

**OFICINAS DE METÁFORAS  
PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA  
PARA ALUNOS SURDOS**

*Priscila Costa Lemos Barbosa (INES)*

[priscila.c.l.barbosa@gmail.com](mailto:priscila.c.l.barbosa@gmail.com)

*Vanessa Gomes Teixeira (UERJ)*

[vanessa\\_gomesteixeira@hotmail.com](mailto:vanessa_gomesteixeira@hotmail.com)

### **1. Apresentação**

A proposta do presente relato é divulgar as experiências realizadas em uma oficina de língua portuguesa, destinada a alunos surdos e ouvintes. Ressalta-se que as oficinas foram criadas como atividades do projeto de extensão intitulado “Recursos e materiais para o ensino de português para alunos surdos”. A oficina de metáforas teve como objetivo levar materiais que subsidiassem o aprendizado de uma figura de linguagem tão rica e amplamente utilizada em nossa língua, mas que ainda é de difícil compreensão, até mesmo por parte dos ouvintes da língua portuguesa. Apontamos, na presente oficina, a força que as palavras exercem sobre as imagens, e vice-versa, demonstrando, assim, o plano da expressão e o plano do conteúdo da linguagem, além de levar ao aluno surdo um elemento com o qual ele já está acostumado a lidar – imagem –, aliado a outro que ainda lhe é desconhecido – a palavra, principalmente em sua modalidade escrita.

A oficina de metáforas serviu como um local de apoio, em que dúvidas sobre a língua portuguesa foram elucidadas, além de funcionar como um espaço de construção de conhecimento compartilhado, uma vez que os conceitos foram sendo formados paulatinamente, e em conjunto com a turma e com as docentes. A motivação para tal prática surgiu da demanda de nossa sociedade, ou seja, da necessidade de tocarmos em assuntos da língua portuguesa que não estão ainda internalizados na competência do falante, e principalmente do surdo, que desconhece construções metafóricas, porque não pode experimentar auditivamente seu uso costumeiro e fazer, assim, analogias linguísticas, tornando-o, portanto, um excluído linguisticamente. A partir da feitura de oficinas, podemos estar na prática o que dá certo, e o que não surte efeito, principalmente

no alunado surdo, para repensarmos nossos recursos, materiais e aulas utilizados para a demanda desse público.

## **2. Caracterização do espaço institucional**

As oficinas foram realizadas nas dependências do Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, localizado no Estado do Rio de Janeiro, no bairro das Laranjeiras, mais especificamente em sala destinada a cursos de extensão do instituto, no prédio da faculdade e pós-graduação. O recurso que obtivemos para as aulas foram os seguintes: retroprojetor, tela branca, computador, *power point*, internet sem fio, materiais indispensáveis para o ensino de PL2 para surdos, além da presença de intérprete para a tradução da língua portuguesa para a libras. O público alvo foram alunos, graduandos, ou não, com interesse na língua portuguesa. A oficina teve, ao todo, um somatório de 20 inscritos, todos com a faixa etária entre 18 e 55 anos. Porém, o número de alunos presentes ao longo das aulas foi, em média, entre 10 e 13 alunos.

O perfil comum aos integrantes pode ser caracterizado pela motivação em estudar o assunto *metáfora*, ou, simplesmente, para aprofundar-se nos conceitos da língua portuguesa. Observamos que o espaço inclusivo funcionou bem, porque todos os alunos envolvidos já tinham o INES como lugar habitual de estadia, uma vez que se tratava de alunos e funcionários do local, logo, todos já estavam acostumados a dividir o mesmo espaço. No entanto, notamos a impertinência de alguns alunos ouvintes em relação aos alunos surdos, no que tange à paciência quanto à veiculação dos conteúdos, pois sabemos que os ouvintes possuem mais acesso às informações, por isso, terão mais facilidade na compreensão dos conhecimentos veiculados. Em alguns momentos, vimos como é difícil que todos entendam e realizem a inclusão social, em sua plenitude.

## **3. Fundamentação teórica**

O trabalho nas oficinas deve ser articulado entre a teoria e a prática. Sendo assim, o objetivo de uma oficina é a discussão teórica e prática sobre determinado assunto, o que necessita da interação constante entre professor e aluno. Segundo Moita e Andrade (2006), a oficina pedagógi-

ca pode ser entendida como “uma metodologia de trabalho em grupo, caracterizada pela ‘construção coletiva de um saber, de análise da realidade, de confrontação e intercâmbio de experiências’ (CANDAU, 1999, p. 23), em que o saber não se constitui apenas no resultado final do processo de aprendizagem, mas também no processo de construção do conhecimento”. (MOITA & ANDRADE, 2006, p. 5). Observamos que os referidos autores apontam as oficinas como mecanismos dinâmicos de interação no processo ensino-aprendizagem, servindo de estímulo para seus integrantes, além de contribuir para o processo criativo de seus participantes.

A base de formulação de toda e qualquer oficina deve ser o diálogo, uma vez que é a partir dele que se estabelece a relação pedagógica. Portanto, o diálogo deve ser visto como o indicador do processo de construção do conhecimento, que será dialógico na medida em que professor e aluno atuam como participantes ativos e críticos, transformando o ambiente em que se encontram, e interagindo com os diversos saberes envolvidos. Supõe-se, portanto, a participação ativa do graduando e do professor de português no processo ensino-aprendizagem, como também na produção criativa e interativa do conhecimento. No caso das oficinas propostas, essas tiveram como objetivo trabalhar questões acerca da figura de linguagem metáfora, visando ao entendimento pleno de seu significado, não só conceitual, como também o prático. Para isto, aprofundamos os conceitos de denotação e conotação, além de trabalharmos expressões metafóricas de uso diário – a conhecida catacrese. O diferencial das aulas da presente oficina para uma aula habitual de língua portuguesa, foi não só a presença de alunos surdos na sala de aula, como também a preocupação em trabalhar com materiais que pudessem ir ao encontro de suas especificidades. Por isso, visamos, primeiramente, mas não unicamente, à integração efetiva do alunado surdo dentro do conteúdo proposto em sala. Sabemos que embora a educação em nosso país tenha começado a pensar em uma “Educação Inclusiva”, que tem como objetivo respeitar cada indivíduo dentro de sua particularidade, tornando, assim, a escola um espaço mais democrático, ainda não encontramos a verdadeira inclusão, com adaptações na infraestrutura, e uma consciência, de fato, sobre o assunto. No entanto, foram as várias lutas da comunidade surda que possibilitaram conquistas significativas que culminaram na promulgação da lei nº 10436/02 e do Decreto nº 5626/05 que, entre outras regulamentações, reconhecem libras como língua e como L1 do surdo; a obrigatoriedade da presença de intérpretes nas instituições escolares e públicas em geral; e a inclusão do ensino de libras nos cursos de licenciatura.

tura. Observa-se, com essa nova demanda, uma mobilização no campo educacional para procurar definir métodos e regras que capacitem o professorado na tarefa de adaptar aulas e materiais didáticos que possam incluir diferentes necessidades apresentadas pelos alunos da comunidade surda. Estudos nessa área, como os dos autores Silva (2008) e Gesser (2009), apontam que a língua de sinais, como primeira língua do surdo, facilita a compreensão desse aluno no processo de aprendizado de aspectos gramaticais da língua portuguesa. Por outro lado, esses autores também nos atentam quanto à diferença da modalidade de cada língua: a libras é espaço-visual, enquanto o português é oral-auditivo. Isso porque, diferente das línguas orais, a modalidade de libras apresenta como características sinais que têm forte motivação icônica e simultaneidade na realização de categorias linguísticas; ou seja, essa língua apresenta narrativas e diálogos constituídos de coordenações de sentenças cuja estrutura interna é predominantemente segmentável ([tópico]-[comentário]). As estruturas linguísticas das duas línguas são distintas e por isso, devemos levar em conta suas respectivas especificidades quando pensamos em uma metodologia de ensino de língua portuguesa para alunos surdos.

Ao analisarmos o cotidiano das escolas brasileiras, vemos que esses estudos não são aplicados, pois o ensino de língua portuguesa não é voltado para os alunos surdos e não leva em conta suas especificidades. Por isso, o surdo, está inserido na escola, juntamente com os ouvintes, mas não goza dos mesmos privilégios que ele, na medida em que as propostas de ensino-aprendizagem são todas voltadas para o alunado ouvinte. Desta forma, não observamos a verdadeira inclusão, mas algo pior: a exclusão de uma forma maquiada; uma hipocrisia, na verdade. Para que haja a verdadeira inclusão do aluno surdo, é necessário que os materiais de língua portuguesa sejam formulados levando-se em conta suas necessidades específicas, além do respeito que o professor – e os alunos ouvintes, por extensão –, devem ter em relação à libras como L1 do surdo. Somente com respeito ao outro que é diferente de nós mesmos iremos tomar consciência de que todos, sem exceções, têm direito à educação.

#### **4. Descrição da experiência**

A oficina de metáforas foi desenvolvida para alunos surdos e ouvintes, numa perspectiva inclusiva. Visando a uma experimentação dos recursos e materiais para o ensino de L2 para a comunidade surda, a ofi-

cina destinou-se a contribuir em conteúdo, principalmente, para os surdos, no entanto, não deixamos de levar em consideração a grande quantidade de alunos ouvintes inscritos no curso. A oficina teve como proposta conduzir os alunos ao entendimento da figura metáfora a partir de conceitos básicos, tais como: conotação X denotação, expressões populares e figuras de linguagem, e para isto, utilizamos, fundamentalmente, textos dos mais diferentes gêneros. Entendemos, assim, que o objeto principal da oficina seria melhor compreendida em todos os seus efeitos, quando inserida dentro de contextos diferentes. Na oficina, foram utilizadas exposições imagéticas dialógicas, além de atividades de fixação do conteúdo; porém, o que prevaleceu foi a interação constante entre os alunos e as professoras, acerca dos textos expostos. A metodologia adotada para a organização das oficinas foi a seguinte: a) apresentação do projeto e do curso para a turma; b) preenchimento do formulário para coleta de dados, c) assinatura do termo de imagem, concordando que a imagem do aluno fosse divulgada em trabalhos posteriores; d) redação de um texto de apresentação, contendo os seguintes itens: informações pessoais; profissionais; expectativas do aluno sobre a oficina de metáforas; a relação do aluno com a língua portuguesa; a importância de se fazer cursos e como o aluno obteve contato com o INES; e) produção de cartazes e pôsteres para divulgação; f) organização e elaboração das atividades da oficina; g) realização do controle de frequência dos participantes (75%) para emissão de certificados.

Em nosso primeiro encontro, distribuimos os formulários para coleta de dados, bem como os termos de imagem para os alunos assinarem. Posteriormente, pedimos que cada um escrevesse uma redação, apresentando-se. Por fim, cada um se apresentou oralmente uns para os outros. A redação escrita teve como objetivo fornecer material sobre a escrita dos alunos surdos para análise posterior do grupo de pesquisa. Encerramos nosso encontro fazendo um levantamento de expressões metafóricas em libras. Também perguntamos aos alunos o que eles sabiam sobre metáforas, e pedimos que eles fizessem uma pesquisa sobre expressões metafóricas em libras. Posteriormente, apresentamos uma série de imagens representativas de expressões populares da língua portuguesa. Algumas expressões, como “chutar o balde”; “enfiar o pé na jaca”; “fazer tempestade no copo d’água”, dentre outras, foram abordadas, visando à demonstração do sentido literal de tais construções. Conduzimos a apresentação das imagens, com as seguintes indagações: a) qual a expressão correspondente à figura? b) o que significa? c) essa expressão existe em libras? d) alguma das expressões existe nas duas línguas? Em seguida, começa-

mos a tecer observações sobre a construção das expressões, o que nos levou a fazer ligações mais profundas sobre o poder que as imagens exercem sobre as palavras, e vice-versa. Por fim, analisamos um texto de publicidade, da empresa HORTIFRUTI, com a seguinte propaganda: “Limão desabafa: ‘Já passei muito aperto na minha vida’”, e ao lado do texto, a figura de um limão. Analisamos o sentido denotativo e conotativo presentes na propaganda, que admitia a dupla personalidade do limão na mensagem; como fruta e como gente, respectivamente.

Em nosso segundo encontro, apresentamos uma poesia de Clarice Lispector, para abordarmos mais profundamente os termos *denotação* e *conotação*. Em seguida, como exercício de fixação, passamos uma lista de frases em que os alunos deveriam assinalar D para a frase escrita em seu sentido denotativo, e C para a frase escrita em seu sentido conotativo. A partir desse exercício, pudemos levar os alunos – principalmente os surdos, a refletirem sobre o conceito de subjetividade das palavras, e como elas podem evocar outras palavras, por associação de ideias que ela mesma provoca.

O terceiro dia de encontro teve como enfoque a riqueza das palavras quando utilizadas de modo criativo em textos. Para ilustração e análise, trouxemos quatro textos, mas em cada par um mesmo tema foi abordado, porém, trabalhado de forma diferente. Os textos e temas trabalhados foram os seguintes: um verbete de dicionário e uma música, ambos abordando o tema “formigueiro”; e duas receitas de bolo, porém, uma utilizando-se de elementos literais; e a outra, de elementos subjetivos. Em seguida, os alunos tiveram de analisar uma metáfora retirada de uma história em quadrinho, observando o ponto de intersecção entre os dois elementos relacionados no texto, para encontrar a metáfora utilizada.

Em nosso quarto encontro, apresentamos imagens que indicavam a comparação entre dois elementos de um mesmo campo semântico, ao lado de outras imagens que indicavam a comparação entre dois elementos de campos semânticos diferentes. Desta forma, pudemos demonstrar a diferença entre: metáfora, comparação simples e comparação por símile. Chamamos atenção para a utilização dos conectivos das frases, além de levarmos sempre em consideração as associações e características de cada elemento associado. Devemos assinalar aqui que em cada frase e texto, utilizamos imagens para demonstrar, visando, principalmente, às especificidades do aluno surdo.

