfatizar uma palavra ou uma mensagem (KD VC?), como em "Ode marítima" de poema de Álvaro Campos, heterônimo de Fernando Pessoa.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Fazei de mim qualquer coisa como se eu fosse
Arrastado - ó prazer, ó beijada dor!-
Arrastado cauda de cavalos chicoteados por vós...
Mas isto no mar, isto no ma-a-a-ar, isto no MA-A-A-AR!
Eh-eh-eh-eh,eh! Eh-eh-eh-eh-eh-eh-eh! EH-EH-EH-EH-EH-
EH!
No MA-A-A-AR!

Pensar que a utilização dessas formas pode interferir de maneira negativa na produção pessoal da linguagem escrita talvez seja um exagero. A estrutura da Língua Portuguesa permite abreviações, e algumas vezes, escreve-se, do ponto de vista ortográfico, de forma incorreta, e nem por isso deixa-se de concretizar a comunicação. É claro que se a linguagem da Internet for aplicada a todo momento, isso pode ser fixado na mente e favorecer uma escrita diferente da escrita formal. Porém, pessoas que foram bem alfabetizadas têm menos chance de enfrentar esse tipo de situação do que aqueles que tiveram algum problema ou prejuízo na alfabetização.

Assim, a Internet criou um novo gênero de comunicação marcado por um estilo que juntou informalidade e oralidade. Os textos produzidos aqui são mais informais, talvez influenciada nos conceitos aplicados a partir do Modernismo que informaliza a comunicação, e desveste o texto do tom arcaico e inatingível para a maioria das pessoas. Como a língua está em constante transformação, os textos também sofrem modificações, e nem por isso, talvez, encontra-se preparação para avaliar qualitativamente essas mudanças, pois estas ainda estão em construção.

ABORDAGEM SÓCIO-POLÍTICO-ECONÔMICA PARA OS TEXTOS DO NOVO SÉCULO

A Internet tornou-se uma extensão da vida social das pessoas, principalmente dos adolescentes e dos jovens. Atualmente no Brasil, a questão da segurança pública vem alterando

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

o comportamento das pessoas. Muitos pais preocupam-se em regular a saída dos seus filhos de casa. Assim, a Internet, através de programas como o MSN, passa a ser a continuidade da vida social desses jovens.

O adolescente, por sua natureza, está em buscas de respostas imediatas e a ansiedade contribuiu para a confecção de uma escrita mais rápida e eficaz, através da simplificação da linguagem e da eliminação de vogais, por exemplo. E a carga emocional é tão latente nesta fase da vida, que os jovens incorporaram em suas mensagens, emoções codificadas através de emotions ou smileys que são caracteres especialmente criados para transmitirem sentimentos. Observa-se também a intensidade das sensações, como por exemplo, na palavra amigo. Sua grafia no internetês é "migoxxx", sendo que cada "x" a mais representa o tamanho da amizade.

O mecanismo de funcionamento da Internet favorece uma condição igualitária entre as pessoas (que têm acesso ao mundo virtual). Pois, em tese atrás dos computadores encontram-se pessoas de todas as classes sociais, de diferentes etnias, e de diferentes escolaridades. Todos unem-se através de uma única linguagem. Contudo, pode-se observar o outro lado dessa questão, ou seja, se a pessoa encontra-se em uma sala de bate papo ou no MSN e preocupa-se em escrever na linguagem formal, denuncia o seu próprio desconhecimento sobre a linguagem adequada, podendo ser discriminado. E, retomando o problema de segurança, a Internet facilita o anonimato das pessoas. Através de um discurso manipulador e enfático, qualquer pessoa pode ser qualquer "personagem". Inclusive, o crime de pedofilia tem sido praticado em grande quantidade na rede pela facilidade do anonimato. Pessoas com desvios psíquicos usam a linguagem escrita da Internet como instrumento para concretizar seus crimes.

A comunicação on-line atravessou barreiras e foi parar nas telas da televisão. O canal de TV Telecine do grupo Glo-

boSat, reservou uma de suas sessões para a exibição de filmes com a legenda construída na linguagem da Internet, chamado Cyber Movie. A estratégia do canal foi atrair o público jovem que se encontra familiarizado a tal linguagem, porém a experiência não foi adiante. A sessão foi retirada da programação e imagina-se uma série de fatores para tal situação. Talvez, a principal justificativa da rejeição esteja relacionada a não adaptação da linguagem da Internet aos moldes televisivos.

Porém, o internetês enquadrou-se rapidamente nos celulares. Em um dos recursos oferecido pelo sistema de telefonia via celular, o torpedo, a linguagem on-line é utilizada da mesma forma que no computador. Isto se deve pela semelhança de objetivos: rapidez e agilidade na transmissão de comunicação. Porém, as pessoas que não estão familiarizadas com tal linguagem encontram dificuldades em escrever torpedos, deixando, inclusive, de utilizar o recurso. Os textos dos torpedos estão cada vez mais curtos devido diminuição da tela dos celulares, quanto mais novos são os modelos, menores eles são.

A expansão da linguagem da Internet pode estar relacionada não somente a uma "necessidade" do homem moderno na rapidez da comunicação, mas também e principalmente, na lucratividade que este tipo de linguagem pode oferecer. Assim, a Internet pode ser comparada a um produto negociável e sua permanência no mundo dependerá dos resultados financeiros que ele oferecerá. O marketing vem atuando em larga expansão no mundo da Internet, na qual transações financeiras, relações de compra e venda e divulgação de produtos estão cada vez mais ativos e firmando-se como mais uma opção para o homem moderno.

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

A INTERNET NA ESCOLA

Uma das preocupações atuais dos professores de Língua Portuguesa é a influência negativa da linguagem da Internet na aquisição, desenvolvimento e utilização da linguagem escrita normativa. O aprendizado da escrita depende da memória visual, e geralmente, as crianças e os adolescentes ficam horas seguidas em frente ao computador, utilizando a Internet, em salas de bate-papo, MSN, etc. O tempo de exposição a esse tipo de linguagem pode dificultar a aquisição e a conservação da língua portuguesa de acordo com o aspecto normativo.

Uma das letras banidas da linguagem da Internet é o "q", substituída pelo "k". Para o "q" ter sua utilização na linguagem escrita necessita da letra "u", compondo assim um dígrafo. Como a Internet necessita de agilidade e rapidez, o "k" substitui a grafia do "qu" resultando no mesmo efeito fônico, e com economia de tempo (uma tecla substituindo duas teclas). E esse fenômeno, muitas vezes, ocorre em textos produzidos por alunos em redações no âmbito escolar.

A inclusão digital nas escolas tem favorecido o contato dos alunos com as novas tecnologias de comunicação e o aprendizado da linguagem da Internet torna-se inevitável. Muitas vezes o contato com este tipo de linguagem, que tanto apavora os professores, ocorre na própria escola. Por isso, a metodologia de ensino deve preocupar-se na abordagem do tema com os alunos. O professor deve mostrar aos seus alunos que a forma escrita tem vários gêneros e que escrever textos é se comunicar. O tipo de texto dependerá do tipo de interlocutor e do contexto que a pessoa quer atingir. A escrita no computador também tem diferenciações, como por exemplo, escrever no processador de textos é diferente de escrever um texto no MSN. Cada ocasião necessita uma forma de escrita.

A metodologia de ensino deve visar o ensino de todos os tipos de escrita com o objetivo de deixar claro para o aluno que cada situação comunicativa requer um tipo de escrita, intimamente ligado ao efeito que a mensagem tem que ocasionar. O professor deve ficar atento as confusões dos alunos na grafia da língua portuguesa e intervir sempre que for necessário, mas não de forma negativa e sim de ampliação de conhecimento nos diversos tipos de comunicação.

A ortografia oficial de uma língua é uma decisão política e sua importância deve ser apresentada ao aluno. Mostrar que sempre há a necessidade de recorrer ao dicionário e a gramática normativa para a concretização de maneira eficaz e "correta" em diversos tipos de textos. Questões discursivas bem elaboradas para explorar a exteriorização da organização de pensamento de seus alunos é um dos caminhos para a conservação da linguagem escrita normativa.

Talvez, a Internet não seja a única culpada das dificuldades de expressão dos alunos. Para obter uma escrita adequada ao modo normativo, os professores devem incentivar a leitura de textos da mesma natureza. Se os alunos estão acostumados a somente ler e escrever na linguagem da Internet, como cobrar a linguagem normativa? Incentivar a boa leitura é aprimorar a linguagem escrita.

Na verdade, o professor deve se preocupar se o aluno estiver utilizando a linguagem da Internet como único e exclusivo meio de comunicação. O educador tem como objetivo mostrar que a limitação de linguagem pode trazer prejuízos em todos os aspectos na sua vida, desde o relacionamento com a família até no desempenho escolar, e futuramente, no mercado de trabalho. Talvez, o problema da educação no nosso país seja a carência do domínio da língua. Por causa da dificuldade em processar ideias e pensamentos, e pelo não hábito da leitura, o internetês torna-se a alternativa simplificada da língua, transformando-o em "escrita oficial" do aluno.

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

As escolas devem acostumar-se com as mudanças impostas pela tecnologia. Contudo, o professor deve continuar a cobrar a língua padrão em trabalhos e provas, principalmente na escrita, mas não deve ignorar o internetês. Pois este cresce numa velocidade assustadora e não podemos desprezar uma linguagem que cada vez mais ganha novos adeptos. Estudar a estrutura da comunicação através da Língua Portuguesa é considerar o internetês como uma forma de linguagem na realidade brasileira.

CONCLUSÃO

A comunicação na Internet é um evento baseado na escrita, apesar dos recursos disponíveis de som e imagem. Os usuários da linguagem on-line fazem uso de uma variação linguística que leva a criação de uma definição curiosa: uma "fala-escrita", ou seja, uma adaptação da fala na escrita. Contudo, a transformação da língua deve ser analisada com cautela, como tudo aquilo que modifica a forma de comunicação entre as pessoas. As intuições linguísticas do internauta condicionam-se a necessidade de economia e rapidez. Sua criatividade torna-se um elemento de extrema importância para a construção de alternativas dentro de sua própria língua. Assim, qualquer tipo de pessoa deve estar preparada para as novas janelas abertas no campo da comunicação, ou seja, preparada para quantas linguagens forem necessárias, no objetivo principal de interação com o outro e com o mundo.

