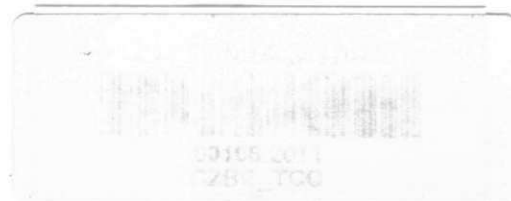


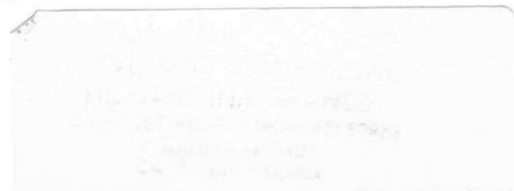
**Universidade Federal de Campina Grande
Centro de Formação de Professores
Departamento de Letras
Programa de Pós-Graduação em Letras
Curso de Especialização em Língua Portuguesa**

Maria Tereza Rodrigues de Souza

**GRAMÁTICA REFLEXIVA NA ESCOLA: CONTRIBUIÇÕES
E POSSIBILIDADES**



**Cajazeiras/PB
2008**



Maria Tereza Rodrigues de Souza

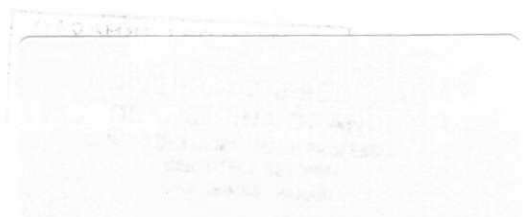
**GRAMÁTICA REFLEXIVA NA ESCOLA: CONTRIBUIÇÕES E
POSSIBILIDADES**

Monografia apresentada no Curso de Especialização em Língua Portuguesa da Universidade Federal de Campina Grande para obtenção do grau de especialista.

Orientadora: Prof^a. Ms. Márcia Candeia
Rodrigues

Cajazeiras/PB

2008





S729g Souza, Maria Tereza Rodrigues de.
Gramática reflexiva na escola: contribuições e possibilidades / Maria Tereza Rodrigues de Souza. - Cajazeiras, 2008.
45p. : il.

Não Disponível em CD.
Monografia(Especialização em Língua Portuguesa)Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Formação de Professores, 2008.
Contem Bibliografia.

1. Gramática reflexiva. 2. Ensino de gramática. 3. Especialização. I. Rodrigues, Márcia Candeia. II. Universidade Federal de Campina Grande. III. Centro de Formação de Professores. IV. Título

CDU 81'36

Gramática reflexiva na escola: contribuições e possibilidades

Maria Tereza Rodrigues de Sousa

Monografia aprovada em 07/11/2008 como requisito parcial para obtenção do grau de Especialista no Curso de Especialização em Língua Portuguesa, da UFCG – Centro de Formação de Professores/ Unidade Acadêmica de Letras, com a nota 9,0 pela seguinte banca:

Orientador: Márcia Landeira Rodrigues

Roberto da Silva Santos
(Argüidor(a))

Marcelo de Araújo Wanderley
(Argüidor(a))

Cajazeiras, PB
2008

Dedicatória

Dedico esse trabalho a todos os profissionais da educação que buscam uma mudança no processo ensino-aprendizagem, de modo que este se torne algo mais significativo.

Agradecimentos

A Deus por estar ao meu lado em todos os momentos.

Ao meu esposo, familiares e amigos que estiveram ao meu lado nos momentos mais difíceis.

A minha orientadora, Márcia Candeia Rodrigues, por suas palavras de incentivo e pela atenção a mim disponibilizada.

A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando um blábláblá e a prática, ativismo.

Paulo Freire

RESUMO

O uso da gramática no ensino de língua portuguesa vem gerando muita polêmica no decorrer dos últimos anos. Muitos professores questionam se devem ensinar ou não a gramática nas aulas de língua portuguesa, tomando-se até como sinônimos ensinar língua portuguesa e ensinar gramática. Alguns defendem seu ensino sistemático; outros, o abandono deste, por considerá-lo ineficaz para um domínio efetivo da língua. Buscando responder a essa inquietação, aborda-se, neste trabalho, uma reflexão sobre o ensino de gramática, ressaltando a adoção de uma proposta efetiva de uso e reflexão para o ensino de língua. Toma-se como objetivos discutir o processo ensino-aprendizagem buscando desmistificar, pela abordagem reflexiva do ensino de gramática, a perspectiva tradicional dada pelo educador aos temas de ensino de língua materna, como a “arte de falar e escrever bem”, apresentando algumas concepções de gramática e a contribuição destas no processo ensino-aprendizagem da língua. Diferencia-se dentre as várias visões de ensino as que são da ordem da língua e da gramática, analisando algumas propostas da primeira unidade do livro didático Tudo é linguagem de Ana Borgatto, Terezinha Bertin e Vera Marchezi (2007) bem como na prática docente, caracterizando-as como reflexivas ou não. São referenciais teóricos o trabalho de Travaglia (2006), Possenti (1999) e Perini (2007). Consta-se que apesar das propostas de um ensino mais reflexivo da língua, a escola ainda sustenta uma prática de ensino voltada para a gramática normativa, considerada como uma espécie de conjunto de leis que regem a sociedade e que há uma lenta transição entre o ensino de gramática normativo e de gramática reflexiva.

Palavras-chave: gramática reflexiva – ensino – escola.

ABSTRACT

The use of grammar in teaching Portuguese language has generated much controversy in the past few years. Many questions whether teachers should teach or no the grammar of Portuguese in class, taking up as synonyms teach Portuguese and teach grammar. Some argue its systematic education; others, the abandonment of this, as it has been considered inefficient for an effective field of language. Seeking to respond to that concern, deals of this work, a reflection on the teaching of grammar, emphasizing the adoption of a proposal for effective use and reflection on language teaching. Takes itself as objective to discuss the teaching-learning process seeking demystify, the reflective approach to teaching grammar, the traditional perspective given by the educator to the themes of mother-tongue teaching, as the art of speaking and writing well, presenting some concepts of grammar and the contribution of the teaching-learning process of language. Differentiates itself among the various visions of teaching those of order of language and grammar, analyzing some proposals of the first unit of the textbook *Tudo é linguagem* de Ana Borgatto, Terezinha Bertin e Vera Marchezi (2007), as well as in the teaching practice, characterizing them as reflexive or not. Be theoretical references to this work Travaglia (1997), Possenti (1996) and Perini (2007) constant that the while the proposals for more reflective teaching of language, the school still maintains a practice of focused on the normative grammar, considered as a sort of set of laws that govern the society and that there is a slow transition between education normative grammar and reflective.

Key-words: reflexive grammar – teaching – school

SUMÁRIO

1. Introdução	01
1.1. Contexto da pesquisa e critérios de análise	03
2. Razões para ensinar gramática na escola	05
2.1. As gramáticas que nos cercam	06
3. Ensino de gramática: objetivos e crenças	10
3.1. Quando o ensino pode ser reflexivo?	13
3.2. Análise das atividades gramaticais	17
4. Considerações finais	25
5. Referências bibliográficas	27
6. Anexos.....	

1. Introdução

Uma das grandes dificuldades que os professores de língua materna enfrenta em sala de aula é, sem dúvida, o ensino da gramática considerada, num aspecto mais restrito, como conjunto de boas regras para aqueles que querem falar e escrever bem, ou, como é conhecida historicamente, normativa.

Visto deste modo o ensino da língua em muitas escolas caracteriza-se pelo ensino da gramática puramente normativa, que trabalhado de forma descontextualizada e mecânica faz com que os alunos memorizem uma série de regras apenas com o intuito de passar de ano, no vestibular ou em algum outro tipo de concurso. Além disso, desperta nos alunos um verdadeiro horror ao ensino da língua, uma vez que gramática normativa tem sido o objeto de ensino de português na maioria das escolas e não a língua como deveria. Sendo a maioria desses alunos de camadas populares, a gramática torna-se algo distante de sua realidade e por não terem domínio sobre esta variante da língua, acabam sofrendo reprovações, recriminações e vivenciando o preconceito lingüístico. Ao enfatizar apenas o ensino da norma, a escola desconsidera a variante lingüística do aluno e a apresentada como forma “errada” ao passo que lhes impõe um modelo padrão.

A visão que a maioria dos professores e alunos tem em relação ao ensino de gramática na escola está centrada no ensino de nomenclaturas, na análise sintática de frases soltas, descontextualizadas, que apenas rotulam, nomeiam as coisas, sem que haja uma preocupação com a finalidade de tal uso, ou o efeito que isso provoca nos textos orais ou escritos. Já que o professor acredita que o ensino da gramática normativa proporciona ao aluno condições de usar adequadamente a língua materna indistintamente do contexto ou da finalidade desse uso. O aluno, por sua vez, espera que as aulas de gramática lhe dê condições de utilizar a língua em todas as situações comunicativas. Em geral, observa-se que no ensino fundamental são mais enfatizadas as questões terminológicas da língua do que propriamente o uso desta.

A língua tomada como sistema de normas é segundo Bakhtin (1997) algo abstrato que só tem aplicabilidade teórica e prática se for considerada *do ponto de vista do deciframento de uma língua morta e seu ensino*. Sendo assim, tal sistema não é suficiente para que se possa compreender e explicar os fenômenos lingüísticos que, como a língua, estão em constante evolução. Neste contexto, ensinar a língua significa ensinar regras.

Do ponto de vista prático, pouco se avançou em relação à forma de ensinar gramática. Apesar das contribuições da sociolingüística, das teorias do discurso e da gramática do

português falado, tais teorias parecem estar longe da prática vivenciada pelos professores em sala.

No que diz respeito ao perfil dos alunos que atualmente freqüentam a escola pública constata-se que vêm dos mais variados segmentos da sociedade, com experiências lingüísticas bastante diversificadas, trazendo para a escola as variedades consideradas desprestigiadas do português, como já foi dito, e que a escola procura eliminar, bombardeando-os com uma série infinita de informações sobre uma língua que desconhecem, reafirmando assim preconceitos e discriminações sociais.

Não há dúvidas de que é função da escola possibilitar ao aluno a aquisição e prática do dialeto padrão. Bechara (2002, p. 16) salienta que *o ensino dessa gramática escolar, normativa, é válido, como o ensino de uma modalidade “adquirida”, que vem juntar-se (não contrapor-se imperativamente!) a outra, “transmitida”, a modalidade coloquial ou familiar.*

O ensino de língua portuguesa é na maioria das vezes desenvolvido nas escolas partindo das propostas apresentadas pelo livro didático, considerado uma referência para a organização do currículo escolar além de constituir-se como referência teórica essencial, por vezes, a única fonte de pesquisa e “(in) formação” do professor, normalmente mostra uma visão fragmentada dos conteúdos relativos à gramática, leitura e produção textual. No que se refere ao trabalho com a gramática, especificamente, percebe-se que, em geral há uma “polarização” entre o estudo do texto e o estudo da frase e da palavra. Tomando o texto como base para a prática do ensino de gramática, observa-se que a idéia de gramática no texto se traduz, na maioria das vezes, pela apresentação de frases ou palavras isoladas para a classificação morfológica e sintática das mesmas. Não há uma análise efetiva dos fenômenos lingüísticos, e sim uma apresentação sistemática e estática da análise feita pelos autores do referido livro didático.

Procedendo a discussão acerca das atividades desenvolvidas com a gramática, o presente trabalho tem por objetivos discutir o processo ensino-aprendizagem buscando desmitificar, pela abordagem reflexiva do ensino de gramática, a perspectiva tradicional dada pelo educador aos temas de ensino da língua materna, como a “arte de falar e escrever bem”, apresentando algumas concepções de gramática e a contribuição destas no processo ensino-aprendizagem da língua. Pretende-se diferenciar dentre as várias visões de ensino as que são da ordem da língua e da gramática, analisando algumas propostas didáticas de ensino de gramática tanto no livro didático quanto na prática docente, caracterizando-as como reflexivas ou não. O trabalho está organizado em três capítulos assim distribuídos:

No primeiro capítulo apresentam-se as concepções de gramática mais conhecidas, ou comuns entre as práticas de ensino da língua e a contribuição destas no processo ensino-

aprendizagem da língua, uma vez que ao falar sobre o tema faz-se necessário ter um entendimento do que seja gramática e o seu papel na aprendizagem do educando.

No segundo capítulo busca-se diferenciar ensino de língua e ensino de gramática, atentando para o fato de que muitos ainda entendem o ensino da língua como sendo o ensino de gramática, e do ensino de gramática como ensino de regras e salientando o papel dos Parâmetros Nacionais de Língua Portuguesa e do fenômeno lingüístico no processo ensino-aprendizagem da língua.

No último capítulo apresenta-se a gramática reflexiva como caminho alternativo para o ensino da língua, seguida de uma breve análise de algumas das atividades de gramática propostas no livro didático, trabalhados pela professora, assim como atividades de análise gramatical elaboradas por ela, observando a(s) concepção(ões) que subjaz(em) tal prática.

Por fim são feitas algumas considerações referentes ao ensino de gramática desenvolvido no ensino fundamental, nas escolas.

1.1 Contexto da pesquisa e critérios de análise

Em função do objeto de estudo deste trabalho e das inquietações que o sustentam, qualifica-se esta pesquisa do ponto de vista de seus objetivos como explicativa, pois pretende identificar os fatores que contribuem para a ocorrência e o desenvolvimento do ensino de gramática nas escolas do município de Cajazeiras. É uma pesquisa de campo cujos dados foram coletados na escola pública Luiz Cartaxo Rolim, localizada no Bairro da Esperança, no município de Cajazeiras – Paraíba. A escola atende a alunos da Educação Infantil até a segunda fase do Ensino Fundamental.

Para os fins desta pesquisa, coletaram-se dados apenas no nono ano do ensino fundamental do turno vespertino, numa turma formada por 16 alunos, dos quais oito meninos e oito meninas, todos novatos na turma.

Com o intuito de responder às questões formuladas na problematização deste trabalho, coletaram-se as atividades de gramática utilizadas pela professora em sala de aula, orientadas ou não pelo livro didático. Analisou-se a primeira unidade do livro didático adotado pela escola: Tudo é linguagem de Ana Borgatto, Terezinha Bertin e Vera Marchezi, em função do início do ano letivo que aconteceu em março de 2008 e se estendeu até maio de 2008, tempo considerável para conclusão desta etapa do trabalho monográfico.

Para que estes dados fossem coletados foi solicitada, apenas verbalmente, à permissão da escola, bem como da professora para participar das aulas e para a utilização das atividades desenvolvidas pela mesma.

Quanto aos critérios de análise, fez-se a leitura das atividades e nelas observou-se:

- Que concepção ou concepções de gramática dão sustentação à prática de ensino-aprendizagem da língua.
- Que contribuições e/ou que tipo de entraves essa prática traz para a compreensão dos fenômenos lingüísticos.
- Como a gramática é proposta nas atividades desenvolvidas pela professora e/ou contidas no livro didático.

Após todas estas etapas, são feitas considerações sobre o ensino da gramática na perspectiva reflexiva elucidando como a prática de gramática se aproxima ou se distancia de uma prática reflexiva de ensino da língua.

2. Razões para Ensinar gramática na escola

A discussão acerca do ensino ou não das normas gramaticais é colocada em pauta por muitos professores e várias são as divergências em torno do seu ensino ou não. Alguns defendem seu ensino sistemático; outros, o abandono deste, porém a questão maior não é analisar a necessidade ou não de ensinar gramática e sim para quê, como e por que ensiná-la. É buscar realizar um trabalho de análise e reflexão sobre a língua em situações reais e práticas, utilizando-se de textos orais e escritos que possibilitem esta reflexão.

Para que o ensino da língua se torne uma prática significativa para o aluno bem como para o professor é necessário que este tenha certa curiosidade sobre a língua, considerando-a como algo dinâmico e social que só se efetiva pela interação verbal, com atividades discursivas diversificadas que estão diretamente afetadas pelo outro e para ele se voltam.

A criança, por exemplo, aprende a língua através da interação com o outro, por isso deve estar em contato com as formas que cotidianamente utiliza e ser instigada a usá-las em situações adequadas. Deste modo, caberia ao professor fazer do aluno como diz Bechara um “poliglota” dentro da própria língua, sendo capaz de optar por um registro mais adequado a cada situação comunicativa. O papel da escola, neste contexto é o de agente socializador que visa pelo ensino da norma fazer com que o aluno tenha acesso a todas as atividades da classe dominante, entendendo que tal ensino deve ocorrer em acréscimo à variedade coloquial a qual o aluno já conhece e não em substituição à mesma.

Refletindo sobre as diferentes concepções de gramática e sobre o ensino de língua, este trabalho traz algumas razões que apontam no trabalho com a gramática reflexiva uma alternativa para um ensino mais produtivo de língua materna. Dentre os tipos de ensino de língua cita-se: o **ensino prescritivo** que objetiva levar o aluno a substituir seus padrões de atividade lingüística considerados “errados”, por outros tidos como “corretos”; o **ensino descritivo** objetivando mostrar como determinada língua funciona e o **produtivo** que visa ensinar novas habilidades lingüísticas.

Sobre as concepções de gramáticas e baseando-se em Travaglia (1997) e Possenti (1996) entender-se a gramática como:

- Conjunto sistemático de normas para bem falar e escrever, estabelecida pelo uso da língua consagrado pela tradição (gramática normativa);
- Descrição da estrutura e funcionamento da língua, de sua forma e função (gramática descritiva);

- Conjunto de regras internalizadas que o falante realmente aprendeu e das quais lança mão ao falar (gramática internalizada).

Ao lado desses três tipos mais difundidos, temos ainda: a gramática teórica, a comparativa, a histórica, a comparativa, a funcional, a de uso, entre outras.

