

UNIVERSIDADE DE SOROCABA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Julia Maria Corrêa Lino dos Santos

REFLEXÕES LINGÜÍSTICAS NO ENSINO MÉDIO

Sorocaba/SP
Outubro/2004

Julia Maria Corrêa Lino dos Santos

REFLEXÕES LINGÜÍSTICAS NO ENSINO MÉDIO

Dissertação apresentada à
Banca Examinadora do
Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade
de Sorocaba, com exigência
parcial para obtenção do título
de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Percival Leme Britto

Sorocaba/SP

Outubro/2004

Ficha Catalográfica

S235r Santos, Julia Maria Corrêa Lino dos
Reflexões linguísticas no ensino médio / Julia Maria Corrêa Lino dos Santos. – Sorocaba, SP, 2004.
112 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Percival Leme Britto

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP, 2004.

Inclui bibliografias

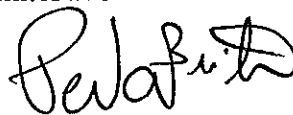
1. Língua portuguesa – Ensino médio. 2. Gramática. 3. Linguística. I. Britto, Luiz Percival Leme, orient. II. Universidade de Sorocaba. III. Título.

Elaborada por Regina Célia F. Boaventura – Bibliotecária CRB-8/6179

JULIA MARIA CORRÊA LINO DOS SANTOS

“REFLEXÕES LINGÜÍSTICAS NO ENSINO MÉDIO”

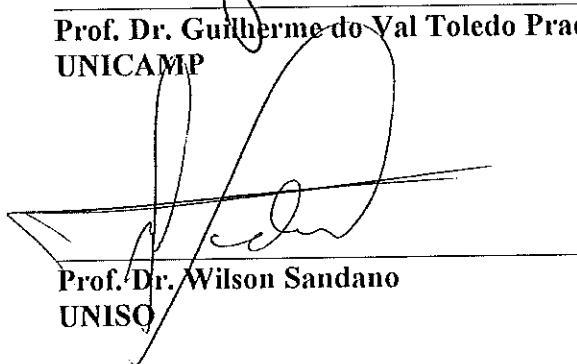
Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, pela Banca Examinadora formada pelos seguintes Professores:



Orientador: Prof Dr Luiz Percival Leme Britto



Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado
UNICAMP



Prof. Dr. Wilson Sandano
UNISO

Sorocaba, 2004

Aos meus filhos: Adriana, César
e Vitor, razão da minha vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela presença constante em minha vida.

Aos meus pais, pelas lições de humildade, amor ao próximo e honestidade.

Aos meus irmãos, pela confiança e esperança.

Aos membros da Banca de Qualificação, Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado e Prof. Dr. Wilson Sandano pelos comentários e sugestões.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação pelas contribuições no decorrer do curso.

À minha família que acompanhou com carinho e estímulo esta minha caminhada.

À Adriana, filha, amiga e companheira que esteve sempre ao meu lado com paciência, amor e persistência.

Aos meus amigos, pela solidariedade e respeito.

Um agradecimento especial ao meu orientador, Prof. Dr. Luiz Percival Leme Britto, cujo incentivo, competência e dedicação garantiram a concretização deste trabalho.

O mais importante e bonito do mundo
é isto: que as pessoas não estão
sempre iguais, ainda não foram
terminadas, mas elas vão sempre
mudando.

Guimarães Rosa

RESUMO

Esta pesquisa apresenta uma investigação sobre os modos de reflexão lingüística no Ensino Médio, a partir da reflexão teórica e da análise de cinco materiais instrucionais distintos disponíveis, hoje, no mercado editorial brasileiro.

A primeira parte deste trabalho trata de contextualizar o conceito de reflexão lingüística e para isto faz cinco perguntas a saber:

O que significa saber Português?

O que significa estudar e aprender gramática?

O que se propõe, ainda, quando ensinamos Português?

O objetivo da escola deve ser ensinar Português padrão?

O que significa refletir língua?

Considerando que o alvo das nossas indagações é o Ensino Médio, acrescentou-se um item que discute a especificidade desse ensino.

A idéia que aqui se defenderá é a de que a reflexão lingüística é, sim, fundamental no Ensino Médio, como em qualquer nível de ensino. Em nosso ponto de vista, ela não se confunde nem com o que tradicionalmente se chama de Língua Portuguesa, nem com o ensino da gramática, nem mesmo com o ensino de leitura ou escrita, ainda que possa estar a ela associada.

Para desenvolver estas idéias o trabalho foi organizado da seguinte maneira: após uma breve introdução, contextualizando o problema da Língua

Portuguesa, no capítulo 1, apresentamos novas perspectivas para o ensino da língua no Ensino Médio, dividido nos subitens já anteriormente mencionados.

No capítulo 2, tratamos especificamente dos materiais instrucionais e a sua relação com a reflexão lingüística no Ensino Médio, apresentando, primeiramente, questões de métodos, depois fazendo o estudo, a análise sobre como a reflexão lingüística é abordada em alguns materiais disponíveis ao professor.

Optamos pelo termo materiais instrucionais porque nos parece mais amplo do que livros didáticos ou materiais didáticos, seja na diversidade da forma, seja na diversidade de conteúdos e tratamentos temáticos.

Após a análise de cinco tipos de diferentes materiais, apresentamos as nossas conclusões e oferecemos algumas desrecomendações aos colegas professores.

PALAVRAS CHAVE: Ensino Médio, língua portuguesa, gramática, reflexão lingüística.

Abstract

This research presents an investigation on the modalities of linguistic reflections in the High School Education, based on theoretical studies and the analyses of five instructional materials offered to teachers, in the actual Brazilian editorial system.

The first part of this work dues with the concept of *reflection on language*, and to do so, five questions are posed:

What means to know Portuguese?;

What means to study and to learn grammar?;

What are postulated, yet, when we teach Portuguese?;

Does the school teaching goal be to teach standard Portuguese?;

What means to reflect on language?

Considering that the objective of our investigation is focused on High school teaching, we incorporated an item to discuss the specificity of this level of teaching.

The thesis we sustain in this work is that to promote *reflection on language* is fundamental in high school, as well in any other teaching level. In our point of view, this object is not the same thing that is traditionally named as Portuguese language, or grammar teaching, or even reading and writing teaching, even if it may be related to these matters.

In order to develop these themes, this work was organized as fallow: a brief introduction to contextualize the problems in Portuguese school teaching, in the first chapter, we present new perspectives to High School Education.

In chapter two, we deal more specifically with the instructional texts and with its eventual contribution to reflection on language, exposing the method of analyses, and, after that, detailing the results of our investigation about how the study and the reflection on language are effectively proposed by some textbooks.

We opted to analyse five textbooks that are accessible to the common teacher of Brazilian schools, but trying to consider the diversity in their material structure, contents and thematic treatment.

At the end, we present the conclusions of the research and offer some (des) recommendation to our teaching pairs.

KEY WORDS: high school education, portuguese language, grammar, linguistic reflection.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1 BUSCANDO NOVAS PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA NO ENSINO MÉDIO.....	21
1.1 O que significa saber português?.....	22
1.2 O que significa estudar e aprender gramática?.....	25
1.3 O que se propõe, ainda, quando ensinamos português?.....	32
1.4 O objetivo da escola deve ser ensinar o português padrão?.....	39
1.5 O que significa refletir língua?.....	45
1.6 A especificidade do ensino médio.....	49
2 MATERIAIS INSTRUCIONAIS E REFLEXÃO LINGÜÍSTICA NO ENSINO MÉDIO.....	54
2.1 Questões de métodos	54
2.2 Relevância do estudo	56
2.3 Critérios de seleção e análise	57
3 OS MATERIAIS E SUAS FORMAS DE SER.....	61
3.1 O livro didático – Faraco e Moura.....	61
3.2 Lições de texto, leitura e redação – Platão e Fiorin.....	70
3.3 Sistema Apostilado – Curso Objetivo.....	77
3.4 Sistema Didático – Pueri Domus.....	83
3.4.1 Gramática: os diversos contextos.....	85
3.4.2 Um passeio gramatical dirigido.....	90
3.5 Rodolfo Ilari: Brincando com as palavras e a gramática pelos caminhos da linguagem e da reflexão lingüística.....	91
3.5.1 Introdução à Semântica – brincando com a gramática.....	92

a) Ambigüidade de Segmentação.....	95
b) Conotações.....	97
3.5.2 Introdução ao estudo do léxico – brincando com as palavras.....	99
a) Antonímia.....	100
b) Arcaísmos.....	103
4 CONCLUSÕES E DESRECOMENDAÇÕES.....	107
REFERÊNCIAS.....	109

Introdução

Um dos papéis de Língua Portuguesa no ensino médio é levar o aluno a tomar a língua como objeto de conhecimento, indagação, análise e crítica. O professor se coloca com os educandos num processo interativo de construção e reflexão da língua.

O estudo do tema proposto emergiu das inquietações da minha prática profissional como professora de Português, da rede pública estadual e da rede particular de ensino, no Estado de São Paulo.

Muito cedo, quando iniciei minha vida escolar, percebi que a escola ensinava uma língua que eu não falava com os meus colegas nem em minha casa. Parecia que os ensinamentos ali aprendidos eram para o mundo escolar, não para a vida.

Talvez impulsionada pelas dificuldades enfrentadas na minha aprendizagem da língua materna e pelos preconceitos lingüísticos sofridos, resolvi cursar o magistério e depois a Faculdade de Letras – Português.

Senti na minha caminhada como educadora que o ensino de língua era fundamentado, na maioria das vezes, na disciplina gramatical, e feito através de exercícios, revisões, avaliações e uma seqüência repetitiva que nunca buscava saber o que o aluno já sabia e o que queria aprender.

Inúmeros professores enfatizavam que o estudo da gramática levaria os alunos a ler, escrever melhor e dominar a linguagem padrão escrita, o que é uma inverdade, pois as pessoas que escrevem bem, nem sempre sabem gramática nem foram os melhores alunos de língua portuguesa na escola (PERINI, 1977, p.50).

Muitas vezes, ouvimos a afirmação que o brasileiro não sabe falar Português. Bagno (2001, p.142), refletindo os estudos e análises da lingüística contemporânea repercute a idéia de que todo falante nativo de uma língua sabe essa língua. Saber uma língua no sentido científico do verbo saber, significa "conhecer intuitivamente e empregar com naturalidade as regras de fundamento dela".

Há uma confusão entre o que seja saber uma língua e saber sua gramática. A idéia que temos quando se fala em saber Português é a do "domínio de um conjunto de regras categóricas e explícitas que determinam como falar e escrever". (BRITTO 2000, p.30)

A educação lingüística, contudo, pode ser outra e contribuir para a produção de um saber sobre a língua, considerada um objeto de investigação. Não há razão para que o estudo da gramática "seja menos científico em sua concepção e em sua redação do que um compêndio de Biologia ou Psicologia". (PERINI, 2002, p.16)

Percebi, que ciências como História, Física, Biologia tentavam apresentar respostas cientificamente fundamentadas e eu, muitas vezes, tive que dizer que escrevíamos ou líamos, desta ou daquela forma, porque a gramática assim o exigia, pois era certo.

Enfrentei afirmações com as quais não concordava, como as definições das classes gramaticais, e dos termos considerados essenciais da oração: sujeito e predicado, entre outras, que pareciam, ao meu ver, muito vulneráveis. Ninguém ensinava a prática do ensino da língua, a refletir o que realmente acontecia na fala e na escrita, mas impunha-se o conceito de certo e errado.

Hoje sei que o dilema não era só meu, a gramática não está pronta, “um mundo de questões e problemas continuam sem soluções à espera de novas análises, novas cabeças”. (PERINI, 1997, p.85)

Ao iniciar o mestrado, fui conhecendo as razões que eram apresentadas como justificativas para o desinteresse do aluno, principalmente de ensino médio, em estudar Português.

Diversas causas foram apontadas:

- a língua que ainda se ensina é diferente e distante do português do dia-a-dia (BATISTA, 1997)
- o ensino de gramática tem objetivos mal colocados, metodologia inadequada, a própria matéria precisa de organização lógica (PERINI, 1997-2002)
- os professores não têm embasamento teórico e didático.
- ministramos a gramática normativa e não pensamos nos processos pelos quais nossa língua passa.

Encontrei uma infinidade de justificativas para fundamentar o porquê de um aluno que conclui o ensino médio, depois de tantos anos estudando língua materna, ainda achar que escreve mal e não sabe Português.

Percebo, hoje, que além das posturas assumidas pelos professores e demais envolvidos no ensino da língua, outros “fatares são marcantes”: o livro didático, o mercado editorial, as expectativas do grupo social em relação ao ensino do Português e a escola, as relações sociais escolares, as formas de avaliação. (ILARI, 2001)

Geraldi (1997, p.116) afirma que antigamente os “professores eram de elite cultural, e os alunos da elite social”. A idéia de democratizar a educação ampliou a população escolar, exigiu mais salas, prédios, ampliação rápida do corpo docente, gerando, muitas vezes, profissionais sem um embasamento teórico satisfatório.

A solução para atender a demanda de novos alunos e professores e o despreparo dos docentes parecia muito simples: oferecer-lhes um livro que ensinasse o que fosse preciso, e junto com os livros dos alunos, livros com respostas prontas para os professores despreparados e sem tempo.

O material facilitou a tarefa escolar, diminuiu a responsabilidade pela definição do conteúdo, preparou até o manual do professor. Parecia uma proposta mágica e milagrosa, uma panacéia para todos os males, uma receita para transformar a proposta teórica de oferecer condições ao aluno de refletir sobre a língua e sua realidade.

A tecnologia que produz os materiais didáticos atuais, facilitou a vida dos alunos e docentes, mas ficou em mim uma indagação profunda que é o objeto do meu trabalho.

Partindo das minhas inquietações e interrogações como professora e observando os elementos que interferem no ensino de língua materna, no ensino médio, resolvi investigar então, mais de perto, esses materiais didáticos utilizados, e as minhas perguntas geraram meu problema de pesquisa, a saber:

Os materiais instrucionais de língua materna, no ensino médio, propõem e estimulam a reflexão lingüística? Oferecem ferramentas necessárias para pensar a língua como ela é, não como deveria ser? Criam seres letrados e conhecedores re-

ais da escrita e da fala? O que tem sido efetivamente proposto por esses materiais para o ensino de língua materna, no que diz respeito à reflexão lingüística?

É certo que a língua é um fenômeno humano fundamental que merece ser estudado e que, um jovem adolescente deve estudar a língua de muitas maneiras. A reflexão e o pensar sobre a língua é um aspecto apresentado em todos os programas e currículos escolares e está corroborado nos PCNs do Ensino Médio. Os autores pesquisados concordam e reconhecem que a reflexão lingüística é algo necessário. Alguns afirmam que os programas convencionais não atendem o estudo reflexivo, ou se atendem, é de forma distorcida. No entanto, não há consenso histórico sobre o quê e como ensinar.

Resolvi perguntar para alguns instrumentos mediadores do processo de aprendizagem, como que estes meios que nós chamamos de suporte e material de apoio didático, como livros didáticos tradicionais, apostilas, e que são formadores de opinião, pensam a reflexão lingüística e contribuem para isso.

Entendo que reflexão lingüística é fazer perguntas, buscar respostas sobre a língua, questionar quais são os valores, os usos, funcionamentos da língua, na sua totalidade e nas suas particularidades; é conhecer a lógica do seu funcionamento real, não como um dado absoluto, mas como um objeto em aberto.

Estes são os motivos por que pretendo observar como a reflexão lingüística é abordada no ensino médio e realizar uma análise de como diferentes materiais de Língua Portuguesa para o ensino médio, têm proposto, sugerido e desenvolvido a investigação e a reflexão lingüística. Em outras palavras constituem, portanto, meu objeto de investigação. Quero analisar que concepções sobre a língua estão contidas e orientam a produção desses materiais.

Eles são, em grande parte, formadores de opinião e não apenas instrumento de trabalho para o professor, mas meio de formação do aluno e do próprio docente.

Ao estudar estes materiais, estarei verificando como é que vem sendo proposto, por aqueles que produzem a teorização das aulas de Língua Portuguesa, os aspectos relativos à reflexão lingüística.

Para o procedimento da minha pesquisa, inicialmente, partindo da vastíssima produção dos estudiosos de língua dos últimos trinta anos, selecionarei alguns autores relevantes e suas considerações sobre a reflexão lingüística e o que estão entendendo por investigar e pensar sobre a língua. Entre os autores selecionados, estudarei Geraldi (1997; 2001; 2002), Britto (1991; 1997; 2003), Possenti (1996; 2001), Perini (1997; 2002), Ilari (1997; 2001; 2002), Bagno (2001; 2002; 2003).

Através desse estudo, obterei critérios para avaliar os materiais e se eles estimulam (plenamente ou parcialmente) a reflexão da língua.

Para organizar este estudo estabelecerei um conjunto de perguntas chaves que deverão orientar a reflexão e construir as bases da análise. Avaliarei como um conjunto de autores de livros didáticos ou pedagógicos propõem estudar a língua como objeto de conhecimento e não apenas como objeto de uso. Verificarei nos materiais didáticos quais os meios utilizados para estudar o funcionamento da língua.

Na verdade, a produção de material de suporte ao ensino se organiza, na maioria das vezes, sustentada em três objetos distintos: o livro didático, as apostilas, os materiais alternativos que apresentam um perfil mais diferenciado. Normalmente, os materiais alternativos diferenciados têm menos penetração que os outros produtos, mas é importante a análise pelo seu caráter de diferenciação.

Para avaliar os materiais, utilizarei um livro didático convencional de Faraco e Moura: **Português – novo ensino médio**; o livro de Platão e Fiorin **Lições de texto: leitura e redação**, que trabalha com a produção textual; um material apostilado do curso Objetivo; um conjunto de cadernos da Pueri Domus Escolas Associadas, que apresentam uma forma de ensinar diferenciada e trabalha a língua relacionada com outros campos da comunicação: música, teatro, artes, História, Sociologia, e outros. Finalmente, para avaliar os materiais alternativos, utilizarei os livros: **Introdução à semântica – Brincando com a gramática** e **Introdução ao estudo do léxico – Brincando com as palavras**, de Rodolfo Ilari.

Geraldi (1997, p.17) afirma que a aprendizagem da linguagem é, já, um ato de reflexão sobre a linguagem, “as ações lingüísticas que praticamos, as interações em que nos envolvemos demandam esta reflexão, pois compreender a fala do outro é fazer-se compreender pelo outro”.

Possenti (1999, p.54) conclui que “o domínio efetivo e ativo de uma língua dispensa o domínio de uma metalinguagem. [...] conhecer uma língua é uma coisa e conhecer sua gramática é outra”.

Refletir sobre a língua é uma das atividades usuais dos falantes e não há razão para reprimi-la na escola (POSSENTI, 1996, p.56).

Embora a estrutura fundamental da educação escolar atual seja, na maioria das vezes, normativa, com uma prática antiga de trabalhar a língua, ela já faz reflexão lingüística ao seu modo, de uma maneira ou outra, bem ou mal. Não estou propondo uma novidade. Meu anseio é refletir sobre esse processo escolar, o que é, que sentido tem essa reflexão lingüística na escola, o que caberia propor para a escola atual.

Ao analisar os materiais didáticos, questionarei que concepções de linguagem, que tipo de análise e educação lingüística, que forma de reflexão estes materiais apresentam e que efeitos isto pode ter, eventualmente, na organização do ensino de língua, no Ensino Médio.

Para desenvolver a minha análise, tomarei dois elementos de reflexão: de um lado, parte da produção teórica desenvolvida, principalmente, nos anos 80 e 90, na área de ensino de língua e farei uma resenha analítica, tentando compreender o que estes teóricos e pessoas que atuam na língua e que intervêm na área têm proposto como modelo de língua e de reflexão.

Por outro lado, analisarei os materiais didáticos que funcionam como mediadores fundamentais desse processo, inclusive definindo procedimentos, conteúdos, estruturas. Examinarei um conjunto diversificado, que pode permitir compreender quais as lógicas que os têm produzido e que concepções de língua cada um deles apresenta.

Finalmente, tomando como referência esse conjunto de análises, e partindo da própria experiência quanto docente, que atua no Ensino Médio, elaborarei um conjunto referencial sobre essa questão fundamental que é tomar a língua como reflexão e como esse processo se desenvolve.