Em nosso quinto e último encontro, apresentamos imagens que indicavam a transferência de um termo para uma esfera de significação diferente da sua, em virtude de uma comparação implícita. Ainda mostramos frases construídas com a presença de catacreses, e explicamos a diferença da consagração do uso de uma metáfora que já foi internalizada à língua, para as construções metafóricas que não são recorrentes na língua portuguesa. Por fim, realizamos exercícios de fixação em conjunto, com textos de publicidade e com uma tirinha de história em quadrinhos.

### **5. Avaliação dos resultados**

Os processos de avaliação são indispensáveis para garantir o êxito de qualquer projeto. Foram elaboradas avaliações tomando como base, por um lado, o acompanhamento de implementação e desenvolvimento dos encontros e, por outro, a avaliação das atividades da oficina, realizadas pelos participantes. A fim de registrar os diversos fazeres implementados, foram utilizados instrumentos avaliativos visando à intervenção e ao (re) planejamento de ações, a saber: a) roteiro de planejamento das atividades desenvolvidas; b) fichas de inscrição, avaliação e acompanhamento das oficinas; c) lista de presença dos participantes; d) relatório das atividades. Elaboramos alguns exercícios sobre os temas *denotação X conotação*, para avaliarmos a assimilação dos alunos quanto aos conceitos apreendidos durante as oficinas. No entanto, optamos por fazer a maior parte das avaliações de modo oral, tendo o diálogo como eixo norteador do processo de construção do conhecimento.

### **6. Considerações finais**

A oficina é realmente um artifício construtor, porque observamos a interação que proporciona ao aluno e ao professor, quando se encontram diante de questões cognitivas. E o interessante desse instrumento é exatamente a possibilidade de diálogo, não só entre professor-aluno, como também no binômio teoria-prática, uma vez que sabemos da necessidade de confronto em questões que às vezes funcionam muito bem na teoria, mas que na realidade da prática já não surte um resultado tão eficiente quanto na teoria.

Pretendemos, com a presente oficina, que ela contribuisse para construir o entendimento conceitual da figura metáfora, fazendo, assim, com que o aluno surdo pudesse compreender os usos e contextos reais em que ela pode acontecer na língua portuguesa. Além disso, tentamos aumentar – pelo menos um pouco –, o conhecimento de mundo do aluno surdo, que acaba sendo menor do que o conhecimento do aluno ouvinte, uma vez que a língua portuguesa é bastante difundida oralmente, por conta de sua estrutura oral/auditiva, o que acaba por excluir bastante de seu uso as pessoas surdas.

Com a oficina de metáforas, pudemos trocar experiências sobre a língua portuguesa, além de refletirmos sobre a importância das imagens em nosso cotidiano, bem como na língua que falamos. Pudemos observar que à medida que falamos, nós vamos emitindo imagens verbais, que operam em nosso cognitivo, o constitui, em outras palavras, o processo significante/significado da língua.

Percebemos a motivação dos alunos surdos em participar das aulas, além do esforço que faziam para entender expressões tão comuns aos ouvintes, mas que nunca tinham sido passadas a eles ao longo de suas vidas. Observamos, assim, um tipo de aluno interessado, motivado e, o mais importante: vemos um aluno capaz de aprender.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GESSER, A. *Libras? Que língua é essa*. São Paulo: Parábola, 2009.

MOITA, F. M.; ANDRADE, F. C. B. O saber de mão em mão: a oficina pedagógica como dispositivo para a formação docente e a construção do conhecimento na escola pública. In: *Anais Educação, Cultura e Conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos*. Caxambu: ANPED, 2006. Disponível em: <<http://www.filomenamoita.pro.br/pdf/GT06-1671.pdf>>.

SILVA, S. G. de L. *Ensino de língua portuguesa para surdos: das políticas às práticas pedagógicas*. Dissertação de Mestrado, UFSC, 2008.

## **OS PCN E A NOÇÃO DE PORTUGUÊS CULTO BRASILEIRO**

Gláucia da Silva Lobo Menezes (USP)  
[glaullobo@ig.com.br](mailto:glaullobo@ig.com.br)

### **1. Considerações iniciais**

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental* propõem uma reflexão sobre as práticas pedagógicas visando à apresentação de um ensino de língua materna mais próximo do que realmente é empregado pelos falantes. O português culto, devido ao seu prestígio social, é o foco principal das aulas de língua portuguesa.

Sendo assim, vejamos o que esse documento oficial determina como português culto e que estudos contemporâneos corroboram para um ensino mais fiel ao efetivo português culto brasileiro.

### **2. Os PCN e o português culto**

Os PCN (1998) consistem em um material elaborado pela Secretaria de Educação Fundamental visando a orientar o ensino das diversas disciplinas. Tomaremos como objeto de análise os PCN de língua portuguesa.

Analisando o que é apresentado nos *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* para o terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental (de 5ª a 8ª séries, atualmente do 6º ao 9º anos), primeiramente é interessante observar os objetivos estipulados para o ensino fundamental. Dentre o que é proposto, discutiremos os seguintes objetivos (p. 7-8), envolvendo a intenção de que os alunos sejam capazes de:

- 1) Conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de *identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertencença ao país*;
- 2) *Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro*, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;
- 3) Utilizar as diferentes linguagens – verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para produzir, expressar e comunicar su-

as ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a *diferentes intenções e situações de comunicação*;

- 4) *Questionar a realidade* formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação. (Grifos nossos)

O primeiro objetivo destaca um aspecto muito importante do uso linguístico que é o de caracterizar ou determinar a identidade social, se pensarmos nas comunidades ou grupos sociais; e pessoal, se considerarmos o indivíduo. Isso quer dizer que a maneira como um falante emprega sua língua contribui para a formação e especificação de sua identidade coletiva e individual – aspectos que na realidade são “dois lados da mesma moeda”, na mesma proporção de relevância. Além disso, o objetivo em questão cita a identidade nacional, que, em nosso caso, combina muito bem com o foco das aulas de língua portuguesa ser (ou dever ser) o estudo do português brasileiro e não do português europeu que, durante um tempo considerável, foi o protagonista desse ensino, conforme pesquisas realizadas nas últimas décadas.

O segundo objetivo apresenta o conhecimento e a valorização da pluralidade sociocultural como fatores relevantes no âmbito escolar, incluindo o combate ao preconceito em suas diversas esferas. Ao trabalharmos com a variação e a diversidade linguística, pensando em um estudo científico e descritivo da língua, a ausência de preconceito com as diferenças no emprego linguístico se faz pertinente. O propósito deve ser observar e analisar os diferentes falares, bem como sua adequação à situação de comunicação, e não sugerir uma “melhor forma” de se utilizar a língua.

O terceiro deles completa essa ideia de adequação, haja vista que destaca as diferentes intenções e as situações de comunicação que determinam a utilização das diversas linguagens, tanto verbal como não verbal.

Por fim, o quarto objetivo dos PCN é questionar a realidade, analisar criticamente o ensino, verificando se o efetivo português culto brasileiro é apresentado aos alunos.

Consideramos semelhantemente importante salientar os objetivos gerais de língua portuguesa para o ensino fundamental, especificados nos PCN, listados abaixo (p. 32):

- 1) Utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a *atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos*, e considerar as diferentes condições de produção do discurso;
- 2) Analisar criticamente os diferentes discursos, inclusive o próprio, desenvolvendo a capacidade de avaliação dos textos (...), *identificando e repensando juízos de valor* tanto socioideológicos (preconceituosos ou não) quanto histórico-culturais (inclusive estéticos) associados à linguagem e à língua; e *reafirmando sua identidade pessoal e social*;
- 3) *Conhecer e valorizar as diferentes variedades do Português*, procurando combater o preconceito linguístico;
- 4) *Reconhecer e valorizar a linguagem de seu grupo social como instrumento adequado e eficiente* na comunicação cotidiana, na elaboração artística e mesmo nas interações com pessoas de outros grupos sociais que se expressem por meio de outras variedades;
- 5) Usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de análise linguística para expandir sua capacidade de monitoração das *possibilidades de usos da linguagem*, ampliando a capacidade de análise crítica. (Grifos nossos)

Observando esses objetivos mais direcionados para a área da língua portuguesa, fica evidente que o ensino ideal da língua materna na escola deve valorizar a identidade nacional e pessoal – novamente tratando do português brasileiro e não do português europeu –, reconhecendo a existência das variedades linguísticas, a influência de fatores sociais e a possibilidade de diversos usos linguísticos, adequados a situações de comunicação.

Além do exame desses propósitos, sugeridos pelos PCN, faz-se pertinente uma consideração acerca das nomenclaturas adotadas por esse documento. Uma delas diz respeito a como os PCN denominam a variedade de prestígio e principal conteúdo das aulas dessa disciplina. Logo no início da apresentação da área de língua portuguesa, ao realizar um breve histórico do ensino, cita-se a década de 60 e início da de 70 como um período em que o ensino em questão era orientado por uma perspectiva gramatical, valorizando, sobretudo, a variedade padrão. Acreditava-se que os alunos – pertencentes a setores médios da sociedade – falavam uma variedade linguística muito próxima dessa variedade padrão e tinham representações de mundo e de língua similares ao que era oferecido nos textos e livros didáticos (essa informação é questionável, todavia esse não é o foco de discussão neste momento). Ou seja, o termo *variedade padrão* é utilizado para denominar essa variedade prestigiada socialmente. Alguns linguistas, como Faraco (2008, p. 24), criticam o uso desse

termo, alegando que norma padrão é algo subjetivo e que não é possível falar em norma subjetiva como ideal de língua. Contudo a realidade é que a expressão consta no documento em questão, fazendo referência ao português culto.

Sobre as práticas de ensino havia, nas décadas de 60 e 70, esse pensamento de ensino gramatical que foi substituído, nos anos 80, por uma crítica ao ensino de língua portuguesa, baseada em pesquisas feitas por uma linguística que relativizava a tradição normativa e admitia outros estudos, incluindo aqueles sobre a variação linguística. Com essa nova perspectiva houve uma reflexão acerca da finalidade e dos conteúdos de ensino referentes à língua materna. Dentre as reflexões e críticas feitas ao ensino tradicional da língua, merecem destaque, nos PCN (p. 18), o que expomos a seguir:

- 1) A excessiva escolarização das atividades de leitura e de produção de texto;
- 2) O uso do texto como expediente para ensinar valores morais e como pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais;
- 3) A excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras de exceção, com o consequente preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não-padrão;
- 4) O ensino descontextualizado da metalinguagem, normalmente associado a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos linguísticos em frases soltas;
- 5) A apresentação de uma teoria gramatical inconsistente – uma espécie de gramática tradicional mitigada e facilitada.

Todas essas críticas mostram que as práticas de ensino da língua passavam por uma revisão, com o intuito de aproximar o conteúdo das aulas da realidade do aluno e do factual emprego linguístico.

Nesse contexto, é dito que os PCN passam a incorporar um conjunto de dissertações e teses que promovem esse novo olhar para as práticas pedagógicas, orientando-as para o estabelecimento de um novo sentido à noção de erro, o reconhecimento das variedades linguísticas características dos alunos, a valorização de suas hipóteses linguísticas e o trabalho com variados tipos de textos. Notamos, entretanto, que não há referência na bibliografia do material científico utilizado.

A respeito da variação linguística, há considerações sobre as implicações da questão da variação linguística para a prática pedagógica, esclarecendo que a mesma é intrínseca às línguas naturais e ocorre em

todos os níveis da linguagem – fonético, morfológico, sintático e semântico.

Citando os PCN (cf. p. 29), vemos que “a imagem de uma língua única, mais próxima da modalidade escrita da linguagem, subjacente às prescrições normativas da gramática escolar, dos manuais e mesmo dos programas de difusão da mídia sobre ‘o que se deve e o que não se deve falar e escrever’, não se sustenta na análise empírica dos usos da língua.”

Sendo assim, no emprego da língua portuguesa, temos variedades linguísticas, geradas por fatores extralinguísticos – como geográficos, sociais e situacionais –, as quais caracterizam, geralmente, a experiência prévia que o aluno tem com a língua fora da escola. Com isso, torna-se valioso a abordagem da variação com o objetivo de respeitar os diversos falares e reconhecer que não existe língua homogênea nem fala correta, mas empregos variados de um mesmo sistema linguístico que são adequados aos contextos de comunicação.

Ao mesmo tempo, esse documento justifica a importância do ensino da língua escrita, com foco na aprendizagem da variedade culta ou da língua padrão, afirmando que não teria sentido os alunos aprenderem o que já sabem, no caso, a linguagem coloquial que aprendem fora do ambiente escolar. Portanto, esse ensino tem como propósito subsidiar o aluno com a prática dos usos cultos, tornando-o um indivíduo “poliglota em sua própria língua” (PRETI, 1982; KATO, 2004; BECHARA, 2004), desenvolvendo sua capacidade intelectual e linguística, e sua competência discursiva, ou seja, proporcionando-lhe a aprendizagem de manipulação de textos escritos variados e adequação do registro oral às situações interlocutivas, que poderão, dependendo das circunstâncias, exigir esses padrões próximos da modalidade escrita.

Conforme já mencionado, para os PCN, o modelo de correção estabelecido pela gramática tradicional não corresponde ao padrão da língua ou à variedade linguística de prestígio e a escola precisa desconsiderar o mito de que há uma forma “correta” ou “melhor” de se empregar a língua.

Afirma-se que o objetivo não é levar o aluno a falar certo, mas subsidiá-lo com conhecimento linguístico que lhe permita escolher um estilo para comunicação e adequar a variedade linguística às diferentes situações interlocutivas. Sendo assim, a noção de erro dá lugar à adequação às circunstâncias de usos da linguagem.

Essa parte de adequação linguística e de distanciamento da gramática tradicional está bastante clara nos PCN, contudo a definição que se dá a essa variedade culta não ficou muito evidente. Diz-se que ela faz referência à forma padrão da língua, que espelha a modalidade escrita, isto é, a noção de norma culta coincide com o foco na modalidade escrita, mas já que descarta o modelo da gramática normativa, que parâmetros o professor pode e deve seguir ao ensinar esse padrão de língua aos alunos? Provavelmente, diante desse quadro é que o professor geralmente opte por ter como referência os livros didáticos, contudo outra questão se sobressai: esse material didático segue essa ideia de padrão como uma norma diferente daquela apresentada pelas gramáticas tradicionais? Será que o culto apresentado corresponde ao culto efetivo e realizado pelos falantes que dominam essa variedade da língua?

