

**MATERIAIS DIDÁTICOS PARA ALUNOS SURDOS:
ANÁLISE DE LIVRO DIGITAL**

Priscila Costa Lemos Barbosa (INES)

vanessa_gomesteixeira@hotmail.com

Vanessa Gomes Teixeira (UERJ)

vanessa_gomesteixeira@hotmail.com

1. Introdução

A partir de 1988, com a nova constituição brasileira, começa a se pensar em uma educação para todos, levando em conta as especificidades de cada aluno. Anos mais tarde, surge a chamada educação inclusiva, que tem como objetivo o crescimento de cada aluno como indivíduo e a formação de uma escola democrática, que respeita as diferenças e tem uma infraestrutura para lidar com elas, já que o ensino deve ser para todos.

A proposta de inclusão de surdos na comunidade ouvinte tem possibilitado diversas conquistas significativas, como a busca pelo campo educacional em 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. Ramos (2013) comenta:

A partir de 2005 as ações políticas públicas vem se direcionando para a utilização de libras “nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior”. Assim, tornou-se imprescindível a elaboração de propostas e a execução de projetos para garantir ao alunado surdo materiais didáticos com acessibilidade em sua língua brasileira de sinais. (RAMOS, 2013, p. 1)

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 destacam a diferença de modalidade de cada língua: a libras é espaço-visual, enquanto o português é oral-auditivo. Isso quer dizer que são duas estruturas linguísticas distintas e por isso, devemos levar em conta suas respectivas especificidades quando pensamos em uma metodologia de ensino para alunos surdos.

2. Objetivos

Nesse contexto, o presente trabalho tem como objetivo analisar a unidade 1, intitulada “Arte”, do livro digital em língua brasileira de sinais, anexo à coleção do Projeto Pitangua, voltado para o ensino de Português para alunos surdos e ouvintes do 5º ano do ensino fundamental. A tradução da coleção Pitangua, desenvolvida pela Editora Arara Azul em 2007, visou a criação de livros digitais bilíngues, totalizando vinte volumes traduzidos para língua de sinais, que abrangem as matérias de português, matemática, história, geografia e ciências nos quatro anos iniciais do ensino fundamental I.

3. Referencial teórico

Vilaça (2009), em seu texto “Material didático no ensino de línguas estrangeiras: definições, modalidades e papéis”, fala sobre pesquisas sobre material didático, apontando para a necessidade de mais estudos nessa área, em especial aqueles sobre a elaboração de materiais e aqueles que envolvem orientações e discussões sobre a adaptação dos livros didáticos. Além disso, o autor também nos mostra que o termo “material didático” não tem um conceito fixo, pois há diversas concepções que diferem entre si no modo como pensam o ato de aprender uma língua.

A primeira que podemos destacar é a de Tomlinson (1998), que define material didático como “qualquer coisa que ajude a ensinar aprendizes de línguas”. A segunda concepção de destaque é a definição reformulada por Tomlinson (2001) anos mais tarde, conceitualizando material didático como “qualquer coisa que possa ser usada para facilitar a aprendizagem de línguas”. Por último, temos a definição de Salas (2004), que explica que material didático é “qualquer coisa empregada por professores e alunos para facilitar a aprendizagem”.

Apesar das definições acima serem amplas, elas são de grande importância para a compreensão da existência de diversas formas de materiais, o que ultrapassa a concepção reducionista de que o material didático se resume ao livro didático. Assim, a partir dessas concepções, podemos ver CD-ROM, exercícios fotocopiados, vídeos, músicas, entre outros, como exemplos de materiais didáticos para o ensino de línguas.

Já em relação à análise de material didático, segundo os critérios de Tomlinson & Masuhara (2005), os exercícios devem seguir alguns princípios que sustentam as práticas em sala de aula: envolver interações

e comunicações significativas; possuir conteúdo relevante, pertinente, interessante e motivador; utilizar habilidades ou modalidades linguísticas; envolver o aprendizado indutivo ou por descobertas das regras subjacentes ao uso e à organização da linguagem; estimular o uso criativo da linguagem e o processo de tentativa e erro.

4. *Análise da lição*

A Coleção Pitangüá, desenvolvida em abril de 2007, é uma coleção de livros digitais apresentados em CD-ROM em libras e em português escrito, que foi distribuída gratuitamente para escolas públicas com estudantes surdos. Segundo Ramos (2013):

A pessoa surda, como indivíduo independente para realizar suas escolhas, inclusive quanto à língua em que se sente mais confortável para uma comunicação efetiva (libras, português ou qualquer outro idioma), pode contar com a tradução de textos escritos para a libras para ajudá-lo a satisfazer a necessidade da própria compreensão enquanto sujeito bicultural. Por ser minoria linguística e bicultural, os surdos trazem em sua constituição como seres humanos a possibilidade da compreensão de dois mundos diversos. Compreender-se, filosoficamente, e poder se comunicar com estes dois mundos faz parte de sua constituição como pessoa e como cidadão. (RAMOS, 2013, p. 9-10)

A lição analisada é a lição 1 do livro de português para o 5º ano. Vale lembrar que todas as questões têm um ícone que, quando aberto, mostra uma intérprete traduzindo a frase em língua portuguesa para a língua de sinais brasileira. Veja **Fig. 1**.