Segundo Britto (1997, p.177), a sociedade "exige um sujeito que além de usar a língua, saiba como esses processos ocorrem".

Pensar sobre a língua é pensar sobre como funciona, como se organiza.
(BRITTO, 2003)

A minha pesquisa estará ancorada, portanto, não no estudo da norma (objeto de uso), mas no estudo da língua tomada como objeto de conhecimento, na metacognição lingüística e no compreender o processo lingüístico e seu funcionamento.

Esta pesquisa, certamente, apresentará algumas lacunas, falhas, mas é um trabalho concluído neste momento, e resulta de um tempo suficiente de reflexão e análise para ser apresentado nesta forma e, portanto, dá-se por encerrado.

Sabemos que um trabalho nunca é acabado, pode ser sempre refeito, enriquecido, assim como o rio que não interrompe o seu curso e deixa que suas águas corram livremente. Um trabalho seria melhor compreendido como algo acabado naquele instante.

Aqui temos um trabalho conclusivo na medida em que ele chega em um ponto final, dá conta de uma questão; ao mesmo tempo inconclusivo, na medida que é uma questão aberta, assim como abertos são o orientador e a orientada.

1 BUSCANDO NOVAS PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA NO ENSINO MÉDIO

Muito tem se discutido acerca do ensino de língua portuguesa em nosso país, mas parecem persistir os problemas. Já no ensino fundamental vamos sentir as barreiras que a escola enfrenta para ensinar a ler e a escrever. O aluno chega, muitas vezes, a quinta série com dificuldades no uso da linguagem e após anos estudando conclui o ensino médio sentindo-se incapaz de usar com segurança e eficazmente a linguagem. Segundo muitos especialistas, os estudantes universitários apresentam barreiras para entender os textos e organizar com coesão e coerência suas idéias.

Preocupada com a dificuldade da aprendizagem do ensino de língua materna no início da minha pesquisa procurei estudar concepções de língua, gramática, regras, norma, erro, língua padrão, gramática normativa e como o ensino de língua é abordado no currículo convencional.

Após tantas indagações resolvi concentrar minha fundamentação teórica nas seguintes questões:

O que significa saber Português?

O que significa estudar e aprender Gramática?

O que se propõe, ainda quando ensinamos Português?

O objetivo da escola deve ser ensinar o português padrão?

O que significa refletir língua?

1.1 O que significa saber Português ?

Muitas vezes, ouvimos afirmações preconceituosas de que Português é difícil e o brasileiro não sabe sua própria língua. Isto porque, nesta lógica, saber Português significa conhecer gramática normativa, abocanhar uma língua considerada padrão e de prestígio, viver em uma região geográfica cuja língua é mais conceituada.

Britto (2000, p.30), no entanto, diz que há uma confusão entre o que seja saber uma língua e saber sua gramática. A idéia que temos quando se fala em saber Português é a do “domínio de um conjunto de regras categóricas e explícitas que determinam como falar e escrever”; portanto quando dizemos: “eu não sei Português”, dito por um falante nativo da língua, só faz sentido, se nós tomarmos por referência apenas a gramática escolar.

Conhecer uma língua não é necessariamente dominar sua gramática; podemos saber muito sobre uma língua e não vencer obstáculos em situações reais cotidianas. Pessoas que nunca foram à escola usam gênero, número, grau sem saber que estas terminologias existem. Os gregos, latinos, portugueses, espanhóis escreveram muito antes de terem sua primeira gramática.

Para Bagno (2001,p.35), todo falante nativo de uma língua sabe essa língua. Saber uma língua no sentido científico do verbo saber, significa “conhecer intuitivamente e empregar com naturalidade as regras de fundamento dela”.

Uma criança entre os três e quatro anos já domina as regras gramaticais de sua língua. O que ela não sabe são as idiossincrasias no uso das convenções de certas modalidades escritas, não conhece profundamente, mas conseguirá gradativamente conquistar o conhecimento através da leitura e da experiência.

Quando estudamos a regência do verbo assistir (ver), por exemplo, apresentamos como Transitivo Indireto. Assistir ao jogo. Nosso aluno no seu cotidiano, apesar de todas as regras continuará dizendo: "Vou assistir o Timão".

Para Bagno, a gramática brasileira não respeita esta norma ainda em vigor em Portugal, pois não corresponde à realidade falada no Brasil.

Possenti (1999), classifica a regência "assistir à" como um arcaísmo (forma que já caiu em desuso, mas continua sendo cobrada).

Para Possenti (1999, p.28-32), todos que falam sabem falar uma língua, mesmo que de formas diversas, independente da situação social e econômica. Saber falar significa saber uma "gramática", não saber regras que aprendemos na escola, mas operar com a língua; saber dizer e fazer entender frases, dominar a estrutura da língua.

Uma criança não aprende sintaxe oficial de colocação antes de ir à escola, mas não diz: "casas a" e sim "a casa", poderá dizer: "as casa", mas, nunca "casa as" ou "a casas" (usa corretamente artigo e substantivo). Para Possenti, nem todos sabem tudo, mas "todos sabem muito".

Para Perini (1997,p.11-13), "qualquer falante do Português possui um conhecimento implícito, altamente elaborado da língua", muito embora não seja capaz de explicitar esse conhecimento, que não é fruto da instrução recebida na escola, mas foi adquirido de maneira tão natural quanto a habilidade de andar. Mesmo pessoas que nunca estudaram chegam a um conhecimento implícito da língua. "São como pessoas que não conhecem a anatomia e a fisiologia das pernas, mas que andam, dançam ... sem problemas".

Para ilustrar estas afirmações, Perini cita a seguinte seqüência de palavras: "Os meus pretensos amigos de Belo Horizonte ..." e classifica a expressão como bem formada em português, pois ninguém diria, por exemplo: "Meus amigos pretensos de Belo Horizonte os ...".

Essa constatação exige o conhecimento de uma ordenação dos elementos que constituem o exemplo. Esse conhecimento não veio das aulas de gramática. Adquirimo-lo de maneira informal pela prática, assim como a habilidade de andar. É o nosso conhecimento implícito da língua, que independe da escolaridade.

Temos a sensação que a língua é guardada a sete chaves por poucos privilegiados, enquanto outros míseros mortais, continuam alheios aos saberes gramaticais.

Bagno (2001) compara o ensino da língua a alguém que se matricula em uma auto-escola para aprender a dirigir, cujo instrutor explica detalhadamente o nome das peças e as artimanhas mecânicas para o funcionamento do carro. Isto garantirá um bom motorista? Apresenta ainda o exemplo de um computador, tão comum hoje, e pergunta o que é mais importante: o domínio da parte mecânica, a estrutura e conexões ou os programas e os softwares?

Bagno retoma sua indagação: "O que pretendemos formar com nosso ensino: motoristas de língua ou mecânicos de gramática? Devemos insistir nos componentes hard ou no bom manejo dos soft? (hard = inglês, duro, rígido; soft = maleável, macio). Qual dessas duas alternativas nossos alunos escolheriam se pudessem?"

Já Geraldi (2002, p.72) diz que ninguém precisa ser especialista em tudo e que o conhecimento gramatical é necessário para aquele que se dedica ao estudo e o ensino da língua, mas não é "em seu todo necessário para aquele que quer aprender a ler criticamente e a escrever exitosamente".

Bagno (2001, p.38) afirma que os docentes deveriam chamar a atenção dos alunos para o que é realmente relevante, e não ensinar regras ilógicas e nomenclaturas incoerentes, pois assim as pessoas ficariam mais seguras, sentiriam prazer em usar seu idioma "que afinal é um instrumento maravilhoso e que pertence a todos".

O problema está naquilo que é apresentado sob o rótulo de língua portuguesa. O conhecimento e o uso da língua, o ler e escrever são tarefas da escola em geral; a reflexão lingüística é particularidade da Língua Portuguesa.

Nós, professores, só veremos nossos alunos envolvidos prazerosamente no ensino de Português, quando percebermos que saber Português não é apenas um sistema de normas, conjuntos de regras gramaticais, que visam moldar e direcionar para um padrão considerado culto, e sim concluirmos que saber Português é comparar, adequar, operar com a língua, refletir, comunicar-se.

1.2 O que significa estudar e aprender gramática?

No domínio do ensino de língua materna, não se façam experiências, pois "se o experimento fracassa, não se desperdiçam amostras de materiais, mas pedaços de vidas, partes de projetos dos alunos, às vezes vidas e projetos inteiros". (Possenti 1999, p.16)

Antes de sabermos o que é aprender e estudar gramática, é necessário conhecermos de que gramática estamos falando, pois nem todos os que se dedicam à gramática a definem da mesma forma.

Segundo Britto (2000, p.50), "as gramáticas, apesar de muito posteriores à emergência da língua, surgiram em grande parte devido à própria invenção da escri-

ta fortemente vinculadas à prescrição de bem falar. Grande parte delas foi produzida com a finalidade específica de ensinar uma modalidade de língua ou uma língua estrangeira. Muitas não passavam de listas de palavras traduzidas, com o modo como deviam ser pronunciadas, ou de formas populares a serem evitadas. Outras, ainda, seriam manuais de retórica”.

A palavra “gramática”, em grego, significa “a arte de escrever” (Bagno 2001, p.56). Para Bagno, quando o estudo da gramática surgiu na antiguidade clássica, seu objetivo era investigar as regras da língua escrita para poder preservar as formas tidas como mais “corretas” e elegantes da língua literária. Essas mesmas regras da língua literária começaram a ser cobradas da língua falada.

Segundo Bagno (2001 p.64), o que aconteceu ao longo do tempo “foi uma inversão da realidade histórica, pois as gramáticas foram escritas para descrever e fixar como “regras” as manifestações lingüísticas usadas pelos escritores dignos de admiração, sendo portanto a gramática normativa subordinada à língua. Vemos hoje, que ocorre o contrário, pois é a gramática que pretende ditar normas e a língua passou a ser a subordinada.

Para muitos, é ela que “estabelece” a norma culta. Para Bagno, a norma culta já existe e a tarefa de uma gramática seria: “definir, identificar e localizar os falantes cultos, coletar a língua usada por eles, e descrever essa língua de forma clara, objetiva, com critérios teóricos e metodológicos coerentes” (BAGNO, 2001, p.65).

Possenti (1999) ressalta que as primeiras gramáticas do Ocidente, as gregas, só surgiram no século II a.C., mas que antes disso a Grécia apresentou uma literatura riquíssima, importante até hoje em nossa cultura. A Ilíada e a Odisséia eram conhecidas no século IV a.C. Platão escreveu textos brilhantes entre os séculos IV e V a.C.. Nesta época não havia gramáticas para consulta, entretanto conseguiram es-

crever e comunicar-se muito bem. Ressalta ainda que os falantes de sociedades ágrafas, onde não há gramática, no sentido de regras, sabem sua língua.

Para Sírio Possenti (1999, p.63, 64), a palavra gramática significa "conjunto de regras"; regras que podem ser entendidas de várias maneiras como:

- conjunto de regras que devem ser seguidas (gramática normativa)
- conjunto de regras que são seguidas (gramática descritiva)
- conjunto de regras que o falante da língua domina (gramática internalizada)

A gramática normativa é a mais conhecida porque é, em geral, a definição que aparece nas gramáticas pedagógicas e nos livros didáticos. Pretende que os leitores aprendam a "falar e escrever corretamente". Apresenta um conjunto de regras que se dominadas poderão produzir o efeito da variedade padrão. Exemplo: regras de concordância nominal e verbal, regência, colocação pronominal.

Para a gramática normativa, a língua é representada pela escrita e a fala das pessoas cultas e de prestígio. Segundo Possenti (1999, p.74), essa é a variante que se costuma chamar "norma culta, variante padrão, dialeto padrão". Chega-se a considerar que esta variante é a própria língua. Ela exclui tudo que diverge do padrão, considerando erros, vícios de linguagem.

Travaglia (2001, p.24-25) afirma que nesta gramática é considerada apenas a variedade dita padrão ou culta e que todas as outras formas são erros, "degenerações da língua, agramaticais". As normas são baseadas nos bons escritores e é ignorada a língua oral. Valoriza-se o uso da língua da classe de prestígio, em detrimento das populares; despreza-se os estrangeirismos, os chamados vícios de linguagem. Há uma preocupação com a dominação cultural e a nacionalidade.

Gramática descritiva é a que orienta o trabalho dos lingüistas, que procuram descrever e ou explicar as línguas tais como elas são faladas. A preocupação é mostrar as regras que de fato são usadas pelos falantes, daí “regras que são seguidas”.

Pode haver diferenças entre as regras que devem ser seguidas e as que são seguidas, pois as línguas mudam e as gramáticas normativas podem continuar propondo regras que os falantes não usam mais, ou raramente utilizam. Exemplo: quando ensinamos as regras de colocação pronominal e os casos de mesóclise, afirmamos aos nossos alunos que deverão ser utilizadas para o futuro do presente e do pretérito, mas na prática diária, isto não é feito.

Para a gramática descritiva, a priori, nenhuma expressão é encarada como erro; procura avaliar os fatores que provocam as variações: internos, externos (geográficos, faixa etária, sexo, instrução e outros). Só seriam considerados erros as formas que não fazem parte de maneira sistemática de nenhuma das variantes de uma língua. Exemplo: uma moço, essas garotos, vós somos.

A gramática descritiva mostra a distinção entre diferença lingüística (formas que divergem do padrão) e erros lingüísticos (que não se encaixam em nenhuma variedade da língua).

Para Travaglia (2001, p.27), de acordo com a gramática descritiva, “saber gramática significa, no caso, ser capaz de distinguir, nas expressões de uma língua, as categorias, as funções e as relações que entram em sua construção, descrevendo com elas sua estrutura interna e avaliando sua gramaticalidade”. A gramática descritiva trabalha com qualquer variedade da língua e não apenas com a variedade culta; dá preferência para a forma oral.

A gramática internalizada é o conjunto de regras que o falante de fato aprendeu. Não depende de um aprendizado escolar sistemático, mas do amadurecimento gradativo na atividade lingüística (TRAVAGLIA, p.29). Nessa concepção de gramática não há erros lingüísticos, há formas inadequadas para serem utilizadas em algumas situações de comunicação.

Travaglia refere-se ainda a uma gramática reflexiva, que representa as atividades de observação e reflexão sobre a língua que buscam levantar "a constituição e funcionamento da língua" (p.33).

Perini (2002) vê a gramática como a reflexão sobre a língua. Para ele a palavra gramática não representa a gramática escolar, normativa. Temos a mesma palavra usada para conceitos diferentes.

Para este autor (2002, p.27 a 32) estudar o fenômeno da Língua é importante porque:

- é um objeto do senso comum do mundo e faz parte da formação científica do aluno;
- é um fenômeno fundamental da condição humana que trata da linguagem que norteia todas as atividades do homem;
- é um exercício que desenvolve habilidades intelectuais gerais de pensar, pesquisar, raciocinar; dá oportunidades de formular e testar hipóteses;
- é uma faceta importante do conhecimento da própria nação.

Concluindo: o ensino gramatical "pode ser um dos meios pelos quais nossos alunos crescerão e se libertarão intelectualmente" (PERINI, 2002, p.32). Segundo este autor, o objetivo mencionado só será alcançado se ficar nítido que "o estudo da gramática é parte da formação científica dos alunos [...] que é um corpo de conheci-

mentos em constante revisão, sujeito à crítica, acréscimos e refutações” (2002, p.32).

Devemos abandonar a idéia de que precisamos saber gramática para falar e escrever. Esta postura preconceituosa é propagada por alguns compêndios gramaticais, utilizada por professores para justificar o uso do conteúdo gramatical na escola, e exigida por pais de alunos conservadores que cobram estes conteúdos como indispensáveis.

Perini (1997) afirma que “quando justificamos o ensino da gramática dizendo que é para que os alunos venham a escrever melhor, estamos prometendo uma mercadoria que não podemos entregar”. Se fosse assim, os gramáticos seriam grandes escritores e os bons escritores especialistas em gramática.

Possenti (2001, p.112) cita autores conceituados que burlaram algumas regras consideradas invioláveis, da gramática tradicional, e nem por isso são considerados menos valorosos. Entre eles, Drummond de Andrade, com seu conhecido “No meio do caminho”: Tinha uma pedra no meio do caminho; Chico Buarque de Holanda: “Tem dias que a gente se sente / Como quem partiu ou morreu” (o uso do verbo ter no lugar de haver apresentado na gramática tradicional não foi respeitado).

Temos, ainda, Oswald de Andrade com “Pronominais”, que ironicamente diz:

Dê-me um cigarro
Diz a gramática
Do professor e do aluno
E do mulato sabido
Mas o bom negro e o bom branco
Da nação brasileira
Dizem todos os dias
Deixa disso camarada
Me dá um cigarro.

Comentando ainda o uso inadequado dos pronomes oblíquos, citamos a música que todos cantam: "Me abraça" (Jorge Xaréu, Roberto Moura).

"Me abraça e me beija
Me chama de meu amor
Me abraça e deseja
Vem mostrar pra mim o seu calor".

Bagno (2001, p.111) cita o exemplo do uso de onde e aonde no poema "A onda", de Manoel Bandeira que escreveu: "aonde anda a onda" e Machado de Assis no poema "Niân", parte III, estrofe II que escreveu "Mas aonde te vais agora / Onde vais esposo meu?".

Possenti (1996, p.16) diz que o domínio da língua dispensa o domínio de uma metalinguagem técnica. É possível aprender língua sem conhecer os termos com as quais ela é analisada. Não faz sentido ensinar nomes a quem não domina o uso da língua.

Bagno (2001 p.119) declara que "o ensino da gramática normativa e a paranoia classificatória, o apego à nomenclatura, nada disso serve para formar um bom usuário da língua". Há lugar para a gramática na escola? Parece que sim, mas bastante diferente do que lhe é atribuído quando ensinamos língua.

Quando propomos aprender e estudar gramática é porque cremos que existe um lugar para ela, mas não esta gramática norteada pela imposição doutrinária da gramática tradicional que parece deixar de lado tudo que foi feito e estudado nos últimos anos. Há sim, lugar para uma gramática aberta a mudanças, preocupada não com o ensino da teoria gramatical, mas também com os diversos falares, com respeito à herança lingüística das pessoas. É a gramática que mostra o coloquial, as diferenças sociais, econômicas, geográficas, históricas, que não parou no tempo e valoriza tudo que foi estudado e feito no campo da Língua Portuguesa. Esta gramá-

tica real não apresentará soluções, mas suscitará desafios, discussões e busca de novos caminhos.

A gramática não pode ser tratada como um rio de águas paradas, impassível, imutável, deve renovar-se sempre, prosseguir seu curso, estar em constante movimento.

Cabe ao professor levar seus alunos a descobrirem seus próprios caminhos, suas hipóteses e novas perguntas. “É necessário conceber a gramática como uma disciplina viva” em revisão e elaboração constante (PERINI, 2002, p.17).

1.3 O que se propõe, ainda, quando ensinamos Português?

Parece absurdo questionarmos o que se propõe ensinar quando ensinamos Português no Brasil. Certamente Língua Portuguesa; mas que língua é esta?

Inúmeras polêmicas são geradas e tenta-se definir o objeto e os objetivos para compreender o funcionamento do ensino de nossa língua. O que deveríamos enfatizar: a gramática, a leitura, língua oral, português padrão, o domínio de uma variedade lingüística privilegiada?

Batista (1997) busca descobrir na prática cotidiana do professor – aluno, livro didático, material escolar, organização escolar, o que se ensina quando ensinamos Português. Para exemplificar a experiência daqueles que vivenciaram o ensino de Português cita Carlos Drummond de Andrade e sua “Aula de Português”:

A linguagem
na ponta da língua,
tão fácil de falar

e de entender.

A linguagem
na superfície estrelada de letras,
sabe lá o que ela quer dizer?

Professor Carlos Góis, ele é quem sabe,
E vai desmatando
o amazonas de minha ignorância.
Figuras de gramática, esquipáticas,
atropelam-me, aturdem-me, seqüestram-me.

Já esqueci a língua em que comia,
em que pedia para ir lá fora,
em que levava e dava pontapé,
a língua, breve língua entrecortada
do namoro com a prima.

O português são dois; o outro, mistério.