Um dos aspectos que merecem destaque é o fato de que para uma pessoa utilizar a linguagem da Internet faz-se necessário o conhecimento de sua língua materna, que em nosso caso, é a Língua Portuguesa. No âmbito escolar, o professor deve estimular os alunos a identificarem e a respeitarem as variações sócio-estilísticas da língua. E a tarefa principal do professor é mostrar a diferenciação o de linguagem e suas aplica-

ções. A linguagem da Internet não pode ser ignorada, pois ela também está sujeita a regras específicas que são convencionadas a partir da sua utilização, a partir de novos gêneros discursivos que surgem no ambiente virtual como chats, blogs, MSN, e outros. Assim, cabe ao professor fazer a relação entre a norma e o uso da língua.

De acordo com o exposto acima, pode-se concluir que a formação de palavras na era digital envolve uma série de aspectos, entre eles, uma nova ortografia, neologismos, escrita com traços orais e uma análise do discurso que ainda proporcionará muitas descobertas. Com relação s contribuições que o hipertexto tem dado aos escritores, pode-se destacar a maior atenção que estes precisam ter ao produzir seus textos, uma vez que os links de um site podem ser acessados de maneira diferente por diferentes internautas, o que pode acarretar um tipo de interpretação de texto para cada usuário e que, por sua vez, pode diferir daquela pretendida pelo autor.

Estamos, então, em um caminho sem volta e, apesar de muitos ainda estarem excluídos desse mundo virtual, ele chegou para ficar, ou melhor, para nos levar a um universo infinito de informações, inovações e por que não dizer, de relações. O meio social onde ocorre essa comunicação é incomensurável, a língua é altamente flexível e mutante, o que dizer então do seu significado? Analisar essas novas formas de expressão, que ultrapassam a barreira plana da tela e acabam por invadir a gramática da nossa língua, umas vezes acrescentando, outras confundindo e atrapalhando, nos oferecendo uma enxurrada de informações e ferramentas de aprimoramento tanto no escrever como no compreender será um trabalho árduo, instigante e riquíssimo para a evolução da comunicação.

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Júlio César Rosa de. A conversa na web: o estudo da transmutação em um gênero textual. **In:** MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos. (Orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de sentido*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004, p. 91-109.

BECHARA, Evanildo. *A nova ortografia*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

BRAGA, Denise Bértoli. A comunicação interativa em ambiente hipermídia: as vantagens da hipermodalidade para o aprendizado no meio digital. **In:** MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos. (Orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de sentido*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004, p. 144-162.

GALLI, Fernanda Correa Silveira. Linguagem da Internet: um meio de comunicação global. **In:** MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos. (Orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de sentido*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004, p. 120-134.

GOMES, Nataniel dos Santos. LONGCHAMPS, Jaqueline Rodrigues. PEREIRA, Silvana Ayko Asakura Simões Maggessi. Influências da tecnologia digital sobre a língua e o texto: um olha preliminar. **In:** CIFEFIL. *Cadernos do CNLF*, Vol. X, nº 13 – Linguística Textual, Pragmática etc. Rio de Janeiro: CiFEFiL: 2006

KOMESU, Fabiana Cristina. Blogs e as práticas de escrita sobre si na Internet. **In:** MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos. (Orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de sentido*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004, p. 110-119.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. **In:** MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos. (Orgs.). *Hipertexto e gêneros*

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

digitais: novas formas de sentido. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004, p. 13-67.

MELO, Cristina Teixeira Vieira de. A análise do discurso em contraponto noção de acessibilidade ilimitada da Internet. **In**: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos. (Orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais*: novas formas de sentido. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004, p. 135-143.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. E-mail: um novo gênero textual. **In**: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos. (Orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais*: novas formas de sentido. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004, p. 68-90.

PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino; GAVAZZI, Sigrid. *Texto e discurso*: mídia, literatura e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

NOVOS PARADIGMAS NOS CURSOS DE LETRAS E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA

Cláudio Luiz Abreu Fonseca (UERJ / UFPA)
cfonseca@ufpa.br

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A formação do professor de língua portuguesa é de responsabilidade dos cursos de Letras, cuja proposta científico-pedagógica deve levar o acadêmico a construir competências que o habilitem ao ensino e à aprendizagem de língua portuguesa, tendo em vista os objetos de conhecimento aí implicados como, por exemplo, a leitura e escrita de diferentes gêneros de discurso que circulam socialmente (Bakhtin, 1997). É o que propugnam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua portuguesa que constituem referência legítima e institucional para o ensino de língua portuguesa desde a época de sua publicação em 1998.

Os PCN se caracterizam como documentos norteadores da educação básica nacional, para a elaboração de propostas curriculares nas instâncias estaduais e municipais, de acordo com as diferentes realidades regionais:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados procurando, de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Com isso, pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania. (Brasil, 1998a, p. 5)

Ainda que os insuficientes programas de formação continuada procurem tornar legíveis e aplicáveis os PCN nas diversas instâncias envolvidas com a educação básica, almejou-

se que o movimento de mudança alcançasse também a universidade e os cursos de licenciatura, responsáveis pela formação dos quadros que irão atuar no ensino fundamental e médio, sintonizados com a proposta dos novos parâmetros. Talvez tenha sido esta a intenção do MEC ao convocar os cursos de licenciatura a elaborarem novos projetos pedagógicos, para que estejam em sintonia com a proposta dos PCN. De outra forma, como equacionar as diferenças de concepção entre a proposta dos PCN e a dos novos projetos político-pedagógicos das licenciaturas?

Os cursos de Letras iniciaram o processo de elaboração de projetos político-pedagógicos em consonância com o que dispõe a Resolução CNE/CP1, de 18 de fevereiro de 2002, cujo artigo 15 delibera que *“os cursos de formação de professores para a educação básica que se encontrarem em funcionamento deverão se adaptar [às diretrizes e resoluções do MEC para a educação básica e para o curso de Letras], no prazo de dois anos”* (Brasil, 2002).

Nossa intenção aqui é discutir em que medida a inserção de novos paradigmas nos cursos de Letras, que dão suporte à proposta dos PCN de Língua Portuguesa, estão contribuindo ou irão contribuir para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem de língua portuguesa nos cursos de Letras e, por extensão, na educação básica, procurando levantar questões que objetivem a reflexão sobre o conceito de paradigma no âmbito das ciências da linguagem e suas implicações na formação do acadêmico de Letras e do futuro professor de língua portuguesa.

NOVAS DISCIPLINAS NOS CURSOS DE LETRAS

Os novos projetos político-pedagógicos que vão se formando a partir de 2002 procuram atender às determinações da legislação educacional vigente, seja para a educação básica

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

(Brasil, 2002), seja para os cursos de licenciatura como o de Letras (Brasil, 2001). Além disso, devem estar adequados aos parâmetros, que em sua *Introdução* propõem que

a escola organize o ensino de modo que o aluno possa desenvolver seus conhecimentos discursivos e linguísticos, sabendo:

- ler e escrever conforme seus propósitos e demandas sociais;
- expressar-se apropriadamente em situações de interação oral diferentes daquelas próprias de seu universo imediato;
- refletir sobre os fenômenos da linguagem, particularmente os que tocam a questão da variedade linguística, combatendo a estigmatização, discriminação e preconceitos relativos ao uso da língua.

Uma vez que as práticas de linguagem são uma totalidade e que o sujeito expande sua capacidade de uso da linguagem e de reflexão sobre ela em situações significativas de interlocução, as propostas didáticas de ensino de Língua Portuguesa devem organizar-se tomando o texto (oral ou escrito) como unidade básica de trabalho, considerando a diversidade de textos que circulam socialmente. Propõe-se que as atividades planejadas sejam organizadas de maneira a tornar possível a análise crítica dos discursos para que o aluno possa identificar pontos de vista, valores e eventuais preconceitos neles veiculados. (Brasil, 1998a, p. 58-59)

Não seria preciso demonstrar que vários projetos político-pedagógicos de cursos de licenciatura em Letras ratificam a proposta dos PCN, introduzindo novas disciplinas, que atendam à perspectiva sociointeracionista, de base bakhtiniana (1992 e 1997), que passa a nortear a formação do acadêmico e do futuro professor de língua portuguesa. A linguagem por essa via é percebida como um fenômeno social, cujas manifestações discursivas ocorrem em contextos interacionais variados, em forma de textos orais ou escritos, materializados por diferentes registros e variedades linguísticas, adequados às situações de uso e às intenções dos sujeitos.

O Projeto Pedagógico do Curso de Letras (PPCL) da Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus Universitário

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

de Marabá (CAMAR), corrobora essa perspectiva ao inserir em seu currículo disciplinas como Prática de Língua Materna, Análise do Discurso, Análise da Conversação, Variação Linguística, Semântica e Pragmática (Marabá, 2005), que buscam atender a uma concepção de linguagem que se tornou quase um consenso na esfera universitária, pelo menos em relação aos aportes teóricos e metodológicos que devem dar suporte ao trabalho com e sobre a linguagem a ser realizado no âmbito da educação básica, a fim de propiciar a ampliação do conhecimento linguístico e discursivo dos sujeitos.

É importante salientar que essas mudanças que estão ocorrendo nos cursos de Letras com a entrada e saída de disciplinas, reconfigurando a formação do acadêmico e futuro professor de língua portuguesa, decorrem pelo menos de dois fatores: 1. os estudos linguísticos desenvolveram novas perspectivas de explicar e compreender os fenômenos da linguagem diferentes daquelas que circulavam nos cursos de Letras até a década de oitenta do século passado; 2. a crise em que vive a educação básica no país, em particular, aquela que se instalou no ensino e na aprendizagem de língua materna, caracterizada por indicadores preocupantes em relação às competências linguístico-discursivas dos alunos que concluem a educação básica.

