

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB
Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens – PPGCEL

Luiz Vicente Macieira Costa

EMPREGO DE CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS EM AULAS DE LÍNGUA
PORTUGUESA NO ENSINO FORMAL: da teoria à prática

Vitória da Conquista, BA
2016

Luiz Vicente Macieira Costa

EMPREGO DE CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS EM AULAS DE LÍNGUA
PORTUGUESA NO ENSINO FORMAL: da teoria à prática

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens – PPGCEL, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Mestre em Letras: Cultura, Educação e Linguagens,

Orientador: Prof. Dr. Lucas Santos Campos.

Vitória da Conquista, BA
2016

C87e Costa, Luiz Vicente Macieira.
Emprego de conhecimentos linguísticos em aulas de Língua Portuguesa no ensino formal: da teoria à prática. / Luiz Vicente Macieira Costa, 2016.
90f.
Orientador (a): Dr. Lucas Santos Campos.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-graduação em Letras: cultura, educação e linguagens - PPGCEL. Vitória da Conquista, 2016.
Inclui referências.
1. Conhecimentos linguísticos – Aulas Língua Portuguesa. 2. Língua Portuguesa – Estudo e ensino. 3. Ciência da linguagem. I. Campos, Lucas Santos. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós - Graduação em Letras: cultura, educação e linguagens - PPGCEL. III. T.

CDD: 469.8

Catálogo na fonte: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/54-P
UESB – Campus Vitória da Conquista - BA

EMPREGO DE CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS EM AULAS DE LÍNGUA
PORTUGUESA NO ENSINO FORMAL: da teoria à prática

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens – PPGCEL, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Mestre em Letras: Cultura, Educação e Linguagens,

Aprovado em ____/____/____

Orientador: Prof. Dr. Lucas Santos Campos.

Prof. Dr. Diógenes Cândido Lima.

Profª. Drª. Joalêde Gonçalves Bandeira

Vitória da Conquista, BA
2016

Agradecimentos

Momento difícil depois de qualquer vitória são os agradecimentos. Não por falta de a quem agradecer, mas pelo fato de que seria impossível agradecer, num texto, a todas as pessoas que estiveram envolvidas no processo até a sua culminância. O homem é um animal que, por viver em comunidade, aprendeu a desenvolver o seu raciocínio para vencer suas adversidades. E em comunidade aprendeu a se ajudar para alçar novos voos. E é assim que me sinto nesse momento! Desconsiderando, aqui, apenas neste texto, todas as outras pessoas que, fora da UESB, contribuíram para que eu realizasse estudos nesta instituição onde encontrei pessoas que me incentivaram e me mostraram caminhos a serem percorridos na busca de conhecimentos e produção de outros que possam contribuir com esse maravilhoso universo que é capaz de transformar a mente do ser humano, o seu modo de viver e a vida em seu entorno, afirmo que, tudo que fiz até os 41 anos de idade, e o que estou conseguindo fazer depois disso, só o fiz porque pessoas cruzaram o meu caminho, me ajudaram na caminhada até aqui e com certeza continuarão a fazer parte das minhas vitórias. Na ocasião do término da minha graduação em Letras, imaginei ter chegado ao topo das minhas possibilidades de estudo. Agradei a todas as pessoas que contribuíram para que eu alcançasse aquele degrau na carreira acadêmica, sem citar nomes para não incorrer em risco de me esquecer de alguns. Entretanto, incentivado e ajudado por alguns professores, depois da graduação, consegui concluir dois cursos de especialização. E toda a história das não possibilidades se repetia. Agora, chegando ao término deste mestrado, já não tenho dúvidas quanto as minhas possibilidades. Até onde posso chegar em conhecimento? Sinceramente não sei! Só o tempo dirá... Mas sei que preciso agradecer a algumas pessoas de maneira muito especial. E não citar alguns nomes, agora, seria ingratidão. Portanto, agradeço a todos os meus professores(as) que com as letrinhas me fizeram chegar a essas Letras. Agradeço à professora Ester Maria de Figueiredo Souza por me apresentar Bakhtin e as leituras que me fizeram perder um pouco da minha ingenuidade leitora. Ao professor Diógenes Cândido Lima e ao professor Márcio Roberto Soares Dias que me incentivaram a estudar enquanto eu trabalhava de marceneiro confeccionando alguns móveis para eles e pelo apoio que me deram depois que tomei a decisão de retomar os estudos. À professora Fernanda Coelho que muito contribuiu para a minha decisão nas escolhas de que corrente linguística trazer para esta dissertação. À professora Joalêde Gonçalves Bandeira pelo apoio nas conversas que tivemos sobre o funcionalismo linguístico e pelas orientações apresentadas na minha qualificação. Aos meus colegas professores do Colégio Estadual Isaias Alves que além de me apoiarem, fizeram alguns

sacrifícios em seus horários a fim de que eu pudesse trabalhar e frequentar as aulas do mestrado sem prejuízo algum para ambas as atividades. Aos meus alunos que, mesmo sem saber que estavam participando de uma pesquisa empírica, contribuíram significativamente para que tudo desse certo e, ainda, disponibilizaram suas produções para constar nos anexos desta dissertação. E de maneira muito especial ao amigo e parceiro professor Dr. Lucas Santos Campos, meu orientador, que desde a graduação vem contribuindo para que eu realize esse sonho de continuar (re)construindo meus conhecimentos acadêmicos.

Sei que muitos nomes ficaram de fora nesse texto de agradecimentos. Contudo, sou grato a muitos outros que me ajudaram nessa jornada. A exemplo do professor Cássio Roberto Borges da Silva, Luciano Lima, Kanavilil Rajagopalan dentre outros. E a todos colegas do curso que, de certa forma, também contribuíram com seus comentários, conselhos e paciência. E a Deus por ter me dado disposição e permitido que todas essas pessoas cruzassem o meu caminho me apoiando e me incentivando a continuar na batalha para vencer mais este desafio.

Obrigado a todos!

Resumo

Apresentamos um relato de experiência, através de três sequências didáticas, que trazemos, a título de exemplo de como temos empregado, com êxito, alguns conhecimentos linguísticos na nossa atuação pedagógica enquanto docente da disciplina Língua Portuguesa. Fomos motivados pela convicção de que a troca de experiências entre os pares profissionais se faz necessária. No caso de professores(as) de Português, porque o trabalho de reflexão acerca da língua representa um grande desafio, tendo em vista que essa atividade envolve o trato com os mais diversos campos do idioma: a leitura e, conseqüentemente com a interpretação de textos, o desenvolvimento das habilidades da escrita e da oralidade, além da reflexão sistemática sobre a língua, através do estudo das normas oficiais de ortografia, ortografia e nomenclatura gramatical vigentes. Assim, acreditamos que o conhecimento advindo dos estudos acerca das teorias de análise linguísticas pode contribuir para uma melhor atuação pedagógica por parte do docente e, conseqüentemente, proporcionar uma boa aprendizagem ao discente. Por outro lado, ao adentrar uma sala de aula na condição de professor(a), nos colocamos diante de estudantes advindos de vários setores da sociedade, cada um deles, ou cada grupo, trazendo consigo diferentes concepções de mundo e diferentes formas de abordar conhecimentos que se configuram numa diversidade linguística que justificaria usarmos termos como “línguas portuguesas” ou “dialetos sociais do português brasileiro” para definir e/ou para nos ajudar a compreender melhor tanto o que ocorre naquele espaço, quanto o que ocorre no bojo social, no que tange à comunicação no idioma pátrio. Temos consciência de que a reflexão, assim como a comunicação, não devem estar necessariamente atreladas ao ensino de uma modalidade de língua. cremos, contudo, que o domínio de dialetos impostos pelas exigências de setores que gozam de certos privilégios pode, de alguma forma, contribuir para a mobilidade social ascendente de pessoas das classes de menor poder aquisitivo.

Palavras chave: Linguística, Estudo, Ensino, Língua Portuguesa.

Abstract

We present here an experience report through three didactic sequences. We bring them as an example of how we have used successfully some language skills in our educational activities while teaching Portuguese language. We were motivated by the conviction that the exchange of experiences among professional pairs is necessary. Concerning of Portuguese teachers, the work of reflection about the language is a big challenge, considering that this activity involves to deal with many different language fields: reading and its consequent text interpretation, the development of writing skills and oral communication, as well as systematic reflection about the language by the study of official standards of orthoepy, orthography and the current grammatical nomenclature. Thus, we believe that the knowledge which has come through studies about theories of language analysis can contribute to better educational performance by the teacher and provide a good learning to students. On the other hand, as soon as we get in a classroom as a teacher, we put ourselves in front of students who have come from different sectors of society. Each of them or each group brings different conceptions of the world and different ways of approaching knowledge, which constitute a linguistic diversity that would justify we use terms like “Portuguese language” or “social dialects of Brazilian Portuguese” to define and / or help us to understand better what happens both in that space and in the social bulge, with regards to communicate in the native language. We are aware that the reflection, as well as communication, should not be necessarily linked to the teaching of a language standard. We believe, however, that to manage the dialects imposed by the requirements of sectors that enjoy certain privileges may, somehow, contribute to the social rising of people from lower income classes.

Keywords: Linguistic, Study, Teaching, Portuguese Language

Sumário

1	CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES	8
2	METODOLÓGIA	11
3	OBJETIVOS DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA DETERMINADOS PELA BNCC NO FUNDAMENTAL E NO MÉDIO	14
4	APLICAÇÃO DE CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA – sequências didáticas	17
	4.1 A sequência didática e sua teoria	18
	4.2 Estruturalismo e a estrutura das palavras	18
	4.2.1 Sequência didática estudo de morfemas e formação de palavras.....	21
	4.3 Filosofia da linguagem e Análise do Discurso.....	26
	4.3.1 Sequência didática de análise, compreensão e produção textual.....	30
	4.4 Sociolinguística – oralidade e escrita.....	33
	4.4.1 Sequencia didática sobre variação e norma linguística.....	37
	4.5 Colheitas de resultados	42
5	UM BREVE PERCURSO DA CIÊNCIA DA LINGUAGEM.....	45
	5.1 ESTUDOS LINGÜÍSTICOS NA ANTIGUIDADE.....	45
	5.2 O LIMIAR DE UMA CIÊNCIA GERAL DA LINGUAGEM.....	59
	5.3 SAUSSURE E O ESTABELECIMENTO DA LINGÜÍSTICA COMO CIÊNCIA.....	63
	5.4 OS RUMOS DA LINGÜÍSTICA CONTEMPORÂNEA.....	66
6	CAMINHOS DA LINGÜÍSTICA APLICADA PARA UMA PEDAGOGIA DO ENSINO DE LÍNGUAS.....	70
	6.1 BREVE PERCURSO DA LINGÜÍSTICA APLICADA.....	71
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	75
	Referências.....	76
	Anexos	78

1. Considerações preliminares

Apresentamos neste trabalho um relato de experiência, através de três sequências didáticas elaboradas com base em estudos da linguagem, que trazemos a título de exemplo de como temos empregado, com êxito, alguns conhecimentos linguísticos na nossa atuação pedagógica, enquanto docente da disciplina Língua Portuguesa. Fomos motivados pela convicção de que a troca de experiências entre os pares profissionais se faz necessária. No caso de professores(as) de Português, porque, para nós, o trabalho de reflexão acerca da língua representa um grande desafio, tendo em vista que essa atividade envolve o trato com os mais diversos campos do idioma: a leitura e, conseqüentemente com a interpretação de textos, o desenvolvimento das habilidades da escrita e da oralidade, além da reflexão sistemática sobre a língua, através do estudo das normas oficiais de ortografia, ortografia e nomenclatura gramatical vigentes. Assim, acreditamos que o conhecimento advindo dos estudos acerca das teorias de análise linguísticas pode contribuir para uma melhor atuação pedagógica por parte do docente e, conseqüentemente, proporcionar uma boa aprendizagem ao discente.

Por outro lado, ao adentrar uma sala de aula na condição de professor(a), nos colocamos diante de estudantes advindos de vários setores da sociedade, cada um deles, ou cada grupo, trazendo consigo diferentes concepções de mundo e diferentes formas de abordar conhecimentos que se configuram numa diversidade linguística que justificaria usarmos termos como “línguas portuguesas” ou “dialetos sociais do português brasileiro” para definir e/ou para nos ajudar a compreender melhor tanto o que ocorre naquele espaço, quanto o que ocorre no bojo social, no que tange à comunicação na língua pátria. Temos consciência de que a reflexão, assim como a comunicação, não devem estar necessariamente atreladas ao ensino de uma modalidade de língua. Cremos, contudo, que o domínio de dialetos impostos pelas exigências de setores que gozam de certos privilégios pode, de alguma forma, contribuir para a mobilidade social ascendente de pessoas das classes de menor poder aquisitivo.

Como base teórica, elaboramos um breve resumo dos estudos considerados mais relevantes no universo da ciência da linguagem. Pois, temos em mente que muitos desses conhecimentos possam valer o professor nas aulas de:

- redação à medida que ele, o professor, se valha de conhecimentos linguísticos para ajudar seus alunos a sistematizar graficamente questões que forem sendo abordadas e

possa ter subsídios teóricos para valorizar ainda mais a autonomia do aluno considerando toda a sua vivência como base na sua produção textual.

- Leitura, de acordo com a concepção que cultivamos, a leitura pode ser explorada através de textos de diversos gêneros trazidos para a sala de aula pelo professor ou pelos próprios alunos. Nesse sentido consideramos que esses textos possam veicular conteúdos mais próximos dos interesses dos alunos propiciando maior aproveitamento do que for lido e conseqüentemente contribuindo com a aprendizagem;
- interpretação de texto, que pode ser apreciada a partir dos textos abordados nas aulas de leitura conforme tratados no item anterior considerando-se também, junto ao seu aluno, princípios filosóficos da linguagem discutidos por Bakhtin. Ele pode, por exemplo, trazer à tona que estes textos são carregados da ideologia do seu produtor, e que, por isso, a sua interpretação estará condicionada a essa questão. E que o texto, conforme concepção da Análise do discurso (além de conter e disseminar informações) é um acontecimento e precisa ser visto como tal;
- ensino de expressão escrita, sob esse expediente o professor considerará junto ao seu aluno aspectos fundamentais a serem observados no texto escrito que o distingue da oralidade.

Com essa base, acreditamos estar contribuindo para que outros professores de língua portuguesa se utilizem desses conhecimentos a fim de abalizarem cientificamente suas aulas para que estas se tornem mais significativas para ele próprio, e para os seus alunos.

Assim, conscientemente, o professor poderá ajudar o discente a compreender a importância do estudo de aspectos da língua. E nas palavras de Marcuschi:

[...] criar situações nas quais o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, (e leitura) ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania. (MARCUSCHI, 2004, p. 266) (grifo meu)

Sendo assim, ao final deste trabalho, esperamos que os conhecimentos referentes às correntes linguísticas sistematizadas aqui possam resultar num exemplo de procedimentos práticos que podem ser mobilizados, igualmente, por outros professores de língua portuguesa em suas aulas.

As seções que compõem este texto não estão apresentadas aqui em conformidade com o esquema tradicional, pois acreditamos que, com essa prática, ao oferecermos inicialmente ao leitor a nossa proposta, damos-lhe a oportunidade de refletir sobre ela antes de apresentarmos os aportes teóricos já muito estudados em cursos de graduação.

O texto apresenta-se, pois, organizado da seguinte forma: elementos considerados pré-textuais; considerações iniciais, apresentação da proposta; descrição da metodologia empregada na sua elaboração; apresentação de três sequências didáticas antecedidas de pressupostos teóricos de correntes linguísticas mobilizadas na sua elaboração; da seção “Um breve percurso da ciência da linguagem”, no qual oferecemos de forma sucinta um pequeno levantamento histórico da Linguística, para oferecer aos interessados a possibilidade de visualizar algumas peculiaridades relacionadas à história dessa ciência e quiçá, despertar ainda mais o interesse em buscar outras informações que possam respaldar a sua atuação pedagógica em questões de linguagem; uma seção que trata da Linguística Aplicada, em que delineamos uma concisa informação sobre essa ciência que tem contribuído significativamente para a formação de professores de línguas; e das considerações finais, parte em que, como é de *praxis*, concluímos oferecendo ao leitor uma confirmação da nossa posição a partir do escopo por nós explorado.

2 METODOLOGIA

Consideramos que a parte empírica desta dissertação tem suas origens em um trabalho realizado junto ao curso de especialização “Teoria e Método do Ensino de língua portuguesa”, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, nos anos de 2006 – 2008. Pois, naquele momento, pudemos perceber a necessidade de buscarmos caminhos que possibilitassem melhorar nossa atuação pedagógica.

No trabalho final daquele curso, concluímos que, “embora os livros didáticos utilizados nas classes envolvidas na pesquisa trouxessem valiosos conteúdos, a forma como eram apresentados não conduziam os alunos a um raciocínio lógico sobre, por exemplo, as questões gramaticais ali apresentadas.” (Costa, 2013, p. 89-95).

Neste estudo, após termos elencado algumas informações teóricas sobre o desenvolvimento das correntes linguísticas, selecionamos, para compor esse relato, três sequências didáticas de conteúdos gramaticais trabalhados em sala de aula, constantes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que está sendo construído em substituição aos Parâmetros Curriculares Nacional (PCN).