Mostra-nos que a língua que ainda se ensina é “diferente e distante do Português do dia-a-dia”, que na escola é apresentada de forma “incompreensível”, e leva-nos a pensar que não sabemos a nossa própria língua; o professor “vai desmatando o amazonas de minha ignorância”.

O Português que se usa e o que se ensina não coincidem ; parece um mistério. O aluno passa a desacreditar de sua fala, a mistificar uma língua legítima, a checar o Português que ele fala e o que se ensina na escola. Possenti (1989) diz que “aumenta o silêncio dos sujeitos que vivem esse ensino”. O que fazemos em nossas aulas de Português afasta a língua da vida a que ela serve e se torna artificial o seu significado para o aluno (TRAVAGLIA, 2001, p.12).

O ensino organiza-se em duas correntes: aquela que aborda os conhecimentos ligados à disciplina gramatical e a que se desenvolve em torno da língua.

Batista (1997, p.101) afirma que quando se ensina Português "ensina-se fundamentalmente a disciplina gramatical". Embora em sala de aula se desenvolvam diversos saberes (conteúdos gramaticais, elementos da teoria, da comunicação, leitura, escrita, vocabulário, linguagem oral, valores morais e ideológicos) é considerado primordial o ensino de gramática normativa.

A disciplina gramatical normativa vai progredindo através de exercícios, revisões, avaliações, repetições, novos conteúdos, e os conhecimentos que damos em sala de aula acabam apresentando como relevantes apenas os usos da tradição gramatical.

Inúmeras críticas são feitas sobre as gramáticas normativas, seus conceitos, sua estrutura e coerência. Critica-se também a didática do ensino de Português e as concepções de línguas apresentadas, tomando como referência lingüística apenas, a chamada língua padrão ou norma culta.

Perini (1997, 2002) afirma que o ensino da gramática tem três defeitos: seus objetivos estão mal colocados, a metodologia é inadequada, e a própria matéria precisa de organização lógica.

A metodologia utilizada é inadequada, pois tentamos impor ordens e respostas consideradas corretas sem apresentar nenhuma razão lógica, simplesmente porque assim deve ser. Ao afirmarmos que devemos dizer: "quando eu vir sua mãe darei o recado" e não "quando eu ver", se o aluno questionar a razão afirmaremos que a gramática apresenta dessa forma. Será que um professor de história poderia dizer a um aluno que os imigrantes vieram ao Brasil porque era certo?

Para Perini (1977), a matéria precisa de organização lógica (referindo-se à matéria que se ensina nas escolas como "gramática"). Cita uma definição de sujeito apresentada pela gramática de Celso Cunha e Lindley Cintra: "sujeito é o ser sobre o

qual se faz uma declaração". Mostra a vulnerabilidade dessa afirmação quando os mesmos autores definem o sujeito como quem pratica a ação e ao apresentar a oração com sujeito indeterminado caracterizam-na como aquela onde desconhecemos quem executa a ação. A gramática tradicional parece não respeitar as definições.

Se observarmos as definições gramaticais nas inúmeras gramáticas existentes, veremos a falta de organização e coerência. Como quando ensinamos para nossos alunos que sujeito e predicado são os termos essenciais da oração e buscamos a definição de essencial (necessário, indispensável, fundamental), ou ao explicarmos sujeito inexistente e indeterminado, nosso aluno, certamente, ficará confuso e perguntará o que é realmente sujeito. Como aprender uma matéria que não oferece respostas e não tem organização lógica?

Perini (1997) destaca que na escola deveriam, pelo menos ter dito para quem dividimos as palavras em classes; e que "classificamos as palavras para tratar delas com um mínimo de economia". Se não definíssemos as classes, teríamos que estudar e decorar listas imensas de a a z. No entanto o que fazemos é reconhecer uma palavra, sua classe e propriedades relevantes. O aluno aprende a reconhecer o verbo e só a ele faz variar em pessoa, tempo e modo. Ninguém irá conjugar vocábulos como: hoje, de.

O mesmo Perini (1997) mostra o dilema da classificação das palavras que nem sempre são claras e definidas. Dizemos que os substantivos são nomes de coisas, e os adjetivos, qualidades. Notamos a imprecisão destas definições.

Observo que muitos dos nossos alunos acham que qualidade refere-se a características positivas: bonito, inteligente, esperto. Onde fica a definição de adjetivo apresentada?

Temos algumas gramáticas onde os substantivos concretos são definidos como nomes de seres que têm existência própria, e abstratos os que dependem de um ser para existir. Como definir: alma, Deus, saci, assombração, fantasma?

Voltando a Perini, como classificaríamos a palavra magrela em: uma menina magrela, e essa magrela? Adjetivos ou substantivos?

Acrescento ainda o exemplo: roubaram minha magrela (bicicleta).

Nossos alunos passam anos fazendo exercícios exaustivos e avaliações de análises morfológicas e sintáticas sem saber a importância dos vocábulos analisados para a construção do texto. Geramos uma Babel gramatical, na cabeça de nossos alunos.

Geraldi (2002, p.132, 133) afirma que passamos longo tempo estudando com nossos alunos classes gramaticais sem levá-los a entender a razão de tais classificações pois são apresentadas a partir de definições, exercícios "sem critérios muito precisos, ora morfológicos, ora semânticos, ora sintáticos". Os conhecimentos são distribuídos sem ligação alguma com a realidade e os interesses dos educandos.

Milton José de Almeida (2001, p.16) diz:

"E assim vemos muitos professores de Português, ensinando análise sintática a crianças mal alimentadas, pálidas, que acabam (...) condicionadas a distinguir o sujeito de uma oração. Essas crianças passarão alguns anos na escola sem saber que poderão acertar o sujeito da oração, mas nunca serão o sujeito de suas próprias histórias. A menos que ..."

Para Batista (1997, p.106) o professor passa a ter neste processo uma "ação corretiva" e o aluno passa a ver o Português como um "conjunto de formas exteriores ao falante e dele independentes, cujas regras não domina, embora devam ser por ele obedecidas".

O educando acredita na existência de uma forma correta de escrever e falar e considera o seu modo ou sua "língua" inadequada; "uma não-língua". Acha que Português, realmente, é difícil, que ele não sabe falar. "Já esqueci a língua em que comeia, em que pedia para ir lá fora..." (DRUMMOND).

Esta postura radical e corretiva na aula de Português gera no aluno a construção do "fetichismo da língua" (BOURDIEU, 1975), onde a língua é "percebida como coisa, como algo que tem existência, independente dos falantes, valendo por si mesma e em si mesma e devendo orientar as atividades lingüísticas dos falantes".

O professor corretor, legislador, dono do jogo, fundamentado na teoria do certo e errado, faz morrer a expressividade dos seus alunos, acaba por convencê-los de que não sabem falar sua própria língua; tenta ensinar o que eles já sabem e impor o que não devem dizer.

Batista afirma que o aluno submetido a uma ação corretiva não aprende efetivamente o uso da língua que a escola lhe apresenta. Este ensino busca disciplinar a relação do aluno com a língua e atividade discursiva, e mais do que transmitir um uso de língua, gera uma "relação tensa entre o aluno e sua atividade lingüística", fazendo-o reconhecer a existência de uma língua correta em si mesma, mas, ao mesmo tempo, negando-lhe o acesso a essa variedade de prestígio.

O ensino assim apresentado está centralizado nas avaliações, correções de uso, regras gramaticais e imposições. Permite que o trabalho de língua seja observável, mensurável, portanto, fácil de controlar. "Constituem uma coleção de saberes estruturados em séries (ortoepia, ortografia, morfologia, sintaxe, etc.) e sub séries (a morfologia, por exemplo, e suas subdivisões: classes de palavras, flexão, formação de palavras) que, por sua vez, comportam outras subdivisões (os pronomes e suas

categorias)". São conteúdos, conjuntos de regras de certo e errado em matéria de uso de língua.

Segundo Batista (1997), além das posturas assumidas pelos professores e demais envolvidos no ensino da língua, outros "fatares são marcantes": o livro didático, o mercado editorial, as expectativas do grupo social em relação ao ensino de Português e à escola, as relações sociais escolares, as formas de avaliação.

Para Bagno (2001, p.18), é preciso que a escola passe a reconhecer "a verdadeira diversidade lingüística de nosso país para poder planejar a educação dos falantes das variedades não padrão". A norma lingüística ensinada na escola é, muitas vezes, uma verdadeira "língua estrangeira", para alunos vindos de vários ambientes e que não convivem com a variedade padrão empregada pelos órgãos do poder, são os "sem-língua" com uma fala e gramática ridicularizada e desprestigiada.

Geraldi (2002,p.69) afirma que não se trata de substituir uma variedade por outra, mas de construir possibilidades de novas interações dos alunos; de explorar semelhanças e diferenças num diálogo constante e não preconceituoso entre visões de mundo e modos de expressá-las.

Geraldi (2002,p.67) diz que a língua "não é um sistema fechado, acabado, pronto de que poderíamos nos apropriar". Quando falamos, comunicamos, pela forma como o fazemos, estamos participando do processo da constituição da língua com as palavras de que dispomos, construímos novas palavras.

A língua não é "um produto fechado em si mesmo, de um lado porque sua "apreensão" demanda apreender no seu interior as marcas de sua exterioridade constitutiva e porque o produto histórico – resultante do trabalho discursivo do passado – é hoje condição de produção do presente que, também se fazendo história, participa da construção desse mesmo produto, sempre inacabado, sempre em construção". (2002, p.28)

Possenti (2001, p.126) diz que estamos muito acostumados a uma idéia normativa de língua. Ela seria imutável, fixa, um código perfeito. Por isso, cada pergunta deveria ter uma resposta só. Isso só poderia valer para uma língua inventada. Responder a pergunta: "quando se ensina Português , que Português se ensina?" é, segundo Batista, de fundamental importância, pois teremos uma visão mais clara dos problemas enfrentados pelo professor de Português e seus alunos nessa prática de ensino. Poderá também proporcionar novas soluções para, inclusive, modificar a natureza do saber que o docente transmite.

Como diz Guimarães Rosa: "o mais importante e bonito do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas, mas elas vão sempre mudando".

É importante reavaliarmos nossa prática escolar, aparar arestas, rever métodos e saber que não existem línguas imutáveis. Se aceitarmos essas mudanças, nossa pedagogia para o ensino de línguas mudará.

1.4 O objetivo da escola deve ser ensinar o português padrão?

Há uma confusão conceitual em torno do que é português padrão, linguagem culta, norma culta.

"Muitos acreditam e defendem que é a norma culta que deve constituir o objeto de ensino / aprendizagem em sala de aula. Mas o que é e onde está essa norma culta? (BAGNO, 2001, p.105)".

A norma culta parece privilégio de poucos e está vinculada à norma literária, à língua escrita.

Para ensinar a escrita e a língua padrão, Bagno (2001, p.74, 75) afirma que a escola precisa livrar-se de alguns mitos, como o de que existe uma forma correta de falar, que o brasileiro fala mal o português, que é uma língua difícil, que é preciso corrigir a fala dos alunos para evitar que escreva errado e outros preconceitos linguísticos.

Alguns gramáticos reduzem a língua a uma série de regras que devem ser seguidas e, portanto, conhecer o português padrão é dominar a pedagogia “do certo e do errado”. Entre eles encontramos Cegalla, Napoleão de Almeida e tantos outros conhecidos antigos da Língua Portuguesa. Temos ainda autores atuais como Pasquale Cipro Neto e Ulisses Infante que em sua Gramática da Língua Portuguesa (1997) afirmam que “a gramática é o instrumento fundamental para o domínio do padrão culto da língua. Que gramática é essa?”

Esses autores associam língua culta com escrita literária. Essa é uma corrente que se originou quando foi criada a própria disciplina chamada de gramática. Bagno (2003, p.44,45) cita as definições dos filólogos Celso Cunha e Lindley Cintra em “Nova gramática do português contemporâneo” (1985). “Trata-se de uma tentativa de descrição do português atual na sua forma culta, isto é, da língua como a têm utilizado os escritores portugueses, brasileiros e africanos do Romantismo para cá”.

Cita ainda Evanildo Bechara: “A Gramática Normativa recomenda como se deve falar e escrever segundo o uso e a autoridade dos escritores corretos e dos gramáticos e dicionaristas esclarecidos”.

Domingos Paschoal Cegalla e sua “Novíssima Gramática da Língua Portuguesa” (1990): “Este livro pretende ser uma Gramática Normativa da Língua Portuguesa, conforme a falam e escrevem as pessoas cultas da época”.

Muitas vezes, encontramos em vestibulares e provas, a expressão norma culta ou português padrão, sem oferecer nenhum esclarecimento do que se trata. O próprio ENEM de 2003, ao oferecer informações aos seus candidatos, afirma que avalia cinco competências e a primeira delas é: Dominar a norma culta da Língua Portuguesa, dando a impressão que existe apenas uma forma correta de falar e escrever. Culto seria o oposto de popular, seria a forma das classes sociais privilegiadas, dos escolarizados?

Bagno (2003, p.63,64) apresenta as três formas distintas usadas pelos autores para a identificação nas relações entre língua e sociedade no Brasil:

norma culta, ligada à tradição gramatical normativa, que apresenta um modelo de língua inspirado na literatura do passado;

norma culta, realmente empregada no cotidiano dos falantes de escolaridade superior;

"norma popular", que apresenta um conjunto de variedades lingüísticas "que nunca ou raramente aparecem na fala e na escrita dos falantes cultos".

Bagno prefere o termo norma-padrão, que é uma norma, lei, imposta de cima para baixo. É artificial, vinculada a uma determinada classe social. A segunda relação de norma culta, ele prefere chamar de variedades de prestígio.

A chamada "norma popular", que caracteriza os grupos desprestigiados (a maioria da população brasileira), Bagno denomina de variedades estigmatizadas (estigma em termos sociológicos é um julgamento dos grupos dominantes sobre os grupos subalternos).

Para Possenti (1999, p.17) o objetivo da escola é ensinar o português padrão, ou, talvez mais exatamente, o de criar condições para que ele seja aprendido. "Qualquer outra hipótese é um equívoco político e pedagógico".

Segundo ele, aqueles que defendem a idéia de que não se deve ensinar o dialeto padrão aos alunos que utilizam dialetos não padrões, preconceituosamente acham que seria difícil aprender o padrão.

Sírio comenta que aqueles que defendem que a função da escola não é ensinar o português padrão apresentam duas justificativas que ele considera relevantes de comentar: uma de natureza política é cultural, outra cognitiva. A primeira alega ser uma violência impor a um grupo social os valores de outro grupo (sendo que a língua padrão é privilégio dos grupos sociais mais favorecidos).

Justificam que junto com as formas lingüísticas, também seriam impostos os valores culturais ligados as formas cultas de falar e escrever e iriam interferir nos valores populares. Sírio rebate esta corrente considerando-a um equívoco, pois não percebe que os meios favorecidos socialmente só têm a ganhar com o domínio de outra forma de falar e de escrever.

A corrente de natureza cognitiva imagina que cada falante só aprende uma língua e, portanto, o povo só fala formas populares, e que o aprendizado de uma língua ou dialeto seria difícil para "certos grupos".

Possenti considera que se respeitarmos as heranças lingüísticas das pessoas e grupos, todos ganham lingüisticamente. Não há escrita e fala mais importantes. Ele garante que qualquer pessoa aprende com rapidez outras formas de falar desde que expostas a elas, e que aprender outro dialeto é relativamente fácil.

Em que consistiria o domínio do português padrão? Para Possenti (1999, p.19) é a aquisição de um certo domínio da escrita e da leitura.

Propõe que ao findar os oito anos escolares, os alunos escrevam textos diversos (narrativas, cartas, atas, textos argumentativos, entre outros) e leiam textos variados e literários. No final do segundo grau, deveriam conhecer a literatura con-

temporânea, os principais clássicos da língua e, pelo menos, alguns dos principais clássicos da literatura universal.

Possenti admite que poucos alunos executam esses dois tipos de atividades com sucesso total, mas que seu plano não é impossível. É preciso ler e escrever constantemente como atividades essenciais de sala de aula.

A meu ver, seria uma proposta ideal termos alunos suficientemente preparados para a vida, lendo e escrevendo produtivamente, mas ainda está distante da nossa realidade.

Há boa vontade de muitos educadores, planos e teorias, mas a prática deixa muito a desejar, pois muitas vezes moldamos nosso trabalho em exercícios repetitivos ilógicos e esquecemos de executar uma prática efetiva, contextualizada, significativa à leitura de mundo do aluno. É necessário utilizar a pedagogia da compreensão, não da reprovação, castigo, humilhação, dos preconceitos sociais e econômicos.

Possenti (1999, p.48) diz que o modo de conseguir na escola a eficácia [...] é "imitar da forma mais próxima possível as atividades lingüísticas da vida".

A chamada gramática tradicional apresenta uma norma "canônica que serve de referência de correção para textos e falas de pessoas cultas. Isto faz com que se confunda norma culta com padrão de escrita", o que leva muitos a concluírem que é preciso ensinar norma culta no Ensino Médio (BRITTO, 2000, p.13).

Britto (2003, p.18) posiciona-se contrariamente a concepção de ensino que delega como objetivo da escola ensinar o português padrão, assumindo que a questão do ponto de vista de uma política lingüística, é de "redefinição do objeto mesmo do ensino".

Apresenta sua colocação (BRITTO, 1997, p.14 e 2003, p.18):

O ensino de língua, inclusive no que diz respeito à reflexão metalingüística e aos conhecimentos da língua enquanto fenômeno, não se confunde com a apresentação formal de uma teoria gramatical nem se limita ao nível da frase; e, considerando equivocada e ideológica a associação entre norma culta e escrita e a inexistência de uma modalidade unificadora das variedades faladas do português, não faz sentido insistir que o objetivo da escola é ensinar o chamado português padrão. O papel da escola deve ser o de garantir ao aluno o acesso à escrita e aos discursos que se organizam a partir dela; ao concluirmos é necessário delimitar o que se entende por português padrão e que aplicações esse conceito pode ter.

A escola deve reconhecer o conhecimento lingüístico que o aluno possui e não apenas oferecer conhecimentos como um cardápio pronto, desmotivador, uma verdade única.

Concordo com Britto (1997), quando afirma que "o sujeito pode modificar seu padrão lingüístico ajustando-o as condições do discurso, mas será apenas uma consequência e não o objetivo do ensino escolar".

Endosso as idéias de Travaglia (2001, p.41), quando afirma que devemos usar a língua de modos variados e que ao realizar as atividades de ensino e aprendizagem da língua materna, não devemos utilizar apenas a norma culta, abandonando outras formas de uso que poderiam ser mais apropriadas em determinadas situações. Não podemos apresentar a chamada variedade culta ou padrão como modelo único e correto e que o aluno apague a variedade usada em seu grupo e a substitua por outra.

Se tomarmos português padrão como a concepção de língua transmitida pela escola e descrita em dicionários e gramáticas (norma gramatical) ou a chamada norma canônica (que funciona como uma lei que conduz os padrões orais e escritos, como idealização dos usos lingüísticos) certamente essa não é a função da escola. O aluno deve falar, ler, escrever, observar, criar hipóteses, praticar a língua materna com prazer.

1.5 O que significa refletir língua?

O educador de Língua Portuguesa, no Ensino Médio, sente-se, muitas vezes, desprovido de condições para liderar discussões racionais e fundamentadas sobre a reflexão de língua e, ainda hoje, encontra uma preocupação enfática com um ensino voltado para a pedagogia da língua terminada, sem caminhos que levem a precisar de maneira crítica, questionadora, evolutiva.

Se considerarmos que a língua é um elemento fundamental da condição humana, pensar a língua, conhecer a lógica do seu funcionamento, a organização, os usos, e saber refletir sobre isso, não como um dado absoluto, mas como um objeto em aberto que dá a reflexão, parece, certamente, ser um objeto importante. Esta coisa de olhar para a língua é o que estamos chamando de reflexão lingüística.

Reflexão Lingüística é fazer perguntas, buscar respostas, questionar os valores, os usos, funcionamentos da língua, na sua totalidade e nas suas particularidades. É perguntar por que algo é como é, ou como funciona.