A discussão sobre o tema é atual porque apesar de tantas mudanças de discurso, a prática escolar continua basicamente a mesma, com raras exceções. Portanto, uma mudança no ensino da língua não consiste apenas em mudar a metodologia utilizada nas aulas ou substituir um modelo por outro mais moderno, e sim uma real mudança de postura do professor em relação à concepção que este tem de gramática e do que seja ensinar língua materna, questionando-se sobre **o que, como, para quê e para quem se ensina**.

Não é propósito deste trabalho apresentar “receitas prontas” que solucionem os problemas e dilemas do ensino de gramática, e sim oferecer referenciais que possam ser discutidos e compreendidos no contexto da prática docente para que possam servir como norte para as abordagens a serem utilizadas nas práticas de ensino e aprendizagem da gramática.

2.1. As gramáticas que nos cercam

A discussão em torno do papel da gramática, principalmente a normativa, no ensino fundamental tem chamado a atenção de muitos pesquisadores sobre o assunto. Nas últimas décadas, a importância do estudo gramatical foi alvo de divergências. Para uns, este estudo era a salvação para aqueles que ignoravam as formas mais elaboradas da língua; para outros, era o responsável pelo fracasso dos alunos que não conseguiam ser bons leitores e produtores de textos.

Esta visão foi ampliada conforme os PCNs referentes à Língua Portuguesa, que têm uma dimensão interacional e discursiva da língua, pautada no uso oral e escrito desta, bem como na reflexão sobre seus usos. Sabe-se que o falante da língua possui certo saber lingüístico que fica limitado a oralidade, e é na escola que ele deve aprimorar essa oralidade e desenvolver as outras modalidades da língua. Entretanto, o ensino de língua nas escolas é muitas vezes tomado apenas como ensino da gramática normativa que trata a língua de maneira vaga e superficial estereotipando-a e tornando-a artificialmente simples. Conforme Possenti (1996, p.86): *ensinar gramática é ensinar a língua em toda sua variedade de usos, e ensinar regras é ensinar o domínio do uso*. Deve-se compreender que cada modalidade da língua tem sua gramática típica e que o falante já domina, de certa forma uma gramática natural, internalizada pelo uso cotidiano.

Ainda segundo o autor (1996) considerando a gramática como “conjunto de regras”, pode-se falar em três concepções do que seja gramática, observando que a terminologia “conjunto de regras” também pode ser entendida de várias maneiras. Assim sendo, tem-se:

1. *Conjunto de regras que devem ser seguidas* pelos seus usuários para bem falar e escrever. Esta gramática denominada **normativa** ou **prescritiva** pauta-se na variedade considerada padrão da língua, deste modo, tudo que se adequa a esse padrão é considerado “certo”, “gramatical” e o que não se adequa é tido como “errado”, “agramatical”. As regras do “certo” ou “errado” são estabelecidas a partir do uso feito por grandes poetas e escritores consagrados, ignorando-se assim a modalidade oral da língua a qual é vista como um “erro”. Aqueles que transgridem tais regras são discriminados e podem sofrer sanções como, por exemplo, a reprovação na escola ou no vestibular, por não dominarem esta modalidade da língua. De acordo com Possenti (1996), o ensino descontextualizado deste tipo de gramática é feito apenas por razões históricas, sem nenhuma perspectiva de aplicação prática, logo seu ensino não tem relação com o ensino de língua.

2. *Conjunto de regras que são seguidas*. Este tipo de gramática serve de orientação para o trabalho dos lingüistas e pretende descrever e explicar as línguas tais como são faladas. Neste tipo de gramática chamada **descritiva**, a língua oral passa a ter um papel relevante. As regras são estabelecidas a partir das formas utilizadas pelos usuários dessa língua. Considera-se gramatical, de acordo com esta aceção, sentenças que atendam às regras de estrutura e funcionamento da língua de uma variedade lingüística específica. Assim, frases do tipo: **Eu vi ela semana passada** ou **Me dê seu endereço** são entendidas como gramaticais, uma vez que atendem a tais regras. A esse respeito acrescenta Travaglia (1997, p.28):

A consideração dessa lingüística da fala, desses estudos sobre a língua em uso, é importante para o trabalho do professor de língua que pretende desenvolver a competência comunicativa do seu aluno ou descrever-lhe como funciona a língua que ele utiliza ou levá-lo a observar esses mesmos fatos.

A gramática descritiva defende a idéia do “diferente”, do “adequado”, das múltiplas manifestações lingüísticas que variam de acordo com as condições de uso do falante e suas intenções. Pode-se então dizer que não há erros para a gramática descritiva?

Conforme os princípios que a regem são considerados erros aquilo que não ocorre de forma sistemática em nenhuma variedade da língua. Deste modo, construções do tipo: **No vou sapatos mercado comprar** ou **Ela é um menina bonita** são considerados erros.

3. *Conjunto de regras que o falante da língua domina.* Este tipo de gramática já está internalizada em sua mente, e a ela recorre para produzir frases ou seqüências de palavras típicas da língua. A gramática da língua em uso é a mola-mestra segundo essa concepção, que busca o desenvolvimento da competência lingüística do seu usuário nos aspectos gramatical, textual e discursivo. O interessante no trabalho com tal gramática não é destacar a questão de se falar certo ou errado, conceitos típicos da gramática normativa, e sim saber utilizar a forma mais adequada, considerando o contexto de comunicação, a intenção comunicativa e os interlocutores aos quais o texto é direcionado.

Saber gramática, neste sentido, não significa, de início, ter escolarização ou conhecimentos sistemáticos sobre uma determinada variedade lingüística, no caso a padrão, mas ser capaz de articular e eleger formas consideradas pertinentes para se comunicar através de hipóteses como ocorre, por exemplo, com a criança no processo de aquisição da linguagem ao utilizar expressões como **Eu di**, **Eu fazi o dever**, **Eu desapaguei a luz**, em que aos poucos e de forma natural vai confirmando ou não hipóteses a partir da interação com o outro.

A gramática funcionalista tem como princípio fundamental a idéia de que a forma está subordinada à função, ou seja, as noções de nome e de enunciado estão relacionadas conforme a função que desempenham. A utilização desse tipo de gramática permite ao professor desenvolver um trabalho de certa forma reflexivo sobre a língua, uma vez que associa a forma à função. Assim, nomes como **VELHO**, **JOVEM**, que podem funcionar ora como substantivo ora como adjetivo serão definidos considerando-se sua função de acordo com o contexto ao qual estão inseridos. O mesmo ocorre em relação ao estudo da transitividade de verbos como **apagar**, por exemplo, que conta com o componente semântico para se proceder à análise de sua real transitividade. A gramática funcionalista tem Halliday como um dos seus maiores representantes

Ao lado destas três noções básicas de gramática, Travaglia (1997) cita outros tipos que podem, segundo o autor, representar *uma distinção produtiva na questão do ensino de gramática*. São elas:

A **gramática implícita** ou a **gramática de uso** como é mais conhecida no trabalho escolar, assim denominada porque apesar de estar internalizada no falante, de forma inconsciente, ele a use de forma sistemática. Está, portanto, ligada a gramática internalizada.

A **gramática explícita** ou **teórica** procura explicitar a estrutura, formação e estruturamento de uma língua por meio de atividades metalingüísticas, portanto abrange a gramática normativa e descritiva já que estas explicitam ou teorizam cada uma a seu modo o mecanismo de funcionamento da língua.

A **gramática contrastiva** ou **transferencial** que faz a descrição de duas línguas ao mesmo tempo, indicando como os padrões de uma podem ser esperados na outra. No caso da língua materna o uso desta gramática torna-se eficaz para apresentar as diferenças e semelhanças em relação às variedades da língua.

A **gramática geral** que visa determinar princípios que seriam obedecidos por todas as línguas, é o que Borba (1971, p.81, apud Travaglia, 1997 p. 35) considera como *uma gramática de previsão possibilidades gerais*.

A **gramática universal** que tem base comparativa e tenta descrever e classificar os fatos que considera universais. Às vezes é interpretada como uma gramática geral.

A **gramática histórica** tem um caráter diacrônico e estuda a origem e evolução de uma língua. Alguns livros didáticos apresentam noções elementares sobre esta gramática no que diz respeito à origem do Português no Latim vulgar, a evoluções morfológicas e fonológicas, entre outras.

A **gramática comparada** estuda as fases evolutivas de diversas línguas, na busca de pontos comuns. Graças ao estudo desta gramática foi possível descobrir parentesco entre línguas como o Latim e o Sânscrito.

A **gramática reflexiva** que busca fazer com que o falante reflita sobre a estruturação e funcionamento da língua partindo do conhecimento prévio que este tem sobre a língua que já estão internalizados, para um conhecimento dos aspectos que ele ainda não tem domínio, possibilitando a ampliação de suas habilidades lingüísticas. A realização de um trabalho com esta gramática pode se dar a partir de atividades epilingüísticas que levam o aluno a explicitação de fatos da estrutura e funcionamento da língua, buscando uma inovação do ensino de gramática pela mudança metodológica. A segunda maneira envolve atividades metalingüísticas que objetivam refletir sobre os efeitos de sentido que os elementos lingüísticos tendem a produzir na interlocução, voltadas, portanto, mais para o campo da semântica e da pragmática.

Apesar de muitos autores de livros didáticos terem a concepção de gramática reflexiva delimitada, há uma tendência para não utilizá-la, visto que na maioria dos casos, aparece de maneira muito sutil e nem sempre é percebido pelo professor, evidenciando-se assim a prática da gramática normativa.

3. Ensino de gramática: objetivos e crenças

Assim como as concepções de gramática, o seu ensino tornou-se um assunto polêmico que tem buscado na Lingüística uma referência na tentativa de uma reformulação. Desde as décadas de 70 e 80 autores como Franchi, Possenti, Travaglia entre outros vêm apresentando contribuições para as reflexões sobre este ensino. Os PCNs de Língua portuguesa (2001) com sua dimensão interacional e discursiva da língua pautada no uso oral e escrito para efetuar seu ensino, bem como na reflexão sobre estes usos são um exemplo mais recente da influência da Lingüística na concepção de ensino de língua. Conforme essa orientação, os PCNs (p.32-33) elegem objetivos para o ensino de Língua Portuguesa para o terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental devem possibilitar ao aluno um contato variado e plural com a língua, de modo que este possa:

- utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso;
- utilizar a linguagem para estruturar a experiência e explicar a realidade, operando sobre as representações construídas em várias áreas do conhecimento:
 - * sabendo como proceder para ter acesso, compreender e fazer uso de informações contidas nos textos, reconstruindo o modo pelo qual se organizam em sistemas coerentes;
 - * aumentando e aprofundando seus esquemas cognitivos pela ampliação do léxico e de suas respectivas redes semânticas;
- analisar criticamente os diferentes discursos, inclusive o próprio, desenvolvendo a capacidade de avaliação dos textos:
 - * contrapondo sua interpretação da realidade a diferentes opiniões;
 - * identificando e repensando juízos de valor tanto socioideológicos (preconceituosos ou não) quanto histórico-culturais (inclusive estéticos) associados à linguagem e à língua;
- conhecer e valorizar as diferentes variedades do Português, procurando combater o preconceito lingüístico;
- reconhecer e valorizar a linguagem de seu grupo social como instrumento adequado e eficiente na comunicação cotidiana, na elaboração artística e mesmo nas

interações com pessoas de outros grupos sociais que se expressem por meio de outras variedades;

- usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de análise lingüística para expandir sua capacidade de monitoração das possibilidades de uso da linguagem, ampliando a capacidade de análise crítica.

Tendo como referência os objetivos acima descritos, percebe-se que de diferentes formas, são sistematizadas reflexões sobre a língua, a linguagem, as variantes lingüísticas, assim como o preconceito advindo da utilização ou não de uma modalidade lingüística de prestígio social.

A partir do exposto acerca do ensino de gramática faz-se necessário, portanto, entender o que se concebe como gramática e que seu ensino varia conforme a concepção adotada, uma vez que também são diversas as formas de conceber a língua e operar sobre ela. Esta compreensão prévia é necessária para que o professor possa compreender **o que ensinar nas aulas de Língua portuguesa, como e para quê** e se tais propostas atendem ou não aos objetivos de ensino da língua que visam desenvolver as competências lingüísticas desses alunos já explicitados acima conforme os PCNs.

Segundo Travaglia (2006) estão ocultos, no ensino ou tratamento gramatical normativo, fatores de ordem estética, elitista, política, comunicacional e histórica, que definem o que está de acordo com a norma culta ou não. O julgamento do “certo” ou “errado”, no que se refere à norma culta, tem uma relação intrínseca com a ideologia da classe dominante que se utiliza da língua para reforçar o poder exercido pela mesma. Nesta visão, a gramática é tida como algo pronto, absoluto, portanto inflexível às variações ou mudanças. A língua, neste caso, seria vista como algo cristalizado, impossibilitado de evoluir, de se transformar ao longo do tempo. Em conformidade com uma visão mais social de língua afirma Bakhtin (1997, p. 108):

A língua como um sistema de normas só pode ser demonstrado no plano teórico e prático do ponto de vista do deciframento de uma língua morta e do seu ensino. Esse sistema não pode servir de base para a compreensão e explicação dos fatos lingüísticos enquanto fatos vivos e em evolução. Pelo contrário, nos distancia da realidade evolutiva e viva da língua.

O trabalho com esse tipo de gramática resulta num ensino puramente prescritivo da língua, privilegiando apenas a variedade escrita da norma culta com o objetivo de apenas “corrigir” o uso da linguagem, reforçando assim a idéia de que os alunos falam e escrevem errado. Estes, por sua vez alegam que é difícil aprender português na escola porque de fato para eles não é fácil sistematizar e apreender algo do qual não têm domínio efetivo. Deste

modo, a língua parece-lhes estrangeira em certas situações, como se não fizesse parte do seu mundo. Entretanto, o hiato existente entre o uso da linguagem formal e o conhecimento que o usuário tem da língua, considerando sua gramática interna, não é tão grande assim como afirma Murrie (1998). Sendo assim, ao produzir frases do tipo: “**Nóis estuda muito. / Eles tem os cabelo preto**”, o usuário pode estar violando “regras” da língua padrão relativas ao aspecto morfológico e sintático, todavia não viola “regras” de sua gramática natural, já que tais sentenças são fruto de um processo de construção de uma gramática fundamentada nas relações sociais vividas pelo falante.

Desta forma, entende-se que a norma padrão deve ser ensinada em acréscimo à variedade coloquial que o aluno já domina e não em substituição à mesma, possibilitando assim que este escolha a forma conveniente dependendo do grau de formalidade exigido pela situação comunicativa.

Ao falar em ensino de gramática na escola, o normativo é o tipo mais destacado por força da tradição herdada por nós dos gregos e acrescida dos padrões estruturais do latim que já se cristalizou na escola. Tal modelo é ainda adotado pela grande maioria dos professores e dos manuais de ensino, que o têm como um “porto seguro”, por simplesmente desconhecerem outros tipos de gramática ou mesmo tendo esse conhecimento não se sentem preparados para colocá-los em prática e acabam direcionando suas aulas apenas ao ensino de nomenclaturas, buscando que os alunos sejam capazes de nomear, classificar ou reconhecer elementos da língua de forma superficial priorizando exercícios do tipo:

- Identifique os substantivos das frases;
- Classifique os pronomes.

Conforme Possenti (1996) e Travaglia (1997) o ensino **descritivo** se propõe a fazer uma descrição estrutural e funcional de uma determinada língua. Neste tipo de ensino, as regras são estabelecidas a partir das formas realmente utilizadas pelos usuários dessa língua. Conforme diz Franchi (1991, p. 52-53): *Gramática é um sistema de noções mediante as quais se descrevem os fatos de uma língua, permitindo associar a cada expressão dessa língua, uma descrição estrutural e estabelecer suas regras de uso, de modo a separar o que é gramatical do que não é gramatical.*

Desta forma temos um ensino descritivo que pretende mostrar como se dá o funcionamento da língua que o aluno realmente usa para se comunicar, apresentando-lhe outras possibilidades deste mesmo uso, para que este possa escolher a que melhor se adequa à situação comunicativa. Assim, o aluno passa a ver o ensino de gramática como algo acessível, não tão distante de sua realidade. Pautando-se neste tipo de ensino, o professor posiciona-se

como instigador, provocador objetivando fazer com que o aluno pense, raciocine sobre o uso da língua e desenvolva a capacidade de análise dos fatos e fenômenos de modo a utilizá-la eficientemente.

Conforme Possenti (1996) e Travaglia (1997) no uso da gramática internalizada prioriza-se a competência lingüística que abrange a competência textual, gramatical e discursiva do falante o qual é capaz de elaborar infinitas sentenças e ao mesmo tempo julgar a gramaticalidade destas. A questão do “certo” ou “errado” defendido pela gramática normativa não é priorizado no trabalho com a gramática internalizada e sim a inadequação de determinada variedade lingüística usada em certa situação de interação comunicativa que não atenda às normas em tal situação conforme os padrões sociais exigidos pelo contexto situacional.

O ensino desenvolvido a partir desta visão de gramática tem como resultado o que Travaglia (2006) considera como “**produtivo**”, uma vez que busca ensinar e desenvolver novas habilidades lingüísticas do aluno, sem desconsiderar as habilidades que este já adquiriu. Segundo ele, o ensino produtivo é o mais adequado quando se objetiva desenvolver de fato a competência comunicativa, incluindo assim o domínio da norma culta no que diz respeito a sua modalidade escrita. Para o autor, *da língua é o ensino da variante escrita todo ele produtivo, uma vez que o aluno não apresenta, quando entra na escola, nenhuma habilidade relativa a essa variedade*. Isto não significa dizer que as outras abordagens de ensino devam ser abandonadas, pelo contrário, deve-se utilizá-las de forma dosada, em conformidade com os objetivos traçados pelo professor.

