



Perspectivas para o ensino de *línguas*

Volume **1**

Organizadores

Alexandre Melo de Sousa
Rosane Garcia
Tatiane Castro dos Santos



Edufac

Edufac 2016

Direitos exclusivos para esta edição:

Editora da Universidade Federal do Acre (Edufac),

Campus Rio Branco, BR 364, km 4,

Distrito Industrial — Rio Branco-AC, CEP 69920-900

68. 3901 2568 — e-mail edufac.ufac@gmail.com

Editora Afiliada: Feito Depósito Legal



Perspectivas para o ensino de *linguagens*

Volume **1**

Organizadores

Alexandre Melo de Sousa
Rosane Garcia
Tatiane Castro dos Santos



2016

Perspectivas para o ensino de línguas

ISBN 978-85-8236-023-1

Copyright © Edufac 2016, Alexandre Melo de Sousa, Rosane Garcia, Tatiane Castro dos Santos

Editora da Universidade Federal do Acre - Edufac

Rod. BR364, KM04 • Distrito Industrial

69920-900 • Rio Branco • Acre

DIRETOR

José Ivan da Silva Ramos

CONSELHO EDITORIAL

José Ivan da Silva Ramos, José Porfiro da Silva, José Mauro Souza Uchôa, Maria Aldecy Rodrigues Lima, Tiago Lucena da Silva, Bruno Pereira da Silva, Jacó César Piccoli, Adailton de Sousa Galvão, Antônio Gilson Gomes Mesquita, Yuri Karaccas de Carvalho, Manoel Domingos Filho, Eustáquio José Machado, Lucas de Araújo Carvalho, Fábio Morales Forero, Raimunda da Costa Araruna, Carla Bento Nelem Colturato, Simone de Souza Lima, Damián Keller.

Editora de Publicações

Jocília Oliveira da Silva

Secretária Geral

Ormifran Pessoa Cavalcante

Design Editorial

Rosane Garcia

Alexandre Melo de Sousa

Tatiane Castro dos Santos

Capa

Glauco Capper

Revisão de texto

Alexandre Melo de Sousa

Rosane Garcia

Tatiane Castro dos Santos

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P474p Perspectivas para o ensino de línguas / Organizadores: Alexandre Melo de Sousa, Rosane Garcia, Tatiane Castro dos Santos – Rio Branco: Edufac, 2016.
111 p. : il.

Inclui referências bibliográficas.

ISBN: 978-85-8236-023-1

1. Línguas. 2. Linguística aplicada. 3. Ensino. I. Título. II. Sousa, Alexandre Melo de. III. Santos, Tatiane Castro dos. IV. Garcia, Rosane

CDD 22.ed. 372.4

- Apresentação** _____ 7
- 1. Formação de palavras, lexicalização e ensino: discussões em torno do novo acordo ortográfico** _____ 9
Rosane GARCIA
Alexandre Melo de SOUSA
Tatiane Castro dos SANTOS
- 2. Produtividade lexical, criatividade lexical e ensino de língua portuguesa** _____ 21
Sandra Mara Souza de Oliveira SILVA
Alexandre Melo de SOUSA
Rosane GARCIA
- 3. Práticas de letramento escolar: proposta de atividades para desenvolver a inferência no 9º ano do ensino fundamental** _____ 37
Felipe Lopes de LIMA
Tatiane Castro dos SANTOS
- 4. Estratégias de modalização textual em produções acadêmicas** _____ 55
Naiara MARTINS da Costa
Rosane GARCIA
Alexandre Melo de SOUSA
- 5. *A gente e você*: de formas invasoras a integrantes do quadro de pronomes pessoais** _____ 69
Maria Veroza Batista VIEIRA
Raimunda Rosineide de Moura e SILVA
- 6. Análise linguística e produção textual na alfabetização: novas perspectivas** _____ 83
Evanilza Ferreira da SILVA
Alexandre Melo de SOUSA
- 7. Abordagem linguística e abordagem literária: o foco na expressividade sonora** _____ 101
Sílvia Rejane Teixeira de ABREU
Alexandre Melo de SOUSA

Apresentação

As discussões que se apresentam neste livro, primeiro volume da coleção *Perspectivas para Ensino de línguas*, resultam de estudos desenvolvidos por diversos pesquisadores, professores da Educação Superior e da Educação Básica, alunos de Iniciação Científica e de Mestrados Profissionais e Acadêmicos em Letras, todos preocupados com uma questão: o ensino da língua portuguesa, seus desafios e possibilidades. Assim, apresentamos, aqui, um conjunto de reflexões teóricas e algumas possibilidades de desenvolvermos um trabalho que, de fato, contribua para a ampliação das competências comunicativas de nossos alunos, que favoreça a aprendizagem.

Ao longo das últimas décadas, novos objetivos para o ensino da língua portuguesa foram se constituindo, com base em mudanças no meio educacional, social e cultural, e em novas concepções de língua/linguagem. Tais objetivos resultam, também, dos impactos da linguística e suas diversas áreas no campo do ensino e das discussões em torno do letramento, que nos propõem repensar a escrita, seu ensino e seus usos nas práticas sociais. Todos esses elementos (re)configuram o ensino da língua portuguesa, de modo que se torna necessário repensar e rediscutir questões como: o quê ensinar? Como ensinar?

Com base no exposto, reunimos, neste livro, discussões e sugestões sobre o ensino de língua portuguesa consideradas pertinentes quanto aos conhecimentos teóricos/científicos que, hoje, fundamentam esse ensino, tendo em vista as mais recentes perspectivas sócio-linguístico-culturais.

O livro estrutura-se em sete capítulos: no primeiro, os autores apresentam discussões em torno do novo acordo ortográfico, especialmente no que se refere às questões de formação de palavras e lexicalização e suas interferências no ensino. No segundo capítulo, são abordadas questões voltadas para a expansão lexical (produtividade e criatividade) e o ensino, destacando a relação entre língua e cultura.

No terceiro capítulo, os autores tratam sobre práticas de letramento escolar, e propõem atividades para o desenvolvimento da inferência no 9º ano do ensino

fundamental. No quarto capítulo, os autores discutem estratégias de modalização textual tomando como base duzentas produções textuais de universitários.

O quinto capítulo, por sua vez, trata das formas “a gente” e “você”, numa perspectiva de uso e inclusão no quadro pronominal brasileiro e sugere, ao final, atividades para o ensino das referidas formas numa perspectiva reflexiva. No sexto capítulo, utilizando produções textuais de alunos em nível de alfabetização, os autores discutem questões de análise linguística, tratando dos efeitos de sentido em uma abordagem analítico-reflexiva.

No último capítulo, os autores discutem sobre o liame estabelecido entre a abordagem linguística e a abordagem literária, apresentando, a partir da análise do texto musical *Dodói*, de Luiz Tatit, uma sugestão para o trabalho com a expressividade em sala de aula.

Nosso objetivo, ao divulgar os resultados desses estudos, é dialogar com professores em exercício, pesquisadores e professores em formação, bem como oferecer subsídios que contribuam para a prática profissional destes, impactando, de algum modo, a sala de aula. Acreditando, portanto, que tal diálogo se dará com as palavras e as contrapalavras dos nossos leitores, outros volumes deste livro serão publicados, nos quais discutiremos temas como: o ensino de línguas e as novas tecnologias; o ensino de português como segunda língua; o ensino de língua estrangeira; a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), dentre outras questões.

Esperamos, então, que a leitura deste material seja produtiva e suscite outras reflexões!

Os organizadores

Formação de palavras, lexicalização e ensino: discussões em torno do novo acordo ortográfico

Rosane GARCIA

Alexandre Melo de SOUSA

Tatiane Castro dos SANTOS

A ortografia oficial em vigência no Brasil, a partir de 1º de janeiro de 2016, ainda provoca muitas dúvidas aos usuários da língua. Mesmo após o período de adaptação, de 2009 até 2015, a unificação da ortografia oficial dos países de língua portuguesa gera incertezas na grafia de certas palavras e, não raro, buscamos auxílio no Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa (VOLP) ou nos dicionários de referência. Nesse sentido, lidamos com o parâmetro de duas formas de uso (a antiga e a atual) até que se estabeleça o senso comum ao longo do tempo – o que pode demorar décadas.

De acordo com a apresentação da 5ª edição do VOLP, “[...] a língua portuguesa deixa para trás a condição de ser um idioma cujo peso cultural e político encontra, na vigência de dois sistemas ortográficos oficiais, incômodo entrave a seu prestígio e difusão internacional.” Em nota explicativa, a comissão da Academia Brasileira de Letras acentua os “propósitos unificadores e simplificadores” do acordo ortográfico.

O propósito de “simplificação” é destacado aqui porque, para ser levado a efeito, esbarra em muitas outras questões de difícil demarcação, dada a sua magnitude. Por esse motivo, não nos parece tão fácil e simples como é sugerido. Apenas no recorde deste trabalho, que aborda as regras do acordo ortográfico relacionadas ao uso de palavras hifenizadas, podemos realçar a densidade do tema no tratamento dado, especialmente, no ensino de língua portuguesa.

Tomamos como basilares as noções sobre a formação de palavras e o julgamento dos falantes para a aplicação das normas de uso de palavras prefixadas.

O anexo I, Base XVI do acordo, o artigo 1º, trata do uso do hífen nas formações por prefixação, recomposição com as seguintes diretivas: (a) nas formações com prefixos¹ e (b) em formações por recomposição, isto é, com elementos não autónomos ou falsos prefixos, de origem grega e latina².

Em seguida, segue-se a listagem das seis orientações básicas de uso com seus respectivos exemplos, bem como as advertências dos contextos onde o diacrítico não deve ser utilizado³.

-
- a) Nas formações em que o segundo elemento começa por h.
 - b) Nas formações em que o prefixo ou pseudoprefixo termina na mesma vogal com que se inicia o segundo elemento.
 - c) Nas formações com os prefixos circum- e pan-, quando o segundo elemento começa por vogal, m ou n [além de h, caso já considerado atrás na alínea a].
 - d) Nas formações com os prefixos hiper-, inter- e super-, quando combinados com elementos iniciados por r.
 - e) Nas formações com os prefixos ex- (com o sentido de estado anterior ou cessamento), sota- soto-, vice- e vizo-.
 - f) Nas formações com os prefixos tónicos/tônicos acentuados graficamente pós-, pré- e pró-, quando o segundo elemento tem vida à parte (ao contrário do que acontece com as correspondentes formas átonas que se aglutinam com o elemento seguinte) (ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS, 2009).
-

O anexo II, por sua vez, apresenta notas explicativas sobre o acordo. No item 6, acerca do “Emprego do hífen” (Bases XV a XVII), há o reconhecimento de oscilações e divergências na grafia lusitana e brasileira.

¹ Tais como: ante-, anti-, circum-, co-, contra-, entre- extra-, hiper-, infra-, intra-, pós-, pré-, pró-, sobre-, sub-, super-, supra-, ultra-, etc.

² Por exemplo em: aero-, agro-, archi-, auto-, bio-, eletro-, geo-, hidro-, inter-, macro-, maxi-, micro-, mini-, multi-, neo-, pan-, pluri-, proto -, pseudo-, retro-, semi-, tele-, etc.

³ Artigo 2º) Não se emprega, pois, o hífen: a) Nas formações em que o prefixo ou falso prefixo termina em vogal e o segundo elemento começa por r ou s, devendo estas consoantes duplicar-se, prática aliás já generalizada em palavras deste tipo pertencentes aos domínios científico e técnico. Assim: antirreligioso, antissemita, contrarregra, contrassenha, cosseno, extrarregular, infrassom, minissaia, tal como biorritmo, biossatélite, eletrossiderurgia, microssistema, microrradiografia; b) Nas formações em que o prefixo ou pseudoprefixo termina em vogal e o segundo elemento começa por vogal diferente, prática esta em geral já adotada também para os termos técnicos e científicos. Assim: antiaéreo, coeducação, extraescolar, aeroespacial, autoestrada, autoaprendizagem, agroindustrial, hidroelétrico, plurianual. Obs.: Não se usa, no entanto, o hífen em formações que contêm em geral os prefixos des- e in- e nas quais o segundo elemento perdeu o h inicial: desumano, desumidificar, inábil, inumano, etc. Obs.: Nas formações com o prefixo co-, este aglutina-se em geral com o segundo elemento mesmo quando iniciado por o: coobrigação, coocupante, coordenar, cooperação, cooperar, etc.

No que respeita ao emprego do hífen, não há propriamente divergências assumidas entre a norma ortográfica lusitana e a brasileira. Ao compulsarmos, porém, os dicionários portugueses e brasileiros e ao lermos, por exemplo, jornais e revistas, deparam-se-nos muitas oscilações e um largo número de formações vocabulares com grafia dupla, ou seja, com hífen e sem hífen, o que aumenta desmesurada e desnecessariamente as entradas lexicais dos dicionários (ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS, 2009).

Estas oscilações, de acordo com a nota, verificam-se, sobretudo, nas formações por prefixação e na chamada recomposição, ou seja, em formações com pseudoprefixos⁴ de origem grega ou latina, nas quais apresenta-se alguma inovação nas regras formuladas em termos contextuais:

-
- a) Emprega-se o hífen quando o segundo elemento da formação começa por h ou pela mesma vogal ou consoante com que termina o prefixo ou pseudoprefixo.
 - b) Emprega-se o hífen quando o prefixo ou falso prefixo termina em m e o segundo elemento começa por vogal, m ou n (ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS, 2009).
-

O texto esclarece que as regras restantes são formuladas em termos de unidades lexicais, como acontece com oito delas (*ex-*, *sota-* e *soto-*, *vice-* e *vizo-*; *pós-*, *pré-* e *pró-*). Noutros casos, de prefixo ou de pseudoprefixo, uniformiza-se o não emprego do hífen, de acordo com sua terminação:

-
- a) termina em vogal e o segundo elemento começa por r ou s, estas consoantes dobram-se, como já acontece com os termos técnicos e científicos (por ex. *antirreligioso*, *microssistema*).
 - b) termina em vogal e o segundo elemento começa por vogal diferente daquela, as duas formas aglutinam-se, sem hífen, como já sucede igualmente no vocabulário científico e técnico (por exemplo: *antiaéreo*, *aeroespacial*) (ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS, 2009).
-

Tem-se, portanto, as diretrizes gerais para o emprego do hífen no tocante às palavras prefixadas sob o propósito de “simplificação”, as quais fazem parte do complexo conteúdo curricular nas escolas.

⁴ Para Cunha e Cintra (2001) pseudoprefixos são radicais que assumem o sentido global dos vocábulos de que antes eram elementos componentes. Os pseudoprefixos caracterizam-se: a) por apresentarem acentuado grau de independência, b) por possuírem “uma significação mais ou menos delimitada e presente à consciência dos falantes, de tal como que o significado do todo a que pertencem se aproxima de um conceito complexo, e portanto de um sintagma, c) por terem, de modo geral, menor rendimento do que os prefixos propriamente ditos.

Na seção a seguir, reunimos pontos que se prestam à discussão para o direcionamento do ensino que devem ser levados em conta quanto as relações morfológicas e fonológicas na formação de palavras.

Bases morfológicas e fonológicas no ensino

Na escrita do Português, além dos sinais gráficos representativos dos sons consonantais e vocálicos, dispomos de alguns símbolos que “marcam” exceções de regularidades da língua, tais como os acentos gráficos e os diacríticos, que podemos separar em duas classes, conforme sua colocação na escrita: (a) a dos diacríticos, que se colocam no nível das palavras; (b) a dos sinais de pontuação, que atuam no nível da frase.

Segundo Câmara Jr. (1969, p. 115), os diacríticos são sinais gráficos que conferem às letras ou grupos de letras um valor fonológico especial. Os acentos agudo, grave, circunflexo, til, trema, apóstrofo e hífen são enumerados pelo autor como diacríticos a serviço da ortografia do português. Segundo Coutinho (1976), o hífen tem suas raízes no grego (do advérbio *huphén*, que quer dizer *juntamente*). Ele foi introduzido em nossa língua por meio do latim tardio *hyphen*; no século XVI, com a forma histórica *hyphen*.

O autor esclarece que, primitivamente, o hífen era um pequeno traço em forma de arco de concavidade voltada para cima (\cap), usado abaixo de duas letras para indicar que elas pertenciam a mesma palavra. Posteriormente, passou a ser usado para unir duas palavras, sendo representado pela letra **v** com um traço de cada lado (**-v-**). Reduziu-se, finalmente, ao pequeno traço utilizado atualmente para: (a) ligar os elementos formadores das palavras compostas; (b) ligar alguns prefixos a radicais; (c) ligar pronomes oblíquos aos verbos; (d) indicar a partição dos vocábulos no final da linha ou a sua divisão silábica.

O conceito de marcação coloca em evidência uma das características da ortografia que é essencial para a nossa exposição. Na compreensão de Trask (2011, p. 187), em termos gerais, é *marcada* qualquer forma linguística que é – sob qualquer ponto de vista – menos usual ou menos neutra do que alguma outra forma, a forma *não marcada*. O autor acrescenta que “ser marcado é uma noção muito ampla, que se aplica em todos os níveis de análise” e que “uma forma marcada

pode distinguir-se de outra também marcada pela presença de mais material, de maior quantidade de matizes de significado, por ser mais rara numa determinada língua ou nas línguas em geral”.

Para exemplificação, nos reportamos ao trabalho de Collischonn (2001) quanto ao tratamento dado ao acento em português. A pesquisadora considera que “o acento proparoxítono é marcado, no sentido de que é menos usual. É um acento especial, contrário à tendência geral de acentuar a penúltima sílaba”⁵, fato que é representado na ortografia pela regra de acentuação gráfica.

Em nosso estudo, a marcação ocorre devido à falta de correspondência entre a palavra fonológica e a palavra morfológica, por esse motivo, nesse contexto há a incidência do hífen como diacrítico característico da escrita. O hífen expressa a união entre diferentes palavras fonológicas em uma única palavra morfológica ou une duas palavras morfológicas em uma única palavra fonológica ou grupo clítico. Nespor e Vogel (1986) citam o grego e o latim como línguas que mantêm isomorfismo entre a palavra fonológica e a palavra morfológica, ou seja, nessas línguas um composto constitui uma só palavra fonológica. Segundo Bisol (2004, p. 64), o português faz parte do grupo de línguas que não conserva essa equivalência entre palavra fonológica e morfológica.

Consideremos a palavra composta do português, *mestre-sala*, como exemplo. Utilizamos de dois vocábulos já conhecidos e formamos uma palavra composta, ou seja, uma palavra morfológica, para expressar um novo conceito pela junção de dois elementos de significação própria e de existência independente no léxico para formar apenas um novo elemento lexical. Nesse caso, essa união é marcada pelo hífen como identificador da criação de um novo termo, uma nova palavra morfológica.

No entanto, observamos que, no exemplo, os dois vocábulos formadores de um novo conceito conservam o acento primário original (*méstre-sála*), o que implica que permaneçam, portanto, com as suas características prosódicas primitivas. Assim, o vocábulo *mestre-sala* corresponde a uma palavra morfológica e a duas palavras fonológicas, com cada elemento detendo um acento primário.

É o desencontro entre palavra morfológica e palavra fonológica, fato que é “menos usual ou menos neutro” e “marcado pela presença de mais material, de

⁵ Para mais informações, sugerimos a leitura de Collischonn (2001, 2005).

maior quantidade de matizes de significado”, que ocorre o emprego do hífen como forma de evidenciar a característica de mais marcado em oposição a menos marcado. Por isso, na ortografia de tais palavras ocorre o hífen como uma tentativa de solucionar esse desencontro. Em outras palavras, podemos dizer que a ortografia, por meio do hífen, procura harmonizar a junção entre palavra morfológica e palavra fonológica, marcando uma peculiaridade da língua.

Câmara Jr., em *Estrutura da Língua Portuguesa* (1970), fornece exemplos da falta de correspondência entre a palavra fonológica e a palavra morfológica e, por consequência, da aplicação do hífen como uma característica desse desencontro.

A forma dependente é apontada pelo autor como primeiro exemplo em Português da falta de coincidência absoluta entre vocábulo fonológico e vocábulo formal. Em *fala-se*, por exemplo, junta-se pelo hífen a forma livre (*fala*) e a forma dependente (*se*) que com aquela constitui um único vocábulo fonológico.

O vocábulo composto por justaposição é o segundo exemplo dado, porém com a ocorrência oposta. Dois vocábulos fonológicos passam a constituir um só vocábulo formal, conforme nosso exemplo *mestre-sala*. Câmara Jr. (1969, p. 37) esclarece que na língua escrita cabe ao hífen, ou traço de união, assinalar essa circunstância. Com ele a nossa ortografia procura um compromisso entre o critério mórfico, que primordialmente a orienta na separação dos vocábulos e o critério fonológico.

Para pesquisadores da língua, professores e estudantes de graduação, tais noções sobre as interações entre a fonologia e a morfologia parecem elementares, contudo, no que se refere ao ensino do português e na forma como os usuários do sistema lidam com essas relações torna-se um obstáculo. Essa concepção é reforçada por Cegalla (1985) ao considerar “o incômodo gerado por esse diacrítico da escrita”. O autor o tipifica como “um embaraçoso traço unitivo”, e afirma ainda que:

O emprego do hífen é matéria extremamente complexa e mal disciplinada pelo *Pequeno Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa*, sobretudo no que diz respeito ao uso desse sinal em palavras formadas por prefixação, onde mais palpáveis são as falhas e incoerências. Para quem escreve, o emprego do hífen é um autêntico quebra-cabeça (CEGALLA 1985, p. 58).

Garcia (2006) e Garcia (*no prelo*) apresentam evidências importantes sobre as motivações de estudantes do ensino médio para o uso do hífen em textos produzidos para exame de seleção ao ingresso no ensino superior. O estudo partiu de adequações ou inadequações tendo como parâmetro a gramática normativa e apontou critérios de uso baseados no caráter prosódico dos prefixos na grafia das palavras. O primeiro critério verificado foi a distinção entre prefixos composicionais e prefixos legítimos, na definição de Schwindt (2000). Os prefixos composicionais são aqueles portadores de acento e potencialmente isoláveis em contraste com legítimos que são inacentuados e por se constituírem formas presas. Na escrita, os prefixos composicionais, devido à identidade prosódica, a tendência de uso é a grafia de duas palavras morfológicas e fonológicas autônomas. Dependendo do número de sílabas que o constitui – sejam dissilábicos ou monossilábicos – quando os prefixos detêm acento primário, essa relação é mantida na escrita, portanto, sem o emprego do hífen, por exemplo em *entre linhas*, *semi deus*, *super homem*, *anti democrático*, *auto conhecimento*, *micro organismo*.

Em formações de palavras com os prefixos *anti*, *auto*, *contra*, *entre*, *extra*, *hiper*, *inter*, *macro*, *micro*, *mini*, *multi*, *pseudo*, *semi*, *sobre* e *super*, os informantes da pesquisa julgaram tais prefixos como palavras independentes, o que resulta na separação gráfica de duas palavras, dando ao prefixo a condição de um item lexical da língua. Quando, no entanto, há na composição de palavras os prefixos monossilábicos *bem*, *bi*, *ma⁶*, *pós* e *pré* – também considerados prefixos composicionais na classificação de Schwindt (2000) -, foram observadas hesitações na grafia. Em alguns casos foi registrada a fusão dos constituintes por justaposição (por exemplo em *bicampeão*, *maldito*, *malfeito*, *preconceito* e *prepotência*) ou na forma hifenizada (*bi-campeão*, *mal-formado*, *mal-entendido*, *pós-moderno*, *pré-aquecimento*).

Na grafia de palavras derivadas com o acréscimo do prefixo legítimo ao radical houve predominância do uso de um vocábulo morfológico (*coautoria*,

⁶ De acordo com Cegalla (2001) e Cunha e Cintra (2001), *bem-*, *bene-*, *bem-* e *mal-*, *male-* são prefixos de origem latina. No Acordo Ortográfico, figuram nas orientações da Base XV – Do hífen em compostos, locuções e encadeamentos vocabulares – Artigo 4º) Emprega-se o hífen nos compostos com os advérbios *bem* e *mal*, quando estes formam com o elemento que se lhes segue uma unidade sintagmática e semântica e tal elemento começa por vogal ou *h*. No entanto, o advérbio *bem*, ao contrário de *mal*, pode não se aglutinar com palavras começadas por consoante. Segue-se a seguinte observação: “Em muitos compostos, o advérbio *bem* aparece aglutinado com o segundo elemento, quer este tenha ou não vida à parte”.

desgovernado, reaproveitar e subdesenvolvido). Assim, compreendemos que o julgamento do usuário quanto à condição do prefixo legítimo é o de sílaba átona incorporada ao constituinte, ou seja, o prefixo perdeu sua autonomia morfológica, uma vez que não parece haver a consciência do prefixo para a grafia em tais palavras.

A partir disso, podemos fazer algumas inferências quanto ao uso do hífen relacionando-o ao processo de lexicalização das palavras. O diacrítico, além de indicar uma característica de marcação da língua portuguesa, manifesta também o processo gradativo de lexicalização que se dá de acordo com a subjetividade dos usuários.

A ortografia retrata, portanto, os estágios do processo quando os prefixos à disposição da língua para a formação de palavras são grafados com o uso de duas palavras morfológicas e fonológicas. Isso significa que o usuário os concebe como itens lexicais independentes. No contínuo do processo, as palavras de igual formação grafadas com o uso do diacrítico, por sua vez, assinalam que o usuário as compreende em relação de dependência entre os dois constituintes. Há ainda certa consciência do elemento como prefixo, mas ainda não incorporado àquela palavra, em outros termos, o item lexical apresenta-se em um estágio intermediário no processo de lexicalização.

Vale lembrar que o processo de lexicalização atinge a palavra como um todo e não o prefixo isoladamente, de acordo com Schwindt (2000) e Moreno (1997). Quando o termo se apresenta plenamente lexicalizado, o prefixo perde a sua condição e passa a ser incorporado à palavra, sem reconhecimento de seu status de prefixo. Convém reproduzirmos as considerações de Moreno (1997) quando esclarece que “o estágio de lexicalização em que o composto explica as diferentes análises que deles faz o falante - com as variantes, as gradações intermediárias, as hesitações”.

Os critérios utilizados pela comissão de formulação do Acordo Ortográfico preocupam os professores de ensino de língua portuguesa porque, em muitos casos, estabelecem parâmetros imprecisos.

Para exemplificação, baseamo-nos na orientação sobre os casos da alínea a – nas formações em que o segundo elemento começa por h – e na observação do artigo 2º, alínea b – Não se usa, no entanto, o hífen em formações que contêm em geral os prefixos des- e in- e nas quais o segundo elemento perdeu o h inicial

(desumano, desumidificar, inábil, inumano, etc). Como então aplicar tais “regras” no ensino, a não ser, por meio de memorização? Como adotar o raciocínio apropriado e eficaz no ensino quando temos parâmetros vagos?