A unidade é iniciada com um texto sobre o conto musical Pedro e o Lobo de Prokofiev. Essa atividade pediria como material de apoio o próprio conto em questão para que os alunos tivessem contato com o texto original, já que muitos podem nunca ter tido acesso a essa história.

Na página seguinte, há o levantamento de questões sobre música e instrumentos musicais. A segunda questão pede para que o aluno “converse com os colegas de sala e imaginem que sons poderiam representar as personagens da história Chapeuzinho Vermelho. Essa questão mostra-se improdutiva em uma sala de aula mista, pois a forma como o surdo lida com o som é completamente diferente da forma como o ouvinte lida com o mesmo, logo esse tipo de atividade exclui os alunos surdos.



Fig. 1 – imagem do livro *Projeto Pitangüá Português 4ª série*, p. 6

Na terceira página da unidade, há diversas perguntas antes do segundo texto sobre o pintor Portinari, que visam trabalhar com a pré-leitura. Esse tipo de atividade mostra-se muito produtivo, pois trabalha com o conhecimento prévio do aluno e o faz buscar sentidos no texto, melhorando sua competência leitora.

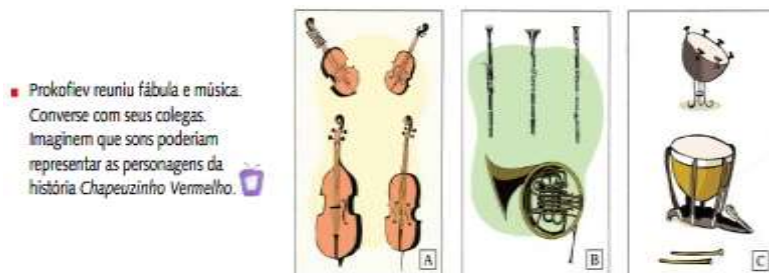


Fig. 2 – imagem do livro *Projeto Pitangüá Português 4ª série*, p. 7

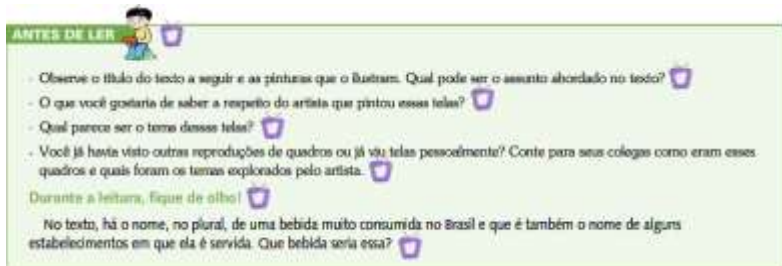


Fig. 3 – imagem do livro *Projeto Pitangüá Português 4ª série, p. 8*

Na página 11, há perguntas de interpretação de texto relacionadas com a leitura do texto sobre o Portinari. Uma questão que merece destaque é a questão nº 4. Além das questões serem de grande relevância por trabalharem com um tema contextualizado, essa questão em especial pede uma interpretação visual, o que é uma abordagem positiva no ensino para alunos surdos, já que a libras é uma língua visuo-espacial.

4 Por que motivo o quadro *Baile na roça* foi rejeitado pela organização do concurso?

- Observe a seguir as reproduções de *Baile na roça* e *Retrato de Olegário Mariano*, obra com que Portinari acabou vencendo o concurso posteriormente. Compare-as e identifique as diferenças entre elas.



Fig. 4 – imagem do livro *Projeto Pitangüá Português 4ª série, p. 11*

Ainda em relação as figuras, poderia ser mostrado um maior número de pinturas de Portinari para que sua arte fosse mais contextualizada para o aluno. Isso porque, na questão de interpretação nº 9 da atividade, pede-se que o aluno relacione a infância do pintor com os temas explorados em sua obra e essa informação exige do aluno um nível de conhecimento sobre o pintor que talvez ele ainda não tenha. Logo, a questão parece mostra-se inapropriada para esse momento da unidade.

A seção seguinte, intitulada “Amplie seu vocabulário” trabalha com os sentidos de diversas palavras. No entanto, as questões são des-

contextualizadas e não oferecem nenhum recurso visual para ajudar o aluno surdo entender seu sentido.

Amplie seu vocabulário

- 1 Encontre no texto duas palavras usadas com o significado de padre.
- 2 A palavra *forro* pode ter diversos significados. Escreva uma frase para cada um dos significados a seguir.
 - Enchimento ou parte interna de certas roupas.
 - Revestimento de sofás e cadeiras.
 - Revestimento interno do teto de um compartimento ou aposento.
 - Com qual desses significados a palavra *forro* é empregada no texto?

Figura 5 – imagem do livro *Projeto Pitangüá Português 4ª série*, p. 13

Na página 14, começa a seção de revisão de substantivos e verbos. Essa parte mostra-se deslocada do resto da unidade, pois antes dessa seção não há nenhuma explicação dessas duas classes gramaticais. Além disso, a subparte dessa seção, intitulada “Ortografia”, tem algumas questões incoerentes, como a questão 01, que pede para o aluno “escrever palavras da mesma família das palavras do quadro” sem fazer um recorte do qual critério o aluno deve usar: se ele deve dividir as palavras de acordo com a classe gramatical, se o aluno deve dividir as palavras de acordo com o número de sílabas, etc. Por ser uma questão ampla demais, ela torna-se improdutiva.