Para Castilho (1998) a crise atual do ensino de língua portuguesa nos níveis fundamental e médio decorre de três crises com as quais o professor se defronta: a crise social, a científica e a do magistério.

Segundo autor, as mudanças que se processaram na sociedade brasileira, como o processo de urbanização tardio, caracterizado pela migração de grande contingente populacional das zonas rurais para as urbanas, modifica o perfil sócio-linguístico-cultural do alunado, para o qual as escolas não haviam sido preparadas, uma vez que

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

deixaram de abrigar exclusivamente os alunos da classe média urbana – para os quais sempre foram preparados os materiais didáticos – e passaram a incorporar filhos de pais iletrados, mal chegados às cidades e a elas mal adaptados. (Castilho, 1998, p. 10)

Soma-se às causas sociais da crise do ensino apontadas, a necessidade de os professores de língua portuguesa em exercício se atualizarem em relação às concepções de linguagem que têm circulado nos meios acadêmicos, a fim de poder lidar melhor com os problemas linguísticos suscitados por uma sociedade em transformação. Isto se justifica por que a Linguística atual tem oscilado entre uma linguística do enunciado, em que a língua é concebida como um fenômeno homogêneo, como produto que deve ser examinado independentemente de suas condições de produção, e uma linguística da enunciação, a partir da qual a língua é vista na sua heterogeneidade e variação, configurando-se nos processos enunciativos, semânticos e pragmáticos, segundo o contexto que as condicionam.

Já a crise do magistério, de acordo com Castilho (1998, p. 13), resulta das crises social e científica, sobretudo, por que:

As mudanças sociais do país e o atual momento de transição de um paradigma científico para outro colocaram os professores de Língua Portuguesa numa situação muito desconfortável com respeito a “o que ensinar”, “como ensinar”, “para quem ensinar” e, até mesmo, “para quê ensinar”.

Para o linguista, está em curso a transição de um paradigma da ciência da linguagem para outro, da linguística do enunciado para a da enunciação, o que aponta para a substituição de uma pela outra, configurando-se em um momento de crise de paradigmas, cujos efeitos se fazem sentir nos cursos de Letras com a introdução de novas disciplinas que se coadunam com a perspectiva enunciativa de linguagem.

SOBRE PARADIGMAS E DISCIPLINAS
NOS CURSOS DE LETRAS

paradigma
pa.ra.dig.ma

sm (gr *parádeigma*) **1** Modelo, padrão, protótipo. **2** Ling Conjunto de unidades suscetíveis de aparecerem num mesmo contexto, sendo, portanto, comutáveis e mutuamente exclusivas. No paradigma, as unidades têm, pelo menos, um traço em comum (a forma, o valor ou ambos) que as relaciona, formando conjuntos abertos ou fechados, segundo a natureza das unidades. No primeiro caso temos os paradigmas lexicais e, no segundo, gramaticais. Exemplo de paradigma lexical: A *bela casa/alta/grande/verde*. Exemplo de paradigma gramatical: *and-a/and-as/and-a/and-amos*. (in: Michaelis. *Moderno Dicionário de língua portuguesa*. São Paulo: Melhoramentos, 2006. Versão eletrônica, disponível em www.uol.com.br)

O verbete em epígrafe define paradigma como *modelo, padrão, protótipo*, acepções que se referem ao campo da ciência em geral, o que quer dizer que uma área do conhecimento se legitima por possuir um modelo, padrão, teórico e metodológico, de explicação de um dado objeto de investigação, consoante uma perspectiva científica, que se consolidou em função de problemas que se propôs a resolver.

As mudanças que vêm se processando no âmbito dos saberes instituídos dos cursos de Letras, em particular no curso de Letras do Campus Universitário de Marabá, revelam como os paradigmas, compreendidos como modelos aceitos por uma comunidade de cientistas para a resolução de problemas, concernentes a uma área de investigação científica, em uma determinada época (Kuhn, 2005), não são permanentes ou pelo menos recebem atualizações em função de novos problemas, cujas hipóteses teórico-metodológicas iniciais não são mais aceitas ou válidas. Em um ou outro caso, pode-se falar em crise de paradigmas, “consequência de uma insatisfação com os modelos anteriormente predominantes de explicação” (Marcondes, 2005, p. 17), por exemplo, dos fenômenos linguísticos.

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

De qualquer modo, a formalização, ou melhor, a institucionalização das disciplinas que antes não existiam nos cursos de Letras deverá repercutir na formação do acadêmico e do futuro professor de Língua Portuguesa. Consideramos que as disciplinas introduzidas no componente curricular do PPCL procuram ampliar as perspectivas de estudo da língua e da linguagem, contemplando novos problemas que antes não eram objeto das disciplinas do currículo anterior.

Em outras palavras, os estudos da linguagem, em seu percurso histórico, procuraram preencher as lacunas deixadas por algumas vertentes pioneiras (como a da gramática tradicional, da filologia, do estruturalismo, do gerativismo), seja concebendo a língua como atividade mental, seja resgatando a dimensão histórica que a delineia, recolocando os sujeitos como protagonistas da ação discursiva num dado contexto interacional, seja recuperando o cenário real da diversidade linguística, segundo os fatores sociais que a engendram e, ainda, conferindo à língua falada e aos fenômenos da conversação um lugar de destaque como objeto de estudos.

Pode se afirmar, por fim, que a política científico-educacional que permeia os projetos político-pedagógicos das licenciaturas em Letras - a do PPCL, em particular -, ao reformular o componente curricular do curso, procura alinhar-se às novas tendências da linguística, corroborando o movimento de mudanças, iniciado pelos PCN, para a reformulação da educação básica em Língua Portuguesa.

INTERROGANDO PARA CONCLUIR

Como vimos, a inserção de novas disciplinas nos currículos oficiais das licenciaturas em Letras, procurou ampliar as perspectivas de abordagem da linguagem, ao atender à perspectiva sócio-histórico-interacionista, que delineia a seleção e a forma como se devem trabalhar os conteúdos previstos nos

PCN de Língua Portuguesa (Brasil, 1998b). Caberia, então, indagar:

1. A definição de uma perspectiva de se trabalhar os objetos de conhecimento da linguagem em termos de parâmetros curriculares nacionais, que inegavelmente possuem uma força deliberativa, não atestariam uma tentativa de solucionar oficialmente a crise de paradigmas no âmbito dos cursos de Letras e do ensino de Língua Portuguesa na escola de educação básica?

2. Não atestariam também a incompetência dos cursos de Letras e, por extensão, dos professores de português que são formados, em selecionar de forma autônoma, consoante saberes experienciais, pedagógicos e científicos, as abordagens e os conteúdos de linguagem que melhor se apliquem aos diferentes contextos educacionais?

3. Dada a dispersão dos discursos da linguística (Cardoso, 2003), que saberes são mobilizados pelos futuros professores além dos instituídos na licenciatura em Letras?

4. Que discursos sobre a ciência da linguagem são privilegiados nos novos projetos político-pedagógicos em detrimento de outros?

5. Que consequências as mudanças que estão ocorrendo nos estudos da linguagem podem trazer para as políticas científico-educacionais que orientam a formação do acadêmico de Letras e do futuro professor de Língua Portuguesa?

6. Em que medida os discursos sobre a ciência da linguagem, que proliferam nos novos projetos político-pedagógicos, convergem e/ou confrontam com as práticas discursivas dos acadêmicos de Letras e futuros professores de Língua Portuguesa?

Interrogando, assim, pensamos estar fomentando o debate em torno das consequências da inserção de novo(s) paradigma(s) nos cursos de Letras, que dão suporte à proposta dos

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

PCN de Língua Portuguesa, e de sua contribuição para a melhoria da qualidade da formação do acadêmico de Letras e do futuro professor de língua portuguesa.

BIBLIOGRAFIA

BAKHTIN, M e VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. *Introdução aos Parâmetros curriculares nacionais*. MEC, 1998a.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. 5ª a 8ª séries. MEC, 1998b.

BRASIL. *Diretrizes nacionais para a educação básica*. MEC, 2002.

BRASIL. *Diretrizes nacionais para os cursos de letras*. MEC, 2001.

CARDOSO, S. H. B. *A questão da referência: das teorias clássicas a dispersão de discursos*. Campinas: Autores Associados, 2003.

CASTILHO, A. T. de. *A língua falada no ensino de português*. São Paulo: Contexto, 1998.

KUHN, T. S. *A estrutura das revoluções científicas*. 9ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

MARABÁ. *Projeto pedagógico do curso de letras*. Pará: UFPA, 2005.

MARCONDES, D. *A crise dos paradigmas e o surgimento da modernidade*. In: BRANDÃO, Z. (org.). *A crise dos paradigmas e a educação*. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

POR QUE ENSINAR LÍNGUA PORTUGUESA A FALANTES NATIVOS?

Rosane Santos Mauro Monnerat (UFF)

rosanemonnerat@globocom

PALAVRAS INICIAIS

Seria o mesmo ensinar língua portuguesa a falantes estrangeiros e a falantes nativos?

Certamente não. E a razão é muito simples: o falante nativo traz incorporada a seus modelos cognitivos a *gramática internalizada*, ou seja, a gramática que, desde os primeiros anos de vida, possibilita-lhe comunicar-se, primeiro em família, depois em sua comunidade e, mais à frente, em sociedade. Essa mesma gramática permite que nos sintamos parte de uma mesma comunidade linguística e, fato curioso, até as pessoas não escolarizadas, ou de baixa escolaridade perceberão ser estranha, por exemplo, uma construção tal como “essa menino”. Na mesma hora, como se “acendesse uma luz vermelha” em seu repertório linguístico, acusariam: “isso não é a minha língua, quem está falando deve ser um gringo”.