A respeito do exemplo dado, temos como agravante, no próprio texto do Acordo, o seguinte direcionamento, na Base II (Do *h* inicial e final):

1º) O *h* inicial emprega -se:

a) **Por força da etimologia:** *haver, hélice, hera, hoje, hora, homem, humor* e

b) **Em virtude da adoção convencional:** *hã?, hem?, hum!*.

2º) O *h* inicial suprime -se:

a) Quando, apesar da etimologia, a sua supressão está inteiramente **consagrada pelo uso:** *erva*, em vez de *herva*; e, portanto, *ervaçal, ervanário, ervoso* (em contraste com *herbáceo, herbanário, herboso*, formas de origem erudita);

b) Quando, por via de composição, passa a interior e o elemento em que figura se aglutina ao precedente: *biebdomadário, desarmonia, desumano, exaurir, inábil, lobisomem, reabilitar, reaver*.

3º) O *h* inicial mantém-se, no entanto, quando, numa palavra composta, pertence a um elemento que está ligado ao anterior por meio de hífen: *anti -higiênico/anti -higiênico, contra -haste, pré -história, sobre -humano* (ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS, 2009, Grifo nosso).

O *h* inicial se mantém por “força etimológica” (como em *humano*) ou suprime-se quando o segundo elemento perdeu o *h* inicial (*desumano*) ou, ainda, considera-se o que é “consagrado pelo uso” ou “adoção convencional”?

O exemplo nos leva à reflexão de que é mais prudente considerar a natureza do prefixo e não o segundo elemento que a compõe a palavra, assim como nos casos dos prefixos pós-, pré- e pró-, quando o segundo elemento tem vida à parte – ao contrário do que acontece com as correspondentes formas átonas.

Considerações finais

Pelo exposto, vê-se que o Novo Acordo Ortográfico em nada diminui as dificuldades de compreensão pelos usuários da língua sobre os processos de formação de palavras e de lexicalização – e o caso do hífen ilustra bem o problema.

Sabemos que são muitos os mecanismos de ampliação lexical que dispomos na língua e que esses processos são atividades linguísticas fundamentais, uma vez que, como falantes, deparamo-nos com inúmeras situações comunicativas que nos exigem a utilização mecanismos de ampliação do léxico.

Aqui cabe um questionamento: se o objetivo maior do ensino de língua portuguesa é o desenvolvimento da competência comunicativa, não seria mais oportuno desenvolver métodos de reflexão sobre utilização dos mecanismos que envolvam a utilização do hífen? Em outras palavras, a reflexão sobre a produção de sentidos que as novas lexias formadas por hífen provocam no texto não seria mais produtiva que a memorização das inúmeras regras de utilização do hífen?

Como frisamos, a total acomodação do Novo Acordo Ortográfico levará tempo. As questões voltadas ao ensino da Língua Portuguesa por meio da compreensão dos processos envolvidos como fuga do excessivo número de regras - mesmo após a simplificação no tratamento dado à ortografia de palavras hifenizadas - com as quais os alunos e professores têm a difícil tarefa de conviver continuarão sendo tema de debates nos bancos acadêmicos e nas salas de aulas do Ensino Básico.

Não apresentamos, aqui, soluções, mas avançamos à medida que provocamos àqueles que, como nós, estão motivados a promover um ensino pautado nas peculiaridades de nossa língua.

Referências

- ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. **Vocabulário ortográfico da língua portuguesa**. 5. ed. (2009). Disponível em: <<http://www.academia.org.br/nossa-lingua/vocabulario-ortografico>>. Acesso em: 02 fevereiro/2016.
- BISOL, L. **Mattoso Câmara Jr. e a Palavra Prosódica**. D.E.L.T.A., n. 20: Especial, p. 59-70, 2004.
- CÂMARA Jr., J. M. **Estrutura da língua portuguesa**. 35. ed. Petrópolis: Vozes, 1970.
- _____. **Problemas da Lingüística Descritiva**. Petrópolis: Vozes, 1969.
- CEGALLA, D. P. **Novíssima gramática da língua portuguesa**. 29. ed. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1985.
- COLLISCHONN, G. O acento em português. In BISOL, L. (org.) **Introdução a Estudos de Fonologia do Português Brasileiro**. 3. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.
- COUTINHO, I. L. **Pontos de Gramática Histórica**. 7. ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1976.
- CUNHA, C.; CINTRA, L. **Nova Gramática do Português Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 3. ed., 2001.
- GARCIA, R. As relações entre palavra morfologia e palavra fonológica e suas implicações na ortografia do português. In: Sousa, A. M, Garcia, R, Santos, T. C.(Org.) **Questões de linguística aplicada ao ensino: da teoria à prática** (no prelo).

- _____. **O uso da palavra prosódica por falantes do português brasileiro:** implicações na ortografia de palavras prefixadas. Dissertação de mestrado. Universidade Católica de Pelotas. Pelotas, 2006.
- MORENO, C. **Morfologia nominal do português:** um estudo de fonologia lexical. Tese de Doutorado. Porto Alegre: PUCRS, 1997.
- NESPOR, M.; VOGEL, I. **Prosodic Phonology.** Dordrecht: Foris, 1986.
- SCHWINDT, L. C. **O prefixo no Português Brasileiro:** análise morfofonológica. Tese de Doutorado. Porto Alegre: PUCRS, 2000.
- TRASK, R. L. **Dicionário de linguagem e linguística.** Traduzido por Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2011.

Produtividade lexical, criatividade lexical e ensino de língua portuguesa

Sandra Mara Souza de Oliveira SILVA

Alexandre Melo de SOUSA

Rosane GARCIA

Neste artigo objetivamos discutir alguns pontos inerentes ao ensino de língua portuguesa que contemple um trabalho voltado para exploração dos aspectos léxico-semânticos da língua, destacando a relevância do estudo do léxico e as possíveis alterações de sentido das palavras, com intuito de desenvolver no aluno a consciência sobre relação intrínseca entre língua e cultura. Para tanto, inicialmente, explanamos sobre a relevância do ato de nomear para a constituição do léxico, enfatizando a cooperação entre o processo de produtividade lexical e criatividade linguística, num contexto de produção de conhecimento cultural.

Para atingir o referido objetivo, apresentamos a palavra, a categorização lexical e a estruturação lexical como objetos de estudo da Lexicologia, a partir da correlação entre palavra/conceito/referente. Discutimos, ainda, a neologia e o neologismo como ponto proeminente no que concerne à produtividade e criatividade linguística e que podem ser explorados na prática de ensino formal de língua portuguesa, subsidiando o aluno na apropriação da modalidade formal da língua. Além disso, ressaltamos a pertinência de trabalhar o neologismo, justamente, porque ele expressa a idiosincrasia do falante e, portanto, contempla a proposta de explorar a cultura do falante, pois é na língua que podemos acessá-la, visto que “[...] Sendo a língua um patrimônio social, preexistente aos indivíduos, classifica-se como uma realidade heterogênea, sujeita a outros fatores que compõem a herança social, como a cultura e a estrutura da sociedade, por exemplo [...]” (BIDERMAN, 2001, p. 13).

Desta forma, a proposta de estudar a língua, explorando o léxico, segundo Coseriu (1962 *apud* BIDERMAN, 2001) justifica-se pelo fato do léxico constituir-se num sistema de abstração onde o falante pode ativar sua capacidade criadora.

Aproveitando-se da liberdade expressiva que o sistema linguístico lhe oferece, o falante pode, inclusive, romper com as normas léxicas da língua sem, contudo, desmontar o sistema da língua portuguesa. Tais deslocamentos da norma léxica da língua promovem a evolução do sistema linguístico, aprimorando e simplificando o sistema linguístico (COSERIU, 1962 *apud* BIDERMAN, 2001, p. 15-27).

Nesta direção, a discussão, neste artigo, sugere um aporte metodológico de ensino-aprendizagem de língua portuguesa que contemple a exploração do léxico como uma alternativa para estabelecer um contraponto entre as especificidades da língua usada pelo falante no cotidiano com as formalidades da língua ensinada na escola.

O léxico e a lexicologia

De acordo com Biderman (2001), o processo de nomeação gerou o léxico das línguas naturais numa configuração contínua e necessária para que o homem situe-se, enquanto ser atuante no mundo. Já que, ao atuar no mundo, ele interage com os reveses da realidade que implica em experiência vivencial com entidades e objetos inerente ao mundo real. Entretanto, o ato de nomear, por sua vez, implica num processo cognitivo denominado de cognição da realidade, cuja função incide em captar as singularidades, as particularidades dos objetos e entidades, numa acepção classificatória que segue o critério de pontuar as diferenças e as semelhanças de tais entidades e objetos, no sentido de agrupar para organizar, registrar o conhecimento adquirido através da experiência vivencial. Este processo culminou e culmina na geração de um conjunto de palavras (signos linguísticos), denominado léxico (BIDERMAN, 2001, p. 13).

Biderman (1998) segue dizendo que o ato de nomear resulta do processo de categorização, pois à medida que o homem diferencia os seres e objetos, classificando, agrupando, estabelecendo traços distintivos e semelhantes, ele busca uma resposta para às inquietações impostas pelas circunstâncias vivenciais. Tal processo culmina na atribuição de um nome para um dado referente/objeto/coisa que, por sua vez, resulta na organização do conhecimento. Contudo, a palavra, no ato de nomeação, não funciona como designação às coisas físicas, mas sim designa campos de conceitos. Ou seja, nomeia-se, não um objeto em si, mas a ideia

que criamos desse hipotético objeto/referente. Isso se deve ao fato de que no ato de nomeação, os critérios para classificar os objetos e seres em geral são bem diversificados, podendo ser que tal classificação seja motivada por um aspecto inerente ao próprio objeto, como também pode ser motivado por um efeito emocional que aquele dado objeto desperta no nomeador (BIDERMAN, 1998, p. 89).

Neste sentido, Biderman (1998) diz que a categorização envolve a criatividade do homem, visto que por meio das palavras o homem pode alterar os critérios de classificação, pois ele tem a capacidade de associar palavras a conceitos para simbolizar o referente de maneira muito natural. Então, numa acepção de conceptualização de caráter individual, o léxico é considerado um conjunto de representações mentais que se consolidam por meio de palavras. Porém, os conceitos são dinâmicos, as palavras não são associadas aos conceitos fixos, estáticos, mas a conceitos dinâmicos, tendo em vista que o homem opera linguisticamente dentro de um sistema social (BIDERMAN, 1998, p. 90-91).

A autora em tela acrescenta ainda que, numa situação de comunicação, há de se considerar o fato de que cada indivíduo pode conceptualizar o referente de maneira peculiar, uma vez que os interlocutores, dotados com mesma capacidade cognitiva, podem processar cognitivamente uma dada conceituação de maneira muito distinta daquela intencionada pelo locutor, pois o interlocutor pode avaliar um determinado referente, valorizando outro aspecto que não aquele avaliado pelo locutor. Isso corrobora a assertiva de que a palavra não se vincula à essência do referente/coisa. Vejamos, nos termos de Biderman (1998):

Por conseguinte, os conceitos são modos de ordenar os dados sensoriais da experiência. Através de um processo criativo de organização cognoscitiva desses dados foram surgindo as categorizações lingüísticas expressas em sistemas classificatórios: os léxicos das línguas naturais. Assim, podemos afirmar que o homem desenvolveu uma estratégia engenhosa ao associar palavras a conceitos que simbolizam os referentes (BIDERMAN, 1998, p. 92).

Biderman (2001, p. 15) afirma que a lexicologia é uma das “disciplinas tradicionais que estudam o léxico” e que o objeto de estudo da Lexicologia consiste na palavra, na categorização lexical e estruturação do léxico. A correlação da Lexicologia com Semântica se justifica pelo fato de a Lexicologia estudar o léxico e

a palavra, sendo assim, o aspecto semântico inerente à palavra se impõe a este campo de estudo. Entretanto, a correlação se estende a outros níveis linguísticos, como por exemplo, com a Morfologia, visto que na Lexicologia estudam-se as peculiaridades inerentes à formação das palavras. Vale ressaltar que os neologismos, também, são estudados sob o viés da Lexicologia. Sendo assim, é evidente a interdisciplinaridade entre Lexicologia, Etnolinguística, Dialetologia, Psicolinguística e Neurolinguística, confirmando-se o liame entre língua e cultura (BIDERMAN, 2001, p. 16-17).

Desta forma, consideramos de suma importância discutir sobre as especificidades da geração do léxico, visto que o ato de nomear é um processo aparentemente simples, porém implica na geração de um elemento crucial para o homem dialogar cognitivamente com o mundo “real”. O fato é que o conhecimento dos mecanismos lexicais é fundamental para que o professor desenvolva atividade que situe o aluno, enquanto sujeito falante, no centro de um encadeamento discursivo, em que ele se identifique como o operador do sistema linguístico. Neste sentido, a Lexicologia subsidia o professor na abordagem da língua portuguesa enquanto língua materna.

Entender a língua como um sistema que se constrói em meio à interação dos indivíduos entre si e com mundo implica no entendimento de que o sujeito falante nativo domina a gramática de sua língua de maneira eficaz e que, portanto, é capaz de entender os mecanismos da modalidade formal a partir dos mecanismos de linguísticos que conhece e operacionaliza com destreza. Daí a relevância de explorar os mecanismos de categorização e estruturação do léxico que a Lexicologia propicia ao profissional da língua portuguesa, no caso. As flutuações de sentido e de efeitos de sentido que o falante operacionaliza é um dos pontos fundamentais que pode subsidiar o aluno a desenvolver a competência de entender as interligações das palavras para formar um texto, por exemplo.

Uma abordagem neste viés esclarece, por exemplo, que no ato de nomeação o que nomeamos não são os objetos físicos situados no mundo, mas sim a ideia que construímos cognitivamente desses objetos/coisas; e isso nos permite usar uma mesma palavra para designar múltiplos conceitos, bem como designar um único conceito por meio de várias palavras. Tais mecanismos podem ser verificados a partir dos neologismos.

A relação língua/sujeito/cultura

Ferrarezi Jr. (2008) propõe um viés de ensino que contemple a “semântica de contextos e cenários” (SCC). Tal concepção parte da noção de que “[...] a semântica é a ciência que estuda as manifestações linguísticas do significado” (FERRAREZI Jr., 2008, p. 21). Desta forma a SCC traça uma diferenciação entre “significado” e “sentido”, em que o “significado” situa-se no nível cognitivo e se constitui motivado pela linguagem. Já o “sentido” consiste no deslocamento do significado do nível cognitivo para o nível de expressão linguística. Os sentidos funcionam como pontes que ligam os variados sinais linguísticos tais como: os sinais fonológicos, como sons das curvas melódicas das palavras; os sinais de cunho gramatical, como morfologia e ordem; e até, sinais diversos referentes a gestos e outros elementos situacionais que interferem na constituição dos sentidos. Cada sentido se constitui por agrupamento de traços significativos construídos convencionalmente, de maneira que os sentidos são compostos por traços culturais de uma dada comunidade linguística que os utilizam para representar no mundo. (FERRAREZI Jr., 2008, p. 22).

Sendo assim, a marca cultural é traço fundamental nesta concepção “semântica pragmático-cultural” em que o ensino de língua portuguesa correlacione a língua e a cultura porque “a cultura é a ponte entre o sujeito e o mundo” (FERRAREZI Jr., 2008, p. 23). A relação entre língua e cultura deve ser valorizada, justamente, porque é esta relação que torna possível produzir sentidos e, conseqüentemente, associá-los às palavras. Assim, o estudo da língua em funcionamento consiste em lidar com o entrecruzamento dos mecanismos linguísticos com os vários conhecimentos inerentes à cultura de uma dada comunidade, numa acepção de influências recíprocas. O que leva o autor em tela afirmar: “a língua natural é um sistema de representação do mundo e de seus eventos” (FERRAREZI Jr., 2008, p. 24). A relação língua/cultura, portanto, traz à tona uma concepção de língua que “[...] é, portanto, ao mesmo tempo, sistema, instrumento de representação (e criação) e espaço de interação” (FERRAREZI Jr., 2008, p. 25).

Prosseguindo com as assertivas do autor supracitado, no que diz respeito à relação língua/cultura, convém assinalar que o português falado no Brasil funciona como sistema de representação da cultura brasileira. Então, estudar o português

brasileiro requer considerar como o falante nativo do Brasil associa palavras a sentidos de maneira peculiar. Entretanto, se faz necessário entender como se dá a constituição dos sentidos e como ocorre a sua associação à palavra. Nesta perspectiva, o fato de a palavra não ter sentido pré-determinado, próprio, fixo, justifica-se, justamente, pelo fato de que ela, a palavra, recebe múltiplas influências do meio social em meio ao ato comunicativo que culminam em múltiplas construções de sentidos por meio de uma única palavra e múltiplas palavras para expressar um mesmo sentido.

O autor segue dizendo que os sentidos só se unem às palavras no ato comunicativo; situação em que várias palavras se inter-relacionam, formando um mosaico de várias vozes discursivas que se entrecruzam na prática discursiva (contexto), mas para que o sentido seja veiculado com eficiência, há de se considerar fatores situacionais relacionados aos interlocutores e ao meio ambiente em que eles se situam no momento da enunciação. De modo que tais fatores contribuem na constituição do sentido de uma determinada palavra, como por exemplo, ruídos de avião, ou qualquer outro barulho pode interferir na comunicação; como, também, o traje de um indivíduo numa hipotética situação de pedido de namoro, etc. (cenário) (FERRAREZI Jr., 2008, p. 25-27).

Ferrarezi Jr. (2008) explicita a reciprocidade de influência entre a cultura o conhecimento mediado pela língua, propondo a concepção semântica de contextos e cenários, em que se ressalte a relação língua/cultura, porque a cultura é imprescindível para que o indivíduo se situe no mundo. Sendo assim, ressalta-se a relevância de se trabalhar a palavra de maneira contextualizada, em que se relacione de forma direta o uso da língua e as peculiaridades culturais do falante. Pois, assim o aluno pode relacionar a língua do seu cotidiano com língua abordada pela escola e, por conseguinte, entender a necessidade de estudar a língua portuguesa.

É conveniente esclarecer para o aluno que os sentidos das palavras não emanam propriamente delas e assim enfatizar a competência do falante em criar, associar, alterar sentidos das palavras, explicitando a correlação dos sentidos das palavras com ambiente cultural, no sentido de ampliar a percepção do aluno no que concerne a relevância cultural da sua própria comunidade linguística como, também, valorizar a cultura das demais comunidades.

Neologia e neologismo

Antunes (2012) diz que é relevante explorar o neologismo para o ensino de língua portuguesa, numa aceção de explicitar a expansão e a renovação do léxico, enfatizando como se dão os mecanismos linguísticos em meio à dinamicidade e instabilidade do léxico. Tal procedimento de ensino explicita peculiaridades de uma dada comunidade linguística, como por exemplo, a variação lexical que por seu turno traz à tona a diversidade cultural que pode ser estudado a partir da fraseologia, e dos provérbios (ANTUNES, 2012, p. 156).

Ilari (2003) diz que explorar o processo de formação de palavras novas, bem como os sentidos novos que os falantes atribuem às palavras já existentes é de fundamental importância para que o aluno reconheça a língua portuguesa como fonte fecunda produção linguística com a qual ele lida e operacionaliza por meio de vários recursos, como por exemplo, sufixação, prefixação e composição (ILARI, 2003, p. 95).

De acordo com as asseverações dos autores supracitados, entendemos que o neologismo é um recurso linguístico que estabelece um liame entre o sujeito e a cultura e que por isso é um campo de estudo que pode despertar no aluno percepções técnicas no que tange ao aspecto formal e semântico da linguagem. A variação linguística, neste contexto, é de primordial importância para explicitar as variadas possibilidades que o falante dispõe para comunicar.

Correia e Almeida (2012) dizem que as palavras “neologismo e neologia” constituem-se por afixos de origem grega em que “neo” denota “novo” e “logos” denota “noção”. Neologia é processo de renovação do léxico que se dá por meio de criação e inserção de unidades lexicais novas no sistema linguístico; consiste, também, no estudo que envolve observação, registro, descrição e análise dos neologismos. Neste contexto, destacam-se a neologia estilística, neologia denominativa, neologia de língua e neologia de moda. (CORREIA e ALMEIDA, 2012).

a) Neologia estilística

Esse processo gera um tipo de neologismo que, segundo Correia e Almeida (2012), é inerente à capacidade linguística do falante, comporta características pontuais e instáveis, não permanecem por muito tempo no plano do discurso, não

se fixando no acervo lexical, desaparecendo rapidamente, visto que são construídos mediante necessidade imediata de impactar por meio de expressões de sensações, experiências, ideias de maneira apelativa, geralmente são utilizados em discursos humorísticos, políticos, etc.

Ignez (2009) apresenta um estudo sobre criação neológica na obra *Galáxia* de Haroldo de Campos. A autora apresenta o cruzamento vocabular como um recurso de inovação lexical regido pela criatividade linguística inerente ao locutor que, movido por intenções preconcebidas de surpreender o interlocutor, cria novas palavras de teor, geralmente, humorístico. O fato é que tal recurso é considerado estilístico, uma vez que o locutor explicita sua subjetividade, potencializando a expressividade de seu discurso de modo criativo. A título de exemplo, a palavra *telame* que é a junção *tela* e *arame* é um dos neologismos explicitados no referido trabalho.

b) Neologia denominativa

De acordo com Correia e Almeida (2012), o processo denominativo é vinculado à necessidade de nomear, por isso, gera neologismos mais estáveis que tendem a permanecer por mais tempo no sistema linguístico com grande possibilidade de entrada no dicionário. A neologia denominativa incide tanto na produtividade linguística como na criatividade do falante.

Para Ferrarezi Jr. (2008) nomear é uma ação que o falante do português brasileiro executa para representar uma “coisa existente no mundo”, usando os nomes (substantivos); mas o falante também representa a “coisa que acontece no mundo”, usando verbos. Contudo, a nomeação não se atém somente em designar uma coisa, ela também funciona como registro das propriedades da coisa que representa. Então os nomes funcionam como “armazéns” de informações culturais, permitindo que o falante compreenda o mundo através da língua. Logo, nomear implica em produtividade de marcas identitárias que revelam a cultura e a história de uma determinada comunidade linguística (FERRAREZI Jr., 2008, p. 82-83).

c) Neologia de língua

Correia e Almeida (2012) afirmam que a neologia de língua gera neologismos que não se diferenciam das demais unidades lexicais da língua por se constituírem por meio de sufixos como –avel, -mente, por exemplo; gerando adjetivo

e advérbio respectivamente. Verifica-se que este tende a se cristalizar no sistema linguístico, visto que sua criação se dá motivado por necessidades comunicativas específicas, atreladas à cognição da realidade que, segundo Bidermam (1987). Esse tipo de processamento é de produtividade linguística, uma vez que o processo incide no ponto estrutural do signo linguístico.

Diante da necessidade expressiva em meio ao seio social, destacamos a relevância dos advérbios no que concerne à nomeação/designação dos acontecimentos no mundo. Neste sentido, Ferrarezi Jr. (2008) diz que o advérbio atuando em consonância com o verbo, representa as coisas que acontecem no mundo e registram aspectos inerentes à percepção de tempo, numa perspectiva de tempo presente, passado e futuro. Além disso, tais perspectivas incluem a maneira como os eventos se desenvolveram, se foram iniciados e encerrados; se não foram encerrados e/ou se ainda continuam acontecendo. Cabe, também, aos advérbios representar os registros da celeridade dos eventos, ou seja, se ocorreram lentamente, rapidamente, intensamente, etc (FERRAREZI Jr., 2008, p. 96).

d) Neologia/moda

Neologia produzida por meio de determinados formantes de palavras tais como micro-, nano-, mini-, super-, mega-, giga- etc; que motivados por forças sociais propagam-se no discurso sob o status de moda vocabular, como por exemplo: megacentro, megaprograma, gigadesconto, etc (CORREIA e ALMEIDA, 2012, p. 17-20).

De acordo com Alain Rey (1976 *apud* CORREIA e ALMEIDA 2012) o neologismo incide numa combinação inédita entre significado e significante. De modo que o neologismo pode apresentar novidade tanto no aspecto formal (significante) quanto no aspecto semântico (significado).

a. Novidade formal: Neste caso, a novidade do neologismo incide na forma (significante), considerando o ineditismo de uma dada palavra, no que concerne à imagem acústica, tais construções podem ser subsidiadas por recursos morfológicos ou sintáticos como palavras derivadas, compostas, siglas, emprestadas de outra língua.

b. Novidade semântica: Neste caso, a novidade incide na atribuição de um novo sentido a um signo linguístico que já possua uma combinação consolidada entre seus significante e significado.

c. Novidade pragmática: A novidade, neste caso, atinge o significante e o significado concomitantemente, pois no contexto de uso da língua, uma mesma palavra pode permear domínios discursivos distintos, contextos distintos, circunstâncias distintas, transfigurando seu significado.

Alves (1994) ensina que os neologismos são palavras novas, originadas a partir da relação sujeito/cultura/língua. Assim, os neologismos da língua portuguesa consistem em neologismos fonológicos, sintáticos, semânticos e também oriundos por empréstimo e conversão. Cabe exemplificar, *tchurma* que designa turma como neologismo fonológico; *lulismo* como neologismo sintático que se configura por formações com prefixos e sufixos; *Consociado* como neologismo por conversão em que adjetivo funciona como substantivo; *turma dos baixinhos* como neologismo semântico em que o termo baixinho alude a crianças pequenas e, por último, mas não menos importante destaca-se os estrangeirismos como neologismo por empréstimo (ALVES, 1994, p. 5-67).

Neste âmbito de inovação lexical, segundo Correia e Almeida (2012), há no sistema linguístico alguns mecanismos linguísticos disponíveis, vejamos:

- a. Construção de palavras recorrendo às regras próprias da língua;
- b. Atribuição de novos significados;
- c. Importação de palavras de outras línguas;

a) Criação de palavras EX NIHILO: esse tipo de mecanismos não é muito frequente, mas cabe mencioná-lo, consiste em criação de palavras de maneira imotivada, por isso que não é muito frequente esse tipo de inovação lexical, uma vez que os falantes tendem a criar novas palavras a partir de outras já existentes. Contudo, apesar de raro constam os exemplos *gás* e *kodac* que são palavras importadas de outros sistemas linguísticos.

b) Onomatopeias: Tal mecanismo incide numa produção em que a forma do item lexical intenciona reproduzir determinados sons produzidos no mundo real, como por exemplo, *zum-zum-zum*; *bem-te-vi*, *au-au*; etc. As onomatopeias são classificadas como nomes os quais podem mudar de classe gramatical, visto que

é perfeitamente possível construir verbos do tipo: zumbir, zurrar, cacarejar, miar, piar, etc.