ORTOGRAFIA

Revisão: dificuldades ortográficas, regras de acentuação

- 1 Em seu caderno, escreva palavras da mesma família das palavras do quadro. Se precisar, procure as palavras no texto.

honrado	pensar
desenho	competir
torcer	mensageiro



ELIOMAR GUARIZELLI

Figura 6 – imagem do livro *Projeto Pitangüá Português 4ª série*, p. 14

O mesmo acontece com a questão na página seguinte. Ela pede que o aluno responda questões relacionadas à acentuação, porém essa matéria não é trabalhada em nenhum momento na unidade.

2 Encontre no texto e copie no caderno um exemplo para cada uma das regras de acentuação apresentadas a seguir.

- São acentuadas todas as proparoxítonas.
- São acentuadas todas as oxítonas terminadas em A, E, O (seguidas ou não de S) e EM.
- São acentuadas todas as paroxítonas terminadas em I e U (seguidas ou não de S).
- São acentuadas todas as paroxítonas terminadas em ditongos.

3 Nem sempre os nomes de pessoas são escritos de acordo com as regras ortográficas da Língua Portuguesa, principalmente se forem nomes estrangeiros, ou registrados por famílias estrangeiras. É o caso de Candido Portinari, cujo nome não seguiu as regras de acentuação.

- Que regras não foram seguidas ao se registrar o seu nome?
- Como seria escrito seu nome se as regras fossem seguidas?

Figura 7 – imagem do livro *Projeto Pitangüá Português 4ª série*, p. 15

Já na página 16, o livro explica o que é a autobiografia, mostrando para o aluno as principais características desse gênero e qual sua estrutura. Essa atividade mostra ser de grande proveito, pois o trabalho com gêneros textuais permite que o aluno tenha contato com textos em contextos de comunicação reais, melhorando seu letramento e sua habilidade de leitura.

Hora de escrever

4 Imagine que você e seus colegas vão fazer um álbum de recordação da turma, que será acompanhado por uma biografia de cada aluno. Cada aluno ficará responsável por sua autobiografia. Para se organizar, comece escrevendo em seu caderno as seguintes informações sobre você:

- Nome.
- Data e local de nascimento.
- Cidade em que mora.
- Hobbies.
- Você pode acrescentar outras informações, se desejar.
- O texto deverá ser escrito em primeira pessoa.
- Observe bem o texto de Carlos Queiroz Telles antes de começar. Perceba que ele não faz uma lista de informações, como em uma ficha, mas escreve como se estivesse contando algo a alguém. Note que:
 - Os verbos empregados para descrever suas ações e sentimentos estão na primeira pessoa: confesso, fui, aprendi.
 - O pronome possessivo relacionado a ele também aparece na primeira pessoa: minha.
 - Há verbos no presente (relacionados ao momento em que ele conta a história), como confesso, e verbos no passado (relacionados ao momento em que os fatos relatados ocorreram), como em.
- Que profissão pretende ter e por quê.
- Que pessoas mais admira.
- Sonhos.




Figura 8 – imagem do livro *Projeto Pitangüá Português 4ª série*, p. 16

No que diz respeito à página 17, a atividade apresentada pelo livro é interessante, porém o professor deverá tomar cuidado com o seu andamento. A questão pede que o aluno faça uma autobiografia e, em um segundo momento, a leia para o resto da turma. Essa leitura para a turma parece ser uma atividade positiva, no sentido que aproxima os alunos e todos conhecerão mais sobre seus colegas de classe. O único cuidado que

deverá ser tomado é que os alunos surdos devem realmente participar da atividade, contando sua história em libras, tendo a ajuda do intérprete para traduzir o texto para a língua portuguesa e interagindo com os colegas da classe.

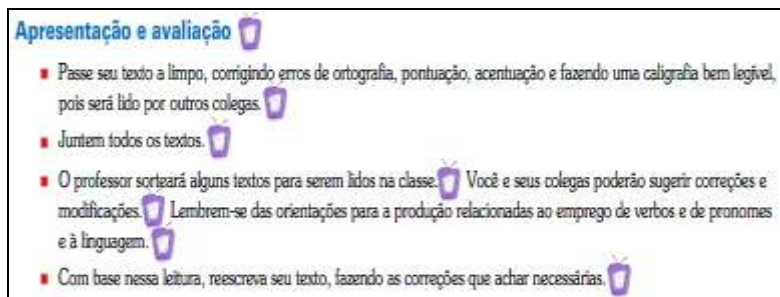


Figura 9 – imagem do livro *Projeto Pitangüá Português 4ª série*, p. 17

Para trabalhar com o novo texto na página 19, o livro novamente propõe questões pré-leitura. Essas questões buscam o conhecimento prévio do aluno e tentam incentivá-lo a pesquisar para saber mais do autor. Esse tipo de atividade mostra-se muito produtivo, pois contextualiza o conteúdo do texto para o aluno, busca o conhecimento prévio dele e tenta incentivá-lo a conhecer mais sobre o conteúdo programático.