Tendo em vista o relato de experiência ser um tipo de texto que consiste numa narrativa sistematizada e documentada que apresenta a sua relevância pela pertinência e importância dos problemas que nele se expõe, nossa justificativa para produção do nosso relato se pauta nas palavras de Gerner (1991, p. 28):

Se as pessoas podem ser discriminadas de formas explícitas (e não encoberta) com base nas capacidades linguísticas medidas no metro da gramática normativa e da língua padrão, poderia parecer que a difusão da educação em geral e do conhecimento da variedade linguística de maior prestígio em particular é um projeto altamente democrático que visa a reduzir a distância entre grupos sociais para uma sociedade de “oportunidades iguais para todos”. (GNERR, 1991, p. 28)

Diante dessa realidade, na condição de educadores, procuramos encontrar meios eficientes para a realização de aulas significativas, a fim de conduzir os educandos nos caminhos do raciocínio lógico, sobre questões de linguagem. Assim, reunimos aqui alguns procedimentos didáticos organizados em três sequências didáticas empregadas em aulas bem-sucedidas e que podem ser utilizadas em trabalhos de reflexão sobre a língua portuguesa. Esperamos, pois,

que este esboço possa ser útil a docentes dessa disciplina, nos diversos níveis: nos cursos Fundamental, Ensino Médio e, quiçá, nos cursos superiores.

O relato conta com uma base teórica, pautada em Saussure (2010), Bakhtin (1999), Camara Jr. (1986), Faraco (2005), Moita Lopes (2006), Rajagopalan (2003, 2010), (MENEZES, 2009), entre outros. A partir da ideia desses autores, associada à nossa vivência em sala de aula, pudemos configurar a nossa proposta que, como já indicado anteriormente, é a de apresentar algumas formas de transposição de conhecimentos das teorias linguísticas, nas aulas da disciplina (LP).

Como procedimentos adotados para a elaboração das sequências didáticas, partimos da leitura de alguns autores, Antunes (2003), Bortoni-Ricardo (2004), Campos e Meira (2016), Costa (2013), Moura Neves (2006), Schneuwly & Dolz (2004), entre outros. Fomos elencando visões, sugestões e recomendações desses estudiosos e associando-as a nossa experiência docente, vivida, principalmente no Colégio Estadual Isaias Alves, situado à Praça do Divino Espírito Santo, 406, Poções – BA. A partir desses atos, fomos organizando as sequências didáticas que apresentamos no capítulo IV dessa dissertação.

As sequências didáticas foram selecionadas e organizadas de modo que pudéssemos contemplar nessa dissertação conteúdos abordados tanto no Ensino Fundamental, quanto no Ensino Médio constantes da BNCC da área de linguagens: a primeira trata dos constituintes das palavras, que conforme veremos são tratados na corrente estruturalista como “peças” de um “jogo” que se relacionam atribuindo diferentes significados às palavras. Na segunda abordamos a interpretação de texto, um aspecto do ensino de linguagem muito importante não só durante o período escolar, mas também fora desse contexto; abalizamos cientificamente a abordagem sobre esse conteúdo em correntes linguísticas que abordam a linguagem sob a égide das ideologias; e na terceira abordamos um conteúdo condizente com a sociolinguística, corrente teórica da linguagem que estuda a relação entre língua e sociedade descrevendo o efeito dos aspectos linguísticos em meio à sociedade incluindo as normas culturais, expectativas e contexto em que a linguagem acontece. Muito importante para se trabalhar com as variedades linguísticas existentes em muitas regiões deste país, pois considera nas suas análises linguísticas a heterogeneidade advinda da diversidade cultural presente nas comunidades de fala. Após as sequências didáticas apresentamos comentários sobre os

resultados colhidos e anexamos ao final da dissertação alguns textos desenvolvidos por alunos envolvidos nas aulas.

As seções que compõem este texto não estão apresentadas aqui em conformidade com o esquema tradicional, pois acreditamos que, com essa prática, ao oferecermos inicialmente ao leitor a nossa proposta, damos-lhe a oportunidade de refletir sobre ela antes de apresentarmos os aportes teóricos dos quais nos vemos para abalizar o nosso trabalho. Justificamos, também, que quando tratamos das correntes linguísticas, apresentamos apenas uma visão panorâmica da sua história, pois entendemos que as mesmas já são bastante estudadas em cursos de graduação.

3. OBJETIVOS DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA DETERMINADOS PELA BNCC NO FUNDAMENTAL E NO MÉDIO

Neste capítulo comentamos, resumidamente, os objetivos do ensino de língua portuguesa nas escolas tendo em vista algumas diretrizes pretendidas na BNCC.

Mas, o que é mesmo BNCC? Para responder a essa questão satisfatoriamente precisamos marcar que estamos presenciando um período de transição entre o que antes era tratado como sendo os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) para o que se pretende e que está sendo nomeado de BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Trata-se de um documento, ainda em fase final de elaboração, que foi concebido sob a coordenação da Secretaria de Educação Básica o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED); União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME); Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCE), União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME); União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES), Fórum Nacional de Educação (FNE) e outras importantes associações profissionais e científicas da área, além de contar com a colaboração de professores de todo País e de populares que puderam oferecer contribuições através do site <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio> que recebeu cerca de doze milhões de contribuições. Esse documento tem prazo previsto para apresentar uma segunda versão em abril de 2016 e a versão final em junho de 2016. Por este motivo, as informações sobre ele, constantes nesta dissertação foram obtidas na versão preliminar apresentada em 16 de setembro de 2015 e por esse motivo esclarecemos que o documento oficial poderá sofrer algumas alterações.

Entretanto, trazemos a tona que no contexto da docência da Educação Básica, que engloba os Ensinos de nível Fundamental e Médio, em seu teor, o novo documento oficial, Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que, conforme já enfatizado, está ainda em fase de reelaboração, determina que, entre outras formas, a construção do conhecimento de linguagem do estudante se deve dar através de ações interdisciplinares que possam conduzir o aluno a ser capaz de:

- Planejar e realizar intervenções orais em situações públicas e analisar práticas utilizando diferentes gêneros orais (conversa, discussão, debate, entrevista, debate regrado, exposição oral), assim como desenvolver escuta atenta e crítica em situações variadas.

- Planejar, produzir, reescrever, revisar, editar e avaliar textos variados, considerando o contexto de produção e circulação (finalidades, gêneros, destinatários, espaços de circulação, suportes) e os aspectos discursivos, composicionais e linguísticos.
- Desenvolver estratégias e habilidades de leitura – antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios relativos aos textos, elaborar inferências, localizar informações, estabelecer relações de intertextualidade e interdiscursividade, apreender sentidos gerais do texto, identificar assuntos / temas tratados nos textos, estabelecer relações lógicas entre partes do texto – que permitam ler, com compreensão, textos de gêneros variados, sobretudo gêneros literários.
- Valorizar diferentes identidades sociais, lendo e apreciando a literatura das culturas tradicional, popular, afro-brasileira, africana, indígena e de outros povos e culturas.
- Refletir sobre a variação linguística, reconhecendo relações de poder na sociedade, combatendo as formas de dominação e preconceito que se fazem na e pela linguagem, sobre as relações entre fala e escrita em diferentes gêneros, assim como reconhecer e utilizar estratégias de marcação do nível de formalidade dos textos em suas produções.
- Utilizar e analisar diferentes estratégias de coesão e articulação entre partes do texto, tais como os recursos de retomadas (pronominalização, substituição lexical, uso de palavras de ligação) e as palavras e expressões que marcam a progressão do tempo na narrativa, as que estabelecem as relações de causalidade, oposição, consequência, explicação entre acontecimentos e ideias.
- Ler, produzir e analisar textos multimodais, estabelecendo relações entre escrita, fala, sons, música, imagens (fotografias, telas, ilustrações, imagens em movimento, grafismos), dentre outras linguagens. (BNCC, 2015, p. 41)

Não nos surpreendem essas diretrizes porque alguns destes objetivos não são tão recentes assim, o documento anterior, os PCNs já previam algumas dessas capacidades que tem o seu amparo legal na LDB. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) desde 1996 com essa constituição atual estabelece que cada etapa de escolarização contribua para que ao final da Educação Básica a população estudantil esteja municiada com essas habilidades. Contudo, embora tenham se passado cerca de vinte anos desde a promulgação da lei, a nossa experiência docente tem nos mostrado que ainda temos diante de nós um grande desafio. Pois esses objetivos como abordados no novo documento, na verdade, colocam em evidência as limitações de um ensino que tem se pautado, “essencialmente, por duas principais tradições formativas: a pré-universitária e a profissionalizante”. (BNCC, 2015, p. 34). Segundo a BNCC, para vencer esse desafio, a escola precisa superar alguns vícios institucionalizados, dentre os quais se destacam:

o tecnicismo; a teorização dissociada da prática; a progressão curricular linear, rígida e artificial (baseada em listas de conteúdos); a fragmentação na abordagem do ensino; o distanciamento da realidade social dos/as estudantes; a exclusão ou o uso apenas instrumental das tecnologias digitais. (BNCC, 2015, p. 34)

Aqui podemos perceber algumas inovações ao menos em forma de reconhecimento de que algo não estava se saindo como deveria. E assim sendo, o documento prevê um importante papel para o(a) professor(a) de língua portuguesa que inclui um aprofundamento linguístico/teórico nas atividades realizadas em sala de aula. É o que se depreende do seguinte trecho:

as reflexões linguísticas e estéticas devem ser adensadas, bem como deverão estar mais presentes a teorização, que poderá envolver, inclusive, um exercício mais profundo de análise e de categorização (por exemplo, de elementos discursivos, textuais e gramaticais, dos movimentos artísticos e literários, da fisiologia e das práticas corporais). Contudo, a teorização não deve ser utilizada de maneira vazia, como um fim em si mesmo, mas como meio para uma compreensão mais aprofundada dos modos de se expressar e participar no mundo. (BNCC, 2015, p. 34)

Temos consciência de que esse documento ainda está em fase de elaboração e que nesse particular ainda pode sofrer alterações. Contudo cremos que o cerne dele pode ser mantido e que já temos nele algum parâmetro para a elaboração de nossas aulas. Enfim, a leitura do documento nos mostra que em se tratando de linguagem, não se pode mais pensar em um ensino teórico desvinculado da prática ou vice versa. Também não se deve exigir do aluno uma fuga geral da sua realidade linguística como se a sua variedade linguística fosse algo a ser exterminado ou mesmo combatido. É preciso envolver o aluno num estudo teórico sem desconsiderar, nas aulas de língua, questões que ao longo de um tempo contribuíram para a formação da modalidade linguística do indivíduo. Conforme Costa (2013):

Essa ação pode abranger o estudo da gramática normativa, elemento que amplia as possibilidades de combinação de elementos linguísticos nos textos que lemos e/ou produzimos. De acordo com Kleiman (1989, p.16), o conhecimento linguístico é um componente do chamado conhecimento prévio sem o qual a compreensão não é possível. Deve, contudo, o(a) professor(a) se policiar para que o estudo das normas gramaticais não se resume à simples memorização de fórmulas. Para tanto, é necessário que o professor esteja atualizado em relação aos estudos linguísticos e que acompanhe a evolução da língua no seio da sociedade. (COSTA, 2013, p. 46)

É diante dessas exigências sociais que encontramos a relevância para nossa proposta nesta dissertação. E sendo assim, apresentamos a seguir alguns exemplos de como conhecimentos linguísticos foram e podem ser mobilizados em aulas de língua portuguesa que visam a conduzir o aluno a uma reflexão sobre questões de linguagem.

4 APLICAÇÃO DE CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA – sequências didáticas

O objetivo deste capítulo é apresentar, através de três sequências didáticas, exemplos de como mobilizamos alguns conhecimentos teórico-lingüísticos relacionados a conteúdos constantes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a serem utilizados em aulas de língua portuguesa no ensino formal. Para a elaboração das propostas lançamos mão de conhecimentos de que nos apropriamos a partir do estudo ligado a algumas das teorias de abordagem de fenômenos lingüísticos, com o fim de abalizarmos, cientificamente, nossas aulas, procedimento relevante porque nos dá alguma consciência de que todo fazer exige conhecimento prévio e fundamentação em pressupostos taxonômicos dos seres envolvidos na construção e de que vamos armazenando e ampliando esse conhecimento a partir das leituras, práticas e experiências pessoais vivenciadas ao longo da carreira profissional.

A percepção de que a linguagem exerce diferentes funções deve nos posicionar em relação ao nosso papel como professor de língua, seja qual for essa língua. Para trabalharmos satisfatoriamente as funções da linguagem numa sala de aula, não podemos nos prender a uma determinada corrente lingüística com uma paixão exacerbada que nos prive de perceber nuances e particulares de outras que podem contribuir para o êxito nosso e de nosso aluno, no que tange a uma melhor compreensão e a um maior domínio das possibilidades da língua em uso ou estudo.

Para dar conta das exigências demandadas a fim de efetivar, em sala de aula, uma boa reflexão acerca da língua junto a seus educandos, o professor pode e deve lançar mão de diversas correntes lingüísticas em suas aulas com intuito de ajudar o seu aluno a raciocinar em questões de linguagem. Para tanto, ele precisa conhecer, ao menos, algumas nuances de diferentes correntes lingüísticas que podem auxiliá-lo em suas aulas. Com o objetivo de subsidiar colegas de ofício, passamos a apresentar, a nossa concepção de sequência didática e logo em seguida, sínteses de algumas correntes lingüísticas sucedidas das referidas sequências didáticas abarcando um conteúdo gramatical correspondente com a teoria e constante na BNCC para aulas de língua portuguesa, ou seja, passamos a apresentar um pequeno extrato da nossa experiência profissional.

4.1 A sequência didática e sua teoria

A nossa concepção de Sequência Didática (SD) que envolva questões de linguagem está em conformidade com Schneuwly & Dolz (2004) que a definem como sendo um “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p. 97). Segundo esses autores, este aparato teórico-metodológico apresenta princípios teóricos e estruturas bem definidas que podem ser concretizadas conforme delineamos a seguir:

- Escolhas pedagógicas – neste sentido o que está em voga não é o conteúdo propriamente dito, mas a forma de abordagem desse conteúdo, o que deve incluir pensar as possibilidades de avaliação formativa e maneiras de motivar os alunos a escrever ou fazer uso da palavra;
- Escolhas psicológicas – sob este aspecto a atividade de produção de textos deve ser pensada e trabalhada em toda sua complexidade, sem deixar de lado procedimentos que proporcionem ao aluno assumir uma atitude responsiva que o leve a ter uma consciência mais ampla de seu comportamento de linguagem em todos os níveis, de modo que ele mesmo possa observar uma transformação no seu modo de falar e de escrever;
- Escolhas linguísticas – a atividade de linguagem proposta numa sequência didática deve levar o aluno a produzir textos e discursos e a desenvolver a consciência de que a sua produção deve se adaptar às situações de acordo com o contexto em que estiver inserido e a suas finalidades.

Foi com isso em mente, que elaboramos as nossas sequências didáticas e passamos a apresentá-las logo após a teoria linguística em questão.

4.2 Estruturalismo e a estrutura das palavras

A questão da estrutura, tratada por Saussure no Curso de Linguística Geral, serviu como base para vários outros estudos. Quando Benveniste (2006) trata desta questão ele se apoia em dois aspectos que caracterizam as línguas e esta corrente linguística. Ele se refere a estes aspectos como sendo: (i) “as peças do jogo” e (ii), “as relações entre estas peças” (BENVENISTE, 2006, p. 16). Essa relação existente entre os elementos constituintes da língua, ou como diz o

autor é um dos interesses de linguistas estruturalistas. Estes estudam e explicam as relações entre as formas e as relações entre as próprias relações. Desse modo, a abordagem estruturalista nos auxilia e nos guia na tarefa que envolve o estudo da estrutura das palavras. O professor da disciplina pode trabalhar com base numa metodologia estruturalista alguns conteúdos presentes na (BNCC); por exemplo, quando nos depararmos com construções linguísticas que, tradicionalmente, são consideradas neologismo, como as três que, a título de exemplo, a seguir elencamos.

Uma delas é a expressão “imexível”, pronunciada na década de 90, do século XX pelo então ministro do trabalho, Antônio Rogério Magri, em entrevista à imprensa, quando foi questionado se o salário do trabalhador também seria reduzido. Na ocasião, muitas pessoas estranharam a construção e tanto o vocábulo quanto o ministro tornaram-se, até mesmo, motivo de chacota nos programas humorísticos do país. No entanto, depois de algum tempo, a forma não só se consagrou na língua, como também serviu de suporte para, a partir do recurso linguístico da analogia, dar origem a outras, ou seja, inspirou a formação de outras expressões dentro do mesmo paradigma, a exemplo dos termos “indizível” e “impensável”. Com efeito, temos, nesse caso, nada mais nada menos que um morfema lexical, associado a dois gramaticais, fenômeno tradicionalmente denominado “derivação parassintética” ou “parassíntese”.

Outra é a construção “rebolation”, empregada em uma música criada pelo grupo “Parangolé” no final de 2009, muito difundida no ano 2010, nesse caso, temos um morfema lexical, tradicionalmente denominado “radical”, associado a um morfema gramatical, conhecido como “sufixo”. Ocorre que o morfema de base lexical é da língua portuguesa e o de base gramatical “pertence” à língua inglesa. Assim, temos, na linguagem da Gramática Tradicional, dois fenômenos envolvidos no processo de formação dessa palavra, o da derivação sufixal e o do hibridismo.