Essas palavras introdutórias nos mostram, portanto, que o estudante, ao chegar à escola, já sabe a sua língua materna, diferentemente de um estrangeiro que se inicia na aprendizagem de uma língua que não é a sua. Nesse último caso, especificamente, os métodos modernos ancoram a aprendizagem em abordagens comunicativas, sustentadas – é óbvio – pela teoria gramatical, mas cujo foco não é a gramática, e sim a comunicação.

E no caso do falante nativo? Ensinar-lhe português, na escola, a partir de que perspectiva? Esse é o ponto. Muitos estudiosos que têm-se ocupado do assunto colocam-se em posições extremas e radicais em relação ao ensino da gramática.

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Conforme Oliveira (2000, p. 1), há uma gama de atitudes a respeito do ensino de gramática na escola, que vão desde o normativismo extremo até o *laissez-faire* radical. Em outras palavras, ensinar uma gramática normativa e prescritiva rígida, ou não ensinar mais gramática.

Os dois extremos, como sempre, são equidistantes da verdade. Não se trata, em nossa opinião, de um “nunca mais à gramática”, pois o aluno vai à escola exatamente para aprender a variante formal, a outra, a distensa, ele já traz de casa. A questão, portanto, é “que gramática estudar na escola?”

QUE GRAMÁTICA ESTUDAR NA ESCOLA?

Há várias concepções de gramática. Neste trabalho, começaremos por adotar a abordagem de Possenti (2000), segundo a qual a gramática será focalizada como “conjunto de regras” sob três perspectivas:

1. Conjunto de regras *que devem ser seguidas*;
2. Conjunto de regras *que são seguidas*;
3. Conjunto de regras *que o falante domina*.

A primeira perspectiva é, em geral, a adotada nas gramáticas pedagógicas e nos livros didáticos. Esses compêndios se destinam a fazer com que seus leitores aprendam a “falar e a escrever corretamente”. Apresentam um conjunto de regras, que, se dominadas, produzem como efeito o emprego da variedade padrão (escrita e/ou oral). Trata-se da *gramática normativa*.

A segunda perspectiva é a gramática cujo objetivo é descrever e/ou explicar as línguas tais como são faladas. Nesse tipo de enfoque, a preocupação central é tornar conhecidas, de forma explícita, as regras de fato utilizadas pelos falantes. Trata-se da *gramática descritiva*.

Há diferenças e semelhanças entre as duas primeiras gramáticas. A distinção se processa em decorrência do fato de que as línguas mudam e as gramáticas normativas continuam propondo regras que os falantes seguem raramente, ou não seguem mais.

A semelhança se dá quando as gramáticas normativas distribuem palavras em classes diferentes, quando distinguem partes da oração, ou quando segmentam as palavras em radical, vogal temática e desinência, por exemplo; nesse caso, as gramáticas normativas são descritivas. Mas, frequentemente, as passagens descritivas das gramáticas normativas referem-se sempre às formas corretas, daí se confundirem essas duas abordagens. A característica de uma gramática puramente descritiva é que ela não tem nenhuma pretensão prescritiva.

A terceira perspectiva é a gramática que se refere a hipóteses sobre os conhecimentos que habilitam o falante a identificar frases como pertencentes à sua língua, a produzir e a interpretar sequências sonoras com determinadas características. Trata-se da *gramática internalizada*. Assim, fica evidente a suposição de que há na mente do falante conhecimentos de um tipo específico, que garantem essa estabilidade. Pode-se dizer que tais conhecimentos são fundamentalmente de dois tipos – lexical e sintático-semântico. O conhecimento lexical pode ser descrito como a capacidade de empregar as palavras adequadas às coisas, aos processos; o sintático-semântico está relacionado à distribuição das palavras na sentença e ao efeito que tal distribuição tem para o sentido.

A situação que ainda se mantém na maioria das escolas, em relação ao ensino de língua, é a apresentação da gramática ao aluno, mesmo os de séries iniciais, nessa mesma ordem acima mostrada, quando, na verdade, deveria ser exatamente o oposto, ou seja, iniciar pela *gramática internalizada*, aproveitando a experiência que o aluno já traz em sua bagagem e, varrendo de vez o preconceito linguístico, passar pela *gramática*

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

descritiva ou de usos, para finalmente se chegar à *gramática normativa prescritiva*. E o mais importante: fazer todo esse percurso valendo-se da *gramática reflexiva*.

Fazendo nossas as palavras de Perini (1995),

Relembremos primeiro que as habilidades de raciocínio, de observação, de formulação e testagem de hipóteses – em uma palavra, de independência de pensamento – são um pré-requisito à formação de indivíduos capazes de aprender por si mesmos, criticar o que aprendem e criar conhecimento novo [...] e é nesse setor que nosso sistema educacional se tem mostrado particularmente falho: se há algo que nossos alunos em geral não desenvolvem durante sua vida escolar é exatamente a independência de pensamento. O estudante brasileiro (e, muitas vezes, também o professor) é tipicamente dependente, submisso à autoridade acadêmica, convencido de que a verdade se encontra, pronta e acabada, nos livros e na cabeça das sumidades. Daí, em parte, a pernicioso ideia de que educação é antes de tudo transmissão de conhecimento – quando deverá ser em primeiro lugar procura de conhecimento e desenvolvimento de habilidades.

Nesse sentido, a “gramática reflexiva” seria aquela em que os conteúdos não apareceriam prontos para o aluno. A partir da interseção texto / gramática, o aluno seria levado a tirar as suas próprias conclusões, entendendo os mecanismos linguísticos e passando das categorias do discurso às categorias da língua.

No entanto, o que tem ocorrido até hoje, no ensino da língua materna, claro que com exceções, é a aprendizagem da gramática dissociada do texto, ou seja, o “ensino compartimentalizado” (Neves, 2001, 2003) da gramática e do texto.

Carneiro (2005) apresenta a proposta de uma *Gramática textual de língua portuguesa para o ensino médio*, em que operacionaliza a articulação do texto com a gramática.

Essa proposta foi elaborada, segundo o autor, com a preocupação de unir dois pontos importantes:

1º) os novos conhecimentos linguísticos da área textual que se voltam prioritariamente para a estruturação dos vários modos

de organização discursiva e tipos textuais, destacando as marcas linguísticas fundamentais de cada um deles;

2º) os conhecimentos tradicionais sobre a linguagem (...) voltados para o interesse textual. (Carneiro, 2005, p. 59)

É nesse segundo ponto, referente aos conhecimentos tradicionais sobre a linguagem, que pretendemos nos deter. Como trabalhar esses conteúdos de modo mais produtivo para os alunos, aproximando texto e gramática?

Pretendemos, portanto, no tópico seguinte, apresentar uma amostragem do trabalho com uma categoria linguística – o verbo, num recorte semântico-discursivo, em que se privilegiará o grupo dos verbos *dicendi*, ou *do dizer*, a partir da análise de textos extraídos de revistas e jornais, do início de abril de 2007.

DO TEXTO À GRAMÁTICA

O estudo do verbo, em português, permite abordar uma gama variada de tópicos, seja no âmbito da fonologia, da morfologia, ou da sintaxe. Optamos por iniciar o estudo, interagindo com o texto, a partir de uma perspectiva semântico-discursiva, para, depois, irmos introduzindo, paulatinamente, os conteúdos linguísticos pretendidos. É um trabalho para mais de uma aula, por conseguinte, apresentaremos, nesse espaço, apenas os balizamentos para a realização da proposta.

Foram selecionados textos atuais, de assuntos os mais variados e de interesse para o alunado, em geral, desde as “focas” televisivas aos escândalos políticos, passando, também, pelo esporte (cf. *corpus* em anexo). Essa estratégia adotada permite atingir ainda um outro objetivo, que é o de manter atualizados os alunos em relação à sociedade em que vivem, para que possam tornar-se indivíduos bem informados e críticos.

Agora, por que *verbos dicendi*?

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Os *verbos dicendi*, como o próprio nome indica, são os verbos do dizer, isto é, trata-se daqueles verbos que introduzem, no enunciado, a voz do enunciador / narrador em seguida à do personagem, reportando-se a este. Normalmente são esses verbos representados pelo verbo “dizer”, como é de se esperar, e também por alguns de seus sinônimos, como “relatar”, “contar”². Porém, é do ponto de vista discursivo que advém o maior interesse em seu estudo, a nosso ver, uma vez que são capazes de revelar as disposições de espírito de quem os enuncia, construindo, ao mesmo tempo, uma imagem – o *ethos* – desse enunciador. Assim, como podemos comprovar no *corpus* em anexo, a par de “disse”, aparecem “gaba-se”, “disparou”, “alfinetou”, “afirmou”, “diverte-se”, “desabafou”, “analisa”, “comemora”, “sugere” “teme”, “vibrou”, “chora” etc., que refletem a intencionalidade do enunciador atravessada pela subjetividade que se instaura no discurso, levando o leitor para além do texto, num processo de interpretação de inferências sugeridas pelo verbo empregado.

Na sala de aula, o professor pode explorar essas questões com vistas a desenvolver as competências dos sujeitos ativadas nas trocas languageiras: a competência situacional, a competência discursiva e a competência semiolinguística (Charaudeau, 2001)

Em conferência proferida em 11 de abril de 2007, na Universidade Federal do Rio de Janeiro, Charaudeau reorganiza o quadro das competências, considerando, em separado, as competências *semântica* e *linguística*. Assim se apresenta, então, o novo esquema: 1) *Competência situacional* (identidade, finalidade, circunstâncias materiais); 2) *Competência semântica* (a organização do saber, imaginários sócio-discursivos); 3) *Competência linguística* (construção gramatical, emprego das palavras do léxico) e 4) *Competência discursiva* (os modos de

² Considerando-se o fato de que não há sinônimos perfeitos.

organização enunciativos, descritivos, narrativos e argumentativos).