3.1. Quando o ensino pode ser reflexivo?

O ensino de gramática, seja ele orientado uso não pelos manuais didáticos deve se dar através da interação nas diversas instituições sociais em que o sujeito aprende e apreende as formas de funcionamento da língua, construindo assim, conhecimentos relativos aos usos da língua em diferentes situações, uma vez que esta tem a capacidade de ajustar-se às necessidades dos seus falantes. Deste modo, aprender a língua pressupõe refletir sobre ela, formulando hipóteses, verificando o acerto ou não dessas no tocante ao funcionamento e estruturação da língua.

Nesta perspectiva, um ensino reflexivo busca efetivar um trabalho mais voltado para o conhecimento sobre a língua e não em tópicos restritos aos níveis morfológico, fonológico e

sintático. Como ressalta Travaglia (1997) *passa-se a ver integrado a gramática tudo o que é utilizado e/ou interfere na construção e uso dos textos em situações de interação comunicativa.*

Como já vimos, quando se fala em ensino de língua muitos o remetem ao ensino de gramática, especialmente a normativa. A esse propósito questiona-se O que é língua? O que é gramática? Ensino de língua é sinônimo de ensino de gramática? Essas questões vêm sendo colocadas por diversos estudiosos no assunto desde a década de 80 quando intensificaram-se as discussões em torno do ensino de língua materna, que contou com a contribuição da Lingüística neste campo.

O objetivo do ensino de língua materna diante da concepção de linguagem como forma de interação, é desenvolver a competência comunicativa do aluno, levando-o a adequar a língua às mais diversas situações, tendo como unidade de ensino o texto, considerando-se que ninguém se comunica só por frases. Neste contexto, a unidade de ensino, o texto, é propulsor da reflexão crítica. Logo, segundo os PCNs (2001), cabe a escola viabilizar o acesso ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los, para que seja possibilitado ao aluno ampliar o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas.

Sob a ótica de Bakhtin (1995) é no fluxo da interação verbal que a palavra se concretiza como “signo ideológico”, transformando-se e ganhando diferentes significados, de acordo com o contexto em que ela surge. Considerando a língua como interação, o ensino de gramática serve de suporte para garantir uma melhor interação entre seus usuários. Para ele, as regras da língua naturalmente existem, porém seu domínio é limitado e elas não podem ser compreendidas como explicação potencial de tudo, pois se assim o fosse, não haveria possibilidade das pessoas criarem a si próprias e o mundo. Sendo assim, podemos considerar a língua inseparável do fluxo da comunicação verbal, sendo transmitida, não como um produto acabado, mas como um algo que se constitui continuamente na corrente da comunicação verbal. A esse respeito diz Bakhtin (1995, p.123)

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico da sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.

Nesta perspectiva, ensinar gramática significa ensinar a língua considerando todas as suas variedades de uso, considerar a dinâmica de seu funcionamento, o trabalho efetuado pelos usuários da língua. Consequentemente, ensinar regras significa ensinar o domínio do uso destas.

Possenti (1996) e Irlandé (2003) compartilham do mesmo pensamento no que diz respeito às “boas estratégias” para o ensino de língua e consequentemente de gramática que estão pautados no uso de textos orais e escritos, no debate e em todas as formas de interpretação, pois aprender apenas nomenclaturas não é significativo para quem precisa adquirir competência em leitura e escrita de textos¹. É possível aprender uma língua sem conhecer efetivamente seus termos técnicos pelos quais ela é analisada, que nem sempre são aplicáveis em todas as situações.

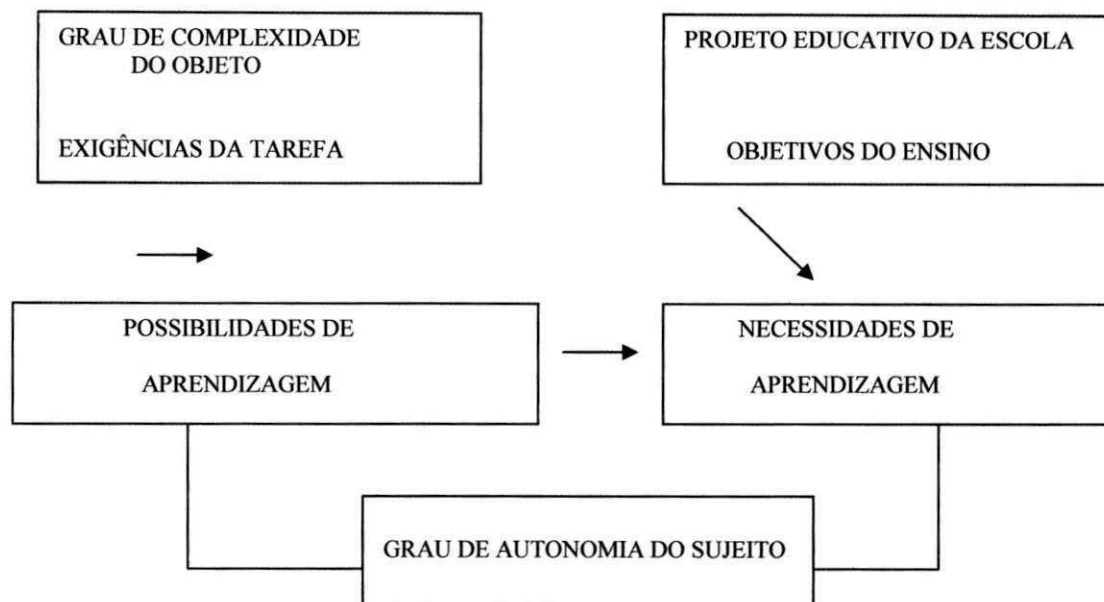
Aprender uma língua significa refletir sobre seu funcionamento e tal reflexão só ocorre mediante o processo de interação verbal. Observando-se as diretrizes propostas pelos PCNs de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental percebe-se que os conteúdos relativos à língua devem ser organizados no eixo USO – REFLEXÃO – USO, de modo que conforme suas referências (2001, p.34): o ensino de Língua Portuguesa *deve se dar num espaço em que as práticas de uso da linguagem sejam compreendidas em sua dimensão histórica e em que a necessidade de análise e sistematização teórica dos conhecimentos lingüísticos decorra dessas mesmas práticas*. Portanto, os conteúdos devem ser articulados em dois eixos: O USO DA LÍNGUA ORAL E ESCRITA e A REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA E A LINGUAGEM.

Os conteúdos referentes à REFLEXÃO servem como instrumento para uma análise do funcionamento da língua em situações de interlocução, privilegiando segundo os PCN (2001, p.36):

1. variação lingüística: modalidades, variedades, registros;
2. organização estrutural dos enunciados;
3. léxico e redes semânticas;
4. processos de construção de significação;
5. modos de organização dos discursos.

¹ O texto consiste em qualquer passagem, falada ou escrita, que forma um todo significativo e independente de sua extensão. Trata-se, pois, de uma unidade de sentido, de um contínuo comunicativo contextual que se caracteriza por um conjunto de relações responsáveis pela tessitura do texto (...). KOCK e FÁVERO (1988)

É competência da escola e do professor organizar os conteúdos no ensino fundamental de acordo com o esquema a seguir:



Apesar da proposta acima explicitada nos PCNs (2001) de língua portuguesa, verifica-se na prática escolar que os conteúdos de língua e linguagem são predeterminados em função da tradição do modelo escolar que vigora em nossa sociedade, julgando o que deve ser contemplado em cada série. A respeito do currículo tradicional, Bechara (1993, p.23) alega que em relação à educação lingüística tende a ser:

Antieconômico por ensinar aos alunos fatos da língua que eles, ao chegarem à escola, já dominam, graças ao saber lingüístico prévio; banal, porque o tipo de informações que são subministradas aos alunos nada ou pouco adiantam à capacidade operativa do falante, limitando-se quase sempre, a fornece-lhes capacidade classificatória; inatural, porque muitas vezes segue o caminho estruturalmente inverso à direção do desenvolvimento lingüístico dos alunos, partindo dos componentes lingüísticos não dotados de significação para os dotados dela.

3.2. Análise das atividades gramaticais

Como já foi dito, os sujeitos desta pesquisa são alunos do nono ano da Escola Municipal Luiz Cartaxo Rolim, situada na zona sul da cidade de Cajazeiras. Em sua maioria não participam das aulas e pouco interagem com a professora, e quando o fazem é para afirmar que não entendem o assunto explicado, referente aos tópicos gramaticais. Os dados analisados neste trabalho foram coletados a partir de observações das aulas e a análise das questões gramaticais desenvolveu-se com base na primeira unidade do livro didático **Tudo é linguagem** de autoria de Ana Borgatto, Terezinha Berlin e Vera Marchezi (anexo 1), que contempla atividades gramaticais realizadas em torno do período composto por coordenação.

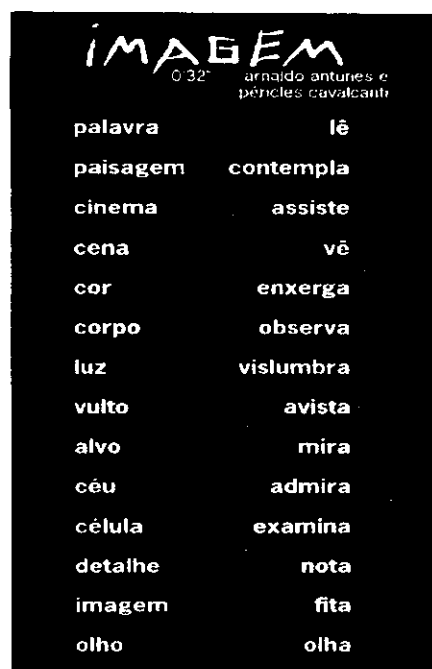
Conforme os PCNs de língua portuguesa (2001) as práticas relacionadas à língua devem ser trabalhadas em sua totalidade e não de forma fragmentada, visto que o processo de observação e análise de determinado aspecto da língua implica uma articulação com outros aspectos envolvidos implícita ou explicitamente no processo ensino. Sendo assim, a organização do livro didático em unidades que se apresentam divididas em texto, tópicos de gramática e redação, na maioria das vezes fecham-se em torno de si mesmas de forma desarticulada, desconsiderando as especificidades de cada uma das práticas relativas à linguagem bem como a articulação estabelecida entre estas.

Apesar de se verificar esta divisão em tópicos no livro didático em questão, percebe-se a possibilidade de se trabalhar a gramática da língua relacionando-a ao contexto, muito embora tais possibilidades sejam apresentadas de forma sutil, cabendo ao professor atentar para tais questões e no procedimento da seleção e priorização dos conteúdos relacionados à língua tendo como princípios fundamentais descritos nos PCNs de língua portuguesa (2001) *as necessidades dos alunos e suas possibilidades de aprendizagem*, que são definidos a partir do grau de complexidade do objeto em estudo.

Passando a análise de algumas atividades propostas na primeira unidade do livro didático, vejamos as atividades propostas a partir da letra da canção de Arnaldo Antunes e Péricles Cavalcanti:

Texto 4

Leia a letra de uma das canções do CD *Nome*, de Arnaldo Antunes, considerado um artista de vanguarda.



ANTUNES, Arnaldo & CAVALCANTI, Péricles. Imagem. In: *Nome*. Encarte do CD que faz parte do vídeo-home *Nome*, realizado por Arnaldo Antunes, Célia Catunda, Kiko Mistrorigo e Zaba Moreau. BMG Ariola, 1993.

Anexo 02

Inicialmente a proposta das autoras do livro didático é trabalhar a interpretação do texto quatro, atividade que pressupõe uma reflexão a cerca do contexto, do sujeito enunciador, do interlocutor, da finalidade da interação, do lugar e do momento da produção. Entretanto, ao observar o enunciado das questões abaixo, percebe-se que esta pressupõe um conhecimento normativo por parte do aluno, uma vez que são trabalhadas as noções de **sujeito**, **predicado**, **substantivo**, **verbo**. Veja:

Em um primeiro momento, o movimento de leitura, da esquerda para a direita, permite que o leitor decodifique o sujeito e o predicado de catorze orações, cada uma formando um verso. Responda:

1. O que causa estranhamento na estrutura do poema?
2. As palavras que formam o sujeito em todas as orações, em todos os versos, pertencem a que classe de palavras?
3. As palavras que formam o predicado de todas as orações, em todos os versos, pertencem a que classe de palavras?

Verifica-se que a leitura feita em torno dos conceitos de sujeito, predicado, substantivo e verbo é fechada, não possibilitando ao aluno refletir sobre os mesmos. Da maneira como a questão é proposta leva o aluno a pensar que os substantivos mencionados no poema acima citado podem funcionar apenas como sujeitos e os verbos conseqüentemente como predicados.

À luz da gramática normativa é consenso apresentar definições “acabadas” sobre esses termos sintáticos. Afirma a esse respeito Cunha (1975, p.137): *sujeito é o termo sobre o qual se faz uma declaração; o predicado é tudo que se diz do sujeito*. Apresentadas deste modo, tais noções seriam válidas para todas as ocorrências da língua, o que não é verdade, já que a língua como diz Bakhtin (2005) é mutável e deve ser vista, analisada e ensinada como algo dinâmico. Perini (1999, p. 19) afirma que *a noção de sujeito nunca será completada, de maneira a proporcionar sempre um caminho de fuga a contra-exemplos embaraçados*. O mesmo autor (2007, p. 77) assim define sujeito: *é o termo da oração que está em relação de concordância com o NP (núcleo do predicado)*. *Apesar de considerá-la formal e ela nada dizer a respeito do papel semântico ou discursivo do termo em questão*.

O professor atento às questões voltadas para a língua num aspecto mais reflexivo, portanto concebendo a gramática como um conjunto de hipóteses, pode interferir neste ponto e lançar mão de indagações, procurando criar, argumentar novos exemplos que façam com que o aluno tenha um significativo desenvolvimento intelectual, com propostas do tipo:

Modificando a primeira oração do primeiro verso do poema para: **João lê palavras**

- Que função teria o termo palavras?
- Será que o substantivo pode funcionar apenas como sujeito? Como você chegou a essa conclusão?

Questões desta natureza instigariam o aluno a refletir sobre o uso de certos elementos estruturais da língua, possibilitando assim, que a aprendizagem se desenvolva no processo USO – REFLEXÃO – USO, como orienta os PCNs. Ao fazer comparações entre conceitos diferentes de sujeito e predicado, e de ver como as palavras se comportam nos enunciados, os alunos podem chegar a conclusões diferentes daquelas declaradas pela gramática normativa, ou seja, eles podem perceber que o sujeito, por exemplo, se trata de uma marca, de um lugar ocupado por uma palavra cujas características definem essa posição. Deste modo, o aluno não seria visto como um receptor passivo, mas como um interlocutor em potencial, que possui competência comunicativa apta a ser ampliada, levando em conta o que ele já sabe, seu conhecimento prévio.

Na página 31, as autoras trazem o poema de características concretas de autoria de Augusto Campos. Elas pedem que os alunos observem a disposição das palavras e depois propõem a questão abaixo, de natureza gramatical, explorando, neste caso, aspectos relativos à fonética e à fonologia.

Sinal fechado

Paulinho da Viola

Olá, como vai?
 Eu vou indo e você, tudo bem?
 Tudo bem, eu vou indo, correndo
 Pegar meu lugar no futuro, e você?
 Tudo bem, eu vou indo em busca
 De um sono tranqüilo, quem sabe?
 Quanto tempo...
 Pois é, quanto tempo...
 Me perdoe a pressa
 É a alma dos nossos negócios...
 Qual, não tem de quê
 Eu também só ando a cem
 Quando é que você telefona?
 Precisamos nos ver por aí
 Pra semana, prometo, talvez
 Nos vejamos, quem sabe?
 Quanto tempo...
 Pois é, quanto tempo...

Tanta coisa que eu tinha a dizer
 Mas eu sumi na poeira das ruas
 Eu também tenho algo a dizer
 Mas me foge à lembrança
 Por favor, telefone, eu preciso beber
 Alguma coisa rapidamente
 Pra semana...
 O sinal...
 Eu procuro você...
 Vai abrir!!! Vai abrir!!!
 Prometo, não esqueço
 Por favor, não esqueça
 Não esqueço, não esqueço
 Adeus... Adeus...

VIOLA, Paulinho da. Sinal fechado. *Foi um rio que passou em minha vida*. EMI, CD 852504, 1970.

Anexo 04

1. A letra da música *Sinal fechado*, de Paulinho da Viola, foi composta como uma conversa entre duas pessoas que se encontram casualmente ao para num sinal de trânsito. Transcreva do texto frases que representem nessa letra as seguintes características da língua falada:
 - a. expressões próprias da linguagem coloquial, especialmente da língua falada;
 - b. uso de frases feitas (clichês) apenas para não perder o contato com o interlocutor;
 - c. pausas ou interrupções.

Explorando este tipo de atividade o aluno tem a oportunidade de, a partir das formas que ele já conhece, compreender que há outras maneiras de dizer a mesma coisa, familiarizando-se com a língua padrão sem descartar a modalidade coloquial e desenvolver a capacidade de compreensão, focalizando os efeitos de sentido dos enunciados, dando ao ensino de gramática um caráter mais reflexivo.

Dando seqüência aos tópicos da unidade tem-se um item específico intitulado de **Língua: Usos e reflexão** no qual são explorados, como “gancho” para se proceder ao estudo do período composto por coordenação, os conceitos de frase, oração e período à luz da gramática normativa. Segundo elas tem-se:

- (1) Frase: unidade de comunicação que pode ser expressa por uma ou várias palavras. Apresenta ou não verbo.

- (2) Oração: frase que se organiza em torno de um verbo. Geralmente apresenta um sujeito e um predicado.
- (3) Período: enunciado com sentido completo, iniciado, geralmente por letra maiúscula, cujo término é marcado por ponto final, de exclamação, de interrogação ou reticências.