O fenômeno que aqui elencamos como terceiro exemplo de construções linguísticas, tradicionalmente consideradas neologismo, diz respeito a uma expressão que recentemente se tornou comum no país, muito difundida em letras de músicas românticas, a palavra “sofrência”, certamente formada por analogia com o termo “carência”. Mas, na interpretação popular a associação seria da aglutinação entre as palavras “sofrimento” e “carência”. A

julgar pelo contexto em que ela é difundida podemos dizer que o seu uso implica em o sujeito dizer que a causa do seu sofrimento seria a carência de amor.

Estes exemplos nos coloca diante de um “conteúdo” que faz parte da (BNCC), antigo PCN, no ensino formal brasileiro, que é o “processo de formação das palavras”, ou como abordado em alguns livros didáticos, “Estrutura e formação das palavras”. Apesar dos questionamentos apresentados por professores em relação à relevância da sua formação linguística, conforme observado na introdução da nossa dissertação, estamos aqui diante de um conteúdo que tem no Estruturalismo o devido escopo para ser adequadamente abordado.

Numa aula envolvendo essa questão, o professor pode, conscientemente, lançar mão dessa teoria e preparar sua aula, por exemplo, sobre a derivação vocabular, sabendo que ao tratar de: radical, vogal temática, afixos e desinências, ele está fazendo uma abordagem estruturalista, mas com predominância da nomenclatura da Gramática Tradicional. De acordo com Saussure (2010, p. 148) a formação de palavras é um exemplo de “solidariedades sintagmáticas”. E segundo esse princípio, “quase todas as unidades da língua dependem seja do que as rodeia na cadeia falada, seja das partes sucessivas de que elas próprias se compõem”. E Assim, podemos concluir que considerar elementos constituintes da língua nas aulas de processo de formação de palavras, pode levar o aluno a compreender nuances que de outra forma não compreenderia.

No terceiro exemplo, além do escopo estruturalista, lançamos, também, mão de conhecimentos ligados à Linguística Cognitiva, para concluirmos que é coerente a interpretação do usuário da língua de que se trata da associação entre as palavras “sofrimento” e “carência”, visto que na sua cognição, a partir da audição da música ou da exploração da sua letra é essa a associação mental que ele faz.

Conforme nossa proposta nessa dissertação, apresentamos, a seguir, uma sequência didática elaborada com base na corrente estruturalista, sobre constituintes da palavra, a saber, morfemas.

4.2.1 Sequência didática (1) – estudo de morfemas e formação de palavras

Conteúdo

Partes constituintes da palavra responsáveis pela significação dicionarizada.

Objetivos

- Empregar adequadamente os constituintes das palavras, na expressão oral e escrita, assim como identificá-los no processo de leitura.
- Recorrer ao conhecimento prévio para depreender sentido em expressões quando do contato em primeira mão.

Na escolha do tema acima e na proposição dos objetivos, preocupamo-nos em estabelecer um elo entre conteúdo e objetivos delimitando-os e detalhando-os deixando claros os procedimentos dos quais esperamos que o aluno lance mão para construir o seu conhecimento linguístico/gramatical.

Série: 1º ano do Ensino Médio

Tempo estimado: quatro aulas

Desenvolvimento

1ª Etapa, uma aula.

Nós professores(as), temos conhecimento empírico de que muitos de nossos alunos, por conta de ingenuidade, não percebem que palavras podem ser formadas a partir de outras já existentes. Para muitos estudantes, cada palavra é independente e não seria motivo para admiração se ouvíssemos um aluno responder a uma questão relacionada do tipo:

– Com que são formadas as palavras?

Resposta: – Com as letras, é claro.

Isso refletiria a ideia da não noção de que palavras são sons. Em alguns casos pode ser necessário esclarecer que as letras são usadas para representar graficamente esses sons, e estes formam unidades maiores que são os morfemas com os quais são formadas as palavras.

Portanto, logo no primeiro momento também é necessário esclarecer para o aluno o que é um morfema e que ele exerce diferentes funções numa palavra.

Um morfema é uma unidade mínima dotada de significado. Ou seja, aquilo que é capaz de apresentar uma significação, ou dar uma significação diferente para uma palavra. Veja um exemplo de passo a passo que pode ser apresentado em “slides”, copiado no quadro ou como o professor achar que funciona melhor para a sua turma!

A letra “P” sozinha não nos aponta para apenas uma palavra ou para apenas um grupo semântico de palavras. Poderíamos ir adicionando letras ao “P” sem que pudéssemos perceber exatamente o tema da nossa palavra. Contudo, para as letras “PEDR” já se pode conceber algum significado. Dizemos então que se trata de um morfema. A partir desse morfema poderemos obter algumas palavras, tais como: pedr + a = pedra, Pedr + o = Pedro, pedr + eiro = pedreiro, pedr = eira = pedreira, pedr + egulho = pedregulho, pedr + inha = pedrinha e ainda talvez alguma outra. Cada parte da palavra que carrega consigo uma significação é considerada um morfema. E cada morfema terá uma denominação de acordo com a sua função na palavra.

Acreditamos que essa explicação seja suficiente para despertar o raciocínio dos estudantes em relação ao que seja morfema. Resta-nos então mostrar para eles alguns morfemas. Antes, porém, seria interessante fazer uma atividade como exercício de fixação antes do término da aula.

Sugestão: providenciar com antecedência e levar, para a aula, radicais de palavras digitadas e impressas em papel, dividir a turma em grupos, distribuir aleatoriamente os radicais entre os grupos, solicitar que criem palavras a partir dos radicais, e por último promover a socialização das atividades. Isso, além de servir como exercício de fixação, serve como sondagem para o professor se preparar para as próximas etapas;

2ª etapa duas aulas

Nesse momento esperamos que o estudante já tenha certo domínio sobre o conteúdo estudado na aula anterior. Contudo é necessário termos essa comprovação, até porque nem todos os alunos aprendem com o mesmo ritmo ou intensidade. Para tanto seria importante

uma breve revisão com o uso de uma palavra que já serviria de base para explicar o que é o radical. O professor deve usar a sua experiência e conhecimentos para adequar o conteúdo à necessidade dos alunos.

Radical – a parte fixa da palavra, aquela parte que, por convenção, carrega o significado da palavra, ou seja, a raiz da palavra, por isso é chamada de Radical. (veja que a própria palavra Radical vem da palavra Raiz)

Professor! É importante notar que para Saussure a raiz de uma palavra não é uma unidade independente dissociada de relações associativas. Para exemplificar o seu pensamento ele diz:

Uma unidade como desejoso se decompõe em duas subunidades (desej-oso), mas não se trata de duas partes independentes simplesmente juntadas uma à outra (desej + oso). Trata-se de um produto, uma combinação de dois elementos solidários, que só têm valor pela sua ação recíproca numa unidade superior (desej x oso). tais como calor-oso, duvid-oso etc. Por sua vez, o radical não é autônomo; ele só existe pela combinação com um sufixo; no francês roul-is, o elemento roul não é nada sem o sufixo que o segue. (SAUSSURE, 1969, p. 148).

Percebe-se nas palavras de Saussure que a ênfase é colocada na palavra como um todo. Entretanto a segmentação da palavra em morfemas decorrentes das unidades associativas são construtos teóricos para facilitar o trabalho descritivo. É útil para o linguista, para o professor e, com certeza, o será ao estudante.

Continuemos então trabalhando a nomenclatura da Gramática tradicional.

Vogal temática – aquela que se prende ao radical para formar o tema. Ao falarmos em vogal temática vale a pena lembrar que será sempre uma vogal átona. Palavras como cipó, café e outras cuja última vogal seja tônica não apresentam vogais temáticas. Da mesma forma que palavras não verbo que terminam em consoantes. A fórmula das palavras com vogal temática ficaria assim:

Radical + vogal temática = a tema.

As vogais temáticas podem ser nominais “A, E, O”; e verbais “A, E, I”.

Alguém poderia questionar sobre a vogal “U”, visto que na relação acima ela não aparece como vogal temática. Entenda! Na língua portuguesa brasileira não aparecem palavras terminadas com a vogal “U” na qual essa vogal seja átona. Portanto, palavras como “urubu e mandacaru” não possuem vogal temática. Outra coisa importante sobre as vogais temáticas é saber que elas não são comutáveis. Ou seja, estando uma delas instalada ao tema não se poderia trocá-la por outra sem haver prejuízo (mudança) para o tema em questão.

Exemplo: na palavra “CARRO” a vogal temática é a letra “O”, nesse caso não poderíamos trocá-la pela vogal “A” sem causar prejuízo para o tema carro. Se o fizéssemos, obteríamos a palavra “CARRA” que, pelo menos por enquanto, não faz parte do léxico da Língua portuguesa do Brasil. Quando em uma palavra qualquer parecer ter havido a troca da vogal temática, uma análise mais detalhada mostrará o que na verdade pode ter acontecido. O leitor entenderá melhor o que digo aqui quando falarmos sobre as desinências.

Afixos – são morfemas atrelados a palavras ou radicais para formar novas palavras ou dar significações diferentes a palavras já existentes. Eles podem ser prefixos (usados antes do radical ou da palavra) ou sufixos (usados após o radical ou a palavra), entendendo que o seu uso é ligado à palavra ou radical. Sem querer ser redundante, mas só para deixarmos bem claro, o prefixo aparece anteposto ao radical e o sufixo posposto ao radical. Esses conceitos serão lembrados quando estudarmos os processos de formação de palavras.

Desinências – são morfemas usados para flexionar palavras e podem ser verbais ou nominais. As nominais são de gênero indicando o masculino ou feminino; de número indicando o singular ou o plural. As verbais podem ser número-pessoal que indicam se o verbo está no singular ou plural e ainda a qual pessoa gramatical pertence a palavra em questão (verbo): 1ª pessoa, 2ª pessoa ou 3ª pessoa; e modo-temporal que indica o modo do verbo: indicativo, subjuntivo ou imperativo e ainda o tempo do verbo: passado, presente ou futuro.(Falaremos com mais detalhes sobre as desinências verbais mais adiante quando apresentarmos um estudo sobre os verbos).

Para que o estudante entenda melhor o que são desinências e não as confunda com uma vogal temática tomemos como exemplo a palavra “menino e o seu feminino menina”. Temos aí uma parte fixa chamada de radical – “menin”, acrescido de “o” ou de “a”. Para alguns pode até parecer que os morfemas em questão são vogais temáticas. Mas o estudante deve se

lembrar de que as vogais temáticas não são comutáveis (caso não se lembre disto, volte ao tópico vogal temática e releia o conteúdo). Portanto o “o” e o “a” são na verdade desinências nominais de gênero masculino e feminino, respectivamente.

Vogal e consoante de ligação – são morfemas usados para facilitar a pronúncia de algumas palavras. Por exemplo, na junção da palavra capaz mais o sufixo “-dade” a palavra derivada ficaria assim: “capazdade”. No entanto com o uso da consoante de ligação e a vogal de ligação temos: capaz, suprime-se o z e acrescenta-se “ci” obtendo então a palavra capacidade. Temos então nesta palavra a letra “c” como consoante de ligação e a letra “i” como vogal de ligação.

O que apresentamos são apenas exemplos da nossa prática docente de aulas elaboradas com base nos nossos estudos estruturalistas da linguagem. Os conteúdos apresentados aqui podem servir como base para analisar outras palavras. É importante que o regente de classe faça as necessárias adaptações para um melhor aproveitamento por parte dos alunos. Ao final da aula, o professor pode, também, solicitar aos alunos que tragam para a sala de aula um texto qualquer que seja de seu interesse para servir de base para uma avaliação.

3ª etapa uma aula

Revisão avaliativa

A proposta aqui é que os estudantes realizem individualmente a leitura do texto que tenham trazido de casa. Caso algum dos alunos não o tenha, o professor deve ter em mãos um texto de fácil compreensão, previamente escolhido. Solicitar aos alunos que o leiam em voz baixa, escolham algumas palavras e separarem delas suas partes constituintes nomeando a cada uma delas conforme nomenclaturas aprendidas na aula anterior. O objetivo dessa proposta é levar a turma a pôr em prática os recursos aprendidos nas aulas anteriores. E deve, também, servir ao professor como instrumento para ele identificar possíveis dificuldades por parte de alguns alunos em assimilar o conteúdo trabalhado. Após a realização da atividade o professor poderia atribuir uma nota aos alunos de acordo com a dedicação e esforço de cada aluno, e não com o número de erros e acertos.

Ao término da utilização dessa sequência didática junto aos alunos podemos notar, por meio das avaliações, que os alunos se mostraram mais receptivos aos ensinamentos da gramática tradicional, inclusive demonstrando, oralmente, um melhoramento no nível de raciocínio lógico sobre questões de linguagem. Tomando-se cuidados para as aulas não se tornarem repetitivas do ponto de vista metodológico, essa sequência didática também pode servir como base para se trabalhar outros conteúdos como, por exemplo, os processos de formação de palavras (derivação, composição, neologismos, estrangeirismo, etc.) que podem ser encadeados em outras etapas adicionadas a essa.

4.3 Filosofia da linguagem e Análise do Discurso – compreensão e produção textual

A filosofia da linguagem bakhtiniana, aborda questões ideológicas e por isso tem fundamental importância em aulas que envolvam a análise de, e produção textual, visto que, conforme a visão do teórico, texto seria qualquer conjunto coerente de signos. Em se tratando de interpretação textual Bakhtin (1999) sinaliza que apenas procedimentos de análise linguística (fonéticos, morfológicos e sintáticos) não dão conta da enunciação por completa, isso porque, no plano científico, o signo resulta de um consenso entre indivíduos socialmente organizados no decorrer do processo de interação. É como um jogo no qual um locutor pensa e se exprime para um auditório organizado e bem definido onde há sempre um interlocutor, ao menos em potencial.¹ Depreende-se daí que os diversos textos produzidos e veiculados em qualquer que seja o meio, Livros Didáticos, jornais, revistas exames vestibulares, etc. ainda que de modo indireto, esses textos expressam a intenção e estão de acordo com a ideologia de seus produtores.

A necessidade de se ter em mente a teoria bakhtiniana, ao adentrar uma sala de aula, pode ocorrer, por exemplo, no momento de trabalhos (com)textos. O aluno precisa saber que os textos são produzidos com alguma intencionalidade e que a veiculação desses textos podem servir a um objetivo maior do que uma simples avaliação de conhecimentos. Por exemplo, as provas do ENEM. Se forem elaboradas por simpatizantes de um governo socialista, de esquerda, expressarão ideologias próprias desta linha ideológica. Se forem feitas por um governo de direita, os textos abordarão temáticas compatíveis com essa ideologia. E seja qual for o caso, os textos disseminarão uma forma de pensar com uma intensão predeterminada

¹ Para mais esclarecimentos sobre a teoria bakhtiniana ver capítulo V página 66

que deve ser percebida pelo aluno a fim de que se faça uma boa interpretação. Levar isto em consideração ao preparar o seu aluno para o ENEM ou para qualquer outra situação que exija interpretação de texto, pode contribuir para que este aluno perca a ingenuidade leitora e comece a procurar nas entrelinhas dos textos o que tanto se almeja com as aulas de línguas que envolvam compreensão e interpretação de textos.

Seguindo no mesmo viés das ideologias aparece no cenário linguístico a Análise do Discurso (AD). A AD se apresenta como uma corrente teórica de leitura que rompe com a ideia de um sentido a ser descoberto e com a concepção de texto transparente advindo de um conceito cultural uniforme. O sentido do discurso, nesse caso, está relacionado às condições de produção e ao conjunto complexo de atitudes e de representações que não são individuais nem universais, mas se relacionam mais ou menos umas às outras criando efeitos de significações que se inscrevem no inconsciente do indivíduo.

O Discurso, segundo Pêcheux, pode ser considerado como um acontecimento que ocorre dentro de uma estrutura que por sua vez pode ser estabilizada ou não. E como construto social a formação discursiva (FD) se instaura na rede de memória social, atravessando indivíduos e criando uma estrutura que possibilita a estabilização do dizer. A instauração do discurso, segundo Pêcheux, se dá através de

um universo logicamente estabilizado (construído por um conjunto relativamente simples de argumentos, de predicados, e de relações) que se pode descrever exaustivamente através de uma série de respostas unívocas a questões factuais (PÊCHEUX, p.22).

Dessa forma, o discurso se faz histórico e social; se inscreve no inconsciente do sujeito e se repete num rearranjo discursivo. Conforme diz Pêcheux (2002, p. 24): “Outros, antes de nós, tinham feito os mesmos discursos”. E tendo, a AD, como objeto do discurso, o dito, a ciência em questão leva em consideração os processos e as condições por meio dos quais se produz a linguagem. Assim fazendo, ela insere o homem e a linguagem à sua exterioridade, à sua historicidade levando em conta o discurso enquanto o acontecimento em estruturas sociais.

Conforme Pêcheux (2002, 53) “todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente para derivar para um outro”. Depreendemos dessa leitura que todo discurso é sempre pronunciado a partir de lugares

institucionais e o sujeito do discurso é compreendido como um sujeito atravessado pelo inconsciente. O apagamento do agente induz um complexo efeito de retorno, misturando diversas posições militantes com a posição de participação de modo que esse sujeito é um mosaico de sujeitos entrelaçado pelas posições que ocupa em uma sociedade.