Na escola, deveria significar o tomar a língua não como algo que se ensina a usar, mas como algo sobre o qual se reflete; portanto o objeto de ensino é a reflexão lingüística. É forte a tendência de ensinar conteúdos gramaticais, crendo que esses conhecimentos oferecerão bagagem suficiente para um desempenho lingüístico satisfatório. O conteúdo gramatical é oferecido de forma desordenada. Misturam-se noções de regência, morfologia, sintaxe com literatura, textos isolados, exercícios repetitivos, sem estabelecer um elo consistente entre os conhecimentos dados.

No entanto, após onze anos de estudos, o aluno sai do ensino médio com a sensação de saber pouco, de um conhecimento que foi apresentado pronto, sem reflexões, sem perguntas e respostas e sem saber porque aprendeu tudo aquilo.

Segundo Geraldi (2002, p.63 – 64), há

a necessidade de transformar a sala de aula em um tempo de reflexão sobre o já conhecido para aprender o desconhecido e produzir o novo. É por isso que atividades de reflexão sobre a linguagem (atividades epilingüísticas) são mais fundamentais do que a aplicação a fenômenos sequer compreendidos de uma metalinguagem de análise construída pela reflexão de outros. Aquele que aprendeu a refletir sobre a linguagem é capaz de compreender uma gramática que nada mais é do que o resultado de uma (longa) reflexão sobre a língua, aquele que nunca refletiu sobre a linguagem pode decorar uma gramática, mas jamais compreender o seu sentido.

A preocupação com o objetivo da língua portuguesa e a insatisfação com a forma de propor a língua vem de muito longe. As propostas de ensino de Língua Portuguesa na educação regular que se desenvolveram, principalmente, a partir dos anos 70 puseram em questão qual seria o objeto real de conhecimento dessa disciplina, uma vez que mostraram, ou tentaram mostrar que o ensino que chamamos de gramática tradicional ou gramática normativa, ou ainda gramática escolar, que compreende a instrução sistemática de uma norma, agregadas a algumas outras questões fundamentalmente ligadas ao procedimento normativo de uso da língua eram um objeto impróprio.

De maneira geral, as propostas não responderam concretamente qual é esse objeto e a ênfase acabou quedando-se na idéia de que o ensino da Língua Portuguesa centrava-se em práticas de escrita, leitura, prática de análises lingüísticas. Esse conhecimento, muitas vezes, era condensado na prática da escrita, no saber ler e escrever.

Nos anos 80, a maioria dos autores, de maneira mais ou menos explícita, assume que o papel da escola é ensinar a norma culta: Geraldi, Possenti, Magda Soares e outros.

Há um anseio premente de buscar o objeto da Língua, de valorizar não apenas a escrita mas as diversas manifestações da fala e da herança lingüística dos sujeitos. Muitos estudiosos passam a ver que o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita era da competência de todo o processo de ensino escolar, não específica de uma disciplina.

Embora a estrutura fundamental da educação escolar atual seja, na maioria das vezes, disciplinar, com uma prática antiga de trabalho com a língua, a escola já faz a reflexão lingüística ao seu modo, de uma maneira ou outra, bem ou mal.

Não estamos propondo uma novidade, e sim avaliar o que significa dizer colocar a proposta de um ensino que tenha como objeto de investigação e referência à língua, de que maneira e com que finalidade essa referência deve se realizar em um processo escolar.

Ao pesquisar os autores que pensam sobre referência lingüística, encontramos inúmeros conceitos que se completam e, às vezes, até se contradizem como os conceitos de erro, norma culta, gramática.

Perini, por exemplo, vê a gramática como reflexão não como norma imposta. Ele faz uma defesa explícita do estudo da gramática que na lógica dele é um objeto do senso comum do mundo; é um exercício de desenvolvimento das habilidades de pensar, pesquisar, raciocinar, faz parte da formação científica do aluno.

Se um aluno, ao fazer o plural de moço usa os *moço*, podemos impor uma norma pronta, dizendo que é errado, pois a gramática não permite, ou levá-lo a analisar por que as pessoas falam assim, como, onde; enfim, a fazer reflexão.

Se definirmos simplesmente que o sujeito é o termo da oração com o qual o verbo concorda; e o aluno questiona como aplicar este conceito com sujeitos inexistentes ou indeterminados, posso levá-lo a pensar nos casos que isto não satisfaz, na fragilidade dessa definição, pesquisando outros exemplos e o real funcionamento da língua, os diferentes conhecimentos lingüísticos e a avaliar a língua não apenas na escrita, mas como ela se desenvolve nos diferentes momentos de uma sociedade.

Ao estudar acentuação gráfica com meus alunos de 1º colegial, alguns afirmaram ser muito difícil, pois deveriam decorar regras que são apresentadas pelo uso canônico (como deve ser), regras vistas e não aprendidas desde as séries iniciais. Alegaram ainda, que os conteúdos pareciam sempre os mesmos, mas que nunca aprendiam.

Resolvemos ver como a gramática normativa apresentava este componente, e como era usado nos textos. Avaliaram uma diversidade de textos (jornalísticos, científicos, comerciais), para observar as palavras acentuadas ou não. Pouco a pouco foram detectando as regularidades, os acentos diferenciais, as palavras acentuadas que mais apareciam, a acentuação dos verbos. Foi um trabalho demorado, mas muito produtivo: gerar, de forma agradável, momentos de estudos do sistema da escrita. Com isso ampliaram o vocabulário e o conhecimento sobre fonologia, tonicidade. Tiveram até a curiosidade de ler "Emília no país da gramática", de Lobato, para buscar respostas e críticas; analisaram alguns programas favoritos na mídia que apresentam Língua Portuguesa e que são formadores de opinião.

Projetos de reflexão lingüística mais abertos e menos normativos tendem a contribuir para a compreensão do fenômeno lingüístico em sociedade de uma maneira mais crítica, mais real. Concordo com a postura lingüística de Geraldi (2002, p.136), quando considera que "mais do que encontrar uma resposta, o que vale na reflexão sobre a língua é o processo de tomá-la como objeto. As tentativas, os acertos e os erros ensinam muito mais sobre a língua do que o estudo do produto de uma reflexão feita por outro, sem que se atine com as razões que levaram à reflexão que se estuda".

1.6 A especificidade do Ensino Médio?

Quando tratamos da especificidade do Ensino Médio, inúmeras questões surgem como: o que significa o Ensino Médio; que tipo de conhecimentos esse público demanda; qual a especificidade da Língua Portuguesa para esses alunos? Vamos, gradativamente, observando como a política pedagógica para o Ensino Médio apresenta-se vulnerável.

Segundo Acácia Kuenzer (2001, p.26), a iniciativa estatal criou escolas profissionais no início do século XX e nos anos 40, o Ensino Médio. Essas redes apresentaram sempre uma dualidade: a profissional e a de educação geral.

Os PCN do Ensino Médio (1999, p.15) afirmam que nas décadas de 60 e 70, considerando o nível de desenvolvimento da industrialização da América Latina, a educação priorizou como finalidade para o Ensino Médio, a formação de especialistas que dominassem as máquinas e conhecessem os processos de produção.

Na década de 90, com as novas tecnologias e informações, o jovem precisava, além de acumular conhecimentos e dos conhecimentos básicos, preparo científico-

co e condições de utilizar as diversas tecnologias. Propõe-se: "a formação geral em oposição à formação específica; o desenvolvimento de capacidade de pesquisa, buscar informações, analisá-las" (Brasil, Ensino Médio, p.16). É preciso muito mais do que exercícios repetitivos e de memorização; antes de tudo, é necessário acompanhar as mudanças vertiginosas científicas, sociais, econômicas; criar, selecionar, reformular, estar aberto a mudanças.

Hoje, há a necessidade premente de transformações no Ensino Médio, com propostas, que de fato, permitam a articulação da cidadania, cultura, trabalho, formação científica para todos.

O INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais), afirma que o índice de escolarização líquida do Ensino Médio, na rede pública, que envolve jovens de 15 a 17/ 18 anos, não ultrapassa 25%. Fica a pergunta no ar: Onde estão os demais alunos dessa faixa etária? Certamente, ainda estão emaranhados nos obstáculos das repetências, desistências, atrasos escolares. Alguns ainda continuam tentando superar as primeiras séries do ensino fundamental.

"O Ensino Médio continua incluindo os socialmente incluídos" (KUENZER, 2001), e acaba sendo uma preparação para o vestibular.

Ilari afirma que "há um vestibular no horizonte do segundo grau, mas quantos alunos chegarão a ele numa classe de quinta série?" (1988, p.36)

Se avaliarmos os PCN do Ensino Médio e a LDB (Lei 9394/96), veremos que o termo Médio não parece adequado, pois essa lei vem conferir uma nova identidade a este ensino, que perde o caráter de intermediário entre educação fundamental (geral) e superior, para constituir-se na última etapa da Educação Básica; tem a característica de terminalidade e pretende oferecer aos jovens subsídios para o trabalho e à cidadania, possibilitando o prosseguimento de estudos.

O Ensino Médio não tem sido para todos; é preciso que se pratique concretamente esta universalização. O problema não é tão fácil como afirma Kuenzer (2001, p.35); não basta a ampliação de vagas, é necessário a criação de espaços físicos, bibliotecas, laboratórios e professores capacitados, recursos reais, para que a escola pública torne-se democrática.

As escolas públicas de Ensino Médio foram se desenvolvendo, ao longo dos anos, nos espaços ociosos do ensino fundamental da época, sem planejamento para os alunos dessa faixa etária. Deveriam oferecer um espaço agradável e motivador para o jovem, não só nas atividades curriculares, mas nas práticas esportivas, para a reunião de grupos, pesquisas, estudo.

O adolescente encontra uma sociedade com mudanças rápidas, desenvolvimento tecnológico e científico em áreas antes não exploradas. Uma sociedade em mudanças exige tomada de novas posições; as disciplinas curriculares deveriam oferecer temas e conteúdos relevantes para que os jovens possam aplicar em suas práticas cotidianas e na sociedade em que vivem. A escola média deverá ser capaz de, articulando ciência, trabalho e cultura, exercer um projeto político – pedagógico “que permita o enfrentamento das limitações” (KUENZER, 2001, p.53).

Temos que considerar, que deveria existir uma especificidade de pensar no Ensino Médio, pois os jovens já têm uma mente com capacidade de abstração, de reflexão científica, de análise maior.

Avaliando os caminhos naturais do Ensino Médio vamos encontrar nos PCN, na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, cinco componentes: Língua Portuguesa, Artes, Língua(s) Estrangeira(s), Informática e Educação Física.

A Língua Portuguesa é apresentada não apenas enquanto expressão de comunicação, mas como forma de acessar conhecimentos, exercer a cidadania e contribuir para uma sociedade mais justa.

"No mundo contemporâneo marcado por um apelo informativo imediato, a reflexão sobre a linguagem e seus sintomas, que se mostram articulados por múltiplos códigos e sobre os processos e procedimentos comunicativos, é mais do que uma necessidade, uma garantia de participação ativa na vida social" (Brasil, Ensino Médio, p.33). Como vemos busca-se um ser reflexivo e transformador.

Considerando que no Ensino Médio, o ensino de Língua Portuguesa inclui Gramática, Redação, Literatura, vamos encontrar na escola particular, a matéria dividida por frentes que são ministradas, muitas vezes, por professores diferentes, de forma desvinculada, em sistemas de apostilas, livros.

Na escola pública, além da dificuldade de material de suporte, até de livros didáticos, os conteúdos são apresentados de forma superficial e prescritiva. Vou me ater naquilo que chamamos de ensino de gramática, e vemos que o que se ensina é a repetição de conhecimentos já vistos nos anos anteriores com poucos acréscimos. Impera ainda o ensino centrado na gramática normativa, na valorização do certo e errado; o conteúdo superando a qualidade; conceitos, classificações sintáticas e morfológicas; uso de expressões corretas, apenas para uma classe dominante. É uma gramática pronta, indiscutível, absoluta.

Segundo Britto (2000, p.12), há "uma imprecisão terminológica no que diz respeito ao conceito de gramática entendida, às vezes como norma, conhecimento inato, ou como teoria sobre a língua". Apresenta um vínculo entre concepção de norma culta e tradição escrita.

Perini defende o ensino da gramática no Ensino Médio, mas não da gramática tradicional, que é conhecimento do uso da língua, do certo e errado; defende a gramática reflexiva onde a língua é tomada como um objeto de conhecimento.

Pensar a língua e refletir sobre ela está nas propostas de inúmeros autores, dos PCN, na organização pedagógica dos currículos. Deveria existir uma especificidade de pensar a língua no Ensino Médio e refletir a linguagem cientificamente nas suas diferentes formas, desenvolvendo a capacidade de raciocínio, a investigação e as habilidades cognitivas. O jovem adolescente deve, portanto, estudar a língua de inúmeras maneiras e não vê-la como algo desagradável, pronto, morto.

Segundo Ilari (1998, p.34) devemos dar à escrita, à linguagem e à literatura caráter de vivência; tomar como partida alunos reais e necessidades de expressão reais, tornando o ensino de Português algo gratificante, oferecendo um ensino onde o professor e os alunos, e os alunos entre si compartilham as experiências vividas.

Sabemos que há um desejo intenso de mostrar o estudo da língua de uma forma mais real, reflexiva, livre, mas para isso, é preciso estar aberto a mudanças, confiar, não temer o caos (BRITTO, 2000).

2 Materiais Instrucionais e Reflexão Lingüística no Ensino Médio

2.1 Questões de métodos

A insatisfação com a forma de propor o ensino de Língua Portuguesa no Brasil é muito antiga. Especialistas, estudiosos, educadores, buscam caminhos adequados para um ensino menos legislativo e mais reflexivo. O educador do ensino médio sabe da insatisfação do seu aluno, mas não basta criticar; é preciso levantar as causas, buscar caminhos, rever e pensar a própria prática em sala de aula.

Na minha pesquisa, percebi que inúmeros aspectos são relevantes na aprendizagem da língua materna: a instituição escolar, o professor, as expectativas do grupo social, os materiais instrucionais utilizados para a prática pedagógica e tantos outros.

Para chegarmos a este ensino atual, passamos muitas transformações, pois o professor de anos atrás ensinava para uma elite social restrita. Com a democratização do acesso à educação visando oferecer igualdade de condições de ensino para todos, ampliou a população escolar, houve a exigência de novas salas, prédios foram criados oferecendo, muitas vezes, poucas condições. O aumento dos alunos exigiu a ampliação do número de docentes, ainda que nem sempre apresentavam embasamento teórico suficiente.

Geraldi (1997, p.117) diz que a solução para a falta de conhecimento do professor foi oferecer-lhe um livro didático que ensinasse ao aluno o necessário exigido. Junto com o livro, o professor, para facilitar sua tarefa, recebia roteiros e respostas prontas. O docente sobrecarregado pelo número de aulas, sem tempo ou condições

para criar seu próprio material aceitou. "Automatizava-se há um tempo, o mestre e o aluno reduzidos a máquinas de repetição natural".

O material didático facilitou a vida do professor, diminuiu a responsabilidade de escolha do conteúdo mas, até certo ponto, escravizou, tolheu a sua prática pedagógica.

Geraldi (1997, p.94) compara o professor "a um capataz de fábrica: sua função é controlar o tempo de contato do aprendiz com o material selecionado, definir o tempo de exercícios e sua quantidade", marcar o dia da avaliação da aprendizagem, comparar as respostas dos alunos com o seu material.

Segundo Geraldi (1997, p.93), vivemos hoje uma nova realidade e a produção do material didático posto à disposição do ensino "trata-se de uma parafernália didática" que vai do livro didático até os recursos da informática, vídeos, disquetes.

Muitos materiais são usados mas é, ainda, o livro didático o mais importante veículo utilizado pelo professor.

Ilari (1997, p.105-106) afirma que o professor, ainda depende muito do livro didático e que por isso é "um meio potencial de renovação do ensino e um espelho bastante fiel da prática corrente". Segundo ele, se observarmos os livros recentes notaremos algumas diferenças, pois muitos usam modalidades informais, a gíria, a linguagem familiar, mas, continuam tendo como principal objetivo, o ensino da nomenclatura gramatical.

O autor não acredita que esse processo seja provocado exclusivamente pelos autores de livros didáticos, pois muitos têm formação científica e grande prática pedagógica. Atribui responsabilidade às editoras que pressionam o autor a produzir

livros vendáveis, que não apresentam inovações e atendem aos professores dependentes do livro, que não têm tempo para criar e renovar suas práticas.

O professor não dispõe de condições físicas para planejar independentemente sua prática escolar. Segundo Ilari, "seu único momento de decisão é a escolha do livro didático", que nem sempre visa os interesses de seus alunos.

Tudo parece um círculo vicioso: o professor aceita o livro como é por não ter condições físicas, tempo, ou até pelas suas limitações de conhecimentos: O autor do livro sujeita-se a escrever livros vendáveis que não dão trabalho ao docente, mas também não geram crescimento nem reflexão. As editoras pressionam o mercado editorial. Tudo continua na mesmice sem mudanças consideráveis e quem perde é o aluno, a língua materna, a educação e o país.

O livro didático continua com caráter ideológico, mostrando, na maioria das vezes, um falar moldado apenas na escrita, e uma realidade muito distante do dia-a-dia de nossos alunos.

2.2 Relevância do Estudo

Em minha pesquisa teórica, busquei conhecer os caminhos do ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio, o papel da gramática, a língua padrão e entender o que é Reflexão Lingüística hoje.

Sabendo que os materiais didáticos ocupam papel relevante no ensino da língua materna, são formadores de opinião, meios de formação docente e discente, resolvi avaliar como um conjunto de materiais de suporte pedagógico, disponíveis no mercado, contribuem, ou não, para a reflexão lingüística no Ensino Médio.

Quero conhecer como um grupo de autores, criadores dos materiais pedagógicos pensam e propõem a reflexão da língua; se, realmente, trabalham ensino de língua como objeto de conhecimento, não como objeto de uso.

2.3 Critérios de seleção e análise, materiais selecionados

A indagação fundamental do meu trabalho não é avaliar se o material é bom ou ruim, simplesmente, ou se é coerente ou não. Pretendo indagar, acima de tudo, em que medida contribui para a reflexão lingüística, já que esta será a minha questão.

Dos materiais utilizados no segundo grau procurei cobrir os modelos mais presentes no mercado: um livro didático, um livro de redação, uma apostila modular de um sistema de ensino, um conjunto de cadernos apostilados e dois livros de atividades lingüísticas diversificadas.

Português – série novo ensino médio. FARACO e MOURA

Existe uma variedade de livros didáticos oferecidos, de autores diversos: José de Nicola, Douglas Tufano, Mauro Ferreira, Ernani Terra e muitos outros. Escolhi Faraco e Moura, pois dentro da experiência com a qual eu convivo, é um livro de referência para o corpo docente bastante adquirido, e de uma editora importante, portanto pode ser considerado representativo desse segmento.

Para a escolha dos materiais analisados, pretendia encontrar um livro e autor usado na rede pública de ensino. Sabemos que no ensino médio, não é feita a ado-

ção e escolha obrigatória dos livros didáticos, como ocorre no ensino básico. O professor usa apostilas organizadas por ele, aulas expositivas e cadernos, as escolas compram alguns livros; alunos cotizam as despesas e adquirem os livros em conjuntos ou duplas, pois o MEC não fornece livros didáticos para todos os alunos, no ensino médio.

Esse livro traz o programa dos três anos em um único volume e apresenta uma formatação pedagógica tradicional, utilizado, geralmente, pelo professor.

Ao escolher um livro didático não queria compará-los, examinar as suas diferenças, ainda que possa haver. Pelo que sabemos, a organização e a formatação destes modelos é muito semelhante.

Lições de texto, leitura e redação. PLATÃO e FIORIN.

É um livro, cuja finalidade fundamental apresentada pelos seus autores é de servir de manual de ensino de redação escolar. Elaborado originalmente para ensino médio o livro tem sido, muitas vezes, adotado em programas de aulas de Português e redação para cursos superiores.

Sistema Apostilado – Objetivo

No caso do modelo de ensino apostilado encontrei também uma diversidade de materiais disponíveis no mercado: ANGLO, POSITIVO, COC, ETAPA, Universitário e outros. Optei, aleatoriamente, pelo sistema Objetivo, pois os diversos materiais, na essência, têm as mesmas características. Este material apostilado está há muitos

anos no mercado e é feito por professores considerados. Selecionei uma apostila do primeiro colegial, da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias: substantivos e artigos.