Numa segunda etapa do trabalho, o professor poderia, por exemplo, destacar os tempos e modos em que se encontram as formas verbais e discutir, respectivamente, a relação temporal e o emprego dos modos, articulados à seleção lexical. Outra sugestão seria o corte morfológico para o estudo das conjugações e da estrutura mórfica dos verbos; do ponto de vista sintático, em relação à colocação dos termos na oração, seria também relevante apontar a quase totalidade da posposição do sujeito nesses sintagmas oracionais etc. etc.

Dessa forma, todo o estudo gramatical é respaldado no texto e pode-se dizer que é “mexendo” no texto que o aluno é levado a compreendê-lo e a interpretá-lo com mais facilidade e a reconhecer os mecanismos de coesão (por meio da identificação de referentes e de cadeias referenciais) que colaboram para o estabelecimento da coerência.

À GUIA DE CONCLUSÃO

Fica bem claro, nessa proposta, que não se pode mais pensar num estudo de gramática compartimentalizado, centrado apenas na metalinguagem, reduzindo-se as aulas de língua portuguesa à taxonomia e à nomenclatura em si e por si (Neves, 2003, p. 18).

Conforme Koch (2003):

A maior “novidade” no ensino de língua materna é o deslocamento que se vem operando já há alguns anos do foco na gramática normativa para o foco no texto.

Contudo é preciso entender bem o que isto significa:

- Não quer dizer que a gramática seja inútil e não deva ser ensinada. Mas sim que é possível ensinar gramática dentro de práticas concretas de linguagem.

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

- Também não significa fazer do texto um simples pretexto para ensinar gramática.
- Nem significa que se deva inculcar nos alunos complicados conceitos linguísticos recém-aprendidos na Universidade.
- Significa, isto sim, levar o aluno a uma reflexão sobre como se produzem sentidos na interação social por meio da língua, ou seja, por intermédio de textos.

Os textos são a matéria-prima de todo trabalho com a língua. Eles são o ponto de partida, porque é neles que os alunos descobrirão os modos de construção e ponto de chegada, porque a partir da reflexão de textos produzidos por outros o aluno será capaz de produzir seus próprios textos.

A importância da interseção texto /gramática tem sido posta em relevo por muitos linguistas. Halliday (1994, p. XVI-I), por exemplo, declara que

Um texto é uma unidade semântica, não uma unidade gramatical. Mas os significados são realizados por meio de fraseados; e, sem uma teoria dos fraseados – isto é, uma gramática – não há como tornar explícita a interpretação do sentido de um texto. Então o interesse atual da análise do discurso está, de fato, em criar um contexto em que a gramática tenha um lugar central (tradução livre da autora)³

O fato de se redimensionar o lugar da gramática nos estudos de língua deve levar também em consideração a forma como se dará o ensino dessa gramática. Deverá articular-se à leitura e à produção textual sob um viés reflexivo, expondo o aluno a variados tipos de texto e levando-o a refletir sobre os fatos da língua.

³ Texto original:

A text is not a semantic unit, not a grammatical one. But meanings are realized through wordings; and without a theory of wordings – that is, a grammar – there is no way of making explicit one's interpretation of the meaning of a text. Thus the present interest in discourse analysis is in fact providing a context within grammar has a central place.

Fazendo a ponte entre a gramática e o texto, portanto, o professor estará contribuindo para um ensino mais consciente e produtivo dos conteúdos gramaticais. Dessa forma, como diz Marcuschi (2001, p. 48), “o dilema: gramática ou texto? é um falso dilema. Não se vai longe sem gramática e não se usa a gramática a não ser para produzir textos.”

REFERÊNCIAS

CARNEIRO, Agostinho Dias. Uma sinopse de uma gramática textual. In: PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino; GAVAZZI, Sigrid (orgs.). *Da língua ao discurso – reflexões para o ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

CHARAUDEAU, P. De la competencia social de comunicación a las competencias discursivas. *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso – ALED*, Venezuela: Editorial Latina, volume 1, número 1, pp.7-22, agosto de 2001.

FRANCHI, Carlos. *Mas o que é mesmo “gramática”?* São Paulo: Parábola, 2006.

HALLIDAY, M. A. K. *An introduction to functional grammar*. 2nd ed. London: Arnold, 1994.

KOCH, Ingedore. Parâmetros curriculares nacionais, linguística textual e ensino de línguas. *II Encontro Nacional de Ciências da Linguagem Aplicadas ao Ensino, GELNE*, João Pessoa, setembro de 2003. (mimeo)

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). *O livro didático de português – múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática de usos do português*. São Paulo: UNESP, 2000.

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

———. *Gramática na escola*. 5^a ed. São Paulo: Contexto, 2001.

———. *Que gramática estudar na escola?* São Paulo: Contexto, 2003.

OLIVEIRA, Helênio Fonseca. Quando e como interferir no comportamento linguístico do aluno.

<http://www.collconsultoria.com/artigo1.htm>, 2000.

PERINI, Mário. *Gramática descritiva do português*. São Paulo: Ática, 1995.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática ensino plural*. São Paulo: Cortez, 2003.

———. *Gramática e interação*. São Paulo: Cortez, 1997.

ANEXO

COMO ENSINAR LÍNGUA PORTUGUESA A FALANTES NATIVOS

Rosane Monnerat (UFF)

(corpus)

Entrevista a Luma de Oliveira

1) “Na vida, a gente tem que arriscar. Não existe mulher difícil, existe mulher mal cantada”, **gaba-se** o estudante, que diz ter sempre namorado mulheres mais velhas. (*Is-to é Gente*, 9 de abril de 2007, p. 30)

Botafogo X Vasco

2) O coro de Cássio foi engrossado pelo meia Moraes, que depois da partida exigiu mais atitude de todo o elenco vascaíno.

– Muitas vezes, tudo sobra para mim. Tenho a responsabilidade de tomar a iniciativa, mas não tenho tirado o meu da reta. Erro, mas tentando acertar. Não sou omissos em campo. Esse recado é para todos. Chega de omissão – **disparou** o jogador, logo após o apito final. (*Jornal do Brasil*, Caderno Esportes, C4, 10 de abril de 2007)

PAN 2007: “Eles voam sobre as águas”

(Fernando, Felipe e Caio Neves)

3) “Eu estou solteiro. Quando acabar a minha competição no Rio, ah, aí eu vou à forra”, **diverte-se** o mais velho dos brucutus. (*Isto é Gente*, 9 de abril de 2007, p. 45)

Cabral apela para as forças armadas

4) As pessoas estão em pânico, policiais sendo atacados e punidos pela bandidagem. Ninguém pára num sinal de trânsito com tranquilidade depois de um certo horário – **desabafou** Cabral. (*Jornal do Brasil*, 1º caderno, A10, 10 de abril de 2007)

Acidentes aumentam 20% nas estradas durante o feriado

5) – Esses dados mostram que, apesar de o motorista estar mais imprudente, a violência nas rodovias diminuiu – **analisa** o inspetor da PRF. (*Jornal do Brasil*, 1º caderno, A15, 10 de abril de 2007)

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Temperatura cai com chegada de frente fria

6) – O friozinho de outono veio em boa hora, pois minhas provas da faculdade se aproximam e não me vejo estudando no calor – **comemora** a estudante de administração Katheryn Saavebra, de 25 anos. (*Jornal do Brasil*, 1º caderno, A19, 10 de abril de 2007)

Leite e fruta para largar o cigarro

7) – Se consumirem alimentos e bebidas que pioram o gosto do cigarro, podem largar o hábito – sugere Joseph McClernon, da universidade. (*Jornal do Brasil*, Caderno Vida Saúde & Ciência, A23, 10 de abril de 2007)

Definição da equipe de hipismo ganha novo capítulo

8) – Só tenho medo de que a pista seja armada com alto grau de dificuldade, ninguém alcance o índice e os cavaleiros da Europa sejam beneficiados – **teme** Teixeira. – É uma média de pontos perdidos muito pequena por percurso. Achei infeliz essa mudança. (*Jornal do Brasil*, Caderno Esportes, C7, 10 de abril de 2007)

Craque cai de dores antes das cobranças de pênaltis

9) Cabisbaixo, Romário saiu mancando após a cobrança que eliminou o Vasco e recebeu o carinho de Cuca. Aliado, o goleiro Júlio César livrou-se da sina do gol mil.

– Em mim, não. Nem no Botafogo – **vibrou**. (*O Globo*, caderno de esportes, p. 46, 12 de abril de 2007)

Coluna Ancelmo Góis: “Toma que o filho...”

10) Lindberg Farias, prefeito de Nova Iguaçu, RJ, quer devolver o Hospital da Posse aos governos federal e estadual.

Hoje, 60% dos pacientes vêm de fora da cidade. “É um buraco sem fundo”, **chora** Lindberg. “Não dá para uma prefeitura pobre segurar um déficit mensal de mais de um milhão.” (*O Globo*, 1º caderno, Rio, p. 12, 17 de abril de 2007)

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

UMA EXPERIÊNCIA DE TRABALHO COM O LIVRO *COMUNICAÇÃO EM PROSA MODERNA*

Zinda Vasconcellos (UERJ)
zinda@openlink.com.br

APRESENTAÇÃO

Este artigo transcreve a palestra homônima ministrada durante o XII Congresso Nacional de Linguística e Filologia, na qual apresentei uma experiência didática que tive, em 1980, ao trabalhar com o livro *Comunicação em Prosa Moderna* do Professor Othon Moacyr Garcia (1985). Como antecipei no resumo da palestra, essa foi uma experiência riquíssima, que me ensinou muitas coisas a respeito do ensino de língua de Português — inclusive os motivos pelos quais, muitas vezes, esse ensino fracassa. Mas, para poder partilhar com os leitores minhas reflexões a respeito dessa experiência, preciso primeiro colocá-la no seu contexto: por um lado, o contexto de como o ensino de Português era muito frequentemente entendido na época (e tenho medo de que às vezes continue sendo entendido daquele modo); por outro lado, o contexto constituído pelas circunstâncias específicas subjacentes à minha contratação como professora de Português numa firma de estudos técnicos — circunstâncias essas que são, aliás, uma ilustração clara do caráter nocivo de tal compreensão a respeito do ensino de Português. Vou, portanto, começar por isso.