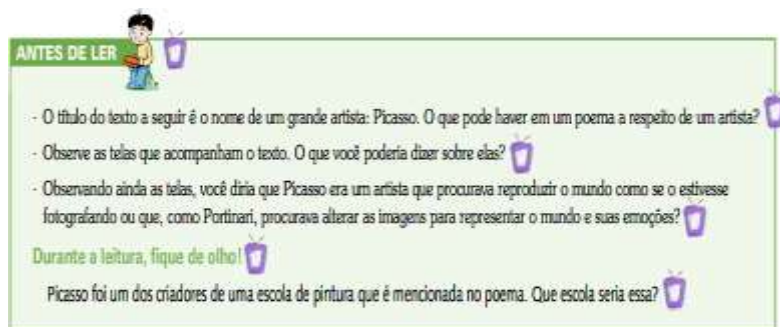


Figura 10 – imagem do livro *Projeto Pitangüá Português 4ª série*, p. 18

Outro tópico que merece destaque nessa questão é que o texto é muito interessante, pois trabalha com duas artes que se relacionam: a literatura e a arte visual. Esse mostra-se um ponto positivo, pois aborda dois assuntos diretamente ligados ao tema da lição e utiliza recursos visuais, que ajudam no processo de aprendizagem do aluno surdo.

Já na página 24, primeira questão parece estar descontextualizada, pois pede que o aluno diferencie os termos “poema narrativo” e “biografia”, mas não trabalha com o primeiro conceito na unidade.

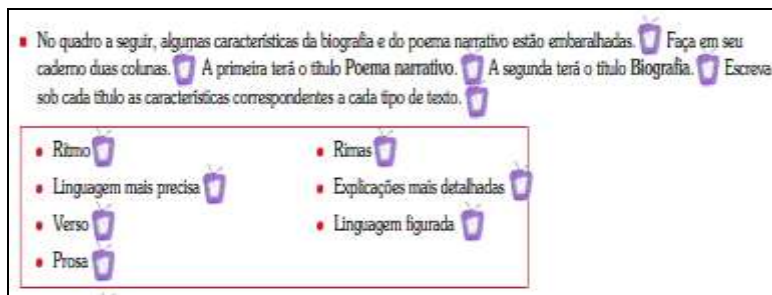


Figura 11 – imagem do livro *Projeto Pitaguá Português 4ª série*, p. 24

O mesmo acontece com a questão 4, pois a questão pede que o aluno reconheça a estrofe em que só foram usados substantivos e diga quais verbos estão subentendidos nos versos, mas não trabalha com os conceitos dessas duas classes gramaticais.

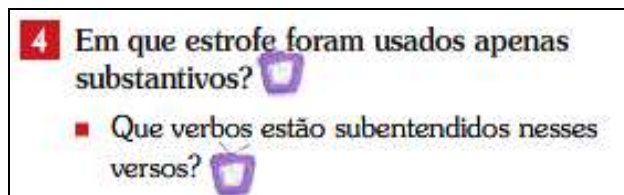


Figura 12 – imagem do livro *Projeto Pitaguá Português 4ª série*, p. 2

Já na questão nº 3, há a contextualização do conteúdo pedido. Esse recurso é interessante, porque ajuda o aluno a sistematizar os conteúdos, além de fazer uma pequena revisão da matéria que foi trabalhada.

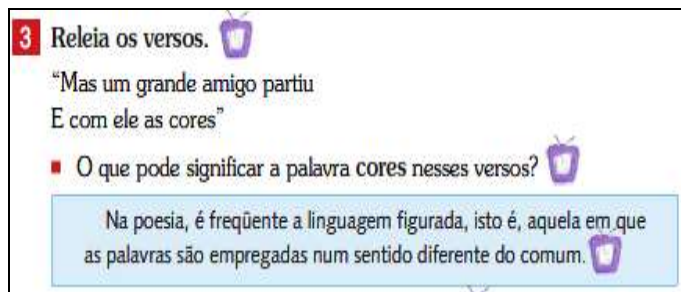


Figura 13 – imagem do livro *Projeto Pitaguá Português 4ª série*, p. 24

Na página 25, há seção “Ortografia” trabalha com as diferenças no uso de “ç” e “ss”. No entanto, a questão é formada por palavras descontextualizadas, exigindo do aluno que ele apenas complete com a opção correta. Mais interessante seria se as palavras estivessem em frases para que o aluno pudesse inferir seus significados e, além disso, a questão seria mais produtiva se usasse mais recursos visuais, que dessem “pistas” sobre o significado desses termos.

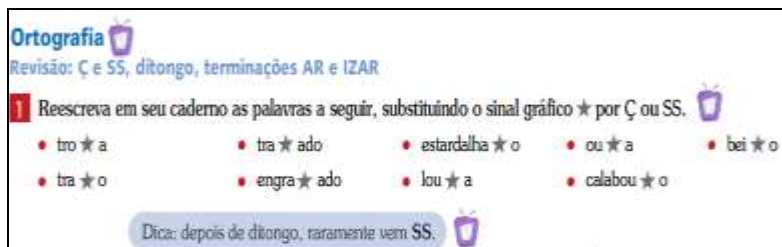


Figura 14– imagem do livro *Projeto Pitangüá Português 4ª série, p. 25*

O penúltimo texto da unidade encontra-se na página 28, intitulado “Rock e pop são o topo na parada de sucessos”. As questões pós leitura são bem interessantes, pois buscam as pistas dadas pelo texto para ajudar o aluno a definir o conceito de “enquete” e “reportagem”.