Como já foi dito anteriormente, pode-se notar que há uma possibilidade de se trabalhar a reflexão em alguns itens da unidade, no entanto, apesar da sugestão **Língua: usos e reflexão** no que se refere aos tópicos gramaticais percebe-se que não há indícios de tal prática já que são apresentados os conceitos puramente normativos, utilizando-se de frases soltas apenas para explicitar as conjunções que introduzem cada tipo de oração coordenada sindética, apresentando um quadro resumo com tais conjunções na página 46 que servem para a simples memorização. Os textos que são apresentados nas tiras servem apenas como pretexto para se proceder a identificação e classificação das conjunções. Observe:

1. Oração coordenada sindética aditiva



BROWNE, Chris. Hagar. In: *Folha de S.Paulo*, 17 jan. 2005. p. E-9.

Anexo 05

2. Oração coordenada sindética adversativa



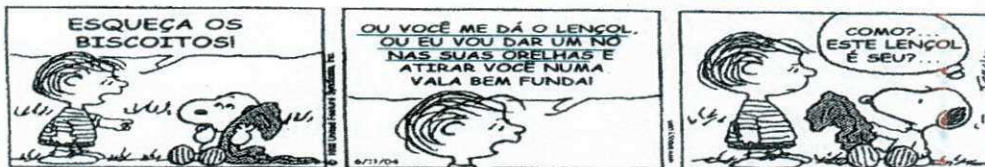
DAVIS, Jim. Garfield. In: *Folha de S.Paulo*, 17 mar. 2005. p. E-11.

Anexo 05

3. Oração coordenada sindética alternativa

Há dois tipos de relação de alternância:
 = exclusão de um fato em relação a outro.

Leia a tira.



SCHULZ, Charles M. Minduim. In: *O Estado de S. Paulo*, 10 jan. 2005, p. D-4

Anexo 06

4. Oração coordenada sindética conclusiva

Leia:

Para desenferujar a língua

Barão de Itararé

O compadre compra coco?

Não, compadre. Como pouco coco, **portanto** pouco coco compro.

TORELLY, Aparício [Barão de Itararé]. *Almanaque 1955*, segundo semestre, ou *Almanaque d'A Manhã*. São Paulo: Edusp, 2002. p. 81.



Anexo 07

5. Oração coordenada sindética explicativa

Leia:



SCHULZ, Charles M. *Ser cachorro é um trabalho de tempo integral*. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2004. p. 67.

Anexo 07

Considerando a autonomia da professora para escolher como tratar didaticamente o conteúdo em sala de aula, ela teria, afastando-se do livro didático a oportunidade de propor algo diferente aos alunos, porém ela reforça a prática da gramática normativa com atividades em que são explorados apenas aspectos referentes à identificação e classificação das orações, como se observa:

1. Divida os períodos e classifique as orações:
 - a) Vencemos o concurso; vamos, pois, comemorar.
 - b) O espetáculo é bom, entretanto, termina tarde.
 - c) Fale rapidamente que não tenho muito tempo.
 - d) Você resolve: Ou fica ou vem conosco.
2. Classifique as orações coordenadas destacadas:
 - a) Recebeu o dinheiro, mas gastou tudo.

- b) Pagou a dívida, portanto não deve nada.
- c) Ora faz frio, ora faz calor.
- d) Partiram tristes, depois retornaram felizes.

Ao solicitar que o aluno apenas identifique as conjunções e classifique-as não há uma prática reflexiva, diferentemente de quando se pergunta o porquê do uso de determinado tipo de conjunção, por exemplo, fazendo com que o aluno pense, desenvolva sua compreensão, focalizando os efeitos de sentido que esta mudança de conjunção pode trazer.

Em conformidade com os PCN (2001), o ensino de língua portuguesa deve partir de textos, apoiando-se no tripé leitura/escuta - produção textual - análise lingüística. Porém, este último item parece ser o mais difícil de entender. A análise lingüística deve abranger os aspectos lingüísticos a partir de textos, observando como se constrói o sentido com o uso de determinado elemento gramatical. Portanto, verifica-se que apenas saber o que é uma conjunção, um sujeito, um substantivo, etc. não significa ser capaz de construir bons textos, utilizando bem tais conhecimentos. Não se deve sobrecarregar os alunos com um amontoado de nomenclaturas sem função, justificado puramente pela tradição de ensiná-lo. O critério deve pautar-se em ensinar apenas os termos que sejam úteis para abordar os conteúdos e facilitar a comunicação nas atividades de reflexão sobre a língua.

4. Considerações Finais

O uso da gramática no ensino de língua portuguesa nas escolas, em geral, vem gerando polêmica no decorrer dos anos. Muitas vezes pergunta-se: Deve-se ou não utilizar gramática no ensino de língua portuguesa? É fato que o ensino de gramática em nossas escolas tem se voltado essencialmente para o prescritivo, sobretudo para a gramática normativa.

Não há dúvidas de que a gramática deve ser utilizada nas aulas de língua portuguesa, embora se saiba que em si ela não ensina ninguém a falar, entretanto ajuda na medida em que se possa separar o útil do inútil. Bagno (1998), por exemplo, é de opinião que a gramática deve conter atividades de pesquisa, que possibilitem ao aluno a produção de seu próprio conhecimento lingüístico, como uma arma eficaz contra a reprodução acrítica da doutrina gramatical normativa. Sendo assim, a importância do ensino de gramática está na competência do professor ao trabalhá-la em sala de aula, não priorizando conceitos e nomenclaturas e sim a liberdade de pensamento e de expressão verbal nas diferentes situações de interação comunicativa. Os níveis e registros são múltiplos, portanto não há modelo a ser seguido. O interessante é que haja um espaço dentro da sala de aula para o ensino de “gramáticas” e não só de “gramática”.

A gramática normativa tem sua razão de ser. Não se pode ignorá-la em nome de uma nova “teoria lingüística”. Deve-se é saber **como, por que e quando** usá-la, enfatizando a forma de trabalhá-la.

De fato, apesar da existência das diversas maneiras de se trabalhar gramática, ainda não se efetivou o uso da reflexão para o ensino de língua materna, a prática dos autores de livros didáticos e estudiosos no assunto indica uma transição ainda lenta entre o ensino de gramática normativa e reflexiva. Na verdade, respondendo aos objetivos apresentados neste trabalho de discutir o processo ensino-aprendizagem buscando desmistificar, pela abordagem reflexiva do ensino de gramática, a perspectiva tradicional dada pelo educador aos temas de ensino da língua materna como a “arte de bem falar e escrever”, apresentando algumas concepções de gramática e a contribuição destas no processo ensino-aprendizagem da língua, analisando algumas propostas didáticas de ensino de gramática, caracterizando-as como reflexivas ou não, percebe-se que, na verdade, a escola ainda sustenta uma prática de ensino que se volta para a gramática como um conjunto de regras pautadas na variedade padrão, uma espécie de lei que regula o uso da língua na sociedade, como afirma Possenti (1996), Travaglia (1997), Franchi (2005), sendo na maioria das vezes, um conhecimento supérfluo.

Embora os PCNs de língua portuguesa proponham a adoção de uma prática efetiva de uso e reflexão para o ensino de língua materna, percebe-se que há uma contradição, por parte de autores de livros didáticos, entre as propostas sugeridas por eles e as unidades e exercícios apresentados, havendo discretas indicações didáticas de como o ensino da gramática pode se tornar reflexivo.

5. BIBLIOGRAFIA

ANTUNES, Irlandé. **Aula de português: encontros & interação.** 4ª ed. São Paulo: Parábola, 2003.

AZEREDO, José Carlos de. **Iniciação à sintaxe do português.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993.

BAGNO, Marcos. **Preconceito lingüístico: o que é, como se faz.** 2ª ed. São Paulo, Loyola, 1999.

_____. **Pesquisa na escola: o que é, como se faz.** 20ª ed. São Paulo, Loyola, 1998.

BAKHTIN, Mikhail. **A Interação Verbal.** In: **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** 8ª ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

BECHARA, Evanildo. **Ensino de gramática. Opressão? Liberdade?.** 7ª ed. São Paulo: Ática, 1993.

BORGATTO, Ana; BERTIN, Terezinha; MARCHEZI, Vera. **Tudo é linguagem.** 8ª série, São Paulo: Ática, 2007.

CARONE, Flávia de Barros. **Subordinação e coordenação: confrontos e contrastes.** 2ª ed. São Paulo: Ática, 1991.

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

FÁVERO, Leonor Lopes & KOCK, I. V. **Lingüística Textual: Introdução.** São Paulo, Cortez, 1988.

FRANCHI, C. **Mas o que é mesmo gramática?** São Paulo: Parábola Editorial, 2005. (Coleção Na ponta da língua)

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4ª ed. São Paulo, Atlas, [S.d.]

MENDONÇA, Marina Célia. Língua e ensino: políticas de fechamento. In: MUSSALIM, Fernanda. BENTES, Anna Christina (orgs.). **Introdução à Lingüística – domínios e fronteiras.** Vol. 2. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – língua portuguesa.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 2001.

MURRIE, Zuleika de Felice. Reflexões sobre o ensino/a aprendizagem de gramática. p.65-77. In: _____. **O ensino de português.** 4ª ed. São Paulo: Contexto, 1998.

PAVEAU, Marie-Anne & SARFATI, Georges-Élia. **As grandes teorias da Lingüística: da gramática comparada a pragmática.** (Trad. M. R. Gregolin et al). – São Carlos: Clara luz, 2006.

PERINI, Mário A. **Para uma nova gramática do português.** 9ª ed. São Paulo: Ática, 1999.

_____. **Gramática descritiva do português.** 4ª ed. São Paulo: Ática, 2007.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** São Paulo: Mercado de Letras, 1996.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e Interação: Uma proposta para o ensino no 1º e 2º graus.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

ANEXOS

Escolhas de linguagem e efeitos de sentido

Na Unidade prévia, tratou-se do modo como as pessoas se relacionam numa época em que os meios de comunicação eletrônicos vêm provocando uma revolução na linguagem.

A vida moderna, marcada pela necessidade de decisões e ações rápidas, tem influenciado as formas de expressão, que, cada vez mais reduzidas, aparecem nas falas, nas músicas, na literatura.

As escolhas de linguagem também são determinadas pelas circunstâncias e pelo contexto dessa vida moderna, que exige rapidez nas formas de comunicação.

Nesta unidade, vamos conhecer algumas formas que a linguagem assumiu para acompanhar essa rapidez.



Concisão e rapidez de linguagem

Texto 1

Leia a letra da música a seguir e, se possível, ouça a canção.

Sinal fechado

Paulinho da Viola

Olá, como vai?
Eu vou indo e você, tudo bem?
Tudo bem, eu vou indo, correndo
Pegar meu lugar no futuro, e você?
Tudo bem, eu vou indo em busca
De um sono tranqüilo, quem sabe?
Quanto tempo...
Pois é, quanto tempo...

Me perdoe a pressa
É a alma dos nossos negócios...
Qual, não tem de quê
Eu também só ando a cem
Quando é que você telefona?
Precisamos nos ver por aí
Pra semana, prometo, talvez
Nos vejamos, quem sabe?
Quanto tempo...
Pois é, quanto tempo...

Tanta coisa que eu tinha a dizer
Mas eu sumi na poeira das ruas
Eu também tenho algo a dizer
Mas me foge à lembrança
Por favor, telefone, eu preciso beber
Alguma coisa rapidamente
Pra semana...
O sinal...
Eu procuro você...
Vai abrir!!! Vai abrir!!!
Prometo, não esqueço
Por favor, não esqueça
Não esqueço, não esqueço
Adeus... Adeus...

VIOLA, Paulinho da. Sinal fechado. *Foi um rio que passou em minha vida*. EMI, CD 852504, 1970

Paulo César Baptista de Faria, o sambista **Paulinho da Viola** (Rio de Janeiro, RJ, 1942-), é um dos grandes nomes da música popular brasileira. Compositor genial, poeta sensível e instrumentista, Paulinho tem vários discos gravados. *Sinal fechado* é uma composição de 1969, vencedora do V Festival de Música Popular Brasileira da TV Record.

Interpretação do texto

Compreensão inicial



Atividade oral

- Essa conversa apressada poderia ter ocorrido em qualquer lugar. Entretanto, no final do texto, percebe-se a circunstância em que ela se deu. Responda:
 - Qual foi essa circunstância? *Conversa realizada no trânsito.*
 - Que palavra ou expressão indica essa circunstância? *"O sinal..."; "Vai abrir!!!";*
 - Quem são os interlocutores? *Sugestão: dois amigos que não se vêem há tempos; um casal separado há tempo; antigos colegas de escola.*

aí. Amanhã eu telefono e marco, mas fica logo combinado, quase certo. Sim, é um pessoal muito simpático. Foi por acaso, uma coincidência. Não deixe de ver. Quanto mais quente melhor. Não não é bem assim. Morreu, coitado, faz dois meses. Você não reparou que é outra? Salve, lindos pendões. Mas que esperança. Nem sim, nem não, muito pelo contrário. Como é que eu vou saber? Antes corto o cabelo, depois passo por lá. Certo. Pra mim, chega. Espere, mais tarde nós vamos. Aí foi que ele disse, não foi no princípio, quem ia adivinhar? Deixe, vejo depois. Sim durmo de lado, com uma perna encolhida. O quê? É, quem diria. Acredito que sim. Boa tarde como está o senhor? Pague duas, a outra fica para o mês que vem. Oh, há quanto tempo! De lata e bem gelada. Perdoe, não tenho miúdo. Estou com pressa. Como é que pode, se eles não estudam? Só peço que não seja nada. Estou com fome. Não vejo a hora de acabar isto, de sair. Já que você perdeu o fim de semana, por que não vai pescar? É um chato, um perigo público. Foi há muito tempo. Tudo bem, tudo legal? Gostei de ver. Acho que não, penso que não, creio que não. Acredito que sim. Claro, fechei a porta e botei o carro pra dentro. Vamos dormir? É, leia que é bom. Ainda agosto e esse calor. Me acorde cedo amanhã, viu?

RAMOS, Ricardo. *Circuito fechado*. Rio de Janeiro: Record, 1978.



Ricardo Ramos (Palmeira dos Índios, AL, 1929 – São Paulo, SP 1992): publicou seus primeiros contos aos 20 anos. Escreveu novelas, romances, memórias e livros técnicos sobre publicidade. Autor premiado, foi também jornalista, publicitário e professor de Comunicações. Ricardo Ramos é filho do escritor Graciliano Ramos.

Interpretação do texto

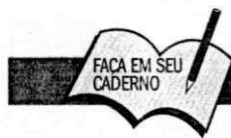
Compreensão inicial



Atividade oral

Leia em voz alta o texto com a entonação e a expressividade que considerar adequadas.

Prof./a: o objetivo desse primeiro momento é a leitura do texto e o levantamento de hipóteses em relação ao contexto e à situação criados pela seqüência de frases. É importante pedir à classe que observe a pontuação utilizada pelo autor. Depois das atividades de interpretação, o aluno deverá rever a forma como leu e analisar se deve mantê-la ou alterá-la, em função dos efeitos de sentido analisados.



FAÇA EM SEU CADERNO

Atividade escrita

1 O texto lido é construído apenas por *falas da personagem*. Com base na observação dessas falas, responda:

a. Como você imagina a personagem? Resposta pessoal.

b. É possível saber se a personagem é homem ou mulher?

A frase "Bem, obrigado..." pode ser indicio de uma personagem masculina, se se considerar que é a fala do narrador-personagem.

c. Como é o dia dessa personagem?

Aagitado, repleto de relações com pessoas.

d. Há alguma frase no texto que revele emoção da personagem? Justifique com o texto.

Sim: "Que bom telefonar, foi ótimo..."/ "Não vejo a hora de acabar isto, de sair."/ "É um chato, um perigo público."/ "Gostei de ver."/ "Oh, há quanto tempo!"

e. É possível conhecer algum traço da personalidade dessa personagem? O texto sugere alguém que cumpre as funções do seu dia-a-dia, relacionando-se com muita gente, mas sem aprofundar esses contatos. A própria velocidade com que os fatos ocorrem parece não permitir isso.

f. Qual é o provável contexto social em que se desenrolam suas ações?

Contexto urbano, de vida agitada, de múltiplos relacionamentos humanos.

2 Há no texto expressões usadas em relações que podem pressupor a situação de prestação de serviços. Um exemplo é: “Puro, com gelo.” — possivelmente, um pedido feito a um garçom. Transcreva do texto outras três expressões que indicam situações semelhantes.
“Por favor, quer ver o meu saldo?” / “Guarda o troco.” / “Veja logo a conta, sim?” / “Vinte litros, da comum.” / “De lata e bem gelada.” / “Perdoe, não tenho miúdo.”

3 Há, no texto, algumas referências explícitas (claras, diretas) a **tempo**. Dê um exemplo delas.
“Amanhã eu ligo...” / “Este mês, não, fica para o outro.” / “Boa tarde...” / “Ontem aquele calor, hoje chovendo.” / “Ainda agosto e esse calor.”

4 No texto, há também marcas do passar do tempo, embora não explícitas, como: “... *ainda não fiz, não está pronto*”, “*Já, pode levar*”.

Releia as cinco frases finais do texto: a que conclusão você chega sobre o período de tempo em que se passam as ações? Sugestão: Passou um dia, já é noite.

5 Pode-se afirmar que o texto lido é uma narrativa? Por quê?

Sim. Porque as falas sugerem ações que transcorrem em determinado espaço e em determinado tempo. Portanto, constroem uma narrativa.

6 O texto inicia com uma expressão-clichê, própria de cumprimentos, da relação cordial entre pessoas: “*Muito prazer*”.

a. Transcreva outras três expressões com essa mesma função.

Sugestões: “Bem, obrigado, e você?” / “Vamos indo, naquela base.” / “Oh, há quanto tempo!” / “Tudo bem, tudo legal?” / “Boa tarde, como está o senhor?”

b. Pode-se afirmar que as falas que sucedem a expressão “*Muito prazer*” confirmam a idéia de prazer? Por quê? Aparentemente não, porque parecem falas mecânicas, repetidas em contatos superficiais.