AS CIRCUNSTÂNCIAS EM QUE OCORREU A EXPERIÊNCIA DIDÁTICA EM CAUSA

Fui contratada pelo dono de um escritório de consultoria técnica porque, segundo ele, seus funcionários não saberiam escrever. E minha atuação já começava em cima de uma situação problemática em si mesma: eu deveria dar aula uma vez

por semana, fora do horário habitual de trabalho dos funcionários, ou seja, eles teriam que fazer “hora extra”, mas sem ser pagos por isso, e sem que a demanda de intervenção tivesse partido de uma necessidade reconhecida por eles; donde, a boa vontade era imensa... Ainda por cima o dono da firma assistia às aulas, ocasionando o constrangimento geral dos funcionários. E não precisei de muito tempo para diagnosticar a principal causa dos problemas de escrita do grupo: ele.

Por que digo isso? O corpo dos meus alunos se dividia em três subgrupos: a) os diretores da firma; b) os técnicos de nível superior, chefes das divisões do escritório técnico; c) os funcionários propriamente ditos — que, diga-se de passagem, tinham todos o nível técnico, a maioria deles tendo estudado na ENCE, do IBGE, que é uma escola bastante “puxada”. Ou seja, o nível de escolaridade era relativamente alto, e os problemas de escrita que havia não eram tão graves assim. Havia pequenos problemas de adequação textual, sobretudo no estabelecimento de restrições suficientes sobre os objetos mencionados na comunicação com os clientes, o que dava margem a ambiguidade de interpretações. Mas esse tipo de problema não era nem percebido pelo dono da firma. Os dois problemas reais que pude entrever eram: 1) o tipo de uso linguístico que ele queria obter, marcado por muita formalidade e por um nível lexical elevado, o que só estava ao alcance dos diretores, não dos demais, nem dos chefes de divisão; 2) o tipo de “terrorismo” que ele fazia na firma a esse respeito.

Esse dono da firma tinha sido aluno do Prof. Oiticica, e queria cobrar dos funcionários o tipo de nível de língua que o Oiticica cobrava dos seus alunos do Pedro II lá pelo início do século passado (essa experiência didática que narro aconteceu em 1980, e o dono da firma já tinha então cerca de 70 anos). Por ex., na época do Oiticica, nós ainda não éramos tão colonizados pelo Inglês, mas sim — nas classes dominantes — pelo Francês. Assim, os professores puristas de então não costumavam

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

mavam criticar o uso de anglicismos, mas faziam um cavalo de batalha do emprego de galicismos. Esse dono da firma usava com a maior naturalidade palavras em Inglês no meio de seus textos (*trend* de crescimento, por ex., que eu me lembre). Mas não admitia que os funcionários usassem a palavra *deta-lhe*, que seria galicismo, exigia que usassem *minúcia*, em vez disso. Ora, como os pobres dos funcionários — nesse caso incluindo até os diretores — poderiam saber o que era ou não galicismo?

E falei do terrorismo que ele exercia. Ele mandava memorandos para os funcionários “decretando” coisas como “*não se inicia oração reduzida por pronome oblíquo*”. Os funcionários nem tinham como reconhecer qual era o “crime” que tinham cometido...

Daí a profunda insegurança linguística: todos morriam de medo de escrever e incorrer nessas faltas graves e, do ponto de vista deles, totalmente aleatórias. A diretora técnica, por ex., era uma mulher cultíssima, filha de dona de escola, mas, a cada vez que tentava escrever e via que era possível dizer o que queria de mais de uma maneira, achava que uma estaria certa e as outras erradas, e não sabia qual escolher.

E como é que o dono da firma queria que eu interviesse? Ele acreditava piamente naquela história de que se deveria ensinar “gramática” para que os alunos conhecessem a terminologia gramatical e assim pudessem entender as regras normativas (e os memorandos dele) e então fossem capazes de adequar o seu uso linguístico ao nível de correção pretendido. Como se fosse o estudo da gramática que levasse alguém a dominar um nível mais letrado de escrita...

Aqui, um parêntese para reflexão. É engraçado como as pessoas que acreditam nisso não pensam que, se alguém passou sete anos na escola aprendendo terminologia gramatical (do segundo segmento do ensino fundamental ao fim do ensi-

no médio) e não adquiriu a tal “correção” almejada, não serão algumas aulas a mais que darão o que não foi obtido em sete anos. Vi mais tarde a mesma coisa como professora de Português da UFF. Dado que os professores de outros cursos (sem ser de Letras) consideraram que os alunos tinham problemas de escrita, qual foi a brilhante proposta de solução escolhida? Que eles tivessem mais um semestre de aulas de Português na Universidade, e com os mesmos tipos de conteúdos que já se tinham revelado ineficientes anteriormente: concordância, regência, análise sintática etc.

MINHA INTERVENÇÃO, E O PAPEL DO LIVRO *COMUNICAÇÃO EM PROSA MODERNA*

Comecei meu trabalho tentando desfazer aquele clima intimidador. Comecei a discutir questões como variedades linguísticas, a noção de norma padrão, etc., para aliviar um pouco a pressão. Mas ele não aceitou, queria “gramática”, e ele era o padrão... E ainda por cima assistia às aulas, o que deixava todo mundo mudo. A primeira coisa a ser feita era descobrir um modo de expulsá-lo das aulas.

Aí, perdoem-me a falta de modéstia, mas tive um *insight* genial. Numa das vezes que ele estava entoando loas ao Prof. Oiticica, comentei com a maior ingenuidade que pude simular:

— Que contradição, um anarquista ser professor de gramática!

Ele levou o maior susto:

— Quem era anarquista?

— O senhor não sabia, Professor R., que o Prof. Oiticica foi quem introduziu as ideias anarquistas no Brasil?

Ele quase teve um ataque do coração, e, depois daquilo,

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

me deu paz, parou de assistir às aulas.

Mas a diretora técnica, que era muito fiel a ele, continuava, e eu tinha que dar “gramática”. Foi aí que o livro *Comunicação em Prosa Moderna* me salvou.

Porque o livro contém aqueles conteúdos todos que normalmente são dados sob o título de “análise sintática”, mas da perspectiva inversa, de “síntese sintática”, mais do que de análise: parte das ideias a expressar, e, a partir daí, discute os possíveis meios de expressá-las, e os motivos para escolher um ou outro deles.

Dando um exemplo, ele mostra como se pode expressar a circunstância de causa: a) usando adjuntos adverbiais (e não só os ditos de causa); b) usando orações coordenadas conclusivas ou explicativas; c) usando orações subordinadas, não só causais, mas também consecutivas, condicionais, etc., e tanto desenvolvidas quanto reduzidas; d) por meio de aposto; e) simplesmente pela escolha do vocabulário (e lista vários substantivos e verbos que expressam causa); etc.

Ou seja, o livro permite que o professor trabalhe de modo integrado, e não segundo conteúdos “burocraticamente” separados por tópicos gramaticais; ele pode trabalhar a sintaxe junto com vocabulário, e, principalmente, com uma perspectiva textual: em vez de dar metalinguagem pela metalinguagem, pode usar a metalinguagem, mas apenas para “nomear” os recursos da língua que servem a dadas necessidades expressivas, e concentrar o trabalho no que realmente interessa, o desenvolvimento da capacidade de expressão escrita⁴ dos alunos.

Devo ressaltar aqui que, na época, nem o Funcionalismo em Linguística nem a Linguística Textual eram muito difundidos.

⁴ Aqui é preciso relativizar: o que “realmente interessa” deve incluir também a capacidade de expressão oral dos alunos – não do ponto de vista normativo, mas igualmente da perspectiva da adequação discursiva.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

dos entre os professores de Português do Brasil (eu ainda não era “linguista” então). Mas o livro já era todo feito sob uma ótica funcionalista e dentro do espírito da Linguística Textual.

Exemplificando, outra vez, com a circunstância de causa: o livro não apenas ensina as várias maneiras de expressar a relação causa/consequência; também examina as diferenças expressivas resultantes de cada escolha, bem como da opção pelas diversas colocações dos sintagmas e/ou orações em pauta dentro da frase. O mesmo ocorre quando trata da escolha entre os processos de coordenação ou de subordinação, e aí as vantagens do “método da síntese sintática” se mostram claramente: em vez de apresentar períodos complexos para serem analisados, dá várias orações simples e as diversas maneiras em que se podem unir para formar um período, comentando sobre as diferenças de ênfase resultantes de cada escolha.

Na prática, é como se o livro ensinasse uma espécie de Estilística não literária, uma Estilística sob a ótica de Bally, não sob a de Damaso Alonso: uma Estilística da língua (embora voltada para a expressividade do discurso).

Aliás um dos melhores capítulos do livro é o em que se examina a feição estilística das frases. Ele faz uma categorização não convencional de dados tipos de frases defeituosas: frases “de arrastão”, “entrecortada”, “de ladainha”, “labiríntica”, “fragmentária”, etc. Essa categorização serve como um recurso mnemônico para que os leitores — no meu caso, alunos — possam reconhecer esses defeitos em suas próprias frases, e assim corrigi-los.

Outra parte excelente do livro — não é um capítulo só, são quatro — dentro do mesmo espírito é a em que ele trata da composição do parágrafo. Várias técnicas de desenvolvimento de parágrafos são apresentadas, e comentadas as vantagens e desvantagens de cada uma para diferentes tipos de objetivos; e, também aí, defeitos típicos de composição são apresentados.

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Ressalto o potencial desse tipo de “metalinguagem” não oficial, que não é um tipo de “conteúdo” a ser decorado, mas um recurso de nomeação (e, portanto, de percepção) de fenômenos. Um dos tipos de exercícios que eu gostava de aplicar era pegar textos dos próprios alunos e fazê-los procurar neles os defeitos correspondentes aos diversos tipos de parágrafos ou de frases: os próprios alunos iam treinando a percepção relativamente a esses defeitos, e aprendendo a corrigi-los. Também aplicava exercícios “ativos”: mandava que construíssem um parágrafo de dado tipo, ou, melhor ainda, que expressassem um mesmo conteúdo segundo duas ou mais das técnicas de construção de parágrafo mencionadas, e avaliassem qual das versões era mais adequada para a consecução de dado objetivo textual.