Delimitando um pouco mais essa análise dos PCN, como nosso foco é o estudo da variação do português culto, contemplando seus diversos usos, vimos que há ênfase em um ensino da língua materna que deve privilegiar a variedade culta da língua, “permitindo que o sujeito supere sua condição imediata” (p. 47), sem eleger a gramática tradicional como parâmetro. Nesse sentido cabe a ideia de que existe variação nos usos cultos e isso fica claro quando é proposta uma reflexão a fim de que o aluno perceba (p. 47) outras formas de organização do discurso, especialmente aquelas manifestadas na estrutura dos textos escritos (no nosso caso, evidenciaremos as outras formas de organização do discurso culto).

Essas diversas maneiras de disposição das partes do discurso – ou as variantes existentes – são mencionadas quando os PCN sugerem que (p. 51), através da mediação do professor no trabalho com a linguagem, o aluno, no processo de produção de textos orais “planeje a fala pública usando a linguagem escrita em função das exigências da situação e dos objetivos estabelecidos (...), ajustando o texto à variedade linguística adequada” e no processo de produção de textos escritos (p. 52) “utilize com propriedade e desenvoltura os padrões da escrita em função das exigências do gênero e das condições de produção”. Com relação a esses padrões referidos, propõe-se que o aluno participe de um processo de análise linguística, sendo capaz de verificar as regularidades das diferentes variedades do Português e de seus valores sociais. Após essa verificação, esse processo de análise linguística deve ser colocado em prática por meio das seguintes ações (p. 59 a 63):

- a) Reconhecimento das características dos diferentes gêneros textuais;

- b) Observação da língua em uso de maneira a dar conta da variação intrínseca ao processo linguístico, no que diz respeito aos fatores geográficos, históricos, sociológicos e técnicos; às diferenças entre os padrões da linguagem oral e os padrões da linguagem escrita; à seleção de registros em função da situação interlocutiva (formal, informal); e aos diferentes componentes do sistema linguístico em que a variação se manifesta (fonética, léxico, morfologia e sintaxe);
- c) Comparação dos fenômenos linguísticos observados na fala e na escrita nas diferentes variedades, privilegiando domínios como o sistema pronominal (diferentes quadros pronominais em função do gênero) no que se refere ao preenchimento da posição de sujeito, extensão do emprego dos pronomes tônicos na posição de objeto, desaparecimento dos clíticos, emprego dos reflexivos, entre outros;
- d) Descrição de fenômenos linguísticos com os quais os alunos tenham operado, por meio de agrupamento, aplicação de modelos, comparações e análise das formas linguísticas, de modo a inventariar elementos de uma mesma classe de fenômenos e construir paradigmas contrastivos em diferentes modalidades de fala e escrita, com base em propriedades morfológicas (flexão nominal, verbal, etc.) e no papel funcional assumido pelos elementos na estrutura da sentença ou nos sintagmas constituintes (sujeito, predicado, complemento, entre outros).

Essa proposta de análise linguística, bem como sua prática, remete a questão dos fatos linguísticos e suas variantes, isto é, o estudo de casos pode ser abordado nas aulas de português e isso foi ilustrado nas citações acima, como o caso do emprego dos pronomes no preenchimento da posição de sujeito ou de objeto direto e indireto. É relevante destacar esses estudos de casos, essas variantes que também caracterizam os usos cultos e podem (e devem) ser levadas em consideração nas situações de ensino-aprendizagem. Os PCN (p. 30) citam, por exemplo, a realização “Assistir um filme” que é bastante utilizada em lugar de “Assistir a um filme” por falantes pertencentes a todas as classes sociais e em qualquer contexto de comunicação.

Por fim, há ainda algumas orientações didáticas específicas para alguns conteúdos e dentre eles está a variação linguística. Essas orientações reforçam a aparência das variedades, o fato de aluno já saber, antes de frequentar a escola, pelo menos uma dessas variedades que normalmente é aquela predominante em sua comunidade de fala, a necessidade de a escola não reproduzir ou promover a discriminação linguística, tratando as variedades distantes do que é considerado padrão como erro, etc. Merece destaque, a notificação de que “é enorme a gama de variação e, em função dos usos e das mesclas constantes, *não é tarefa simples dizer qual é a forma padrão (efetivamente, os padrões também são variáveis e dependem das situações de uso)*”. (PCN, p. 82 – Grifo nosso) Além

disso, os padrões próprios da tradição escrita não são os mesmos que os padrões de uso oral, ainda que haja situações de fala orientadas pela escrita.” Atesta-se aqui o reconhecimento da variação no português culto ou padrão, mais uma vez referindo ao estudo proposto por esse trabalho.

Concluimos a investigação desse documento oficial verificando que as orientações dadas pelos PCN insinuam a variação nos fatos linguísticos ou gramaticais que serão descritos neste trabalho e vão ao encontro dos estudos variacionistas, bem como à ideia de que existe variação nos usos cultos.

Em síntese, a escola deve levar em consideração a existência da variação linguística, trabalhando, por exemplo, com textos autênticos ou abordando fatos linguísticos em variação, independentemente do grau de formalidade da situação de comunicação ou da classe social do falante.

Ao mesmo tempo a norma culta deve continuar sendo ensinada, no sentido de enriquecer o repertório do aluno com relação ao emprego de sua língua materna, entretanto é importante a definição ou a caracterização do que é essa norma culta (ficou evidente que não é um modelo europeu ou tradicionalmente gramatical).

### **3. A noção de português culto**

Esclareceu-se que os PCN reconhecem a relevância da abordagem da variação linguística durante as aulas de língua portuguesa, enfatizam a importância de apresentar ao aluno a variedade padrão ou culta e ainda afirmam que há fenômenos linguísticos que comprovam a existência da variação e da mudança nesse português culto.

Contudo, apesar de ter ficado claro que o português culto a ser considerado, ou seja, o português culto brasileiro, é diferente dos padrões do português europeu e não corresponde ao paradigma oferecido pela gramática tradicional, faltaram informações que permitam realmente defini-lo, caracterizá-lo com dados mais concretos.

Na verdade, o português culto é comumente chamado de norma culta, que pode ser definido, conforme Castilho (1988, p. 53-54), como um conceito amplo e um conceito estrito de norma. Segundo o autor a norma com sentido amplo seria um fator de coesão social, enquanto no sentido restrito corresponderia aos usos concretos e aspirações da classe social de prestígio, isto é, de um “determinado segmento da sociedade,

precisamente aquele que desfruta de prestígio dentro da nação, em virtude de razões políticas, econômicas e culturais”. Castilho afirma ainda que a norma culta é transmitida pela escola – sendo comumente chamada de “norma pedagógica” – e é descrita em obras gramaticais e dicionários – donde geralmente é chamada “norma gramatical ou prescritiva”. Destaca dois aspectos constituintes da norma: a) Norma como uso linguístico que corresponde ao dialeto social ou socioleto empregado pela classe socialmente prestigiada, sendo nomeada também “norma objetiva, explícita ou padrão real”; e b) Norma como a atitude que o falante assume em face da norma objetiva; essa atitude diz respeito ao que a classe social de prestígio espera que seja feito ou dito pelas demais pessoas em certas situações. Esse pensamento ou expectativa atribuída à norma culta permite que ela também seja chamada “norma subjetiva, implícita ou padrão ideal”. Sendo assim, além do uso concreto, está em jogo a atitude linguística, o conteúdo ideológico subjacente ao emprego linguístico.

Faraco diz que não é simples conceituar e identificar a norma que se qualifica de culta no Brasil, mas discute a ideia de que em nosso país o caráter urbano é muito valorizado. Sendo assim, as variedades que estão mais intimamente relacionadas com a vida e a cultura tradicionalmente urbana constituem a linguagem urbana comum<sup>51</sup>, que influencia a chamada norma culta. Faraco (2008, p. 47) afirma que “essas variedades são dominantes nos nossos meios de comunicação social”. É a linguagem urbana comum que caracteriza a maioria das manifestações dos falantes considerados cultos, isto é, falantes urbanos com escolaridade superior completa, em situações monitoradas.

Analisando essas características, vemos que a norma culta diz respeito à elite altamente letrada, a uma pequena parcela da sociedade, mas é fato que essa linguagem urbana comum ocasiona o falar culto ou norma culta, tendo um efeito homogeneizante sobre as variedades do português brasileiro.

Em suma, de acordo com as contribuições dos teóricos citados, a norma culta é a norma empregada pelo grupo social urbano, que é letrado, que é dominante e tem prestígio, em situações de comunicação monitorada. Conforme Castilho (1988, p. 54-55),

A norma corresponde à linguagem praticada pela classe social de prestígio, esteja ela onde estiver. Num país vasto como o nosso, cujo desenvolvi-

---

<sup>51</sup> Conforme Dino Preti (1997), *apud* Faraco (2008).

mento tem levado à constituição de mais de um centro cultural de prestígio, obviamente temos de contar com mais de uma norma.

Essa consideração do autor é extremamente válida, pois permite compreender que o português culto não é estático nem invariável, pelo contrário, “a norma radica no contemporâneo” e acompanha as mudanças – consideradas ora evoluções ora decadências – dos grupos sociais, ou seja, por ser um fenômeno social, a língua, e consequentemente seu uso padrão, tem sua existência instituída pelos seus usuários e isso significa que passa por transformações e apresenta variantes, não deixando de ser padrão, uma vez que continua a ser empregada por essa classe social de prestígio. Dutra (2003, p. 10) complementa essa ideia de mudanças no padrão linguístico, afirmando que “em termos de escrita [que, como vimos, é a referência principal para a constituição do português culto], apenas a ortografia se define por lei, o restante é construído histórica e socialmente”. Mesmo assim, essa norma é, em muitos aspectos, diferente daquilo que as obras gramaticais apresentam e que se reflete no ensino da língua portuguesa, isto é, a variedade ensinada pela escola se distingue também das variedades dos falantes cultos.

A seguir, apresentar-se-ão fatos gramaticais que são exemplos de usos efetivos do português culto.

#### **4. Usos concretos e variáveis do português culto brasileiro**

Será ilustrada a variação existente no português culto brasileiro através de fatos gramaticais investigados em pesquisas variacionistas, que corroboram para um ensino mais fiel ao efetivo português culto brasileiro.

##### **4.1. A variação no uso de você e a gente**

Com relação a esse fato gramatical, Machado (2006, p. 8) estuda as estratégias de referência ao interlocutor, utilizadas nos diálogos estabelecidos entre personagens ficcionais de peças teatrais escritas no Rio de Janeiro do século XX, buscando explicitar (1) a variação entre as formas de tratamento de base nominal e pronominal, a fim de entender algumas mudanças linguísticas ocorridas no decorrer do século XX e suas consequências para a reorganização do quadro pronominal do português do Brasil, (2) as relações sociais implicadas na utilização dessas estratégias nominais e pronominais e (3) as sensíveis mudanças experienciadas

nesse domínio funcional com inserção da forma *você(s)* no quadro dos pronomes pessoais, *você(s)*.

Seu trabalho parte do pressuposto de que a forma *você(s)* introduziu-se no paradigma pronominal do português brasileiro, a partir do século XIX, com uma sensível intensificação em seu uso como pronome e consolidou-se, ao longo do século XX, com sua transformação na principal estratégia de referência a segunda pessoa do discurso.

Sabe-se que a inserção dessa forma se realizou em dois pontos distintos do paradigma pronominal – variando com o pronome *tu* no singular e substituindo a forma *vós* no plural. Dessa maneira, não é difícil imaginar que essas transformações, juntamente com a entrada da forma *gente*, comprometeram significativamente a estabilidade do quadro dos pronomes pessoais, que passou, dessa forma, a apresentar assimetria tanto em seu interior como em sua relação com o paradigma verbal.

Como a autora observa, atualmente, é possível perceber que a correspondência direta entre a interpretação semântica de alguns pronomes e a flexão verbal correspondente a cada pessoa se perdeu. No caso de *você(s)*, é notável que essa forma, apesar de apresentar sua flexão verbal na 3ª pessoa, faz referência a segunda pessoa do discurso. Esse fato torna a 3ª pessoa verbal ambígua, uma vez que esta passa a designar não somente seres ou objetos que estão fora do discurso – *de quem/ que se fala* – para representar também um dos participantes do discurso – *com quem se fala*.

É importante ressaltar que Machado faz um levantamento do tratamento que as principais gramáticas tradicionais (como Bechara, Cunha & Cintra e Rocha Lima) fazem do tema em questão e constata que as coincidências entre as descrições são muitas, e bastante distantes da realidade observada pelos linguistas.

As análises que Machado realiza de trechos diversos demonstraram que realmente houve essa variação e mudança do emprego do quadro pronominal, no que se refere a 2ª pessoa do discurso. Eis alguns dos trechos utilizados (p. 44-49):

(01) Bernardo – Ora! *Tu* não entendes disso. Podes, quando muito, entender de engenharia; mas de transações comerciais não pescas nada. (*O simpático Jeremias* (1918), p. 36)

(07) Helô – *Você* quer dizer que tem direito ao dobro do que me couber... Pra mim, tanto faz, Godô. *Você* sabe que nunca tive apego a coisas materiais... (*Comunhão de bens* (1980), p. 18)

(26) Xepa – Nunca! Ninguém me mexe nem no relógio que não anda, nem no alarme, nem nesta mesa secreta de tempo duplo. **Vocês** já imaginaram a cara do Esmeraldino se um dia ele entra aqui e não vê o resultado de tantos anos de vagabundagem? (*Dona Xepa* (1952), p. 10)

(34) Macário – Deixei-**vos** a sós. (*Solene*) E que Deus vos abençoe, **meus filhos!** (*Quebranto* (1908), p. 06)

Dentre suas investigações, destaque-se o gráfico abaixo (p. 84) que demonstra a distribuição das estratégias pronominais plenas da função de sujeito no corpus:

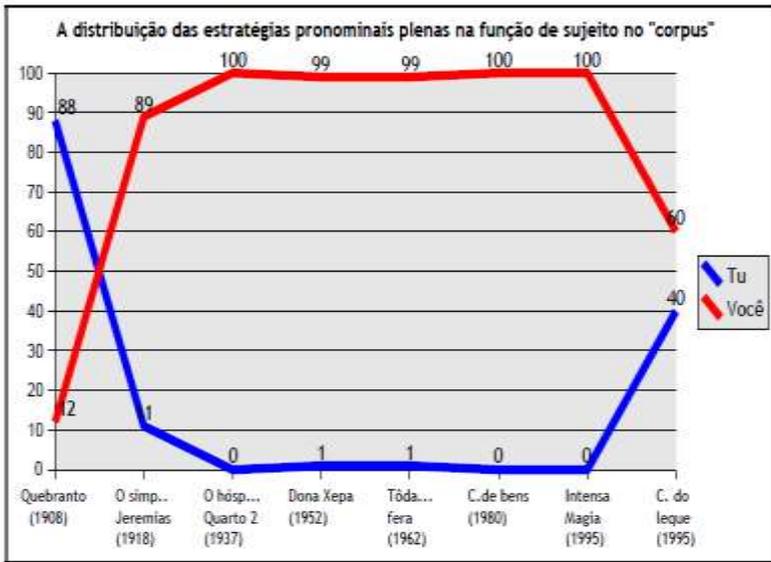


Gráfico 2: A distribuição das estratégias pronominais plenas na função de sujeito no corpus.