SISTEMA PUERI DOMUS

Analisei, ainda, um conjunto de materiais didáticos do sistema Pueri Domus, utilizado nas primeiras e segundas séries do ensino médio denominado "Área de Linguagem e Códigos".

Os quinze cadernos observados tratam de diversos assuntos incluindo: Literatura, Língua Portuguesa, História, Lingüística, Semiótica, Filosofia. Há em todos os cadernos pontos de conexão entre os materiais , gerando interdisciplinaridade.

Os temas centrais apresentados são: Expressões culturais no tempo e no espaço; As artes do corpo; Das vanguardas às manifestações contemporâneas; Uns e outros: a diversidade dos povos; Amor e sexualidade; Gêneros: artimanhas do texto e do discurso; Cinema: arte e documento; Leitura de mulheres; Ética: na vida e na arte; Composição e decomposição nas artes; As linguagens e a construção do mundo; Linguagem: trabalho e construção; Um passeio gramatical dirigido; Gramática: os diversos contextos.

Embora observando a totalidade dos cadernos, analisarei especialmente dois: "Um passeio gramatical dirigido" e "Gramática: os diversos contextos", ambos de Sírio Possenti.

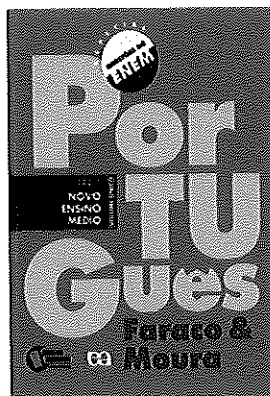
1. Livros de atividades Lingüísticas – Rodolfo Ilari

Introdução à semântica – brincando com a gramática.

Introdução ao estudo do Léxico – brincando com as palavras.

Ilari, lingüista da UNICAMP, apresenta uma obra dirigida tanto ao professor, como a alunos. Trabalha, fundamentalmente, no aperfeiçoamento da reflexão lingüística e tem um carácter claramente didático com exercícios e atividades e oferece um conjunto diversificado de unidades que abordam inúmeros aspectos da língua, e, portanto, inclui-se nas características dos materiais instrucionais.

3 Os materiais e suas formas de ser



3.1 Português – série novo ensino médio - FARACO e MOURA

Carlos Emílio Faraco e Francisco Marto Moura são licenciados em letras pela Universidade de São Paulo e Moura é professor de redação do NACE (Núcleo de Atendimento e Consultoria em Educação). Os autores são escritores conhecidos e consagrados de diversos livros didáticos de Língua, Literatura e Gramática escolar para o ensino médio.

A obra analisada, faz parte de uma coleção de várias disciplinas chamada Série Novo Ensino Médio, que pretende estar de acordo com as diretrizes curriculares nacionais. Oferece, segundo a própria editora, conteúdo completo e atualizado, adequado à realidade das escolas públicas do Brasil, apresenta-se em volume único, que poderá ser empregado nas três séries do ensino médio.

O fato de apresentar-se em formatação única, para uso nas três séries, conter questões do ENEM e vestibulares e um preço convidativo, atrai o consumidor, principalmente, o da rede pública que tem, na maioria das vezes, dificuldades para adquirir o material didático. Facilita, ainda, a vida do professor da escola pública, que

assoberbado pelo número de aulas e trabalho, não consegue, dignamente, elaborar seus conteúdos e práticas pedagógicas.

Ao buscar um livro utilizado na rede pública, sabendo da representatividade desses autores como organizadores de livros didáticos para Língua Portuguesa e analisando a proposta da editora e do livro, resolvi tomá-lo como material de análise para minha pesquisa.

Possui 463 páginas, subdivididas em vinte e cinco unidades, que trazem os itens: textos (e interpretações), Literatura, Gramática, Recursos de Estilo, Redação, e um tópico denominado: "Em outras palavras", com questões do ENEM e de vestibulares.

Cada unidade tem sempre como título momentos da história literária: Literatura e história da Literatura, Trovadorismo, Humanismo, Classicismo, Barroco, Romantismo, entre outros.

Os autores parecem enfatizar um ensino da língua dicotomizado em Língua e Literatura e dar uma relevância à Literatura brasileira e as suas manifestações.

O livro obedece à antiga organização curricular que separa de forma estanque e divorciada, os estudos literários, a gramática e a redação. Segue, na verdade, o sistema da maioria dos livros didáticos de Ensino Médio que reproduzem este modelo, como se literatura, produção de textos, estudos gramaticais não tivessem relação alguma. É o sistema usado por muitas escolas conceituadas que separam Língua Portuguesa em três frentes tendo para ministrar essas aulas, na maioria das vezes, professores diferentes.

Os autores afirmam pretender com esta obra preparar os alunos para, conforme recomendam os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio, "compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integra-

dora da organização do mundo e da própria identidade". Visam também, segundo dizem, despertar a capacidade de imaginação, análise e reflexão e preparar para as mudanças do mundo atual.

Alegando que o texto não é exclusividade da palavra, apresentam, além dos textos literários ou jornalísticos, fotos, quadros, anúncios, entre outros. Pretendem, aparentemente, gerar intertextualidade, oferecer formas diversificadas de leitura e a articulação de diferentes linguagens e contextos.

Embora os autores tentem relacionar as áreas de linguagem, trabalhando sempre com as imagens, textos diversificados, temos, na verdade, um estudo literário moldado na história da Literatura brasileira, um conjunto de orientações de elaboração de redações e a apresentação sistemática de teoria gramatical convencional e da norma canônica; não há relação efetiva entre Gramática – Texto – Literatura.

As unidades se estruturam a partir de um texto para análise e o conhecimento gramatical é apresentado separado. Sabemos, no entanto, que a gramática não deveria ser uma cadeia de normas reguladoras, de definições, frases soltas, ou simplesmente agrupadas, deslocadas de um texto, com exercícios repetitivos que não geram possibilidades de análises, sínteses, reflexões.

É grande a preocupação com a Literatura. Os autores apresentam em todas as unidades o contexto histórico, as características de cada período literário, trechos de obras mais significativas e dados biográficos dos principais autores, manifestações artísticas ligadas à época. Até as questões do ENEM e vestibulares, no final de cada unidade, priorizam, na maioria das vezes, a Literatura.

Mesmo apresentando uma variedade de textos representativos, as atividades interpretativas, muitas vezes, não oferecem elementos suficientes para a reflexão, interdisciplinaridade e ampliação de conhecimento do mundo, diferentemente do que

afirmam ao expor suas intenções. Há bastante fundamentação teórica, porém, faltam exercícios que contemplem o aluno como sujeito real de seu processo de aprendizagem, que criem uma ponte entre o texto literário e a realidade em que ele vive.

Para avaliar o livro, escolhi alguns aspectos das unidades apresentadas. Quero esclarecer que não é minha pretensão criticar ou defender os autores. Na verdade, este estudo está permitindo que eu repense a minha postura em sala de aula e analise a minha própria prática pedagógica.

Na unidade III, após um texto inicial, há longas considerações a respeito de literatura e manifestações artísticas da época (utilizando dezesseis páginas para o texto inicial e conhecimentos literários). Só então, isoladamente, aparece o item gramática, que é o objeto das minhas considerações nesse capítulo.

Os capítulos trazem noções rápidas de classes gramaticais, partindo de um pequeno texto, sem ligações com a escola literária da unidade (Trovadorismo, Humanismo), agrupa os vocábulos retirados do texto, em nove grupos, com um critério de classificação que não fica nítido para o aluno; conduz a atividade para a revisão das classes gramaticais apresentando respostas prontas para o professor realizar as atividades conforme o livro pretende.

Tomo aqui a liberdade de reproduzir os exercícios:

A vida não começa quando se nasce. Começa quando se ama. Romantismo à parte, só adquirimos a consciência de nós mesmos quando, sempre de repente, sem aviso prévio, sentimos que alguma coisa mudou no mundo, na noite e no dia, na luz e no vento, mudou tudo dentro da gente: estamos enamorados.

CONY, Carlos Heitor. Folha de S. Paulo, 10 jun. 1996. Folhateen, p.3.

As palavras que compõem o texto podem ser agrupadas da seguinte maneira:

Grupo 1: vida, romantismo, consciência, aviso, coisa, mundo, noite, dia, luz, vento, gente, Folha de S. Paulo, junho, Folhateen, página

Grupo 2: começa, nasce, ama, adquirimos, sentimos, mudou, estamos

Grupo 3: prévio, enamorados

Grupo 4: se, nós, alguma, mesmos

Grupo 5: 10, 1996, 3

Grupo 6: a, (n)o, (n)a

Grupo 7: só, sempre, de repente, dentro

Grupo 8: quando, que, e

Grupo 9: sem, (d)a

- Qual foi o critério utilizado para essa classificação?
- Que nome recebe cada grupo?
- Qual é o grupo que não está representado no texto? Dê exemplos de palavras desse grupo.
- Que grupos aparecem representados com maior número de palavras?

É, ao meu ver, uma forma condutivista de apresentar a gramática com respostas prontas, que não oferecem possibilidade de reflexão, nem abrem espaço para que o aluno tome o texto de forma crítica, ampliando os significados para além da palavra escrita.

Define substantivo como: "é a palavra que dá nome aos seres", (noção clássica e confusa), e conclui, apresentando uma lista de vocábulos, extraídos do texto (vida, aviso, vento e luz), afirmando que todos são substantivos.

Aleatoriamente, traz nova lista de palavras subdivididas em: objetos; lugares; pessoas; espécie, gênero ou um dos seus representantes; ações, sentimentos, estados ou qualidades. Nesta última lista menciona beleza, medo, honestidade.

Fica difícil para o leitor, partir do conceito de que substantivo é um ser, e compreender que ações, sentimentos, estados ou qualidades são substantivos e que beleza, medo, honestidade, encaixam-se nesta categoria gramatical.

O aluno de Ensino Médio, que já viu esta definição no Ensino Fundamental e que traz, muitas vezes, conceitos mal resolvidos e esclarecidos de que verbo pode indicar estado e adjetivo é característica e qualidade, certamente apresentará dificuldades de perceber o fenômeno lingüístico.

Esta definição utilizada pelas gramáticas tradicionais, de substantivo como um ser, tem sido discutida por muitos estudiosos da língua, entre eles Britto, Ilari, Perini.

O livro, a seguir, apresenta a classificação dos substantivos, e entre eles, substantivos concretos e abstratos. Para defini-los, vale-se das palavras: saci, anjo, diabo, questionando que substantivos são e por quê. Imediatamente, define o substantivo concreto como aquele que designa "o ser com existência própria e independente de outros seres", completando que pode ter existência no mundo real ou imaginário. Cita as palavras: questionamento e comemoração, como exemplos de abstratos.

Pede ao usuário que identifique os outros tipos de substantivos e conceitue gerando novas dúvidas. Encerra afirmando que os substantivos podem variar em número, gênero e grau, nada apresentando sobre estes temas.

Passa depois a tratar o assunto Pontuação, algo completamente desvinculado do assunto anterior e, sem informações prévias a respeito de Vocativo e Aposto, indaga sobre o uso de vírgulas quando eles aparecem. Nestes casos, novamente, apresenta orações isoladas.

"Cazuza, compositor brasileiro falecido em 1990, faz um pedido em uma de suas músicas mais conhecidas: "Brasil". Você acha que o quadro de Manoel Alves Neto mostra a cara do Brasil? Por quê?"

No item Literatura, referem-se ao quadro que, segundo eles, mostra alguns aspectos da cultura popular brasileira e correlacionam com o primeiro documento ocidental que mostrou a cultura dos índios, a carta de Pero Vaz de Caminha.

Houve, talvez, busca de interdisciplinaridade, prejudicada pelo tamanho que o quadro foi apresentado no livro, tornando-se difícil visualizar o que se pretende. Ao meu ver, os autores poderiam ter sintetizado os conceitos iniciais literários e dado relevância maior à pintura, explorando a relação quadro-literatura e música, gerando debates valiosos e comparando diferentes textos sobre um mesmo tema, relacionando-se com a música, pintura, literatura, geografia, história, gramática e outros campos. Acho estranho que os autores, ao iniciarem cada unidade apresentavam uma obra literária referente à época a estudar e neste capítulo tomem como ponto de referência autores de música e pinturas atuais.

Na unidade X, cujo tema central é Romantismo no Brasil: prosa (I), temos dois textos extraídos do romance "A Moreninha", de Joaquim Manuel de Macedo, e "Inocência", do Visconde de Taunay. Tecem considerações sobre os dois autores e as manifestações literárias da época.

Ainda que apresentem obras e autores significativos parece haver uma didática facilitadora. É feito um resumo da história, introduzido um glossário com as palavras mais complexas e o estudo do texto não traz grandes novidades. Os autores nada mais fazem do que repetir os modelos apresentados por outros livros didáticos desprezando a capacidade do estudante de decifrar problemas, questionar, analisar, estabelecer hipóteses.

Esta estratégia de facilitação pode desmotivar o aluno de ler a obra literária ou ver o filme, ou ainda buscar as palavras mais difíceis no dicionário e desvendar os inúmeros caminhos dos significados.

As respostas prontas acompanham o livro do professor e para facilitar o entendimento do aluno há a demarcação das linhas e numeração dos parágrafos.

Após os textos, a gramática, apresentada como componente à parte, traz considerações sobre pontuação, uso da vírgula para separar expressões de tempo e a classificação das conjunções coordenativas e subordinativas.

Não há a aplicação dos conhecimentos gramaticais à leitura e produção de textos. A unidade reproduz o modelo de qualquer compêndio gramatical tradicional. É, na verdade, uma exposição de conceitos, com poucos exercícios de aplicação, como identificar as conjunções dos períodos, transformar as orações num período composto empregando as conjunções coordenativas e outros.

No item recursos de estilo, são apresentadas considerações teóricas sobre o uso da próclise. Já a produção de textos sugere a elaboração de uma descrição ou narrativa partindo do trecho de "A Moreninha":

"Releia o primeiro parágrafo de A Moreninha na abertura desta unidade, página 191. Em seguida desenvolva um texto sobre uma festa da qual você tenha participado com seus colegas, em forma de descrição ou de narração."

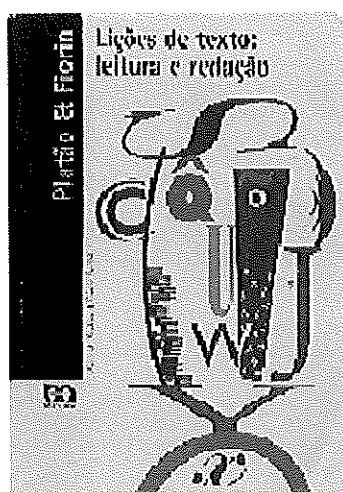
O livro, mais uma vez, tenta unir o texto literário e a produção textual sem muita criatividade, embora proponha em sua proposta inicial "um novo ensino".

Para os autores, de acordo com a obra analisada, saber a língua e a sua gramática, parece ser ainda o domínio de regras fechadas, sem questionamentos e

caminhos a percorrer. É um sistema que traz um conhecimento direcionado de modo que cabe ao aluno apenas aprendê-lo.

Sei que é complicada e árdua a posição dos estudiosos de língua, dos escritores de materiais instrucionais e, sobretudo, dos professores em sala de aula, que sentem todas as dificuldades, pois o ensino poderia ser diferente e a gramática deveria ser mais do que um conjunto de frases justapostas ou de definições inseguras deslocadas do texto.

Precisamos ter a humildade e a coragem de mostrar aos nossos alunos que o ensino de língua não está pronto, que não somos os donos da verdade gramatical e que a língua é um processo de construção constante.



3.2 Lições de texto: leitura e redação - PLATÃO E FIORIN

Atualmente, há uma preocupação constante em ensinar o aluno a ler, interpretar e ser um produtor competente de textos, ainda que muitas vezes estes conceitos permaneçam vagos, genéricos. Muitos livros trazem instruções e dicas para escrever bem, mas essa tarefa não é fácil, pois não requer apenas o domínio de regras ou conhecimentos gramaticais, nem da criação de frases isoladas ou

gras ou conhecimentos gramaticais, nem da criação de frases isoladas ou justapostas sem ligação alguma; se fosse assim, todos escreveríamos com perfeição. É relevante conhecer estruturas textuais, como narrativas, piadas, poesias, textos diversos, mas o sucesso resulta da observação da prática, da dedicação constante, do tipo de experiência vital e cognitiva dos sujeitos e de suas formas de participação na cultura.

Segundo os autores do livro, "é nos textos e pelos textos que o aluno vai adquirir a competência de operar criativamente com os dados armazenados". O objetivo desta obra é descrever os mecanismos de construção textual e preparar o aluno para trabalhar com eles.

Este livro é resultado de estudos e da prática de vários anos em sala de aula. José Luiz Fiorin é Doutor em Letras e professor livre-docente do departamento de Lingüística da USP, e Francisco Platão Savioli é professor assistente e doutor do departamento de Comunicação e Artes da ECA – USP. É ainda, professor e coordenador do curso de gramática e interpretação de texto do Anglo Vestibulares.

O livro, cuja finalidade apresentada pelos autores é de servir de manual de ensino de redação escolar para o desenvolvimento da proficiência da leitura e produção de textos, foi elaborado, originalmente, para o ensino médio, mas é adotado em programas de aulas de Português e Redação para cursos de Letras, Pedagogia, e outros.

Apresenta-se distribuído em vinte e cinco lições, sendo que cada uma delas consta de quatro partes:

1. Exposição teórica – que é iniciada por um texto em que está utilizado o mecanismo de construção a ser tratado na lição; procura-se fornecer para o aluno um suporte conceitual que servirá para as demais partes.

2. Texto comentado – esta parte funciona como ilustração do que foi apresentado na exposição teórica inicial.
3. Exercícios que contêm trechos exemplares, variados e adequados à motivação dos alunos, levando-os a perceber os aspectos relevantes do texto.
4. Proposta de redação – que sugere ao aluno que apliquem de forma criativa os aspectos estudados na unidade.

Os autores utilizam uma variedade de textos: poesias, romances, anúncios publicitários, músicas, fábulas, fotografias, quadrinhos, charges, pinturas, gerando uma interdisciplinaridade com várias áreas do conhecimento.

Procuram também explorar os diversos mecanismos de construção textual: noções de texto, vozes presentes no texto, organização fundamental, textos temáticos e figurativos, coesão e coerência textual, textos literários e não literários, as várias possibilidades de leitura de um texto, presença do narrador, tempo, personagens e espaço, narração, descrição, dissertação, argumentação, progressão textual e outros.

Os autores oferecem muitos subsídios para a prática pedagógica do professor e caminhos para o aluno interpretar o mundo em que vive e a possibilidade de expressar-se com sua própria voz.

Escolhi a Lição 1 “Considerações sobre a noção de texto”, pois os autores geram no leitor uma profunda reflexão sobre a construção textual, através de fotos, quadrinhos, colagens, trechos literários, quadro, propaganda.

Afirmam que a palavra texto é familiar à prática escolar e fora dela. Ouvimos freqüentemente expressões com: “redija um texto”, “seu texto é bom”, “o texto era longo”, etc. Todos nós, certamente, temos algumas noções sobre o significado de

um texto, mas o conceito de texto não parece tão simples. Nesta lição inicial os autores definem algumas propriedades de um texto:

A primeira é que ele tem coerência de sentido, não é um amontoado de frases justapostas, mas sim que estão profundamente relacionadas. Se não observarmos estas relações, corremos o risco de dar ao texto um sentido equivocado. Uma frase depende do contexto onde está inserida. Para os autores, contexto é: "a unidade maior em que uma unidade menor está inserida". O texto serve para a frase, a frase para a palavra e as frases só criam sentido quando estão relacionadas. O texto é um todo organizado de partes "solidárias" que se interdependem. É necessário coerência, continuidade de sentido.

A segunda característica, é que o texto é delimitado por dois brancos, "por dois espaços de não-sentido, dois brancos, um espaço antes de começar o texto, e outro depois".

Segundo os autores, um texto pode ser verbal (um conto), visual (um quadro), verbal e visual (um filme), e todos serão delimitados por dois espaços.

A terceira característica é que o texto é produzido por alguém, em um tempo e espaço.