Ainda de acordo com Correia e Almeida (2012) no contexto de mecanismos dos processos de inovação lexical que por seu turno envolve o ato de nomear destacam-se as “unidades de significado lexical” e as unidades de significado gramatical, vejamos a distinção entre elas:

a) **Unidades de significado lexical:** são unidades que funcionam para representar as coisas/referentes situadas no mundo real. Tais unidades classificam-se em substantivos, adjetivos e verbos; são classes transformáveis, variáveis, mutáveis, ou seja, classes abertas. Elas podem apresentar-se de forma plena, como por exemplo, *casa*, *belo viajar* ou aglutinadas a outras unidades como as raízes, exemplo, *cefal-* em acéfalo ou cefaleia.

b) **Unidades de significado gramatical:** são unidades que permeiam apenas a dimensão linguística/gramatical e interligam as unidades lexicais, sintagmas, orações, frases complexas e segmentos textuais. Tais unidades são: preposição, conjunções, artigos, pronomes e afixos; não são passíveis de variação, modificação e por isso são fazem parte de uma classe fechada.

Assim, as unidades lexicais por serem passíveis de modificação, inovam-se por meio de vários mecanismos, dentre os quais, a derivação destaca-se como mais frequente. Esta, por seu turno, desdobra-se em várias subdivisões tais como: derivação afixal: Argentinização; derivação imprópria: Laranja (adjetivo nominaliza-se) e derivação regressiva: fug (ir) → fuga.

Outro mecanismo que promove a inovação lexical é a composição que, também, se desdobra em composição morfológica e composição morfossintática; seguindo neste contexto, listam-se outros mecanismos tais como: amálgama: Português + espanhol = portunhol; siglas: CEP, IPVA; acrônimos: ONU (Organização das Nações Unidas), Abralín (Associação brasileira de linguística).

Quanto ao aspecto semântico, Correia e Almeida afirmam que “Um dos processos mais produtivos de inovação vocabular consiste na aquisição de novos significados por parte de palavras já existentes” (CORREIA e ALMEIDA, 2012, p. 62). As autoras explicam, ainda, que as palavras revestidas com novos significados

comportam o status de polissêmicas. A polissemia é o mecanismo pelo qual o falante simplifica o sistema linguístico. Neste sentido, a partir desta assertiva, inferimos que tal mecanismo funciona na perspectiva de evitar a transformação do léxico em um conjunto de palavras extremamente extenso que, talvez, impossibilitaria ou dificultaria a operacionalização do sistema lexical.

Correia e Almeida (2012) afirmam, ainda, que um dos processos semânticos que culminam na polissemia é a metáfora, cuja função incide em nomear entes da realidade, estabelecendo relações de semelhança entre eles. De modo que é nítido o vínculo do recurso metafórico com fatores extralinguísticos, numa acepção de cognição da realidade em que os fatores sociais são imprescindíveis para tais construções.

Tal mecanismo é encarado como um processo de “empréstimo interno” ou “empréstimo dentro do sistema” que funciona na perspectiva de novidade pragmática, em que o falante usa uma determinada palavra transferindo-a de um contexto discursivo para outro. Como por exemplo, a alteração de sentido da palavra *bolsa* quando usada para designar acessório que guarda dinheiro e quando usada para designar instituição de transação títulos, ações.

Ainda tratando da polissemia, Correia e Almeida (2012), apresentam a metonímia como outro recurso de nomeação em que se atribui um dado nome para uma dada entidade a partir do estabelecimento de relação de contiguidade entre tais entes. Neste caso, nomeia-se um determinado objeto ou entidade usando a estratégia de estender sentido entre dados entes a partir de característica que se propaga amplamente, permitindo vinculações de sentidos específicos a partir de sentidos amplificados. Como por exemplo, a atribuição do nome *ferro* para designar a ferramenta de passar roupa que provém do sentido de ferro enquanto matéria mineral, sendo que a palavra ferro, enquanto matéria detém sentido amplo, já o ferro de passar detém sentido específico.

As autoras supracitadas abordam, também, a questão da importação de palavras de línguas estrangeiras, as quais são encaradas como “empréstimos” e/ou “estrangeirismos”. Tal subdivisão ocorre devido ao fato de que as palavras importadas são produzidas em um contexto sociocultural que leva em conta valores culturais diferentes dos valores que norteiam a estruturação das palavras do sistema linguístico português brasileiro. Assim, temos:

a) Estrangeirismo, palavra que é utilizada no sistema linguístico que a importou da mesma forma que na língua de origem, como por exemplo, “shopping center”, “boom”, etc.

b) Empréstimo, palavra “importada” que se adequa às regras sistêmicas da língua que a importou, numa acepção fonológica, ortográfica, morfológica e semântica.

A partir de tais assertivas acerca dos neologismos, destacamo-los como fenômeno que promove a expansão do léxico e está diretamente ligado ao ato de nomear. Ou seja, o fenômeno neológico é bastante peculiar ao ato comunicativo e resulta tanto do caráter articulável do signo linguístico como do caráter criativo peculiar ao falante. Essa interface homem/língua pode ser explorada para esclarecer ao aluno o caráter cultural intrínseco à língua e como isso aflora no plano discurso de cada indivíduo, no sentido de trabalhar a questão da subjetividade implícita ao discurso de cada um.

Os neologismos permitem abordar os aspectos morfológicos e semânticos do sistema linguístico como sinonímia, polissemia, prefixo, sufixo, derivação, etc; mostrando as nuances com que o falante opera de maneira inconsciente, no caso dos neologismos criados a partir da necessidade denominativa; e os que são criados conscientemente, como é o caso dos neologismos estilísticos. Isto posto verifica-se que os neologismos culminam em um rico ponto de partida para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa, numa acepção de contraponto entre os aspectos informais e formais da língua.

Criando palavras novas

A discussão embasada nas assertivas de Ferrarezi Jr. (2008) em que o autor afirma a importância de abordar a criação de palavras novas como forma de apresentar ao aluno a face fluida da língua, mostrando que motivações socioculturais como circunstâncias que se apresentam como novas nos induz atribuir nomes/palavras para designar um determinado referente. E, que, justamente, por isso cabe ao falante nomeá-la atribuindo-lhe um nome novo. O principal objetivo dessa abordagem é mostrar ao aluno que ele pode usar desse

recurso linguístico para expressar suas ideias. Explicitando a arte literária como exemplo do uso de tal recurso linguístico.

Ferrarezi Jr. (2008) exemplifica como explorar a criatividade do aluno, sugerindo uma atividade em que os alunos criem verbos novos para expressar hipotéticas ações tais como: ficar expiando os outros pela janela; subir escada; andar de elevador; ouvir música clássica, pedir dinheiro emprestado ao cunhado, ganhar uma partida de futebol. Assim, a partir das respectivas respostas: janelar, escadear, elevadorar, classicar, cunhadar, vitoriar. O autor em tela aponta que a partir das respostas pode-se questionar junto aos alunos, acerca das peculiaridades das respostas, como por exemplo, pensar sobre o motivo de a conjugação ter sido executada em primeira pessoa. O que motivou esse fenômeno?

Ainda de acordo com o autor em tela, tal procedimento de ensino visa mostrar ao aluno a possibilidade de transgressão das regras formais da língua, apresentando os textos literários como fonte fecunda de produção de neologismos. Tal procedimento de ensino contribui com aluno, uma vez que permite que ele se identifique com a proposta de ensino formal da língua portuguesa, já que o trabalho com neologismo tende a diminuir a formalidade extrema que causa certa tensão em torno do ensino de língua portuguesa que acaba cerceando o aluno de expressar suas ideias (FERRAREZI Jr., 2008, p. 59-61).

Considerações finais

A proposta de ensino formal da língua portuguesa pautado na exploração dos mecanismos da língua em funcionamento, ressaltando as peculiaridades de uma língua natural como o português contribui com processo ensino-aprendizagem, no sentido de que o aluno sentir-se-á incitado em descobrir os meandros da modalidade formal da língua, uma vez que tal descoberta será subsidiada pela sua própria competência linguística de falante nativo que articula com destreza a gramática de sua língua materna.

Desta forma a produtividade e a criatividade lexical são elementos cruciais para operacionalizar um ensino plural, visto que o léxico é o ponto de convergência de saberes e a Lexicologia dialoga com diversos campos do conhecimento. Assim, a proposta do estudo Lexicológico incide em romper com as fronteiras dos saberes,

propiciando aos alunos a possibilidade de autonomia linguística, já que a língua é o liame entre o sujeito e a cultura; e a cultura é o liame entre sujeito e o mundo.

Nesta perspectiva, o neologismo se mostra como um recurso linguístico propício para explorar a relação sujeito/linguagem/cultura. Já que o sujeito falante operacionaliza os mecanismos neológicos constantemente em sua fala cotidiana, ora consciente, ora inconsciente o falante inova, renova, expande o léxico com exímia destreza. Essa particularidade do neologismo está atrelada à necessidade do falante em nomear as coisas/referentes que existem no mundo e, também, de nomear as coisas que acontecem no mundo. Ou seja, o trabalho com neologismo permite um contraponto entre o conhecimento gramatical que o sujeito aluno já detém da sua língua com o conhecimento gramatical proposto pela escola.

Em suma, conhecer os pormenores dos mecanismos lexicais oportuniza um ensino de língua portuguesa que parte dos aspectos gramaticais da língua natural para os aspectos gramaticais normativos, contribuindo, principalmente, para o desenvolvimento da capacidade de articular ideias tanto na modalidade falada quanto na modalidade escrita.

Referências

- ANTUNES, I. **Território das palavras**: estudo do léxico em sala de aula. São Paulo: Parábola, 2012.
- BATTISTA, R. de O. **A palavra e a sentença**: estudo introdutório. São Paulo: Parábola, 2011.
- BIDERMAN, M. T. C. **Teoria linguística**. 2. ed. São Paulo; Martins Fontes, 2001.
- _____, **A estruturação do léxico e a organização do conhecimento**. Porto Alegre, 1987.
- COSTA, M. A.; CUNHA, A. F.; MARTELOTTA, M. E. Linguística. In: MARTELOTTA, M. E. (Org.) **Manual de linguística**. 2. ed. Contexto. São Paulo, 2012
- CORREIA, M..ALMEIDA, G. M. de V. **Neologia em português**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- FERRAREZI JUNIOR, C. **Semântica para a educação básica**. São Paulo: Parábola, 2008.
- GREIMAS, A. J. **Semântica estrutural**. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1966.
- IGNEZ, A. F. **O cruzamento vocabular em Galáxias**, de Haroldo de Campos. Vol. 1, Uberlândia, EDUFU, 2009. Disponível em: <<http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilelf>> Acesso em: 16 fevereiro/2016.

Práticas de letramento escolar: proposta de atividades para desenvolver a inferência no 9º ano do ensino fundamental

Felipe Lopes de LIMA
Tatiane Castro dos SANTOS

O termo 'letramento' deriva da palavra 'letra'. Num primeiro momento, podemos conceituá-lo como simples assimilação dos signos do alfabeto de uma determinada língua ou como apenas o ato de escrever. Por esse motivo, para o senso comum, letramento tem a ver com redação, mais precisamente a que é escolarizada. No entanto, conforme estudos sobre essa temática, fica mais evidente que práticas de letramento abarcam diversas maneiras de expressão e em contextos variados, ultrapassando os limites formais escolares.

O contato com textos escritos pode permear a vida de uma pessoa, mesmo que ela não seja alfabetizada ou não tenha noção de que é participante de atividades de letramento. Em muitos momentos de práticas sociais, o indivíduo é levado a produzir e a interpretar textos em suas mais variadas modalidades.

Sabemos que a escola deve promover contato dos estudantes com as diversas modalidades de texto, com o objetivo de torná-los sujeitos autônomos quanto a demandas sociais, incluindo o pleno domínio da leitura e da escrita. Ademais, também sabemos da necessidade de haver práticas de letramento na sala de aula. No entanto, faltam esclarecimentos sobre o conceito desse processo e acerca dos aspectos em que o professor, enquanto agente de letramento⁷, deve basear-se para realizar planejamentos de aulas que desenvolvam os níveis de

⁷ Kleiman (2006, p. 8) define o agente letrador como um "promotor das capacidades e recursos de seus alunos e suas redes comunicativas para que participem das práticas sociais de letramento, as práticas de uso da escrita situadas, das diversas instituições".

letramento dos alunos. Assim, pretendemos, neste texto, apresentar uma discussão sobre práticas de letramento dentro de uma perspectiva educacional.

À luz do material teórico consultado, realizamos uma reflexão acerca dos conceitos de letramento e de alfabetização, buscando definições, baseando-nos em estudos de Bortoni-Ricardo (2010) e Rojo (2009). Para abordarmos a importância de se desenvolver o letramento, sob viés dos gêneros textuais, recorreremos aos conceitos de Antunes (2009), Bakhtin (2003) e às orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa (LP) (1998). Em seguida, com o intuito de tratar dos aspectos a serem considerados pelo professor no seu trabalho de planejamento de aula, utilizamos Antunes (2007), Azevedo e Rowell (2009) e Kleiman (2005). Finalmente, apresentamos uma proposta de um conjunto de aulas de LP, visando ao desenvolvimento, pelos alunos, de habilidades leitoras, principalmente a de inferir informações implícitas de um texto. Para subsidiar tal proposta, amparamo-nos em ideias de Koch e Elias (2011) e em materiais consultados na internet.

Letramento no ensino de Língua Portuguesa

É impossível não associar letramento à alfabetização e, por vezes, é possível que seu conceito seja resumido, erroneamente, a ações de ensinar e de aprender a ler e a escrever isto é, alfabetizar (-se). Sendo assim, diferenciaremos esses dois atos de assimilação da linguagem, antes de desenvolver aspectos mais profundos dessa temática.

O letramento é um processo no qual uma pessoa se comunica, participando de práticas sociais, seja discursando numa palestra, conversando com amigos, preenchendo um formulário, marcando bilhetes de jogos lotéricos, mandando mensagens via *WhatsApp*, etc. Para ser um indivíduo letrado, segundo Bortoni-Ricardo (2009, p. 52), “é preciso envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita, ou seja, fazer usos dessas habilidades”.

Quanto à alfabetização, podemos defini-la como o ato de ensinar e de aprender o sistema alfabético de uma língua. Esse processo, porém, não deixa de ser um tipo de letramento. Rojo (2009, p. 61) elucida-nos que:

Conhecer a “mecânica” ou o funcionamento da escrita alfabética para ler e escrever significa, principalmente, perceber as relações bastante complexas que se estabelecem entre os sons da fala (*fonemas*) e as letras da escrita (*grafemas*), o que envolve o despertar de uma consciência fonológica da linguagem: perceber seus sons, como se separam e se juntam em novas palavras etc.

Para Bortoni-Ricardo; Castanheira e Machado (2010), o indivíduo deve “apropriar-se da escrita para responder às demandas sociais” (p. 52). Tal apropriação ocorre em diferentes contextos, isto é, uma pessoa é capaz de tornar-se letrada em ambientes extraescolares, mesmo assim, é importante ressaltarmos que “a escola é a principal agência alfabetizadora” (ROJO, 2009, p. 10).

Sendo o principal local onde acontecem os letramentos, o ambiente escolar contribui para que o estudante conheça o sistema alfabético e possibilita que ele simule situações comunicativas, pondo em prática usos efetivos da língua em diversas modalidades: falada, escrita, mediante linguagem verbal, não-verbal. O fato de a escola ser uma agência promotora do letramento faz-nos questionar, enquanto educadores de língua (ou não), como podemos, efetivamente, praticar metodologias que assegurem ao aluno realizar atividades que os tornem sujeitos autônomos no que diz respeito ao uso da linguagem.

Um dos objetivos de ensino em nível fundamental, contemplado nos PCN de LP, é o de que o aluno tenha domínio de linguagens variadas, para que possa “expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação” (BRASIL, 1998, p. 7-8). Sendo assim, está mais que debatida a discussão sobre o fato de a escola dar ênfase ao conhecimento metalinguístico, descontextualizado e inócuo. A perspectiva atual de ensino de LP deve, portanto, desenvolver conhecimentos não só da gramática normativa, ou do sistema alfabético ensinado de maneira mecânica, mas também da funcionalidade da língua em suas diversas modalidades e diferentes situações. A capacidade linguística do aluno, por exemplo, deve ser apoiada em boas práticas escolares, o que inclui uma seleção de conteúdos que façam real sentido a ele. Se executadas, tais medidas desenvolvem, no estudante, habilidades de leitura e de escrita em situações reais de comunicação, tornando-o apto a utilizar a linguagem em seus mais variados formatos, isto é, sob a forma de gêneros textuais.

Os modelos relativamente estáveis do enunciado se materializam com a língua falada ou escrita e assumem formatos que, consoante Bakhtin (2003, p. 261), “são tão variados quanto os campos da atividade humana”. Os enunciados são expressos, de acordo com a função que exercem em determinado campo de atividade humana, suprimindo necessidades de interação. A língua é, portanto, materializada em formatos textuais: escritos, falados, digitalizados, etc. Desta feita, o ensino e a aprendizagem devem enfatizá-los, pois, “se não se consegue descobrir o texto e suas regularidades, também não se descobre a língua na sua dimensão funcional da atividade interativa” (ANTUNES, 2009, p. 53). Destarte, compreendemos que o trabalho em sala de aula, priorizando os textos, configura-se como viés principal do ensino da língua. Acerca da abordagem de ensino de LP, os PCN acrescentam que:

Essa responsabilidade é tanto maior quanto menor for o grau de letramento das comunidades em que vivem os alunos. Considerando os diferentes níveis de conhecimento prévio, cabe à escola promover sua ampliação de forma que, progressivamente, [...] cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulem socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações (BRASIL, 1998, p. 19).

Já entendemos que uma pessoa realiza práticas de letramento mesmo antes de frequentar uma escola, sabemos, também, que, no ambiente escolar, os alunos são levados a participar de processos de letramento para desenvolver “habilidades e competências [...] e isso pode, ou não, ser relevante para o estudante” (KLEIMAN, 2005, p. 33). Ocorre que devemos questionar: de que maneira podemos trabalhar o letramento em contexto escolar?

Como o processo de letramento é contínuo, dependente das intenções particulares de um indivíduo, das demandas comunicativas de uma sociedade, e de situações diversas, não podemos, neste texto, limitá-lo a receitas prontas de abordagem. No entanto, mediante respaldo das teorias, elencaremos pontos essenciais que devem compor metodologias, com o objetivo de que nós, enquanto agentes de letramento, possamos direcionar práticas de letramento na escola.

Primeiramente, é importante considerarmos os diferentes tipos de contexto: social, histórico, econômico, regional, dentre outros. Por isso, deve haver a

“adequação dos métodos às características da situação, incluindo aí características do aprendiz participante da situação” (KLEIMAN, 2005, p. 34).

Um segundo aspecto essencial diz respeito aos gêneros trabalhados em sala de aula. Já afirmamos que a escola é o local onde ocorrem letramentos escolares, é onde os alunos passam a conhecer os gêneros que circulam nas diversas esferas sociais e onde, inclusive, os estudantes são levados a simular usos da linguagem. Para isso, eles, hipoteticamente ou não, reproduzem as estruturas, os estilos e as temáticas inerentes a determinados textos. Considerando esse fato, o da simulação, o professor deve, ao planejar, analisar quais gêneros são mais importantes e mais interessantes aos estudantes, observando quais devem ser inseridos; desde os modelos mais desconhecidos pelos alunos aos modelos com que os discentes são mais familiarizados. O próximo passo seria o professor propor que os aprendizes iniciassem uma atividade, partindo de uma situação geradora para os modelos, propriamente. O professor deveria fazê-los enxergar a finalidade para, depois, orientá-los a elaborar determinado gênero em sua completude. A fim de complementar esse assunto, recorreremos à Kleiman (2005, p. 38), que exemplifica desta maneira:

[...] em vez de ensinar/aprender que uma receita de salada de frutas tem três partes – nome, ingredientes e modo de fazer –, será mais eficaz fazer a salada de frutas e, depois, rememorando o que foi feito, organizar saberes e atividades numa receita, de forma escrita para lembrar dela no futuro e para poder comunicá-la aos ausentes.

Em adição e, considerando o fato de a escola possibilitar a preparação dos alunos, com situações hipotéticas, Azevedo e Rowell (2009, p. 16 -17) reforçam que:

[...] ao falar em simulação não estamos nos referindo somente à estratégia de criar situações enunciativas que dêem origem à produção de gêneros discursivos. A simulação que defendemos começa com a criação de um contexto problematizado que vai delinear situações de uso da língua.

Após tratarmos desses breves e básicos passos norteadores de uma abordagem de letramento em sala de aula, não deixamos de inserir, nessa reflexão, um aspecto, o mais primordial no nosso ponto de vista, e que diz respeito à percepção do docente sobre si, enquanto agente de letramento.

É importante sabermos que as práticas de letramento não se limitam às atribuições dos educadores de língua materna, são de responsabilidade dos professores das várias disciplinas, que compõem as matrizes curriculares dos diversos seguimentos de ensino, até mesmo porque durante uma leitura, por exemplo, “o leitor tem de mobilizar conhecimentos estocados nas diversas áreas e disciplinas para dialogar competentemente com o texto” (BORTONI-RICARDO; CASTANHEIRA; MACHADO, 2010, p. 16).

Cada área apresenta suas especificidades, portanto cabe aos professores a tarefa de inserir os estudantes no universo, no campo semântico e nas particularidades das matérias que ministram. Reiterando essa ideia, a de partilha de responsabilidade, temos que:

Todos os professores, de qualquer disciplina, devem ter uma ampla competência linguística e precisam requisitá-la dos alunos, sob pena de seu trabalho ficar imensamente comprometido. A apreensão de qualquer conhecimento passa necessariamente pela linguagem. Isto é, o que aprendemos tem como acesso e como percurso a linguagem. Privar, portanto, as pessoas de um amplo e consistente conhecimento dessa linguagem é privá-las de chegar a uma porta que abre para inúmeros atalhos... e de onde se pode enxergar um horizonte vastíssimo (ANTUNES, 2007, p. 127).

Sendo assim, não é exagero afirmarmos que, o professor, enquanto agente de letramento, “é um promotor das capacidades e recursos de seus alunos e de suas redes comunicativas para que participem das práticas de uso da escrita situadas nas diversas instituições (KLEIMAN, 2009, p. 53).

Uma proposta de práticas de letramento

Em 2013, a Prova Brasil⁸ verificou que, numa escala de proficiência em LP, que vai de 1 a 8, estudantes amazonenses do 9º ano do ensino público estadual foram classificados no 4º nível, com a média 237.37. Essa prova é baseada em descritores, que devem medir as habilidades leitoras de alunos do 5º ano e do 9º ano do ensino fundamental. Dentre os descritores que dão base a esse levantamento nacional, temos os que compõem o Tópico I - Procedimentos de

⁸ Em 2013, foi realizada uma edição da Prova Brasil. Os resultados podem ser obtidos em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/resultados/2013/>. Acesso em: 06 junho/2015.

Leitura: D1 – Localizar informações explícitas em um texto; D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão; D4 – Inferir uma informação implícita em um texto; D6 – Identificar o tema de um texto e D11 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.

Pesquisas revelam que a formação de leitores autônomos no Brasil ainda não alcançou o patamar desejado. Assim, mediante a necessidade de formar leitores autônomos, entendemos ser necessário desenvolvermos práticas de letramento com ênfase em procedimentos de leitura. Desta forma, pretendendo contribuir para a formação de leitores proficientes, lançamos mão dos conceitos conhecidos durante a disciplina Alfabetização e Letramento⁹, do material teórico pesquisado para subsidiar este artigo e do nosso interesse em pôr a teoria em prática, a fim de elaborarmos uma proposta que visa ao desenvolvimento da habilidade de inferir informações implícitas em textos.

Neste trabalho, apresentamos um conjunto de cinco aulas por meio das quais propomos o contato do aluno com diferentes gêneros textuais. Tal proposta foi elaborada para ser executada numa turma de 9º ano do ensino fundamental, durante três dias de uma mesma semana, quando teremos cinco tempos, cada um com duração de 50min. Salientamos que essa ideia surgiu após a leitura de um exemplo contido na obra *Ler e compreender: os sentidos do texto*, de Koch e Elias (2009), em que as autoras sugerem uma abordagem de procedimento de leitura, a qual consideramos como pertinente para ser tratada em sala de aula. Durante o planejamento das aulas, produzimos slides que servirão como suporte, e pesquisamos imagens para ilustrá-los. Para realizar as atividades, serão necessários Datashow, computador e caixas de som.

Etapas da proposta

Dia I (1 tempo)

1ª etapa - Apresentar conceito de leitura

⁹ Alfabetização e Letramento foi uma das disciplinas oferecidas pelo curso de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS e ministrada pela Professora Doutora Tatiane Castro dos Santos, durante o 1º semestre de 2015.

Neste momento inicial, o professor apresentará uma definição de leitura, provocando discussão na sala de aula. Os alunos serão levados a refletir sobre o ato de ler. Será apresentado o seguinte conceito norteador da discussão:

O que é leitura?
Processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. (PCN/Língua Portuguesa)

2ª etapa - Explicar o que é miniconto

Conforme os PCN de LP do ensino fundamental, “é preciso que situações escolares de ensino de Língua Portuguesa priorizem os textos que caracterizam os usos públicos de linguagem” (BRASIL, 1998, p. 24). Para Koch e Elias (2009, p. 59-60), baseadas nos conceitos bakhtinianos, são três os aspectos fundamentais de um gênero:

- Se pensarmos, por exemplo, no gênero cartão postal [...] sobressaem em sua composição os seguintes elementos: destinatário, informação contida em um campo à parte, além da saudação inicial, mensagem, saudação final e assinatura.
- O **conteúdo temático** diz respeito ao tema esperado no tipo de produção em destaque e o **estilo** está vinculado ao tema e conteúdo.

Em outras palavras, **plano composicional** relaciona-se aos elementos estruturais de um determinado modelo; **conteúdo temático** diz respeito ao tema presente em cada gênero textual. Por último, o **estilo** condiz com a maneira como conteúdo e tema serão expressos por meio das escolhas linguísticas. Para que os alunos conheçam brevemente o gênero textual “miniconto”, o professor apresentará esta definição¹⁰:

Conhecendo o gênero miniconto
Miniconto é um tipo de conto muito pequeno, digamos que com no máximo uma página, ou um parágrafo. Alguns dizem que ele é o primo mais novo do poema em prosa, outros apontam as fábulas chinesas como origem, de certo é que desde meados do século XX o conto tem experimentado – com sucesso – formas extremamente breves a partir de textos de gente como Cortázar, Borges, Kafka, Arreola, Monterroso e Trevisan. No Brasil, há uma grande quantidade de autores publicando livros com ou exclusivamente de minicontos.