7 Na pontuação do texto há predominância de pontos finais, mesmo em frases que poderiam ter entonação exclamativa. Releia o trecho a seguir:

“Sim, é um pessoal muito simpático. Foi por acaso, uma coincidência. Não deixe de ver. Quanto mais quente melhor. Não, não é bem assim. Morreu, coitado, faz dois meses.”

Copie em seu caderno a(s) alternativa(s) que pode(m) indicar a possível intenção do autor ao fazer uso desse tipo de pontuação:

a. Mostrar a indiferença da personagem diante dos fatos.

b. Expressar emoções da personagem diante dos fatos.

c. Mostrar as falas como reações mecânicas. Alternativas a e c.

8 Copie apenas as alternativas que podem ser consideradas verdadeiras em relação ao texto:

a. A personagem fala com um mesmo interlocutor ao longo do dia.

b. A personagem fala com vários e diferentes interlocutores no transcorrer do dia.

c. As falas da personagem revelam diferentes intenções (perguntar, responder, informar, pedir, opinar...).

d. As falas da personagem são bem construídas, revelando diferentes emoções.

e. As falas da personagem são construídas por frases curtas, ditas mecanicamente. Alternativas b, c, e.





Papéis, telefone, relatórios, cartas, notas, vales, cheques, memorandos, bilhetes, papéis. Relógio. Mesa, cavalete, cinzeiros, cadeiras, esboços de anúncios, fotos, cigarro, fósforo, bloco de papel, caneta, projetor de filmes, xícara, cartaz, lápis, cigarro, fósforo, quadro-negro, giz, papel. Mictório, pia, água. Táxi. Mesa, toalha, cadeiras, copos, pratos, talheres, garrafa, guardanapo, xícara. Maço de cigarros, caixa de fósforos. Escova de dentes, pasta, água. Mesa e poltrona, papéis, telefone, revista, copo de papel, cigarro, fósforo, telefone interno, externo, papéis, prova de anúncio, caneta e papel, relógio, papel, pasta, cigarro, fósforo, papel e caneta, telefone, caneta e papel, telefone, papéis, folheto, xícara, jornal, cigarro, fósforo, papel e caneta. Carro. Maço de cigarros, caixa de fósforos. Paletó, gravata. Poltrona, copo, revista. Quadros. Mesa, cadeiras, pratos, talheres, copos, guardanapos. Xícaras. Cigarro e fósforo. Poltrona, livro. Cigarro e fósforo. Televisor, poltrona. Cigarro e fósforo. Abotoaduras, camisa, sapatos, meias, calça, cueca, pijama, chinelos. Vaso, descarga; pia, água, escova, creme dental, espuma, água. Chinelos. Coberta, cama, travesseiro.

RAMOS, Ricardo, op. cit., p. 21-2.

Interpretação do texto

Compreensão inicial

- 1** Pode-se afirmar que o texto que você leu conta uma história? Por quê?
Sim. Porque são sugeridas ações de personagens em determinado espaço e em determinado tempo.
- 2** Releia o significado da palavra *circuito* na página 21. Justifique a escolha desse título para o texto. O final do texto retorna ao ponto de partida, indicando uma sucessão de fatos que se repetem.
- 3** A narrativa é estruturada por meio do encadeamento de substantivos. Responda:
 - a. Como você imagina a personagem? Prof./a: ajude os alunos a identificar os indícios que definem a personagem.
 - b. É possível saber se a personagem é homem ou mulher? Justifique com elementos do texto.
Sim. É possível afirmar que se trata de um homem, pelos indícios: gravata, abotoaduras, mictório, cueca, etc.
 - c. Como é o dia dessa personagem?
Ela cumpre uma rotina diária, que começa em casa, segue no trabalho e termina em casa; tudo sempre igual.
 - d. É possível identificar algum traço da personalidade dessa personagem? Por quê?
Sim, o ritmo com que a personagem acende cigarros pode revelar alguém tenso, agitado, nervoso, impaciente.
 - e. É possível pressupor alguma manifestação de emoção?
A atitude de acender constantemente cigarros pode revelar nervosismo.
 - f. Qual é o provável contexto social em que se desenrolam suas ações?
Um contexto urbano em que a personagem parece limitar sua vida ao circuito casa-trabalho-casa.

Releia: "(...) Mesa e poltrona, cadeira, cinzeiro, papéis, telefone, agenda, copo com lápis, canetas, bloco de notas, espátula, pastas, caixas de entrada, de saída, vaso com plantas, quadros, papéis, cigarro, fósforo. Bandeja, xícara pequena. Cigarro e fósforo. Papéis, telefone, relatórios, cartas, notas, vales, cheques, memorandos, bilhetes, telefone, papéis. Relógio. Mesa, cavalete, cinzeiros, cadeiras, esboços de anúncios, fotos, cigarro, fósforo, bloco de papel, caneta, projetor de filmes, xícara, cartaz, lápis, cigarro, fósforo, quadro-negro, giz, papel."

RAMOS, Ricardo. *Circuito fechado (1)*, op. cit., p. 21.

1. Com base na seqüência que você releu, escreva para cada item uma resposta breve:

a. a provável atividade profissional da personagem;

Sugestão de resposta: homem de negócios, executivo, publicitário (bastante provável, pois faz esboços de anúncios e projetor de filmes), escriturário, arquiteto. Prof.: aceite outras respostas que possam corresponder ao conteúdo do texto.

b. o(s) ambiente(s) em que os fatos parecem ocorrer;

No lugar de trabalho.

c. o período de tempo em que se dão os acontecimentos;

Período de trabalho.

d. as ações praticadas pela personagem. Sentar, anotar, telefonar, desenhar, consultar agenda, fumar, preencher cheques, escrever, tomar café, etc. Prof.: os alunos poderão citar outras ações e relacionar todas elas.

2. Observe o início e o final de *Circuito fechado (1)*:

"Chinelos, vaso, descarga. Pia, sabonete. Água. Escova, creme dental..."

"... Vaso, descarga; pia, água, escova, creme dental, espuma, água. Chinelos. Coberta, cama, travesseiro."

Na sua opinião, como será o próximo dia? Um dia igual a esse, provavelmente com a mesma rotina.

3. Na narrativa predominam substantivos. Que efeito(s) de sentido esse emprego poderia dar ao texto?

Sugestão: A repetição de ações rotineiras.



Produção de texto

A. Miniconto

O ritmo alucinante da vida moderna acaba condicionando a produção das narrativas contemporâneas. Alguns escritores se esmeram na economia da linguagem ao contar suas histórias. Um caso extremo pode ser constatado no minúsculo livro intitulado *Os cem menores contos brasileiros do século*. Na página que abre o livro vem registrado o seguinte:

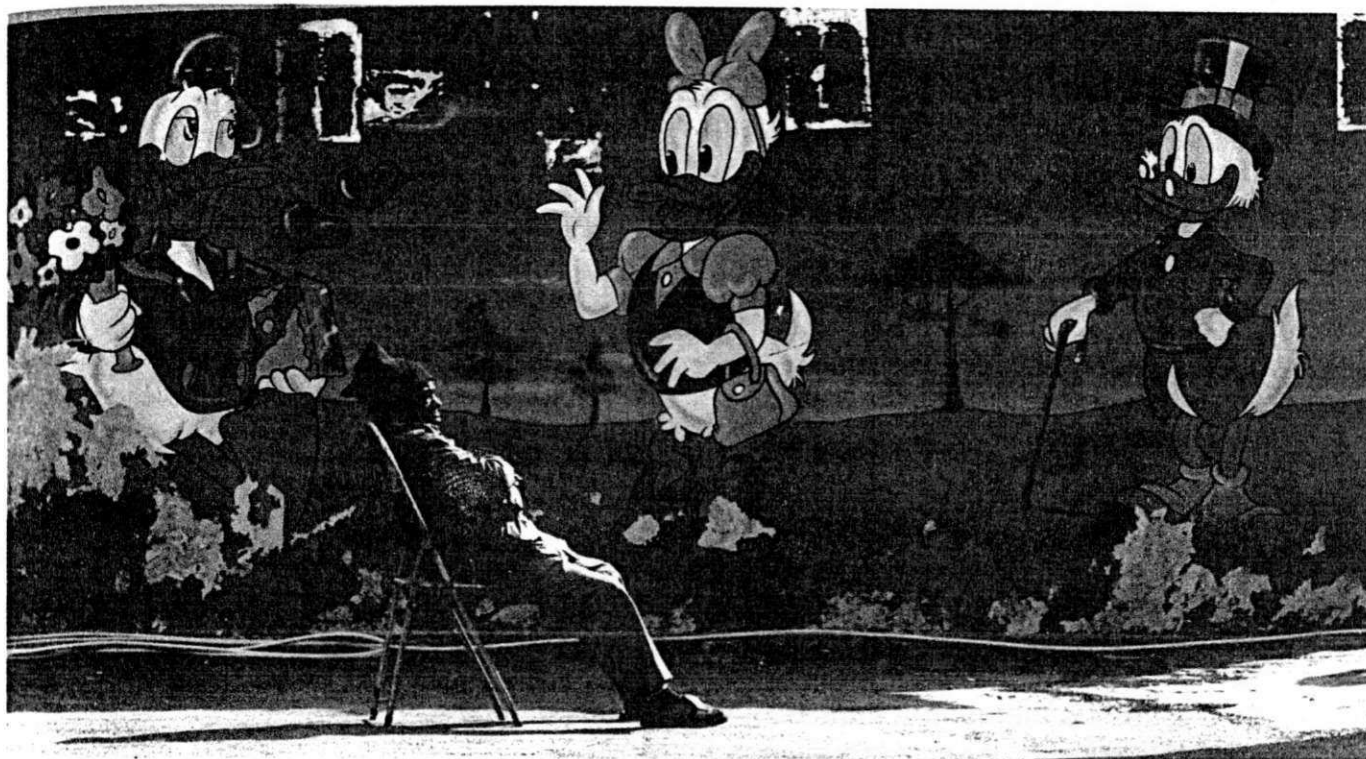
**QUANDO ACORDOU,
O DINOSSAURO AINDA ESTAVA LÁ.
AUGUSTO MONTERROSO**

O mais famoso microconto do mundo, acima, tem só 37 letrinhas. Inspirado nele, resolvi desafiar cem escritores brasileiros, deste século, a me enviar histórias inéditas de até cinqüenta letras (sem contar título, pontuação). Eles toparam. O resultado aqui está. Se "conto vence por nocaute", como dizia Cortázar, então toma lá.

MARCELINO FREIRE

FREIRE, Marcelino (Org.). *Os cem menores contos brasileiros do século*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2004.

Observe a imagem a seguir e crie um miniconto.



JOSE LUIS DA CONCEIÇÃO/AGENCIA ESTADO

Rapaz aproveita o sol na praça Fernando Costa, no centro de São Paulo.

Atenção!

Seu miniconto é uma narrativa. Deve, portanto, conter personagem(ns), ação (ações), tempo e, se achar necessário, o espaço, e permitir que o seu leitor infira (perceba) as partes principais do enredo.

Economize na linguagem e mãos à obra!

B. Ampliando um conto

BALA PERDIDA

Acorda, levanta, vai ganhar a vida...
(Disparos)
... passou tão rápida.

WILSON FREIRE

UNIVERSIDADE FEDERAL
DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
BIBLIOTECA SETORIAL
CAJAZEIRAS PARAIBA

FREIRE, Wilson.
In: FREIRE, Marcelino
(Org.), *Os cem menores
contos...*, op. cit.,
p. 211.

Nesse conto, com economia de linguagem o autor conseguiu narrar uma história que desafia o leitor a completar o que não está escrito, buscando construir os elementos da narrativa.

Leia o quadro: Prof./a: converse com os alunos sobre as referências possíveis a partir das ambigüidades produzidas pelo texto.

Elementos da narrativa	O que pode ser inferido
Personagens	Uma personagem. / Dois interlocutores: uma personagem que fala e outra com quem ela fala.
Tempo	O tempo entre as ações.
Espaço	Doméstico, rua ou outro.
Ação/Enredo	Momentos do enredo: situação inicial; clímax (<i>disparo</i>); desfecho (<i>morte da personagem</i>).
Narrador	Narrador em 3ª pessoa. / Narrador-personagem.

Pelo texto, o leitor também pode presumir:

- o contexto histórico-social dos fatos narrados: cotidiano de violência das grandes cidades;
- a circunstância dos fatos narrados: local, hora...

Agora o desafio é para você, leitor.

Com todos os elementos definidos, use sua imaginação.

- amplie o conto reescrevendo essa narrativa;
- mantenha-se fiel ao enredo;
- defina a posição do narrador;
- enriqueça seu texto com escolhas de linguagem que produzam efeitos de sentido.

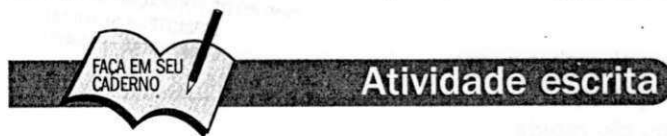
Depois de concluído, leia o seu conto, ouça os que seus colegas produziram e conversem sobre:

- como os elementos semelhantes da narrativa podem resultar em histórias diferentes.

A linguagem na poesia

A comunicação na atualidade é cada vez mais marcada pela economia de linguagem.

A história em quadrinhos é uma narrativa em que se economiza a linguagem verbal: o desenho já apresenta o cenário, as personagens e as ações. Os balões de fala completam a história.



Leia a história que os quadrinhos abaixo narram:



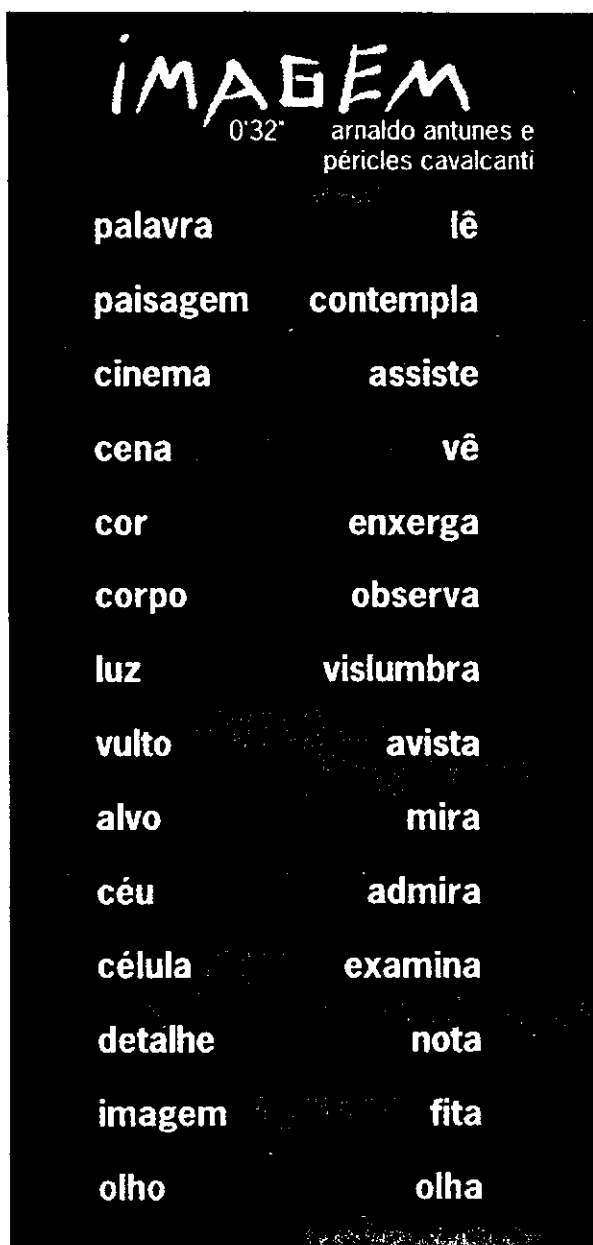
ITURRUSGARA
Adão. Aline.
In: Folha de
S.Paulo, 3 jun.
2004, p. E11.

Responda:

- 1 O que a personagem Estevan pretendia que fosse entregue a Linda? Um poema
- 2 O que foi entregue a Linda? Uma lista de compras.
- 3 Vanguarda significa “precursor”, “pioneiro de movimento cultural”, “que desenvolve técnicas, idéias e conceitos novos, avançados, especialmente nas artes”. Na sua opinião, por que Linda considerou como poesia de vanguarda o que estava escrito no papel que recebeu?
Porque imaginou que se tratava de idéia nova, conceito avançado e não percebeu que se tratava apenas de uma lista de compras.
- 4 O que provoca o efeito de humor na história da tira?
O engano de Linda, o fato de considerar a lista de compras do nomeado como “poesia de vanguarda”.

Texto 4

Leia a letra de uma das canções do CD *Nome*, de Arnaldo Antunes, considerado um artista de vanguarda.



ANTUNES, Arnaldo & CAVALCANTI, Péricles. Imagem. In: *Nome*. Encarte do CD que faz parte do vídeo-home *Nome*, realizado por Arnaldo Antunes, Célia Catunda, Kiko Mistrorigo e Zaba Moreau. BMG Ariola, 1993.

Interpretação do texto

Compreensão inicial

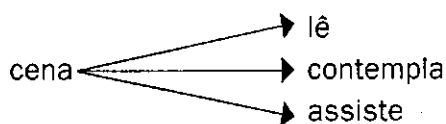
FAÇA EM SEU CADERNO

Atividade escrita

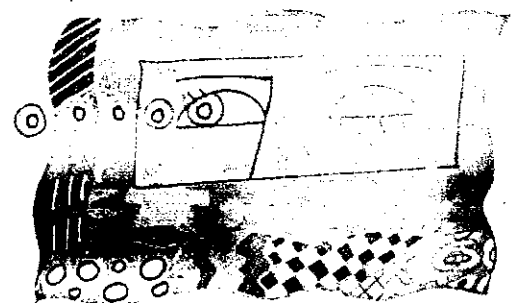
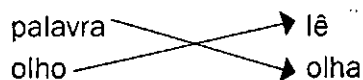
Em um primeiro momento, o movimento de leitura, da esquerda para a direita, permite que o leitor decodifique o sujeito e o predicado de catorze orações, cada uma formando um verso.