Analisar a relação do texto com sua época é estudar as relações de um texto com outros. Precisamos estudar as concepções existentes no tempo e espaço que o texto foi produzido, pois uma interpretação não pode fundamentar-se em idéias fragmentadas, dependem do todo e de observarmos a relação de um texto com os demais.

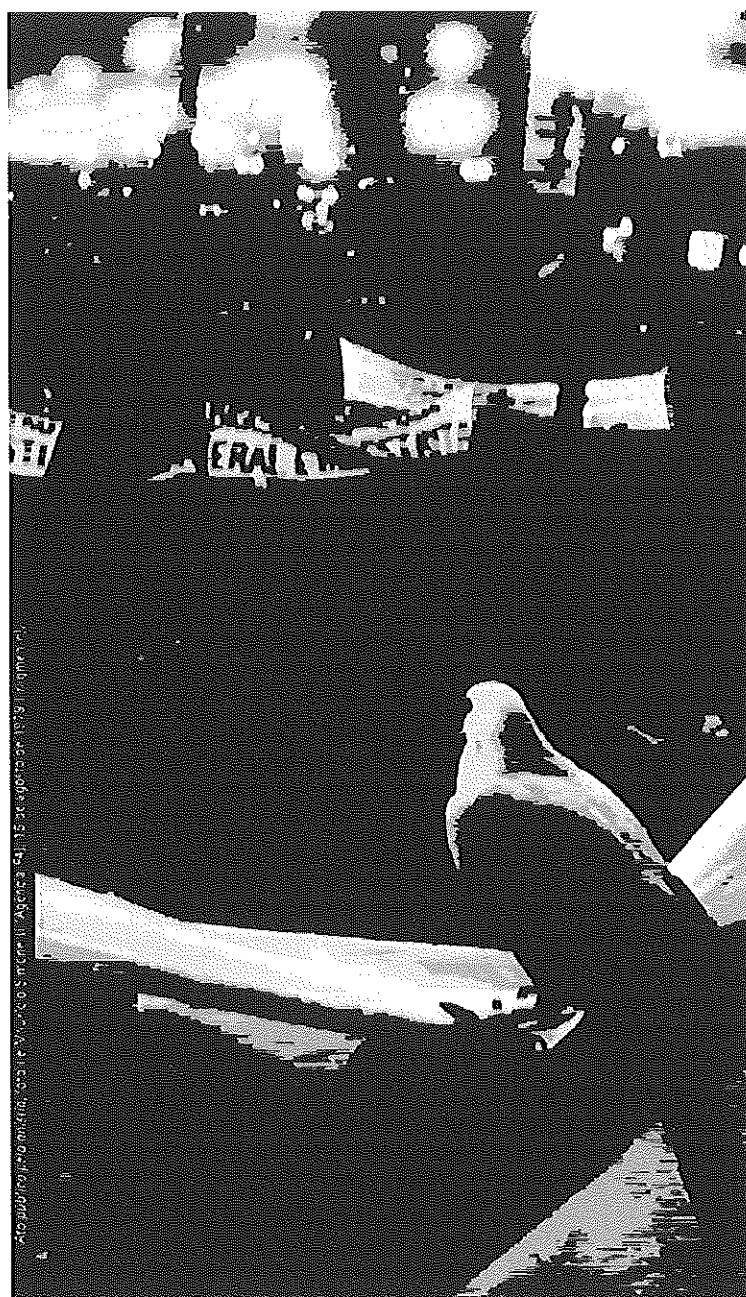
Os autores definem o texto como : "um todo organizado de sentido, delimitado por dois brancos e produzido por um sujeito num dado espaço e num dado tempo".

A maneira como esta primeira lição está apresentada é que atrai, conduz e faz o leitor pensar, concluir e refletir o que é um texto. Em um primeiro momento, os autores, tentando mostrar que o significado de uma imagem isolada é diferente daquela que assume em um contexto, apresentam, na página 11, uma pomba solitária, isolada de seu meio.



Não é amontoando os
ingredientes que se
prepara uma receita;
assim também não é
superpondo frases que
se constrói um texto.

Na página seguinte, a mesma pomba deixa de ser a foto de uma ave isolada, para fazer parte de uma foto que reflete um ato público pela anistia, em 15 de agosto de 1979. Combinada com a multidão, a simples ave passa a ser interpretada como símbolo de paz, e a imagem da manifestação cria novos rumos interpretativos, deixa de registrar um fato isolado e assume roupagem de manifestação popular em busca do perdão.



Para mostrar a importância do contexto, das partes solidárias do texto, da coerência e coesão, vemos um quadrinho de “As cobras”, de Luís Fernando Veríssimo:



Como vemos, a leitura do primeiro quadrinho sem sua continuidade, apresentaria significado diverso do texto completo, que é irônico e satiriza a lentidão do mencionado governo.

Vemos que o próprio fato de escolher determinados elementos para construir um texto, uma pintura, propaganda, pode mostrar o estágio apresentado por uma sociedade. No livro eles exemplificam este aspecto com uma pintura feita de latas de sopa denominada: “100 latas”.

O livro vale-se ainda de um anúncio publicitário da revista VEJA, que mostrava os carros russos “LADA”, que acabavam de entrar no mercado brasileiro e cujo início era:

“APROVEITE QUE OS RUSSOS
NÃO ENTENDEM NADA SOBRE LUCRO.
ELES AINDA FAZEM CARROS
QUE DURAM PELO MENOS 20 ANOS”.

Para demonstrar que, em um texto, o significado de uma parte depende da relação com as outras, os autores sugerem a interpretação do significado das duas primeiras linhas do texto. Se não continuarmos a leitura, teremos uma hipótese in-

terpretativa errônea. O texto é uma publicidade dos carros russos, quando começaram aparecer no mercado brasileiro, que sugeria aos consumidores efetuar a compra, sem demora, pois os russos aprenderiam a ganhar dinheiro de acordo com a economia capitalista e os consumidores não teriam mais essa chance de comprar um carro barato e duradouro. Esse texto é de 1990, quando a União Soviética atravessava notórias dificuldades econômicas e pode-se pensar que o texto vai abordar a superioridade da economia capitalista sobre a socialista, e imaginar que o texto está considerando negativo os russos não entenderem nada sobre lucro.

Na parte de exercícios e propostas de redação, os autores, usando textos de Machado de Assis: "Memórias Póstumas de Brás Cubas"; Camilo Castelo Branco: "Memórias do Cárcere"; e Alberto Caeiro mostram-nos a importância do texto e a sua ligação com o meio e o tempo para entender as concepções de época e sociedade em que o texto foi produzido.

Este livro não pretende ensinar gramática e sim oferecer ferramentas para a produção e entendimento de textos diversos, ensinar a ler e a escrever textos. Apresenta uma evidente proposta reflexiva, mas, há uma proposição prescritiva de como fazer; estabelece caminhos a seguir para a construção textual. Contribui, sobretudo para um leitor arguto e reflexivo.

3.3 Sistema apostilado – Objetivo

O sistema apresenta uma formatação com as matérias distribuídas em "frentes", progressão curricular cumulativa e atividades definidas que se repetem em todos os cadernos. O ensino de Língua Portuguesa faz parte de "Linguagens, Códigos e suas Tecnologias", e subdivide-se na antiga organização dicotomizada: Língua e

Literatura, apresentada com os tópicos: Gramática / Redação, Literatura / Análise de Textos.

A parte gramatical traz um padrão semelhante a qualquer material tradicional, com noções breves sobre gramática e uma seção denominada "Exercícios de Aula", que apresenta aspectos normativos e corretivos. Valem-se do texto para retirar exemplos e argumentos, na maioria das vezes condutivistas, com os quais querem justificar a pertinência dos tópicos abordados. Todos os capítulos sugerem ao aluno, que consultando a gramática, complete um quadro de resumo sobre os componentes apresentados.

Escolhi para análise as aulas 1 e 2 de Gramática / Redação, que tratam de substantivos e artigos (aula 1), e o poder da palavra (aula 2).

Logo no início da primeira aula, a apostila apresenta uma "gramática da Língua Portuguesa" organizada pelo Objetivo, que será a referência utilizada para o estudo gramatical em todas as atividades. Enfatizam que o aluno deverá trazê-la sempre, "pois aí encontrará conceitos e regras gramaticais".

Afirmam que alguns conceitos podem ter sido esquecidos e, portanto, deverá consultar a gramática. Concluem ainda que o dicionário e a gramática são "dos materiais de consulta mais utilizados por professores, jornalistas, escritores, enfim, por todos aqueles que trabalham com a palavra". Dão uma relevância profunda para a gramática e afirmam que "quanto mais sabemos a respeito da língua, mais dúvida temos", ficamos mais exigentes em nossa produção escrita. É um caráter didático de apresentar a língua como verdade definitiva e pronta.

A gramática que o aluno recebeu dividida em quatro títulos:

- a) Fonética, Fonologia e Ortografia, e definem Fonética como o estudo dos sons da fala, que se relaciona com a Física. Fonologia é "o estudo da função dos

sons na língua; é parte da lingüística". Ortografia é a parte da gramática "que ensina a escrever corretamente as palavras".

- b) Morfologia – "estudo do aspecto formal das palavras".
- c) Sintaxe – "estudo da construção gramatical".
- d) Pontuação – "sistema de sinalização da escrita para indicar pausas, subdivisões e entonação".

Estas definições iniciais, certamente, não são muitas claras para o estudante, nem motivadoras, já que afirmam que quanto mais sabemos mais dúvidas temos.

Sugerem que o aluno visite o site do Objetivo e acesse links sobre os temas Substantivo, Artigo. Há uma pseudomodernidade; usam novas ferramentas para velhos conteúdos.

Esta primeira aula utiliza um fragmento de um único texto, de Machado de Assis, ("Conto de Escola", Várias Histórias), e dele procura retirar subsídios para o ensino de substantivo e artigo. Este mesmo texto será utilizado na aula 4 para a apresentação do Adjetivo.

"Chamava-se Raimundo este pequeno, e era mole, aplicado, inteligência tarda. Raimundo gastava duas horas em reter aquilo que a outros levava apenas trinta ou cinquenta minutos, vencida com o tempo o que não podia fazer com o cérebro. Reunia a isso um grande medo do pai. Era uma criança fina, pálida, cara doente; raramente estava alegre. Entrava na escola depois do pai e retirava-se antes. O mestre era mais severo com ele do que conosco".

Nestes "Exercícios da Aula", encontramos atividades típicas da gramática escolar tradicional como: Selecione entre as palavras sublinhadas aquelas que:

- designam diversos seres de uma determinada classe.
- designa, em uma determinada classe, um único ser (exemplo: Itália).
- seres reais ou imaginários que têm existência própria (aqui dão como exemplo a palavra estudante, "por oposição a estudo, que depende do estudante para existir").

- designam seres cuja forma física não pode ser imaginada, por não terem existência própria e dependerem de outra para existir (dão como exemplos: estudo e coragem).

Pedem em outro exercício que o aluno escreva nomes de seres que derivam das palavras criança, escola, hora, trazendo como exemplo: ferro – ferreiro; adolescente – adolescência. Estas atividades parecem pretender apresentar ao estudante a classificação dos substantivos de uma forma largamente utilizada nos livros didáticos, sem nenhuma inovação, nem possibilidade de reflexão lingüística.

Após é sugerido ao aluno que ao consultar a definição de artigo, verifique que este, acompanha sempre uma classe de palavras. Que classe é essa? Ainda utilizando o mesmo texto de Machado, trabalham artigos definidos e indefinidos de uma forma normativa que não gera grandes reflexões, embora tentem ser modernos.

Além de um exercício de completar que pretende claramente apresentar a definição de artigo definido e indefinido, a apostila traz um exercício que pede ao estudante, que consultando a gramática, complete o quadro de resumo. Neste quadro, vamos encontrar a definição de Substantivo e a flexão do Artigo (gênero, número). Resta ao aluno definir Artigo, e apresentar a flexão de Substantivo. Assim define a gramática organizada pelo Objetivo: "Substantivo é a palavra que nomeia o existente, seja ele animado, inanimado, concreto ou abstrato".

Durante as atividades temos o vocábulo "ser", usado comumente para conduzir os conceitos de substantivos; aqui definem o Substantivo como aquele que nomeia o existente. Novamente ficamos perdidos em um emaranhado de definições e poucas reflexões. É óbvio que não é possível para o aluno considerar as palavras estudo e coragem como seres. Há uma definição limitada, onde se vê claramente a incoerência do conceito de "ser". Afinal, o que é para o aluno, um ser existente que

ao mesmo tempo seja inanimado, animado, concreto e abstrato? Poderá haver uma variedade de interpretações ou leituras.

O conceito de Substantivo reproduz a forma tradicional das gramáticas escolares, prescritivas, inadequadas aos usuários, portanto não explícitas.

Não estou afirmando que não devemos definir noções fundamentais e sim discutindo a forma apresentada de ensinar e refletir língua neste material e em inúmeras gramáticas como a anteriormente citada de Faraco e Moura. Retomo uma idéia de Perini (2002, p.55), quando afirma que: "É inútil uma definição que só possa ser aplicada corretamente por quem já saiba o resultado de antemão". O ideal é que uma definição ofereça a possibilidade de reconhecer algo simplesmente aplicando-a. O mesmo Perini (2002, p.55) diz que uma definição deverá:

- ser explícita: isto é, fornecer todos os elementos necessários à sua aplicação;
- ser adequada ao usuário em perspectiva: isto é utilizar noções e termos que o usuário já conheça;
- ser adequada à realidade lingüística: isto é, descrever fatos reais da Língua, e não fantasias ou opiniões pessoais a respeito dela.

Na lição 2 temos um texto inicial que enfatiza o poder da palavra:

"Ai, palavras, ai, palavras, que estranha potência a Vossa". (Cecília Meireles)

"O que existe numa palavra? Letras, sons, significados – e magia. As palavras são mágicas e possuem poder quase limitado. Fazem rir, alimentam os sonhos, ameaçam as mais ferozes ditaduras, inquietam carcereiros, acuciam torturadores. No mundo inteiro, pensadores, críticos, jornalistas, professores, radialistas, sociólogos, escritores põem em marcha um desarmado exército de palavras que invade castelos, fortalezas, masmorras, corporações e "bunkers", como imbatíveis cavalos alados. Elas sobem aos palcos, emergem das telas, povoam livros, jornais e revistas, anunciam, confortam, afagam. Sussurradas junto ao ouvido, acariciam a alma. São cinzentas ou coloridas, ásperas ou suaves. Podem destruir ou ressuscitar. Adormecer ou despertar. Prometer ou desiludir. Matar. Salvar. Precisamos tratar as palavras com carinho, fruir sua magia". (Rodolfo Konder, jornalista e escritor)

Palavra, nesta unidade, é definida como um signo lingüístico que expressa uma idéia. Pode representar um objeto, uma imagem, uma sensação, uma percepção, uma ação, um ser, uma qualidade, etc. É a matéria prima da expressão.

A seguir, apresentam fragmentos que focalizam os usos da palavra para que o leitor identifique as mensagens apresentadas. Cito aqui alguns:

"A língua é a mais viva expressão de nacionalidade. Saber escrever a própria língua faz parte dos deveres cívicos". (Napoleão M. de Almeida)

"A nossa civilização é marcada pela linguagem gráfica. A escrita domina nossa vida; é uma instituição social tão forte quanto a nação e o Estado. Nossa cultura é basicamente uma cultura de livros. Pela escrita acumulamos conhecimentos, transmitimos idéias, fixamos nossa cultura [...] Sem a linguagem escrita é praticamente impossível a existência no seio da civilização. O analfabeto é um pária que não se comunica com o mundo, não influi e pouco é influenciado". (R. A. Amaral Vieira, O Futuro da Comunicação)

"Quando as pessoas não sabem falar ou escrever adequadamente sua língua, surgem homens decididos a falar e escrever por elas e não para elas". (Wendell Johnson)

"Apenas escrevendo bem poderemos nos sair satisfatoriamente como estudantes, candidatos a empregos ou empregadores (escrevendo carta, instruções, relatórios de atividades, artigos e resenhas, e contribuições científicas para publicação)". (Robert Barras, Os Cientistas Precisam Escrever)

"Desde que, adulto, comecei a escrever romances, tem-me animado até hoje a idéia de que o menos que um escritor pode fazer, numa época de atrocidades e injustiças, como a nossa, é acender a sua lâmpada, fazer luz sobre a realidade de seu mundo, evitando que sobre ele caia a escuridão propícia aos ladrões, aos assassinos e aos tiranos. Sim, segurar a lâmpada, a despeito da náusea e do horror. Se não tivermos uma lâmpada elétrica, acendamos o nosso toco de vela ou, em último caso, risquemos fósforos repetidamente, como um sinal de que não deser damos nosso posto". (Érico Veríssimo)

Há, talvez, um desejo intrínseco de motivar o estudante para o estudo de sua língua e o aprimoramento da linguagem como próprio título da lição afirma: O poder da palavra. Entretanto, em quase todos os textos escolhidos, temos uma afirmação recorrente de que a pessoa que não domina a escrita não poderá considerar-se parte desta sociedade e será impedido em sua ascensão social e profissional, sem hora nem vez.

Os textos refletem, na verdade, um estigma social, cheio de fortes preconceitos culturais que certamente, no final da unidade “Exercícios de Fixação”, quando o livro sugere: Escreva, no espaço abaixo, o que apreendeu dos textos que motivaram a reflexão sobre o poder da palavra, o estudante concluirá que quem não domina a escrita será fadado a obscuridade social e cultural.

Sabemos que na sociedade onde prepondera a cultura escrita, “não se pensa possível a democracia sem letramento social, sem circulação de informação. Ler e escrever é tão importante que a escola se tornou no mundo atual um direito fundamental do ser humano” (COLE 2003).

Este processo não é tão simples, não basta saber ler e escrever para garantir a inserção das pessoas na sociedade. Seria utópico crermos nisto. Concluo aqui com Paulo Freire que sabiamente afirma:

“O analfabeto, principalmente, o que vive nas grandes cidades, sabe, mais do que ninguém, qual a importância de saber ler e escrever, para sua vida como um todo. No entanto, não podemos alimentar a ilusão de que o fato de saber ler e escrever, por si só, vá contribuir para alterar as condições de moradia, comida e mesmo de trabalho”.

3.4 Sistema Didático Pueri Domus

Ao buscar os materiais instrucionais para minha pesquisa pretendia analisar um conjunto de materiais que apresentasse um sistema didático e optei pelo utilizado pelo Pueri Domus Escolas Associadas, pois apresenta uma proposta inovadora e uma formatação diferente dos modelos tradicionais na apresentação de seus cadernos.

Pueri Domus nasceu em 1966, na cidade de São Paulo, trazendo uma proposta embasada em uma filosofia que visa o aluno como sujeito de seu processo de

aprendizagem e pretende oferecer "acesso ao saber, ao diálogo, à reflexão, à livre expressão da individualidade".

Analisei um conjunto de cadernos usados para as primeiras e segundas séries do ensino médio, chamada "Área de Linguagem e Códigos". As publicações organizam-se em torno de eixos temáticos comparando diferentes textos sobre um mesmo tema de diversos autores.

Os temas centrais ou eixos de cada caderno apresentam uma diversidade de assuntos. Expressões culturais no tempo e no espaço; amor e sexualidade; leitura de mulheres; as linguagens e a construção do mundo; entre outros mencionados por mim anteriormente.

Observei todo o material e escolhi para análise de alguns aspectos dois temas centrais. "Um passeio gramatical dirigido" e "Gramática, os diversos contextos", ambos de Sírio Possenti, professor do Departamento de Lingüística do Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP.

A coleção de Língua Portuguesa propõe a formação do leitor e produtor de textos. Apresenta diversificada coleção de textos: jornalísticos, crônicas, contos, canções, reproduções de quadros, charges, textos publicitários, textos científicos. Todas as unidades buscam estabelecer um diálogo com o leitor, estimular a produção textual, a criação individual e coletiva e desenvolver o aluno em todas as áreas.

Os cadernos oferecem boa apresentação gráfica e visual com figuras bem distribuídas e servem como elemento motivador do aluno.

O tema da unidade, que ocupa a parte central das folhas, é sempre em cor branca; as seções denominadas "atividades" e "conexões", apresentam-se em cores diferentes, sendo que alguns cadernos têm um item chamado "Em questão", que trata de questões dos vestibulares.