Ainda outra parte maravilhosa do livro é a referente à eficácia e às falácias da comunicação: isso eu não trabalhei nesse escritório técnico, e sim quando dei aulas no curso de Direito da Universidade Gama Filho, e os alunos amavam.

Bom, as condições de tempo para a palestra não me permitiram desenvolver mais o tipo de trabalho que fiz com base no livro em pauta. Mas creio que o que foi dito já deu para que se possa perceber o material rico que ele constitui. Gostaria apenas de terminar este artigo com algumas considerações que, na palestra, foram ditas em resposta a uma fala da professora Darcília Simões.

A efetividade do trabalho diretamente com o livro Comunicação em Prosa Moderna foi proporcional ao nível de tratamento prévio dos alunos. Embora, na época em que foi escrito, o livro fosse altamente inovador no uso de textos escritos não literários no ensino de Português — daí o título *Comunicação em Prosa Moderna* —, na verdade nem todos os textos eram tão modernos assim, ainda são usados alguns textos de Vieira, e de outros ditos “clássicos” da língua. No início tentei usar os exercícios do próprio livro com todos os alunos, mas

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

isso só deu realmente certo com o subgrupo dos diretores, constituído só de dois alunos. Em relação aos demais, o nível de linguagem do livro era alto demais, e eles não conseguiam reconhecer os fenômenos que se almejava que percebessem não porque não pudessem percebê-los em si mesmos, mas porque não conseguiam empatizar, “se identificar”, com esse tipo de textos, e, portanto, também não conseguiam compreendê-los adequadamente.

Tive de passar a adaptar os exercícios, construindo outros feitos segundo a mesma lógica dos apresentados no livro, mas com base em textos diferentes. Foi aí, aliás, que passei a usar sistematicamente os textos escritos pelos próprios alunos, o que foi muito produtivo.

Mas acho que dessa dificuldade dos meus ex-alunos se pode extrair uma conclusão: às vezes, tentando tornar os alunos capazes de um nível de leitura e escrita para o qual ainda não estão preparados, o resultado pode ser o inverso, despertar o desinteresse e a ojeriza pela leitura e pela escrita. É preciso ir aos poucos, seduzir, e para tanto nada como textos bem construídos, mas em língua o mais contemporânea possível, e que realmente despertem o interesse dos leitores.

BIBLIOGRAFIA

GARCIA, O. M. *Comunicação em prosa moderna*, 12^a ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1985.

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

VARIAÇÃO E DISCURSO E SUA PRODUTIVIDADE NA PRÁTICA DIDÁTICA DE PORTUGUÊS

Darcília Simões
(UERJ/PUCSP/ SELEPROT⁵, LABSEM⁶)
contato@darciliasimoes.pro.br

PRELIMINARES

Assim, a gramática normativa tem o seu lugar e não se anula diante da gramática descritiva, científica, mas é um lugar à parte, imposto por injunções de ordem prática dentro da sociedade. É um erro profundamente perturbador misturar as duas disciplinas, e pior ainda, fazer linguística sincrônica com preocupações normativas. (Câmara Jr., 1972)

Não é de hoje que se vem apregoando a importância de um domínio amplo da língua portuguesa (L1). A afirmação do domínio do vernáculo como instrumento fundamental do desenvolvimento intelectual e sócio-político dos sujeitos se impõe a cada dia, sobretudo em função de um sistema voltado para a empregabilidade, que é o valor funcional da formação sistemática dos sujeitos.

A absorção de mão-de-obra qualificada implica competência que, no mundo atual comandado pela economia de mercado, passa a exigir alta qualificação, e esta, por sua vez demanda formação intelectual e profissional caracterizadas pela

⁵ Grupo de Pesquisa (CNPq 5.5) Semiótica, leitura e produção de textos – SELEPROT.

⁶ Laboratório Multidisciplinar de Semiótica: Estudos, Pesquisas, Eventos e Produção – Semiótica Verbal, Não-Verbal e Sincrética – LABSEM – Financiamento FAPERJ-2008.

versatilidade. Para ser versátil é preciso que se tenha condições de permanente aperfeiçoamento e, para tal, é indispensável o domínio da língua oficial do país em que se atua, no caso, a língua portuguesa do Brasil.

Considerando a extensão continental do país, verifica-se como relevante a diversificação linguística condicionada pela distribuição geográfica e social dos nacionais. Assim sendo, a escola brasileira tem de preparar-se para a realização de um trabalho pluralista, pautado na diversidade cultural do povo, o que implica operar-se na escola com a variação linguística.

A dialetação é uma marca da fala brasileira. Como lembra Oliveira (2008), as primeiras pesquisas sobre variação remontam à segunda metade do Século XIX. Acrescenta o autor que a sistematização dos estudos variacionistas ganha sistematicidade em meados do Século XX, com a dialetologia e a sociolinguística. A despeito disso, ainda hoje se vê a discussão variacionista como interesse exclusivo dos sociolinguistas, diz Dermeval da Hora (2003). Estudos históricos no campo da linguística vêm-se beneficiando da aplicação sistemática da noção de variação.

Simões (1997-2006) desenvolveu estudo voltado para a aquisição da língua escrita e buscou cruzar dados sincrônicos extraídos da variação do português do Brasil com dados diacrônicos documentados na evolução do latim ao português. Esse estudo demonstrou a repetição sistemática de fatos fônicos (fonéticos e fonológicos) quando observados os ambientes em que ocorriam. Em outras palavras, ambientes fonéticos idênticos e análogos produziam resultados também idênticos ou análogos. Com isso, Simões vem difundindo uma estratégia de trabalho com a língua portuguesa cujo resultado tem sido a admissão de cada vez mais docentes no projeto, em virtude de sua eficiência.

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

A proposta de Simões consiste em trabalho regular de exploração das variedades linguísticas nas práticas de ensino de língua portuguesa. Lançando mão da pluralidade de gêneros textuais que circulam na sociedade, opera-se com a interação discursiva e a respectiva adequação verbal ao contexto de produção e de apresentação dos enunciados.

Sumarizada a proposta técnico-pedagógica, vamos aos fundamentos.

ENTRE TEORIA E MÉTODO

Variacionismo como grande enquadramento

A variação linguística é estudada desde Schuchardt (1885) e Sapir (1921). Inicialmente interpretada como objeto de sistemas distintos ou mesmo decorrência das falas individuais (variação livre), a variação evoluiu para o status de fenômeno interno aos sistemas linguísticos e passou a objeto de pesquisas sistemáticas, voltadas para a explicação dos fatos emergentes de realizações distintas de um mesmo fonema, quando produzido por falantes de uma mesma língua.

Segundo Irandé Antunes (2007), os paradigmas teóricos, que de alguma forma separavam língua e povo ou língua e cultura, não deram conta da real natureza da linguagem, perdendo-se de sua abrangência como sistema de signos em uso destinados à sociointeração. Nessa perspectiva, a autora abre uma discussão sobre a noção tradicional de língua como sistema de signos (Saussure), contudo, apartada de sua realização humana e social (aspectos funcionais). Por conseguinte, os estudos apriorísticos da língua tentavam produzir análises de cunho matemático, sem perceber que a língua não se inclui entre os objetos das ciências exatas; insere-se nas ciências humanas, logo, está sujeita às modificações decorrentes dos fatos sociais em que atuam os sujeitos e dos quais decorrem alterações sis-

temáticas e históricas relevantes, sobretudo, quando se trata da interação sócio-discursiva.

Pragmática discursiva

No século XX, a partir dos anos 70, chegou-se à conclusão da relevância de que o uso da língua deveria passar a ser o objeto empírico dos estudos linguísticos. Por força disso, a sociolinguística ampliou seu âmbito de estudo do variacionismo para as variadas formas de uso da língua. Destacam-se nesse cenário os estudos labovianos (Van Dijk, 1996). Com o avanço dessa ótica, surge também a análise da conversação que, no Brasil, destacou-se a partir de Marcuschi (1986), cujas razões afirmadas eram de que “em primeiro lugar, ela [a conversação] é a prática mais comum no dia-a-dia do ser humano; em segundo, desenvolve espaço privilegiado para a construção de identidades sociais no contexto real (...)”. Ao lado disso florescem os estudos do discurso, que avança no âmbito interdisciplinar e que vem promovendo a mescla entre métodos e teorias puramente linguísticos ou gramaticais à etnografia, psicologia etc.

Com isso, estudos voltados para os processos cognitivos ganham destaque, e nessa trilha Simões vem desenvolvendo estudos com escopo semiótico que alargam ainda mais o cenário de estudo das práticas de linguagem, em especial, das práticas escritas.

Funcionalismo

An introduction on a Funcional Grammar (Halliday, 2004) é iniciada com a afirmação de que, quando alguém fala ou escreve, produz texto. *Texto* é tido como algo referente a qualquer instância de língua, em qualquer meio, que faz sentido para alguém que conhece a língua (cf. Halliday & Hasan,

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

1976). Acrescenta a obra, que teve sua terceira edição em 2004, que, para um gramático, texto é um fenômeno rico e multifacetado que “significa” de várias maneiras, podendo assim ser explorado de vários pontos de vista, dos quais distingue dois ângulos: o texto como um objeto em si mesmo; e o texto como um objeto que faz emergir algo mais, vendo-o então como um instrumento. Trata-se de duas perspectivas complementares. Tomado ora como artefato, ora como espécie, o texto demanda uma análise complexa que deve ter em conta a língua com que se constrói - e suas regras de produção – relativizadas, a partir de um diálogo constante entre o que se usa do sistema e este como um todo, tendo em conta a atuação dos leitores e os valores que estes trazem ao texto.