¹⁰ Disponível em: <<http://www.literaturadigital.com.br/minicontoscoloridos/miniconto.html>>. Acesso em: 15 julho/2015.

3ª etapa – Miniconto em vídeo

Em se tratando de abordagens pedagógicas, é necessário atentarmos às exigências e aos hábitos da sociedade. Hodiernamente, é cada vez mais comum usar as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs), como e-mail, blog, *WhatsApp*, *Youtube*, no contexto escolar. É necessário, portanto, desenvolvermos um trabalho que envolva letramentos múltiplos. Acerca desse fato, Rojo (2012, p. 8) esclarece que:

Trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias de comunicação e de informação (“novos letramentos”), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático — que envolva agência — de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos, valorizados (como é o caso dos trabalhos com hiper e nanocontos) ou desvalorizados (como é o caso do trabalho com picho).

Como já afirmavam os PCN de ensino fundamental, “é preciso que situações escolares de ensino de LP priorizem os textos que caracterizam os usos públicos de linguagem” (BRASIL, 1998, p. 24), mesmo porque os estudantes já fazem uso desses gêneros eletrônicos, constantemente. Sendo assim, não excluimos o ferramental digital à disposição do fazer pedagógico; pelo contrário, buscamos utilizar constantemente a internet e seus recursos, a fim de enriquecermos este texto e a proposta, seja com fins de os fundamentar, seja para planejar aulas menos tradicionais e que se tornem mais atraentes aos alunos da era digital.

Considerando as atuais demandas sociais, reiteramos que a presença das TICs, na sala de aula, “passa a ser um caminho que contribui para a inserção do cidadão na sociedade, ampliando sua leitura de mundo e possibilitando sua ação crítica e transformadora” (LEITE et al, 2009, p. 10). Por esse motivo, planejamos que, nesta aula, o professor exibirá o miniconto baixado do *Youtube*, *A formiguinha e a Neve*¹¹, material em vídeo e, depois, provocará uma discussão acerca da temática apresentada.

¹¹ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=iOgnHJ2BbZ>>. Acesso em: 18 junho/2015.

Após professor e alunos discutirem sobre o miniconto em vídeo, haverá a leitura e outra discussão sobre o miniconto escrito *Atitude*¹², de Stefan Toio.

Atitude

Durante uma bebida de chá no entardecer do dia entre amigos, Tao pergunta para ao seu mestre:

- Mestre, o que há dentro de todos nós que permite fazermos certas escolhas na vida?

O mestre fala: Somos como essas duas xícaras, uma delas é o amor e a outra é o ódio, ambas vivem dentro de nós.

Tao fala: Como elas movem nossas escolhas?

O mestre fala: Pela quantidade de chá que colocamos nelas.

Dia II (1º tempo)

1ª etapa – Conhecendo o autor do texto “O retorno do patinho feio”

Dando sequência às atividades, será lido o miniconto “O retorno do patinho feio”. Por esse motivo, o professor tratará da autoria desse texto. Nessa atividade, o objetivo será analisar dados do autor, para que, durante a leitura do miniconto, seja realizada alguma relação autoria-obra, já que o nome do autor, um dos fatores de contextualização de leitura e texto, pode antecipar o estilo, a escolha de vocabulário, inclusive o tema de quem escreve, influenciando a predisposição do leitor em querer ou não iniciar uma leitura (KOCH e ELIAS, 2011, p. 94).

Biografia de Marcelo Coelho¹³

Nasceu em 10/01/1959, em São Paulo. Jornalista sem diploma, graduado em ciências sociais com mestrado em sociologia. Trabalhou por alguns anos como professor universitário antes de dedicar-se à atividade jornalística. Iniciou como editorialista da Folha de São Paulo, em 1984 e a partir de 1990 começou a assinar uma coluna semanal no caderno “Ilustrada”. Seus dois primeiros livros foram romances: *Noturno* (1992) e *Jantando com Melvin* (1998). Publicou, também, dois livros de literatura infantil Pela Companhia das Letrinhas: *A professora de desenho e outras histórias* (1995) e *Minhas férias* (1999).

A fim de complementar a explicação do professor, aproveitaremos este momento da atividade para informar aos alunos que o autor Marcelo Coelho escreve numa seção do jornal Folha de S. Paulo. Também utilizaremos a Figura 2 para

¹² Disponível em: <<http://www.artistasgauchos.com.br/veredas/>>. Acesso em: 18 junho/2015.

¹³ Disponível em: <<http://www.tirodeletra.com.br/biografia/>>. Acesso em: 19 junho/2015.

ilustrar a explicação, ressaltando que a imagem foi captada da versão *online* desse jornal.

Figura 2 - Coluna Folha de S. Paulo



Fonte: www.folha.uol.com.br

Dia II (2º tempo)

1ª etapa – Leitura de O retorno do patinho feio

O texto a ser lido recebe o título “O retorno do patinho feio”. Nossa intenção é a de que o professor, realizando “andaimos”, leia o texto, suscitando, nos alunos, reflexões acerca do desenvolvimento da narrativa. Acerca dessa estratégia de mediação no ensino de leitura, temos o seguinte esclarecimento:

Um trabalho de andaimagem pode tomar a forma de um prefácio a uma pergunta, de sobreposição da fala do professor à do aprendiz, auxiliando-o na elaboração de seu enunciado, de sinais de retorno (*backchanneling*), comentários, reformulações, reelaboração e paráfrase e, principalmente, expansão do turno da fala do aluno. Todas essas estratégias dão a ele a oportunidade de “reconceptualizar” o seu pensamento original, seja na dimensão cognitiva seja na dimensão formal (BORTONI-RICARDO; CASTANHEIRA; MACHADO, 2010, p. 27-28).

A seguir, apresentamos uma espécie de roteiro, elucidando como o professor deverá mediar a leitura dos trechos do miniconto escritos em caixas de texto. Propomos que, durante essa atividade, ocorram perguntas e intervenções referentes ao texto, conforme destaques em negrito, para haver práticas de suposições, de levantamento de hipóteses e de inferência. Ressaltamos que, primeiramente, haverá a leitura com mediação e interrupções e, após esse momento, os alunos deverão ler o mesmo texto na íntegra.

a)

O retorno do Patinho Feio

Alfonso era o mais belo cisne do lago príncipe de Astúrias. Todos os dias, ele contemplava sua imagem refletida nas águas daquele chiquérrimo e exclusivo condomínio para aves milionárias. Mas Alfonso não se esquecia de sua origem humilde.

Pensar que, não faz muito tempo, eu era conhecido como o Patinho Feio... Um dia, ele sentiu saudades da mãe, dos irmãos e dos amiguinhos da escola.

Apresentação da personagem (principal)
No título e no início da história

b)

Mas Alfonso não se esquecia de sua origem humilde.

Onde morava? Como era esse lugar?

c)

Um dia, ele sentiu saudades da mãe, dos irmãos e dos amiguinhos da escola.

Voou até a lagoa do Quaquenhá. O pequeno e barrento local de sua infância. A pata Quitéria conversava com as amigas chocando sua quadragésima ninhada. Alfonso abriu suas largas asas brancas.

- Mamãe! Mamãe! Você se lembra de mim?

Que fará Alfonso?

Voltará ao lugar de origem?

Vamos confirmar ou não nossas hipóteses!

Alfonso voltará ao lugar de origem? Sim.

Reencontrará a mãe, os irmãos e os amiguinhos da escola? Reencontrou a mãe.

Confirmamos duas hipóteses!

d)

- Mamãe! Mamãe! Você se lembra de mim?

Sim ou não?

e)

Quitéria levantou-se muito espantada.

- Se-se-senhor cisne... quanta honra... mas creio que o senhor se confunde...

- Mamãe...?

- Como poderia eu ser mãe de tão belo e nobre animal?

Não adiantou explicar. Dona Quitéria balançava a cabeça.

- Esse cisne é mesmo lindo... mas doido de pedra, coitado...

Que efeito o esquecimento de Quitéria provocará em Alfonso?

O que pode acontecer?

O que fará Alfonso?

Voltará para seu luxuoso condomínio?

Tentará ser reconhecido pela mãe?

Vamos confirmar ou não!

- f) **Alfonso foi então procurar a Bianca. Uma patinha linda do pré-primário. Que vivia chamando Alfonso de feio.**
- Lembra de mim, Bianca? Gostaria de me namorar agora? He, he, he.

Bianca responderá sim ou não?
Estamos torcendo positiva ou negativamente?

- g) **- Deus me livre! Está louco? Uma pata namorando um cisne! Aberração da natureza...**

Sua mãe não o reconheceu;
Bianca não aceitou seu pedido.
Será que ele volta para o lago Príncipe das Astúrias?

- h) **Alfonso respirou fundo. Nada mais fazia sentido por ali. Resolveu procurar um famoso bruxo da região.**

Leitor pego de surpresa;
O bruxo resolverá o problema de Alfonso?
Algo vai dar errado mais uma vez?

- i) **Com alguns passes mágicos, o feiticeiro e astrólogo Ornar Rhekko resolveu o problema. Em poucos dias, Alfonso transformou-se num pato adulto. Gorducho e bastante sem graça. Dona Quitéria capricha fazendo lasanhas para ele.**
- Cuidado para não engordar demais, filhinho. Bianca faz um cafuné na cabeça de Alfonso.
- Gordo... pescoçudo... bicudo... Mas sabe que eu acho você uma gracinha?
Viveram felizes para sempre.
(COELHO, Marcelo. "O Retorno do Patinho Feio". Folha de S. Paulo, 19 mar. 2005. Folhinha, p. 8)

Dia III (1º tempo)

1ª etapa – Conceituando a inferência¹⁴

Após a leitura do miniconto, a próxima etapa será dar ênfase ao processo de inferência. Por meio de slides elaborados para definir o ato de inferir, o professor apresentará conceitos, realizando com os alunos análise de uma tirinha e, em seguida, proporá uma atividade que consistirá na leitura e resolução de questões de interpretações.

¹⁴ Baseado no conteúdo disponível em: <<http://www.escolakids.com/importancia-da-inferencia-para-a-interpretacao-textual.htm>>. Acesso em: 19 junho/2015.

As cinco imagens que compõem esta seção resultaram da captura da tela do computador (*print screen*) dos slides, os quais serão exibidos aos alunos.

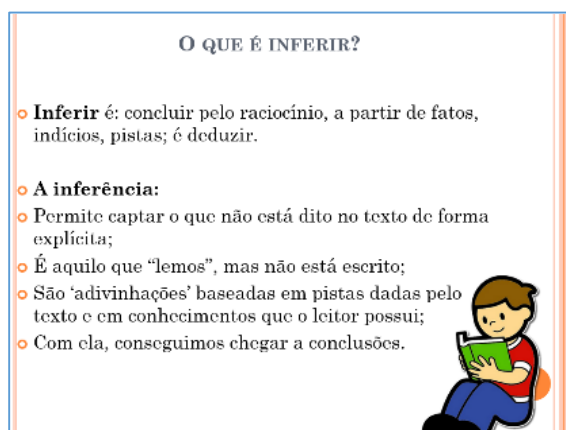
Com a Figura 3, os estudantes serão incitados a refletir sobre as ações que um leitor realiza ao interpretar um texto: analisar, levantar hipóteses, comparar, relacionar e inferir. Com a Figura 4, o professor abordará o conceito de inferência, dando ênfase ao fato de essa habilidade permitir ao leitor a identificação de uma informação implícita de um texto.

Figura 3 - A inferência e a interpretação textual



Fonte: Autoria própria

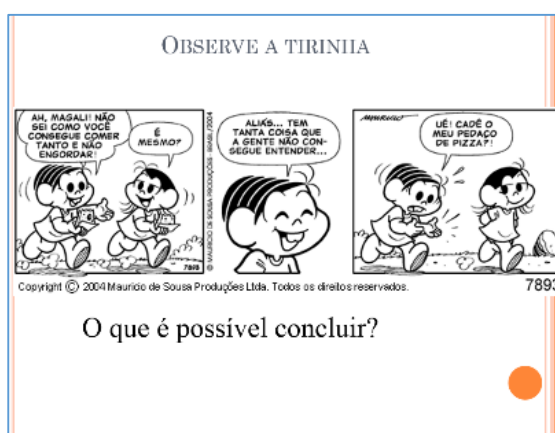
Figura 4 - O que é inferir



Fonte: Autoria própria

A Figura 5¹⁵ exibe uma tirinha que deve ser lida pelos estudantes. Após a leitura, o professor perguntará o que é possível concluir, considerando o último quadrinho.

Figura 5 - A inferência e a interpretação textual



Fonte: www.colegiomartins.com.br


¹⁵ As Figuras 5, 6 e 7 estão disponíveis em <<http://www.colegiomartins.com.br/site/simulados2012/>>. Acesso em: 18 junho/2016.

Com a Figura 6, o professor mostrará um pequeno texto que narra o desenvolvimento dos fatos, indagando aos alunos acerca do desfecho da história, enfatizando o fato de o pedaço de pizza ter sumido misteriosamente. Finalmente, com a Figura 7, o professor induzirá os estudantes a questionar se existe uma informação implícita no texto. A intenção é levar os alunos a concluir que a informação implícita é esta: Magali comeu o pedaço de pizza.

Figura 6 - O que é possível concluir

O QUE É POSSÍVEL CONCLUIR?

- *“Mônica estava conversando com Magali sobre o fato de ela comer muito e não engordar. Depois de ela fechar os olhos, dizendo que há coisas que não se entendem, de repente seu pedaço de pizza desaparece”*



Copyright © 2004 Maurício de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados. 7893

- Apenas isso?
- É o que não está no texto, mas sim implícito?

Fonte: www.colegiomartins.com.br

Figura 7 - O implícito

É O QUE NÃO ESTÁ NO TEXTO, MAS SIM IMPLÍCITO?

IMPLÍCITO: Magali olha para Mônica com mãos para trás como se estivesse escondendo algo e meio desconfiada. As bochechas dela estão avolumadas, como se ainda estivesse mastigando algo, no caso, a fatia de pizza de Mônica.



Copyright © 2004 Maurício de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados. 7893

Fonte: www.colegiomartins.com.br

Dia III (2º tempo)

1ª etapa – atividades de interpretação (exercitando a inferência);

2ª etapa – correção comentada da atividade.

Neste momento, os alunos responderão a um questionário com três perguntas. A duas primeiras são objetivas e se referem ao texto motivador, com temática de turismo. A terceira propõe que os alunos redijam uma resposta, após analisarem a tirinha da Mafalda. Com essa atividade, pensamos ser possível identificarmos os níveis de proficiência em leitura dos estudantes, sendo possível analisarmos o nível de conhecimento de mundo que eles detêm e se fazem uso de habilidades, como as de inferir, comparar e levantar hipóteses.

Sugerimos que, no momento em que o professor expuser a resolução dessa atividade, não apresente apenas as alternativas corretas e uma possível resposta discursiva. No caso do texto com temática turística, o professor poderia provocar uma discussão acerca da intenção do autor ao apresentar características de

determinado local. Quanto à tirinha, o professor poderia explorar Mafalda, bem como as temáticas sociais que seu autor, Quino, desenvolve.


Figura 8 - Questionário de Língua Portuguesa

Língua Portuguesa- Questionário

Leia o texto e responda.

Emoções em paisagem mutante

Desde o Parque Nacional dos Lençóis, no litoral do Maranhão, até Fortaleza, no Ceará, passando por Jericoacoara e pelo delta do Parnaíba, no Piauí, é possível percorrer centenas de quilômetros de praias e estradinhas de terra, beirando o mar e os coqueirais. O itinerário é delineado pelas dunas e emoldurado por típicas vilas do interior e uma paisagem mutante, conforme os caprichos da maré e da natureza. No programa, estão travessias de rios, voo panorâmico, passeios de jangada e buggy, esquibunda e muita água de coco.



1. De acordo com o texto, **inferimos** que o “programa” citado faz parte de:


(A) um festival nas regiões citadas.
 (B) uma atividade escolar.
 (C) uma competição esportiva.
 (D) um pacote turístico.

2. Pela leitura do texto **depreende-se** que as cidades citadas:

(A) localizam-se no litoral nordestino.
 (B) localizam-se na região amazônica.
 (C) localizam-se no extremo sul do Brasil.
 (D) localizam-se no pantanal brasileiro.

Observe a tirinha e responda.

www.omeuvoonoturno.blogspot.com



3. O que podemos inferir, considerando o 4º quadrinho em que o mundo é encontrado doente e deitado sobre a cama?

Fonte: Autoria própria

Conclusão

Ao término deste trabalho percebemos quão proveitosos foram os estudos acerca do letramento. Os conceitos, exemplos e as discussões, em grupo, ocorridas durante a ministração da disciplina Alfabetização e Letramento, e durante as leituras solitárias, foram essenciais para desfazer equívocos e incitar, nos aprendizes, o

reconhecimento de que as práticas de letramento são indissociáveis da vida do professor e do aluno, sendo um erro desprezá-las ou dá-lhes pouca atenção.

As leituras também foram importantes para que, elaborando os planos de aula, considerássemos os detalhes do processo e pensássemos, cautelosamente, no passo a passo a ser executado pelo docente e a que os estudantes serão submetidos com vistas a desenvolver, da melhor maneira possível, as habilidades leitoras. Desta feita, esperamos que essa reflexão, bem como a proposta de letramento elaborada forneçam subsídios pedagógicos para experimento de práticas de letramento e, principalmente, que permitam uma significativa melhoria quanto às habilidades de leitura dos estudantes.

Referências

ANTUNES, I. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

_____. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

AZEVEDO, T. M. de; ROWELL, V. M. **Problematização e ensino de língua materna**. Disponível em: <<http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/13938/13938.PDFXXvmi=9xbkkWvWvk01n1dmp9uwosbxNrLRWal69UqtRxqniqpHsE5SNApc4CKR4wJ1Hs8RnAlfxMERe4zIIECvf2JjFtbK2VMJoUCNux34LHV1MvJubl2qoLK5gWPiSC3ixF63Ea7pS3qFAbaLxccxZx3fUTxNvC74hd8VngmhjOWT08GzISwkQBALv9A3LH74Vg0kwmCRbzMcHsL3mjodV00r9AuViD0eU0ArncjAM7MtAzxWTxbQxbi8MO46s4kn5UQt>> Acesso em: 02 janeiro/2015.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discursivo. In: **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, v. R.; CASTANHEIRA, S. F. **Formação do professor como agente letrador**. São Paulo: contexto, 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/>>. Acesso em: 01 Julho/2015.

BRITO, J. D. de. **Biografia de Marcelo Coelho**. Texto postado no site Tiro de Letra. Disponível em: <<http://www.tirodeletra.com.br/biografia/MarceloCoelho.htm>>. Acesso em: 15 de julho/2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Prova Brasil**: avaliação de rendimento escolar 2013. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/>. Acesso em: 10 junho/2015.

KLEIMAN, A. B. Processos identitários na formação profissional - O professor como agente de Letramento. In: CORRÊA, M.; BOCH, F. **Ensino de língua**: representação e letramento. Campinas, SP. Mercado das Letras, 2006.

_____. **Preciso ensinar o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? Campinas, UNICAMP/MEC, 2005

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

LEITE, L. (Coord.). **Tecnologia Educacional**: descubra suas possibilidades na sala de aula. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

PAVAN, M. **Importância da inferência para a interpretação textual**. Disponível em: <<http://www.escolakids.com/importancia-da-inferencia-para-a-interpretacao-textual.htm>>. Acesso em: 10 junho/2015.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SIQUEIRA, L. Nunes de. **A formiguinha e a neve**. 2011. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=iOgnH2BbZI>> Acesso em: 15 junho/2015.

SPALDING, M. **O miniconto**. Disponível em: <<http://www.literaturadigital.com.br/>>. Acesso em: 20 julho/2015.

TOIO, S. **Atitude**. Disponível em: <<http://www.artistasgauchos.com.br/veredas/>>. Acesso em: 29 julho/2015.

Estratégias de modalização textual em produções acadêmicas

Naiara MARTINS da Costa

Rosane GARCIA

Alexandre Melo de SOUSA

Ao abordar a prática de produção de textos, tomamos como foco de observação a natureza dos articuladores textuais a partir da perspectiva linguístico-discursiva. A problemática que ora se apresenta baseia-se nos pressupostos da Linguística Textual, apoiados nos estudos de Koch (2009), Castilho e Castilho (2002), Castilho (2012) e Neves (2000) sobre as formas de construção do sentido do texto e na sinalização das intenções, sentimentos e atitudes do locutor com relação ao seu discurso.

Nesse sentido, situamos a discussão no âmbito da produção escrita de alunos universitários, a fim de investigarmos o processo de construção do texto e os *modos de dizer* em textos argumentativos propostos em atividades acadêmicas, dada a constatação da relutância de estudantes quanto ao posicionamento diante de seu próprio texto. Nos utilizamos, portanto, de duzentos textos argumentativos produzidos por alunos universitários para a investigação da incidência de usos dos modalizadores na prática de produção textual.

Para Koch (2000), a investigação da modalidade textual como recurso linguístico “possibilita estabelecer o grau de engajamento do autor em relação ao que é dito, determinando a distância entre os interlocutores”. Permite, ainda, fornecer pistas sobre suas intenções, o que é salientado por Castilho e Castilho (2002) quando diz que “os modalizadores sempre verbalizam a atitude do falante” ao longo do texto. Em reflexão posterior, Castilho (2012) oferece-nos a seguinte definição:

Uma definição funcional ampla é a que considera a sentença como a expressão do que se diz (= *dictum*), associada à expressão de atitude do falante com respeito à coisa (= *modus*). O *dictum* é gramaticalmente codificado pelo sujeito e seu predicado. O *modus* é codificado por meios suprasegmentais [...], meios morfológicos [...] e meios lexicais [...]. O *modus* é a avaliação que fazemos sobre o *dictum* [...] (CASTILHO, 2012, p. 250, 322).

Koch (2009) esclarece que o encadeamento de segmentos textuais, de qualquer extensão, é estabelecido, por meio de recursos linguísticos que se denominam *articuladores textuais*, os quais podem ser divididos em três grandes classes: os de conteúdo proposicional, os enunciativos e os metaenunciativos.

Dentre os articuladores textuais de conteúdo proposicional podem ser empregados os marcadores de relações espaço-temporais, indicando as marcas de espaço e tempo; e as relações lógico-semânticas, nas quais se estabelecem, de forma geral, as marcas de condicionalidade, causalidade, finalidade e oposição. Quanto aos articuladores enunciativos, a autora considera aqueles que assinalam as contrajunções, generalizações, explicações e outros de ordem discursivo-argumentativas.

Nossa investigação tem como norteadores os articuladores metaenunciativos, vistos como aqueles que “comentam” a própria enunciação. Na definição de Hilgert (2014), metaenunciativo é todo procedimento linguístico-discursivo em que o falante se reporta ao dizer em si e não ao dito. Nele, o falante distancia-se, por um momento, do “conteúdo” e observa as palavras com as quais o expressou.

Os modos de lexicalização que a língua oferece e que estão marcados nas produções textuais por meio dos chamados articuladores metaenunciativos, segundo Koch (2009), podem ter as seguintes categorizações: (1) delimitadores de domínio; (2) organizadores textuais; (3) modalizadores epistêmicos; (4) atitudinais ou afetivos; (5) axiológicos; (6) de caráter deôntico; (7) atenuadores e (8) metaformativos.

Os operadores que atuam como delimitadores de domínio são aqueles que restringem os limites da enunciação, enquanto os organizadores textuais são

empregados em prol da organização espacial do texto, na forma de abertura, intermediação e fechamento.

Após esta visão geral sobre os articuladores textuais, restringiremos, a seguir, o foco nos modalizadores investigados, expondo os resultados observados na pesquisa.

Modalizadores epistêmicos

O uso dos modalizados epistêmicos reflete o grau de comprometimento do locutor em relação ao seu enunciado (KOCH, 2006). Para Neves (2000), os modalizadores epistêmicos denotam o valor de verdade do que é dito, marcam, portanto, a adesão do falante ao que ele diz, por isso são asseverativos. A autora acrescenta que a asseveração pode ser positiva, negativa ou relativa. São destacados em seus estudos, os usos de certos advérbios que expressam tais características de envolvimento do falante nos enunciados.

Castilho (2012) nos oferece uma categorização mais abrangente quando explora as possibilidades de ocorrência fazendo distinção entre modalizadores epistêmicos asseverativos e dubitativos. Os epistêmicos asseverativos, tal como tratados por Neves (2000), podem apresentar o conteúdo numa forma afirmativa, negativa ou interrogativa. Já os modalizadores epistêmicos dubitativos expressam dúvida com relação ao conteúdo proposicional.

São exemplos de asseverativos os verbos *ver, ouvir, saber, dizer, declarar, negar, interrogar*, entre outros, e adjetivos como *certo, correto, verdade, claro*, os quais expressam uma avaliação sobre o valor de verdade, cujo conteúdo o falante apresenta como uma afirmação ou negação que não dá margem a dúvidas (CASTILHO, 2012). O autor explica que outros asseverativos como *exato, claro, certo, lógico* e *pronto* têm uma taxa de ocorrência significativa e faz referência a sua constituição de base adjetiva, caracterizados por Basilio (2004) sob o estatuto adverbial.

Os verbos *achar, julgar, parecer, considerar, supor* e os adjetivos *provável* e *possível* são dados como exemplos de modalizadores epistêmicos dubitativos utilizados para expressar incerteza, dúvida ou possibilidade.

Em nossa pesquisa, identificamos diferentes expressões linguísticas que funcionam como ferramentas empregadas nos textos dos alunos para manifestar o grau de *engajamento* com o que foi dito. No quadro a seguir listamos as expressões e termos utilizados, bem como a frequência de uso dos modalizadores com essa categorização.