Conforme Machado (p. 84-85), “ao mapear o emprego das estratégias pronominais plenas na função de sujeito no *corpus*, observa-se um sensível aumento no uso da forma gramaticalizada *você* ao longo do século, havendo um declínio somente na última peça em análise – *Clube do leque* (1995) – em que se constata o ressurgimento do pronome *tu*”. Nota-se, portanto, uma mudança linguística em processo, pois entre as peças *Quebranto* (1908) e *O hóspede do quarto n. 2* (1937), ocorre uma incrementação significativa no emprego de *você*; já entre as obras de 1937 e 1980, há o alçamento dessa forma gramaticalizada ao *status* de principal e, em alguns casos, única forma pronominal de referência a 2ª pessoa na função de sujeito. Finalizando, nas peças de 1995, dois comportamentos

distintos são observados – o uso categórico de *você*, em *Intensa Magia*, e o ressurgimento de *tu*, em *Clube do leque*.

Nesse último caso, verifica-se também o papel de *você(s)* para a reorganização do sistema linguístico, uma vez que, com sua inserção no quadro pronominal, como já explicitado anteriormente, ocorre a neutralização das desinências verbais de 2ª e 3ª pessoas, em favor desta.

#### 4.2. Novas estratégias para a realização do sujeito e objeto direto pronominais

Segundo Duarte (2003, p. 1), muitos trabalhos com base em dados de língua oral têm mostrado que o português brasileiro apresenta índices de preenchimento do sujeito pronominal superiores aos apresentados pelas chamadas línguas românicas de sujeito nulo, como o espanhol, o italiano e a variedade europeia do português. De modo geral, o fenômeno tem sido associado à simplificação ocorrida em nossos paradigmas flexionais verbais, que contam com a mesma forma para a segunda e terceira pessoas do singular e, com frequência cada vez maior, para a primeira do plural, devido ao crescente uso da forma “a gente” em detrimento de “nós”.

Duarte buscou investigar o fenômeno sob a perspectiva do tempo real de curta duração (LABOV, 1994), esperando observar a possível implementação da mudança em direção ao sujeito foneticamente realizado e seu encaixamento no sistema linguístico em duas amostras separadas por um intervalo de cerca de dezenove anos.

Suas pesquisas revelam que o preenchimento é a estratégia preferida para a fala culta carioca – um dos constituintes de seu corpus. Sugere que, ao contrário do que ocorre nas línguas de sujeito nulo, o sujeito pleno no português do Brasil é a opção não marcada nos contextos sintáticos examinados, como mostram os exemplos a seguir, em que *cv* representa a categoria vazia sujeito (p. 3):

- (1) Eu nasci aqui em Inhaúma e aqui nessa casa *eu* moro tem trinta e um anos. Trinta e um anos que *eu* moro aqui. *Eu* morei numa outra casa. Depois *eu* comprei esse terreno aqui e (*cv*) construí a casa. [...] Porque *eu* vim pra cá, *eu* tinha meus dois filhos, mas *eu* não tinha condições de fazer a casa grande, ai (*cv*) fiz pequeninha. (Nad 80)
- (2) *Vocês* são muito jovens. *Vocês* acham que *vocês* podem mudar o mundo. (*cv*) Acham que tudo é fácil. (Lei 80)

- (3) *Meu marido* conhece o Brasil quase todo, porque *ele* trabalhava no Instituto Nacional de Migração. Então *ele* viajava muito. Ai, depois que *ele* se aposentou, (cv) nunca mais viajou. Tanto que *ele* ainda não foi lá na casa do meu filho. *Ele* ainda não foi lá. *Ele* conhece, que *ele* já esteve lá quando *ele* trabalhava. *Ele* conhece as Sete Quedas, *ele* conhece Foz, (cv) conhece tudo, mas *ele* nunca foi na casa do meu filho. Acho que *ele* viajou tanto que agora (cv) não liga. (Nad 80)

Seus estudos tentam justificar a preferência pelo preenchimento do sujeito, explicando também que em alguns contextos o sujeito nulo ainda é empregado, isto é, trata-se de um fenômeno em mudança, que está ocorrendo lentamente.

Há abaixo mais uma amostra de sua análise sobre essa questão dos sujeitos pleno e nulo (p. 10):

- (8) *Você* tem que sair (...) Tudo isso *você* tem que fazer, (cv) não pode parar assim. *Tu* não morreu, pô! (cv) Aposentou, mas *tu* 'ta vivo, pô! (Jan 00)
- (9) (cv) Põe um pouquinho de 'Só Alho', ai (cv) põe óleo e (cv) põe um pouquinho de cebola, (cv) pica a cebola, (cv) faz uma macarronada. (Eri 00)
- (10) *A gente* tem que seguir o que *a gente* sabe e da forma que *a gente* foi criado. (Leo 80)
- (11) Às vezes pelo fato da pessoa ser nascido e criado em morro, *eles* acham que e tudo mau elemento. (Isa 00)

Conforme Duarte (p. 11), “os resultados da análise aqui apresentada confirmam a preferência por formas nominativas de indeterminação preferencialmente preenchidas, com exceção da terceira pessoa do plural (*eles*), que ainda aparece com o pronome nulo. Em outras palavras, encontra-se o preenchimento do sujeito, mas também há o sujeito nulo com alguma estabilidade, já que o processo de mudança linguística é lento e gradual. Mesmo assim, é uma variação que deve ser considerada, uma vez que reflete o emprego efetivo da língua pelos falantes do português brasileiro.

Cyrino (2004) também investigou a questão da mudança sintática do português brasileiro, enfatizando o preenchimento do sujeito e o objeto nulo.

O primeiro diz respeito ao fato de os falantes do português brasileiro sempre especificarem o sujeito e isso pode ser explicado pela redução do paradigma flexional do verbo, isto é, o paradigma que antes era constituído de seis formas ou seis pessoas passou a ser composto de quatro ou três, principalmente a partir da substituição da segunda pessoa (*tu* e *vós*) por *você* e *vocês*, que têm a flexão como terceira pessoa. Além dis-

so, houve também a substituição do pronome *nós* por *a gente*, que também é flexionado como terceira pessoa.

O segundo fenômeno – o objeto nulo – ocorre quando há um tipo de elipse no objeto, normalmente quando o mesmo já foi citado no enunciado. Para ilustrar, Cyrino apresenta as seguintes frases:

a. Ela está enviando o livro para a editora e ele também *está* [-].

[-] = enviando o livro para a editora.

b. – Eu já pude constatar que você é uma avó muito coruja.

– Mas tenho que *ser* [-], a minha neta é lindérrima.

(V. Loyola. Entrevista Benedita da Silva. *Domingo*, nº 199, 25/04/1999)

[-] = uma avó muito coruja.

Em Cyrino, Nunes e Pagotto (2009, p. 77), também é feita a abordagem dos casos dos complementos verbais foneticamente nulos. Constata-se que algumas línguas naturais permitem que, com exceção do verbo, todo o sintagma verbal seja foneticamente nulo por meio de uma construção denominada elipse de SV, possível no português brasileiro. Os elementos elididos requerem um antecedente no contexto linguístico para receber a interpretação adequada.

Para ilustrar essa teoria, apresentam o exemplo (76,) “aprendeu a fazer o xixi dela no sanitário... que ela não fazia [Ø]... (DID SSA 231)”, explicitando que o que está ausente não é apenas o complemento sintagma nominal “o xixi dela”, mas também o adjunto “no sanitário”, ambos recuperados pelo antecedente “fazer o xixi dela no sanitário”.

Essa breve amostra de estudos nos possibilita perceber que a variação e a mudança linguísticas no português brasileiro são objetos de estudo em pesquisas que comprovam que o uso culto e contemporâneo efetivo da língua está muitas vezes em divergência com as orientações para o uso da norma culta encontradas em instrumentos linguísticos que dão instruções referentes a esse emprego, como as gramáticas e consequentemente os livros didáticos.

Dessa forma, conhecer esses trabalhos é fundamental para que o ensino atual reflita a estrutura real e atual da língua.

### 5. Considerações finais

Pretendeu-se neste estudo abordar a maneira como os PCN tratam e definem o português culto, citando-se algumas pesquisas que corroboram com o conteúdo do documento em questão, uma vez que atualmente almeja-se um ensino mais condizente com o uso efetivo da língua.

Analisaram-se as conceituações, os objetivos e as orientações contidas nesse documento e, como há lacunas na conceituação do que realmente é o português culto, recorreremos também a estudos de autores diversos sobre o assunto.

Observou-se que, para os PCN, deve haver uma reflexão sobre as práticas de ensino, entendendo que o português culto, principal foco das aulas de língua portuguesa a fim de ampliar o repertório dos alunos, não corresponde ao ensino que enfatiza a tradição gramatical. E através dos estudos dos autores citados, concluiu-se que o português culto corresponde àquele empregado pelo grupo social urbano, que é letrado, dominante e tem prestígio, em situações de comunicação monitorada.

Notou-se ainda que há variação no português culto e as pesquisas variacionistas apresentadas confirmaram essa ideia, ou seja, mesmo no português culto, pode-se empregar a língua de maneira diversa.

Portanto, conhecer o português culto e suas variantes é fundamental para que se tenha um ensino que realmente represente o que ocorre nos usos linguísticos. Os PCN fornecem informações relevantes, contudo é um documento que necessita de outras referências para ser colocado em prática, devido a ausência de determinadas definições e exemplos concretos do que é o português culto brasileiro.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BECHARA, Evanildo. *Ensino da gramática. Opressão? Liberdade?* São Paulo: Ática, 1995.

\_\_\_\_\_. *Moderna gramática portuguesa*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

BERLINCK, R. A.; DUARTE, M. E. L.; OLIVEIRA, M. Predicação. In: In: CASTILHO, Ataliba T. (Coord. Geral), KATO, Mary; NASCIMENTO, Milton (Orgs.). *Gramática do português culto falado no Brasil*. Campinas: Unicamp, 2009.

BRASIL. MEC/Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CASTILHO, Ataliba T. de. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010.

\_\_\_\_\_. (Coord. Geral), KATO, Mary; NASCIMENTO, Milton (Orgs.). *Gramática do português culto falado no Brasil*. Campinas: Unicamp, 2009.

COSERIU, E. Sistema, norma e fala. In: COSERIU, E. *Teoria da linguagem e linguística geral*. Trad.: A. D. Carneiro. Rev.: C. A. Fonseca e M. Ferreira. São Paulo: Presença/EDUSP, 1979.

CUNHA. Celso; CINTRA, Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

CYRINO, Sonia Maria Lazzarini. O objeto nulo no português brasileiro. In: GÄRTNER, Eberhard; SCHÖNBERGER, Christine Hundte Axel (Orgs.) *Estudos de gramática portuguesa*, vol. III. Frankfurt am Main, TFM, 2000, p. 61-73.

\_\_\_\_\_. O problema da experiência detonadora na mudança sintática do português brasileiro. *Estudos Linguísticos*, XXXIII, p. 53-68, 2004.

CYRINO, Sonia; NUNES, Jairo; PAGOTTO, Emilio. Complementação. In: CASTILHO, Ataliba T. (Coord. Geral); KATO, Mary; NASCIMENTO, Milton (Orgs.). *Gramática do português culto falado no Brasil*. Campinas: Unicamp, 2009.

DUARTE, Maria Eugênia Lamoglia. A evolução da representação do sujeito pronominal em dois tempos. In: PAIVA, M. C.; Duarte, M. E. L. *Mudança linguística em tempo real*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2003, 115-128.

FARACO, Carlos Alberto. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola, 2008.

KATO, Mary. Os frutos de um projeto herético: parâmetros na variação intralinguística. In: HORA, Demerval da; CRITSIANO, Elizabeth (Orgs.). *Estudos linguísticos: realidade brasileira*. João Pessoa: Ideias, 1999.

\_\_\_\_\_. Pronomes fortes e fracos na gramática do português brasileiro. *Revista Portuguesa de Filologia*. Vol. XXIV, p. 101-122, Coimbra, 2002.

\_\_\_\_\_. *A gramática do letrado: questões para a teoria gramatical*. Campinas: UNICAMP, 2004.

LOPES, Célia Regina dos Santos; MACHADO, Ana Carolina Morito. Tradição e inovação: indícios do sincretismo entre segunda e terceira pessoas nas cartas dos avós. In: LOPES, Célia Regina dos Santos (Org.). *Norma brasileira em construção: fatos linguísticos em cartas pessoais do século XIX*. Rio de Janeiro: Pós-Graduação em Letras Vernáculas/FA-PERJ, 2005, p. 45-66.

MACHADO, Ana Carolina Morito. *A implementação de “você” no quadro pronominal: as estratégias de referência ao interlocutor em peças teatrais do século XX*. Dissertação de Mestrado, Rio de Janeiro, 2006.