Essa característica do mosaico do sujeito do discurso revela a opacidade do discurso abordada por Pêcheux (2002, p. 23) quando ele fala de um enunciado imerso “em uma rede de relações associativas implícitas – paráfrases, implicações, comentários, alusões, etc.” fazendo com que os sentidos pré-construídos no dito sofram destabilizações a partir de novas enunciações comunicativas sob a interferência dos sujeitos. Nesse breve “ensaio interno” sobre alguns conceitos da AD nota-se que a fala é fundamentalmente heterogênea e o sujeito é atravessado por formações discursivas constituintes do mosaico de sujeitos que o integra. À medida que esse sujeito se desloca por entre componentes desse mosaico, vai manifestando outros pontos de visão e outros modos de funcionamento do discurso. E assim, os sujeitos múltiplos vão se manifestando no que tocam o econômico, o social, o profissional, etc. E os pontos de sentidos do discurso também são diversos e incertos a partir dos quais os sujeitos se veem numa alternância de sentidos que pode ser comparada a um jogo no qual “a materialidade discursiva desse enunciado coletivo é absolutamente particular” (Pêcheux, 2002, p. 21) na medida em que cada indivíduo se apropria dele.

E assim, vemos que o sentido de um texto não existe *a priori*, mas ao contrário disso, tanto o discurso, quanto o seu “sentido, o sujeito, as condições de produção vão se constituindo no próprio processo de enunciação.” (Mussalim, Bentes, 2006, p. 138) à medida que os sujeitos se apropriam do dito de modo que, como diz Pêcheux (2002, p. 53), “todo enunciado, toda sequência de enunciados, é pois, linguisticamente descritível como uma série de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar a interpretação. É nesse espaço que pretende trabalhar a análise do discurso”.

E assim, essa corrente linguística também se mostra importantíssima ao estudante no momento de uma interpretação textual. Talvez não seja fundamental ele conhecer as nomenclaturas dos conceitos científico dessa ou de qualquer outra corrente linguística como, por exemplo: Formação Discursiva (FD) que, no caso, é o lugar onde se articulam discurso e ideologia; Formação Ideológica (FI) que consiste no conjunto complexo de atitudes e de representações que não são “individuais”, nem “universais”, mas se relacionam mais ou

menos diretamente a posições de classe em conflito umas com as outras. (Mussalim, Bentes, 2006, p.124). Contudo, seria importante uma transposição didática por parte do professor a fim de fazer os alunos saberem que:

uma FD se inscreve entre diversas formações discursivas, e a fronteira entre elas se desloca em função dos embates da luta ideológica, sendo esses embates recuperáveis no interior mesmo de cada uma das FDs em relação. (Mussalim, Bentes, 2006, p. 125)

Ainda de acordo com Mussalim, Bentes (2006, p. 128), esses embates geram uma “heterogeneidade constitutiva do discurso” que podem ser relacionadas em três tipos de “interdiscursos”:

1. **Discurso relatado** (recorta as lavras do outro e cita, discurso direto)
2. **Remissão a outro discurso** (assinala as palavras do outro, ex. aspas, itálico, etc..)
3. **Discurso indireto livre** (palavras do outro mostrada no espaço do implícito, do sugerido, da antífrase, da ironia, da imitação, da alusão. (heterogeneidade não marcada na superfície)

Todos esses discursos compõem o que é chamado de “campo discursivo”, ou seja, um conjunto de formações discursivas com mesma função social que se encontra em concorrência, aliança ou neutralidade diante do texto ou contexto em questão. (Mussalim, Bentes (2006, p. 130).

Um grande exemplo da relevância dessa teoria pode ser observado na nossa mídia e nas redes sociais. O momento tenso pelo qual tem passado o nosso país preocupa a muitos e os discursos se entrelaçam em busca de uma “verdade” deixando a população sem saber como se posicionar em meio a tudo isso. Que interpretação faria o aluno de um texto político/jornalístico se este aparecesse numa avaliação qualquer?

Nesse caso, ajudaria ter em mente algumas considerações da corrente linguística Análise do Discurso (AD) da qual consideramos aqui alguns conceitos. E com base nessa corrente teórica, apresentamos a seguir uma sequência didática de análise, compreensão e produção textual.

4.3.1 Sequência didática (2) – análise, compreensão e produção textual.

Conteúdo

Contextos causadores de textos

Objetivos

- Identificar nuance dos discursos que fazem surgir novos textos.
- Extrair de formações discursivas informações para uma nova produção textual.
- Proceder a uma produção textual do tipo dissertativa argumentativa.

Na escolha do tema acima e na proposição dos objetivos, preocupamo-nos em trazer para o aluno um texto capaz de mostrar que o seu sentido não existe *a priori*, mas ao contrário disso, vai se constituindo no próprio processo de enunciação à medida que os sujeitos se apropriam do dito de modo que, como diz Pêcheux (2002, p. 53), “todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente do seu sentido para derivar para outro”. Ao delimitar a nossa proposta deixamos claros os procedimentos dos quais esperamos que o aluno lance mão para construir o seu próprio texto com base no seu conhecimento linguístico/gramatical e de mundo.

Série; 3º ano do Ensino Médio

Tempo estimado: quatro aulas

Desenvolvimento

1ª etapa, uma aula

Debate acerca do sentido, com indicações de que o discurso está relacionado às condições de produção e ao conjunto complexo de atitudes e de representações que criam efeitos de significações que se inscrevem no inconsciente do indivíduo.

Para esse efeito, apresentar aos alunos as formações discursivas.

Formação discursiva I

“Quem quer dar aula faz isso por gosto, e não pelo salário. Se quer ganhar melhor, pede demissão e vai para o ensino privado. Quem entra em atividade pública deve entrar por amor, não por dinheiro”.

Formação discursiva II



Após a apresentação das formações discursivas, que, sem dúvidas, eles chamam de textos, levantar questões que devem ser respondidas, chamada pela AD de constitutividade das FDS, a saber:

Formação ideológica	Formação discursiva	Discurso relatado
Quem entra em atividade pública deve entrar por amor,	Político x sindicato Professores	Amor substitui salários
pede demissão e vai para o ensino privado		Doe o seu salário e trabalhe por amor.

(Quadro nosso)

Os alunos devem ser incentivados a buscar respostas para essas questões. Como os conceitos da AD, talvez não sejam conhecido deles, o professor precisa fazer uma transposição didática, ou seja, substituir os termos da AD por perguntas que eles entendam melhor, a saber:

1 Qual é a ideia difundida no primeiro discurso feito pelo governador?

Resposta contida na Formação ideológica.

2 Quem são os agentes dos dois discursos?

Resposta contida nas Formações discursivas.

3 Quais são os interesses de cada agente dos discursos?

Resposta: salários de políticos X salários de funcionários públicos.

Obs. Salientar que esse é o tema proposto para a Redação.

Enquanto se obtém as respostas os alunos devem ir fazendo anotações, conforme a ideia de cada um, a fim de reunirem informações para a posterior produção textual.

2ª etapa uma aula

Solicitar aos alunos que escrevam dois parágrafos dissertativos com base nas suas anotações, cada um contendo as diferentes ideias discutidas na sala de aula, e cada aluno deve defender o seu ponto de vista (argumentar) de acordo com a própria visão de mundo.

Após a escrita dos dois parágrafos, o professor recolhe os textos e solicita aos alunos, no final da aula, que pesquisem um pouco em casa sobre o que foi discutido em sala de aula para uma avaliação com o mesmo tema.

O professor deve, também, ler os textos dos alunos antes da próxima aula e sublinhar alguns trechos da redação que precisam ser melhorados, se houver.

3ª etapa duas aulas

Escrita da Redação

No primeiro momento o professor devolve aos alunos o texto com algumas observações, feitas por ele, e solicita aos alunos que façam uma leitura silenciosa.

Após isso responde questões dos alunos esclarecendo algumas dúvidas que ele apresentem.

E por fim, mas não por último, entrega uma folha de redação para que os alunos escrevam nela a sua redação, desta vez, contendo introdução, desenvolvimento e conclusão conforme é convencionalizado em muitas instituições, como, por exemplo, é cobrado pelo ENEM e por muito vestibulares do país.

Ao termino do horário da aula, ou da escritura das redações, o professor as recolherá e as levará para uma correção e atribuição de notas. Relembro aqui que a atribuição de notas surte melhor efeito quando é feita de acordo com a dedicação e esforço de cada aluno, e não com o número de erros e acertos.

Essa sequência didática pode servir também como base para se trabalhar outros temas. Contudo, renovar formas de transposição didática sempre é necessário, pois o que cansa o aluno não é somente a quantidade de conteúdos, a rotina é mais cansativa do que os conteúdos, conforme já abordado em Costa (2013).

4.4 Sociolinguística – oralidade e escrita

Sociolinguística é uma corrente teórica da linguagem que estuda a relação entre língua e sociedade, descrevendo o efeito dos aspectos linguísticos em meio à sociedade incluindo as normas culturais, expectativas e contexto em que a linguagem acontece. Diferente da linguística tradicional (LT), que segundo Labov (2008), está “intimamente associada à homogeneidade”. Em se tratando de dar conta da comunicação humana, esse caráter homogêneo assumido pela (LT) se depara com algumas dificuldades em questões pedagógicas porque a linguagem, em si, é bastante heterogênea. E embora a variação seja considerada pela (LT) como sendo “importante do ponto de vista prático ou aplicado”, seus “dados não são exigíveis para a teoria linguística”. (Labov, 2008 p. 219).

A linguística conhecida como teórica, em todas as suas acepções, toma como base de dados para a sua análise extratos fragmentados da fala de determinado grupo social considerando uma língua abstrata que, na maioria dos casos, só pode ser observada na fala de grupos seletos em situações de formalidade, em livros, em documentos oficiais e em compêndios “linguístico-gramaticais” e se apresentam de uma forma bastante distinta daquela concreta realizada no meio da sociedade. Dessa forma, “o sucesso da análise linguística abstrata nas últimas décadas simplesmente impossibilitou tal desenvolvimento” no sentido de que ela dê conta da teoria e ao mesmo tempo da pedagogia. Ainda segundo Labov, a limitação de nosso campo de investigação foi útil na “elaboração de modelos abstratos baseados em nossos julgamentos intuitivos das frases.” Ele diz ainda que, “quem quer que deseje seguir em frente no estudo da língua certamente tem que ser capaz de trabalhar nesse nível de abstração”. E, “ao mesmo tempo, é difícil evitar a conclusão sensata de que o objeto da linguística tem de

ser, ao fim e ao cabo, o instrumento de comunicação usado pela comunidade de fala”. (Labov, 2008 p. 220)

Isso nos coloca diante de um paradoxo, pois, ao mesmo tempo em que temos que considerar as manifestações linguísticas individuais e coletivas, (os instrumentos de comunicação usados pela comunidade de fala) precisamos tomar como base para análise teórica os extratos fragmentados da fala de determinado grupo social. E é justamente nesse ponto que as dificuldades, tanto de pesquisa, como de ensino, se manifestam com mais frequência. Labov delinea quatro dificuldades básicas de se lidar com a fala a saber:

I. A agramaticalidade da fala;

A noção de agramaticalidade é distinta da noção de erro. O que está em questão nesse caso é se uma frase é construída de acordo com a sintaxe da língua com a qual os falantes estão acostumados a usar no seu dia a dia. Normalmente uma comunidade de fala consegue organizar suas falas de modo que a posição dos vocábulos na frase não comprometa a significação ou a compreensão por parte do interlocutor, isso é gramaticalidade ou, pelo contrário, seria agramaticalidade. No caso do erro, a questão seria um pouco mais complicada e o fenômeno do erro mais difícil de ser observado, pois, duramente poderíamos dizer que uma pessoa fala errado, porque essa noção de erro só pode ser observada se se tiver algum parâmetro para constatar o erro, e nesse caso, estaríamos tratando de uma percepção subjetiva, pois o que é considerado erro para uma comunidade de fala, pode não ser para outra. (Labov, 2008, p.220)

II. Variação na fala e na comunidade de fala;

Encontrarmos numa mesma língua, ou numa mesma comunidade de fala maneiras diferentes de se dizer a mesma coisa não é uma tarefa difícil. As variantes fazem parte do cotidiano e, estamos acostumados a encarar tais situações com certa naturalidade. E diante de algumas construções linguísticas é difícil decidirmos qual, ou quais são mais adequadas a determinado contexto. Labov (2008) esclarece que algumas variantes pertencem a “mistura dialetal” ou “alternância de código” enquanto outras pertencem à “variação livre dentro do mesmo sistema”. E nesse caso, qualquer uma das duas, ou mesmo ambas, podem estar fora da estrutura que está sendo estudada ou ensinada. O que sem dúvida, dificultaria tanto o ensino quanto a aprendizagem de línguas. (Labov, 2008, p. 221)

III. Dificuldades de ouvir e gravar

Embora esta questão específica também pudesse estar relacionada ao ensino, ela se aplica com mais frequência em questões de pesquisa. Portanto, não teceremos comentários sobre ela neste trabalho porque a nossa pretensão diz respeito ao ensino de línguas.

IV. A raridade das formas sintáticas.

Sobre esse aspecto também não teceremos comentários porque entendemos que o primeiro tópico dessas dificuldades daria conta desse tópico também.

Trazendo os conceitos da sociolinguística para dentro das nossas aulas de língua portuguesa, no mínimo, poderemos mobilizá-los para resolvermos o embate entre variação e norma linguística. Segundo Dante Lucchesi, dois conceitos de norma podem ser observados numa comunidade linguística: i) conjunto de padrões habituais, costumeiros dentro da comunidade de fala; e ii) o conjunto de formas ideais que são impostas na comunidade. Com base nesses dois conceitos o autor propõe reunir elementos para uma caracterização sociolinguística do português brasileiro no qual ele vê uma língua heterogênea e polarizada onde dois sistemas igualmente heterogêneos e variáveis se definem, a saber, a norma culta e a vernácula.

O conceito de norma tem se apresentado polissêmico ao longo da tradição linguística. Conforme Lucchesi,

Celso Cunha (1985), com base na teorização de Eugênio Coseriu (1979 [1952]), faz uma distinção entre norma objetiva e norma subjetiva; aquela relativa a padrões observáveis na atividade linguística de um grupo determinado, esta relativa a um sistema de valores que norteia o julgamento subjetivo do desempenho linguístico dos falantes dentro de uma comunidade” (LUCCHESI, 2004, p. 64-65).

Essa dualidade nos permite questionar: O que representa uma norma? Diante disso, chegar a uma representação exata do que seja norma não seria uma tarefa fácil. Entretanto, sabe-se que foi com o Iluminismo francês, que surgiu o adjetivo *normal* e o seu derivado *normalisé*, “normalizado”. No seu sentido ético esse vocábulo estava relacionado à regularidade de

comportamentos e designava “uma classe normativa que conquistou o poder de identificar a função das normas sociais com o uso que ela própria fazia daquelas cujo conteúdo determinava”.

Nesse sentido, no português brasileiro essa distinção entre norma objetiva e norma subjetiva pode ser observada no tratamento que se dá à norma padrão e norma culta, que muitas vezes são vistas como sinônimas. No entanto, existe uma distinção entre uma e outra: conforme Lucchesi e Lobo (1988), a primeira é a coleção de regras impostas pela gramática normativa e tende a ser homogênea porque está codificada nas gramáticas. A outra representa o conjunto das práticas linguísticas e dos modelos de uso observados entre falantes plenamente escolarizados e em textos formais, especialmente na modalidade escrita.

Contudo, o autor deixa claro que, no português brasileiro, o que ocorre de fato é uma “interação entre o que é habitual e o que é imposto de forma clara ou subliminar”. De modo que, conforme Coseriu (apud Lucchesi e Lobo 1988), esse conjunto de normas objetivas e subjetivas se impõe ao falante determinado por “fatores sociais, culturais e ideológicos, está intimamente relacionado a tendências e aos padrões de comportamento linguístico que se observa numa comunidade”. E, portanto, “o estudo dessa relação é crucial para o entendimento da variação e das mudanças que se caracterizam no sistema linguístico de uma dada comunidade”.

Esses padrões de comportamento linguístico e social heterogêneo e variáveis observáveis em falantes pertencentes a uma determinada comunidade de fala é que são o objeto de estudo da Sociolinguística. O modelo de análise da sociolinguística visa a responder às questões centrais da variação e mudança linguística a partir de dois princípios teóricos fundamentais:

- I. o sistema linguístico que serve a uma comunidade heterogênea e plural deve ser também heterogêneo e plural para desempenhar plenamente as suas funções; rompendo-se assim a tradicional identificação entre funcionalidade e homogeneidade);
- II. os processos de mudança que se verificam em uma comunidade de fala se atualizam na variação observada em cada momento nos padrões de comportamento linguístico observados nessa comunidade, sendo que, se a mudança implica variação, a variação não implica necessariamente mudança linguística em curso.

Com base nos estudos de Labov (2008) a variação linguística pode ser dividida em variação social e variação estilística. A primeira é condicionada pela posição social e econômica à qual o indivíduo é exposto. A outra, consoante à situação em que o indivíduo se encontra, refere-se à variação observada na fala do indivíduo em termos de formalidade, espontaneidade, leitura etc. Por isso, constitui um “índice de avaliação subjetiva das variáveis encontradas no sistema linguístico”.