Quadro 1 – Uso e frequência de modalizadores epistêmicos

Modalizadores epistêmicos	
Expressões	Frequência de uso
1 É claro/claramente	29
2 Totalmente	9
3 Não há como	8
4 Com certeza	7
5 Acredito	7
6 Para mim	6
7 Obviamente	4
8 Evidentemente	3
9 De forma alguma	2
10 Não posso dizer	2
11 Precisamente	1
Total	78

Ao considerarmos a distribuição mostrada no Quadro 1, encontramos amparo nas reflexões de Castilho (2012) quanto à alta frequência das expressões *é claro* e *claramente*, com 29 ocorrências nos textos. Dentre os modalizadores epistêmicos utilizados pelos universitários nos textos argumentativos, há o predomínio de expressões asseverativas: (1) *é claro/claramente*; (2) *totalmente*; (3) *não há como*; (4) *com certeza*; (7) *obviamente*; (8) *evidentemente*; (9) *de forma alguma*; (10) *não posso dizer* e (11) *precisamente*. As ocorrências em (5) *acredito* e (6) *para mim*, as julgamos como modalizadores epistêmicos dubitativos, uma vez que expressam a baixa adesão ao conteúdo verbalizado. Notadamente, há a concepção de veracidade na proposição, contudo, não há o comprometimento por parte do produtor do texto, parece haver uma hipótese que depende de confirmação. Conforme aponta Castilho (2012, p. 362), o falante se furta de toda a responsabilidade sobre a verdade ou a falsidade da proposição [...], nesses casos, o juízo constituído é mediado pela interpretação subjetiva [...], há uma margem de certeza, todavia não completamente configurada.

Modalizadores afetivos ou atitudinais

Tal como referido por Koch (2006), a classificação dos modalizadores afetivos aponta para a atitude psicológica com que o enunciador se representa diante dos eventos de que fala o enunciado. Nas palavras de Neves (2000), há ocorrência quando o produtor do texto manifesta disposição em relação ao que é afirmado ou negado. Conforme a autora, a manifestação pode ser subjetiva, quando envolve simplesmente as emoções ou sentimento, como felicidade, curiosidade, surpresa, tais como: *(in)felizmente, surpreendentemente, lamentavelmente, espantosamente, curiosamente*. Ou ainda, a manifestação pode ser intersubjetiva, quando envolve sentimentos que se definam pelas relações entre o falante e ouvinte como sinceridade, franqueza (NEVES, 2000), por exemplo: *sinceramente, francamente, honestamente*.

Abaixo, apresentamos a relação de expressões e termos encontrados no *corpus* da pesquisa, de acordo com a classificação de modalizadores afetivos ou atitudinais.

Quadro 2 – Uso e frequência dos Modalizadores afetivos

Modalizadores afetivos	
Expressões	Frequência de uso
1 Emoção (com)	4
2 Tenho curiosidade	3
3 Confortável (mente)	2
4 Infelizmente	2
5 Confuso	2
6 Insuportável	1
Total	14

Os modalizadores afetivos são tratados na literatura por diferentes vieses, Castilho (2012) os nomeia como modalizadores pragmáticos os quais são tomados “num discreto segundo plano”. O linguista os caracteriza, desse modo, por tomar como escopo, basicamente, os participantes do discurso, verbalizando as reações do locutor, exemplificando, dessa forma, a função emotiva da linguagem. Em sua caracterização, destaca dois tipos de modalizadores pragmáticos e aponta, também, para as subclassificações de subjetivos e intersubjetivos. Contudo, o autor alerta que os limites entre eles são tênues. A definição de pragmáticos subjetivos põe em relevo os sentimentos que são despertados no locutor “pelo conteúdo”,

enquanto os pragmáticos intersubjetivos são relacionados aos sentimentos do locutor “diante do interlocutor com respeito ao conteúdo”.

No Quadro 2, distinguimos ocorrências de modalizadores afetivos subjetivos em (1) emoção; (2) curiosidade; (3) confortável/confortavelmente; (4) infelizmente; (5) confuso e (6) insuportável. Não encontramos o emprego de modalizadores afetivos intersubjetivos nas produções textuais. Salientamos, aqui, a baixa frequência dos modalizadores afetivos, com apenas 3% de ocorrências. Sugerimos, portanto, certo grau de formalidade nas proposições, em função da ausência da representação de emoções.

Modalizadores axiológicos

Obtêm esta classificação aqueles termos ou expressões que indicam a valoração atribuída às ações ou às situações a que o enunciador faz menção (KOCH, 2006). Assim, identificamos as marcas linguísticas responsáveis pela carga avaliativa presentes nas produções dos alunos, conforme o quadro a seguir:

Quadro 3 – Uso e frequência dos Modalizadores axiológicos

Modalizadores axiológicos	
Expressões	Frequência de uso
1 Melhor/pior	46
2 Bom	19
3 Certo/errado	19
4 Crime	14
5 Positivo(a)	12
6 Pobres	8
7 Irresponsável/responsável	7
8 Racista	5
9 Conveniente	4
10 Justo	4
11 Péssimo	4
12 Imoral	4
13 Reféns	4
14 Rejeição	3
15 Crueldade	2
16 Grave	2
17 Pilantras	2
18 Ladrão	2
Total	161

Os modalizadores axiológicos foram os mais produtivos em nosso corpus de estudo. Neles predominam as expressões adjetivas ou de caráter adjetivo, dada a natureza argumentativa das produções analisadas. Modalidades axiológicas são

altamente subjetivas por ser por meio delas [linguagem] “que o homem avalia, julga, critica, isto é, forma juízos de valor” (KOCH, 2004, p. 17). Conforme Cunha (2009), a “palavra no discurso [...] carrega consigo juízos de valor, sendo reacentuada por grupos sociais na medida em que é empregada”.

Nesse sentido, os resultados mostram o papel importante ocupado pelos modalizadores axiológicos diante da frequência elevada de uso, correspondente a 36%, sendo o mais significativo numericamente no estudo.

Modalizadores deônticos

De acordo com a definição de Koch (2009), os modalizadores de caráter deôntico apresentam o grau de imperatividade ou facultatividade atribuído ao que foi expresso. São exemplos de modalizadores deônticos os termos *obrigatoriamente*, *urgentemente*, *definitivamente*. De acordo com Neves (2000), é comum que esses advérbios ocorram com predicados já modalizados deonticamente, geralmente com auxiliares modais.

Quadro 4 – Uso e frequência dos Modalizadores deônticos

Modalizadores deônticos	
Expressões	Frequência de uso
1 Devem (ser, saber, tomar)	23
2 Têm obrigação de	14
3 Têm que (de)	9
4 Urgentemente/com urgência	5
5 Obrigatoriamente/obrigatório	4
6 Indispensável	4
7 Rapidamente	3
8 Primeiramente	3
Total	65

Os modalizadores deônticos, conforme Castilho (2012), predicam o conteúdo sentencial, que passa a ser entendido como um estado de coisas que precisa ocorrer obrigatoriamente. O autor acrescenta que “não é mais a natureza do conhecimento expressa pela sentença (crença, dúvida, certeza), [...] do ponto de vista mais amplo, a modalização deôntica compreende a obrigação, a proibição, a permissão e a volição”.

Modalizadores atenuadores

Koch (2006) classifica os modalizadores atenuadores como aqueles com vistas à preservação das faces. São exemplos de atenuadores as expressões como: *talvez fosse melhor, ao que me parece*, etc. As expressões são empregadas quando há a necessidade de amenizar as declarações. Para Briz (2013), atenuação é um mecanismo estratégico de distanciamento linguístico da mensagem e, por sua vez, de aproximação social: linguisticamente, atenuação significa distância; socialmente, atenuação significa aproximação. O autor enfatiza que o locutor mitiga ou debilita a força ilocutória, de tal maneira que consegue, assim, distanciar-se de sua mensagem para se aproximar (social e afetivamente) ou não se afastar extremamente do interlocutor.

Quadro 5 – Uso e frequência dos Modalizadores atenuadores

Modalizadores atenuadores	
Expressões	Frequência de uso
1 Pontinha de inveja	4
2 Coleguinhas	3
3 Alguns defeitinhos	3
4 Parece ser melhor	2
5 Empurrãozinho	2
6 Pouquinho	2
7 Carinha triste	2
8 Probleminhas	2
Total	20

Observamos, no Quadro 5, a predominância de expressões com o emprego de formas diminutivas como alternativas do locutor para amenizar certas declarações que podem causar desconforto ao interlocutor ou a ele próprio. Com relação à carga semântica, os diminutivos podem conter atributos pejorativos, de acordo com o contexto. Bechara (2011) explica que alguns sufixos de aumentativo e diminutivo, além de indicarem a noção de tamanho, são empregados de forma pejorativa ou afetiva, podem expressar crítica, desprezo, ironia e também carinho e afetividade, amparados na ideia de pequenez.

Modalizadores metaformulativos

Os modalizadores metaformulativos possuem oito subclassificações, de acordo com Koch (2000). As três subclassificações destacadas abaixo não foram encontradas em nosso estudo, são elas:

-
- 1) Comentadores da forma como o enunciador se representa perante o outro no ato de enunciação. São exemplos: *francamente, honestamente, sinceramente*, etc.
 - 2) Comentadores da adequação do tema ou dos termos utilizados. Temos exemplos nas seguintes expressões: *por assim dizer, como se diz, na acepção ampla do termo, para falar de outro modo, digamos assim*, etc.
 - 3) Introdutores de tópico: a respeito da questão, vamos dizer que, etc (KOCH, 2000).
-

Evidentemente, nem todos os tipos de modalizadores são empregados na produção de textos escritos ou orais, contudo, percebemos que a ausência de alguns deles podem comprometer a coesão do texto. Cabe, então, especial atenção no ensino de língua portuguesa quando observada a carência de certos articuladores textuais nas produções dos alunos – seja na Educação Básica ou na Superior.

Resta-nos a conceituação dos demais modalizadores metaformulativos, dada por Koch (2000):

-
- 4) Comentadores da forma do enunciado, como por exemplo: *em síntese, para recordar e resumidamente*.
 - 5) Nomeadores do tipo de ato ilocucionário que o enunciado pretende realizar. Exemplo: *eis a questão, a título de garantia, minha crítica é que, cabe perguntar se*.
 - 6) Introdutores de reformulações ou correções. Por exemplo: *quero dizer, melhor dizendo, ou melhor, isto é*, etc.
 - 7) Interruptores e reintrodutores de tópico, marcadores de digressões. Podem ser utilizados termos ou expressões como: *quanto ao, é interessante lembrar que, voltando ao assunto*, etc.
 - 8) Marcadores conversacionais que operam o *amarramento* de porções textuais. São termos utilizados com extrema frequência em textos falados, embora com muitas ocorrências também em textos escritos, especialmente quando se deseja dar e estes uma feição semelhante à da fala. São exemplos: *daí, então, agora, aí, não é*, etc.
-

No quadro 6, listamos as expressões modalizadoras metaformulativas encontradas nas análises dos textos de universitários, juntamente com a frequência e percentuais das diferentes subclassificações.

Quadro 6 – Uso e frequência dos Modalizadores metaformativos

Modalizadores metaformativos			
Classificação	Expressões	Frequência	%
Comentadores da forma do enunciado	Resume-se	1	4,5%
	Por síntese	1	
	Ao lembrar	1	
	Lembrando que	2	
Nomeadores do tipo de ato ilocucionário	Pois a questão é	1	4,5%
	Essa é uma questão	1	
	Eis a questão	3	
Introdutores de reformulações	O que quero dizer é	5	11,4%
	Isto é	8	
	Ou melhor dizendo	3	
Interruptores e reintrodutores de tópico	Quanto ao (à)	15	13,5%
Marcadores conversacionais	Daí	13	63,1%
	Aí	9	
	Não é?	15	
	Tá	8	
	Bom	20	
	Tipo assim	5	
Total		111	

O quadro permite constatar a incidência maior de uso de modalizadores subclassificados como marcadores conversacionais, com 63,1% do total de ocorrências dos modalizares metaformativos. O alto índice desse tipo de modalizador reflete as características da oralidade nas produções do domínio acadêmico.

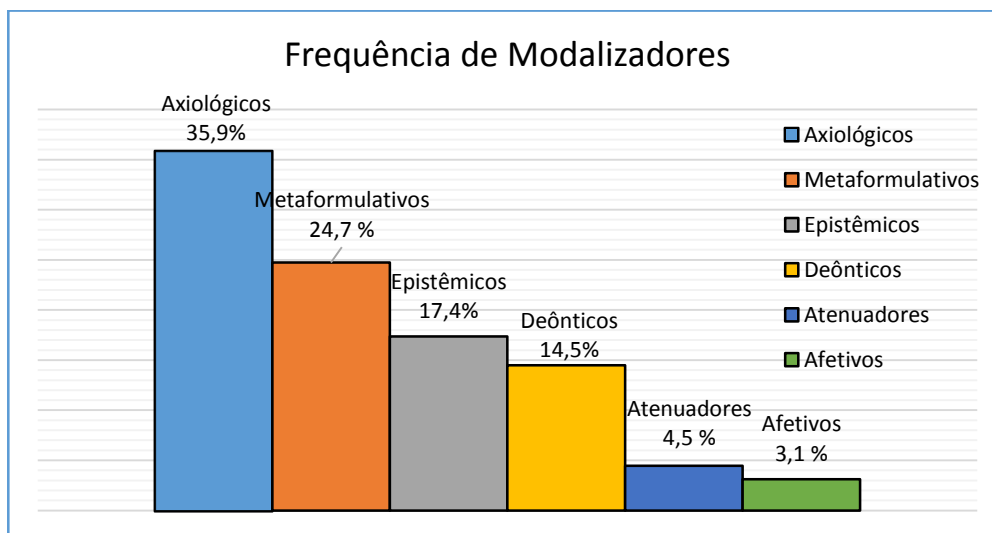
Em seguida, temos os introdutores de reformulações ou correções, com 14,4% de uso; e os modalizadores interruptores e reintrodutores de tópico com o total de 13,5%. Por fim, com menor frequência de uso estão os comentadores do enunciado e os nomeadores do tipo de ato ilocucionário, com igual distribuição (4,5%).

Visão geral

Até aqui, exploramos individualmente as classificações e subclassificações dos articuladores textuais e suas características, relatando as ocorrências de uso nas produções acadêmicas.

Cabe, ainda, a partir das observações, compormos a visão geral dos resultados, conforme expomos no gráfico-resumo a seguir.

Gráfico 1 – Levantamento de uso de modalizadores textuais, de acordo com suas classificações



Na escala de produtividade apresentada, notadamente o articulador textual mais utilizado nos textos foi o modalizador axiológico, com 35,9%. Entendemos que sua alta frequência de uso se deu pelo caráter argumentativo das produções textuais propostas aos alunos universitários. Dessa forma, compreendemos os *juízos de valor* demonstrados nos textos por meio do modalizador.

Com menos frequência, observamos 24,7% de produtividade dos modalizadores metaformativos, distribuídos em cinco categorias, das quais destacou-se o emprego dos marcadores conversacionais. Na mesma categorização, por ordem de frequência, estão os articuladores introdutores de reformulações (14,4%) e os interruptores e reintrodutores de tópico (13,5%) com frequências bem próximas. Como referido, os comentadores de enunciado e os nomeadores de tipo de ato ilocucionário foram pouco utilizados nos contextos de produção, além da ausência de comentadores da forma de apresentação do enunciador, comentadores da adequação do tema e de introdutores de tópico, elementos que representam relevância nas relações com o conjunto.

Em seguida, quanto ao uso de modalizadores epistêmicos e deonticos, temos, respectivamente, 17,4% e 14,5%. Por fim, os modalizadores com menor frequência de uso estão os chamados atenuadores, com 4,5%, e os afetivos, com apenas 3,1%.

Concluimos as observações acentuando a relação que os modalizadores textuais representam para o ensino. As contribuições de Fonseca e Cavalcante (2012) a esta discussão são, ao nosso ver, imprescindíveis quando argumentam que a metaenunciação cumpre inúmeras funções discursivas ao mesmo tempo. Os autores relatam, assim, a importância do estudo das marcas metaenunciativas por entender que nela o sujeito revela suas intenções pragmático-argumentativas, revela o nível de comprometimento com aquilo que enuncia, estabelece acordos para conduzir o discurso e analisa (ainda que inconscientemente) o sistema linguístico do qual faz uso. De modo geral, refletem que tais estratégias tem um preço para o sujeito porque ele se revela ou se oculta na hora de fazer as escolhas, argumenta ou manipula, expõe-se ou se protege, afasta-se ou se aproxima do outro com quem dialoga.

Nesse sentido, refletimos sobre a importância do tema para o ensino de língua portuguesa, apoiados em Geraldi (1991) quando alerta que as dificuldades encontradas pelos alunos decorrem, em grande parte, de um ensino centrado na metalinguagem gramatical, em detrimento das reflexões sobre o funcionamento efetivo da língua em textos e sobre as relações semânticas e discursivas. Parte daí a necessidade de propor situações de ensino que contemplem a utilização de modalizadores linguísticos na produção de textos, relacionando-os à posição assumida pelo sujeito-autor.

Referências

- ANTUNES, I. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- BASILIO, M. **Teoria Lexical**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1991.
- BECHARA, E. **Moderna gramática da língua portuguesa**. 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.
- BRIZ, A. et al. **A atenuação e os atenuadores: estratégias e táticas**. Linha D'Água, Brasil, v. 26, n. 2, p. 281-314, dez. 2013. ISSN 2236-4242.
- CASTILHO, A. T.; CASTILHO, C. M. M. de. Advérbios modalizadores. In: ILARI, R. (org.) **Gramática do português falado**. Vol. II: Níveis de Análise Lingüística. 2. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2002.
- _____. **Nova gramática do Português Brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2012.
- CITELLI, Adilson. **Linguagem e persuasão**. 15. ed. São Paulo: Ática, 2002.
- CUNHA, D. A. C. **Circulação, reacentuação e memória no discurso da imprensa**. Revista Bakhtiniana, São Paulo, v. 1, n. 2, 2009.

- FIORIN, J. L. **Modalização**: da língua ao discurso. Alfa (ILCSE/UNESP), São Paulo, v. 44, p. 171-192, 2002.
- FONSECA, C. M.V; CAVALCANTE, M. M. **Authier-Revuz e as figuras do bem dizer**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo - v. 8, n. 2, p. 78-94 - jul./dez. 2012.
- GERALDI, J. W. O Professor como leitor do texto do aluno. In: MARTINS, M. H. Org.). **Questões de linguagem**. São Paulo: Contexto, 1991.
- HILGERT, J. G. **Atenuação e cortesia em intervenções metaenunciativas na conversa**. Filol. Linguíst. Port., São Paulo, v. 16, n. 2, p. 365-379, jul./dez. 2014.
- KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2009.
- _____. **A Inter-ação pela Linguagem**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2003.
- _____. **Argumentação e Linguagem**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- NEVES, M. H. de M. **Gramática de usos do português**. São Paulo: UNESP, 2000.
- MARTINS, N. C; GARCIA, R. **Análise funcional de procedimentos de modalização textual**. Revista Philologus, Ano 21, nº 61 Supl.: Anais do VII SINEFIL. Rio de Janeiro: CIFEFIL, jan/abril 2015.
- RESENDE, V. M.; RAMALHO, V. **Análise de Discurso (para a) Crítica**: o texto como material de pesquisa. Campinas: Martins Pontes, 2011.
- SANTOS, M. F. O. **A modalidade no discurso de sala de aula, em contexto universitário**. Revista do GELNE, v. 2, n. 2, 2000.
- VOESE, I. **Análise do discurso e o ensino de língua portuguesa**. São Paulo: Cortez, 2004.

A gente e você: de formas invasoras a integrantes do quadro de pronomes pessoais

Maria Veroza Batista VIEIRA

Raimunda Rosineide de Moura e SILVA

Para nortear nosso posicionamento neste trabalho, partimos do princípio de que a língua se efetiva na interação entre sujeitos, histórica e socialmente situados. Assim sendo, concordamos com Marcuschi (2010, p. 9) quando afirma que “são os usos que fundam a língua e não o contrário”. Com esse raciocínio, procuramos compreender os caminhos que tem percorrido a língua portuguesa no Brasil e o seu crescente distanciamento da língua falada em Portugal, no que se refere à variação linguística. Sem pretender levantar bandeira para a existência de uma “língua brasileira”, tampouco adentrar na influência de outras línguas e culturas na formação cultural e linguística do povo brasileiro, vale a pena ressaltar que ainda é comum no Brasil o ensino da variedade ideal, da norma padrão da língua, idealizada e baseada no português lusitano, dos grandes literatos, que está longe da que é usada pela maioria dos falantes brasileiros.

Um fenômeno que se inicia como exceção à norma padrão, ou seja, como linguagem utilizada pelos falantes de uma variante popular ou num contexto informal, acaba passando à norma culta da língua. Esse fenômeno compreende desde um neologismo, uma mudança ortográfica ou de regência, a perda ou a inclusão de um fonema, até chegar a uma alteração semântica na palavra ou expressão, o que pode acarretar, como consequência, uma mudança morfosintática. É o que acontece com o uso dos pronomes pessoais no português falado e escrito no Brasil. Na prática, o quadro de pronomes pessoais, dividido em três pessoas para o singular e três pessoas para o plural, tal como aparece na gramática normativa e nos livros didáticos, vem sendo alterado em vários aspectos. Os mais relevantes são a simplificação das formas verbais com tendência à 3ª pessoa diante de pronomes pessoais sujeitos; a inserção da expressão nominal a

gente como substituto do pronome **nós**; o uso da forma de tratamento **você** como substituto do pronome **tu**; a troca da forma arcaizante **vós** pelo pronome de tratamento **vocês**. Tais mudanças estão presentes não somente na variedade coloquial falada, mas também em textos escritos que circulam nas diversas esferas sociais.

É a partir da análise desses aspectos que se propõe, no presente artigo, fazer um estudo comparativo do tratamento dado aos pronomes pessoais pela gramática tradicional, pelos livros didáticos e pelos estudos linguísticos nas últimas décadas do século passado e início do século XXI. Consideraremos para análise desses fenômenos de variação os estudos de Monteiro (1994), Possenti (2011) e Lopes (2013). Especificamente, pretendemos abordar a “migração” das expressões nominais **a gente** e **você** para formas pronominalizadas e a possibilidade de um novo enfoque no ensino de língua portuguesa. Posteriormente, analisaremos o tratamento dado aos pronomes pessoais em dois livros didáticos de 6º ano do Ensino Fundamental, um da coleção *Projeto Araribá*, da Editora Moderna; e outro da coleção *Nos dias de hoje*, da Editora Leya. Por último, apresentaremos uma proposta de atividades sobre pronomes pessoais que podem ser trabalhadas com turmas de Ensino Fundamental, visando conciliar o estudo metalinguístico e o epilinguístico, priorizando o estudo da língua pelo uso social que dela se faz.

Desfazendo equívocos no ensino da Língua Portuguesa

O ensino da língua portuguesa no Brasil vem sofrendo mudanças significativas nos últimos anos. Antes era baseado apenas na gramática prescritiva, com suas normas de funcionamento, considerando unicamente o ensino da norma padrão. Essa concepção de que ensinar a língua portuguesa resumia-se ao ensino de gramática tem sido repensada e progressivamente modificada a partir da inserção dos estudos linguísticos, principalmente com as contribuições da Sociolinguística – ramo da Linguística que lida com as questões da variação linguística e da norma culta, ocupando-se, sobretudo, das variações geográficas e sociais da língua. Com isso, observa-se um avanço em considerar válidas todas as variantes linguísticas, de acordo com seu contexto de uso, e não somente a norma

culta, idealizada pelas classes dominantes e usada para excluir as pessoas que não têm acesso aos bens culturais e materiais valorizados socialmente.

Entendemos que nunca foi objetivo da Sociolinguística pregar o menosprezo pela norma padrão, ao contrário, considera-a essencial para o exercício da cidadania. Tão somente defende, entre outras coisas, a inclusão dos estudos da variação linguística no ensino, como forma de se evitar o preconceito linguístico. Todavia, a inserção dos estudos da Sociolinguística não foi interpretada como devia, o que causou um desprezo pelo ensino da gramática. De início, também não foram bem assimiladas as orientações dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* que enfatizam a necessidade de “revisão substantiva dos métodos de ensino e a constituição de práticas que possibilitem ao aluno ampliar sua competência discursiva na interlocução” (BRASIL, 1988, p. 23). Esse novo enfoque, deslocou o eixo de ensino até então pautado em estudos gramaticais para o uso do texto como objeto de ensino. Sendo assim, passou-se de um ensino descontextualizado ao ensino apenas de leitura e produção textual, ignorando a reflexão sobre os fenômenos da língua. Isso prejudicou a aprendizagem de como e por que se usam determinadas construções linguísticas em certos contextos e em outros não. Esse equívoco limitou o ensino, já que não foram dadas oportunidades aos alunos para que vissem a língua como heterogênea, flexível, que está à disposição de seus usuários para adequá-la a serviço da comunicabilidade, da intencionalidade e dos interlocutores. Passado o “efeito PCNs”, parece ter havido um retorno à concepção antiga, porém com importantes tentativas de adequação às novas exigências do ensino.

Infelizmente, na prática, uma visão unilateral do ensino da língua ainda perdura até os dias atuais, visto que muitos materiais didáticos apresentam apenas a variedade linguística padrão como legítima. Os alunos pensam que há duas línguas no Brasil: a padrão, nobre desconhecida, e a coloquial, subentendida como desprestigiada. Não há um cuidado em iniciar o estudo da língua explorando os conhecimentos que os alunos já adquiriram ao longo da vida no convívio social, partindo do que é usual pelos brasileiros não só na língua falada, como também na escrita. Há uma infinidade de gêneros textuais como propaganda, jingles, letras de músicas, contos, entre outros, que são escritos na variante coloquial para tornar a linguagem mais próxima à variante utilizada pelos usuários, os quais poderiam

servir de base para o ensino da língua, porque é através dos textos que circulam socialmente que encontramos materialização do real uso da língua/ linguagem.

Algumas considerações sobre os pronomes pessoais do caso reto

Antes de adentrarmos no tema da pronominalização da expressão nominal **a gente** e da forma de tratamento **você**, é importante trazer à tona algumas considerações sobre os pronomes pessoais do caso reto, tal como se apresentam, hoje, na visão tradicional e nos estudos linguísticos.