As “Conexões” realizam ligações e intertextualidades e geram a interdisciplinaridade.

Na contracapa, encontramos a seção “Como fazer” que orienta diversas realizações como: Pesquisa, consulta a obras de referência, Análise de uma obra visual; Leitura Dramática, videoclipe, criação de hipertextos, organização de uma antologia, Crítica Literária, Planejamento de uma revista, montagem de uma exposição (cada caderno traz um tema específico).

Gramática: os diversos contextos

É uma gramática diferente que pode ser lida em qualquer ordem e os temas estudados e analisados de forma independente. O autor apresenta como podemos construir, compreender uma gramática e desenvolver uma mentalidade de pesquisa em relação à língua.

Possenti procura oferecer uma visão de gramática como dimensão formalizadora da unidade das línguas e também como um elemento que representa as diversidades existentes. Mostra-nos as diferentes concepções de gramáticas, entre elas as descritivas e normativas que servirão de meios para trabalhar as diferentes formas de ler, compreender e refletir sobre os comportamentos lingüísticos. Faz uma articulação entre a Literatura, Lingüística, Língua Portuguesa, Arte e História.

Logo no início, apresenta a imagem que ainda temos das gramáticas como complicadas, cheias de exceções, terminologias. Comenta a opinião equivocada das pessoas que julgam que alguém que sabe gramática deve ter a resposta para todas as perguntas de língua sempre.

Tenta provar que podemos estudar gramática como se estuda biologia ou física, desde que passemos a vê-la não como estudo de etiqueta, para consertá-la, e sim para estudar e conhecer.

Mostra também que nas outras áreas encontramos profissionais cheios de incertezas, buscas e alguns "com certeza demais". Afirma que tudo mudaria se pensássemos que as línguas, assim como as ciências, são objetos complexos que estão sempre em construção e que poderiam ficar interessantes se tentássemos conhecer como elas funcionam, comparar, estabelecer relações com a cultura.

Para Possenti, o passo inicial é conhecer os tipos de gramáticas, os seus domínios diferentes. Declara ainda que pode haver uma gramática legisladora, corretiva, autoritária, mas também, uma gramática que busca entender como as línguas são, organizam-se, mudam, relacionam-se. Uma coisa é aceitar algo imposto como padrão de língua e outra é entender por que alguns utilizam ou não a construção apresentada.

Conclui que em todas as ciências há muitos aspectos a desvendar que podem servir de objeto de pesquisa científica e que isto também ocorre com as línguas. Podemos, portanto, estudar gramática para corrigir, ou então estudar para conhecer e desvendar as propriedades que ela contém. Diz que as gramáticas tratam das relações entre a língua e o mundo, e que cada língua é uma visão do mundo, particular.

Exemplificando os aspectos culturais escreve que o tupinambá possui um só verbo simples para o conceito de ingerir, e o português utiliza, pelo menos, três verbos: comer para os sólidos, beber para os líquidos e aspirar para os gases. Já a língua dos índios xetá tem quatro verbos diferentes para o mesmo conceito dependendo dos animais cuja carne comem.

Para estabelecer a primeira conexão com o tema central do caderno “Gramática: os diversos contextos”, o autor aborda por que não gostamos de gramática e usa as colocações de Mário Perini, que atribui o pouco prestígio da gramática a três motivos: atribuem à gramática uma função que não tem, que é garantir aos seus estudiosos que falem e escrevam bem; o segundo é que elas são incoerentes, apresentam definições que não podem sustentar; e, finalmente, que a gramática é uma disciplina mal ensinada, seus argumentos são autoritários, impostos, não comprovados.

Possenti acrescenta que a principal razão de não aprendermos os aspectos gramaticais é que não estudamos e nem damos a relevância apresentada a outros campos.

Pouco a pouco, o autor vai conduzindo o leitor a ver a gramática com outras roupagens. Mostra os diversos temas estudados em gramática: estudo dos sons e da escrita; classificação, flexão e derivação das palavras; tomadas de posição sobre política lingüística (regionalismo, estrangeirismo), e outros.

Uma das atividades sugeridas é que os grupos consultem uma gramática e o seu sumário e depois escolham alguns aspectos para analisar mais cuidadosamente. Pede que escrevam um texto comentando as diversidades de temas que ela possui, destacando um deles.

Sugere também uma atividade envolvendo toda a classe denominada: “O que foi que disseram?”, propondo aos grupos que escolham ao menos dois dicionários e anotem como os verbetes homem e mulher aparecem; consultem manuais de redação de jornais de grande circulação para checar o uso desses vocábulos; consultem ainda duas gramáticas diferentes para verificar a classificação das palavras apresentadas pelo grupo.

Para concluir o trabalho, será feita a apresentação para a classe, mostrando a diferença entre uma visão simplesmente gramatical e as considerações de ordem culturais que os alunos descobriram. É um trabalho que tende a envolver o estudante, a classe, desenvolve pesquisas, debates, reflexões, enfim, crescimento lingüístico.

Astutamente, para falar sobre erros, concordâncias, variedades lingüísticas e sobre a gramática normativa e descritiva conta a história de um marciano que veio ao Brasil para descobrir como se fala usando um gravador. Ele ouve alguém dizendo: "os menino saiu daqui agorinha mesmo. Eles foi buscar as marmita". Para o marciano não existem erros nesta forma de comunicar-se, e o falante sabe falar; se não soubesse, não se comunicaria. Passa a achar que o português marca o plural no primeiro elemento do grupo.

Um colega seu, pesquisador nos Estados Unidos, informará que a língua inglesa marca o plural no segundo elemento: the boys, the books, e não thes boy.

Após observar as considerações do seu amigo, o pesquisador brasileiro resolve aprofundar a sua pesquisa e procura ocorrências como: o meninos, o livros, uma casas. Percebe que essas formas não existem. Ao mostrar sua pesquisa para seus novos amigos brasileiros, estes estranham o jeito de falar encontrado. O marciano descobre uma nova forma: "os meninos já saíram" e conclui que nem todos falam da mesma forma, que o português tem mais de uma gramática para apresentar a concordância, mas nunca poderá dizer que há um falar errado.

Possenti encerra a narrativa dizendo que diante de fatos da língua podemos agir como legisladores, meros corretores ou como cientistas que buscam refletir, entender, achar regularidades. Dependendo de nossa atitude, criaremos uma gramática normativa ou descritiva. Para elucidar melhor a idéia apresentada, cria uma nova

conexão com o eixo temático central, e oferece considerações sobre gramática normativa e descritiva mostrando fatos do surgimento da gramática descritiva.

Desta forma o autor vai, gradativamente, levando o aluno a pensar a respeito do certo e errado, advérbios, adjetivos, predicativos, dialetos, estrangeirismos, ortografia, orações subordinadas, noções de sintaxe, semântica.

Ao referir-se aos casos de estrangeirismos e às polêmicas geradas, principalmente por causa das inúmeras palavras inglesas usadas no Brasil, chama a atenção para observarmos como a gramática do português age sobre as palavras estrangeiras. Exemplifica que verbos como: attach (anexar), delete (apagar), print (imprimir), quando incorporados ao português sofrem processos regulares, pois verbos vindos do inglês, em português se tornam da primeira conjugação, terminados em ar e conjugados como tais: deleteo, deletado, printando, atachar. Esta ocorrência não é casual porque todos os verbos novos do português são da primeira conjugação: malufar, flexibilizar.

Sugere como atividade um debate e votação sobre a questão dos estrangeirismos, abordando aspectos variados como culturais, lingüísticos, econômicos.

Encerra o caderno retomando o seu desejo inicial de desmistificar as gramáticas e de mostrar que estudá-las é como o estudo de outras áreas que "tratam seu objeto como fatos no mundo e os valores de que se revestem".

Se a intenção do autor era provar que o fascículo não seria uma "gramatiquinha", conseguiu seu desejo plenamente, mostrando uma nova forma de estudar, refletir, repensar a língua e a gramática.

As abordagens apresentadas são valiosas e, provavelmente, o estudante ficará motivado para o trabalho. É, entretanto, uma tarefa que depende de profissionais responsáveis abertos a mudanças, reflexões estudo e muita dedicação. É necessá-

rio que haja na escola uma interdisciplinaridade para que o estudo de língua deixe de ser privilégio de Literatura ou Gramática, mas envolva todas as áreas.

Um passeio gramatical dirigido

O autor neste fascículo pretende apresentar um trabalho que não tem a pretensão de substituir a gramática tradicional, mas oferecer caminhos, guias para estudar a língua. Inicia o caderno apresentando o conto de um escritor argentino, Jorge Luis Borges, que narra a história de um povo dedicado à arte da cartografia e que na sua busca de perfeição, ao fazer o mapa de uma única província, ele ocupa toda uma cidade e o mapa do Império, toda uma província. Chegaram ao ponto de fazer um mapa do Império, que “tinha exatamente o tamanho do Império e coincidia pontualmente com ele”. As gerações seguintes acharam esse trabalho cartográfico inútil e o abandonaram ao sol e ao inverno, reduzindo-o a despedaçadas ruínas.

Possenti usa o conto para dizer que fazer ciência é semelhante a fazer mapas, pois é impossível tentar explicar todos os casos particulares e concretos. Assim como um mapa não retrata todos os aspectos de uma cidade, ou país, construir uma teoria científica e obter o conhecimento de uma realidade exige muitos modelos e mapas, privilegiar alguns aspectos mais importantes, mais típicos, enfim observar sempre e admitir mudanças.

O autor diz que uma forma alternativa aos mapas e modelos é o guia, que oferece os aspectos mais relevantes para quem o consulta, mas é só na prática a usar o guia que a pessoa o entenderá realmente. Ele compara este caderno a um guia que pretende priorizar alguns aspectos da gramática, pois tudo, seria impossí-

vel. Cabe ao usuário do guia criar seus próprios caminhos, experiências, ampliar o seu mundo.

Neste fascículo, o autor apresenta temas considerados problemáticos como a crase, o uso do vocábulo “se” como apassivador e casos de regência, como o do verbo namorar; linguagem e poder; hiper-correção; a relação entre a gramática e a literatura e outros.

O objetivo do autor é “fazer uma espécie de passeio por questões de linguagem”, principalmente as que se referem à gramática, desvendar aspectos que são menos visíveis e aguçar a capacidade de conhecer nossa língua, estudá-la e empregá-la de forma significativa.

Possenti, nestes dois cadernos, tenta mostrar um estudo de linguagem e de gramática que busca observar os aspectos mais relevantes da língua, refletir, repensar, comparar, desvendar novos caminhos. É um autor reflexivo, mas, às vezes, acaba negociando de alguma forma com o gramatical.

3.5 Livros de Atividades Lingüísticas - Rodolfo Ilari

Brincando com as palavras e a gramática pelos caminhos da linguagem e da reflexão lingüística.

Rodolfo Ilari é um dos fundadores do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da UNICAMP, universidade em que trabalha até hoje, ministrando os cursos de Filologia Românica e Semântica.

É considerado um dos grandes nomes da lingüística brasileira e tem acompanhado o desenvolvimento da lingüística nas três últimas décadas. Acredita e luta incansavelmente pelas inovações no ensino de língua materna.

Além de toda sua obra teórica, escreveu dois livros, já citados por mim, que no meu entendimento podem ser utilizados por estudiosos, professores, estudantes universitários de cursos introdutórios da área de Letras, Pedagogia e também no ensino médio como recurso do educador para oferecer aos seus alunos condições práticas de reflexão da língua materna.



3.5.1 O primeiro livro: **“Introdução à Semântica – brincando com a gramática”**, possui vinte e cinco temas, apresentando cada um deles uma introdução teórica informal e atividades diferenciadas.

A expressão “temas de semântica”, na verdade refere-se a operações e exercícios que executamos em nosso cotidiano, sem nos preocuparmos em definir ou teorizar para que as pessoas pratiquem espontaneamente, sem terminologias ou amarras gramaticais.

O autor, considerando que a linguagem é "ao mesmo tempo individual e coletiva", sugere atividades que motivam o aluno a trocar seus resultados com os dos amigos levando-os a conhecer outras perguntas, respostas e novos caminhos.

A introdução teórica serve apenas para situar os exercícios, porém o mais importante é a prática e o que provoca para o conhecimento da língua.

O título: "Introdução à Semântica – brincando com a gramática", logo no início, já atrai o leitor, pois se tivermos uma visão tradicional, conservadora, que considera a gramática como a legisladora das regras do certo e errado, parece impossível brincar com essa gramática.

Ao mergulharmos nos conhecimentos apresentados pelo livro, vamos conhecendo a linguagem com outras roupagens, e através de considerações agradáveis, bem humoradas tomamos conhecimentos de operações sintáticas, relevantes para a significação do português brasileiro.

João Wanderley Geraldi, na apresentação do livro descreve magnificamente o que o livro contém, dizendo que apresenta para o leitor, como se fosse um retrato, "a linguagem em seu uso e o autor que a persegue, armado de sagacidade, argúcia e lupa". Nada lhe escapa, constrói novos caminhos, oferece novas respostas, induz o seu leitor a buscar e descobrir os sentidos das palavras, a derrubar os "véus que recobrem os sentidos desejados, a refazer os caminhos da significação, a refletir".

Quem esperava um conjunto de normas estanques de ver, avaliar e analisar a língua, encontra uma surpresa, o autor usa material do dia-a-dia, busca em jornais, revistas, piadas, comerciais, propagandas, adivinhações, jogos de palavras, charges, poesias, músicas, exemplos e exercícios para fundamentar seu trabalho.

O professor, aluno ou interessado pela língua, sente-se em casa, experimenta e percebe caminhos nunca vistos e sentidos, que talvez não tenha dado importância, e vai, pouco a pouco, refletindo sobre a linguagem, ampliando seu conhecimento.

O estudo da língua materna ganha uma nova significação; não representa mais o trabalho árduo e mecânico de aprender normas, mas teoria e prática tornam-se agradáveis e lúdicas.

Ilari parece o tempo todo conhecer particularmente o seu leitor e sustenta a idéia do aprender fazendo e vivendo, e o princípio que aprendemos língua à medida que refletimos sobre ela.

Na explicação prévia o próprio autor diz que no ensino médio da língua materna damos importância irrelevante ao estudo da significação e priorizamos a ortografia, acentuação e uso de regras gramaticais de concordância, regência e outras, esquecendo da importância das questões da significação para a vida diária, que hoje é valorizada por setores do ensino como o ENEM, os vestibulares com as interpretações cada vez mais freqüentes, e o Exame Nacional de Cursos.

Aborda ainda que, ao contrário da gramática, que é tratada de forma especial, não existe em nosso ensino a preocupação de estudar e fazer exercícios específicos sobre a significação.

O objetivo confesso do autor é ajudar "na construção de uma prática mais criativa e pedagógica". Para isso cria meios, desvenda caminhos, oferece ferramentas de uso real, para o educador caminhar na estrada árdua do ensino de língua materna no Brasil.

Por se tratar de um livro rico em informações, resolvi apresentar dois temas para ilustrar essa proposta, sem pretensão de esgotar os recursos apresentados,

que só poderão ser analisados após uma leitura minuciosa de cada interessado, considerando seus objetivos, anseios e perguntas.

a) Ambigüidades de segmentação

Objetivo: "Chamar a atenção para casos em que a cadeia falada é passível de segmentações alternativas, orientando para segmentação relevante em função do contexto".

As pessoas, geralmente, não separam as palavras na fala. Esse hábito é característica da escrita que facilita a nossa leitura.

O autor cita um trecho de uma música onde não foi feita a separação das palavras e mostra a dificuldade do leitor em conhecer o texto: Meucoraçãoãoseipor-quêbatefelizquandotevê (Meu coração, não sei por quê, bate feliz, quando te vê).

Mostra-nos que há falas que se prestam a segmentações diferentes, gerando resultados diferentes. Ex.: ...Bateu com as mãos e com a pá nela. ...Bateu com as mãos e com a panela.

Cita ainda o problema das falas mal segmentadas que gera equívocos, como as primeiras palavras do Hino Nacional: "Ouviram do Ipiranga as margens plácidas", pronunciadas como: "O virundum", um nome jocoso que não tem razão de ser.

O autor vai, arditamente, apresentando exemplos e atividades lúdicas que levam o aluno a perceber a ambigüidade de segmentação como:

a) O que há de singular com estes concursos de miss?

Miss Java, Miss Japão

Miss Gana, Miss Garça

Miss Capa, Miss Pano

Miss Barra ...

b) Sugere que se construa um diálogo imaginário em que uma das personagens ouve mal e capta apenas parte das palavras.

c) Apresenta definições criadas no dia-a-dia e questiona se são bem sucedidas:

Abreviatura: ato de abrir um carro de polícia.

Alopatia: dar um telefonema para a tia.

Armarinho: vento proveniente do mar.

Aspirado: carta de baralho completamente maluca

Barracão: proíbe a entrada de caninos.

Novamente: indivíduo que renova sua maneira de pensar.

Sossega: mulher que tem os outros sentidos mas não a visão.

Vidente: dentista falando sobre sua profissão.

e outras como caçador, cálice, catálogo, cerveja, detergente, leilão, etc.

Sem definir cacofonia mostra esse aspecto gerado pela segmentação oral dizendo que há uma história sobre herança que é contada assim: Eles morreram e eu fiquei como herdeiro, e questiona: Por que não foi uma boa herança?

Conta-nos ainda uma história para que reflitamos sobre a pontuação e as ambigüidades:

Quando quiseram escolher o nome do filho, a mãe queria que se chamasse "Paulo"; o pai preferia "Barnabé". Discutiram muito. No fim, o pai resolveu ceder. Só pediu para que a esposa refletisse algumas horas e lhe mandasse um recado por escrito. Assim ele, ao sair da fábrica, passaria no cartório para registrar o filho.

O bilhete chegou, alegrando muito o pai, pois trazia o seguinte:

"Barnabé, de maneira alguma será chamado "Paulo".

Qual não foi a decepção da esposa quando percebeu que havia errado a colocação da vírgula... Pensava ter escrito: "Barnabé" de maneira alguma, será chamado "Paulo".

Em minha prática em sala de aula, usei exemplos desse capítulo, pois alguns alunos do primeiro colegial passaram para a escrita a segmentação da fala: concerteza, derepente, agente (nós).

As atividades geraram discussões proveitosas, os alunos apresentaram novos exemplos, dúvidas, caminhos.

b) Conotações

Tem o objetivo de mostrar que o uso de determinadas palavras, apresenta além da descrição da realidade, uma representação do emissor e do receptor.

A conotação, segundo o autor "é o efeito de sentido pelo qual a escolha de uma determinada palavra ou expressão dá informações sobre o falante, sobre a maneira como ele representa o ouvinte".

Refere-se ainda à denotação, "que é o efeito de sentido pelo qual as palavras falam neutramente do mundo".

Ilari diz que denotação e conotação estão sempre presentes e não é fácil saber onde uma começa e a outra termina.

Diz que as conotações podem depender da faixa etária, profissão, condições sociais, procedência geográfica, e que a maneira como representam o assunto poderá interferir na escolha dos pronomes, das expressões, dos gêneros da fala e escrita, da linguagem (literária, familiar, gíria ...).

Propõe-nos atividades práticas como a apresentação de palavras em duplas, para que os alunos reconheçam e comparem com os resultados dos colegas:

Abichornado / aborrecido

Bengala / cacetinho (tipo de pão)

Boi ralado / carne moída

Mungunzá / canjica

Pipa / papagaio ...

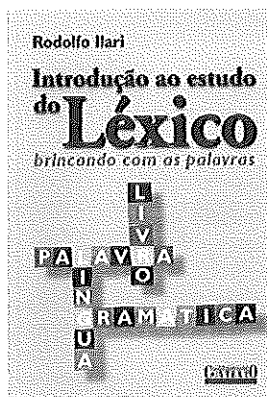
Cita-nos nomes de frutas e verduras e suas variações regionais questionando quais as que os alunos conhecem e como são denominadas em sua região. Ex.: a-bóbora / jerimum; batata-salsa / batata-baroa; couve-chinesa / acelga.

Uma sugestão proposta bastante interessante é buscar o significado das gírias. Ex.: É uma brasa, moral, Morou? e gírias pouco conhecidas como marca bar-bante (ruim), fogo na roupa (levado), pão (rapaz bonito), bokomoco (bobo).