E assim, a sociolinguística tem se mostrado uma corrente linguística muito importante em nossas aulas de línguas portuguesa porque pode nos possibilitar análises que levem em conta diversos fatores como: faixa etária, atividade profissional, nível socioeconômico, entre outros. E que, de certo modo, estes fatores determinam o modo de falar dos indivíduos. Assim sendo, em se tratando de seleção vocabular, um(a) professor(a) quando se deparar com formas mais antigas da língua, daquelas que, em uma análise tradicional, são consideradas arcaísmos, o (a) docente, entre as hipóteses levadas em conta na sua interpretação, poderá levantar a de se tratar de estudante(s) de uma faixa etária mais elevada ou que conviva com alguém inserido nesse caso. Em se tratando da análise de pronúncias de vocábulos da língua, fato que recebe o nome de ortoepia na nomenclatura normativa, ocorre que grande parte dos falantes que realizam pronúncias em desacordo com a norma culta pertence à classe econômica de menor poder aquisitivo, o que implica em pessoas com menos acesso a informações e ao código linguístico de prestígio social. Nessa situação, o (a) regente de classe de língua portuguesa poderá atuar como uma ponte de inclusão social à medida que respeite a realidade do seu (sua) discente e o vá aproximando na norma padrão.

4.4.1 Sequencia didática (3) – variação e norma linguística

Conteúdo

Variação e norma linguística

Objetivos

- Registrar que, embora a norma seja indispensável em muitos contextos, a variação o é de igual modo;
- Identificar cada modalidade linguística e lançar mão de registros conforme o contexto e situação social em que estiver inserido.

- Elucidar que uma produção textual pode se dar através de diferentes textos de igual teor: em língua padrão regida pela gramática normativa, e/ou com características que possam ser observadas numa modalidade de língua usual em uma comunidade linguística que não se preocupe nem se sinta obrigada a utilizar regras da gramática tradicional.

Na escolha do tema acima e na proposição dos objetivos, preocupamo-nos em apresentar dois textos que com temática semelhante a fim de mostrar-lhes diferentes formas de se abordar um tema de acordo com a finalidade e contexto em que o texto se propaga.

Ao delimitar a nossa proposta deixamos claros os procedimentos dos quais esperamos que o aluno lance mão para construir o seu próprio texto com base no seu conhecimento linguístico/gramatical e de mundo, no que diz respeito à variação linguística e o papel da norma culta na sociedade.

Série; 1º ano do Ensino Médio

Tempo estimado: seis aulas

Desenvolvimento

1ª etapa, uma aula

Essa primeira aula pode ser realizada com o uso das TICs. O professor deve buscar na internet o clip da música Arrumação de Elomar Figueira Melo que pode ser encontrada no link https://www.youtube.com/watch?v=Z_r5LY2-Fo0. Caso não tenha os meios para isso, pode tocar a música direto do disco “Na quadrada das águas perdidas”. Após a reprodução da música o professor abre um bate papo geral sobre as palavras da letra da música questionando se:

Já ouviram essa música antes? Compreendem todas as palavras contidas na letra? Conhecem alguém que usa essas palavras na sua conversa?

Como resposta, esperamos que nem todos respondam positivamente a todas as questões. E sem dúvida teremos na sala de aula um momento de discussão bastante significativo.

A discussão não durará a aula inteira nem deve. Quando o professor sentir que a discussão tende a se acalmar ou a fugir do assunto distribui a letra da música a pequenos grupos e solicita que os alunos destaquem as palavras que acham estar em desacordo com a ortografia do léxico oficial do português brasileiro. Antes do final desta aula, solicitar aos alunos que anotem palavras faladas por pessoas do seu meio social e que imaginem estar em desacordo com a ortografia oficial do português e trazerem para a próxima aula.

Arrumação

Elomar Figueira Melo

Josefina sai cá fora e vem vê
 Olha os forro ramiado vai chuvê
 Vai trimina riduzi toda criação
 Das bandas de lá do ri gavião
 Chiquera pra cá já roncô o truvão
 Futuca a tuia, pega o catadô
 Vamo plantá o feijão no pó
 Futuca a tuia, pega o catadô
 Vamo plantá o feijão no pó
 Mãe prurdença inda num cuiou o ai
 O ai roxo dessa lavora tardã
 Diligência pega o pano e cum balai
 Vai cum tua irmã, vai num rumo só
 Vai cuiê o ai, o ai da tua avó
 Lua nova sussarana vai passá
 Sêda branca, na passada ela levô
 Ponta d'unha, lua fina risca no céu
 A onça prisunha, a cara de réu
 O pai do chiquêro a gata comeu
 Foi um trovejo c'ua zagaia só
 Foi tanto sangue de dá dó
 Os cigano já subiro bêra ri
 É só danos, todo ano nunca vi
 Paciência, já num guento a pirsiguição
 Já só caco véi nesse meu sertão
 Tudo que juntei foi só pra ladrão
 (Elomar Figueira Melo em A quadrada das águas perdidas, 1988)

2ª Etapa - uma aula

Solicitar aos alunos que reescrevam numa folha do caderno as palavras que trouxeram de casa e as destacadas por eles que estão em desacordo com a grafia da língua portuguesa. Para essa atividade os alunos podem fazer uso do dicionário.

3ª Etapa - duas aulas

Nessa etapa o professor teoriza as suas aulas mostrando para os alunos que:

- No estudo de linguagem não se pode focalizar apenas uma modalidade da língua, no caso, o português padrão. (sociolinguística x gerativismo)
- A variação e a diversidade linguística é inerente à linguagem humana, e não ocorre de maneira aleatória, segue regularidades de cunho estrutural ou social. (Conceitos básicos da sociolinguística variacionista)
- Comunidade Linguística diz respeito a um conjunto de falantes que compartilham o mesmo ambiente de interação social, as mesmas regras e características linguísticas. (falantes nordestinos, surfistas, sertanejos, caatingueiros, moradores dos centros urbanos, da zona rural, etc.).
- Variável linguística (ou fenômeno variável, ou variável dependente) indica um conjunto de formas que tem a mesma função no uso real da língua em determinada comunidade linguística. (Forma pronominal na primeira pessoal do plural: a gente ou nós, Palatalização de consoantes alveolares, ocorrência ou não de rotacismo, objeto direto anafórico).
- Variante é o termo referente a uma forma linguística que faz parte de um conjunto de alternativas que compõem um fenômeno variável. (a gente/ nós, [r] [l], ele/SN repetido/objeto nulo).
- Variável independente (ou grupo de fatores) corresponde aos fatores que podem influenciar a escolha de uma das variantes. (regionalismo, nível de escolaridade, classe social, sexo/gênero, etc.).
- Tipos de Variação:
 - Variação diatópica – depende do espaço geográfico ou da região em que os falantes vivem. (Portugal usa comboio, no Brasil usa trem; Jerimum para alguns nordestinos, abóbora para a maioria dos brasileiros; mandioca, aipim, macaxera, são nomes da mesma raiz e são usados em diferentes regiões do Brasil.)
 - Variação diastrática – depende da classe social da qual os falantes fazem parte.
 - Variação diafásica – depende da situação contextual em que o falante se encontra.

Labov (2008)

Todos esses tópicos podem ser apresentados aos alunos com uso de tirinhas ou charges que tratem de temas atuais em linguagens variadas e ou através de curtas gravações que podem ser encontradas em sites da internet.

Não percebo necessidade de se proceder a uma avaliação quantitativa nessas atividades, o professor deve se dá por bem sucedido se ao final das aulas os alunos tiverem compreendido que a variedade linguística é inerente ao ser humano e necessária para muito efeitos. Pode aferir isso perguntando aos alunos: Se a música de Elomar fosse escrita em português

padrão, será que teria o mesmo efeito que tem diante da sociedade? Sem dúvida a resposta dos alunos mostrará se eles compreenderam ou não a importância de se preservar a rica variedade existente em nossa língua.

4ª Etapa - duas aulas

Nesta etapa o professor retoma algumas discussões relevantes sobre variação e norma abordadas nas aulas anteriores. (deve ater-se para não fugir do objetivo da retomada que deve ser apenas refrescar a memória dos alunos). Para ajudar nessa tarefa talvez seja de bom proveito reproduz novamente a música “Arrumação” de Elomar Figueira Melo. Ao término da cantiga apresenta um texto em linguagem padrão que trate do mesmo tema. Como este:

O Dia de São José, celebrado a cada 19 de março, presta homenagem ao padroeiro do Ceará e carrega um significado especial para o sertanejo. Trata-se de um importante marco simbólico e de um dia carregado de tradição e expectativa. A crença popular indica que, se chover até o Dia de São José, o ano será de bom “inverno”, com chuva garantindo a safra e a mesa farta. A fé no santo padroeiro se soma à esperança do agricultor, do vaqueiro, do homem do campo.

Confirmando a sabedoria popular, a ciência relaciona o 19 de março, feriado em todo o Estado, à proximidade da passagem do equinócio - o momento em que o sol, em órbita aparente vista da Terra, cruza o chamado equador celeste e incide com maior intensidade sobre as regiões localizadas próximas da linha do equador. No hemisfério sul do planeta, o equinócio de outono acontece no mês de março.

A cultura tradicional popular espelha essa temática em um sem-número de manifestações, como o cordel, o repente, a música. Como a canção “Sinal de Inverno”, do cantor e compositor cearense Eudes Fraga, cuja letra destaca: “Esperei meu amor, esperei com muita fé, que nem um agricultor no Dia de São José / Espera pela chuva, esperei ela voltar, esperei meu amor, até a chuva chegar /

Chuva é sinal de inverno no Dia de São José / me dê um sinal, meu amor, se você ainda me quer”. (Estado do Ceará, 19 de março de 2015)

Apos a leitura do texto, verificar junto aos alunos se eles conseguem perceber alguma semelhança na temática abordada pelos dois textos. Salientar que em muitos casos a escolha do tipo de linguagem fica a critério do falante e está intimamente ligada a um objetivo e relacionada a determinado contexto social.

Dirimidas as possíveis dúvidas, o professor(a) apresenta aos alunos um tema que servirá como ponto de partida para a produção textual que pode ser elaborada de acordo com a preferência de cada aluno: em linguagem padrão, artística ou numa linguagem que reflita

algum contexto social observado na sua comunidade. O professor pode, também, sugerir que os alunos façam intertextualidade com outros textos já abordados em suas próprias aulas ou em aulas de outros professores criando assim uma oportunidade para a interdisciplinaridade. Foi o que fizemos e gostamos dos resultados.

Essa terceira sequência didática apresentada aqui foi utilizada em um projeto escolar quando solicitado aos alunos escrever sobre problemas sociais observados em muitas escolas incluindo aí o uso do celular durante as aulas. Como resultados foram criados por eles: poemas, músicas e até peças teatrais em diferentes modalidades linguísticas: padrão regida pela gramática normativa, e, não padrão mobilizadas em diferentes contextos sociais.² Para alcançarmos os resultados que obtivemos, os trabalhos não se resumiram apenas à aplicação das sequências didáticas em sala de aula. A nossa atuação pedagógica extrapolou o ambiente sala de aula e se estendeu a outras atividades de reconstrução textual sem aquela preocupação de se atribuir uma nota quantitativa/qualitativa ao texto do aluno, mas sim, de ajuda-lo a deixar seu texto satisfatório para um fim determinado. A percepção sobre nossas ações nesse sentido podem ser depreendidas da leitura do nosso próximo subtópico.

4.5 Colheitas de Resultados

Em atividades como essas apresentadas nas três sequências didáticas aplicadas em sala de aula, sempre podemos avaliar resultados. Não apenas nos sentidos quantitativos e/ou qualitativos. Além da aprendizagem é necessário também avaliarmos a satisfação de todos os envolvidos nas tarefas: a nossa atuação pedagógica e principalmente a participação dos alunos, que é o principal alvo do nosso trabalho; dificuldades enfrentadas; o produto resultante dos trabalhos; etc.. Toda a convivência durante as aulas, e fora delas, nos ensinou coisas que já sabíamos: a arte de ensinar necessariamente envolve aprendizagem numa via de mão dupla. A cada aula, a cada contato com um aluno aprendemos um pouco mais. E isso em si já é um aspecto positivo a ser observado. Entretanto, como o foco do nosso trabalho como docentes deve ser em primeira instância, a aprendizagem do nosso aluno, enfatizaremos nesse subtópico os resultados que estão diretamente ligados a eles, embora também teceremos comentários sobre algumas dificuldades que enfrentamos como docentes. Nas avaliações escritas que propomos e eles realizaram, a julgar pelos resultados “finais”, podemos dizer que

² Apresentamos nos anexos alguns textos autorais produzidos por alunos que participaram das aulas em que foram aplicadas essas sequências didáticas.

fomos bem-sucedidos. Não seria o caso de dizer que não tivemos problemas, na verdade, algumas vezes, os problemas surgiram em maior número do que o esperado, a exemplo de:

- resistência à fuga da zona de conforto – muitos alunos resistem em participar de atividades que fogem à sua expectativa rotineira, (lembrando que a rotina gera monotonia, coisa questionada por muitos conforme ressaltada em Costa, 2013, p. 91, 92), entretanto, evitar a rotina pode significar combater certos vícios em que muitos se colocam sem se preocuparem com o resultado final de seus trabalhos. Comodidade e a busca pelo menor esforço às vezes são mais fortes do que a vontade de vencer um desafio. E isso gera outras dificuldades;
- correção e reescrita de textos – alunos esperam que o professor devolva seus textos corrigidos, cheios de marcas apontando erros e já com uma nota quantitativa/qualitativa no topo do trabalho. Estranharam quando foram chamados em pequenos grupos e/ou individualmente, em particular, para ler os seus textos e tentarem perceber pontos obscuros que precisavam ser revistos e rescritos a fim torná-los compreensíveis ao leitor. Houve muita resistência nesse sentido e alguns alunos até desistiram de realizar as tarefas, contudo, os poucos que levaram suas atividades até o “final” apresentaram textos dignos de escritores experientes. E melhor do que isso, alguns poucos, hoje, são considerados pela comunidade como sendo escritores;
- disponibilidade de tempo – alguns alunos realmente não dispõem de tempo suficiente para a realização das tarefas. Alguns são obrigados pelas circunstâncias sociais a trabalhar desde muito cedo para ajudar na complementação da renda familiar ou para adquirir itens que eles julgam mais importantes do que o conhecimento. Lidar com esse problema foi a coisa mais difícil na nossa atuação pedagógica porque nos sentimos impotente diante de algumas situações;
- olhar crítico de outros – tudo que é novo, ou diferente incomoda. Comparações com outros colegas também foi coisa inevitável. Nos pátios do colégio ouviam-se comentários a respeito das cobranças do professor em comparação com outros professores. Tudo por conta da comodidade já discutida anteriormente. Nesse contexto do olhar crítico do outro alguns alunos se negaram a ler seus textos até mesmo em particular apenas diante do professor. A justificativa recaía sempre na metodologia do docente que apresentava uma aula não condizente com o que estavam acostumados. Houve até mesmo, em alguns momentos, resistência de alguns membros da direção do

colégio por não compreenderem de imediato uma forma de trabalho que não atribuía uma nota de imediato ao texto produzido pelo aluno.

Em fim, a despeito das dificuldades enfrentadas, ao final de três unidades trabalhando com essas e outras sequências didáticas, usando o livro didático como um instrumento de consulta nas aulas de língua portuguesa, e não como um manual a ser seguido ao pé da letra. Levando para a sala de aula textos com temas próximos da realidade dos alunos, consideramos satisfatório o resultado do nosso³ trabalho. Como demonstração dos resultados anexamos a essa dissertação alguns textos de alunos resultantes das nossas aulas e oficinas de produção textual.

Como vemos ao longo desse capítulo, conhecimentos linguísticos podem e devem ser mobilizados por professores de língua no momento de preparação de suas aulas e sua realização. Diante disso, não cabe sequer considerar uma possível irrelevância dos estudos linguísticos.

Ao final dessas três sequências didáticas consideramos, basicamente, o emprego de conhecimentos ligados a três abordagens teóricas, que podem subsidiar a prática docente em aulas de língua portuguesa, o Estruturalismo, a Filosofia da linguagem e a Sociolinguística. Contudo, é preciso deixar claro que esse assunto não pode se esgotar com essa pequena amostra conforme delineamos aqui nessa dissertação. Tanto é que não estamos considerando findo esse capítulo, pretendemos abordar outras correntes como, por exemplo, o Funcionalismo, algumas vertentes da linguística aplicada, e algumas outras conforme considerarmos conveniente para nossa atuação pedagógica. Algumas outras já nos serviram em nossas aulas embora não contem aqui por questões de conveniência. E assim, para essa dissertação, estamos encerrando esse capítulo e prosseguiremos com outro tratando de ciência linguística sem, contudo, atrelar cada corrente uma sequência didática. Apresentamos então a seguir, um breve percurso da ciência da linguagem que deve servir aos interessados em compreender algumas peculiaridades da história da ciência da linguagem.

³ O pronome aqui usado em primeira pessoa do plural engloba os alunos e outros docentes envolvidos nas atividades.

5 UM BREVE PERCURSO DA CIÊNCIA DA LINGUAGEM

Neste capítulo oferecemos uma visão panorâmica das correntes linguísticas ao longo da história para que o leitor consulente possa ter uma ideia do referencial teórico metodológico dessas teorias e assim possa cultivar alguma forma de articular essas correntes com o ensino de língua portuguesa.

Embora a ênfase maior dada aos estudos linguísticos se tenha intensificado a partir dos estudos saussurianos em princípios do século XIX, a preocupação do homem em compreender fenômenos linguísticos remonta a antiguidade. Este fato justifica uma abordagem sobre os estudos linguísticos da antiguidade, mesmo que de forma panorâmica. É o que faremos aqui antes de discorrermos sobre Saussure e o estabelecimento da linguística como ciência.