Responda:

- 1** O que causa estranhamento na estrutura do poema?
Sugestão: Em todos os versos, as orações são formadas de uma só palavra para o sujeito e de uma só para o predicado.
- 2** As palavras que formam o sujeito de todas as orações, em todos os versos, pertencem a que classe de palavras? São substantivos.
- 3** As palavras que formam o predicado de todas as orações, em todos os versos, pertencem a que classe de palavras? São verbos.
- 4** Há um significado comum a todas as palavras da segunda coluna. Que significado é esse?
Todas são sinônimos ou fazem referência ao verbo *olhar*. A palavra "*olha*" está no fim da coluna da direita.
- 5** Que possível relação há entre o significado comum a todas as palavras da coluna da direita e as palavras da coluna da esquerda?
Sugestão: Parece haver uma relação entre o ato de olhar, quem olha e o que pode ser visto: paisagem, cinema, cor, etc...
- 6** Observe o alinhamento das palavras: à direita e à esquerda. Que significado poderia ter essa disposição no poema? Sugestão: A disposição das palavras pode estimular a visualização de imagens formadas no fundo preto.
- 7** Qual a provável intenção do autor ao dar o título *Imagem* ao poema?
Sugestão: O autor teria querido marcar o fato de que todos os versos fazem referência a imagens, ou seja, a impressões percebidas pelo olhar.
- 8** Observe a ausência de marcas de início e final de frase — uso de maiúscula e de pontuação — no texto. Essa economia de linguagem cria inúmeras possibilidades de leitura. Por exemplo:
a. pode-se escolher um sujeito e combiná-lo com todos os predicados:



- b. pode-se inverter a ordem das combinações:



DESAFIO

1. Leia o poema fazendo outras combinações. Anote em seu caderno a combinação de que você mais gostar. Compare-a com a dos colegas.

Prof./a: é importante salientar que, se a leitura for feita do verbo para o substantivo, o modo verbal passa a ser o imperativo com o sujeito "tu" oculto. Exemplo: "Enxerga (tu) cor". Estimular a troca de leituras entre os alunos, permitindo que usem o número de versos que acharem suficiente.

2. Na história em quadrinhos da página 28, Linda trata como "poesia de vanguarda" uma lista de compras. Depois de analisar algumas das possibilidades de leitura e de construção de sentido que o poema/ letra de música *Imagem* propiciou, responda: na sua opinião, fazer poesia é listar palavras ou é escolher e combinar palavras com determinada intenção? Justifique.

Prof./a: o objetivo é que os alunos percebam que a concisão de linguagem requer escolhas e combinações mais apuradas, que a reunião de palavras não é aleatória, ao contrário do que possa parecer num primeiro momento.

A visualidade do poema

Inicialmente os poemas eram feitos para ser cantados e eram chamados de *cantigas* ou *cantares*. Hoje, mesmo sem o acompanhamento da música, a poesia tem como característica fundamental a sonoridade: o ritmo e a melodia.

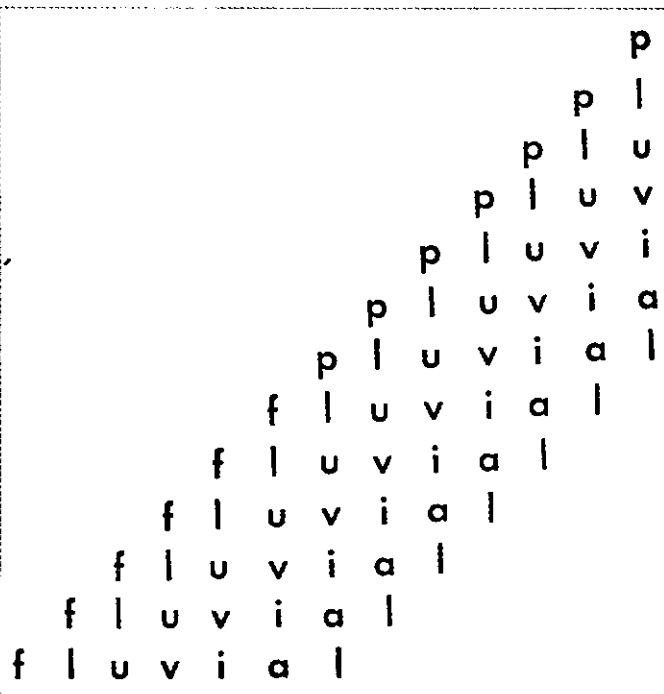
Com o desenvolvimento da tecnologia de impressão gráfica, a disposição das palavras no papel também passou a ter importância na significação do poema, chegando mesmo, em alguns casos, a se constituir em sua própria razão de ser. Nesses casos, para que o significado do poema seja apreendido, é necessário visualizá-lo na página impressa.

Os chamados “poetas concretistas” buscam construir os sentidos do poema pela associação de palavras e pela disposição das palavras na página.

Poema 1

Observe o poema a seguir, de autoria de Augusto de Campos, um dos principais representantes da poesia concreta e visual.

CAMPOS, Augusto
de. *Viva vaia: poesia*
1949-1979.
São Paulo: Ateliê
Editorial, 2000.
p. 106.



Interpretação do texto

Compreensão inicial

UNIVERSIDADE FEDERAL
DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
BIBLIOTECA SETORIAL
CAJAZEIRAS PARAIBA

FAÇA EM SEU
CADERNO

Atividade escrita

- 1 Que palavra(s) você consegue ler escrita(s) no sentido vertical? *Pluvial*.
- 2 Que palavra(s) você consegue ler escrita(s) no sentido horizontal? *Pluvial* e *fluvial*.
- 3 Sabendo que *pluvial* quer dizer “relativo a chuva” e *fluvial* quer dizer “relativo a rio”, explique a disposição das palavras no papel. As palavras na forma como estão dispostas lembram os movimentos da chuva ao cair e do rio ao correr. Prof./a: mostre aos alunos que o poema tem forma própria (geométrica, abstrata); não é uma representação figurativa da chuva ou do rio.
- 4 Na natureza, a água, ao evaporar, origina as nuvens, que cairão em forma de chuva: é o ciclo da água. Que recurso de distribuição gráfica o poeta usou para visualmente concretizar o ciclo da água? Pode-se iniciar a leitura pela palavra *pluvial*, movimento do cair da chuva, e terminá-la horizontalmente, com o movimento do correr do rio. Pode-se também começar pela leitura da palavra *fluvial*, que vai aos poucos se transformando na palavra *pluvial*, configurando o processo de evaporação da água na formação das nuvens.

5 Copie no seu caderno a(s) alternativa(s) que possivelmente justifica(m) a escolha das palavras *pluvial* e *fluvial*.

- a. São palavras que têm som semelhante.
- b. Ambas apresentam o mesmo número de letras.
- c. São palavras sofisticadas e pouco usuais.
- d. As duas palavras pertencem ao vocabulário científico.
- e. As duas palavras têm todas as letras iguais, exceto a inicial. a, b, e.

Poema 2

Leia um poema de outro autor concretista, Ronaldo Azeredo, escrito em 1957, dois anos antes do poema *Pluvial*.

r u a r u a r u a s o l
r u a r u a s o l r u a
r u a s o l r u a r u a
s o l r u a r u a r u a
r u a r u a r u a s

Ronaldo Azeredo — 1957

AZEREDO, Ronaldo. In: *Poesia concreta*. Sel. de textos lumna Maria Simon e Vinicius de Avila Dantas. São Paulo: Abril Educação, 1962. s. n. p. (Literatura Comentada).

Interpretação do texto

Compreensão inicial



Atividade escrita

- 1** Que palavra(s) se repete(m) no poema? *Rua e sol.*
- 2** Qual das palavras aparece apenas uma vez nos versos? *Sol.*
- 3** Fixe seu olhar na palavra *sol* do primeiro verso. Siga-a nos demais versos. O que você observa? O deslocamento da palavra da direita para a esquerda, e no último verso um possível retorno da palavra *sol*, indicada pelo *s* à direita.
- 4** Sabendo que localizamos os pontos cardeais — norte, sul, leste, oeste — apontando a mão direita para o lado em que o sol nasce, explique:
 - a. a colocação inicial da palavra *sol*, à direita do primeiro verso; O sol está nascendo a leste, do lado direito do leitor.
 - b. o movimento descendente da palavra *sol* para a esquerda; O sol vai se pondo a oeste, esquerda do leitor.
 - c. a ausência da palavra *sol* no último verso. O sol desapareceu. É noite. Prof./a: o *s* no fim do poema pode indicar o início do amanhecer, ou sugerir nova leitura a partir da palavra *ruas*.

5 Para concretizar o ciclo dia-noite o poeta escolheu duas palavras: *sol* e *rua*. Copie em seu caderno a(s) alternativa(s) que, na sua opinião, explica(m) a intenção do uso da letra *s* junto da palavra *rua*, no fim do último verso.

A provável intenção do poeta foi mostrar visualmente que: a, b, c.

- a. eram muitas ruas. c. o sol começa a nascer novamente.
 b. restam apenas as ruas depois do pôr-do-sol. d. faltaram letras para continuar o poema.



Um bom debate

Criação de texto e efeitos de sentido

Nos textos que você analisou nesta unidade, foi possível constatar que a concisão de linguagem é uma característica da era da comunicação. Tanto a linguagem do cotidiano, oral ou escrita, como a linguagem da arte literária são marcadas, muitas vezes, pela economia e pela rapidez da comunicação.

Na sua opinião, dos itens a seguir, quais o autor deve levar em conta ao produzir um texto com a intenção de obter os melhores efeitos de sentido?

- a. A quantidade de palavras usadas na composição do texto.
 b. As escolhas e as combinações das palavras.
 c. A inspiração de um momento.
 d. O trabalho com a linguagem para torná-la criativa.
 e. Esperar idéias geniais aparecerem.
- Procure exemplificar sua posição, em relação à questão, recorrendo aos textos lidos.
 - Ouça o que os seus colegas têm a dizer sobre o assunto. Compare as opiniões para chegar a uma posição mais definida.
 - Registre em seu caderno as conclusões a que a classe chegou.

A construção do texto

Seqüência conversacional

FAÇA EM SEU
CADERNO

Atividade escrita

1 A letra da música *Sinal fechado*, de Paulinho da Viola, foi composta como uma conversa entre duas pessoas que se encontram casualmente ao parar num sinal de trânsito.

Transcreva do texto frases que representem nessa letra as seguintes características da língua falada:

- a. expressões próprias da linguagem coloquial, especialmente da língua falada;
 "Eu vou indo", "Tudo bem?", "Me perdoe" (colocação pronominal), "por aí", "não tem de quê", "pra", "óia".
 b. uso de frases feitas (clichês) apenas para não perder o contato com o interlocutor;
 "Tudo bem, eu vou indo", "Qual, não tem de quê", "Precisamos nos ver por aí", "Quem sabe?"
 c. pausas ou interrupções. "Quanto tempo.../ Pois é, quanto tempo...", "O sinal... / Eu procuro você.../ "Vai abrir!!!..."

2 Num texto, os diálogos entre personagens constituem uma **seqüência conversacional**. O quadro abaixo apresenta os elementos de uma seqüência conversacional:

- a. interação entre pelo menos dois falantes ou dois **interlocutores**;
- b. uma **situação** ou um **contexto** em que a conversa se dá;
- c. ocorrência de pelo menos uma troca de falantes, isto é, pelo menos uma vez a palavra passa de um interlocutor para outro: cada vez que um dos interlocutores toma a palavra, dizemos que é um **turno de fala**;
- d. em textos escritos, emprega-se geralmente o travessão para indicar a mudança de turno de fala.

3 No texto *Circuito fechado* (3), há expressões de cumprimento habitualmente empregadas, equivalentes às expressões utilizadas na letra da música *Sinal fechado*. Transcreva-as.

"Muito prazer", "Bem obrigado, e você?", "Boa tarde, como está o senhor?", "Tudo bem, tudo legal?"

4 Pode-se afirmar que houve a mesma intenção no emprego das expressões de cumprimento no texto *Sinal fechado* e no uso das expressões transcritas do texto *Circuito fechado* (3)?

Explique. Não, pois o emprego dessas expressões no texto *Circuito fechado* (3) tem a intenção de fazer uma crítica às situações do cotidiano, em que as pessoas conversam muitas vezes de forma mecânica, sem que sua fala seja significativa. Na letra de música, o uso expressa um momento efetivo de encontro.

5 Pode-se caracterizar o texto *Circuito fechado* (3) como uma seqüência conversacional?

Explique. Sim, pois todas as frases e expressões presentes no texto são de uso em situações de conversa e supõem interlocutores, em presença ou pelo telefone.



Outros tipos de seqüências textuais

Vamos relembrar os tipos de seqüências textuais estudados na 7ª série:

Seqüência narrativa	Seqüência descritiva	Seqüência argumentativa
<ul style="list-style-type: none"> • Predomina o objetivo de narrar, contar um fato num tempo e num espaço. • Indica a transformação da ação. • Predominam verbos de ação (<i>correr, fazer, lavar, enxugar...</i>). 	<ul style="list-style-type: none"> • Predomina o objetivo de apresentar a caracterização de um elemento. • Predominam verbos de estado (<i>ser, estar, parecer, ficar...</i>). 	<ul style="list-style-type: none"> • Predomina o objetivo de convencer o interlocutor ou o destinatário sobre alguma idéia ou fato.

Vamos analisar os trechos dos textos que permitem perceber como a conversa tem momentos que podem compor seqüências textuais diferentes.

- 1 Consultando o quadro com os tipos de seqüências, pode-se afirmar que há na letra de *Sinal fechado* um desenvolvimento **narrativo**? Justifique sua resposta. Sim, pois o texto indica momentos de um cotidiano, tem um desenvolvimento narrativo, pois apresenta uma seqüência de fatos.
- 2 Releia o poema “ruaruasolrua”, na página 32. Pode-se afirmar que esse poema também se caracteriza por uma **seqüência narrativa**? Explique. Sim, pois mostra com palavras o passar do tempo, o nascer e o pôr do sol, a chuva, portanto, mostra uma transformação no tempo e no espaço.
- 3 O texto *Circuito fechado* (1) é um texto em prosa, pois está escrito em linhas contínuas. Entretanto, ele se apresenta em um só parágrafo. Imagine que alguém, muito incomodado pelo fato de o texto não ser dividido em parágrafos, tivesse sugerido a seguinte divisão para o trecho inicial:

Chinelos, vaso, descarga. Pia, sabonete. Água. Escova, creme dental, água, espuma, creme de barbear, pincel, espuma, gilete, água, cortina, sabonete, água fria, água quente, toalha. Creme para cabelo, pente. Cueca, camisa, abotoaduras, calça, meias, sapatos, gravata, paletô. Carteira, níqueis, documentos, caneta, chaves, lenço, relógio, maço de cigarros, caixa de fósforos.

Jornal. Mesa, cadeiras, xícara e pires, prato, bule, talheres, guardanapo. Quadros. Pasta, carro. Cigarro, fósforo.

Mesa e poltrona, cadeira, cinzeiro, papéis, telefone, agenda, copo com lápis, canetas, bloco de notas, espátula, pastas, caixas de entrada, de saída, vaso com plantas, quadros, papéis, cigarro, fósforo. Bandeja, xícara pequena. Cigarro e fósforo.

Prof./a: aceitar diferentes títulos, desde que tenham pertinência em relação ao conteúdo da seqüência. Sugestões: 1º parágrafo: “A rotina do acordar”;

a. Dê um título a cada um desses parágrafos, considerando a seqüência dos elementos.

2º parágrafo: “O café da manhã”; 3º parágrafo: “O trabalho”.

b. Num texto narrativo em prosa, o parágrafo pode ser empregado para marcar a divisão do texto em **unidades de ação**: as ações são agrupadas pelo tempo, pelo espaço ou pela circunstância. Na divisão em parágrafos que apresentamos, pode-se afirmar que cada parágrafo corresponde a uma **unidade narrativa**? Explique.

Sim, pois cada um desenvolve um momento da narrativa agrupando ações de um mesmo tempo e espaço.

c. Que **efeito de sentido** a construção do texto em um só parágrafo produz? Sugestão: Produz o efeito de uma seqüência de ações num ritmo rápido, dando a impressão de uma repetição quase mecânica daquilo que a personagem faz diariamente. Reforça a idéia de rotina ininterrupta, fechada, sempre igual do cotidiano.

- 4 Releia no quadro da página 34 o que se afirma sobre **seqüência argumentativa**. Nos dois textos, *Circuito fechado* (3) e *Circuito fechado* (1) pode-se afirmar que há uma intenção implícita de convencer o leitor sobre alguma coisa?

Sim. Os dois textos podem revelar a intenção de mostrar que a relação entre as pessoas está ficando cada vez mais mecânica, previsível, esvaziada de sentido.

A linguagem dos textos

Escolhas de linguagem e estilo

Justaposição de palavras e de orações

- 1 Pode-se aproximar os textos *Sinal fechado* e *Circuito fechado* (3) pelo tema. Pode-se também aproximá-los pelas escolhas de linguagem. Da relação a seguir, transcreva em seu caderno as características de linguagem comuns aos dois textos:

- | | |
|---|--|
| a. períodos longos; | e. frases com marcas da língua falada; |
| b. frases curtas; | f. frases e palavras usadas como se fosse uma colagem de idéias. b, d, e, f. |
| c. vocabulário não usual no dia-a-dia; | |
| d. frases ou expressões da linguagem cotidiana; | |

UNIVERSIDADE FEDERAL
DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
BIBLIOTECA SETORIAL
CAJAZEIRAS - PARAÍBÁ

2 Releia o trecho de *Circuito fechado (1)*:

Chinelos, vaso, descarga. Pia, sabonete. Água. Escova, creme dental, água, espuma, creme de barbear, pincel, espuma, gilete, água, cortina, sabonete, água fria, água quente, toalha [...]