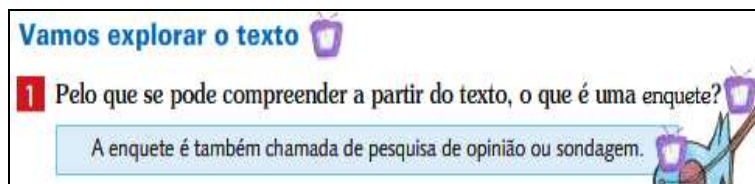


Figura 15– imagem do livro *Projeto Pitangüá Português 4ª série, p. 28*

Por último, na página 32, a última atividade pede adaptação. A proposta da seção é que a turma monte um programa de rádio, que será exibido para o resto da escola. Por isso, o professor dividirá a classe em grupos: os locutores, os sonoplastas, os redatores e os pesquisadores das matérias. Levando em conta que o aluno surdo deve ter a liberdade plena de escolher qual parte da atividade ele quer desenvolver, se o programa de rádio fosse adaptado para a TV, essa atividade incluiria mais o aluno surdo, já que ele teria a opção de ser também o apresentador do programa, explicando as matérias em libras e os seus colegas de classe poderiam inserir legendas em língua portuguesa para os ouvintes que não soubessem a língua de sinais.

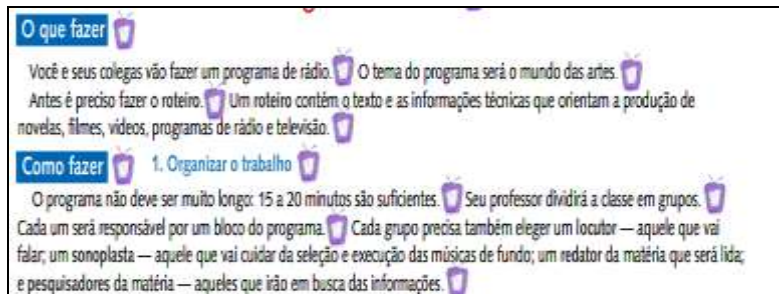


Figura 16– imagem do livro *Projeto Pitangüá Português 4ª série*, p. 32

A partir dos critérios de avaliação listados por Holden & Rogers (2001) – válidos porque focam nas necessidades do aluno – e da análise da lição acima, podemos concluir que o material apresenta pontos positivos. O fato do livro ser traduzido para a língua de sinais brasileira mostra um grande avanço no que diz respeito aos materiais didáticos pensados para alunos surdos, já que esse material permite que o aluno estude em casa e seja mais autônomo no processo de ensino-aprendizagem. As novas tecnologias mostram-se muito eficientes na função de estimularem os alunos, pois, além de quebrarem a rotina da sala aula, eles aprendem de forma mais contextualizada e significativa do que realizando atividades mecânicas de cópias.

No entanto, algumas atividades da unidade ainda precisam ser repensadas, pois não levam em conta as especificidades dos alunos surdos e, por isso, acabam os excluindo do contexto escolar. Além disso, o material ainda necessita de adaptação no que diz respeito à utilização de recursos visuais: levando em conta a modalidade visuo-espacial da Libras, esses recursos têm papel fundamental no processo de ensino aprendizagem de alunos surdos, já que contextualizam o conteúdo e dão “pistas” que ajudam esses alunos a entenderem melhor o texto.

5. Considerações finais

Nosso trabalho teve como objetivo analisar a primeira lição, intitulada “Artes”, do livro digital em língua brasileira de sinais, anexo à coleção do Projeto Pitangüá, voltado para o ensino de português para alunos surdos e ouvintes do 5º ano do ensino fundamental, mostrando se suas atividades realmente têm uma metodologia diferenciada e levam em conta as especificidades dos alunos surdos.

A iniciativa de elaboração de um material didático voltado para surdos é importante porque representa mais uma conquista da dessa comunidade e mostra que, mesmo lentamente, ela está galgando seu espaço na sociedade atual. No entanto, mesmo com o desenvolvimento de estudos na área de elaboração de material didático voltado para alunos surdos, muito ainda deve ser feito: pesquisas sobre a libras, com o intuito de descrevê-la e explicar suas características devem ser desenvolvidas, de modo que essa particularidade da língua materna do surdo sejam levadas em conta quando pensamos em um material de língua portuguesa como segunda língua para comunidade surda.

Além disso, é necessário também que sejam levados em conta os traços culturais desse grupo, elaborando materiais que falem sobre sua história e produção cultural para que haja a divulgação na comunidade ouvinte e para que preconceitos e reducionismos sobre a comunidade surda sejam combatidos. É necessária uma educação que vise à participação integrada de todos os estudantes nos estabelecimentos de ensino regular, reestruturando o ensino para que este leve em conta a diversidade dos alunos e atente para as suas singularidades. Mudar a perspectiva e o olhar que temos em relação à comunidade surda é um fator fundamental para que haja a real integração entre surdos e ouvintes.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICAS

ALBRES, Neiva de Aquino. *Português... eu quero ler e escrever: material de didático para usuários de libras*. São Paulo: IST, 2010.

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

LEFFA, Wilson. (Org.). *Produção de materiais de ensino: teoria e prática*. 2. ed. Pelotas: Educat, 2008.

LEITE, J. G.; CARDOSO, C. J. Inclusão escolar de surdos: uma análise de livros de alfabetização. In: *Anais do IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE*. Curitiba: Champagnat, 2009, p. 1-13.

MOITA, Filomena M. G. S. Cordeiro; ANDRADE, Fernando César 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.

QUADROS, Ronice Müller de; SCHMIEDT, Magali L. P. *Ideias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília: MEC, SEE-SP, 2006.