5.1 ESTUDOS LINGUÍSTICOS NA ANTIGUIDADE

Nesta subseção apresentamos uma visão geral sobre os estudos linguísticos realizados antes da publicação, em 1916, do livro *Cours de linguistique générale*, (Curso de linguística geral) com autoria atribuída a Ferdinand Saussure, considerado “pai da linguística moderna”.

O interesse do homem em compreender os fenômenos da linguagem remonta à antiguidade. Entretanto, é a partir da invenção da escrita que se pode ter algum registro desse interesse. Segundo Câmara Jr. (1986, p. 15), os estudos da linguagem já eram desenvolvidos na Índia, na China e na Grécia antiga.

Na Índia, desenvolveu-se com a preocupação principal de ter-se uma “compreensão correta dos antigos textos religiosos dos “Vedas” e visando manter viva a pronúncia correta dos textos religiosos de seus ancestrais, ou seja, apareceu como sendo o “estudo do certo e do errado”, no que diz respeito à pronúncia dos textos religiosos.

Com vistas a isto surgiu um estudo analítico que tendo seu termo traduzido do sânscrito para o português quer dizer “análise”. Outros estudos pré-linguísticos sobre a linguagem trazem denominações que em português assumem significados correspondentes à do vocábulo “explicação”. O autor destaca como sendo a principal obra, da antiguidade, sobre a linguagem, um tratado indiano de quatro mil, “Sūtras”, ou seja, cantos religiosos, que surgiu posteriormente, contudo, ainda no século IV a.C.. Tratava-se de uma descrição detalhada,

entretanto, resumida e simbólica dos fenômenos linguísticos do sânscrito com autoria creditada a Pānini.

Os códigos do sânscrito eram baseados numa tradição gramatical obscura que foi explicado no “Mahābhāṣya” (Grande Comentário) por Pantañjali que “viveu provavelmente na segunda metade do século II a.C.”. Esses dois autores estabeleceram as bases para uma “gramática normativa do sânscrito”. Essas bases consistiam em comentários sobre as “Sūtras” de Pānini e sobre o “Mahābhāṣya” de Pantañjali. Esses estudos linguísticos também tinham como base teórica a noção do certo e do errado e permaneceram distantes dos estudiosos do ocidente até o século XVIII da era cristã.

Os estudos paralinguísticos que tiveram forte influência sobre os estudos linguísticos da Europa vieram da cultura grega antiga e se deu através da filosofia. Quase todas as escolas de filosofia grega antiga tinham entre os seus objetos de investigação a linguagem.

Entre os primeiros filósofos da antiguidade clássica, Heráclito é um bom exemplo a ser citado quando falamos em reflexões sobre a linguagem humana. Ele concebia a palavra como sendo a expressão do pensamento e fez dela o âmago da sua filosofia panteísta. Contudo, os dois principais representantes dos estudos paralinguísticos da Grécia antiga foram: (i) Platão que se identificava claramente com Heráclito, cuja teoria defendia que a palavra é uma imagem exata do mundo e (ii) Aristóteles que desenvolveu sua teoria linguística baseado nas ideias de Demócrito que, segundo Cassirer (1977, p. 183), foi o primeiro estudioso da antiguidade a propor a tese de que a linguagem humana se origina de sons de caráter emocional.

No diálogo do *Crátilo* Platão relata o episódio em que Sócrates é questionado por Crátilo e Hermógenes sobre a origem dos nomes. Ali ele trouxe à tona a questão de a linguagem ser imposta aos humanos por necessidade da natureza (φύσει – [fýsi]) aquilo que é natural, inerente ao ser, isto é, possuem uma relação intrínseca com as coisas que representam ou ser ela originária do poder de julgamento dos homens (νόμοι – [nómos]) que pode ser traduzido por: leis, e neste caso, nómos, assim mesmo no plural, seriam as leis que governam um sistema de símbolos arbitrários que dão origem aos nomes. O texto de Platão, portanto, é considerado uma das primeiras obras filosóficas do período clássico grego a apresentar uma preocupação linguística com a origem dos nomes.

Sobre o ponto de vista platônico, ao que tudo indica, parece que o filósofo tendia a participar da primeira dessas opiniões, haja vista o seu estudo da metafísica, de acordo com o qual são as ideias de fora que regem a mente humana. Como já indicado anteriormente, essa concepção é contrária ao pensamento de Aristóteles que concebe a linguagem como sendo fruto de “convenção ou acordo entre os homens (θέσει-[tési]) algo que é posto, colocado”, ou seja, arbitrária. Contudo, este apresenta um ponto de vista flexível e faz uma distinção entre a (φωνή-[phone]) ou no caso, linguagem como sendo produto de convenção e o (λόγος-[logos]), ou seja, o conteúdo da linguagem que está em conformidade com as coisas, sendo então a (θέσει-[tési]) um produto da linguagem posto como algo convencional. (CAMARA JR., 1986, p 16, 17).

Depois de Platão e Aristóteles, filósofos da Escola Estoica desenvolveram um estudo sistemático baseados nos preceitos aristotélicos e chegaram às asserções gramaticais dando lugar a um debate sobre as “regras subjacentes que existem no uso da linguagem”. Com isso, eles deram continuidade aos fundamentos lançados por Aristóteles que examinava a língua através da lógica e desenvolveu o estudo lógico da linguagem que prevaleceu até o advento da chamada linguística moderna.

Outro acontecimento atribuído a Aristóteles é a primeira distinção nítida entre as partes do discurso que, hoje, classificamos como: substantivo, verbos, e partículas. Além disso, ele também fez a distinção sobre a estrutura da oração, o nome como sujeito e o verbo como predicado. Como contribuição a esses estudos gramaticais desenvolvidos por Aristóteles, os Estoicos introduziram o conceito dos casos nominais (πτόσις). Dessa forma a gramática grega chega ao seu “auge” no período helenístico e suas formulações são resumidas no trabalho de Dionísio da Trácia, estudioso do século II a.C., cujo trabalho vem, até nossos dias, influenciando os compêndios de gramática normativa.

Nesse ínterim, também procederam-se estudos filológicos que se misturavam “com as asserções gramaticais de caráter normativo e com pontos de vista filosóficos entre (φύσει-fýsi) o que é natural, inerente e (θέσει-tési) algo que é posto, colocado. Em português esse embate se dava entre analogia (convenção) e anomalia (natural)”. Esses estudos em conjunto serviriam de base para o desenvolvimento dos estudos latinos.

Quando os romanos entraram em contato com a cultura grega, o Latim ainda não era uma língua fixada. Havia, no território romano um conflito entre os costumes linguísticos das classes rurais e os hábitos linguísticos urbanistas. Com esse conflito, era imperativo o estabelecimento de uma norma oficial para as chamadas classes superiores de Roma. E à medida que as conquistas romanas proporcionavam o crescimento do Estado, se intensificava ainda mais a necessidade de uma língua única, capaz de unir os povos – os romanos e os conquistados. Esses fatores aliados contribuíram para que os romanos aceitassem e aplicassem ao Latim o estudo da língua, desenvolvido pelos gregos. Entretanto, aplicaram-no aos seus estudos linguísticos tendo em vista uma abordagem filosófica dando origem a uma gramática normativa mais rigorosa cujo objetivo principal era a noção do certo e do errado. (Câmara Jr, 1986. p. 20) nos informa a esse respeito:

A gramática latina vinha tentando, incessantemente, manter o latim clássico em face da fala plebeia e da fala provinciana das populações heterogêneas. A abordagem do “certo e errado” estava sempre em jogo e aumentava seus esforços à medida que as forças contra o latim clássico tornavam-se mais poderosas.

Foi dentro desse contexto que os teóricos de Roma tiveram que realizar seus estudos e elaborar seus tratados linguísticos. Um dos expoentes mais destacados dos estudos romanos da antiguidade foi Varrão que viveu no século II a.C. com seus vinte e quatro livros *De Lingua Latina*. Ele foi um analogista que se baseou nos trabalhos dos *Estóicos* e de Aristarco para realizar seus estudos. Varrão aplicou as ideias dos gregos às gramáticas latinas de forma inteligente e com originalidade, de modo que percebeu, por exemplo, a distinção temporal na sua língua entre o “infectum” e o “perfectum”. Ele também estabeleceu os fundamentos da latinidade – a natureza da linguagem, as regularidades da gramática abordadas, principalmente, por grandes escritores e que ainda hoje são observadas por muitos gramáticos como sendo exemplos do certo e do errado.

Houve outros expoentes dos estudos romanos da antiguidade ao lado de Varrão, dentre eles o retórico Quintiliano, do século I da nossa era. Além de orador e professor de retórica ele lecionou gramática em Roma durante o império de Vespasiano.

Aelius Stilo, chamado de Stilo porque escrevia discursos para outros oradores, tendo sido, inclusive, mestre de Varrão. Entre suas obras destacam-se trabalhos em etimologia,

comentários sobre os hinos da Salií (Carmen Saliare), e um glossário geral que lida com questões literárias, históricas e antiqüárias.

Elio Donato, do século IV d.C., que escreveu uma gramática normativa do latim, denominada Arte Menor como sendo “o modelo mais autorizado de gramática expositiva”, que permaneceu por duzentos anos.

No século V da mesma era, podemos citar o gramático Prisciano com suas *Institutiones Grammaticae* baseadas nos trabalhos de Apolônio Dísculo. Essa obra pode ser considerada como uma espécie de apogeu da gramática latina antiga.

Podemos notar, nos autores tardios da antiguidade como Donato e Prisciano, certo empenho para manter a norma do latim clássico em detrimento da língua popular das classes menos abastarda do Império romano. A tendência crescente prevaleceu com a chegada das línguas vernáculas nas várias nações que constituíam o Império romano e podia ser notada na atitude dos estudiosos que pretendiam conservar o latim clássico, puro, como uma língua universal acima daquelas vernáculas que haviam sido formadas do latim vulgar. Exemplo disso era a ênfase dada ao estudo do “certo e do errado” baseados nos tratados de Prisciano e Donato.

Embora as obras de Prisciano e de Donato gozassem de grande privilégio havia uma discrepância de pensamentos em relação ao clássico e o vulgar conforme ilustra o comentário de um abade francês do século IX discordando de Donato por crer, ele, o abade, ser a maior autoridade das Escrituras conhecida como sendo a “Vulgata Latina”. Segundo CAMARA JR, 1986 essa discrepância fez vir à tona novos pontos de vista no que dizia respeito à correção e ao uso do latim.

Assim, caminhamos rumo ao século XII e encontramos uma proliferação de gramáticas pelo meio do caminho. Dentre elas podemos citar cronologicamente a gramática latina do inglês Aelfric, abade de Eynsham no ano 1000, o resumo da gramática latina por Pieree Hélie em 1150 e a *Doctrinale Puerorum* do autor francês Alexandre de Villedieu no ano 1200.

Essa obra foi considerada “a mais completa expressão da gramática latina da Idade Média”. Ela foi escrita em versos hexâmetros por se acreditar, na época, que dessa forma serviriam melhor aos propósitos pedagógicos daquele tempo. Além disso, ela era uma obra exemplar no

sentido de que o autor conseguiu adaptar o ensino gramatical às regras da lógica como um preâmbulo para a de Port-Royal que iria consagrar a subordinação do estudo linguístico aos princípios lógicos. (KRISTEVA, 1970, p. 143).

Outra observação importante sobre essa obra é que ela não apresentava preocupações filosóficas, tratava-se meramente de um manual pedagógico com bases mais próximas do latim medieval, vulgar, do que do latim clássico. Contudo, no geral, esse tratado seguia de perto os preceitos da gramática de Prisciano que mais tarde, séculos XIII e XIV, viriam a influenciar outros estudos que ficaram conhecidos como a teoria lógica da linguagem.

A abordagem filosófica dos estudos da linguagem, nessa época, foi observada nos trabalhos dos escolásticos que, influenciados pelos ensinamentos aristotélicos, concebiam a gramática como sendo um auxiliar da lógica.

Dessa forma, esse estudo lógico da linguagem, na Idade Média, assume grande importância pelo impacto que exerce nos estudos linguísticos subsequentes. E é aqui, na Idade Média, que se acirra a disputa entre os analogistas e os anomalistas cujos estudos, respectivamente, giravam em torno da regularidade e da irregularidade. Segundo Câmara Jr (1986 p. 23), a discussão era relativa ao “papel do gramático: se deve ou não melhorar a língua, dando mais regularidade aos seus padrões e conservando-a mais perto do mundo dos objetos e das ideias”. Nesse sentido, o autor afirma que:

Entre as questões levantadas por aquelas gramáticas filosóficas da Idade Média podemos mencionar as seguintes: A Gramática é uma ciência? São os modos de significar, de compreender e de ser, idênticos? Nasceram os modos de significar das propriedades dos objetos? (CAMARA JR, 1986 p. 23)

Podemos depreender, pois, que, dos trabalhos realizados por aqueles estudiosos que cultivavam a ideia de que na estrutura da gramática do latim existem princípios universais comuns a todas as outras línguas. Princípio esse que tem dominado o pensamento humano acerca da linguagem por muitos séculos.

Entre as importantes obras elaboradas por estudiosos que se basearam nesses princípios, encontramos o tratado atribuído, inicialmente, a Duns Scotus e que posteriormente foi

considerado como tendo sido escrito por Thomas De Erfurt, que viveu no século XIV, denominado *De Modis Significandi Sive Grammatica Speculativa*.

A noção teórica apresentada nesse tratado postulava que uma palavra, uma vez tendo sido imposta para significar, traz consigo todos os seus modos sintáticos, ou possíveis combinações com outras palavras. Em paralelo à teoria do Modis Significandi também foram desenvolvidas as de Modis Intelligendi (modos de entendimento) e Modis Essendi (modos de ser) resultando num curioso amálgama de filosofia, gramática e linguística, com isso, o uso largamente da palavra latina “Modus” empregado por aqueles estudiosos nos seus trabalhos lhes rendeu a alcunha de modistas.

Os trabalhos dos modistas fizeram surgir uma gramática que nasceu com o objetivo claro de dotá-la de princípios aristotélicos capazes de fazerem dela uma ciência. Tais princípios preconizavam que uma ciência deve possuir um método, um objetivo e um objeto próprio, de modo que se distinga das outras ciências. Nesse sentido, os modistas não ficaram devendo aos preceitos aristotélicos a serem observados por uma ciência.

Mesmo antes de Tomás d’Erfurt, ainda no século XIII, Jean Aurifaber e depois Siger de Courtrai, já no século XIV, também integrantes da chamada “escola modista”, são alguns nomes dos que preconizavam a autonomia integral da gramática em relação à lógica, a partir do ponto de vista de que o componente gramatical (uma “parte do discurso”) não deveria ser definido apenas pelo seu significado, mas sim pelo modo como o seu significado era visado, no caso, pelo tipo de relação estabelecido entre palavras e coisas – um dos princípios observados hoje na filosofia da linguagem.

Até então, o estudo da linguagem no continente europeu se concentrava, basicamente, no latim. Mas a exclusividade não demoraria a ser interrompida porque já havia certa curiosidade acerca das línguas vernáculas nascidas do latim, alimentadas pela necessidade de transmitir a doutrina cristã aos falantes das novas línguas.

Essa curiosidade em torno das línguas emergentes é considerada por Câmara Jr. (1986 p. 23) como sendo o início dos estudos de língua estrangeira, pois, embora elas fossem familiares aos escritores, eles as abordavam sob o ponto de vista do latim, isso fazia com que a abordagem fosse considerada como sendo um estudo de língua estrangeira, como um

prejúncio do que é concebido hoje em dia. Entre os trabalhos citados pelo autor dentro dessa prerrogativa encontramos, ainda no século XI, a obra *De Grammatica Latino-Anglo-Saxão*, um trabalho realizado por Aelfric, abade de Eynsham da Inglaterra no qual ele apresenta uma tradução da gramática latina para o inglês seguida de um *Dicionário Latino-Anglo-Saxão*.

Com a chegada do Renascimento, o interesse pelos clássicos faz o latim clássico ressurgir como a língua escrita dos estudiosos juntamente com o grego. Dessa forma, o estudo normativo dessas duas línguas da antiguidade recebe atenção especial. Além disso, o autor nos diz que a curiosidade do homem renascentista em torno de tudo que o cercava justifica o seu grande interesse pelas línguas faladas, considerando-as sempre numa abordagem entre o certo e o errado, focalizando o latim como ponto de partida. Esse fato é exemplificado no trabalho do italiano Lorenzo Valla do século XV sob o título *Elegantiarum Linguae Latinae Sive de Linguae Latinae Elegancia*, como podemos depreender do título da obra, o teor era voltado para uma separação entre os usos da linguagem considerados como elegantes e ou vulgares.

Depois dessa preocupação com a estética da língua observada no estudo do “certo e do errado”, vimos surgir no cenário linguístico uma preocupação filosófica na ou da linguagem. Essa área foi bem estabelecida no trabalho de Francis Bacon que apresentou uma distinção entre gramática vulgar e gramática filosófica. Diferentemente da primeira que apresentava uma abordagem entre as noções de certo e errado na língua, esta última é definida por seu autor como sendo “uma investigação nas relações entre as palavras e os objetos ou ideias”. (CAMARA JR, 1986 p. 24)

Atravessamos o século XVI com estudiosos, a exemplo de Francisco Sanchez de las Brozas e Julius Caesar Scaliger, manifestando-se através de seus trabalhos e influenciando as línguas latinas. Um aspecto considerável nas obras desses dois autores é que eles intencionavam aplicar à língua as categorias lógicas de Aristóteles, coisa que eles julgavam inerente a todas as línguas.