MARTINS, Marco Antonio. *Competição de gramáticas do português na escrita catarinense dos séculos 19 e 20*. Tese de Doutorado, Florianópolis, 2009.

PRETI, Dino. *Sociolinguística: os níveis de fala – um estudo sociolinguístico do diálogo na literatura brasileira*. 4. ed. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1982.

\_\_\_\_\_. A propósito do conceito de discurso urbano oral culto: a língua e as transformações sociais. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *O discurso oral culto*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP (Projeto de Estudo da Norma Linguística Urbana Culta de São Paulo), p. 17-27.

RIBEIRO, Ilza. Quais as faces do português culto brasileiro? In: ALK-MIM, T. M. (Org.). *Para a história do português brasileiro*. Vol. III: Novos estudos. São Paulo: Humanitas, 2002, p. 359-382.

## TRABALHO DOCENTE NO ENSINO DE L2

*Juliana Rettich (UERJ)*

[jsrettich@gmail.com](mailto:jsrettich@gmail.com)

*Décio Rocha (UERJ)*

### **1. Introdução**

Este trabalho tem por objetivo analisar o processo de aprendizagem da língua alemã dos alunos da Universidade da Terceira Idade (UNATI), um dos projetos de ensino de línguas para comunidade, realizado pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

A turma analisada pertence ao alemão 2, isto é, encontra-se no segundo semestre de um curso de quatro semestres previstos pela UNATI. As aulas são ministradas por professores bolsistas da UERJ, ou seja, alunos da graduação de letras da universidade que, ao mesmo tempo em que ensinam, desenvolvem a prática pedagógica da qual necessitarão para suas carreiras enquanto professores.

Inicialmente, este artigo exploraria a noção de interlíngua, conceito desenvolvido por Larry Selinker (1972), linguista norte-americano, para explicar a construção progressiva de gramática(s) em língua estrangeira. Entretanto, ao longo da análise do *corpus*, ficou latente a necessidade de se voltar para outros aspectos, uma vez que as aulas se desenvolviam sob um viés fortemente metalinguístico, com pouca produção de enunciados em língua estrangeira por parte dos aprendizes e com a presença de muitos saberes que o professor pressupunha fazerem parte da competência dos alunos. Para esse novo caminho de análise, foi utilizado o trabalho desenvolvido por António Franco, intitulado *A Gramática no Ensino de Segundas Línguas (L2)*, apresentado pelo autor em uma comunicação, no âmbito da disciplina de metodologia do ensino do alemão educacional da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, e posteriormente publicado no RCAAP, Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal, em 2012.

Como contextualização, vale apresentar, resumidamente, ao final do trabalho, o conceito de interlíngua, até para que fique mais clara a produtividade desse conceito no que diz respeito ao ensino de línguas.

## 2. O uso da gramática no ensino de L2

Não é nova a discussão sobre o lugar da gramática no ensino de uma segunda língua. Muito ainda se discute a respeito do que deve ser privilegiado, como se, necessariamente, fosse necessário fazer uma separação entre o ensino exclusivo de gramática e o trabalho com estratégias comunicacionais, que teoricamente focam nas situações cotidianas, sem uma preocupação de se falar a respeito da estrutura da língua.

Antônio Franco, professor associado do Departamento de Estudos Germanísticos da Universidade de Letras do Porto, em seu trabalho sobre *Gramática no Ensino de Segundas Línguas*, destaca que a pergunta sobre o lugar da gramática no ensino de L2 se faz do ponto de vista da relação entre linguística e o ensino de línguas (FRANCO, p. 59, 2012), que pode ser entendida como uma relação entre linguística e a didática do ensino de uma língua estrangeira.

Diante de algumas divergências entre as correntes de ensino, o autor destaca duas abordagens tradicionais: os adeptos do uso da gramática no ensino como parte de conscientização da língua, ou seja, o entendimento das estruturas gramaticais, e não uma mecanização da língua; e os defensores do método direto, que consiste na apropriação do aprendiz de uma L2 por meio da imitação e repetição.

Para o autor, há uma gramática definida como científica, que descreve o sistema de regras de uma língua, a qual pode ser a base para o material didático e para o professor; e há a gramática pedagógica como a descrição desse sistema, porém, sob uma ótica da aprendizagem. Uma vez que as duas associadas podem ser responsáveis pela formação da gramática do aprendiz, pode ser produtivo o ensino da gramática nas aulas de L2. O que se pode discutir, a partir daí, é qual modelo de ensino dessa gramática será adotado, de modo que as estruturas linguísticas dessa língua façam sentido ao aprendiz, ou seja, que se dê condições ao aluno de se interrogar sobre o porquê de os elementos de uma sentença serem dispostos daquela forma como estão sendo ensinados e o resultado disso no processo de produção de enunciado.

No caso do trabalho realizado no curso da UNATI, objeto do presente artigo, tendo em vista que o professor baseia suas aulas em um livro didático adotado pelo programa, é possível perceber uma valorização das estruturas gramaticais, sem a percepção, no entanto, de que é necessário fazer os alunos experimentarem essas estruturas na produção de enunciados, e não meramente repeti-las ou falar a respeito delas. Além

disso, é importante ainda observar que não somente o professor reflete sobre os pontos da sintaxe do alemão, mas ainda faz uma relação com a estrutura gramatical da língua portuguesa, pressupondo que o aluno já domine esse conhecimento.

Segundo Antônio Franco, é importante pensar no papel da gramática da construção da competência comunicativa do aprendiz:

A seleção dos materiais didáticos e a sua organização metodológica têm de corresponder ao desenvolvimento daquela capacidade, de tal modo que nas aulas só devam ser tratados sistematicamente aqueles aspectos que sejam relevantes do ponto de vista comunicativo; e quanto aos métodos, só devam escolher aqueles que favoreçam o comportamento comunicativo adequado por parte dos aprendizes, comportamento que, aliás, e isto tem de ficar claro, não pode ser definido segundo os mesmos parâmetros que determinam o que seja competência comunicativa de um falante nativo na sua própria língua materna (FRANCO, 2012, p. 64)

Em vários momentos das aulas, foi possível perceber como a explicação da estrutura pode ter sido um fator limitante para a produção de sentenças em alemão. Exemplo disso é a explicação do acusativo e do dativo, atrelada à explicação do objeto direto e indireto, no português, seguida, às vezes, de comentários dos alunos, entre eles, sobre o não entendimento do que é o objeto direto e indireto. Ou seja, o professor recorre a um conhecimento metalinguístico da sintaxe do português que eles não dominam e, por isso, não faz nenhum sentido explicar acusativo e dativo como objetos (complementos verbais). Para ilustrar, segue a transcrição de uma dessas explicações:

**Professor:** Ok? Então, aqui a gente tem a estrutura que eu escrevi naquela hora ali, *Er braucht noch...* Mas, aqui é interessante porque ó: *er braucht noch einen* (acentuou o *n*) *Elektroherd*. O precisar também pede objeto, né? Objeto direto, é acusativo, ele ainda precisa de um *Elektro*. *Er hat noch keinen...*

É importante destacar que, com tal observação, este trabalho não pretende se opor ao ensino da gramática nas aulas de L2, privilegiando o processo comunicativo, ainda que com dificuldades no que tange à estrutura do alemão. Não é esta a questão que ora se coloca. O que se questiona é o trabalho com os aspectos gramaticais de um nível da língua alemã, pressupondo-se que os alunos já dominem outros conhecimentos, não só em relação ao alemão, como também à língua portuguesa.

No artigo “Ensino de Linguagem na Escola”, de Arlete Derreti (s/d), a autora, baseando-se em Bakhtin, afirma:

para Bakhtin a compreensão de um enunciado é um processo ativo e criativo. Sob este ponto de vista, o aluno não pode estar desvinculado do uso real da

língua, nem ser apenas um receptor passivo de informações ou reproduzir modelos estruturados.

Dessa forma, para que isso ocorra, o aluno precisa compreender a lógica da língua, até para que possa se apropriar de uma das características importantes dessa língua: a recursividade.

Nesse mesmo artigo, a autora destaca a seguinte citação de José Vanderlei Geraldi:

uma coisa é saber a língua, isto é, dominar as habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, entendendo e produzindo enunciados, percebendo as diferenças entre uma forma de expressão e outra. Outra coisa é saber analisar uma língua dominando conceitos e metalinguagens a partir dos quais se fala sobre a língua, se apresentam suas características estruturais e de uso. (DERRETI, [s/d.])

O domínio da metalinguagem não é necessariamente a garantia de domínio de uma língua, e, mais ineficaz ainda, no ensino de L2, é ter essa metalinguagem como foco das aulas, pressupondo que os alunos a compreenderão. Essa observação ajuda a entender o porquê de algumas dúvidas levantadas nas aulas analisadas: apontar um dativo, um acusativo ou o gênero de um substantivo para aprendizes que, talvez, sequer saibam o que é um substantivo, por exemplo, faz surgir dúvidas como a do momento em que os alunos faziam uma atividade na qual eles deviam conhecer o gênero dos substantivos alemães que se apresentavam no exercício do livro. Então, acontece o seguinte diálogo:

**Professor:** Qual é o gênero de Rádio?

**Aluna:** Rádio? Rádio não tem sexo.

**Aluna:** Das, é das, esqueceu?

**Professor:** É das. Não é sexo, é gênero. Por um acaso, no português, o gênero tem uma relação com sexo, masculino e feminino, mas não necessariamente. Em japonês, eu acho, chinês tem assim: coisas que voam, um gênero; coisas que rastejam, outro gênero. Gênero não tem a ver com sexo.

O que são os substantivos e o que são os gêneros, que não têm relação com o sexo, são informações que, possivelmente, faltavam a essa aluna. Ela não só não sabia o gênero da palavra Rádio, mas também por não compreender essa categorização dos substantivos na língua alemã. A partir da lógica da estrutura alemã, mais complexo se torna o ensino quando se pressupõe que os alunos sabem que o substantivo pode ocupar o lugar do nominativo, do acusativo e do dativo, o que para a língua portuguesa corresponderia, grosso modo, ao sujeito, objeto direto e objeto indireto, funções que o aluno de língua estrangeira não tem a obrigação

de conhecer. Dizer ao aluno que os artigos que marcam o gênero do substantivo, por exemplo, se declinam ou não porque o substantivo, naquele enunciado, está em um dos casos mencionados acima não faz sentido, se o aprendiz não sabe o que são os casos, qual a razão de eles existirem naquela estrutura linguística. Até mesmo a noção de declinação pode ser um fator limitante, se o aprendiz não a entende. E mais: seria realmente necessário saber se um dado substantivo é masculino ou neutro para se produzir um enunciado? Comparativamente, para que o falante do português produza um enunciado como “eu me levantei cedo”, é necessário que saiba que existe uma determinada categoria de verbos ditos pronominais?

Franco (2012) destaca que a origem do ensino de línguas está baseada na tradução, até porque o que se estudava era o grego clássico e o latim, línguas tidas como mortas, com as quais não se tinha uma preocupação com a fala, por exemplo. Quando o estudo se volta para as línguas clássicas, segundo ele, são acrescentadas algumas novidades, mas não dá para afirmar que tenham ocorrido grandes mudanças.

Esse fato deve-se nomeadamente a que as categorias gramaticais utilizadas – como as de parte do discurso, gênero, número, caso, tempo, modo, pessoa, aspecto – constituem unidades de uma metalinguagem destinada em primeiro lugar à descrição de dada língua ou à comparação de várias. É certo que essa metalinguagem, embora procurando ser universal, não pode ser tomada como tal – o que se prova imediatamente pela consideração da existência de línguas diferentes entre si. (Lembre-se, para exemplo, o sistema de casos alemães e o que se passa em português ou confronte-se o sistema de gênero nas duas línguas) (FRANCO, 2012, p. 69)

A essa observação, o autor acrescenta que se desenvolveu uma linguagem descritiva, no estudo das línguas europeias, partindo das concepções e princípios das gramáticas grega e latina. Para ele, talvez, por isso, se aceitem como óbvias algumas noções como a de substantivo, por exemplo, quando esta pode não ser tão óbvia assim para o aprendiz.

Aconteceu também, em uma das aulas observadas, de o professor explicar em um exercício proposto no livro a formação de palavras entre um verbo e um substantivo, tendo como resultado um novo substantivo. Ao juntar as duas palavras, o professor manteve a palavra iniciada por letra minúscula e perguntou aos alunos o que era preciso ser modificado. Houve, então, um silêncio na turma, uma vez que era necessário o conhecimento de que, em alemão, os substantivos se escrevem com maiúscula. O primeiro problema aqui pode ser assim resumido: o professor mistura ensino de língua estrangeira e ensino da escrita dessa língua. A

seguir, ainda que os alunos tenham visto já essa informação, é possível que eles não saibam identificar um substantivo, como acontece até nas aulas de português em segmentos nos quais os alunos já viram as classes de palavras em séries anteriores, porém não apreenderam essa informação, por, talvez, não conseguirem ter alguma facilidade em pensar metalinguisticamente sobre os enunciados que tão regularmente produzem ao falar. Além disso, a formação de palavras entre verbo e substantivo, no alemão, se dá estruturalmente pela retirada da desinência do verbo que indica o modo infinitivo. Ao se dizer ao aluno que ele vai fazer essa junção retirando a marca do infinitivo, o professor pressupõe que o aluno saiba o que é um verbo no infinitivo, para que, então, esse aprendiz reconheça essa marca e a retire no processo de formação de palavras. É possível, nesse sentido, questionar até o motivo pelo qual se ensina formação de palavras em um curso de línguas, se a ênfase recairá mais uma vez sobre o aprendizado de uma metalinguagem.

Outro exemplo pode ilustrar o processo descritivo da língua no ensino do alemão nas aulas analisadas. Ainda a respeito da metalinguagem, é possível também identificar o pressuposto de que haja conhecimentos prévios sobre nominativo e acusativo, concepções, inclusive, advindas do latim:

**Professor:** então a pergunta é “o que é para a sala de estar, o quarto, a cozinha e o corredor”. Por isso, der Flur está den Flur, porque é acusativo. O que é para “Was ist für den Flur?”