Nos últimos anos observamos que o ensino dos pronomes pessoais como aparecem nos livros didáticos e nas gramáticas normativas não tem dado conta da real situação de uso na linguagem oral ou até mesmo escrita. A distorção começa pelo conceito de pronome encontrado nos livros analisados. Eles trazem o conceito de pronome como sendo a palavra que acompanha ou substitui o nome, no entanto, nem sempre o pronome exerce a função de substituto de nome ou de determinante dele. Vejamos alguns conceitos de pronomes na literatura vigente:

-
- (1) “Pronome é a palavra que substitui ou acompanha um substantivo, relacionando-o às pessoas do discurso” (MESQUITA; MARTOS, 1998).
 - (2) “Pronomes são palavras que representam os seres ou se referem a eles. Podem substituir os substantivos ou acompanhá-los, para tornar-lhe claro o sentido” (PASQUALE; INFANTE, 2009).
 - (3) “As palavras que substituem ou acompanham um substantivo, indicando a pessoa do discurso a que se referem, são chamadas pronomes” (Coleção Araribá).
-

O mesmo conservadorismo tem sido observado no quadro dos pronomes pessoais apresentado na maioria das gramáticas pedagógicas e nos manuais didáticos, como demonstrado a seguir:

Pessoas	Singular	Plural
1 ^a	Eu	Nós
2 ^a	Tu	Vós
3 ^a	Ele/ ela	Eles/ elas

Primeiro é preciso esclarecer que os pronomes **eu** e **tu** não são da mesma natureza nem têm a mesma função do pronome **ele**. Um dos estudos mais completos sobre o assunto no Brasil foi feito por Monteiro (1994). O pesquisador demonstra que nem todo pronome é substituto de nomes, como se vê no exemplo (p. 29): “Quando *me* perguntam qual a *minha* religião, *eu* digo que é a católica”. Conforme o referido autor, não podemos trocar os pronomes da frase por substantivo próprios, sob pena de torná-la agramatical.

Também Possenti (2011, p. 149) constata que “Ele pode até estar no lugar de nomes, mas eu/tu nunca.” Conforme esclarece o autor, **eu** e **tu** referem-se aos interlocutores do ato discursivo: aquele que fala e aquele a quem a fala é dirigida. Há, nesse sentido, total reversibilidade entre eles. No diálogo, **eu** pode vir a ser **tu**, e vice-versa, dependendo de quem fala. É inimaginável alguém, numa situação normal de conversa, referir-se a si mesmo utilizando o próprio nome. Disso se conclui que os pronomes **eu** e **tu** não funcionam como substitutos de nomes, mas designam os interlocutores, exercendo sua função própria de indicadores de subjetividade.

Ainda segundo Possenti (2011, p. 150), o reflexo disso na gramática é a ausência das marcas não só de gênero (eu/tu referem-se tanto a homem quanto a mulher), mas também de número. E este ponto, ao lado da afirmação de que eu/tu não substituem nomes, também diverge do que prescreve a gramática normativa. A constatação da ausência de marcas de número também implica em afirmar que **nós** e **vós** não são plurais de **eu** e de **tu**, pelo menos não da mesma forma que se pluralizam os nomes (via de regra com acréscimo de -s) e não com o mesmo sentido (soma de elementos iguais). É o que esclarece no seguinte trecho:

Nós e vós não são plurais de eu e tu, isto é, nós não é uma soma de eu + eu, e sim de eu + tu...ou de eu + ele/s ... ou eu + tu + ele/s ... Vós até pode referir-se a tu + tu... se os ouvintes são vários ou muitos, mas também pode ser tu + ele/s. Ou seja, vós pode incluir não ouvintes (POSSENTI, 2011, p. 150).

Essa abordagem é, de certa forma, um “bálsamo” teórico no processo de ensino-aprendizagem, pois os aprendizes, comumente, costumam a compreender e aceitar pacificamente que **nós** e **vós** sejam plurais de **eu** e **tu**. E, mais ainda, que **vós**, um pronome de uso desconhecido para eles, ainda não tenha sido substituído por **vocês**.

Já o pronome **ele**, como dissemos, é de outra natureza e função. Conforme os estudos de Lopes (2013, p. 108) “o pronome de 3ª pessoa **ele** originou-se do pronome demonstrativo latino *ille* e ainda mantém a propriedade de flexão de gênero (ele, ela) e número (eles, elas) dos demonstrativos”. Além disso, a noção de pessoa que traz na visão clássica de pronomes é questionável.

Monteiro (1994, p. 33), citando Benveniste (1974), lembra que, na verdade, o pronome **ele** é considerado uma *não-pessoa*, já que está fora da enunciação. Assim sendo, o pronome de 3ª pessoa **ele** e suas variantes representam o assunto, o próprio enunciado, e não propriamente as pessoas do discurso, podendo referir-se tanto a pessoas quanto a animais, objetos ou ideias.

Além disso, o pronome **ele** não tem somente a função indicativa (dêitica) como os pronomes **eu** e **tu**. Sua função é predominantemente anafórica, fazendo jus ao conceito de pronome como substituto de nome.

A inclusão de a gente e você no quadro de pronomes pessoais

As pesquisas de Monteiro (1994), Possenti (2011) e Lopes (2013) mostram que a gramática continua insistindo em considerar o **você** apenas como pronome de tratamento, o que não ocorre na prática no português do Brasil. Muitos estudos desenvolvidos nos meios acadêmicos comprovam que, mesmo na variedade culta falada, usa-se o **você** como substituto do **tu** e o **vocês** como substituto do **vós** que encontra-se em desuso no português brasileiro. Como afirma Monteiro (1994, p.147), “certas formas já se encontram consumadas, como a substituição do pronome **vós** por **vocês**”. É importante ressaltar que o **você** evoluiu da expressão nominal **Vossa Mercê**, passando a pronome de tratamento e, posteriormente, a pronome pessoal de 2ª pessoa.

Essa evolução trouxe uma série de mudanças ao quadro dos pronomes. Em textos que circulam socialmente, passou-se a usar os oblíquos de 2ª pessoa, correspondentes ao **tu**, referindo-se a **você**, considerado no quadro de pronomes de tratamento como sendo de 3ª pessoa. Como podemos comprovar nesta estrofe de uma música interpretada por Caetano Veloso: “Agora, que faço eu da vida sem você? / **Você** não me ensinou a **te** esquecer/ **Você** só me ensinou a **te** querer/ E **te**

querendo eu vou tentando me encontrar”. Construção errada aos olhos da gramática prescritiva, considerada mistura de tratamento, mas que já é norma na língua portuguesa falada e escrita no Brasil.

Outra mudança ignorada pela gramática normativa refere-se à inclusão da expressão **a gente** no quadro de pronomes pessoais. Para Lopes, (2013, p. 108) **a gente** evoluiu do substantivo coletivo **gente** para a expressão pronominalizada **a gente**. Nessa evolução, mantiveram-se os traços de 3ª pessoa do singular, mas a interpretação semântica ampliou-se de “um grupo de pessoas” passando a incluir o falante. Como pronome pessoal, a expressão **a gente** pressupõe eu + você, eu + vocês, eu + eles, eu + todos. É interessante enfatizar que mesmo mantendo a marca de singular, o significado pressupõe a coletividade, justificando seu uso com **verbos no plural** ou com o possessivo **nosso**. Um exemplo do que afirmamos pode ser visto neste trecho da letra da música de Gonzaguinha: “**A gente** quer valer o **nosso** amor /A gente quer valer **nosso** suor/ **A gente** quer valer o **nosso** humor”.

Quanto ao gênero, a expressão **a gente** passou de feminino para neutro, podendo ser usada tanto no masculino quanto no feminino. O que vai diferenciar o gênero é o seu determinante, ficando por conta da interpretação semântica do enunciado. Quanto ao número, perdeu também a marca de plural (as gentes), assimilando as características de neutralidade do pronome **nós**.

Como vimos, as expressões pronominalizadas **a gente** e **você** atualmente já estão consagradas, tanto na fala quanto em textos escritos, estando presentes em histórias em quadrinhos, letras de música, propagandas oficiais, exercendo plenamente a função de pronome pessoal. Segundo Suassuna, Melo e Coelho (2006, p. 241), “é importante assinalar que na língua ‘nada é’, mas ‘funciona como’”.

Análise dos livros didáticos

Ao analisarmos o livro didático de Língua Portuguesa *Português nos dias de hoje*, do 6º ano do Ensino Fundamental, constatamos que sua fundamentação teórica está baseada nos mais recentes estudos linguísticos, como também em pesquisadores renomados na área. Os autores da coleção afirmam, na parte de assessoria pedagógica, que

Os estudos de análise e reflexão linguísticas permitem que o aluno compreenda o funcionamento das estruturas linguísticas e discursivas que deverá mobilizar em cada caso para ler os textos escritos, abordar os orais e produzir seus próprios textos orais e escritos convenientemente. Procuramos aliar a abordagem morfosintática e semântica das situações linguísticas ao seu funcionamento nos textos e nas mais variadas situações de comunicação, procurando oferecer ao aluno a possibilidade de compreender as estruturas linguísticas e discursivas a partir de situações autênticas de uso e funcionamento (FARACO; MOURA, 2012, p. 6).

Porém, essa concepção não se materializa na prática, pois as atividades de análise sobre os pronomes pessoais propostas na obra não levam os alunos a nenhuma reflexão sobre as estruturas da língua, como também seu uso na prática deixa muito a desejar. Os textos são usados como pretexto para os alunos identificarem e classificarem os pronomes pessoais, sem a preocupação de relacioná-los à função que exercem, à produção de sentido no texto nem a sua importância como elemento coesivo.

Apesar de o livro ser bem fundamentado teoricamente, como afirmamos anteriormente, a maioria das propostas de atividades seguem os padrões da gramática tradicional, passando de um modelo para outro de forma mecânica, o que não condiz com a concepção de língua/ linguagem defendida pelos autores na fundamentação teórica do livro. Assim sendo, o ensino de análise linguística torna-se pura repetição mecânica que não propicia ao aluno a reflexão sobre o real uso dos pronomes pessoais nos textos escritos ou orais que fazem parte do cotidiano, como foi defendido na proposta pedagógica. Vejamos abaixo um exemplo de atividade do livro (p. 107):

No caderno, reescreva as frases a seguir, de acordo com o exemplo. Observe:

É bom terminar a leitura *do livro*.

É bom *terminá-la*.

- a) É importante escolher *os alimentos* com cuidado.
- b) Eu gostaria de ver *o quadro* outra vez.
- c) Não sei se você conseguirá reconhecer *a sua irmã*.
- d) Não é muito difícil aprender *o método japonês*.

Esse exemplo de atividade, descontextualizada, com frases soltas, não amplia a competência comunicativa dos alunos. É uma atividade mecânica de mera repetição, com ênfase exclusivamente na norma culta, negando ao aluno a oportunidade de refletir sobre outras possibilidades de uso da língua. Exemplos como esse, possivelmente, não contribuirão para tornar os alunos usuários competentes e capazes de adequar a sua linguagem conforme as necessidades de interação social nas diversas esferas da sociedade, como preconiza o referencial teórico.

Quanto ao livro do 6º ano do Ensino Fundamental Projeto Araribá **Português**, constatamos que há um esforço em contextualizar as atividades, iniciando o estudo com a leitura de um fragmento de texto e as questões relativas à sua compreensão. Outro esforço é a inserção das formas **você** (correspondente ao tu), **a gente** (correspondente ao nós) e **vocês** (correspondente ao vós) no quadro de pronomes pessoais. Entretanto, sua análise linguística atém-se, exclusivamente, à variedade padrão. Para o estudo dos pronomes pessoais, foi utilizado um fragmento do conto *A urgência*, de Caio Fernando Abreu (2005, p. 33). Vejamos as questões propostas a partir do texto (p. 181).

- a) Quais personagens aparecem nesse fragmento?
- b) Releia estas falas de uma das personagens:
 - “Beatriz, quero namorar contigo.”
 - “Mas se eu sou criança – foi dizendo devagar, convincente –, se eu sou criança tu também é, porque só tens doze anos”.
 - “Eu gosto de ti, Beatriz. Eu gosto muito de ti. Eu gosto tanto de ti.”
- i) Nessas falas, que palavras a personagem usa para referir-se à pessoa com quem está falando?
- ii) E que palavra a personagem usa para referir-se a si mesma?
- c) Que palavras o narrador usa para referir-se às personagens?

Apesar de o texto trabalhado no livro ter sido escrito na variedade coloquial, como se vê nas frases “Quero namorar *contigo*”; “*Tu* é muito criança”; “Se eu sou criança *tu* também é”, em nenhuma das atividades discute-se a presença ou a função dessas variedades no texto. As respostas às questões limitam-se à identificação dos pronomes pessoais. Apenas na orientação para o professor é vagamente sugerida a abordagem da questão da variação: “Se julgar conveniente,

comentar que há trechos do fragmento em que a concordância verbal não foi feita de acordo com a gramática normativa: pelas regras dessa gramática, o correto seria tu és, e não tu é (PROJETO ARIBABÁ, 2010, p. 181)”.

Como vimos, ainda é presente a concepção de certo e errado no material didático de ensino da língua. Ao deixar a abordagem da variação linguística a cargo do professor, percebe-se por parte dos autores um posicionamento favorável à variante de prestígio, eximindo-se da responsabilidade de assumir um posicionamento favorável ao ensino ou mesmo à abordagem da variante não padrão. E nesse ponto surge um questionamento: como poderá o professor mudar o enfoque das aulas diante um argumento tão forte do livro didático, exclusivamente a favor da variedade padrão? Observe-se, ainda, que esse livro, uma das poucas fontes de pesquisa e formação de que dispõe o professor será seu grande aliado por quatro longos anos.

Em suma, mesmo que o livro didático fale a respeito de outras variedades linguísticas, o que constatamos é que na prática isso não acontece, pois as atividades propostas levam em conta somente a norma padrão e consideram como erro, e não como variação, a mistura de tratamento. É considerado apenas o aspecto morfosintático, não se leva em conta o valor semântico e pragmático dos enunciados.

Proposta de atividade

Público-alvo: 6º ano

Espera-se que o aluno:

- a) Reconheça a contribuição de elementos não verbais para a construção do sentido do texto;
- b) Analise criticamente os diferentes discursos, inclusive o próprio, desenvolvendo a capacidade de avaliação dos textos;
- c) Conheça e valorize as diferentes variedades do Português, procurando combater o preconceito linguístico;
- d) Reconheça o uso de pronomes pessoais como recurso para diminuir o distanciamento e o grau de formalidade entre os interlocutores, nas práticas de produção e recepção do texto;

e) Reconheça o uso da expressão “a gente” como referência conceptual a uma massa indeterminada de pessoas com o “eu” incluso, e não mais como substantivo coletivo.

Texto 1



Fonte: <http://fitlabore.blogspot.com.br/>¹⁶

1. Vemos que o texto é composto de linguagem verbal e não verbal.
 - a) Qual é o objetivo desse texto?
 - b) Que mensagem é transmitida através da imagem?
2. A inserção da imagem ajuda a completar de sentido do texto escrito? Justifique.
3. Nesta campanha publicitária, a mensagem é dirigida ao interlocutor de forma bem próxima e pessoal, como ocorre numa conversa. Que pronomes são usados na frase para transmitir essa ideia de proximidade?
4. De acordo com a gramática normativa, como são classificados esses pronomes?
5. Observe algumas possibilidades de construção dessa frase conforme o padrão culto da língua portuguesa:
 - I. Em “chega quando **você** menos espera!” A troca do pronome **você** pelo pronome **tu** mudaria o sentido da frase?
 - II. Podemos considerar “inadequado” o uso do pronome **te** (2ª pessoa) no contexto em que foi utilizado? Justifique.

¹⁶ Disponível em: <<http://fitlabore.blogspot.com.br/2012/05/dia-mundial-de-combate-ao-fumo.html>> Acesso em: 20 maio/2015.

III. Ao produzir a campanha, o autor lança mão da mistura de tratamento. Qual é a intenção do autor ao fazer uso de um recurso utilizado no português brasileiro?

Texto 2

Globeleza

Lá vou eu, lá vou eu
Hoje a festa é na avenida
No carnaval da Globo
Feliz eu tô de bem
Com a vida vem amor
Vem...deixa o meu samba te levar
Vem nessa pra gente brincar
Pra embalar a multidão
Sai pra lá solidão Vem Vem Vem
Vem.... pra ser feliz
Eu tô no ar tô Globeleza
Eu tô que tô legal
Na tela da TV no meio desse povo
A gente vai se ver na Globo
Na tela da TV no meio desse povo
A gente vai se ver na Globo.

Fonte: <http://letras.mus.br/>¹⁷

1. Os jingles têm sido usados cada vez mais pelas agências de publicidade para induzir o público a comprar/consumir produtos, serviços e ideias. Esse jingle foi produzido por profissionais da Rede Globo com qual finalidade?
2. Dependendo da intenção do autor, alguns recursos são utilizados no texto para reforçar a ideia do que se quer dizer. Que recursos (linguísticos, estilísticos) foram empregados na letra do jingle para levar o telespectador a memorizá-lo?
3. Na letra do Jingle, o compositor optou pelo uso de **a gente** ao invés de **nós**. Essa escolha muda o sentido do verso?
4. O uso da expressão **a gente**, no texto, refere-se
 - () a mim e a um(a) amigo(a).
 - () a todos os telespectadores da Globo, sem se referir a mim.
 - () a todos os telespectadores da Globo, inclusive eu.
 - () a todos os brasileiros.

¹⁷ Disponível em: <<http://letras.mus.br/temas-de-tv/666010>>. Acesso em: 08 março/2014.

5. No seu dia a dia, com relação ao uso de pronomes, você faz uso apenas de uma variedade linguística ou faz adequações conforme a intenção do que vai dizer e o grau de proximidade com o seu interlocutor?

Considerações finais

Para se vislumbrar a possibilidade do ensino de pronomes pessoais de forma a incluir essa gama de variedades, é preciso antes repensar o papel da instituição escolar. Desde sua origem a escola vem sendo o lugar de transmissão do saber erudito, seja ele histórico, científico ou linguístico. Considera, na maioria das vezes, como erro tudo o que se desvia do padrão preestabelecido. Ao aluno cabe adaptar-se a esse padrão para ser considerado tanto mais apto quanto mais conhecimento erudito conseguisse acumular e reproduzir. Isso funcionou até a chegada à escola da grande massa de estudantes, advinda das camadas populares da sociedade, para atender a uma exigência dos novos tempos, principalmente devido aos avanços industriais e tecnológicos.

Essa mudança passa, necessariamente, pela abordagem da variação linguística em todas as aulas de língua portuguesa. O aluno precisa primeiro enxergar sua língua naquilo que estuda para poder ter a possibilidade de comparar o que deve e o que não deve ser usado em diferentes situações comunicativas. Não se trata, entretanto, de banir da escola os estudos gramaticais como atividades metalinguísticas. Nem tanto ao mar, nem tanto à terra. Extremismos metodológicos geram fracassos extremos. O que não se pode é utilizar a gramática normativa como único parâmetro para o ensino da língua. Também não basta dar à gramática tradicional uma nova roupagem teórica, mas na prática ela permanecer prescritiva, como se observa na análise de livros didáticos.

Em suma, o professor da língua materna não pode negar aos alunos as informações sobre o uso real da língua. Ele deve propor estratégias de ensino que propiciem aos alunos a reflexão sobre a língua de acordo com as situações de uso, sem deixar de ensinar também a norma padrão que vigora oficialmente no país, a qual normatiza as avaliações oficiais e os conhecimentos científicos como um todo. Como afirma Barbosa (2007, p. 43), “ao falante, caberá a decisão de uso de determinadas variantes linguísticas, inclusive a padrão, se a ele for dado o direito

de conhecer o padrão seja por descrição escolar ou por contato com textos escritos modelares, e de conhecer sua própria realidade linguística”. Como foi demonstrado, neste trabalho, em relação ao tratamento dos pronomes pessoais do português.

Referências

- BARBOSA, A. G. Saberes gramaticais na escola. BRANDÃO, S. F.; VIEIRA, S. R. (orgs). **Ensino de gramática: descrição e uso**. São Paulo: Contexto, 2007.
- BENVENISTE, E. L'antonyme et le pronom en français moderne. In: **Problèmes de linguistique générale**. Paris: Gallimard, 1974.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- FARACO, C. E.; MOURA, F. M. **Português nos dias de hoje**. São Paulo: Leya, 2012 (Coleção).
- GLOBO. **Carnaval da Globo**, Disponível em: <<http://letras.mus.br/temas-de-tv/666010/>>. Acesso em: 08 março/2014.
- GONZAGUINHA. É. Disponível em: <<http://letras.mus.br/gonzaguinha/16456/>>. Acesso em: 07 maio/2014.
- LOPES, C. R. Pronomes pessoais. In: BRANDÃO, S. F.; VIEIRA, S. R. (orgs). **Ensino de gramática: descrição e uso**. São Paulo: Contexto, 2007.
- MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2010.
- MESQUITA, R. M.; MARTOS, C. R. **Gramática pedagógica**. São Paulo: Saraiva, 1998.
- MONTEIRO, J. L. **Pronomes pessoais: subsídios para uma gramática do português do Brasil**. Fortaleza: Edições UFC, 1994.
- PASQUALE, C. N.; INFANTE, U. **Gramática da língua portuguesa**. São Paulo: Scipione, 2009.
- POSSENTI, S. **Questões de linguagem: um passeio gramatical dirigido**. São Paulo: Parábola, 2011.
- Projeto Araribá: **português** organizadora Editora Moderna; obra coletiva concebida. Desenvolvida e produzida pela Editora Moderna; Editora responsável Aurea Regina Kanashiro: São Paulo, 2010.
- SUASSUNA, L.; MELO, I. F.; COELHO, W. E. O projeto didático: forma de articulação entre leitura, literatura, produção de texto e análise linguística. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs) **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

A análise linguística e produção textual na alfabetização: novas perspectivas

Evanilza Ferreira da SILVA

Alexandre Melo de SOUSA

A história do ensino da língua portuguesa no Brasil, durante o século XX e no início do século XXI, foi marcada por uma preocupação excessiva com a memorização de regras e nomenclaturas gramaticais, sendo a língua vista como uma estrutura invariável e inflexível. Isso trouxe implicações para a prática pedagógica que não favoreceram em nada o desenvolvimento da capacidade de comunicação efetiva.

A partir da década de 1980, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN), inicia-se um processo de mudança de concepção de linguagem, e, conseqüentemente, de prática pedagógica. A língua passa a ser vista como uma forma de interação humana e seu ensino se volta para diversos contextos sociocomunicativos. O sujeito assume um protagonismo no processo de ensino e aprendizagem e passa a interagir com o objeto do conhecimento.

Nesse contexto de mudança de concepção de língua(gem) e de sujeito, surge a proposta de análise linguística, cunhado por Geraldi (2010)¹⁸, para denominar as atividades que vão além do mero ensino tradicional da gramática. O termo se refere ao trabalho analítico e reflexivo em torno dos efeitos de sentido que as expressões linguísticas assumem nas variadas atividades interlocutivas.

Nessa proposta, a análise linguística se configura como uma ferramenta imprescindível para o desenvolvimento das capacidades de leitura e de produção textual. Sendo assim, o professor deixa de ser um “apontador” de erros nos textos dos alunos e passa a agir como um colaborador durante todo o processo de ensino e aprendizagem, propondo momentos de análise e reflexão, encontrando, junto com os alunos, as soluções para os problemas apresentados. Ao garantir essas

¹⁸ A primeira edição da obra data de 1997.

condições de produção, é possível que alunos, ainda em processo de alfabetização, produzam textos coerentes e coesos.

Gramática, concepções de língua(gem) e suas implicações na prática pedagógica

De acordo com Neves (2013), quando falamos de gramática, podemos nos referir a diversos sentidos: desde gramática como instrumento de organização da língua até a gramática como disciplina. Este último caso é o que, geralmente, concebemos quando nos referimos quando ela (a gramática) é priorizada no ensino da língua materna: uma disciplina que pretende ensinar um conjunto de regras para que seus usuários possam falar e escrever bem.

Na verdade, quando pensamos em ensino de gramática são as múltiplas regras (e exceções) que nos vêm à mente. Embora seja possível memorizar tais regras para tirar uma boa nota na prova, esse “conhecimento” isolado não é suficiente para a produção de texto, as chamadas redações. Isso causa nos estudantes certa frustração, por não conseguirem aplicar o que aprendem nas aulas de português.

De acordo com Silva (1989), o ensino da gramática baseado no “certo” e no “errado”, na conceitualização e classificação tem raiz fincada em séculos de tradição: desde Platão e Aristóteles (séc. V e IV a.C), Dionísio do Trácia (que escreveu a primeira gramática do mundo ocidental), até chegar a Fernão de Oliveira (escritor da primeira gramática da língua portuguesa em 1535 a 1540). Neves (2013, p. 31) explica que “praticamente os mesmos quadros que asseguram um lugar em uma classe para cada uma das diversas formas da língua constantes na gramática de Dionísio, o Trácio, estão nas nossas gramáticas atuais”. São conhecimentos adquiridos ao longo dos tempos que são repassados de uma geração para outra.

Ainda segundo Neves (2013), todos sabem que as crianças já chegam à escola com um vasto conhecimento sobre a língua, mas pela forma como a instituição escolar conduz o trabalho com a linguagem, ela tende a “desaprender” e, aos poucos, passa a não mais refletir sobre o que ela já sabia. O modo mecânico oferecido ao trabalho com a língua materna a faz perceber que essa aprendizagem

é alheia ao funcionamento linguístico, logo, essa gramática não faz nenhum sentido para ela, e passa a ser um “corpo estranho”.

Contudo, muito mais que uma forma de ensino e aprendizagem artificial, abstrata e sem sentido, essa abordagem gramatical trouxe, em seu bojo, concepções específicas sobre sujeito, sociedade e sobre a própria natureza da linguagem. Com essa abordagem, o aprendiz era visto como um ser vazio a ser preenchido, como uma tábula rasa. A aprendizagem, por sua vez, era considerada como um processo que se dava de fora para dentro, restando, apenas, ao sujeito absorver (como uma esponja) o conhecimento transmitido por aquele que detinha o conhecimento: o professor (BRAGGIO, 1992).

A prática pedagógica dos professores, além de revelar uma concepção de sujeito e de sociedade, revela, ainda, uma concepção de linguagem, que, segundo Travaglia (1998, 2013), são três: a) a linguagem como expressão do pensamento; b) a linguagem como instrumento de comunicação; c) a linguagem como forma de interação. Essas concepções trazem implicações específicas nas ações docentes, e, como consequência, maneiras diferenciadas dos aprendizes se relacionarem com a língua.

Para Travaglia (1998), a primeira concepção de linguagem tem sua origem na tradição gramatical grega e revela uma prática baseada no “certo” e no “errado”. O ensino da língua se reduz ao ensino das normas gramaticais. Acredita-se que, para se produzir bons textos, basta o aluno memorizar e dominar tais normas. Acredita-se que fazem o bom uso da língua aqueles que pensam corretamente.

A segunda concepção, segundo Travaglia (1998), teve forte influência de Ferdinand Saussure, e foco está na organização interna da língua. Essa concepção revela uma prática que prioriza as estruturas: conhecimento do substantivo, adjetivo, verbos, entre outros; e quando os sujeitos internalizam de maneira adequada aplicam corretamente nas frases e nos textos. A predominância está nos exercícios de fixação, os quais apresentam modelos a serem seguidos. A linguagem não é vista apenas como expressão do pensamento, mas como instrumento de comunicação.