Vamos analisar como nele se encadeiam as palavras ou idéias.

a. Transcreva a alternativa que indica como são os elementos que estabelecem a relação entre os substantivos. Justifique sua escolha.

- Elementos de ligação (coesões) explícitos, claros no texto;
- Elementos de ligação (coesões) implícitos, subentendidos.

A segunda alternativa: pode-se subentender a conjunção e.

b. Explique como o contexto, ou a situação, e o espaço também podem ajudar a estabelecer a relação entre os substantivos. Cada conjunto de palavras indica um espaço e o tipo de ação que nele se desenvolve.

c. Reescreva o trecho utilizando elementos de coesão ou verbos que poderiam estar presentes entre os substantivos ou que indiquem ações que podem ser deduzidas com base nos substantivos. Sugestão: Calçou os chinelos, sentou-se no vaso e apertou a descarga. Foi para a pia e usou

o sabonete para lavar as mãos. Enxaguou-as. Escovou os dentes com creme dental, água e bastante espuma. Espalhou creme de barbear no rosto com o pincel, tirou a espuma com a gilete e depois com água. Abriu a cortina, foi para o banho com sabonete, água fria e água quente. Enxugou-se com a toalha. Prof./a: há outras possibilidades com outra pontuação ou inserção de verbos.

3 Leia:

Estilo é a maneira como um indivíduo emprega os recursos da língua para expressar, oralmente ou por escrito, pensamentos, sentimentos, ou para fazer declaração, contar fatos. Pode-se falar em estilo prolixo, estilo conciso, estilo dramático, etc.

Podemos afirmar que a *forma original* do texto e a *forma reescrita* por você no item anterior criam **estilos** diferentes de escrita.

Na sua opinião:

a. qual dos dois **estilos** intensifica no texto a idéia de rotina e de ações vazias de sentido?

Justifique. Prof./a: espera-se que os alunos percebam que a supressão dos verbos que indicam as ações faz pressupor o esvaziamento de sentido dessas ações que se repetem mecanicamente.

b. qual dos dois **estilos** pode conferir mais agilidade à seqüência de ações? Justifique sua

escolha. Prof./a: peça aos alunos que leiam em voz alta para que percebam melhor o ritmo ou a cadência que o texto original permite em relação ao texto reescrito, dotado de mais coesões ou frases verbais. É importante que analisem a possibilidade de maior rapidez na leitura e na utilização de frases nominais, mesmo havendo necessidade de uma leitura com pausas entre cada uma das palavras.

4 Esse **estilo** em que o autor encadeia palavras em uma determinada seqüência, colocando-as uma ao lado da outra, uma após outra, é chamado de **justaposição**. Em *Circuito fechado (1)* o autor **justapõe** palavras.

Releia este trecho do texto *Circuito fechado (3)*:

Muito prazer. Por favor, quer ver meu saldo? Acho que sim. Que bom telefonar, foi ótimo, agora mesmo estava pensando em você. [...]

Pode-se afirmar que no texto *Circuito fechado (3)* o autor também emprega o recurso da **justaposição**. Qual é a diferença entre esse emprego e o que é feito em *Circuito fechado (1)*? Em *Circuito fechado (3)* também há um encadeamento por justaposição, mas de orações ou de períodos.

5 Considere o poema "ruaruaruasol", da página 32. O que há de diferente entre o estilo de Ronaldo de Azeredo e o estilo do autor do texto *Circuito fechado (1)*, Ricardo Ramos, no uso do recurso da justaposição de palavras?

Embora ambos empreguem a justaposição de palavras, no poema as palavras vêm grudadas umas às outras e repetidas.

6 O emprego da justaposição de elementos produz um efeito visual. Transcreva em seu caderno a alternativa que, na sua opinião, melhor indica o efeito visual:

- a. Um filme de longa metragem no qual se desenrolam cenas na seqüência dos acontecimentos.
- b. Um videoclipe em que há uma seqüência de cenas como se fosse uma colagem de imagens. Compare a alternativa que você escolheu com a escolhida por seus colegas. Analisem qual seria a melhor representação para esse estilo de escrever.

Prof./a: os alunos devem ter a liberdade de estabelecer as relações que julgarem mais apropriadas. Se for possível, esse estilo poderá ser exemplificado com filmes e videoclipes, especialmente de músicas.

7 Leia o significado dos termos a seguir:

prolixo: *adj.* 1. que usa palavras em demasia ao falar ou ao escrever, que não sabe sintetizar o pensamento. [...]

conciso: *adj.* 1. reduzido ao essencial; em poucas palavras; preciso; sucinto, resumido. 2. p. ex., que usa poucos elementos para expressar um conteúdo; econômico, sintético.

Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

Agora responda: o emprego da justaposição de termos sem elementos explícitos de ligação faz o texto ser mais *prolixo* ou mais *conciso*? O texto fica mais conciso.

Outras linguagens

Justaposição em obras de arte

A. Espelho-colagem



Espelho-colagem, Kurt Schwitters, 1920-1922.

B. Puros e duros



Puros e duros, Leonilson, 1991. Bordado e pedras sobre tecido, 15,5 X 8,5 cm.

Assim como a inovação e o questionamento marcaram a ruptura com a tradição poética, ir contra o senso comum do fazer artístico marca a criação de muitos artistas contemporâneos. Reunindo elementos de imagem e criando colagens com objetos diversos, esses artistas produzem obras em que se percebem, além da intenção de contestar, traços de humor e de provocação.

Comparando as duas obras, que são de artistas de épocas e nacionalidades diferentes, podemos observar:

Características	Espelho-colagem, Schwitters	Puros e duros, Leonilson
Uso de objetos do cotidiano como tela	Espelho	Pedaço de tecido bem fino (<i>voile</i>)
Reunião de objetos para compor a obra	Escolha de objetos encontrados ao acaso: folhas, tíquetes, jornais, galhos, pedaços de cerâmica	Escolha de determinados objetos: pedras brasileiras, arame trançado e linha de bordar
Técnica usada	Colagem de elementos sobrepostos	Costura e bordado distribuídos de forma organizada
Presença da linguagem verbal	Palavras incompletas, que desafiam o leitor a formular hipóteses	Palavras e expressões que podem se relacionar num jogo de significado formulado pelo leitor

Responda com base no que você observou nas obras:

- Qual a provável **intenção** do uso de um espelho como suporte na obra de Kurt Schwitters? Prof./a: aceite diferentes elaborações de resposta desde que a relação entre espelho e reflexo da imagem (do cotidiano, da vida, da pessoas comuns...) seja mencionada.
- Qual a provável **intenção** da escolha e distribuição de palavras, pedras e arame na obra de Leonilson? Prof./a: aceite diferentes respostas, estimulando a percepção do jogo entre as palavras *pura/ duro/ ouro* e artista. *Ilusões* que emolduram o bordado de pedras puras (porque da natureza) e duras (como é próprio da natureza das pedras).
- Que **efeitos de sentido** as escolhas feitas pelos dois artistas provocaram em você: humor, contestação, questionamento, provocação, estranhamento...? Resposta pessoal

Língua: usos e reflexão

Período composto (I)

Nos textos analisados, você observou que as idéias, expressas ou por meio de palavras ou por meio de orações, se *justapõem*, isto é, colocam-se umas ao lado das outras.

Considere esta seqüência: *Chinelos, vaso, descarga*.

Pode-se afirmar que essa seqüência é uma **frase** formada pela *justaposição de palavras*. O sentido global dessa frase pode ser percebido pelo contexto do texto e pelas ligações ou coesões que estão implícitas entre as palavras.

frase: unidade de comunicação que pode ser expressa por uma ou por várias palavras. Apresenta ou não verbo.

Veja uma forma de colocar elementos coesivos entre os termos dessa frase:

Chinelos e vaso e descarga.

s, Não se pode afirmar que essa frase é uma oração, pois ela não possui verbo.

oração: frase que se organiza em torno de um verbo. Geralmente apresenta um sujeito e um predicado.

Se um dos substantivos fosse utilizado com um verbo, teríamos uma oração ou período simples:

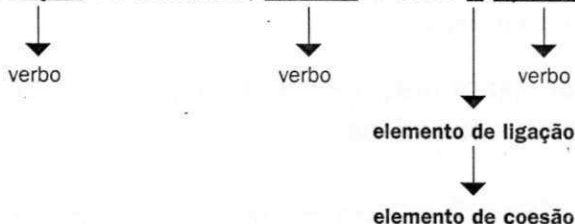
período: enunciado com sentido completo, iniciado, geralmente, por letra maiúscula, e cujo término é marcado por um sinal de pontuação (ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação ou reticências).

Calçou os chinelos. → **período simples:** um só verbo

O **período simples** é também chamado de **oração absoluta**.

Se a frase que inicia o texto fosse escrita de forma menos concisa, isto é, com cada um dos substantivos correspondendo a uma oração, teríamos um **período composto**:

Calçou os chinelos, utilizou o vaso e apertou a descarga.



UNIVERSIDADE FEDERAL
DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
BIBLIOTECA SETORIAL
CAJAZEIRAS PAKAIBA

Considerando que cada oração se organiza em torno de um verbo, temos, nesse exemplo, um **período composto** por três orações.

Analisar o modo como os termos — palavras ou orações — de um período se relacionam ajuda-nos a perceber como as idéias se encadeiam em um texto, ou seja, como as relações entre as idéias do texto se estabelecem.

É isso que estudaremos a seguir: as relações entre as orações de um período.

Formas de organizar um período composto: subordinação e coordenação

Você analisou principalmente o recurso da justaposição de frases. Leia a letra de música a seguir:

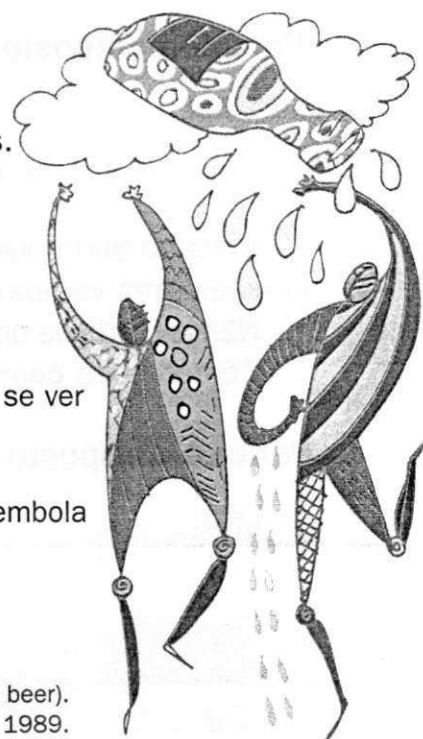
Chuva, suor e cerveja (Rain, sweet and beer)

Caetano Veloso

Não se perca de mim
Não se esqueça de mim
Não desapareça
Que a chuva tá caindo
E quando a chuva começa
Eu acabo perdendo a cabeça
Não saia do meu lado
Segure o meu Pierrot molhado

E vamos embolar ladeira abaixo
Acho que a chuva ajuda a gente a se ver
Venha veja deixa beija seja
O que Deus quiser
A gente se embala se embola se embola
Só pára na porta da igreja
A gente se olha se beija se molha
De chuva suor e cerveja

VELOSO, Caetano. Chuva, suor e cerveja (Rain, sweet and beer).
Caetano... muitos carnavais... PolyGram CD 838563-2 Philips, 1989.



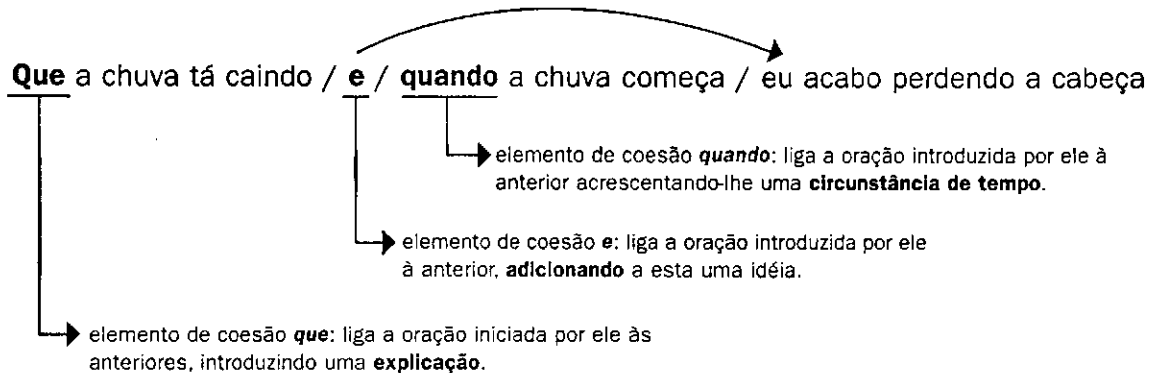
Observe como o recurso da justaposição foi associado a outras formas de organizar o período.

Não se perca de mim

Não se esqueça de mim

Não desapareça

As três orações estão encadeadas por **Justaposição** sem elemento de coesão.



As palavras **que**, **e** e **quando** ligam orações e estabelecem relações de sentido entre elas. São chamadas de **conjunções** ou **conectivos**.

Conjunção: é um **conectivo**, classe de palavra que tem a função de ligar orações, isto é, de estabelecer relações de coesão e de sentido entre orações.

Para desenvolver esse trecho da letra de música, o autor empregou, além da justaposição sem elementos de coesão explícitos, formas de encadear frases por meio de elementos de coesão que estabelecem entre elas diferentes relações de sentido: **explicação, adição de idéia, circunstância de tempo**.

Quando se empregam formas variadas de encadeamento de idéias, os períodos compostos podem ser organizados por coordenação ou por subordinação.

Período composto por coordenação

Leia:

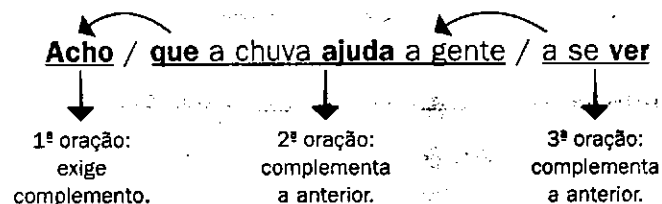
A gente se olha / se beija / se molha de chuva suor e cerveja

Considerando que a oração se organiza em torno de um verbo, temos nesse período três orações (três verbos). Nenhuma delas exerce função sintática em relação às demais.

Nesse modo de organizar o período, as orações têm independência sintática umas das outras. São orações **coordenadas**.

Período composto por subordinação

Leia:



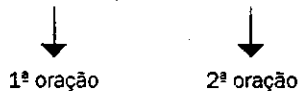
A palavra **e** é uma **conjunção** ou **conectivo**.

A conjunção **e** estabelece uma relação de *adição*, de *junção de idéias* entre as orações; por isso é classificada como **conjunção aditiva**.

Classificação das orações coordenadas

Os períodos compostos por coordenação podem ser organizados sem conjunção, isto é, sem um elemento coesivo explícito entre as orações. Exemplo:

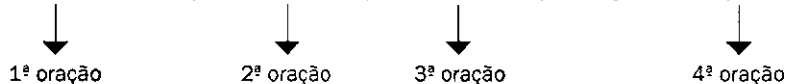
Perdoe, / não tenho miúdo.



Essas orações são classificadas como **orações coordenadas assindéticas**.

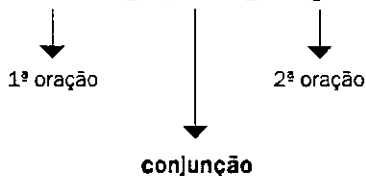
Veja outro exemplo de período composto por coordenação, formado de orações coordenadas assindéticas:

A gente se embala / se embola / se embola / Só pára na porta da igreja



Há períodos organizados com conjunção (conectivo), isto é, com elementos coesivos explícitos entre as orações:

Amanhã eu ligo / e digo alguma coisa



A oração iniciada por conjunção ou conectivo é classificada como **oração coordenada sindética**:

Segure o meu Pierrot molhado / e vamos embolar ladeira abaixo



Prof./a: o objetivo da classificação é ajudar os alunos a perceber as *relações de sentido*, de *coesão* entre as orações, e não o de treiná-los a fazer uma análise mecânica de períodos. Não se visa à memorização. Os alunos deverão trabalhar com

A conjunção (ou o conectivo) **e** é um elemento coesivo que estabelece uma relação de sentido de *adição*, de *junção de idéias* entre as orações.

As orações coordenadas sindéticas são classificadas de acordo com a conjunção ou conectivo que as inicia, isto é, de acordo com a relação de sentido que essas coesões estabelecem entre as orações do período. Assim elas podem ser:

- aditivas;
- adversativas;
- alternativas;
- conclusivas;
- explicativas.

classificação a partir da consulta a quadros de conjunção para reconhecer as relações estabelecidas por elas como elementos coesivos. A terminologia completa de cada tipo de oração ajuda os alunos a conhecer termos correntes da gramática convencional, o que pode facilitar a localização dos conteúdos, caso necessitem consultar uma gramática.

1. Oração coordenada sindética aditiva



BROWNE, Chris. Hagar. In: *Folha de S.Paulo*, 17 jan. 2005. p. E-9.

No último quadrinho da tira, a oração destacada é iniciada pela conjunção **e**, que estabelece, como vimos, uma relação de *adição*, de *junção*, de *acréscimo* em relação à oração ou idéia que a precede. É classificada como oração coordenada sindética aditiva.