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. Materiais didáticos de língua estrangeira: aspectos de análise, avaliação e adaptação. *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades*, v. 8, p. 67-78, 2010.

O ERRO: UMA PERSPECTIVA DE MUDANÇA

Luiz Eduardo Simões de Burgos (UESB/UFBA)

eduardoburgos@bol.com.br

Izabel Cristina Lima Dias Rocha (UNEB/UFBA)

izabelrocha2@hotmail.com

1. Introdução

O nosso povo, os nossos estudantes, as nossas crianças precisam viver ativamente. E viver ativamente é ter o mínimo de participação nas mudanças que atravessam o nosso país, as modificações pelas quais passam a nossa sociedade e nas transformações que ocorrem em nossa comunidade. E é na escola onde tudo deveria começar.

Trataremos, neste trabalho, da noção de “erro”. É sabido que o mesmo provoca um tipo de preconceito que se arraigou em nossa sociedade: o preconceito linguístico, no qual os falantes da norma não padrão são tidos como incompetentes apenas por falarem uma modalidade diferente da norma padrão. Buscaremos, então, demonstrar que não há incompetência, pelo contrário, o que há, na verdade, é um grande conhecimento implícito dos mecanismos da língua.

De início, abordaremos os conceitos de “erros” e o que pensam os linguistas a respeito do julgamento dos gramáticos e a comparação do considerado “erro” do português não-padrão com o que ocorre com o inglês padrão.

O segundo ponto a tratar é o “erro” e o preconceito, no qual mostraremos as consequências do preconceito linguístico que sofrem as pessoas usuárias da norma desprestigiada. Também trataremos da habilidade que tem o falante de adaptação aos novos fenômenos linguísticos nos mecanismos de funcionamento da língua.

No terceiro e último tópico, abordaremos o “erro” e a intencionalidade do texto, demonstrando que em qualquer modalidade da língua encontrar-se-á a cultura do seu povo, independentemente da presença dos tais “erros”. Chamamos, também, a atenção para o fato de que, na maioria das vezes, o professor despreza a intencionalidade, a cultura do aluno, inseridas no texto, valorizando apenas os fatores ortográficos.

2. As visões sobre o “erro”

O erro em linguagem tem sido visto como aquilo que, na produção linguística, destoa ou é diferente de uma outra realização tomada como modelo ou padrão. (FIGUEIRA, 1996, p. 55).

Segundo Possenti (1997), o conceito de erro será diferente para cada definição de gramática. O autor diz, ainda, que para a gramática normativa erro é tudo aquilo que foge à variedade, que foi eleita como exemplo de boa linguagem. Para a gramática descritiva, só existe erro quando há ocorrência de formas ou construções que não fazem parte, de maneira sistemática, de nenhuma das variantes de uma língua.

Equivocadamente, tem-se a ideia de que erro é tudo aquilo que é desviado da linguagem padrão, tanto na escrita quanto na fala, porém os chamados “erros” são explicados cientificamente como processos naturais da língua. Observem o que dizem os gramáticos.

Não é admissível que um alfabeto tão restrito (apenas 23 letras) se cometa tantos erros ortográficos pelo Brasil afora. Estude com cuidado este capítulo para integrar o grupo de cidadãos que sabem grafar corretamente as palavras da língua portuguesa. (CIPRO NETO & INFANTE, 1997, p. 33).

... português estropiado que no Brasil se fala, língua de gíria, língua sem peças sintáticas, língua de flexão arbitrária, língua do “deixô vê”, do “mande ele”, do “já te disse que você”, do “não lhe conheço”, do “fiz ele estudar”... (ALMEIDA, 1994).

O desvio do padrão, principalmente na fala, serve de estudo científico para observar as variações e mudanças da língua, pois se sabe que o “erro” de hoje pode amanhã ser considerado como o correto. Tem-se a exemplo disso, o uso da próclise e da ênclise no português padrão. Na época do descobrimento, o uso da próclise no início de frase era considerado correto, depois, por questões sociais, políticas, passou-se a adotar a ênclise como padrão. No inglês padrão, por exemplo, em uma frase, a marca do plural é feita apenas em um elemento, conforme os exemplos:

(1) *The beautiful woman* (singular)

(A mulher bonita)

(2) *The beautiful women* (plural)

(As mulheres bonitas)

Como se pode ver, o que ocorre é exatamente igual à marca do plural do português não-padrão. No entanto, os usuários desse último são

estigmatizados, pois no português padrão há necessidade de marcar o plural em todos os elementos, como se pode observar nos exemplos:

(3) Os menino caiu (português não padrão)

(4) Os meninos caíram (português padrão)

Bagno (1997) atribui ao português não-padrão o título de “língua enxuta”, porque, segundo ele, esta modalidade não é redundante como a padrão. Então é possível afirmar que o “certo” e o “errado” estão ligados às questões socioeconômicas e políticas.

Entretanto, não se pode dizer que não existe “erro de português”. Constitui-se “erro de português” a produção de sentenças agramaticais, ou seja, aquelas que violam as regras de funcionamento da língua, como nestes exemplos:

(5) Menino gato pegou o.

(6) Livro rasgou menino.

Então, “podemos até dizer que existem erros de português só que nenhum falante nativo da língua os comete”. (BAGNO, 1999, p. 125).