A terceira concepção aborda a linguagem como forma de interação e tem como base as pesquisas desenvolvidas pelo filósofo russo Mikhail Bakhtin e por seu grupo, o chamado Círculo de Bakhtin. Tal concepção, de acordo com Travaglia (1998), vê a linguagem como forma de interação, e acredita não ser possível

trabalhá-la dissociada de seu uso. Nessa concepção, o sujeito passa a ser visto como um ser atuante, capaz de interagir com seus interlocutores, oferecendo e recebendo informações, e nesse processo, vai construindo seu conhecimento. Com essa perspectiva, o ensino da língua materna passa a ter como foco as práticas de linguagem, isto é, nos diferentes usos que fazemos dela em diferentes contextos e nas diversas situações.

Ao se fazer a abordagem da gramática, ancorados nessa última concepção, os professores podem valer-se dos variados gêneros textuais, principalmente aqueles que se mostram necessários no cotidiano dos alunos, e, por meio deles, promover diferentes momentos de reflexão em torno das expressões linguísticas utilizadas pelos locutores nas situações de comunicação.

Os PCN de Língua Portuguesa (1997) se fundamentam nessa última concepção por conceberem a linguagem como forma de interação e ter como objetivo desenvolver a competência comunicativa do sujeito, que assume um papel ativo no seu percurso de aprendizagem. É sob essa perspectiva que se acentuam as práticas de análise linguísticas que discutiremos na seção seguinte.

Análise linguística: implicações no ensino e na aprendizagem

A partir da década de 1980, diante do evidente fracasso do modelo tradicional do ensino da gramática, foram publicados os PCN de Língua Portuguesa, que promoveram uma verdadeira reflexão crítica em torno do processo de ensino e aprendizagem da língua materna. Tal documento tem como objetivo principal “garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito alienável de todos” (BRASIL, 1997, p. 15). A elaboração desse documento teve a influência dos estudos da variação linguística e da psicolinguística.

Apresentando uma abordagem sociointeracionista, os PCN (1997) comungam com a terceira concepção de linguagem, exposta por Travaglia (1998), por reconhecê-la como “lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeito de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e um contexto sócio-histórico e ideológico” (TRAVAGLIA, 1998, p. 23).

Sendo a linguagem concebida como forma de interação entre os sujeitos, seu ensino deixa de ser proposto de forma fragmentada e mecânica e passa a se dar por meio da reflexão em torno dos efeitos de sentido dos recursos expressivos da língua nos variados contextos sociocomunicativos. Nesse sentido, os PCN (1997, p. 25) destacam que:

A linguagem, por realizar-se na interação verbal dos interlocutores, não pode ser compreendida sem que se considere o seu vínculo com a situação concreta de produção. É no interior do funcionamento da linguagem que é possível compreender o modo desse funcionamento. Produzindo-se linguagem, aprende-se linguagem.

Nessa perspectiva, os textos ganham notoriedade, já que é por meio deles que acontece a interação, seja em momentos de recepção ou de produção de linguagem. Esse modo de trabalhar com a linguagem, a partir dos variados textos que apresentam uma função social, distancia-se muito do modo tradicional como o ensino da língua materna era oferecido, já que se utilizavam frases descontextualizadas para que se aprendesse determinada estrutura gramatical.

Para Geraldi (2013), focalizar a interação verbal como o lugar dos sujeitos e sua produção de linguagem é admitir que a língua não está previamente pronta, acabada, de forma que os aprendizes se apropriam para depois usá-la; pelo contrário, ela vai se (re)construindo no decorrer do processo de interlocução. Para esse autor, assim como a linguagem é social, também assim é o sujeito, que nunca está pronto, pois ele se completa e se constrói nas suas falas. As interações, por sua vez, se dão dentro de um contexto sócio-histórico mais amplo e podem sofrer interferência desse contexto determinado por uma formação social.

Ainda segundo Geraldi (2013, p. 8):

[...] nos contrapontos entre a construção dos objetivos científicos e construção dos conteúdos de ensino; entre as identidades social e historicamente construídas do professor e as especificidades do trabalho com textos; entre um ensino como reconhecimento e um ensino como conhecimento e produção, o deslocamento que uma concepção interacionista da linguagem produz pode contribuir para a construção de alternativas, sem que isto signifique o abandono de conhecimentos historicamente produzido em troca do senso comum de interpretações momentâneas.

No bojo dessas discussões emergem as práticas de análise linguística, que aproveitam esses conhecimentos historicamente construídos pelo professor, propondo um movimento diferenciado das tradicionais aulas de gramática, partindo da reflexão sobre as escolhas e os efeitos de sentido das expressões linguísticas inseridos nas práticas interlocutivas.

Geraldi (2010) propõe uma prática diferenciada para o ensino da língua portuguesa que tem como base a leitura e a escrita integrada à análise de problemas identificados nas produções textuais dos alunos. Isso é o que alimenta as práticas de análise linguística – que se mostram mais significativas do que os exercícios centrados, exclusivamente, em bases estruturais.

Essa forma de se trabalhar, muitas vezes, causa dúvidas e dificuldades para a execução da prática docente. Para Mendonça (2006), isso é natural quando o professor busca inserir uma prática, diferente das suas ações cotidianas em sala de aula, ou seja, dificuldades em aplicar uma nova proposta teórico-metodológica.

Mendonça (2006, p. 205) comunga com Geraldi (2013), quando se refere a essa abordagem de ensino como “uma nova perspectiva de reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua, com vista ao tratamento escolar de fenômenos gramaticais, textuais e discursivos”.

Tal perspectiva de ensino e aprendizagem da língua apresenta implicações do ponto de vista pedagógico pela necessidade de se ter esclarecido como se dá essa reflexão em torno dos recursos expressivos da língua. As ações devem partir das atividades epilinguísticas, para, posteriormente, se chegar às práticas metalinguísticas, como explica Geraldi (2013).

As atividades epilinguísticas são aquelas que tomam a linguagem como objeto de reflexão quando proferida nos processos de interlocução. Acontecem momentos em que são feitas paradas estratégicas para refletir acerca dos recursos da língua. Já as atividades metalinguísticas utilizam a própria linguagem para falar dela mesma por meio da sistematização, categorização e conceitualização (GERALDI, 2013). É por meio das atividades metalinguísticas, que os alunos aprendem os aspectos estruturais da língua, contudo, vale ressaltar que só faz sentido depois de passar pelo processo da reflexão dos efeitos de sentidos das expressões da língua.

Os PCN (1997) ressaltam que ambas as atividades, epilinguísticas e metalinguísticas, são atividades de reflexão sobre a língua, todavia, o que as difere

são os seus fins. As primeiras estão voltadas para o uso no interior das atividades linguísticas, enquanto que as segundas estão voltadas para a descrição dos elementos linguísticos.

Para os PCN (1997), o simples fato de as escolas, durante muito tempo, terem trabalhado a gramática de forma fragmentada e descontextualizada (partindo da metalíngua para a língua, através desse processo descritivo e exemplificativo, com foco na memorização de nomenclaturas) gerou um questionamento sobre se de fato há necessidade de ensiná-la. Mas esse documento deixa claro que não é essa a questão, e sim, o como ensinar a gramática.

O movimento metodológico dado aos conteúdos nas práticas de análise linguística faz toda a diferença, uma vez que, consoante os PCN (1997), devem se voltar para ação-reflexão-ação, porque o objetivo é que, paulatinamente, as reflexões se incorporem às atividades linguísticas dos aprendizes que deem condições de monitorá-la com autonomia e eficácia. E, em se tratando dos anos iniciais do Ensino Fundamental, é que essa forma de se trabalhar se faz necessária.

Para Possenti (2013), trabalhar na perspectiva do que coloca a análise linguística não impede de se fazer uma sistematização dos aspectos gramaticais. O que muda é que, o que antes era o começo, hoje, nessa perspectiva teórico-metodológica, passa a ser o fim. Esse autor ainda chama a atenção para o fato de se trabalharem práticas de linguagem contextualizadas, pois não faz sentido propor separação silábica e construção de frases afirmativas, interrogativas e exclamativas fora de contexto, visto que “não se aprende por exercícios, mas por práticas significativas” (POSSENTI, 2013, p.47).

De acordo com Geraldi (2010; 2013), é a partir da leitura e das produções textuais que podemos criar condições para as atividades interativas. E é no interior delas, e a partir delas, que se dão as práticas de análise linguística. Há muito ainda a ser dito acerca desse assunto, porém, apontamos aqui, somente os pontos cruciais que fundamentam essa proposta. Na seção seguinte, discutiremos a importância de se realizar produções textuais desde as classes de alfabetização, uma vez que, só se aprende a escrever escrevendo.

Aprendendo a escrever escrevendo

Durante muito tempo, nas aulas de redação, as propostas de produção giravam em torno de temas/assuntos que não faziam muito sentido, como: *minhas férias, sequência de imagens, se eu fosse um(a)...*, *palavras soltas* etc. Os alunos poderiam até saber o que iriam escrever, mas não sabiam o “como”, tampouco o “para quem”, gerando assim, insegurança, medo e a certeza de que escrever é muito difícil.

Vivemos um momento em que a expressão “produção textual” ou “produção de texto” se tornou conhecida no ambiente escolar. A utilização dessas expressões ao invés de “redação”, segundo Geraldi (2010), não é uma simples mudança de nomenclatura nem um modismo. Trata-se de uma mudança metodológica e de concepção de ensino e aprendizagem da língua que incorpora aspectos fundamentais no momento da escrita: a garantia das condições, instrumentos e agentes de produção; além de focalizar a maneira como se produz um texto na instituição escolar. Para esse autor, ao se pensar sobre o processo didático de escrever, na escola e para a escola, duas coisas foram postas em xeque: a chamada ‘economia’ do processo de escrever e a existência do dom de escrever. O autor não desconsidera o processo criativo do sujeito, todavia, deixa claro que o processo de produção exige trabalho e não inspiração.

No ato da produção textual, ainda para Geraldi (2010), os sujeitos passam de meros aprendizes para agentes do processo, pois ninguém escreve pelo outro. “Escrever é um gesto individual, que implica necessariamente os sujeitos do discurso” (GERALDI, 2010, p. 166). Além disso, ao se pensar em escrever um texto, pressupõe-se a existência de um interlocutor, alguém que vai ler essas escritas. Nas aulas de redação, o leitor era somente o professor, que lia com o propósito de indicar os erros. Já o trabalho com produção sugere pensar a escrita como algo dialógico que requer um interlocutor, ou seja, alguém com quem se estabelece uma comunicação, uma interação (que não é, necessariamente, o professor). E é pensando nesse interlocutor que se escolhe intencionalmente a forma do dizer.

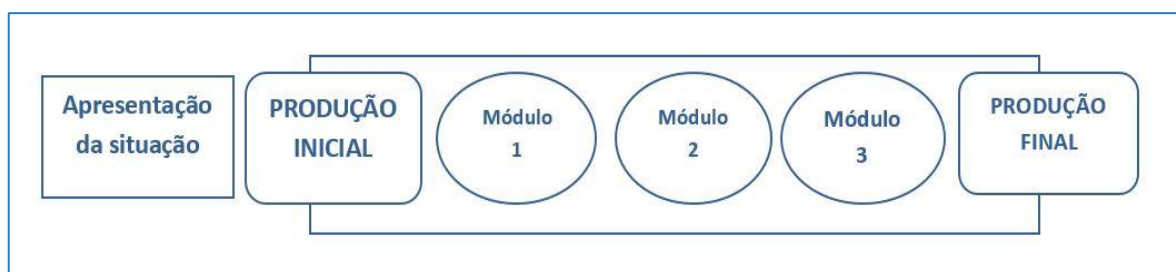
Geraldi (2010) destaca a importância do professor como agente mediador no processo de produção de textos. É nessa mediação que o autor situa a “análise linguística”, pois o professor, ao invés de “leitor-corretor”, passa a ser um “coenunciador”, à medida que identifica os aspectos da língua que os alunos ainda

não dominam e cria condições para que aprendam, não por uma metalinguagem, mas por meio das atividades de análise e reflexão sobre a língua.

Foi isso que intencionamos ao propor um trabalho de produção textual para os alunos do segundo ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Rio Branco, no Acre. Ainda em processo de alfabetização, as crianças foram convidadas a participarem do desenvolvimento de uma sequência didática que tinha como foco, a reescrita de uma fábula.

Optamos por uma reescrita porque comungamos com os PCN (1997), quando destacam que no processo de alfabetização são muitos os aspectos a serem coordenados pelos alunos ao mesmo tempo: quais letras escrever as palavras; escolha do léxico; como dizer; o que dizer; destinatário; e isso dificulta o processo das escrituras. Com a proposta de reescrita, mediante um longo trabalho, as crianças já têm garantido “o quê” dizer, o desafio está em articular as palavras, em pensar no discurso.

Trabalhamos o ensino da produção de textos por meio de uma sequência didática porque concordamos com Schnewuly e Dolz (2013), ao considerarem que as sequências didáticas têm a finalidade de ajudar os alunos a dominarem melhor um gênero de texto, levando-os a escreverem ou falarem de forma mais adequada numa determinada situação de comunicação. Ao conceituarem “sequência didática”, esses autores destacam que se trata de um conjunto de atividades articuladas, organizadas sistematicamente em torno de um gênero textual que possui a seguinte estrutura:



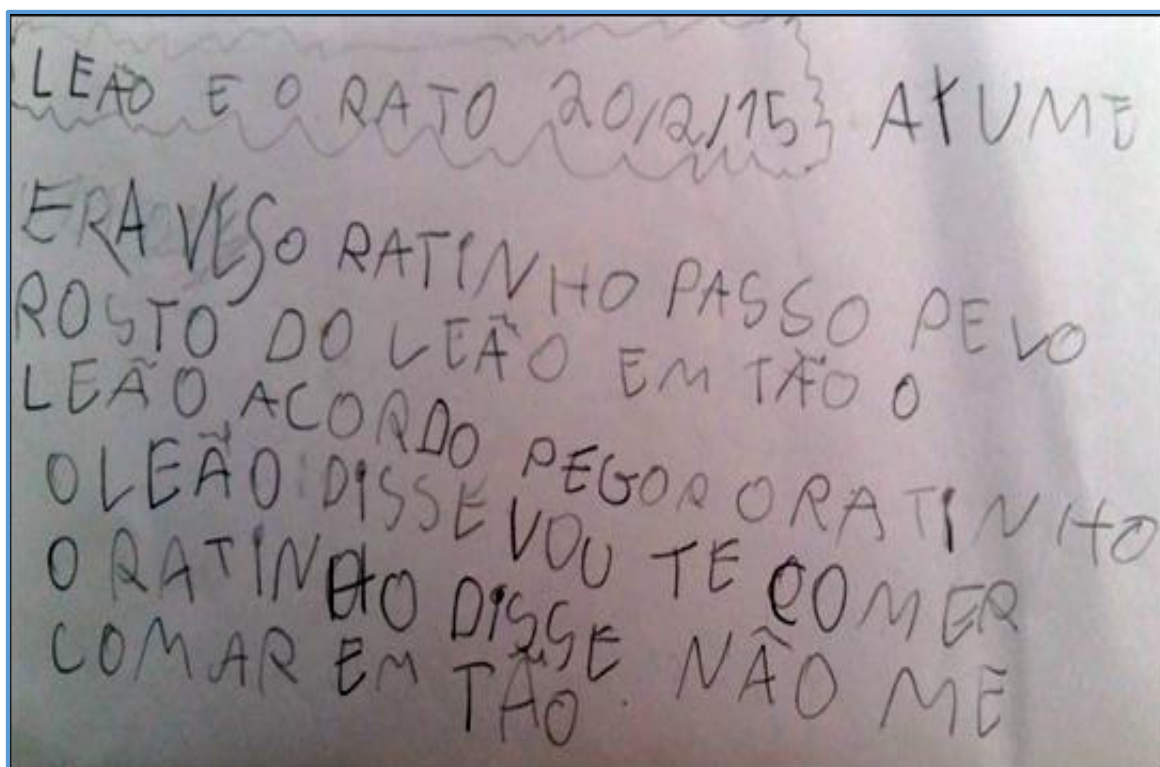
Fonte: Schnewuly e Dolz (2013)

Esse esquema pressupõe um trabalho que começa com a apresentação da proposta de atividade para a turma. É o momento de detalhar para os alunos o que

eles terão que fazer pela frente e se engajem em todas as etapas. Nessa ocasião, a turma constrói a representação da situação de comunicação e das atividades de linguagem a serem executadas. Logo depois, acontece a primeira produção para que o professor identifique os conhecimentos da turma, suas necessidades de aprendizagem, e planeje as ações a serem executadas nos módulos, para, em seguida, partir para a produção final e a revisão do texto.

Em nossa proposta de trabalho, com a turma do segundo ano, a primeira produção foi de uma fábula já conhecida pela turma, “O leão e o ratinho” (o gênero já havia sido trabalhado nas etapas iniciais da sequência didática). Fizemos a leitura seguida de um reconto, a fim de garantir que eles conhecessem o enredo. Logo em seguida, solicitamos que nos contassem por escrito. Para ilustrar o percurso de todo o processo, apresentaremos a escrita de uma aluna

Figura 1 - Produção inicial



Fonte: Arquivo pessoal

Essa primeira produção mostrou que a aluna já tinha uma escrita alfabética. Ela utilizou a expressão “era uma vez” para situar o tempo da narrativa, embora seja

uma expressão mais comum em contos de fadas; além disso, apresentou conhecimentos tanto dos aspectos discursivos como notacionais da nossa língua, ainda que, com muitas restrições. Diante disso, planejamos os módulos de trabalho voltados para o conhecimento das características do gênero e da linguagem que lhe é peculiar, principalmente, as questões voltadas para os marcadores de tempo.

No primeiro módulo, realizamos muitos atos de leitura de fábulas: leitura feita em voz alta pela professora, leitura pelos alunos, individual, em grupos e em duplas. Discutimos as semelhanças entre os textos e, sistematizamos, por meio de registro escrito, suas características. Nos módulos seguintes, fizemos as análises dos textos com foco nos marcadores de tempo, marcadores textuais e a pontuação. Vale ressaltar que houve a necessidade de se fazer um planejamento cuidadoso das análises, pois os alunos precisariam perceber as questões que o docente destacaria. Isso foi feito por meio de perguntas que os levaram a pensar e refletir acerca dos elementos da textualidade.

Santos, Riche e Teixeira (2013, p. 101) destacam que:

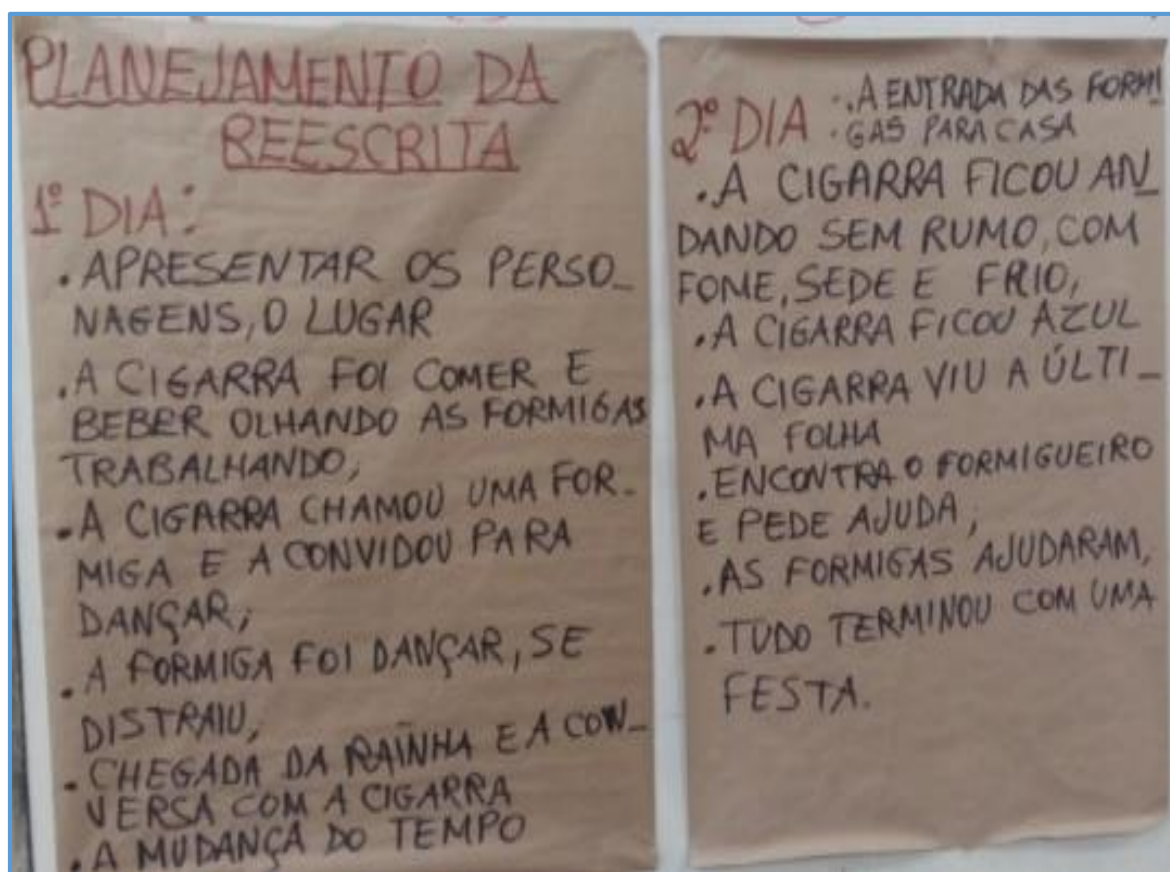
[...] ao trabalhar a análise de um texto, o professor pode chamar a atenção do aluno para a presença ou a ausência desses critérios, que auxiliam no momento da correção de uma produção textual e ajudam o aluno a perceber se as ideias transmitidas estão bem encadeadas no texto (coesão e coerência), se a intenção ficou clara, se as informações são suficientes para transmitir a mensagem do leitor.

De acordo com as autoras, quando a produção textual é vista como um processo, são cumpridas muitas etapas até se propor a produção final do texto. Com essa perspectiva, após muitos momentos de análise e reflexão sobre a língua, sobre o gênero e o conteúdo a ser escrito, propomos uma produção oral com destino escrito, em que a professora fez o papel de escriba. Na oportunidade, além de os alunos produzirem textos, também puderam refletir sobre a melhor forma de dizer, de deixar mais claro para os interlocutores, o conteúdo do texto. Isso contribuiu muito para a qualidade da produção final.

Ainda para Santos, Riche e Teixeira (2013), uma das etapas primordiais no processo da produção textual é o planejamento do texto. Para as autoras, isso contribui para que os alunos organizem seu pensamento no ato da escrita. Realizamos o planejamento do texto anotando no papel-madeira a quantidade de

dias que iriam precisar para escrever o texto todo, bem como o que iriam escrever em cada etapa (como se pode ver na Figura 2). Nosso intento era assegurar que as crianças tivessem todas as condições de produção garantidas: conhecimento do gênero, do conteúdo e do destinatário. No nosso caso, escolhemos a fábula “A cigarra e as formigas”.


Figura 2 - Planejamento da reescrita



Fonte: Arquivo pessoal

Os alunos demonstraram muita confiança em sua capacidade de produção no início da reescrita, e logo iniciamos a escrita da primeira etapa do texto (como se pode verificar na Figura 3). As crianças conseguiram produzir o texto nas duas etapas planejadas. No segundo dia da escrita, sugerimos que fizessem uma leitura de tudo que haviam escrito, para dar continuidade.

Figura 3 - Primeira produção

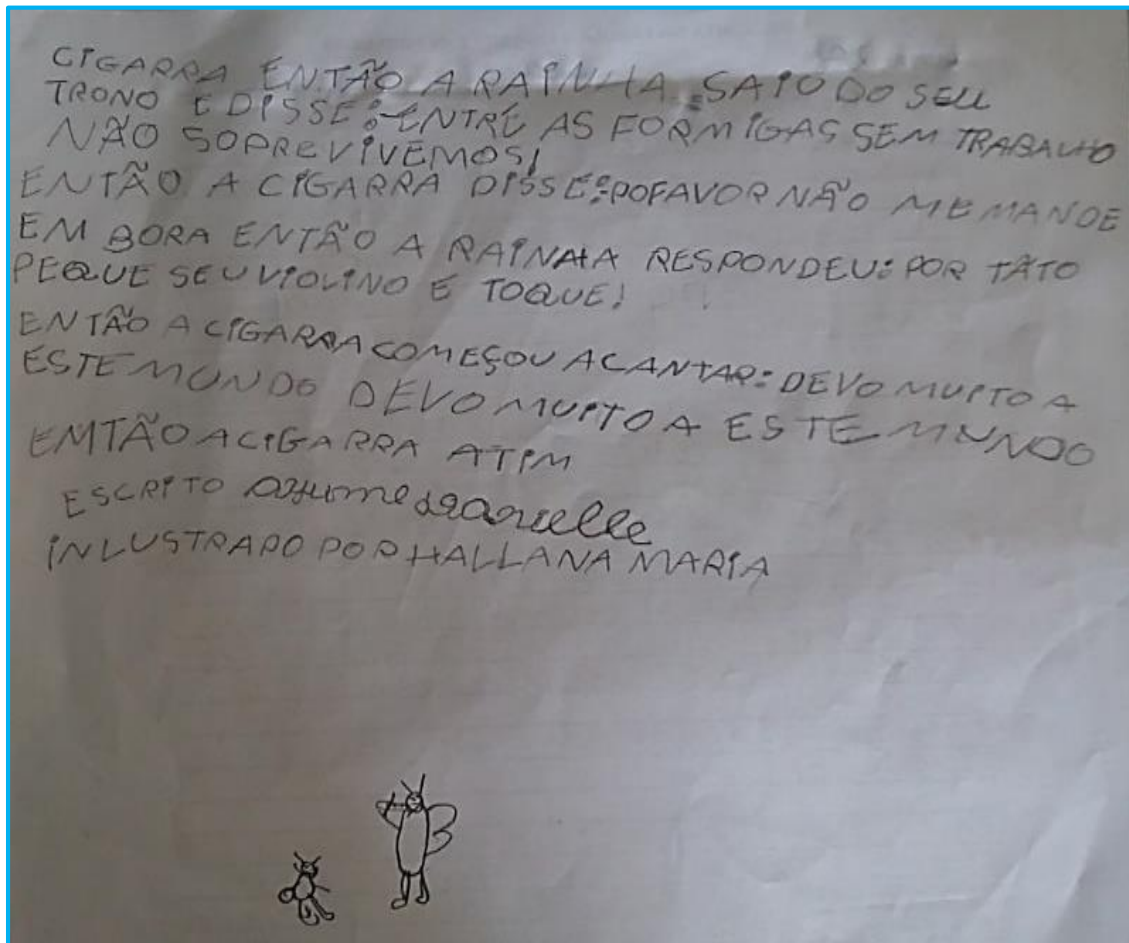
 REESCRITA DA FÁBULA A CIGARRA E AS FORMIGAS

AYUME
ESCRITO RA

CERTO DIA A CIGARRA ESTAVA TOCANDO SEU VIOLINO
ALEGRIAMENTE A CIGARRA PAROU PARA COMER FOLHAS
E BEBER VINHO. DE REPENTE SE DESTRALIU AS
FORMIGAS TRABALHANDO RA RARA
CIGARRA RESPONDEU VENHA QUI FILHO AI ELE
FOI DISSE: NOSSO SENHOR QUANDO FEIS A
GENTE NÃO SE ESQUESE UNADA ELE NÃO
PODERIA ESQUESE A GORA? AGORA NÃO
VAMOS FALA MAIS DISSO VAMOS CATAR
E DANÇA EM TÃO A FORMIGUINHA COMESOU
ADANCA E DE REPENTE A RAINHA CHEGOU EM TÃO
A FORMIGUINHA SEGUROU NO SEU CAGA-
DO A SAUDOU EM TÃO FINGIU QUE ESTA-
VA TRABALHANDO EM TÃO A CIGARRA DISSE
SAUDAÇÃO RAINHA EM TÃO A RAINHA
RESPONDEU: QUANDO O INVERNO CHEGAR
VOCÊ VAI MUDAR SUA ATEÇÃO EM TÃO
A CIGARRA RESPONDEU NOVAMENTE
O INVERNO AINDA VAI DEMORAR UM
BUCADO!