Moura Neves (2002), discutindo o funcionalismo hallidiano, aponta dois propósitos mais gerais que, segundo a autora, fundamentam os usos da linguagem:

- Entender o ambiente (função ideacional ou reflexiva)
- Influir sobre os outros (função interpessoal)

Acrescenta um terceiro componente, multifuncional, que confere relevância aos dois primeiros: o componente textual (*função textual* segundo Halliday). Disso se extrai que há uma multifuncionalidade em configuração orgânica de elementos, cujas funções são particulares, mas mantêm relação obrigatória com o todo sistêmico. Assim sendo, cada elemento da língua em uso é explicado por referência à sua função sistêmica, por isso, a gramática funcional constrói e descreve todas as unidades da língua-objeto como configuração orgânica de funções.

Há despeito da tensão original entre discurso e gramática, conceitos e definições acabam por encontrarem-se quando observadas pelas lentes da prática social da linguagem. As implicaturas conversacionais e o processo de gramaticalização,

por exemplo, passam a ser explicados segundo a movimentação das formas da língua, que as transforma a partir do componente semântico que vão adquirindo no seu percurso histórico.

Portanto, a perspectiva sistêmico-funcional vem dando suporte às pesquisas produzidas e orientadas por Simões, uma vez que a consideração da língua como objeto e instrumento da interação social permite combinarem-se as óticas hallidiana e perciaiana (semiótica norte-americana), vindo a desaguar na construção teórica que a autora denominou *semiótica aplicada ao signo verbal* e especializou na *teoria da iconicidade*. Esta é uma proposta de análise que considera o objeto texto segundo o *contexto de uso* (Halliday) e o *contexto de apresentação* - cenário que emoldura o ato de fala [aqui e agora] - (Simões, **In** Simões & García, 2008); este último proposto pela estudiosa em 2007, quando começa a tratar da *alteridade individual* (*op. cit.*), categoria fulcrada na hipótese da poliglossia interna – capacidade de expressão nas variedades funcionais de uma língua histórica (como L1).

Evanildo Bechara reconhece que a língua portuguesa tem variações: a escrita, a falada, a exemplar, a culta, a formal, a informal, etc., por conseguinte, assegura que a missão do professor de língua materna é transformar o aluno num poliglota dentro da sua própria língua, de modo que ele possa escolher a língua funcional adequada a cada situação. Ser poliglota na própria língua compreende desde o domínio da escrita de um texto formal até a consciência a respeito de uma conversa com um analfabeto⁷. A visão sociolinguística propõe o desfazimento do mito estruturalista da homogeneidade linguística (cf. Saussure). Daí se depreende que e a ocasião faz o fa-

⁷ Pronunciamento em uma sessão da ABL, documentada em O Estado de São Paulo com a manchete "A sabedoria do equilíbrio, por mestre Bechara" em 6/04/2008).

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

lante. O falante, poliglota em L1, deve ser capaz de escolher a língua funcional adequada a cada situação.

Segundo Coseriu (1980), há uma língua histórica (que não tem realização concreta) e uma língua funcional (que é diretamente realizada). A histórica constitui um diassistema que engloba as variedades diatópicas (ou geográficas), diastráticas (ou sociais) e diafásicas (ou de registro). A língua funcional, no entanto, tem caráter sintópico, sinstrático e sinfásico, pois se adéqua a um evento comunicativo.

Simões reúne os ensinamentos de Coseriu aos de Halliday, para subsidiar, no plano linguístico-gramatical, sua abordagem semiótico-icônica do objeto *texto verbal escrito*, observado segundo os efeitos estilísticos diversos nele inscritos, com a finalidade da comunicação. Ademais, as idiossincrasias dos sujeitos enunciadore primeiros [En1] também se inscrevem nos textos por meio da individualidade de suas escolhas léxico-sintáticas, bem como as escolhas semântico-pragmáticas dos leitores ou enunciadore subsequentes e eventuais [EnN]. Dessa forma, as oposições funcionais intrasistêmicas que constituem a norma - extraída da realização coletiva do sistema - são enriquecidas por elementos não-pertinentes ao sistema, mas normais na fala de uma comunidade, porque esta é a realização individual-concreta da norma somada à originalidade expressiva da falante.

Para que se possa deduzir dos enunciados concretos as regras do jogo linguístico praticado pelos falantes e orientar os processos de ensino e de aprendizagem da língua materna, é indispensável que o docente tenha domínio amplo da língua histórica e de suas variedades funcionais, nas quais se refletem as variações sociais e culturais dos falantes, segundo a distribuição geográfica e social dos sujeitos no território onde a língua-objeto caracteriza uma nacionalidade.

A PRÁTICA DIDÁTICA

De posse das teorias resumidamente apresentadas neste artigo, o docente estaria capacitado a orientar o processo de aquisição de domínio em L1, reconhecendo a relevância e identificando as marcas linguístico-textuais da alteridade individual e das variações decorrentes dos gêneros e tipos textuais exigidos pelas situações reais de comunicação.

Na qualidade de orientador, o docente não poderá furtar-se ao disciplinamento da produção textual do estudante, quer seja como leitor quer como redator, apontado-lhe as características de cada ato comunicativo e as consequências da adequação e da inadequação das escolhas léxico-sintático-semânticas no processo de comunicação.

Para tanto, propõe-se a interação didático-pedagógica cotidiana com textos de gêneros e tipos diversos, para que seja possível o contato direto com a variação linguística e disso se possa tirar proveito na construção da identidade dos leitores e redatores, de modo a tornar-se possível inferir dados relativos ao contexto de produção e aqueles que emergem do contexto de apresentação. Para objetivar: o trabalho com um poema, em uma aula, em que se exploram as marcas linguísticas de um estilo literário, de um autor, de uma época, trata de fatos ligados ao contexto de produção; enquanto a discussão do entendimento (compreensão, interpretação e recriação parafrástica ou parodística) do texto em si pode resultar na identificação de fatores que distinguem os sujeitos leitores/co-autores segundo seu domínio vernacular, sua idade, sexo, escolarização etc. Isso porque, do ponto de vista da iconicidade, as marcas verbais apuradas não só se prestam a orientar e disciplinar a inserção/extração de conteúdos nos textos, como também funciona na representação – diagramática imagética ou metafórica – dos sujeitos que interagem durante os atos de fala (ou situações discursivas) mediados pelos textos. Torna-se possível estudar

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

a iconicidade verbo-gramatical combinada com a iconicidade sociolinguístico-cultural.

Concluindo, a prática didática com textos selecionados segundo os objetivos linguístico-gramaticais a atingir e o reaproveitamento desses textos para consecução de outros objetivos (inclusive não-linguísticos) pode resultar na apreensão mais ampla e consistente da variação da língua e, conseqüentemente, de sua gramática, enquadrada(em) e a serviço de uma interação sócio-discursiva eficiente, plural e sem preconceito.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. A língua e a identidade cultural de um povo. In VALENTE, André (org.) *Língua portuguesa e identidade*. Marcas culturais. Rio de Janeiro: Caetés, 2007, p. 93-102.

CÂMARA JR., J. Mattoso. *Estrutura da língua portuguesa*. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1972.

COSERIU, E. *Lições de Linguística Geral*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1980.

HALLIDAY, M.A.K. *An introduction to Functional Grammar*. 3ª ed. London: Edward Arnold, 2004.

——— & HASAN, R. *Cohesion in English*. Oxford: Oxford University Press, 1976.

HORA, Dermeval da. Fricativas coronais: análise variacionista. In RONCARATI, C. & ABRAÇADO, J. (orgs.) *Português brasileiro. Contato linguístico, heterogeneidade e história*. Vol. I. Rio de Janeiro: 7Letras, 2003. [p. 69-89]

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática. 1986.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

MOURA NEVES, Maria Helena. *A gramática. História, teoria e análise. Ensino.* São Paulo: EdUNESP, 2002.

OLIVEIRA, Dercir Pedro. A variação linguística no Brasil. **In** ROCARATI, C & ABRAÇADO, J. (orgs.). *Português brasileiro. Contato linguístico, heterogeneidade e história.* Vol. I. Rio de Janeiro: FAPERJ/Eduff, 2008, p. 93-100.

SIMÕES, Darcilia. *Considerações sobre a fala e a escrita.* Fonologia em nova chave. São Paulo: Parábola, 2006.

———. *Estudos fonológicos: a língua portuguesa no plano dos sons e da grafia.* Rio de Janeiro: Dialogarts, 1997.

——— & GARCÍA, Flavio. Alteridades individuais: o outro no/do texto. *Matraga*, UERJ. [no prelo]

VAN DIJK. Teun A. *Cognição, discurso e interação.* São Paulo: Contexto, 1996.

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

INSTRUÇÕES EDITORIAIS

1. O textos completos dos trabalhos do Congresso Nacional de Lingüística e Filologia devem ter os mesmos títulos dos resumos correspondentes, que forem enviados com o Formulário de Inscrição.
2. Cada trabalho apresentado ao CiFEFiL deve seguir estas normas:
 - 2.1. Os originais devem ser digitados em Word para Windows, com extensão .DOC;
 - 2.2. Configuração da página: A-5 (148 X 210 mm) e margens de 25 mm;
 - 2.3. Fonte Times New Roman, tamanho 10 para o texto e tamanho 8 para citações e notas;
 - 2.4. Parágrafo justificado com espaçamento simples;
 - 2.5. Recuo de 1 cm para a entrada de parágrafo;
 - 2.6. Mínimo de 05 e máximo de 12 páginas (exceção para os minicursos, que podem ter até 20 páginas);
 - 2.7. As notas devem ser resumidas e colocadas no pé de cada página;
 - 2.8. A bibliografia deve ser colocada ao final do texto;
3. Os trabalhos completos devem ser enviados por e-mail para eventos@filologia.org.br até o primeiro dia do evento (exceção para os textos dos minicursos, que devem ser enviados até o final de junho).

Outras informações podem ser adquiridas pelo endereço eletrônico eventos@filologia.org.br ou pelo telefone (21) 2569-0276.