3. O “erro” e o preconceito

Ninguém comete erros ao falar sua própria língua materna, assim como ninguém comete erros ao andar ou ao respirar. Só se erra naquilo que é aprendido, naquilo que consiste um saber secundário, obtido por meio de treinamento, prática e memorização: erra-se ao dar um comando ao computador, erra-se ao tocar piano, erra-se ao falar/escrever uma língua estrangeira. A língua materna não é um saber desse tipo; ela é adquirida pela criança desde o útero, é absorvida junto com o leite materno. Por isso, qualquer criança entre 3 e 4 anos de idade (9se n/ao menos) já domina plenamente a gramática de sua língua. (BAGNO, 1999, p. 124).

Consegue-se demonstrar, através de estudos linguísticos, que, na verdade, o falante de uma língua é capaz de identificar e julgar se uma frase é ou não boa, para aquela língua e que, sendo capaz de tal feito, é, obviamente, conhecedor da língua. Salientando que esse conhecimento independe do grau de instrução do falante.

Sem dúvida, o papel primordial que a língua tem é o de servir de meio de comunicação, porém aqueles falantes que a usam numa variante

que não é prestigiada, que não é a tida como a padrão, passam a sofrer rejeições por parte da sociedade, que os estigmatiza. E esse falante de tanto ouvir dizer que ele não sabe a sua língua, começa a crer nisso. Passa, então a sentir-se inferiorizado, pois é sabido que é a língua que dá ao indivíduo consciência de cidadania, e, logo, de identidade. Sentindo-se inferiorizado, ele não se vê como conhecedor que é as sua própria língua, e consequentemente, como cidadão.

Portanto, é possível notar que o preconceito que existe contra aqueles, que segundo a norma padrão, cometem “erro”, traz consequências nefastas, pois tais falantes perdem a consciência de que dominam uma das modalidades da sua língua, que são conhecedoras dela, e que por não dominarem a modalidade padrão da língua, não são menos conhecedores da sua língua.

Gnerre (1985) chama a atenção para a discriminação que acontece em torno do uso da língua. Segundo ele, os princípios democráticos não aceitam nenhum tipo de discriminação, como base nos critérios de raça, religião, credo político, mas “abrem uma brecha” para a discriminação que se baseia nos critérios da linguagem, pois ela pode ser utilizada para impedir a difusão da informação. Isto é notado quando a comunicação é feita usando a norma culta, apesar dessa modalidade da língua servir a poucos falantes, e assim mesmo, esses falantes só a utiliza em determinados contextos, os quais, quase na sua totalidade, na linguagem escrita.

Também Perini (1997), Mattos e Silva (2004) enfatizam a questão do preconceito linguístico, e dizem que existem duas línguas no Brasil: o português, que é a língua oficial, a que se manifesta na escrita; e o vernáculo, que é a língua falada, a língua do dia-a-dia, a qual não está presa a normatividade. Ele faz notar que não é permitido nem escrever no vernáculo, nem falar no português, porque se o falante assim o fizer, passa a sofrer preconceito, o que, com toda certeza, contribuirá para que esse indivíduo não consiga definir a sua identidade linguística.

Por causa disso, muitas pessoas acham que por não dominarem a gramática normativa, não possuem uma gramática, mas é preciso que se diga que a gramática de uma língua é muito mais que um livro escrito sobre ela. A gramática de uma língua é um conjunto de normas que a regem e que nem sempre estão escritas. Então, marginalizar um indivíduo por cometer “erro”, segundo a gramática normativa, é menosprezar o domínio que cada falante tem sobre a sua língua, é não levar em conta a criatividade linguística de suprir as necessidades de usos, uma vez que

algumas regras prescritas pela gramática normativa já não são mais usadas, o que torna imprescindível a adaptação dos novos fenômenos linguísticos aos mecanismos de funcionamento da língua, como neste exemplo:

(7) Encontrei ele quando saía do cinema

Observa-se no exemplo (7) que o falante usa o pronome sujeito no lugar do clítico “o”, já que este está em processo de desaparecimento (o pronome sujeito é usado nessa posição para preencher o lugar do objeto), e tais adaptações só podem ser feitas por quem conhece as regras da língua, provando assim que o falante domina as regras de sua língua.

Para mim, é um verdadeiro atentado aos direitos do cidadão e da pessoa humana dizer que são formas erradas “eu vi ele chegar” ou “aluga-se casas” ou “me dá um tempo” ou “eu vou no cinema” ou “assistir o filme” (...) Condenar essas formas de uso da língua – que já foram inclusive consagradas pelo uso da língua dos escritores deste século – é o mesmo que recusar um emprego a uma pessoa negra, ou não querer pagar um salário decente a uma pessoa porque é mulher, ou achar certo uma pessoa ser espancada porque é homossexual, ou considerar uma pessoa merecedora de deboche e zombaria porque é nordestina, como acontece nas novelas da televisão, onde todo personagem nordestino é fatalmente uma caricatura grotesca. (BAGNO, 1998, p. 86-87).

É evidente que a maioria dos falantes não domina a gramática normativa, uma vez que esta não é por ela utilizada, mas, sim, imposta por questões políticas, econômicas e sociais. Embora não seja tida como padrão, a maioria dos falantes usa uma gramática que possui regras lógicas que nem sempre podem ser vistas na gramática normativa.