**Aluna:** eu repeti tudo, eu comecei, eu comecei por cada coisa. Ué, eu não botei ( ) Engraçado, eu esqueci da cama. Ah, não, botei.

( )

**Professor:** Acusativo e nominativo. Se eu disser “esse é o corredor?”

**Aluna:** Das ist der Flur.

**Professor:** Porque o verbo sein pede nominativo. Das ist der Flur, isso aqui é nominativo. Aqui é acusativo ((apontava para o exercício)). Igual o livro mostra aqui no cantinho da página: für plus Akkusativ.

**Aluna:** ahh

**Professor:** toda que vez que tem o für, a palavra seguinte vem no acusativo.

**Aluna:** ah, a preposição aí é acusativo?

**Professor:** sim, a preposição rege o caso do substantivo, ok?

É importante destacar que, para poder acompanhar o que diz o professor, é necessário conhecer não só os conceitos de nominativo e acusativo, como também os de regência e preposição. Novamente, é necessário também que o aluno compreenda o que é um nominativo no alemão, que corresponde ao sujeito no português; o que é um sujeito, por que ele é definido como sujeito, assim como o acusativo, correspondendo na língua portuguesa ao objeto direto e até ao adjunto adverbial, uma vez que se têm os casos regidos pelas preposições. Ou seja, é pressuposto um conhecimento metalinguístico do domínio da sintaxe. Enquanto na língua portuguesa as posições das palavras, muitas vezes, indicam implicitamente a função que elas exercem, no alemão, a palavra pode até se modificar, como é o caso do artigo, quando declinado, e, mais ainda, do pronome, e tais modificações dizem respeito à função por elas exercidas.

Outro traço característico desse método definido como gramática e tradução, segundo Antônio Franco, é o que ele chama de procedimento cognitivo, no qual as explicações gramaticais são fornecidas na língua materna do aprendiz. Há exercícios que se voltam mais para a tradução, e o objetivo mais pontual, de acordo com o método, acaba sendo atingir uma competência de leitura. Ao comparar esse método com outros, como o direto, que privilegia a comunicação oral em situações reais do cotidiano – objetivando romper com o método da gramática e tradução, em especial a relação que se faz com a língua materna –, o autor alega não se tratar de um método sustentável, pelo fato de se manter a convicção de que excluir totalmente a língua materna do processo de aprendizagem de L2 é algo de muito frágil.

### **3. O conceito de interlíngua**

A pesquisa que originou este trabalho tinha como ponto de partida o conceito de interlíngua, com o qual o *corpus* seria analisado, a fim de se estudar a forma como a docente lida com o processo de aprendizagem de uma L2 quando o aprendiz produz enunciados que não são da língua materna, mas também ainda não são da língua-alvo. Apesar de se ter chegado à conclusão de que a interlíngua, nas aulas assistidas, é embrionária, faz-se necessário compreender basicamente o que é esse sistema. A interlíngua é um conceito desenvolvido por Selinker, que partiu do pressuposto de que há uma estrutura psicológica latente no cérebro e que é ativada quando alguém tenta aprender uma segunda língua. O foco de Selinker, então, é discorrer sobre a perspectiva do aprendiz, não sobre o

sucesso desse aprendizado. Isso significa analisar a tentativa do aprendizado, a tentativa de produção de sentenças de L2 e os processos que envolvem essa tentativa. Até porque, segundo o autor, o sucesso absoluto de aprendizado de segunda língua atinge somente 5% dos aprendizes e supõe-se que isso se dá por meio de diferentes processos psicolinguísticos.

No entanto, para que haja um processo de interlíngua, sistema intermediário entre o sistema linguístico da L1 e o sistema linguístico da língua-alvo, é necessário que os aprendizes produzam sentenças, ainda que estejam distantes da língua-alvo, mas que haja, ao menos, uma tentativa de se chegar progressivamente a essa língua. Como mencionado na introdução deste artigo, pode-se dizer que o sistema de interlíngua acontece de forma ainda muito embrionária nas aulas analisadas, uma vez que a língua utilizada quase que a todo o momento é a língua materna. Atrelado a isso, encontra-se uma valorização do conhecimento das estruturas gramaticais do alemão, em detrimento do próprio processo comunicacional ou do próprio processo de tentativa de aprendizado. Com isso, ainda que recorra muito frequentemente à língua materna, a pessoa que mais fala em alemão, produzindo sentenças ainda muito presas ao material didático, é o professor.

#### **4. Conclusão**

O ensino de línguas, L1 ou L2, constitui, muitas vezes, um desafio didático para o professor e para o próprio aprendiz. A inclinação para uma simples descrição da língua parece recorrente, como o foi nas aulas de alemão analisadas. Mais ainda, não somente a descrição, como também a pressuposição de que os alunos sabem o que são os casos nominativo, acusativo e dativo; os lugares que eles ocupam nas sentenças como sujeito, objetos e adjuntos; as preposições e os casos que estas irão reger, bem como a própria noção de regência, que se torna complexa até mesmo no ensino da língua portuguesa; o que são os substantivos e os gêneros que os acompanham, e o que são os gêneros, uma vez que, como apareceu na dúvida da aluna, muitos transpõem a noção de gênero dos substantivos para a ideia de sexo. Questionar-se sobre a implicação de todos esses pontos, que fazem parte da estrutura da língua, na produção de enunciados em L2 é um questionamento importante que deve ser feito pelo docente que se propõe ensinar uma língua estrangeira.

É importante retomar a ideia de que é produtivo o ensino da gramática, das estruturas linguísticas de uma L2, desde que haja um sentido claro pelo qual o aluno está aprendendo isso. E mais: que não se confunda “trabalhar gramática” com “recorrer a terminologias metalinguísticas que podem não ter sentido algum para o aluno”. A simples descrição das estruturas não consegue dar conta do que é necessário para que o aprendiz produza sentenças de uma língua-alvo, que foi exatamente o percebido nas aulas analisadas. Dessa forma, é até possível retornar ao conceito apresentado no início deste trabalho: a interlíngua. Se o aprendiz de uma L2 apresenta um sistema linguístico que não é o da sua língua materna, mas que ainda também não é o da língua-alvo, e tal sistema ajuda no processo de aprendizagem, havendo nele como que uma mistura dois sistemas, é importante, com certeza, que o professor não deixe de lado a L1 nas aulas de L2. Entretanto, somente o uso da primeira, acompanhado de explicações (de ordem metalinguística) sobre a L2, não poderá garantir o sucesso do aprendizado da segunda: o aprendiz de L2 precisa ter a oportunidade de se exercitar na construção de etapas progressivas da gramática da L2 em questão. E é disso que se fala quando se tematiza a experiência da interlíngua.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DERRETI, Arlete. *Ensino da linguagem na escola*. Disponível em:

<<https://sites.google.com/site/raizonline/arletederetti/ensino-da-linguagem-na-escola>>.

FRANCO, António Capataz. *A gramática no ensino de segundas línguas (L2)*. Disponível em: <<http://www.rcaap.pt/results.jsp>>.

SELINKER, Larry. *Interlanguage*. Disponível em:

<<http://www.degruyter.com/view/j/iral.1972.10.issue-1-4/iral.1972.10.1-4.209/iral.1972.10.1-4.209.xml>>.

## **USO DOS QUADRINHOS PARA O ENSINO DE GRAMÁTICA: UMA ANÁLISE PRELIMINAR**

*Elisângela Leal da Silva Amaral (UEMS)*

[elisilvamaral@hotmail.com](mailto:elisilvamaral@hotmail.com)

*Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)*

[natanielgomes@uol.com.br](mailto:natanielgomes@uol.com.br)

### **1. Introdução**

Dentro de uma realidade em que a educação tem sido alvo de preocupação generalizada, o ensino de língua portuguesa tem ocupado um espaço significativo no âmbito dessa problemática, seja em relação às práticas pedagógicas, seja em relação aos resultados desse ensino. Tem havido uma busca angustiante por parte de vários profissionais diretamente ligados à área, e também por outros de áreas afins na tentativa de encontrar, se não as soluções, pelo menos respostas para algumas questões. É intrigante o fato de que o aluno passe tantos anos na escola, recebendo uma carga horária específica para o estudo de linguagem desde as séries iniciais do ensino fundamental até o Ensino Médio e não atinja um desempenho linguístico considerado satisfatório para as questões relacionadas à produção textual das práticas escolares ou para as produções burocráticas do cotidiano, nem em relação às questões que envolvem a norma culta, ou mesmo questões ortográficas.

Nesse contexto, profissionais da linguística têm tentado apresentar novas práticas para o trabalho nas aulas de língua portuguesa, propostas diferenciadas dos métodos adotados pelos docentes mais conservadores. Ao passo que os profissionais estudiosos da gramática normativa procuram encontrar caminhos que permitam solucionar as dificuldades voltadas às questões que envolvem as estruturas gramaticais da variedade padrão.

Essa situação requer do professor de língua portuguesa um posicionamento equilibrado entre as teorias que surgem, várias vezes aparentemente contraditórias, a fim de que possa selecionar o que atenda a suas necessidades profissionais momentâneas. Nesse sentido, o texto, que é a linguagem em manifestação, tem sido um excelente recurso para suavizar as dificuldades e aprimorar as práticas pedagógicas no intento de produzir efeitos mais significativos no ensino/estudo de língua portuguesa.

O livro didático também sofreu transformação, apresentando um novo formato para trabalhar os diversos pontos que envolvem as questões concernentes à língua portuguesa. Em meio aos diversos gêneros que têm sido utilizados, os quadrinhos têm se estabelecido como recurso eficaz, atendendo de maneira especial à complexidade dos estudos, privilegiados pela própria estrutura sob a qual são compostos, uma vez que se constituem “gênero múltiplo”.

Os quadrinhos, que já se anunciavam lá nas paredes das cavernas, atendendo a necessidade humana de anunciar seus feitos, passam a confirmar sua existência na civilização, inicialmente, reprovados pela elite intelectual de então. Aos poucos, novamente, vão sendo esculpidos ou vão recebendo seus traçados passando a ser revelados como aliados da educação.

## **2. *Pensando sobre o estudo/ensino de língua portuguesa***

Muitas dúvidas e muitos equívocos permeiam esse tipo de reflexão. Seria preciso ensinar um falante nativo dessa língua a falar? “Essa língua”: qual língua? Seria possível ensinar um falante nativo dessa língua a escrever? Escrever usando “essa língua”; qual língua? Alguns, afoitamente, responderiam a “língua portuguesa da escola”! Qual escola? E na seqüência do alfabeto das dúvidas, essas seriam apenas a letra A.

Se antes já era tido como difícil o trabalho sobre o “português” na escola, em tempos em que se estudavam as regras da gramática normativa, hoje não é muito diferente. As dificuldades não se ampliaram, nem passaram simplesmente a existir, apenas se transformaram, afinal evoluem as situações, evoluem os problemas. Como diz Ramos:

Não é o caso de condenar as gramáticas normativas ou de desqualificá-las, mas é fato que o conceito de língua portuguesa, hoje, é bem mais amplo. Ensina-se a língua em uso, como processo de comunicação, em seus mais diversos contextos. O texto tornou-se o principal suporte pedagógico – e não apenas textos literários. (2007, p. 65)

Ao tentar organizar uma linha de reflexão sobre o caso, é preciso que se estabeleça uma linha de raciocínio. Partindo do porquê de se estudar esse assunto, sob a perspectiva dos PCN, é possível entender que:

O domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsa-

bilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos. (p. 15)

Nesse sentido, percebe-se que os PCN, à semelhança do senso comum, atribuem à escola a responsabilidade de tornar os cidadãos aptos a, por meio da linguagem – afinal é por meio dela que ocorre a interação-usufruir de seus direitos e cumprir os seus deveres. Em outras palavras, a escola tem a responsabilidade de promover a capacitação de indivíduos a fim de torná-los preparados para qualquer situação comunicacional, ou pelo menos, para o maior número possível delas. Para isso serviriam as aulas de língua portuguesa. Para isso deveriam estar preparados os professores de língua portuguesa. Para isso deveriam estar equipadas as escolas. Para isso deveriam estar voltados os alunos. Para esse foco, deveriam estar voltadas as cobranças da sociedade como nas formas de exigências, concursos etc.

Outro importante fator, neste contexto é o estudo das variedades linguísticas. Em relação a esse assunto Bortoni faz algumas considerações e questionamento:

A aquisição da língua padrão por meio da exposição a modelos dessa variedade em sala de aula é um tema que ainda não recebeu suficiente atenção apesar da grande ênfase que a pesquisa sociolinguística tem dedicado às consequências educacionais da variação linguística. Seriam as escolas veículos eficientes na transmissão da variedade padrão da língua? (2012, p. 119)

Não bastassem todas as dificuldades que envolveram e envolvem o estudo/ensino de língua portuguesa na escola, a questão tempo também tem passado despercebida, como tantas outras, agregam-se obrigatoriedades, mas a carga horária continua a mesma, quando não diminui.

O que os PCN têm proposto é que se estude, por meio de gêneros discursivos diversificados, com inúmeras possibilidades de ocorrências linguísticas, a fim de que o cidadão em formação seja preparado para lidar com o máximo de situações imagináveis de forma clara, objetiva, participativa e até mesmo influenciadora.

Desse modo, o objetivo, é transformar a sala de aula em um conjunto de simulações reais do cotidiano. Formar cidadãos críticos, indivíduos que atuem como agentes de transformação social. Partindo do princípio da autoafirmação ou autoaceitação de sua identidade, evidenciada pela variedade linguística de origem, aquela trazida de sua comunidade e, a partir dela, avançando para o domínio das demais, incluindo a de maior prestígio social, conhecida como português culto ou, como dizem alguns, português padrão.

Nesse contexto, as opiniões se dividem. Há pesquisas apontando para a eficácia do uso e trabalho de variedades coloquiais como ponto de partida, bem como há pesquisadores afirmando que “o uso inicial do dialeto na alfabetização retarda o contato dos alunos com a língua padrão e contribui para o declínio dos padrões educacionais” (BORTONI, 2012, p. 121).