ENTÃO A RAINHA ESCUTOU O QUE A
CIGARRA DISSE FOI EM BORA DEPOIS
DE ALGUNS MINUTOS O INVERNO CHEGOU
ENTÃO A CIGARRA AVISTO A PENAS
UM FOLHA ENTÃO ELA DISSE: COMIDA
COMIDA ENTÃO AVISTOU O FORMIGUEI-
RO E BATEU NA PORTA ENTÃO
AS FORMIGAS COLOCAM SOPA PARA

Figura 4 - Continuação da primeira produção



Fonte: Arquivo pessoal

A produção ilustrada na Figura 4 mostra um avanço significativo em comparação à primeira escrita. A aluna já utilizou a linguagem característica das fábulas, como “Certo dia”, marcando o tempo da narrativa. No desenvolvimento do seu texto ainda utilizou os seguintes marcadores temporais: “de repente”, “então”, “depois de alguns minutos”. Além disso, apresentou mais informações e se arriscou em utilizar os sinais de pontuação, coisas que não apareceram no primeiro texto.

Quando todos os alunos concluíram a atividade, foi o momento de fazermos uma análise do desempenho de cada um, individualmente, e da turma, como um todo. De modo geral, houve um grande avanço em relação às produções iniciais. Fizemos um mapeamento dos principais problemas apresentados nos textos; escolhemos aqueles que representavam as maiores dificuldades da turma e fizemos uma revisão coletiva. De acordo com Santos, Riche e Teixeira (2013), esse é o momento de oferecer alternativas para suprir as dificuldades do grupo. Desta vez, focamos nas repetições e na mistura dos discursos. Em seguida, devolvemos os

textos aos alunos e, de posse do texto, cada criança fez a sua revisão, transcrevendo para outra folha.

Figura 5 - Produção final

Alfumele Samuelas
REVISÃO DA REESCRITA "A CIGARRA E AS FORMIGAS"

CERTO DIA A CIGARRA ESTAVA TOCANDO SEU VIOLINO ALEGRIAMENTE. ELA PAROU PARA COMER FOLHA E DE REPENTE VIU AS FORMIGAS TRABALHANDO.

- RÁRÁRÁ-RIO A CIGARRA
- NOSSO SENHOR NÃO ESQUESEU DE NADA DE REPENTE CHEGOU A RAINHA A CIGARRA DISSE-SALDA SÃO RAINHA ESTAMOS AQUI EUA FORMIGA ESTAMOS DANÇANDO VENHA TAMBÉM DANÇAR!

A RAINHA RESPONDEU: - NÃO! QUANDO O INVERNO CHEGA COBRE O SOLO VOCE VAI MUDAR SUA ATENÇÃO! A CIGARRA RESPONDEU: - U INVERNO AINDA VAI DEMORAR UM BUCADO!

A RAINHA ESCUTOU O QUE A CIGARRA DISSE E FOI EM BORA. DEPOIS DE ALGUNS MINUTOS O INVERNO CHEGOU ENTÃO A CIGARRA COMEÇOU ANDAR PELA NEVE COM MUITO FRIO E FOME. LONGO DEPOIS AVISTOU APENAS UMA FOLHA ENTÃO, SAIU SE APROXIMANDO MAIS A FOLHA VIU:

FICOU AZUL DE FRIO E DE FOME. AVISTOU O FUMIQUERO E FOI BATER NA PORTA ELA NÃO AGUENTOU E DESMAIOU. AS FORMIGAS A SOCORREU E A CIGARRA E ALEVANTOU PARA SUA CASA E COLOCAR 3 BALDES COM AGUA QUENTE PARA OS PÉS E O RABO. DEPOIS DE LOMBAR PARA NÃO SENTIR FOME. DEPOIS DE LOMBAR A CIGARRA DISSE: RAINHA TENHA PIEDADE NÃO ME MANDAR PARA FORA? A RAINHA SE LEVANTOU DE SEU TRONO E FALOU: - ENTRE AS FORMIGAS TRABALHO NÃO SE LOMBAR, PORTANTO PERDE SEU VIOLINO E TUDO!

FIM

Fonte: Arquivo pessoal

Nessa etapa, os alunos se deslocam do papel de escritores para leitores críticos de seus próprios textos. Sendo assim, o processo da revisão foi bastante trabalhoso. Todavia, consideramos que tal atividade é um procedimento que só se

aprende a fazer praticando. Ainda há outros aspectos a serem melhorados no texto das crianças, mas para essa sequência didática consideramos os resultados bastante proveitosos, como é possível visualizar na produção final (Figura 5).

Considerações finais

Para que os alunos se tornem bons escritores, produtores de textos é essencial que esses alunos participem de muitos momentos voltados para a análise e reflexão sobre a língua. O tratamento escolar que as instituições de ensino deram durante muito tempo ao ensino da língua portuguesa já não é mais satisfatório, já que consideramos a língua como uma ação interlocutiva que acontece em práticas situadas.

O trabalho com os conteúdos da gramática deve seguir o movimento sugerido pelos PCN, que parte do uso-reflexão-uso, através de ações metodológicas que priorizam as atividades epilinguísticas em detrimento das metalinguísticas. Dessa forma, há uma verdadeira instrumentalização para que os alunos tenham as condições necessárias para se comunicarem, seja na modalidade oral, seja na modalidade escrita da língua.

O trabalho com produção textual requer do professor um planejamento detalhado de todas as etapas das atividades. Deve contemplar ações que evidenciem os conhecimentos prévios dos alunos, bem como, suas necessidades de aprendizagem, para que possam, paulatinamente, executar atividades que supram tais dificuldades e potencialize os saberes já existentes.

A produção textual e a análise linguística são processos importantíssimos para o desenvolvimento da competência comunicativa dos sujeitos, visto que nos comunicamos através da linguagem oral ou escrita. Embora não sendo uma tarefa fácil, essas atividades, assim como a leitura, torna-se imprescindível para o desenvolvimento de um sujeito crítico e reflexivo, pois como afirma os PCN (1997, p. 32), o objetivo do ensino de língua portuguesa é “que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo, nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania”.

Referências

- BRAGGIO, S. L. B. **Leitura e Alfabetização**: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa**. Brasília: 1997.
- GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.
- _____. **Portos de passagem**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.
- MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: **Português no ensino médio e formação do professor**. BUZEN, C. e MENDONÇA, M. (org.). São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- NEVES, M. H. M. **Que gramática estudar na escola?** São Paulo: Contexto, 2013.
- POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.
- SANTOS, L. W.; RICHE, R. C.; TEIXEIRA, C. S. **Análise e produção de textos**. São Paulo: Contexto, 2013.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J., *et all.* **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- SILVA, R. V. M. **Tradição gramatical e gramática tradicional**. São Paulo: Contexto, 1989.
- TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino da gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1998.
- _____. **Na trilha da gramática**: conhecimentos linguísticos na alfabetização e letramento. São Paulo: Contexto, 2013.

A abordagem linguística e abordagem literária: o foco na expressividade sonora

Sílvia Rejane Teixeira de ABREU

Alexandre Melo de SOUSA

Uma das discussões mais frequentes, atualmente, na área de educação diz respeito ao tratamento do texto literário e seu reflexo no ensino. No que se refere à língua portuguesa, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, 2000), doravante PCNs, apresentam propostas de trabalho que valorizam, primeiramente, a participação crítica do aluno diante da sua língua e, por conseguinte, que mostram as variedades e pluralidade de uso inerentes ao idioma materno, como por exemplo, o uso literário.

Entretanto, apesar de algumas ideias que aparecem nos PCNs não serem novas – pelo contrário, são objetos de debate há décadas – a reação dos profissionais de educação diante desse material não tem sido das melhores. Já foi constatado, através de pesquisas em sala de aula, que o professor ainda persiste no trabalho “mecânico” do texto literário, utilizando-o como pretexto para explorar conteúdos gramaticais ou morais, o que não corresponde com a orientação proposta pelos PCNs.

Tendo em vista a adoção dessa nova postura docente, torna-se indispensável o (re)conhecimento, por parte do professor, da realidade e dos interesses dos alunos e a adoção de métodos didático-pedagógicos que favoreçam o alcance desses objetivos propostos pelos PCNs (1998, 2000), como por exemplo:

a) substituir os exercícios mecânicos e puramente estruturais de abordagem textual; preferindo a utilização de textos completos, que manifestem situações discursivas reais, abolindo, assim, fragmentos ou frases soltas, que, na maioria das vezes, só servem de pretexto para o ensino de normas gramaticais;

b) limitar os trabalhos com a gramática normativa, principalmente aqueles que valorizam mais as exceções que as regras; e,

c) utilizar os textos literários, concebendo-os como aprendizados em si mesmos, e não como meios para ensinar valores morais e/ou gramaticais – o que acaba por inibir as descobertas, pelos alunos, do prazer da leitura e dos valores concernentes à cultura e à arte.

Diante do exposto, o presente trabalho objetiva demonstrar e discutir a respeito do liame estabelecido entre a abordagem linguística e a abordagem literária, com vistas a ressaltar necessária inseparabilidade dos dois tratamentos no ensino da LP. Utilizaremos, como exemplo, a exploração do texto musical *Dodói*, de Luiz Tatit.

Língua e Literatura: intersecções

No âmbito pedagógico, particularmente, “‘língua’ e ‘literatura’ são termos que se associam de um modo quase automático, formando um sintagma sólido e coeso” (FONSECA, 2000, p. 37). Isso, no entanto, não deve ser entendido como uma orientação para se trabalhar a língua adicionada à literatura (ou vice-versa), ou ainda ensinar uma para depois ensinar a outra.

Consiste, segundo a autora supra, de ter em mente que o aluno, ou o falante de um modo geral, desde os períodos iniciais de aprendizagem lingüística, tem a capacidade de explorar as vastas “virtualidades cognitivas e lúdico-catárticas de uma relação autotélica com a língua” (FONSECA, 2000, p. 39).

Sabe-se que o texto literário, em práticas tradicionais de abordagem de Língua Portuguesa, era tomado como modelo perfeito vernáculo, e, como tal, era explorado em exercícios de análise gramatical. Ao texto literário, portanto, era conferido um patamar ideológico, exemplar; contudo, banal. Os diálogos extraídos

de obras literárias ficcionais, por exemplo, eram utilizados, erroneamente, em exercícios de análise de interações verbais. Nesse caso, o excerto literário era tratado como um diálogo oral real.

Tais atitudes acabavam por empobrecer o material literário, deixando no esquecimento os valores e os recursos próprios da criação literária. Uma vez tomado como exemplo, o texto literário perde sua funcionalidade – já que, neste caso, uma abordagem exclui a outra. Seria conveniente, ao invés de quantificar o material literário, qualificá-lo, vendo-o como modelo de exploração e experimentação criativa dos recursos que a língua põe à disposição. Trata-se da mudança de uma vertente de abordagem estática para uma dinâmica. A língua passa a ser vista como matéria prima que é utilizada na criação artística e cultural. A obra literária, nas palavras de Coseriu (1993, p. 30), “é obra de linguagem, obra que não utiliza simplesmente a linguagem, mas que constrói linguagem, desenvolve, realiza virtualidades já contidas na linguagem”.

O uso literário da linguagem nas práticas pedagógicas de Língua Portuguesa

Usar a linguagem no âmbito literário constitui, segundo Renauro (2000, p. 151), não um uso particular, mas a “plena realização de suas possibilidades, potencialidades, virtualidades”. Um dos recursos linguísticos essenciais para qualquer usuário de uma língua é o da expressividade. Esse efeito linguístico, que pode ocorrer nos mais diferentes âmbitos da linguagem: fônico, mórfico, léxico, sintático etc., e que tem estreita relação com as diferentes criações literárias; deve ser uma das habilidades desenvolvidas no contexto escolar, tanto direcionadas para as práticas escritas, quanto orais.

Renauro (1997, p. 76) lembra que, seja na linguagem oral, seja na linguagem literária, o usuário da língua tem possibilidades de exercer a criatividade. “Enquanto poder de criação, em seu momento absoluto, linguagem e poesia se identificam”. Assim, o ensino de Língua Portuguesa deve criar oportunidades para que o aluno exercite, amplie e aperfeiçoe a capacidade criativa e expressiva por meio da linguagem.

A Estilística, por exemplo, é um dos ramos linguísticos que trata, em seu escopo, da expressividade. Guiraud (1970, 73) inclui o referido fenômeno na Estilística da Expressão, “[...] estudo dos valores expressivos e impressivos próprios aos diferentes meios de expressão de que a língua dispõe”. E, segundo Martins (2000, p. 22), trata-se de um conteúdo de caráter subjetivo, “o qual constitui o fato estilístico, atingindo sua intensidade máxima na língua literária”.

A seguir, apresentamos alguns exemplos do uso de recursos expressivos em alguns âmbitos da linguagem.

(1) no nível fônico: imitação sonora percebida a partir da repetição dos sons labiodentais [v] que têm aproximação de sopros.

O vento varria as folhas,
O vento varria os frutos,
O vento varria as flores [...]

(Manuel Bandeira, apud MARTINS, 2000, p. 35)

(2) no nível mórfico: superlativação, a partir do uso de sufixos de intensificadores em adjetivos e advérbios.

A belíssima Minogue, considerada a melhor (há alguma dúvida?) cantora australiana de os tempos, soube pelos tablóides que seu namorado, o gatésimo Oliver Martinez, estava tendo um affair com a tão-bela-quanto Angelina Jolie. Verdade ou não, dizem que o espertinho a presenteou com a espetacular pulseira Chaumet como pedido de desculpas. Pelo astral da conversa com Jade Jagger, chiquérrima num valiosíssimo colar Chopard, a idéia deu certíssimo. Se a moda pega...

(Coluna Íntimos e Chiques, In: O Povo, 06/08/2003, apud SOUSA, 2004, p. 96).

(3) no nível léxico: uso de estrangeirismo.

Graça Dias Branco da Escóssia vista na très chic maison Adolfo acrescentando em seu alinhado guarda-roupa modelitos exclusivos do Verão 2003/2004, exibidos por Monsieur Aguiar
(Coluna Íntimos e Chiques, In: O Povo, 01/08/2003, apud SOUSA, 2004, p. 108).

(4) no nível sintático: distribuição dos adjetivos e anteposição dos adjuntos com preposição.

Do teu perfil os tímidos, incertos
Traços definidos, vagos traços
Deixam, da luz, nos ouros e nos aços,
Outra luz de que os céus ficam cobertos.

(Cruz e Sousa, apud MARTINS, 2000, p. 167)

A partir dos exemplos apresentados, é possível perceber que o fenômeno da expressividade pode ocorrer tanto nos textos literários, quanto em textos de natureza e funcionalidade distintas, como o jornalístico, exemplificado com trechos de colunas sociais.

Retomando a posição de Renauro (1997), quanto ao exercício da criatividade em textos orais, apresentada anteriormente, convém acrescentar que, ao ingressar na escola, o aluno já é um usuário da modalidade oral da linguagem, contudo, é nas práticas propostas pelo ensino de Língua Portuguesa que ele terá a oportunidade de ampliar sua capacidade de usar de forma competente sua fala.

Cabe ao professor, portanto, utilizar meios teórico-metodológicos adequados para que o aluno perceba as diferentes variações que pode sofrer a linguagem (e os diferentes gêneros textuais direcionados para cada situação e objetivo) e, dessa forma, fazer uso apropriado delas, inclusive utilizando, quando a situação discursiva exigir, elementos não-verbais. Cordéis, simulação (dramatização) de telejornais, palestras, conversas espontâneas, exercícios teatrais

entre outros; são bons modelos situacionais para o uso de deferentes variações linguísticas e para a aplicação da expressividade e criatividade.

Análise da expressividade sonora em *Dodói*, de Luiz Tatit: linguística e literatura

Com o intuito de mostrar como aliar a análise linguística e a análise literária, apresentamos, a seguir, uma análise fonoestilística do texto musical *Dodói*, de Luiz Tatit. A referida análise tem como base o estudo de Abreu (2016).

Dodói

Eu ando tão dodói
Mas tão dodói
Que quando ando dói
Quando não ando dói
Meu corpo todo dói

Tendão dói
Dedão dói
Pomo-de-adão dói
Ouvido dói
Libido dói
Fígado dói
Até meu dom dói
Pois quando canto
Não importa o tom dói

Pode-se perceber, numa interpretação geral do texto musical “Dodói”, a descrição de uma dor tão profunda do “Eu Lírico”, que chaga a atingir o físico (tendão, dedão, pomo-de-adão, ouvido, fígado) e o psíquico (dom, tom, libido).

[...] Meu **corpo** todo **dói**

Tendão **dói**

Dedão **dói**

Pomo-de-adão **dói**

Ouvido **dói**

Libido **dói**

Fígado **dói**

Até meu **dom** **dói**

No texto musical de Tati duas importantes funções da linguagem são destacadas a poética e a emotiva. A primeira se manifesta por meio da linguagem particularizada, que vai além do sentido referencial, com ênfase na forma da mensagem. Aqui relembramos o que ensina Jakobson (2011, p. 129) quando descreve a função poética: o uso do eixo da seleção sobre o eixo da combinação. No caso da canção em tela, destaca-se emprego de efeitos sonoros dos vocábulos selecionados com o objetivo de sugerir a sensação de dor. Veja-se a construção do vocábulo “dói”, a partir da combinação das sílabas finais de algumas palavras como: ando, todo, ouvido, libido e fígado com a palavra “dói”.

[...] Que quando **ando** **dói**

Quando não **ando** **dói**

Meu **corpo** **todo** **dói**

[...] **Ouvido** **dói**

Libido **dói**

Fígado **dói**

Os versos anteriores apresentam uma alteração fonética que denominamos de “elisão”, pois, como ensina Martins (2012, p. 78), a “elisão é o desaparecimento da vogal final de uma palavra ante a vogal inicial da palavra seguinte”. Embora não ocorra a supressão do som vocálico, uma vez que a “palavra seguinte” (dói), neste caso, não inicia com uma vogal, ocorre uma junção ou organização silábica que dá origem a um novo vocábulo. Este fenômeno caracteriza-se pelo choque da sílaba final “do” das palavras: ando, todo, ouvido, libido e fígado com o vocábulo “dói”. A junção silábica resulta na formação do título do texto e destaca ainda mais a ideia central do poema: a sensação de dor e sofrimento.

Ainda sobre as funções da linguagem presentes neste texto, podemos constatar a função emotiva caracterizada pela utilização de primeira pessoa do singular “eu”, tanto no pronome pessoal e no pronome possessivo, quanto nas flexões verbais – o que remete à ênfase centrada no emissor da mensagem, como destaca Jakobson (2011, p. 123). Vejamos a seguir:

[...] **Eu** ando tão dodói
[...] **Meu** corpo todo dói
Tendão dói
Dedão dói
Pomo-de-adão dói
Ouvido dói
Libido dói
Fígado dói
Até **meu** dom dói
[...] Pois quando **canto**

Quanto à estrutura, o texto musical Dodói é composto por duas estrofes (livres), que fogem à regra das chamadas formas fixas - o soneto, a balada, o rondel e outros. A primeira estrofe possui cinco versos, e a segunda, nove versos. Classificam-se, portanto, quanto à soma dos versos em Quintilha – cinco versos e Nona – nove versos, consecutivamente. Além disso, a composição possui rimas de valor do tipo *Toante*, com destaque para os sons vocálicos ao longo de todo o texto.

A *assonância* se justifica com o uso do fonema /o/. Nas finalizações dos versos, as rimas acontecem a partir da repetição do ditongo decrescente /ói/ = /ɔj/.

[...] Eu ando tão dodói
Mas tão dodói
Que quando ando dói
Quando não ando dói
Meu corpo todo dói

Tendão dói
Dedão dói
Pomo-de-adão dói
Ouvido dói
Libido dói
Fígado dói
Até meu dom dói
Pois quando canto
Não importa o tom dói

É interessante destacar, ainda, a forte presença de sons nasais em quase todos os versos que compõem o texto:

Eu **ando** tão dodói
Mas **tão** dodói
Que **quando ando** dói
Quando não ando dói
[...] **Tendão** dói
Dedão dói
Pomo-de-adão dói
[...] Até meu **dom** dói
Pois **quando canto**
Não importa o tom dói

TRANSCRIÇÃO FONÉTICA

[...] Eu ['ẽdu 'tẽw] dodói

Mas ['tẽw] dodói

Que ['kwẽdu 'ẽdu] dói

['kwẽdu nẽw 'ẽdu] dói

[...] [tẽdẽw] dói

[de'dẽw] dói

[p'õmu'dzia'dẽw] dói

[...] Até meu [dõ] dói

Pois ['kwẽdu 'kẽtu]

[nẽw ɾ'põhte] o [tõ] dói

De acordo com Martins (2000, p. 33), o som nasal provoca a sensação de sofrimento, choro e dor. A produção da nasalidade ocorre quando o ar sai dos pulmões e os articuladores na cavidade oral estão fechados, o ar não pode passar, a glote está abaixada levando parte do som para a cavidade nasal. É esse aspecto físico do aparelho fonador que conduz a essa sensação de algo fechado, sofrido.

Veja-se, portanto, que a composição sonora dos versos com o uso das palavras adequadas, colabora para a melhor interpretação do texto, provocando ilustrações ou sugerindo imagens e sensações durante a leitura. As escolhas lexicais não são aleatórias. Pelo contrário, exercem um papel essencial na relação entre vocabulário e semântica, desvendando a intencionalidade do autor da música. Isso é o que Jakobson (2012, p. 129) chama de *seleção*. Quanto à *combinação*, a composição dos versos e das rimas identifica e ressalta a ideia da dor, que é o tema central da mensagem expressa.

Considerações finais

Ante o exposto, fica claro que as práticas pedagógicas de língua materna não podem estar desvinculadas das de literatura, uma vez que o texto literário nada mais é que uma forma de uso da língua com funcionalidade específica – do mesmo modo que outros gêneros textuais.

Cabe ao professor impulsionar a ativação e o aprofundamento das capacidades e motivações discursivas, de modo que elas evoluam para formas de fruição e percepção mais avançadas, em especial no tratamento do texto literário, que exigem do aluno, seja na recepção, seja na produção, habilidades criativas, ao até artísticas, para o alcance, por exemplo, da expressividade, como demonstramos a partir da exploração do texto musical *Dodói*, de Luiz Tatit.

Referências

- ABREU, S. R. T. **A expressividade sonora em letras de canções de Luiz Tatit: análise fonostilística.** (Mestrado em Letras: Linguagem e Identidade) - Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2016.
- BRASIL, SEF. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa - terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental.** Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa – ensino médio.** Brasília: MEC/SEF, 2000.
- COSERIU, E. **Do sentido do ensino da língua literária.** In: Revista Confluência, n. 5. Rio de Janeiro: Lucerna, 1993.
- FONSECA, F. I. **Da inseparabilidade entre ensino da língua e o ensino da literatura.** In: REIS, C. et al (orgs). *Didática da língua e da literatura*, v. I. Coimbra: Almedina, 2000.
- GUIRAUD, P. **A estilística.** São Paulo: Mestre Jou, 1970.
- JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação.** São Paulo: Cultrix, 2011.
- MARTINS, N. S. **Introdução à estilística.** São Paulo: TAQ, 2000.
- RENAURO, H. P. **Contribuição à historiografia dos estudos científicos da linguagem no Brasil:** Silvio Elia e João Ribeiro. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

_____. **Uso literário da linguagem:** o ensino integrado da língua e da literatura.

In: Revista da universidade rural, v. 22. Rio de Janeiro: UFF, 2000.

SOUSA, A. M. **A expressão do grau em colunas sociais.** (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2004.



Alexandre Melo de Sousa é Doutor em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e Mestre em Linguística Aplicada pela mesma Universidade. Possui Especialização em Ensino de Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e Graduação em Letras Vernáculas pela Universidade Federal do Ceará (UFC). É professor associado da Universidade Federal do Acre (UFAC), onde ministra disciplinas de Língua Portuguesa e Linguística.

Rosane Garcia é Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Católica de Pelotas (UCPel), Mestre pela mesma Instituição de ensino e possui Graduação em Licenciatura Plena Letras Português pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). É professora adjunta da Universidade Federal do Acre, onde ministra disciplinas de Língua Portuguesa e Linguística.

Tatiane Castro dos Santos é Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF), Mestre em Letras pela Universidade Federal do Acre (UFAC) e possui Graduação em Letras pela mesma Instituição. É professora Adjunta da Universidade Federal do Acre (UFAC), onde leciona disciplinas de Letramento e Ensino de Língua Portuguesa.



Nos sete artigos que compõem este primeiro volume da Coleção Perspectivas para o ensino de línguas apresentamos algumas reflexões acerca do ensino da Língua portuguesa, a partir de um diálogo entre teoria e prática. Considerando os fundamentos teóricos e metodológicos que embasam tal ensino, destacamos algumas propostas de intervenção que se mostram como possibilidades de um trabalho que favoreça a aprendizagem e contribua para a formação de leitores e produtores de textos.