Traz, ainda, a palavra "cantadas", apresenta-nos a definição do dicionário, e propõe-nos um estudo das diversas interpretações.

Também neste caso utilizei as propostas e sugeri uma pesquisa sobre as diversas gírias de grupos; entrevistas com pessoas de diferentes idades, para observar a influência da faixa etária nas gírias.

O objetivo do autor, neste livro, é mostrar que há muito a fazer quando se quer trabalhar sobre o sentido, e que possa ajudar na "construção de uma prática pedagógica mais criativa e gratificante". Certamente propondo roteiros de atividades concretas, comuns no cotidiano, o autor conseguiu o seu intento.



3.5.2 Introdução ao estudo do Léxico – brincando com as palavras

Enquanto em “Introdução à Semântica”, o autor abordou a sintaxe (como juntamos as palavras), para a elaboração dos sentidos nesta obra, prioriza as palavras como “ingredientes significativos das mensagens lingüísticas”. Leva o leitor a refletir, questionar, refazer seus conhecimentos lingüísticos; cria a ponte entre a teoria e a prática.

Assim como no livro anterior, o autor apresenta o objetivo do tema desenvolvido, uma caracterização geral (esclarecendo os aspectos mais importantes do tema) e um material lingüístico, que serve como bagagem lingüística, apresentada de forma lúdica e motivadora.

Nos vinte e cinco termos abordados, utiliza um conjunto de materiais lingüísticos variados para apresentar as ambigüidades, anglicismos, antonímia, arcaísmos, estrangeirismos, flexão nominal, formação de palavras, homonímia, números, polissemia, sufixos, sinonímia, entre outros.

Discutirei aqui dois aspectos desenvolvidos no livro: Antonímia e Arcaísmo.

a) Antonímia

O autor pretende apresentar palavras e frases que são colocados em oposição gerando um enriquecimento da reflexão e da linguagem.

Esclarece-nos que as pessoas geralmente denominam de antônimas as palavras ou expressões colocadas em oposição e que costumam ser comparadas aos pares e apresentam uma propriedade em comum. Ex.: grande, pequeno (indicam tamanho).

Mostra-nos, ainda, que a oposição entre os dois antônimos pode ter fundamentos diferentes: início e fim de um processo (florescer – murchar), e que podem ser encontrados nas diversas classes gramaticais. Ex.: sobre versus sob (preposições); dar, receber (verbo).

Quando estudamos antonímia a relevância é dada, na maioria das vezes, a vocábulos que apresentam relação de oposição. O autor procura desvendar outros aspectos, às vezes esquecidos como as oposições construídas nos textos geradas por palavras e expressões, e que não são consideradas como antônimas.

O Maniqueísmo foi uma doutrina religiosa da Idade Média segundo a qual o mundo é dominado por dois seres de qualidades opostas: Deus o bem absoluto, e o Diabo ou o mal absoluto. Tudo aquilo que acontece no mundo teria de ser explicado pela ação de um ou outro desses dois seres. Hoje em dia, o termo "maniqueísta" é usado para descrever a atitude das pessoas que avaliam as situações e as pessoas ou como inteiramente boas ou inteiramente más, sem possibilidade de meio-termo. Nos jornais é fácil encontrar editoriais, artigos e cartas de leitores que se manifestam totalmente a favor ou totalmente contra uma determinada idéia ou iniciativa.

Percorrendo os caminhos dos antagonismos entre as palavras e expressões, Ilari diz que a política é um campo rico em antônimos que lembram, entre outras, oposições partidárias, momentos históricos diferentes, lutas políticas. Ex.: monar-

quistas x republicanos; emboabas e paulistas; parlamentaristas e presidencialistas. Sugere que seja estabelecida uma ligação entre as palavras e o momento histórico. Faz com que o leitor crie uma interdisciplinaridade com outros campos do conhecimento, como História, Sociologia, Filosofia; ampliando sua leitura de mundo.

O autor, também, apresenta certas oposições como referencial de inovações, valores contextualizados em uma época, sugerindo ao aluno que visualize essas referências. Ex.: telefonia fixa x telefonia celular; ônibus regular x ônibus executivo; açúcar x adoçante; fotocópia x xerox.

Busca propriedades contrárias até nos provérbios, com os quais sugere a criação de uma história. Ex.: "O barato sai caro"; "Há males que vêm para bem".

Procura, ainda, nos folhetos gratuitos, nas músicas, no cinema, exemplos que levam o aluno a refletir e trabalhar com os elementos antagônicos, sugerindo que os resultados obtidos sejam comparados com os dos colegas. Ex.: um folheto distribuído gratuitamente em Campinas do qual o autor propõe buscar os antônimos apresentados:

Organize-se

Você abriu, feche.

Acendeu, apague.

Ligou, desligue.

Desarrumou, arrume.

Sujou, limpe.

Está usando algo, trate-o com carinho.

Quebrou, conserte.

Não sabe consertar, chame quem o faça.

Para usar o que não lhe pertence, peça licença.

Pediu emprestado, devolva.

Não sabe como funciona, não mexa.

É de graça, não desperdice.

Não sabe fazer melhor, não critique.

Não veio ajudar, não atrapalhe.
 Prometeu, cumpra.
 Ofendeu, desculpe-se.
 Falou, assuma.
 Seguindo estes preceitos, viverá melhor.

Cita Caetano Veloso e a canção “Os quereres”, para que o aluno explore as antonímias, apontando as mais interessantes, tentando explicá-las:

Onde queres revólver sou coqueiro
 Onde queres dinheiro sou paixão
 Onde queres descanso sou desejo
 E onde sou só desejo queres não
 E onde não queres nada, nada falta
 E onde voas bem alto eu sou o chão
 E onde pisas o chão minh'alma salta
 E ganha liberdade na amplidão

Onde queres família sou maluco
 E onde queres romântico, burguês
 Onde queres Leblon sou Pernambuco
 E onde queres eunuco, garanhão
 Onde queres o sim e o não, talvez
 E onde vês, eu não vislumbro razão
 Onde queres o lobo eu sou irmão
 E onde queres caubói, eu sou chinês

Ah bruta flor do querer
 Ah bruta flor, bruta flor
 [...]

Ilari, sai, portanto, daquela forma normativa convencional de estudar antônimos, para sugerir buscas de caminhos infinitos que enriquecerão, sem dúvida, a prática pedagógica.

b) Arcaísmos

O objetivo confesso do autor é explorar os efeitos lingüísticos das expressões consideradas antigas ou em desuso. Chama de arcaísmo as formas que outrora usadas, estão em desuso e refletem um aspecto da língua mais antigo e que aparecem mais freqüentemente na literatura.

Aponta algumas razões por que as palavras se tornam arcaicas, entre elas:

- Os objetos, técnicas e hábitos correspondentes caíram em desuso.
- A língua sofreu um processo de “regularização” que banuiu as formas diferenciadas. Ex.: feminino de senhor: “fremosa mia senhor” – (trovadores medievais chamavam suas amadas dessa forma) hoje formosa senhora (terminação em a do feminino)

O autor sugere ao aluno que leia os escritos do poeta Carlos Drummond de Andrade “Antigamente”, e que procure, com o professor, entender as palavras e como viviam as pessoas daquela época.

Apresento aqui um trecho da obra mencionada:

Antigamente, as moças chamavam-se *mademoiselles* e eram todas mimosas e prendadas. Não faziam anos: completavam primaveras, em geral dezoito. Os janotas, mesmo não sendo rapagões, faziam-lhes pé-de-alferes, arrastando a asa, mas ficavam longos meses debaixo do balaio. E se levavam tábua, o remédio era tirar o cavalo da chuva e ir pregar em outra freguesia (...) Os mais idosos, depois da janta, faziam o quilo, saindo para tomar a fresca; e também tomavam cautela de não apanhar sereno. Os mais jovens, esses iam ao animatógrafo, e mais tarde ao cinematógrafo, chupando balas de alteia. Ou sonhavam em andar de aeroplano; os quais, de pouco siso, se metiam em camisas de onze varas, e até em calças pardas; não admira que dessem com os burros n’água.

(...) Embora sem saber da missa a metade, os presunçosos queriam ensinar padre-nosso ao vigário, e com isso punham a mão em cumbuca. Era natural que com eles se perdesse a tramontana. A pessoa cheia de melindres ficava sentida com a desfeita que lhe faziam quando, por exemplo, insinuavam que seu filho era artioso. Verdade seja que às vezes os meninos

eram mesmo encapetados; chegavam a pitar escondido, atrás da igreja. As meninas, não: verdadeiros cromos, umas tetéias.

(...) Antigamente, os sobrados tinham assombrações, os meninos, lombrigas; asthma os gatos, os homens portavam ceroulas, botinas e capa de goma (...). Não havia fotógrafos, mas retratistas, e os cristãos não morriam: descansavam.

Mas tudo isso era antigamente, isto é, outrora.

Usa anúncios antigos, poesias para exemplificar o que mudou na língua, na ortografia e na concepção de propaganda. Apresenta-nos o famoso soneto de Olavo Bilac (Via Láctea XIII), em ortografia original. Pretende mostrar que na ortografia original de um texto denuncia a sua antiguidade.

Via Láctea

Ora (direis) ouvir estrellas! Certo
Perdeste o sensol – E eu vos direi, no emtanto,
Que, para ouvil-as, muita vez desperto
E abro as janellas, pallido de espanto...

E conversamos toda a noite, enquanto
A via Láctea, como um pallio aberto,
Scintilla. E, ao vir do sol, saudoso e em pranto,
Inda as procuro pelo céu deserto.

Direis agora: - Tresloucado amigo!
Que conversas com ellas? Que sentido
Tem o que dizem, quando estão contigo?

E eu vos direi: amae para entendel-as!
Pois só quem ama póde ter ouvido
Capaz de ouvir e de entender estrellas.

Ilari seleciona anúncios extraídos de jornais brasileiros do século XIX que contêm palavras que não se usam, ou que são consideradas arcaicas.

Para o
Banho,
Barba,
Pelle.

Como
Dentifricio
deve em-
pregar-se
sempre
o Sabão
Aristolino
DE
OLIVEIRA JUNIOR



ANTISEPTICO,
CICATRISANTE,
ANTI-PARASI-
TARIO E ANTI-
ECZEMATOSO,
E sempre de
acordo com
as instruções
que acompanha
cada vidro.

Deposito Geral:
Araujo Freitas &
Comp.

114, RUA DOS OURIVES, 114 — RIO DE JANEIRO

Molestias Broncho-Pulmonares



O PHOSPHO-THIOL *Granulado de Giffoni* é o melhor tónico reparador nas affecções dos bronquios e dos pulmões, elle actua não só pelo *guyacol* como pelas *combinações sulfúrea e phospho-calcária* que encerra e é muito efficaz na *fraqueza pulmonar*, nas *bronchites*, *bronchorréas*, *touxes rebeldes*, *tuberculose pulmonar* aguda e chronica, na *debilidade organica*, no *vaccillismo*, nas *convalescenças* em geral, e especialmente na *convalescença da Influenza*, da *pneumonia*, da *enqueluche*, e do *sarampo*. — Restaurador pulmonar de grande valor, o *Phospho-Thiol* de Giffoni tonifica o organismo de modo a fazê-lo resistir a invasão do bacillo de Kock e extermina este quando já ha contaminação. Agradavel ao paladar, pode ser usado puro ou no leite, cujo sabor não altera

Attestação: — Do distincto advogado Sr. Dr. Francisco Alvarez da Silva Campos, rezebeu a seguinte honrosa carta:

Rio de Janeiro, 1 de Fevereiro de 1906.

Ilmo Sr. Francisco Giffoni. — Sofrendo em fins do anno passado de fortes accessos de tosse convulsiva, proveniente de aggravação de uma bronchite já antiga, a conselho de meu medico e amigo o Dr. Austregésilo, fiz uso do seu excellente preparado «Phospho-Thiol-granulado», com o melhor resultado. Apenas com dois vidros liquei inteiramente curado da velha bronchite, apesar de continuar no uso immoderado do fumo, e despeito da severa prohibição do medico. Muito facil de usar-se, de gosto agradavel, é o remedio proprio para crianças, senhoras e todas as pessoas de paladar delicado e avessas ao uso do medicamento.

E dando-lhe a grata nova de que tão cedo espero não precisar do seu esplendido antidoto contra as affecções dos bronquios, radicalmente curado que me sinto, tenho muita satisfação em fazê-lo esta. — FRANCISCO ALVARES DA SILVA CAMPOS.

Encontra-se nas boas pharmacias e drogarias desta Capital e dos Estados e no deposito geral:

Drogaria de FRANCISCO GIFFONI & C.

17, Rua Primeiro de Março, 17 — Rio de Janeiro

ATENÇÃO!!

AO NOVO ARMAZÉM DE MOLHADOS

Participa-se ao respeitavel publico desta capital, que acaba de abrir se um completo e variado sortimento de *molhados*, bem como ferragens, drogas, louça e miudezas de armarinho, calçados e muitos outros objectos que se venderão por *commodos* preços no largo do Chafariz nº 4, esquina da rua Fechada; esta casa estará aberta desde as 7 horas da manha até as 9 da noite. (O 19 de dezembro, 12.8.1854)

ANTIGA LOJA DO QUEIMA

Lino de Sousa Ferreira, chegado ultimamente do Rio de Janeiro com um dos melhores sortimentos e ultima moda, sendo ricos cortes de calça de casimira, *manteletes*, toucados, colletes, mangas, e *camisinhas bordadas*, calçado, e todo mais pertencente ao seo estabelecimento que venderá por todo preço; assim mais transferiu seu estabelecimento do largo da matriz nº 42 para a rua das Flores nº 12. (O 19 de dezembro, 12.8.1854)

O autor, com sua astúcia, leva o aluno a estudar as mudanças vocabulares, conhecer a literatura e mergulhar em mundos totalmente diversos do nosso. Faz, ainda, compreender que as línguas não são fixas, imutáveis, e que as palavras mudam, as grafias, as significações e que há, portanto, uma variação histórica gerada pelo uso, pelo correr do tempo.

Desenvolvi as atividades propostas em uma classe de primeira série do Ensino Médio que foi dividida em grupos, e cada equipe escolheu um texto. A equipe que optou pelo anúncio antigo "Ao novo armazém de molhados" trabalhou ortografia, semântica, o sentido de "secos e molhados"; comparou textos de propagandas antigas e atuais. Os estudiosos de Via Láctea analisaram a grafia, compararam com outros poetas e poesias. Os alunos de "Antigamente" pesquisaram palavras em desusos com as pessoas mais idosas. Trouxeram gírias e expressões regionais antigas.

Os grupos apresentaram suas conclusões, trocaram experiências de maneira lúdica, refletiram sobre a língua, confirmando o que Ilari sustenta: que aprendemos língua à medida que refletimos sobre ela. Foi um trabalho realizado em conjunto que gerou trocas de experiências e enriquecimento de todos.

Nas duas obras estudadas, Ilari apresenta a língua, sem compromissos com regras determinadas, prescritivas. Parte do cotidiano e do conhecimento prévio do leitor e vai, gradativamente, desenvolvendo o seu trabalho e levando o leitor a estudar língua e gramática reflexivamente.

Geraldi, sabiamente, afirma que Ilari com "sagacidade e argúcia", mostra ao leitor os caminhos a percorrer com os recursos disponíveis.

4 Conclusões e desrecomendações

Após minha pesquisa, o que concluo é que algumas coisas são óbvias: o ensino convencional apostilado e o livro didático trazem poucas contribuições à reflexão lingüística, ainda que ofereçam, muitas vezes, grande quantidade de informação à linguagem. É possível que, utilizados de uma forma diferente por um professor, venham a contribuir para a reflexão lingüística. Neste caso, contudo, é preciso destacar que a contribuição à reflexão lingüística é antes da ação docente, do que do próprio material.

O sistema Pueri Domus traz reflexões interessantes, mas fica ainda amarrado a um sistema de ensino, e exige um tipo de profissional que tenha muita mobilidade para trabalhar. O que não podemos afirmar, é se o leitor comum lendo sozinho este material conseguiria produzir lingüisticamente.

A obra de textos de Platão e Fiorin não é um livro de gramática convencional, e, isto, já lhe dá uma liberdade maior, uma oferta maior. É um livro relativamente convencional, de caráter bastante acadêmico até, com o ajuste do acadêmico para o Ensino Médio. Tem um grau de informação muito bom e procura, mais do que ensinar as regras e formas, instigar a percepção dos fenômenos da linguagem, ainda que, muitas vezes, resvalando no gramaticismo ou na prática orientacionista.

Finalmente, os livros de Ilari são, essencialmente, livros de reflexão lingüística. Apresentam, o tempo todo, na explicação dos exercícios um desafio a pensar a língua, e não a aprender a usar a língua de uma forma correta, ou simplesmente reproduzir a língua. Também é um livro que exige um leitor mais arguto, que seria

de difícil leitura para um aluno individualmente. Há de se diferenciar, contudo, do Pueri Domus, pois Ilari apresenta um conjunto suficiente de explicações que contribuem para a independência de um docente que esteja disposto a trabalhar nesta perspectiva.

Os materiais instrucionais, portanto, estimulam a reflexão sobre a língua, mas de diferentes formas, pois alguns enfatizam apenas a gramática convencional e não priorizam alunos competentes e letrados, seres reflexivos. Outros apresentam, realmente, uma didática comprometida com a língua como ela é, e uma visão renovadora que reprovava uma prática conduzida por leis e expressões, próprias de uma cultura de valor, vivenciada por poucos; apresentam uma preocupação analítico-reflexiva.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Milton José de. Ensinar português?. In: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. 3.ed. São Paulo: Ática, 2001. p.10-16
- AUROUX, S. **A revolução tecnológica da gramatização**. Campinas, SP: UNICAMP, 1992.
- BAGNO, Marcos. **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002.
- _____. **A Norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira**. São Paulo: Parábola, 2003.
- _____. **Preconceito linguístico, o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 2001.
- BATISTA, Antonio Augusto G. **Aula de português: discurso e saberes escolares**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC, 1999.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. **Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.
- _____. **Fugindo da norma**. Campinas, SP: Átomo, 1991.
- _____. **A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.
- CÂMARA, J.M.. **Dicionário de linguística e gramática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- CUNHA, Celso; CINTRA, Luís F. Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

DEMO, P. **Introdução à metodologia da ciência**. São Paulo: Atlas, 1987.

ECO, U. **Como escrever uma tese**. São Paulo: Perspectiva, 1977.

ENSINO médio: química, física, matemática, português: 1ª série. São Paulo: Objetivo, 2002. Apostila.

FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marto D. **Português: série novo ensino médio**. São Paulo: Ática, 2002.

FERREIRO, E. **Cultura escrita e educação**. Porto Alegre: Artemed, 2001.

FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. **Lições de texto, leitura e redação**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2001.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 20. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GERALDI, João Wanderley (org.). **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas, SP: Mercado de Letras: A. L. B., 2002.

_____. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2001.

ILARI, Rodolfo. **Introdução à semântica: brincando com a gramática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

_____. **Introdução ao estudo do léxico: brincando com as palavras**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

_____. **A lingüística e o ensino da Língua Portuguesa**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. Mesa redonda: O que significa "ensinar" língua materna?. In: SANFELICE, José Luís (org.). **A universidade e o ensino de 1º e 2º grau**. Campinas, SP: Papi-rus, 1988. p.25-37

KUENZER, Acácia Zineida (org.). **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PERINI, Mario A. **Gramática descritiva do português**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2002.

_____. **Para uma nova gramática do português**. São Paulo: Ática, 2002.

_____. **Sofrendo a gramática**. São Paulo: Ática, 1997.

POSSENTI, Sírio. **A cor da língua e outras crônicas da lingüística**. Campi-nas, SP: Mercado de Letras, 2001.

_____. **Gramática: os diversos contextos**. São Paulo: Pueri Domus Escolas Asso-ciadas, [2003]. (Linguagens e códigos: ensino médio).

_____. **Um passeio gramatical dirigido**. São Paulo: Pueri Domus Escolas Associ-adas, [2003]. (Linguagens e códigos: ensino médio).

_____. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: ALB: Merca-do de Letras, 2001.

SOARES, Magda B. **Letramento um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: CEALE / Autêntica, 2001.

TRAVAGLIA, Luís Carlos **Gramática e interação: uma proposta para o ensino no 1º e 2º graus**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.