Entre as teorias e as práticas ocorridas em ambientes escolares, passando pelas angústias dos “pobres” professores de língua portuguesa, bem como pelas infundáveis cobranças sobre os milagres que os mesmos não podem fazer, encontra-se um abismo. Bortoni, na posição de sujeito pesquisadora vem endossar essa realidade:

Quando se deixa o terreno das conjecturas e se adentra a sala de aula com o objetivo de se registrar e estudar o que se passa ali, percebemos que há um pouco de verdade em ambas as posições, mas o fenômeno é de fato mais complexo do que as generalizações que a sociedade constrói. (2012, p. 121)

De fato, algo curioso acontece em nossa sociedade. O professor é o único especialista, por inúmeras vezes, tratado como inapto em sua especificidade, ou seja, os demais profissionais são extremamente respeitados em suas respectivas áreas de domínio: um médico é autoridade, tem autonomia para examinar, solicitar exames mais avançados em tecnologia, de posse da confirmação de suas suspeitas recorre a um recurso de tratamento que o paciente seguirá para alcançar a solução do problema. Um juiz ouve, analisa e julga. Um pedreiro faz a base usando de material aprovado por sua experiência no mercado e por aí, sucessivamente.

Quando se trata de docência, a coisa muda muito: as teorias vêm de algum lugar prontas para “atender as necessidades do pobre professor”, no entanto, ninguém foi até ele perguntar quais eram essas necessidades. O motivo é claro: “Todo mundo entende de educação!” e está apto a dar palpite; língua portuguesa então, “todo mundo entende como funciona, afinal é falante, e por isso sabe como trabalhar”. A sala de aula é aquele lugar que tem sempre alguém batendo à porta e dizendo: “Com licença, professor, é só um minutinho, não vai te atrapalhar!”, há sempre uma atividade “pedagógica muito importante” que precisa ser “encaixada hoje”.

Do outro lado, as famílias sabem de que os filhos precisam e o professor é quem faz sempre algo inadequado: não explica bem a matéria, não domina o conteúdo, faz uma prova muito difícil, só ensina a gramática normativa, só manda ler, lê para “enrolar a aula”, não conquistou a simpatia do aluno, etc., etc. E quando reclamam na escola, o “ines-

pecialista” tem sempre meia dúzia de contas a acertar, justificando “suas atitudes inadequadas”. Há exceções? Sempre. Mas quem é da área, pode ser consultado nisso.

A educação carece de interdisciplinaridade, também carece de transdisciplinaridade, no entanto, também carece de que o professor, especialista da linha de frente no combate contra a ignorância, ou pelo menos na luta por melhorias educacionais, seja bem preparado, bem formado, bem amparado, e sendo assim, tenha autonomia e espaço para realizar seu trabalho, no qual é o especialista. Afinal, vale lembrar que, apesar de por muitas vezes ser tão desvalorizado e tratado como alguém sem voz, é ele quem produz e forma os profissionais das áreas que têm sido respeitadas.

Na página 37, os PCN, mais uma vez vão reconhecer a importância do trabalho do professor ao dizer que “determinados objetivos só podem ser conquistados se os conteúdos tiverem um tratamento didático específico, ou seja, há uma estreita relação entre o que e o como ensinar”. Nesse sentido, seja o que for que a sociedade fragmentada e mutante da pós-modernidade exigir, os objetivos só serão atingidos se houver um profissional bem formado e com autonomia para trabalhar mediando esse processo, e imprescindivelmente, tendo direito ao uso da linguagem que trabalha para apontar os entraves e reivindicar possíveis soluções, ambos relacionados ao ensino de língua portuguesa.

### **3. *Algumas reflexões sobre o objeto das aulas de língua portuguesa***

A necessidade de expressão tem sido algo constante na vida do homem. Desde a era paleolítica, isso tem sido evidenciado. Uma expressividade que foi além das primeiras concepções de linguagem. Superando os conceitos de expressão de pensamento, transmissão de mensagens etc.

Atualmente, têm sido desenvolvidos estudos provando que o homem se realiza na interação e isso só pode ocorrer em meio à produção de sentido. A análise de discurso vai dizer que a língua é a materialização da ideologia (ORLANDI, 2012, p. 38). Bakhtin acredita que “a língua apresenta-se como uma corrente evolutiva ininterrupta”. (2010, p. 93).

É nesse sentido que Gomes diz em nota de aula que “os falantes não utilizam a língua apenas para exteriorizar seu pensamento ou estabe-

lecerem comunicação, mas usam para realizarem ações, para atuarem sobre o outro”.

Assim, percebe-se que estar inserido em uma comunidade, não significa apenas estar presente, mas requer interação, exige entendimento recíproco. É comum ao ser humano a necessidade de compartilhar experiências, sentir-se aceito, receber direcionamento. Assim se constrói identidade, e essa não acontece sem passar pela relação com o outro. Embora não seja novidade que os primeiros relacionamentos ou formação de grupos foram por necessidade de sobrevivência, como busca por alimento, por meio da caça enquanto o homem era nômade, ou mesmo pelo anseio por proteção, de alguma forma, essas relações humanas também tomaram o rumo da afetividade. É na relação com o outro que se passa a constituir o eu.

Fundamentam isso os desenhos rupestres, localizados em diversos lugares do mundo. Evidenciam a necessidade do homem primitivo de partilhar suas vivências, exaltar seus feitos, registrar suas histórias. Como exemplos, podem ser citados os registros na gruta de Lascaux, no sul da França, os de Altamira, no norte da Espanha, ou os do Parque Nacional da Serra da Capivara, no estado de Piauí. Os desenhos constituíam um prenúncio daquilo que mais tarde seria usado para narrar algo que não admite a ideia de passar em branco a existência humana. O código, nesse contexto, surge para ser usado em diversas formas de comunicação. Como afirma Dubois (1993, p. 114), “Código é um sistema de sinais – ou de signos, ou de símbolos – que, por convenção prévia, se destina a representar e a transmitir a informação entre a fonte dos sinais – ou emissor – e o ponto de destino – ou receptor”.

Além disso, como a riqueza da comunicação, capacidade que distingue o homem das demais espécies de animais, é semelhante à complexidade desse ser que a origina e dela se apropria para existir, um conjunto simplório de símbolos não bastaria. O código necessitava de recursos que permitissem ao homem reproduzir as grandezas por meio das quais conseguia vislumbrar a realidade existencial. Para satisfazer o fim a que se propõe:

O código pode ser formado de sinais de natureza diferente: sons (código linguístico), sinais gestuais (como o movimento de braços de um homem que segura uma bandeira num barco, ou numa pista de aeroporto, símbolo como os painéis de sinalização de trânsito, ou ainda, sinais mecânicos como as mensagens datilogradas em Morse etc. (DUBOIS, 1993, p. 114)

Desse modo, ao se realizar uma situação de comunicação, pode-se perceber um conjunto de elementos que, em alguns casos, permitem-se registrar simbolicamente, mas nem sempre em forma de alfabeto. O código poderá determinar a tipologia de linguagem adotada, sua classificação, já que, de acordo com Gomes (2012, p. 12), a linguagem será classificada “de acordo com o sistema de sinais que ela utiliza: (a) verbal – aquela que utiliza palavras na comunicação e (b) não verbal – aquela que vai utilizar sinais como cores, gestos, desenhos, sinais sonoros e outros”.

A base teórica deste estudo em relação à linguagem será fundamentada na definição de Gomes (2012): “um sistema de sinais pelos quais os sujeitos interagem entre si afetados por valores históricos e sociais.”.

#### **4. Reflexões sobre a origem e evolução da escrita**

Confirmando a linguagem como realização plena da existência humana, o homem tem dedicado boa parte de seu tempo em função de desenvolver mecanismos e instrumentos que o auxiliem na realização desse fenômeno.

Investindo tempo e pesquisa em busca incansável por novas formas de interação, ou de comunicação com o outro, organizando-se em grupos, comunidades e sociedades, tem buscado expandir a comunicação usando novos instrumentos que assim o permitam. Nesse sentido, Hjelmslev (1975, p. 1) afirma que a linguagem “É o instrumento graças ao qual o homem modela seu pensamento, seus sentimentos, suas emoções, seus esforços, sua vontade, seus atos. Instrumento ao qual ele influencia, e é influenciado; a base mais profunda da sociedade humana.”

Desde os registros da origem da história do homem, em linguagem pictórica, a tentativa de se fazer conhecido e compreendido pelo outro, a fim de se manter participante ativo na história, mesmo depois de fundada a passagem pela terra, mobiliza-o, leva-o a buscar outras formas de se registrar. Segundo Ferreira, a escrita cuneiforme surge desse processo, aproximadamente 4000 anos antes de Cristo, na região da Mesopotâmia. Seus caracteres se assemelhavam a cunhas e pregos.

Em seguida, a Tábua de Narmer, na região do Alto Egito, aproximadamente 3.000 anos a.C. vem demarcar a presença do hieróglifo egípcio.

Estudos do Dr. Mário Carabajal<sup>52</sup>, também acrescentam que na ilha de Creta, os registros atingem as formas definidas por arqueólogos como *Linear A*, (provavelmente usada para fins administrativos) e *Linear B*, uma forma mais cursiva. Ambas derivadas dos antigos hieróglifos egípcios, em uma versão mais simplificada.

Na China, há registros de documentos por volta de 2.000 a.C., oráculos inscritos em cascos de tartaruga ou ossos de animais.

Avanços que precedem a chegada do alfabeto fenício, de 22 letras, que originaria o alfabeto grego, de 24 letras. O alfabeto mais tarde seria dividido em consoantes e vogais, e seria organizado foneticamente, para, ironicamente, após milhares de anos de evolução das formas de comunicação de registro escrito, se chegar à conclusão da importância da oralidade, conferindo a ela *status* irredutível de instrumento oficial e prioritário da comunicação, embora por algum tempo tenham tentado menosprezá-la ou relegá-la a segundo plano.

É um costume humano, a obrigatoriedade de abrir mão do que se tem a cada surgimento de uma novidade, como se como se tivesse de optar por um único modelo, assim o anterior acaba sendo abandonado. Foi o que aconteceu com a oralidade quando a escrita foi desenvolvida.

## **5. Reflexões sobre os textos na sociedade**

É notável que a representação por imagens, ou iconográficas, sempre tenha estado presente em nossa cultura, em diversas áreas, desde a elite até as camadas mais populares, mesmo assim, apenas com uma intensa evolução da sociedade, o que se efetiva com a revolução industrial, com o crescimento das zonas urbanas é que se passou a aceitar as comunicações diferentes do texto escrito. Provavelmente, tenha nascido nesse ponto o início do retorno a um outro tipo de concepção textual: o texto não verbal.

Desse modo, para explicar texto, recorreremos à com a literatura Cunha afirma que “Toda mudança no modo de produzir linguagens afeta inevitavelmente a forma como percebemos o mundo, a imagem que temos desse mundo” (2002, p. 83). O desenvolvimento econômico faz surgir um campo em que essa aparente novidade torna-se necessária para sa-

---

<sup>52</sup> Dr. Mário Carabajal – Presidente da Academia de Letras do Brasil, Especialista em Metodologia da Pesquisa Científica/UFRR.

tisfazer aos anseios da sociedade urbanizada, acelerada pelo sistema capitalista em que a imagem contribui para a eficiência do processo comunicacional.

Por outro lado, a demanda ocasionada pelas conquistas sociais por meio da democracia e das lutas contra a desigualdade social provocaram necessidade de alterações na organização escolar, que, lentamente, começa a abrir espaço para as camadas mais populares, não mais se restringindo à elite cultural, já que começa a haver preocupação com a formação de mão de obra especializada, a fim de atender a demanda industrial. Esse novo interesse colabora para a popularização da escola. O novo formato requer práticas de letramento voltadas a procedimentos didáticos, formação e capacitação de professores, embora de forma bem rudimentar. Nesse contexto, as palavras de Duboc confirmam a coerência das mudanças ocorridas, ao dizer que “[...] o novo capitalismo pós fordista articulado com as novas ideias de pluralismo cívico e de identidades múltiplas e amalgamadas altera consideravelmente a forma como sujeitos constroem conhecimento.” (2012, p. 78). Novas relações sociais exigem novas formas de comunicação e, portanto, novas linguagens.

## **6. *Repensando a relação texto/escola***

Quando o assunto é linguagem, num contexto de reconhecimento da existência da instituição escola, conforme concebida pela sociedade, escola é lugar de “aprender linguagem”. Basta pensar o contexto atual, em que ainda impera a batalha entre “certo/errado”, não interessa a esta reflexão assumir um posicionamento a esse respeito, seria necessário, apenas, adequar a questão à demanda social. O fato é que certa ou errada, essa foi, e em alguns casos ainda é, uma realidade escolar. Nesse sentido, Ramos (2007, p. 65) trata deste assunto com propriedade ao dizer que “Por muito tempo, o ensino de língua portuguesa se resumiu – ou se limitou – a gramáticas normativas, que ditavam aos alunos as regras do que seria a “boa língua” ou a “língua correta”.

O desenvolvimento de áreas da linguística, como por exemplo a sociolinguística, trazem novas abordagens relacionadas aos estudos de língua portuguesa em sala de aula. Passa a haver mais questionamento quanto aos estudos de metalinguagem realizados, predominantemente, por meio do uso de frases descontextualizadas, ou pelo uso dos clássicos literários. Há abertura para maior presença de textos, os estudos voltam-se à maior diversidade possível do uso de gêneros textuais.

Em novos acréscimos, outro tipo de linguagem adquire espaço a escola, reafirmando a divisão adotada por Gomes (2012) ao dividir a linguagem de acordo com o sistema de sinais que ela utiliza em verbal e não verbal. Assim, o texto imagético encontra espaço no livro didático e, conseqüentemente, na sala de aula, e ainda surgem novas formatações textuais, caracterizando um processo de multiletramentos. Essas inovações começam, paulatinamente, a diminuir a importância das preocupações com o “certo e errado”: “O sujeito da era digital já não distingue tão facilmente o certo do errado porque já está imerso num mundo em que, a depender de seu contexto, o certo será certo apenas ali, mas não acolá, e ainda assim temporariamente”. (DUBOC, 2012, p. 88).

As novas vozes que ecoam nos textos vão além dos limites da linguagem da elite intelectual, evidenciando outros dizeres, abrindo espaço para outros personagens, de certo modo, solidificando também algumas sinalizações da literatura consagrada, que já mostrava o regionalismo, por exemplo, entre outras variedades linguísticas.