Assim, chegamos ao século XVII quando todas essas orientações lógicas nas asserções gramaticais alcançam seu auge com a Gramática de Port-Royal. A gramática que ficou conhecida por esse nome, na verdade, era chamada de “Grammaire générale et raisonnée contenant les fondemens de l'art de parler, expliqués d'une manière claire et naturelle,”

(Gramática geral e razoada contendo os fundamentos da arte de falar, explicados de modo claro e natural). E “Port-Royal” ou “Port Royale” era, na verdade, um espaço na Jamaica que foi usado como centro de navegação e comércio pelos espanhóis antes do sismo de 1692, e que havia sido a capital da Jamaica antes de ser substituída por Kingston. Voltando à gramática, essa tem autoria creditada a Claude Lancelot e Antoine Arnaud. Nela, os autores, se valendo das influências de René Descartes, propunham um estudo racional e filosófico da linguagem através de um plano cartesiano que, a despeito de proposto, não foi explorado por Descartes.

Nesse momento da história dos estudos da linguagem, como indica Câmara Jr. (1986, p. 25) já havia “gramáticas combinando a orientação lógica e a intenção do ‘certo e errado’, com a observação, algumas vezes aguda e acurada, dos verdadeiros fenômenos linguísticos” como se entende hoje.

Já havia também um crescente interesse pelas línguas modernas da Europa, as chamadas línguas vernáculas. Com isso a língua latina deixa de ser o centro das atenções e cada país demonstrava significativo interesse pela sua própria língua. Também nesse momento em que o estudo das línguas vivas, modernas, toma folego, o valor fônico da linguagem, que frequentemente não era considerado nos debates linguísticos, cede espaço para o aspecto oral da linguagem e desenvolve-se um rudimentar estudo da fonética.

Como esclarece Câmara Jr. (1986, p. 25), esse estudo foi apoiado “pelo estudo biológico da linguagem que se desenvolveu no século XVII, devido ao crescente interesse pelos órgãos da fala e a sua maneira de produzir os sons da linguagem”. Embora esse interesse fosse crescente, caracteriza-se como o mais significativo estudo linguístico do século XVII o esforço, empreendido pelos estudiosos da época, de comparar as línguas e classificá-las de acordo com a suas semelhanças, no intuito de se chegar a uma língua supostamente original, da qual todas as outras línguas se tivessem desenvolvido. A esse respeito Kristeva cita Leibniz, autor que afirma:

No seu *Brevis designatio meditationem de originibus dictus postissimum ex indicium linguarum* (1710) divide as línguas em dois grupos: *semítico e indo-germânico*, sendo este último composto, por um lado, pelas línguas itálicas, célticas e germânicas, e por outro, pelas línguas eslavas e pelo grego. (KRISTEVA. 1970, p.178)

Ao realizar esse trabalho, Leibniz tinha em mente uma língua original à qual ele se referia como sendo a “língua adâmica” que estaria na base de toda a diversidade linguística e que, portanto, poderíamos reencontrar esse elo e criar uma língua artificial puramente racional.

Surgiram esforços nesse sentido e o trabalho de James Harris publicado em 1751 trazia uma noção de forma interna e externa da língua e ocupa uma parte importante na sua famosa obra *Hermes, ou Inquérito Filosófico Concernente a Gramática Universal*, neste trabalho ele sustenta a ideia de que um homem qualquer que olhe pela primeira vez uma obra de arte, e, depois de tê-la mirado suficientemente e se vá embora, guardaria ele, quando ausente, uma ideia do que havia visto. Para Harris, guardar tal ideia é ter na mente uma forma interna correspondente a uma forma externa; sabendo-se que a Forma Interna carece de uma matéria ou forma externa que se una a ela, vista no metal, na madeira, na cor da tinta e assim por diante.

Com isso ele pretendia estabelecer os princípios universais e racionais de uma gramática geral válida para todas as línguas. O princípio geral que regulava esse pensamento é que “a linguagem aparece como um sistema de funcionamento, como uma mecânica cujas regras se podem estudar como as de qualquer objeto físico”, como uma obra de arte ou um relógio, por exemplo. (KRISTEVA. 1970, p.179).

De acordo com o pensamento de Harris, quando um observador examina cada uma das partes de uma máquina para compreender como todas elas funcionam para um mesmo fim, como as do relógio, por exemplo, pode se dizer que ele possui uma forma inteligível. Posteriormente, essa forma inteligível seria vista como sendo uma forma interna pela qual o observador não só teria apreendido e concebido os relógios que havia visto, mas também, todas as máquinas do mesmo gênero que poderia ver depois.

Esse seria o princípio do qual o alemão Wilhelm von Humboldt se utilizou para desenvolver a sua teoria de formas internas e externas da língua. Nesse sentido, ele pode ser visto como o primeiro linguísta europeu a entender a linguagem humana como sendo um sistema gerido por regras, e não simplesmente como sendo uma coleção de palavras e frases dotadas de algum significado.

Tal concepção faz com que o seu nome esteja fortemente ligado ao estabelecimento das distinções que fez das formas internas e externas da língua. Como forma externa da língua ele entendia ser matéria bruta que molda as diferentes línguas, ou seja, os sons; e a forma interna compreende o padrão, ou estrutura, de gramática e significado que é imposto sobre a matéria bruta de uma língua. Essa concepção de estrutura dominou estudos nos principais centros linguísticos até meados do século XX. Entre os pensamentos de Humboldt podemos destacar a sua percepção de que a língua reflete o pensamento do homem e a noção de dinamicidade da língua. A esse respeito, Câmara Jr. assinala:

Encarava a língua como uma atividade incessante, um trabalho mental dos homens, constantemente repetido para expressar seus pensamentos. Daí não encarar as línguas como um conjunto de formas linguísticas e de regras criadas para combinar estas formas, mas como uma série de atos da fala. Para ele, o que importa numa língua é o processo dinâmico da expressão através dos sons vocais. (CAMARA JR., 1986, p. 29)

Para Humboldt, a língua reflete a psiquê de um povo e é o meio pelo qual o homem pode conhecer o universo que o circunda, e não apenas um dos meios pelos quais se relaciona com o outro. Assim, nas palavras de Câmara Jr. “existe uma profunda influência de uma língua na maneira pela qual seus falantes veem e organizam o mundo dos objetos em torno deles e de sua vida espiritual”.⁴

Podemos depreender que os princípios humboldtianos se opunham à ideia de uma gramática geral baseada em premissas lógicas. Entretanto, Humboldt defendia a possibilidade de se fazer uma análise de todas as línguas do mundo com a finalidade de comparar as diferentes maneiras pelas quais a mesma noção gramatical se expressa em línguas diversas. Com base nesse pensamento, os estudos linguísticos no século XVIII foram orientados por um esforço em comparar e classificar as línguas de acordo com sua possível origem.

Nesse sentido, a historicidade e desenvolvimento de uma língua antiga revelava a origem de uma ou várias outras línguas da mesma família ou de diferentes famílias linguísticas. Esse é o princípio que subjaz à linguística histórico-comparativa desenvolvida no século XIX. Segundo Câmara Jr. “o primeiro estudioso a fazer progresso na técnica de comparação histórica entre as línguas foi o dinamarquês Rasmus Rask” que ganhou um prêmio da

⁴ Essa concepção pode nos ajudar a entender um dos motivos de nossas aulas de língua portuguesa não atingirem o seu objetivo em nível nacional. Pretendemos discorrer um pouco sobre isso em outro capítulo.

Academia Dinamarquesa de Ciências, em 1811 cujo assunto era “a investigação de que fonte a velha língua escandinava poderia ter-se originado”.

O trabalho de Rask não encontrou campo fértil para publicação na sua época por ter sido escrito em dinamarquês, língua pouco conhecida fora da Dinamarca, esta fatalidade contribuiu para que Franz Bopp, cujo trabalho surgiu posteriormente, seja considerado o fundador da Ciência Histórico-comparativa. Entretanto, são as ideias de Rask que deram a essa ciência um método científico. De modo que a ele são creditados os primeiros passos dados em direção à Gramática Comparativa.

Nesse ponto em que nos encontramos na história, segundo Camara Jr. É ele, Rask com Humboldt, em menor grau, que dão o verdadeiro início à ciência História da Linguística como a definimos hoje. Contudo, o grande impulso para a elaboração do estudo histórico da linguagem se daria mais efetivamente no século XIX com a descoberta do sânscrito e da cultura da Índia pelos estudiosos europeus.

Não podemos deixar de destacar a comunicação do inglês Willian Jones, no ano de 1786, à Sociedade Asiática de Bengala destacando as inúmeras semelhanças entre o sânscrito, grego e latim. De quem cujas palavras dizem:

A língua sânscrita [...] tem com ambas, a língua grega e latina um tão estreito parentesco, tanto pelas raízes verbais como pelas formas gramaticais, que tal afinidade não poderia atribuir-se ao acaso. Nenhum filólogo poderá, após ter examinado estes três idiomas, eximir-se a reconhecer serem derivados de uma qualquer fonte comum, que possivelmente já não existe. (Apud FARACO, 2005, p. 132.)

Chegamos então ao século XIX com a Escola de Estudos Orientais já tendo sido fundada no ano de 1795, na cidade de Paris. Essa escola se tornaria um importante centro de investigação onde estudariam os intelectuais Friedrich Schlegel (1772 – 1829) Franz Bopp (1791 – 1867). Este último publicou em 1816 o livro *Über das Conjugationssystem der Sanskritsprache in Vergleichung mit jenem der griechischen, lateinischen, persischen und germanischen Sprach*, no qual ele demonstra pelo método comparativo as correspondências sistemáticas que havia entre as línguas grega, latina, persa e germânica. E com isso ele “estabelecia a existência de uma grande família de línguas abrangendo tanto a Europa como a Ásia” (CAMARA JR. 1986, p. 38).

Jakob Grimm, um contemporâneo de Bopp, avançou um pouco mais no estudo histórico da linguagem. Influenciado pelo Romantismo, Grimm dedicou-se à poesia germânica da Idade Média e tratou, no seu primeiro livro, dos poetas medievais, e, posteriormente, juntamente com seu irmão Guilherme, publicou uma coletânea de contos alemães. Pouco a pouco ele desenvolveu um interesse pela gramática irlandesa de Rask e, por fim, assumiu a tarefa de escrever uma gramática comparada das línguas germânicas dando a elas um tratamento mais aprofundado do que aquele oferecido por Bopp.

Grimm também deu uma atenção especial à língua dos Godos Orientais, e esse estudo histórico do gótico teve para Grimm a mesma significação que teve o sânscrito para Bopp. Já na segunda edição do primeiro volume de sua gramática, Grimm deu grande atenção ao estudo da fonética. De modo que “ele foi o primeiro linguista a desenvolver um tratamento sistemático da mudança fonética em face do estudo comparado das línguas germânicas.” (CAMARA JR. 1986, p. 41).

Segundo Weedwood (2002, p. 104), na segunda edição da sua gramática comparativa do germânico, Grimm “demonstrou que havia diversas correspondências sistemáticas entre os sons do grego, do latim e do sânscrito em palavras de sentido semelhante.” A lei observada por ele ficou conhecida como a “lei de Grimm”, pela qual são considerados processos recorrentes dados fora do controle humano e explicava os conflitos existentes entre letras e sons como elementos fundamentais para modificações no plano fonológico das línguas pertencentes à mesma família linguística.

O método desenvolvido por Grimm se tornaria um modo de observação bastante produtivo nos anos seguintes. Mais tarde um grupo de pesquisadores conhecidos como “jovens gramáticos” lançaram a “tese de que as leis fonéticas fossem absolutamente regulares em sua operação”. Embora essa tese tivesse sido considerada controversa na época, no final do século XIX ela já estava consolidada; era amplamente aceita e se tornara o fundamento do empírico do método comparativo. O fundamento do método consiste em encontrar, através de comparação, “conjuntos de formas cognatas ou supostamente cognatas nas línguas ou nos dialetos que estão sendo comparados” (WEEDWOOD, 2002, p. 119) Na obra de Jacob Grimm, foram trazidos a tona dois importantes princípios flexionais, a saber:

1. Ablaut – esse princípio marca as mudanças nas formas verbais das línguas a partir de uma forma indo-europeia.
2. *Umlaut* – consiste um novo processo que ocorre nas línguas germânicas, marcando alterações de natureza distinta.

Considerando, contudo, a importância dos trabalhos apresentados por Bopp e Grimm, qualquer pessoa que se aventure a tratar da história linguística não pode negar que paralelo aos estudos deles havia outros campos da linguística, fora do indo-europeu, sendo explorados, a exemplo do estudioso alemão Julius Klaproth que explorou línguas asiáticas e o húngaro Gyármathi que provou o parentesco do húngaro com o finlandês, dentre outros.

Voltando à linguística indo-europeia, encontramos o estudante de teologia August Pott, que se tornou um filólogo, como principal figura dos estudos linguísticos depois de Bopp e Grimm. Ele dedicou-se principalmente à fonética vocabular e concentrou seus interesses na etimologia.

Seu principal trabalho intitula-se *Pesquisas Etimológicas no Campo das Línguas Indo-germânicas*, escrito entre os anos de 1833 e 1836. Neste trabalho ele fez a distinção entre a semelhança acidental nos sons e na concordância de acordo com as leis fixas à qual chamou de “paralelismo etimológico nas letras”. Além da gramática propriamente dita, esse livro continha um dicionário etimológico-comparativo que trazia nele “todas as raízes do sânscrito que o autor fora capaz de descobrir nas outras principais línguas da família”. (CAMARA JR. 1986, p. 47)

Outro nome importante também entre os primeiros linguistas depois de Bopp e Grimm é Georg Curtius. Ele era um filólogo alemão do século XIX, e suas teorias linguísticas continuam a influenciar o campo linguístico até os dias de hoje, especialmente em estudos de grego do Novo Testamento. Seu considerável conhecimento da filologia grega lhe permitiu colocar a filologia clássica dentro do campo da linguística e a compor várias obras acadêmicas e livros de referência que têm influenciado estudiosos durante décadas.

Entre suas mais importantes obras destaca-se *Die sprachvergleichung in ihrem verhältniss zur classischen philologie* (A filologia comparativa na sua relação com a filologia clássica) que apresenta estudos em profundidade com *princípios da etimologia do grego* e um estudo

detalhado dos verbos *no verbo grego: sua estrutura e seu desenvolvimento*. Dessa forma, os estudos filólogos e comparativos preparavam o caminho para o advento de uma ciência geral da linguagem.

5.2 O LIMIAR DE UMA CIÊNCIA GERAL DA LINGUAGEM

A consolidação de toda ciência, necessariamente, deve levar em consideração pressupostos teóricos e metodológicos que por um lado, lhe possam dar suporte e, por outro lhe possam dar identidade de modo a lhe distinguir de uma outra pré-existente. Nesse sentido, não podemos deixar de relacionar o nome de Augusto Schleicher como um dos que marcaram a separação entre filologia/gramática comparada e linguística. Embora Schleicher fosse um especialista em gramática comparada, diferentemente de Bopp, Grimm, Curtius e outros estudiosos que se consideravam tanto linguistas como filólogos clássicos, esse se autodeclarava apenas como linguista.

Influenciado pelas ciências naturais, concebeu a linguagem com um organismo natural comparando-a a uma planta ou animal. Para Schleicher, a língua não deveria ser estudada apenas como um fenômeno da história da humanidade, mas como um organismo que nasce, cresce, se desenvolve, envelhece, e morre.

Utilizando-se de um método bem mais rigoroso do que o de Bopp ele pôde determinar as relações que unem as várias línguas das famílias indo-europeias e classificou as línguas do mundo em: línguas isolantes, aglutinantes e flexivas e desenvolveu uma árvore genealógica das línguas expondo sua concepção da fragmentação do indo-europeu. Além disso, ele postulava que

cada língua é o produto de um complexo de substâncias naturais no cérebro e no aparelho fonador. Estudar uma língua é, portanto, uma abordagem indireta a este complexo de matérias. Desta maneira, foi ele levado a adiantar que a diversidade das línguas depende da diversidade dos cérebros e órgãos fonadores dos homens, de acordo com suas raças. (CAMARA Jr., 1986, p. 51).

Câmara Jr. (1986, p. 56) resume em três as novas ideias importantes que Schleicher traz para a linguística: i) a língua é concebida como um organismo natural e como tal deve ser

estudada; ii) a língua é apenas um aspecto histórico, apresenta mudanças e tem evolução natural no sentido darwiniano e iii) a língua depende de traços físicos, de pensamentos e de órgãos da fala. Embora essas novas ideias apresentassem alguma inexatidão, foram aceitas por muito tempo entre os estudiosos da época de modo que o seu “trabalho é considerado o ponto culminante da primeira fase da linguística do século XIX”, destaca o autor.

Até então, a linguística havia permanecido como uma ciência confinada à Alemanha. Contudo, o alemão Friedrich Max Müller que havia sido aluno de Bopp e era linguista, orientalista e mitólogo migrou para a Inglaterra e se tornou professor da universidade de Oxford, dando início ao estudo da linguística com o nome de Filologia Comparada, deixando de lado a distinção feita por Schleicher entre linguística e filologia.