4. O “erro” e a intencionalidade do texto

“A língua não é uma estrutura, uma superfície plana, um objeto perfeito, cujo funcionamento poderia ser calculado independentemente dos falantes que o afetariam apenas em determinadas condições.” (POSENTI, 1995, p. 20).

Como se sabe, a língua é um veículo de circulação de cultura de um povo. Através da língua o ser humano estabelece com o outro relações, as quais não se limitam à troca de informações, pois fazendo uso dela o falante emprega o seu conhecimento de mundo (a semântica, a pragmática, o conhecimento intuitivo da sintaxe). Pode-se verificar isso através do uso de frases ambíguas, que, a depender do contexto, terão sentidos diversos. Então é notório que o uso da linguagem não serve ape-

nas para a comunicação, mas também para persuadir, agredir, confundir. E é, justamente, a ambiguidade que possibilita a compreensão da língua não como código, porque se assim fosse, tudo teria exatamente um único sentido, mas como algo dinâmico, impregnado do saber, da cultura do povo que a usa.

Sendo a língua um veículo de cultura, pode-se dizer que não há maneira de falar que seja a “certa”, pois em todas as variantes, encontram-se impregnada a cultura do povo que utiliza. O que há, na verdade, é que sendo uma das variantes tida como padrão, associa-se a ela a ideia de que somente nesta a cultura se apresenta, mas isso é um equívoco, porque em todas as modalidades observam-se traços que caracterizam a cultura daqueles falantes, independentemente da presença do “erro”. Porém, para que ocorra o efetivo funcionamento da linguagem e, conseqüentemente, a circulação da cultura, é necessário que o emissor e o receptor interajam, fazendo inferência semânticas, pragmáticas e completem a sintaxe das frases, no que estarão implícitos marcas de fatores culturais, ideológicos e históricos.

Assim sendo, necessário se faz que, em sala de aula, o professor não se preocupe apenas com os “erros”, mas que, primordialmente, observe a intenção que o aluno teve ao produzir seu texto, pois mesmo não utilizando a variante culta o aluno transmite o seu pensamento, a sua cultura. Observem o que diz Possenti:

“Por mais distante que a linguagem do aluno esteja da variedade padrão, ela é extremamente complexa, articulada, longe de ser um falar rudimentar e pobre...” (POSSENTI, 1996, p. 83). E mais adiante continua: “Se a escola desconsiderar essa riqueza linguística que a criança traz – seu capital linguístico – estará pecando pela base, desperdiçando material extremamente relevante.”. (*Ibidem*).

5. *Considerações finais*

O “errado” e o “certo” constituem convenção e como tal independem de lógica, mas sim de questões políticas, econômicas e sociais. Assim, o conceito de erro dependerá da cada tipo de gramática. O que se chama “erro” hoje pode ser uma perspectiva de mudança amanhã.

Através do estudo, foi possível observar que o chamado erro nada mais é que adaptações que o falante nativo faz, sem, contudo, violar a estrutura da língua, mostrando que o falante nativo é capaz de identificar e

julgar se uma frase é ou não boa, além disso, demonstra que tal falante é, inequivocamente, conhecedor de sua língua.

Apesar disso, os falantes usuários de uma variante não-prestigiada é considerado como burro, incompetente e, assim, passa a sentir-se inferiorizado, já que é a língua que dá ao indivíduo consciência de cidadania, e, logicamente, de identidade. Desse modo, o falante não acredita ser conhecedor da sua língua, e isso traz consequências nefastas. Portanto, é necessário erradicar o preconceito que existe contra os que não utilizam a norma padrão, pois os falantes nativos são competentes no uso de sua língua.

É preciso que se diga que o professor de língua deve mostrar aos alunos que eles são competentes, que eles são conhecedores de sua língua, o que não quer dizer que vale tudo, que há um padrão, mas este não é linguisticamente superior a nenhuma outra variedade da língua. Então, ao professor cabe alertar aos alunos sobre a necessidade de adequar a sua linguagem com quem e onde se fala, tornando-se poliglota dentro da sua própria língua.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Napoleão M. de. *Dicionário de questões vernáculas*. 2. ed. São Paulo: LCTE, 1994.

BAGNO, Marcos. *A língua de Eulália: novela sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 1997.

_____. *Pesquisa na escola*. São Paulo: Loyola, 1998.

_____. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1999.

BENVENISTE, E. A forma e o sentido da linguagem. In: _____. *Problemas de linguística geral II*. Campinas: Pontes, 1974.

CIPRO NETO, P.; INFANTE, U. *Gramática da língua portuguesa*. São Paulo: Scipione, 1997.

FIGUEIRA, R. A. O erro como dado de eleição nos estudos da linguagem. In: CASTRO, M. F. P. (Org.). *O método e o dado no estudo da linguagem*. Campinas: Unicamp, 1996.

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KOCH, Ingedore Villaça. *Argumentação e linguagem*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. *O texto e a construção dos sentidos*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1998.

_____; TRAVAGLIA, Luiz C. *Texto e coerência*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. *O português são dois ... novas fronteiras, velhos problemas*. São Paulo: Parábola, 2004.

PERINI, Mário A. *Sofrendo a gramática*. São Paulo: Ática, 1997.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 1997.

_____. Língua: sistema de sistemas. In: DAMASCENO, B. P.; COUDRY, I. H. (Eds.). *Temas em neuropsicologia e neurolinguística*. v. 4. São Paulo: SBNp, 1995.