Há também transformações quanto aos propósitos de se trabalhar a prática textual em sala de aula. A perspectiva do letramento crítico envolve estímulo ao aluno a fim de que se torne participante da realidade e da problemática social. Segundo Duboc, há intencionalidade definida quanto ao trabalho com texto:

Os estudos de texto ou o trabalho com textos deve promover no aluno questionamentos como “O que estou fazendo aqui lendo este texto? De onde o texto fala? Qual realidade é apresentada/construída neste texto? Da perspectiva de quem é construída? Como o texto conceitua X? Como X se constitui no texto? O que o texto deixa de dizer? O que o texto desconsidera ou considera irrelevante? O que coloca no centro? O que deixa às margens? Que outras possíveis versões são excluídas? Essa versão responde aos interesses de quem? De que formas (elementos linguístico-textuais) o texto constrói essa realidade? Como o texto posiciona o leitor? (2012, p. 89-90)

Junto ao desenvolvimento da consciência de que a sociedade é composta por diferentes esferas que se complementam, estudiosos e pesquisadores da educação se voltaram ao emprego de uma pedagogia atenta à promoção de interação entre grupos sociais de “espaços” diferentes. Surge assim a busca por uma pedagogia linguístico-interdisciplinar, e – por que não dizer transdisciplinar e multidisciplinar – “que abarque diferentes práticas, textos, gêneros, linguagens e variedades, constituindo-se assim uma proposta inclusiva.” (DUBOC, 2012, p. 79).

Nesse sentido, muitas modalidades textuais são introduzidas com o objetivo de atender a diversidade linguístico-social, bem como aperfei-

çoar a construção da linguagem, dentre elas um gênero textual se destaca: as Histórias em Quadrinhos. Conforme recomendam as práticas de letramento adotadas por Duboc: “O sentido é construído em formas cada vez mais multimodais – nas quais modos representacionais escritos interagem com padrões espaciais, táteis, gestuais, auditivos e orais de significação.” (KALANTZIS; COPE, 2011, *apud* DUBOC, 2012, p. 79).

## **7. Reflexões sobre o percurso das Histórias em Quadrinhos**

Dentre o conjunto de criações/recriações humanas, já que, em nossa cultura, o “novo” se sobrepõe ao recente, as HQs retornam aos primeiros registros humanos, que são as imagens pictóricas:

O homem primitivo, por exemplo, transformou a parede das cavernas em um grande mural, em que registrava elementos de comunicação para seus contemporâneos: o relato de uma caçada bem sucedida, a informação da existência de animais selvagens em uma região específica, a indicação de seu paradeiro, etc. (VERGUEIRO, 2007, p. 8)

Esse retorno à primitiva arte rupestre conduz a uma viagem pelos feitos da civilização por milhares e milhares de anos, passando por um processo de criação e evolução da escrita que percorreu inventos como pictografia, escrita cuneiforme, hieróglifos, escrita minoica, escrita alfabética, xilogravuras, impressão, recursos gráficos e de efeitos computadorizados até chegar à “criação” das HQs. Nesse sentido, Vergueiro acrescenta que:

De certa forma, pode-se dizer que as histórias em quadrinhos vão ao encontro das necessidades do ser humano, na medida em que utilizam fartamente um elemento de comunicação que esteve presente na história da humanidade desde os primórdios: a imagem gráfica. (2007, p. 8)

Registros de uso conjunto de texto verbal e não verbal já apareciam em técnicas primitivas abandonadas em busca do novo, considerando o que já existia como ultrapassado, não se percebeu a sinonímia entre o novo e o atual, nem que a novidade já existia na forma do antigo. Novidades foram apenas os meios e técnicas de produção, como descreve Benjamin:

À xilogravura, na Idade Média, seguem-se a estampa em chapa de cobre, e a água forte, assim como a estampa e a litografia, no início do século XIX. [...] a litografia permitiu às artes gráficas pela primeira vez colocar no mercado suas produções não somente em massa, como já acontecia antes, mas também sob a forma de criações sempre novas. (1969, p. 166)

Essas novas técnicas facilitaram o “nascimento” das Histórias em Quadrinhos, no século XIX. Cronologicamente, as produções se iniciaram na Suíça em 1827; na Alemanha em 1865; no Brasil em 1869; nos Estados Unidos em 1894 com *O Garoto Amarelo (Yellow Kid)*, de Richard Felton Outcault publicado periodicamente na revista *Truth*, sem muita aceitação. Em 1895 passa a ser produzido no *New York World*, dois anos depois, é levado por Outcault para o *New York Journal American*. Mais tarde, outro artista, George Luks, é contratado para dar segmento à produção da tira, que passa a circular em duas versões.

Outras criações pioneiras são *As Aventuras de Nhô Quim*, do caricaturista brasileiro, Ângelo Agostini, publicada na revista *Vida Fluminense*, que circulava no Rio de Janeiro, seguindo um modelo sem balões.

As diversas publicações em vários lugares não encontraram muito reconhecimento por parte do público. A real aceitação se dá com *Yellow Kid (Menino Amarelo)*, de Outcault, em 1895, com sua entrada em um jornal americano de grande circulação.

#### **8. Reflexões sobre as práticas didáticas no ensino de língua portuguesa e a sistemática de uso dos quadrinhos**

Há muitas discussões sobre o ensino de língua portuguesa nas escolas, seja no ensino fundamental ou no ensino médio, e até mesmo nos cursos de graduação, chamados de nível superior. Não há uma causa específica para tantas discussões e polêmicas, as razões são inúmeras, chegando a serem contraditórias. É importante ressaltar, ainda, que algumas teorias provenientes dessa polêmica acabam por gerar mais confusão do que solução para os problemas do ensino.

Algumas das evidências mais comuns nesse contexto seriam os resultados alcançados ou esperados em avaliações escolares; como no vestibular, hoje quase totalmente substituído pelo ENEM. Os problemas passam pela interpretação de texto e produção textual; insuficiência de domínios linguísticos necessários para lidar com situações concretas de comunicação no dia a dia; divergências quanto aos conteúdos programáticos, ou grades curriculares, e lacunas deixadas pela gramática normativa.

Nessas circunstâncias, os quadrinhos entram nos livros didáticos oferecendo as riquezas de recursos linguísticos que compõem esse gênero.

ro múltiplo, introduzindo novas possibilidades de abordagens, abarcando muitos dos aspectos das variedades linguísticas.

Nessa perspectiva, os estudos sobre letramento vêm alertar para a percepção de que a transformação do estudo/ensino de língua portuguesa não condiz apenas com acrescentar numericamente diversidades de gênero, – mesmo sendo um gênero múltiplo como os quadrinhos. Essa prática apenas muda “a cara do *quê*” – que fazer -; é preciso que se reveja o *como* – como fazer. Obviamente, isto não é um manual simplório com as respostas prontas, nosso objetivo é contribuir para uma reflexão sobre as práticas didáticas e sobre o uso de alguns de seus instrumentos.

Conscientes de que o exercício da democracia consiste em abrir espaço para cada cidadão, e concordando com o princípio de que sem linguagem não há identidade, logo não há cidadão, respeitar o indivíduo é respeitar a linguagem, ou seja, a variedade linguística usada por ele. Como o respeito é uma atitude recíproca, há que se reconhecer determinadas convenções sociais adotadas.

Nesse sentido, os estudos de língua portuguesa precisam consistir no maior número de áreas e conteúdos possíveis, de forma global e complementar e não fragmentada e excludente, nem de conteúdos nem de falantes. Levando em consideração que a escola pode ser a única oportunidade para alguns cidadãos em formação ampliarem seus conhecimentos linguísticos, a fim de melhor circularem em determinadas rodas sociais, até mesmo em uma possível entrevista de emprego, a responsabilidade com o ensino de língua portuguesa aumenta.

Nesse aspecto, os gêneros textuais são um conjunto de ferramentas imprescindíveis do qual os quadrinhos fazem parte constituindo-se, em sua própria estrutura original, objeto de extrema contribuição na ampliação e no aprimoramento de conhecimentos linguísticos. Eis alguns exemplos de estudos envolvendo os recursos que os quadrinhos oferecem:

### **8.1. Tema: A língua se transforma no tempo e no espaço:**

Normalmente o aluno considera seu vocabulário como único, e suas construções linguísticas como modelos eternos. No entanto, a percepção das transformações linguísticas, da “vida” da língua, pode gerar no aluno uma relação de proximidade e de participação na existência da mesma e em sua amplitude, o que vai ajudar a quebrar alguns tabus e li-

mitações em relação ao estudo. Desse modo, torna-se possível que se passe a refletir na parcela de autoria do aluno/falante, o que de certo modo vai abrir novas perspectivas de estudo, análise, conhecimentos, abordagens e compreensão, bem como ampliação em seus domínios teóricos e maior capacidade de uso das diversas variedades nos respectivos momentos adequados.



8.1.1. *Possibilidade*: reescrever o último balão com as possibilidades de construções de variante própria de jovens.

## 8.2. Tema: Ambiguidade: e a manipulação dos sentidos:

A seleção de vocabulário pode funcionar como manipulação, o que requer cuidados na produção textual e também na interpretação. Em uma sociedade onde há disputa por poder, tentativa de enganação constante, entre outras ocorrências políticas<sup>53</sup>, trabalhar linguagem sob uma perspectiva de multiletramento, ou seja, abrangendo o estudo de linguagem como prática social de interação e não como mera metalinguagem, explorar os efeitos de sentido torna-se imprescindível. Afinal a ignorância contribui para o engano. Desse modo, esta tirinha se constitui um bom exemplo de trabalho com o letramento crítico.

<sup>53</sup> “Segundo a autora Hannah Arendt, filósofa alemã (1906-1975), com o termo política, “trata-se da convivência entre diferentes”, pois a política baseia-se na “pluralidade dos homens”. Disponível em: <<http://www.brasile Escola.com/politica>>. Acesso em julho de 2013.



Copyright © 2002 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

6614

8.2.1. *Possibilidade*: explorar recursos argumentativos que poderiam ser usados pela professora a fim de evitar a artimanha de Chico.

8.2.2. *Intencionalidade*<sup>54</sup>: “*Não era isso o que queria dizer!*”: é comum, na produção textual, a dificuldade de produzir a mensagem desejada. Um exercício para amenizar esse problema é sondar o interlocutor. É necessário que se conheça o tipo de linguagem adotado pelo mesmo (faixa etária, nível de escolaridade, posição social, e até mesmo da região, etc.). Observações que auxiliarão na seleção de vocabulário, tipo de variedade adequada, organização sintática apropriada, etc. Questões não avaliadas por Rosinha:

<sup>54</sup> Segundo Costa Val (1991, p. 10), “a intencionalidade concerne ao empenho do produtor em construir um discurso coerente, coeso e capaz de satisfazer os objetivos que tem em mente numa determinada situação comunicativa. A meta pode ser informar, ou impressionar, ou alarmar, ou convencer, ou pedir, ou ofender, etc. e é ela que vai orientar a confecção do texto.”



## 9. Considerações finais

Em meio à problemática instaurada frente ao ensino/estudo de língua portuguesa, profissionais da educação e pesquisadores têm procurado novas práticas pedagógicas e mecanismos alternativos.

O livro didático e os conteúdos programáticos têm sido reformulados por meio do uso de diversidades de gêneros que simulem a realidade social e melhor preparem o aluno para o exercício da cidadania.

Nesse sentido, os quadrinhos, como gênero multimodal, possuem características eficazes para atender às variedades linguísticas e sociais contribuindo significativamente para o trabalho com língua portuguesa.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arendt, Hannah. <<http://www.brasilecola.com/politica>>. Acesso em: 08-2013.

BACKTIN, Michail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2010.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutividade técnica. In: \_\_\_\_\_. *A ideia do cinema*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1969.

BAZERMAN, C. Systems of Genres and the Enactment of social Intentions. In: FREEDMAN, Aviva; MEDWAY, Peter. *Genre and the New Rhetoric*. London: Taylor & Francis, 1994, p. 79-101.

CARABAJAL, Mário. *Síntese histórica do surgimento e evolução da escrita*. Disponível em: <<http://www.academialetrasbrasil.org.br/histescrita.htm>>. Acesso em: 06-2013.

CEREJA, Willian Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Todos os textos*. São Paulo: Atual. 2003.

COSTA, Sérgio. *Revista de linguagem, cultura e discurso*. RECORTE – revista eletrônica. UNINCOR, ano 3, n. 5, jul.-dez.2006.

COSTA VAL, M. G., *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

CUNHA, Maria Zilda da. *A tessitura dos signos: matrizes de linguagem e pensamento na literatura infantil e juvenil em obras de Ângela Lago e Octaviano Correia*. 2002. Tese (Doutorado em Estudos Comparados de Literaturas em Língua Portuguesa) – Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas – FFLCH, Universidade de São Paulo.

DUBOC, Ana Paula Martinez. *Atitude curricular: letramentos críticos nas brechas da formação de professor de inglês*. Tese de Doutorado. USP, 2012.

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

GOMES, Nataniel dos Santos; ABRÃO, Daniel. Ideologias nos Quadrinhos: o capitão América. In: \_\_\_\_; RODRIGUES, M. L. (Orgs.). *Para o alto e avante*. Curitiba: Appris, 2012.

HJELMSLEV, Louis *Prolegômenos a uma teoria da linguagem*. São Paulo: Perspectiva. 1975.

FERREIRA, C. Blog Arte Tempo: o percurso da arte ao longo da história. *Gruta de Lascaux, França*. Disponível em: <<http://artetempo.blogspot.com.br/2009/11/gruta-de-lascaux-franca.html>>. Acesso em: 07-2013.

FARTO, Thaigor do Vale *et alii*. *A história das pinturas rupestres*. Disponível em: <<http://ahistoriadacomunicacao.wordpress.com>>. Acesso em: 07-2013.

ORLANDI, E. P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2012.

VERGUEIRO, Waldomiro. Uso das HQs no ensino. In: RAMA, A.; \_\_\_\_\_. (Orgs.). *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. São Paulo: Contexto. 2007.