São **conjunções coordenativas aditivas**: *e, nem, mas também, como também* (precedidos de *não só*).

Ele não só pinta quadros, / mas também toca vários instrumentos.

oração coordenada assindética

oração coordenada sindética aditiva

Ele pinta quadros / e toca vários instrumentos.

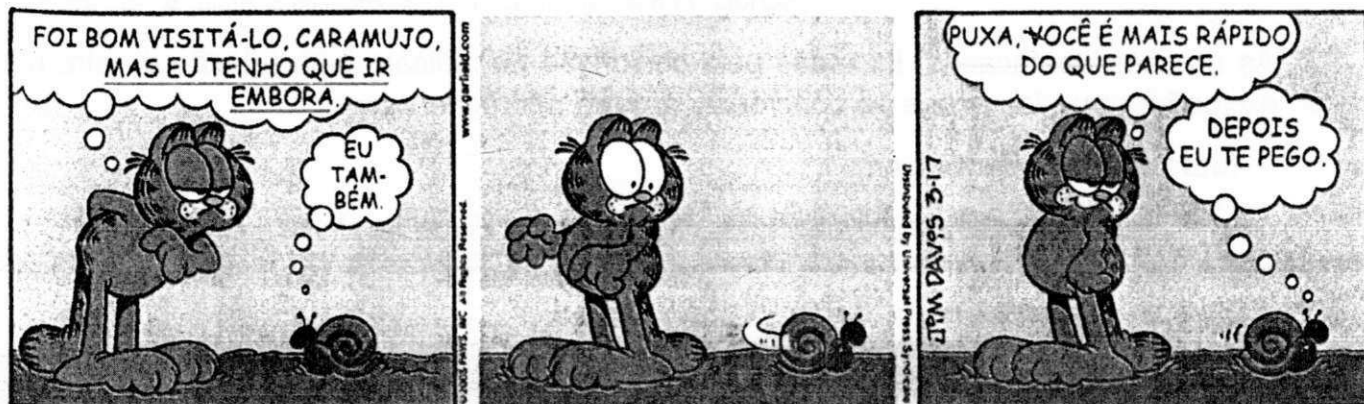
Observe que as conjunções aditivas podem também ligar palavras com funções idênticas numa mesma oração:

Ele pinta quadros e tecidos para decoração.

objeto direto de *pintar*, formado por dois substantivos

UNIVERSIDADE FEDERAL
DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
BIBLIOTECA SETORIAL
CAJAZEIRAS PARAIBA

2. Oração coordenada sindética adversativa



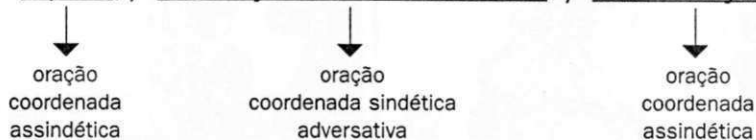
DAVIS, Jim. Garfield. In: *Folha de S.Paulo*, 17 mar. 2005. p. E-11.

Observe, no primeiro quadrinho da tira, que a oração destacada, iniciada pela conjunção *mas*, estabelece uma relação de *adversidade*, de *contradição*, de *quebra de expectativa* em relação à oração que a precede.

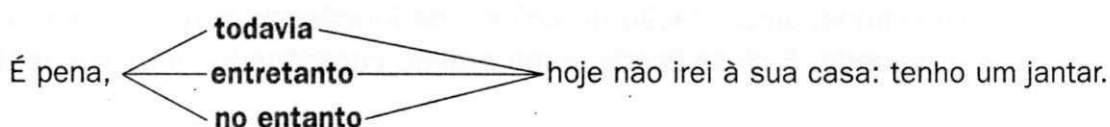
A oração destacada é classificada como coordenada sintética adversativa.

São **conjunções coordenativas adversativas**: *mas, porém, todavia, contudo, no entanto, entretanto*.

É pena, / **mas** hoje não irei à sua casa: / tenho um jantar.



Observe que no lugar da conjunção **mas** podem ser empregadas quaisquer das conjunções adversativas:



3. Oração coordenada sindética alternativa

Há dois tipos de relação de alternância:

- exclusão de um fato em relação a outro.

Leia a tira.

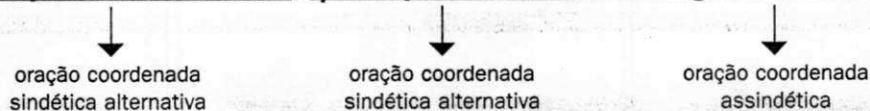


SCHULZ, Charles M. Minduim. In: *O Estado de S. Paulo*, 10 jan. 2005, p. D-4.

As orações destacadas, iniciadas pela conjunção **ou** indicam uma relação de alternância de exclusão: uma das ações se concretiza, a outra não pode ocorrer.

- fatos que não se excluem:

Quer seja você o escolhido, **quer** seja seu irmão, *ficarei* igualmente contente.



São **conjunções coordenativas alternativas**: *ou, ora... ora, ou... ou, quer... quer, etc.*

A oração destacada é a que *explica, confirma, fundamenta* uma idéia contida na oração anterior.

São **conjunções coordenativas explicativas**: *porque, que (= pois), pois* (antes do verbo da oração a que pertence).

Não se *perca* de mim / Não se *esqueça* de mim / Não *desapareça* / **Que** a chuva *tá* **caíndo**

↓
conjunção explicativa
 (= *pois/porque*)

Os adultos *deveriam ouvir* mais os jovens, / **pois** *saberiam* de coisas incríveis.

↓
 oração coordenada assindética

↓
 oração coordenada sindética explicativa
 (= **porque** *saberiam* de coisas incríveis.)

Hora de organizar o que aprendemos

<ul style="list-style-type: none"> • Período 	<ul style="list-style-type: none"> • simples: oração absoluta → um só verbo • composto: mais de uma oração → dois ou mais verbos
<ul style="list-style-type: none"> • Período composto 	<ul style="list-style-type: none"> • por subordinação: orações dependentes, isto é, orações que exercem função sintática em relação a termos de outra oração • por coordenação: orações independentes, isto é, não exercem função sintática em relação a termos de outra oração
<ul style="list-style-type: none"> • Período composto por coordenação 	<ul style="list-style-type: none"> • orações coordenadas assindéticas: organizadas sem conjunção • orações coordenadas sindéticas: introduzidas por conectivos ou conjunções aditivas, adversativas, alternativas, conclusivas, explicativas
<ul style="list-style-type: none"> • Conjunções/conectivos coordenativos 	<ul style="list-style-type: none"> • aditivos: <i>e, nem, mas também, como também...</i> • adversativos: <i>mas, porém, todavia, contudo, no entanto, entretanto...</i> • alternativos: <i>ou, ora... ora..., ou... ou..., quer... quer...</i> • conclusivos: <i>então, logo, portanto, pois</i> (depois do verbo da oração a que pertence), <i>por isso, de modo que</i> • explicativos: <i>porque, que (= pois), pois</i> (antes do verbo da oração a que pertence)

1 Consulte o quadro das conjunções coordenativas e utilize a que for mais adequada para ligar num só período as orações dadas abaixo. Faça as adaptações necessárias:

Prof./a: as respostas são sugestões

- a. "Passe mais tarde, ainda não fiz, não está pronto." (Circuito fechado (3))
Passa mais tarde, pois ainda não fiz, e, por isso, não está pronto.
- b. "Ontem aquele calor, hoje chovendo." (Circuito fechado (3))
... e hoje chovendo.
- c. "Espere, mais tarde nós vamos." (Circuito fechado (3))
... pois mais tarde...
- d. O presidente não fez declarações sobre o caso. O presidente preferiu esperar o resultado das investigações. ... sobre o caso, pois preferiu...
- e. A atmosfera do planeta dá sinais de desequilíbrio. O ser humano continua agredindo a natureza. ... sinais de desequilíbrio, mas o ser humano continua...
- f. O goleiro não tocou a bola. O goleiro estava mal posicionado.
O goleiro não tocou a bola, porque estava mal posicionado.
- g. Não deixe de vir à minha festa. Quero ficar com você. ... minha festa, pois quero...
- h. Nós brigamos ontem. Não sairemos juntos hoje. Nós brigamos ontem, portanto não sairemos...
- i. Você vai para um lado, vai para o outro, nunca fica no lugar.
Você ora vai para um lado, ora vai para o outro, nunca fica no lugar

2 Reescreva as orações empregando conjunções que possam substituir as destacadas, sem prejudicar a coesão dos períodos:

- a. Não tire a blusa aqui dentro **que** está frio! pois/ porque
- b. **Quer** chova, **quer** faça sol irei ao show de música sertaneja. Ou chova ou faça sol...
- c. Todos estranharam sua reação, **no entanto** ninguém falou o que estava pensando para não contrariar você. mas, porém, todavia...
- d. Mariana não gostou do que você disse; **logo** trate de pedir desculpas. então, portanto...

3 Em seu caderno complete os períodos, acrescentando uma oração que atenda à idéia expressa nos parênteses. Utilize a conjunção adequada para estabelecer a relação entre as orações. Observe: Prof./a: as respostas são sugestões.

O aniversário estava bem animado ■. (adição, seqüência de ações)

O aniversário estava bem animado e todos ficaram até o amanhecer.

O aniversário estava bem animado, ■. (adversidade, oposição)

O aniversário estava bem animado, mas a maioria preferiu ir para uma balada.

O aniversário estava bem animado, ■. (explicação)

O aniversário estava bem animado, pois a música não parava um só instante.

a. As meninas se aproximaram dos meninos ■. (adição, seqüência de ações) e...

As meninas se aproximaram dos meninos, ■. (adversidade, oposição) mas

As meninas se aproximaram dos meninos, ■. (conclusão, dedução) portanto

b. Os deputados preferiam votar, ■. (adversidade, oposição, contrariedade) mas

Os deputados preferiam votar, ■. (explicação) porque

Os deputados preferiam votar ■. (alternância) Ora preferiam votar, ora desistiam da votação.

- c. Há jovens engravidando muito cedo ■. (explicação) *porque*
 Há jovens engravidando muito cedo, ■. (adversidade, oposição, contrariedade) *mas...*
 Há jovens engravidando muito cedo ■. (adição, seqüência de ações) *e...*
- d. Os jovens querem expressar suas idéias, ■. (adversidade, oposição, contrariedade) *porém,*
 Os jovens querem expressar suas idéias, ■. (conclusão, dedução) *portanto...*
 Os jovens querem expressar suas idéias, ■. (explicação) *porque...*

4 Leia o quadrinho a seguir:



WATTERSON, Bill. O melhor de Calvin. In: O Estado de S. Paulo, 8 jul. 2005, p. D-10

- a. Para falar do verão, no primeiro quadrinho a personagem Calvin faz uma relação da condições do ambiente. Ele aponta essas condições em orações. Quantas oraçõe emprega para isso? *Cinco orações.*
- b. Pode-se afirmar que a seqüência de condições foi estruturada por um processo d justaposição? Explique. *Sim. Exceto a última oração, todas aparecem justapostas, sem ligação por conectivo.*
- c. A impressão causada pela seqüência de orações no primeiro quadrinho leva o leitor pensar se Calvin gosta ou não das condições do ambiente? Explique.
Leva a pensar que ele não gosta das condições, pois enumera características negativas
- d. Que elemento de coesão quebra a expectativa causada pela impressão do primeir quadrinho? *É o mas que introduz no segundo quadrinho uma idéia oposta à que é apresentada no primeiro quadrinho.*

5 Relacione em um só período as idéias expressas pelas orações, empregando os elemel tos coesivos adequados. Faça as adaptações que forem necessárias, inclusive a alteraçã da ordem em que as orações estão apresentadas:

- a. Os Estados Unidos querem que os países diminuam poluentes da atmosfera. Os Esti dos Unidos não aceitam assinar o Protocolo de Kyoto.
Sugestão: Os Estados Unidos querem que os países diminuam poluentes da atmosfera, mas eles mesmos não aceitam assinar o Protocolo de Kyoto.
- b. Os jovens anseiam muito por liberdade. Os jovens acham que ter liberdade é poder fazi o que quiserem.
Sugestão: Os jovens anseiam muito por liberdade, porém acham que ter liberdade é poder fazer o que quiserem.
- c. A água será o bem mais precioso nas próximas décadas. As fontes de água potável estã se esgotando. A conscientização sobre o uso responsável da água é necessária.
Sugestão: A água será o bem mais precioso nas próximas décadas, porém, suas fontes estão se esgotando, por isso a conscientização sobre o uso responsável da água potável tornou-se necessá
- d. Namorar. Ficar. O jovem precisa de oportunidades para conhecer o outro. O jovem pr cisa de oportunidades para se conhecer.
Sugestão: Ou namorar ou ficar, porque o jovem precisa de oportunidades para se conhecer e conhecer o outro.



Uma estratégia de construção

A. Alguns dos textos lidos na unidade tratam da comunicação nos dias atuais.

Eles revelam o ritmo mais acelerado do cotidiano, em que a linguagem vai se tornando também mais rápida, econômica e concisa.

Ao analisar a construção e a linguagem dos textos escritos com a intenção de sensibilizar, informar, convencer o leitor, mesmo tendo em vista a urgência do tempo na comunicação, pode-se notar a escolha criteriosa dos recursos de linguagem utilizados.

A escrita criativa de textos de caráter mais literário pressupõe um exercício de construção que demanda, além do conhecimento dos recursos da língua, tempo e dedicação.

Leia o texto do escritor uruguaio Eduardo Galeano. Ele tem por tema o processo de construção de um texto:

Janela sobre a palavra (IV)

Magda Lemonier recorta palavras nos jornais, palavras de todos os tamanhos, e as guarda em caixas. Numa caixa vermelha guarda as palavras furiosas. Numa verde, as palavras amantes. Em caixa azul, as neutras. Numa caixa amarela, as tristes. E numa caixa transparente guarda as palavras que têm magia.

Às vezes, ela abre e vira as caixas sobre a mesa, para que as palavras se misturem do jeito que quiserem. Então, as palavras contam a Magda o que acontece e anunciam o que acontecerá.

GALEANO, Eduardo. *As palavras andantes*. Porto Alegre: L&PM, 1994.

Em grupos.

1 Utilizem a estratégia descrita no texto para alimentar sua sensibilidade e sua imaginação com palavras.

• **Antes de começar a criação**, com a orientação do/a professor/a, combinem a forma de:

a. conseguir as palavras que desencadearão o processo de criação: escrever palavras em tiras de papel, recortar de jornais e revistas;

b. classificar as palavras selecionadas:

- como no texto de Galeano — “palavras furiosas”, “amantes”, “neutras”, “tristes”, “mágicas” — ou de outra forma: “palavras calmas”, “alegres”, “científicas”, “estranhas”...

c. reunir as palavras:

- em caixas coloridas ou em sacos plásticos etiquetados;
- todas juntas em um único recipiente que sirva para a classe, ou cada grupo reúne as suas em um recipiente próprio;

d. partilhar as palavras reunidas do seguinte modo:

- cada participante joga com a sorte ao retirar a(s) palavra(s) da caixa ou do saco;
- cada participante escolhe *conscientemente* as palavras para atender a suas intenções quando chegar a sua vez;
- cada grupo separa as palavras que possam *alimentar sua produção*.

2 Definam o **tipo de texto** a ser produzido: uma **narrativa em prosa** ou um **poema visual**.

3 Escolham uma das estratégias para o trabalho em grupo:

- cada participante apresenta sua sugestão e o grupo decide por uma;
- um participante começa e os demais colaboram na seqüência;
- as produções são individuais e, depois de lidas em grupo, escolhe-se a melhor;
- um participante é eleito para registrar o que todos sugerirem e votarem oralmente.

B. Decidam e... mãos à obra: escolher e criar é só começar.

- **Depois da criação**, releiam o texto produzido. Conforme o tipo de texto, considerem:
 - a. se é necessário reescrever alguma parte, fazendo *escolhas mais adequadas de palavras e construções de frases ou versos*;
 - b. a *adequação da distribuição das palavras no espaço do papel*: título, parágrafos ou versos;
 - c. a necessidade de ampliação ou aprimoramento dos efeitos de sentido em relação aos seguintes itens:
 - sonoridade: o ritmo, a melodia obtidos pela combinação de palavras com sons parecidos;
 - múltiplos significados produzidos pelas ambigüidades, pela polissemia das palavras ou pelas construções utilizadas; Prof./a: ver item "Ambigüidade", p. 246, na Unidade suplementar.
 - aspecto visual: os efeitos de sentido obtidos pela distribuição das palavras e dos espaços no papel, ou com a forma das letras empregadas.

4 Façam uma leitura crítica e a revisão do texto. Apresentem o texto aos colegas.

Curiosidade

Alô, do inglês *hello*: saudação consagrada com o uso do telefone. Veio provavelmente do alemão *holla*, interjeição usada para chamar cães e cavalos, ou do francês *hola*: pare.

O que se diz em outros países ao atender ao telefone?

Confira:

Portugal: *Está lá?*

Espanha: *Oigo*. (Ouço.)

México: *Bueno*. (Bom.)

Grécia: *Embros*. (Entre.)

Japão: *Moshi-moshi*. (Desculpe, desculpe.)

África (região que fala o suaíli): *Jambo*. (Não há problema.)

Adaptado de: SILVA, Deonísio da. *De onde vêm as palavras*. São Paulo: Mandarim, 1997. p. 19.

Leia mais



- *Geração linguagem*. André Sant'Anna e outros. São Paulo: Sesc São Paulo; Lazuli, 2004.

As inquietações do indivíduo diante das transformações provocadas pelas novas tecnologias de comunicação são tematizadas nos contos reunidos nesse volume, narrados com ironia e fino humor.

- *Grogotó!*. Evandro Affonso Ferreira. São Paulo: Topbooks, 2000. Reúne 74 contos curtos com desfechos surpreendentes.