Embora ele adotasse esses termos para denominar o curso que ministrava em Oxford, suas ideias eram em essência similares às de Schleicher. Entretanto, embora assumisse que a linguagem é algo natural sujeita a evolução natural, muitas vezes em seus trabalhos dava margem a um tratamento da linguagem dentro da história humana.

Outro nome importante no estudo da linguagem fora da Alemanha é William Dwight Whitney. Nascido em Northampton, Massachusetts, EUA, no ano de 1827, graduou-se em 1845 e algum tempo depois demonstrou interesse pelo sânscrito, o que o levou para a Alemanha, onde se tornou aluno de Bopp. Tinha um objetivo em comum com Müller que era a implantação de uma ciência geral da linguagem, separada da gramática comparativa do indo-europeu.

Ele considerava essas duas abordagens como aspectos diferentes do mesmo estudo. Para ele enquanto uma ciência geral da linguagem deveria tratar das leis gerais e princípios da linguagem humana, a gramática comparativa do indo-europeu deveria focalizar um certo grupo de línguas. Para exemplificar sua visão linguística, ele se utilizou das línguas vivas da Europa em detrimento das línguas da antiguidade clássica.

Camara Jr. 1986, (p. 59) indica que, entre as contribuições de Whitney para o estabelecimento dessa ciência geral da linguagem, ele estabeleceu conceitos importantes: a) enfatizou o aspecto social da linguagem, b) admitiu que os sons da linguagem foram criados em imitação aos sons da natureza e que ela, a linguagem, foi criada quando o pensamento humano cogitou

empregar os sons vocais com propósitos comunicativos, c) fez uma distinção bem definida entre pensamento e linguagem d) estava convencido do papel dominante da aglutinação na estrutura das palavras e levou às últimas consequências a explanação sobre afixos e desinências como antigas raízes que perderam seus significados primitivos e se tornaram meros elementos formais pela aglutinação.

Segundo Camara Jr, nos dá a entender, durante algum tempo, estudos linguísticos era sinônimo de fazer uso do método histórico comparativo. Entretanto, alguns fatores, como por exemplo: a inexistência “traços de estágios anteriores de muitas línguas” algumas línguas apresentavam estruturas diferentes do Indo-europeu, e ainda, “a inexistência de uma língua escrita e de uma língua padronizada” dificultavam o estudo de certas línguas e com o tempo estes fatores contribuíram para que o método histórico comparativo se dissipasse em outras ciências conforme lemos:

O método histórico-comparativo não foi, em muitos casos, claro e firme. Em outros casos, na realidade, foi abandonado por um modo de pesquisa empírico. Os lingüistas treinados na técnica do indo-europeu não se sentiam atraídos a estudar línguas e grupos de línguas nos quais eram incapazes de aplicar seus métodos rigorosos de investigação, de modo que este estudo foi deixado a missionários e antropólogos. Alguns deles, é verdade, tinham um certo preparo lingüístico; mas tendiam a encarar a linguagem como qualquer outro fato antropológico. Dessa forma a lingüística dissolveu-se na antropologia e perdeu o aspecto característico de uma ciência particular; que o estudo histórico da linguagem lhe houvera atribuído desde o começo do século XIX. (CAMARA Jr., 1986, p. 92)

Esse fato contribuiu para que os estudos linguísticos se libertassem daquela “visão demasiadamente estreita que considerava a linguística como uma disciplina meramente histórico-comparativa.” (p.92). Com isso, aos poucos os estudos linguísticos iam assumindo uma visão mais ampla dos fenômenos linguísticos observados fora do domínio indo-europeu. Foram estudadas línguas africanas aparentadas às línguas semíticas, línguas dravídicas da Índia, línguas banto do sul da África, sudanesas do norte da África e o chinês dentre outras. Com uma visão antropológica sobre a língua, corrente que se desenvolveu firmemente em fins do século XIX e começo do XX, foram examinadas línguas vivas do mundo.

A expansão desses conhecimentos se espalhou pelo mundo e na década dos vinte do século XX uma “nova síntese linguística foi desenvolvida pelo austríaco Padre Wilhelm Schmidt” cujas ideias centrais foram: 1) concepção de (círculos de) traços linguísticos essenciais; 2)

concepção de mistura em linguagem; 3) uma visão histórica sob a qual os círculos formavam uma cadeia histórica do desenvolvimento linguístico. 4) uma íntima associação destes círculos linguísticos com círculos culturais. Esses conceitos foram explanados e apresentados no trabalho de Schmidt intitulado “As famílias Linguísticas da Terra”. Os traços que ele descreve são traços fonéticos ou gramaticais que “foram estabelecidos através da linha histórico-cultural”. (CAMARA Jr., 1986, p.95-96).

Com isso cresce o entusiasmo e o interesse por línguas locais e toma fôlego uma nova abordagem linguística que ficou conhecida como sendo a geografia da linguística que tivera como criador o estudioso suíço Jules Gilliéron que escrevera a sua tese de doutoramento sobre o dialeto de Vionnaz (1879). Contudo, o seu trabalho mais significativo foi a organização de um “Atlas Linguístico da França”.

Para a realização desse trabalho Gilliéron contou com a ajuda de um prático em dialetologia, o não linguista, Edmond Edmond que durante quatro anos (1897-1901), visitou 638 lugares na França continental, inclusive ilhas costeiras, se utilizando de um questionário, cuidadosamente preparado por Gilliéron, contendo cerca de 2.000 palavras e orações, focalizando arcaísmos e neologismos além de “traços fonéticos, variações no nome, a conjugação e construções sintáticas essenciais”. Esse novo método de investigação linguística, na época, inaugurado por Gilliéron teve larga aceitação e a ele se juntaram outros que cobriram todo o país. Esse pesquisador focalizava o vocábulo como um dado verdadeiro e ímpar. Com isso ele considerava a palavra como “um tipo ser vivo em luta pela vida em competição com outras palavras”. Além disso, ele já preconizava que “a linguagem das classes superiores tende a modificar e, até mesmo, a destruir, as línguas populares locais” (Câmara Jr. 1986, p. 101). Dessa forma, a geografia linguística mostrou ser uma importante forma de abordagem linguística, porque, ao invés de recorrer a textos antigos de fazes passadas extintas, o investigador focaliza aspectos da língua viva.

Nesse ponto da história linguística, estamos chegando ao que é considerado por muitos linguistas um marco no estabelecimento da linguística como ciência – A Era Saussureana.

5.3 SAUSSURE E O ESTABELECIMENTO DA LINGUÍSTICA COMO CIÊNCIA

Como vimos na subseção anterior, salvo raríssimas exceções a exemplo, Anton Marty que, embora não apresentasse um trabalho completo sobre o assunto, já preconizava um estudo descritivo da linguagem, a maioria dos estudiosos da época compreendida entre os séc. XVII e XIX eram adeptos do método histórico-comparativo. Contemporâneo de Anton Marty, Ferdinand Saussure executou a tarefa de elaborar uma série de princípios homogêneos e os apresentou em três cursos sucessivos realizados em Genebra que ficaram conhecidos como Curso de Linguística Geral.

Saussure, enquanto ainda estudante em Berlin, apresentou em 1879 um novo e completo tratamento sobre o sistema vocálico do indo-europeu dissipando as ideias errôneas que ainda pairavam sobre a gramática comparativa. Ao se deparar com os problemas ainda presentes na gramática comparativa, ele focalizou a natureza da linguagem e passou a encará-la como um sistema de signos. Desse modo, ele considerava a linguística como um aspecto de uma ciência mais geral – a ciência dos signos. E para ele, fazendo parte dessa ciência geral dos sinais, estava a linguística como uma ciência particular que despontava como sendo a base para aquela ciência geral ainda por ser estabelecida.

Com essa disposição, nos Cursos de linguística Geral, ministrados em Genebra, entre 1906 e 1911, ele postulou alguns aspectos importantes da linguagem, que foram considerados cruciais para o estabelecimento da linguística como uma ciência autônoma.

Para Saussure, a língua é uma entidade abstrata resultante da relação estabelecida entre os sons vocais e seus conceitos. Ou seja, não é nem o “phone” nem o “logos” como vimos focalizados separadamente por Aristóteles, mas sim uma relação entre ambos os quais Saussure apresenta como sendo a união entre um significado e um significante representados imagetivamente da seguinte forma:

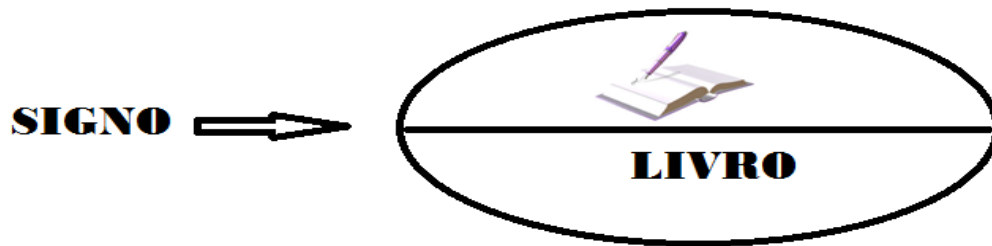


Figura 1 (nosso)

De acordo com o pensamento de Saussure, o signo linguístico é formado pelo significante – imagem acústica que se forma em nossa mente aoirmos, ou ouvirmos o significante – a palavra que representa o objeto ou as ideias por ela representadas. Já o significado – é o conceito que reside no plano do conteúdo (significação). Saussure (2010, p. 81) indica que a relação existente entre significado e signo é arbitrária, ou seja, não é determinada pela natureza dos conceitos, assim, qualquer significante é capaz de se relacionar com qualquer significado e mudar de acordo com a língua em questão, enquanto que o significado será o mesmo em qualquer língua.

Ao fazer isso, Saussure demonstra uma adesão aos conceitos já explorados pelos anomalistas encontrados entre os filósofos gregos que já preconizavam a língua como sistema. Entretanto, sua interpretação “reformulada em linhas mais profundas e mais exatas” da língua como sistema bem organizado se tornou uma importantíssima contribuição para o desenvolvimento da linguística. Ele colocou essa ideia de sistema linguístico numa base funcional e afirmava que o sistema linguístico consiste em oposições ou contrastes de formas na qual a “forma linguística deve sua existência ao fato de ser algo mais do que todas as outras formas linguísticas de uma dada língua”. (CAMARA Jr., 1986, p. 106-107)

Camara Jr. (1986, p. 106-107) ressalta que essa visão de “formas linguísticas opostas uma a outra, entra em choque” com a realidade da fala, pois esta se apresenta em infinitas variações e “inconsistências de falante para falante e, mesmo”, em se tratando “de um único falante nas inúmeras” situações de “intercâmbio linguístico” a que é exposto com seus companheiros. Como solução para esse problema, Saussure faz uma distinção entre língua e fala.

O genebrino explica a língua como um sistema homogêneo de signos arbitrários que reside como produto social na mente de cada falante. Em contrapartida, a fala é indicada como um ato individual e, como tal, está sujeito a fatores externos que o tornam bastante heterogêneo. Por esse motivo, segundo o pensamento saussuriano, na época em que ministrou os cursos de linguística geral, não eram passíveis de análise, pois, a fala fica no plano do discurso pelo qual o indivíduo expressa os seus pensamentos para e a respeito do mundo que rodeia. A partir desse ponto de vista, pôde a língua, como descrita anteriormente, ser eleita como o objeto de estudo da sua ciência.

Assim sendo, Saussure nos apresenta uma dicotomia rígida entre língua e linguagem (discurso). Segundo Camara Jr. (1986, p.107), essa dicotomia oferece certas afirmações confusas na teoria de Saussure. Segundo o autor,

Essa confusão jaz em dois pontos principais. Afirmando que o discurso permite ao falante exprimir seu “pensamento pessoal”, Saussure coloca o discurso muito perto do estilo e chega mesmo a admitir a possibilidade de uma linguística do discurso ao lado de uma linguística da língua. Por outro lado, ao focalizar o caráter individual de todo ato do discurso, ele enfatiza, ao mesmo tempo, que a língua é comum a toda a comunidade e uma forma de instituição social, tal como já o dissera Whitney. Este fato deu lugar a uma nova dicotomia entre o discurso, visto como um tipo de língua individual, e a língua propriamente dita ou língua coletiva.

O autor indica que essa associação teria sido responsável por uma mudança na doutrina de Saussure “quanto ao seu objetivo essencial, que era o de desvincular do ato concreto do discurso, (...) o sistema que faz a língua propriamente dita”. Contudo, os estudos saussureanos e as ideias difundidas por ele foram e ainda são bastante significativas para a linguística.

Com base em Camara Jr. (1986, p. 109) podemos resumir em cinco tópicos as contribuições de Saussure para o estabelecimento da ciência da linguagem: 1) existe uma linguística descritiva (sincrônica) paralela a uma linguística histórica (diacrônica) e a explicação das transformações linguísticas nada tem a ver com “os fatos sincrônicos dela resultantes”; 2) qualquer que seja a abordagem, sincrônica, ou diacrônica, o linguista deve “focalizar a linguagem como um padrão, abstrato, subjacente aos atos do discurso; 3) Esse padrão abstrato é constituído por formas linguísticas que são, na verdade o resultado da relação entre “significado e o significante”, ou seja, “entre os complexos sonoros e o que eles significam”; 4) A relação estabelecida entre eles é arbitrária. Isso significa que não há uma “associação natural entre os sons vocais” que constituem o signo e “os conceitos” expressos por eles; 5)

A linguística seria dessa forma, constituída “de uma ciência de uma série de sinais vocais”, sons que podem ser representados graficamente e “um aspecto particular de uma ciência geral de sinais” que Camara Jr chama de *Semasiologia*. Ou seja, uma ciência de sinais com significados. (Camara Jr., 1986, p. 109)

Antes de concluir essa consideração sobre as contribuições de Saussure para o estabelecimento da Linguística, acrescentamos que a técnica de análise defendida por ele apresenta uma interpretação dos fenômenos linguísticos a partir de uma base estrutural na qual os fenômenos linguísticos são interpretados como peças dessa estrutura e obtém a sua significação através da sua relação com outros fenômenos.

Essa teoria “apresentava dois tipos de relação na língua – (1) relações associativas, que dizem respeito ao fato de que uma palavra pode trazer à mente do indivíduo outra série de palavras que se associam a ela por terem algo em comum, “e assim formam grupos dentro dos quais imperam relações muito diversas” e (2) relações sintagmáticas” que segundo Saussure, se dá devido ao “caráter linear da língua que exclui a possibilidade de pronunciar dois elementos ao mesmo tempo”. (Saussure, 2010, p. 142-143)

Dessa forma, Saussure não só contribui para o estabelecimento de uma ciência descritiva da linguagem que ficou conhecida como estruturalismo, mas, também, e principalmente, para o estabelecimento da linguística como ciência autônoma.

5.4 OS RUMOS DA LINGUÍSTICA CONTEMPORÂNEA

Ao tratarmos de estruturalismo, é necessário termos em mente que esse conceito já estava no âmago dos antigos estudos que encaravam a linguagem como um organismo. Schleicher, por exemplo, estudava a linguagem em bases estruturais, contudo, em seus estudos havia implicações biológicas. Outro exemplo foi Whitney que defendia uma concepção de língua como uma instituição no qual estava implícito um tipo de estruturalismo.

Contudo, na trilha deixada por Saussure seguiram muitos teóricos. Alguns, como Alan Gardiner, Joseph Vandryes, Henry frei, dentre outros, tentaram discutir e clarear as ideias essenciais de Saussure. Outros “partiram da doutrina deixada por Saussure para investigar áreas da linguística que ele deixará intactas”. (Camara Jr., 1986, p.111).

Nesse sentido, é de bastante relevância observar o ponto de vista de Bakhtin que, assim como Saussure, tornou-se um ícone entre os estudiosos da linguagem.

Em *Marxismo e Filosofia da linguagem*, (1999)⁵, o autor aborda a linguagem, também, sob o prisma da ideologia, e não meramente linguístico. Sem desprezar o ponto de vista saussureano⁶, Bakhtin coloca, primeiramente, o que para ele, representa a questão dos dados reais da linguística, isto é, a natureza real dos fatos da língua, aquilo que é realizado pelo indivíduo no seio de uma sociedade – a fala. Ele valoriza a sua natureza social e a vê como o motor das transformações linguísticas. Segundo Bakhtin (1999) os conflitos da língua refletem os conflitos de classes no interior do mesmo sistema:

a forma linguística é sempre percebida como um signo mutável. A entonação expressiva, a modalidade apreciação sem a qual não haveria enunciação, o conteúdo ideológico, o relacionamento com uma situação social determinada, afetam a significação. (Bakhtin 1999, p. 15)

Dessa forma, Bakhtin coloca em evidencia a inadequação de todos os procedimentos de análise linguística (fonéticos, morfológicos e sintáticos) para dar conta da enunciação por completa, seja ela uma palavra, uma frase ou uma sequência de frases. Isso se dá porque a linguagem é de natureza social, seja ela um discurso interior ou exterior, portanto ideológica. Nesse jogo, há sempre um interlocutor. Ao menos em potencial, esse locutor pensa e se exprime para um auditório social organizado e bem definido. Sua linguagem e sua atividade mental são modeladas pela ideologia e os signos que ele usa são ideológicos, e essa cadeia ideológica estende-se de consciência em consciência e a consciência individual é um fato socioideológico. (BAKHTIN, 1999, p.35). Partindo desse princípio, podemos compreender que, no plano científico, o signo resulta de um consenso entre indivíduos socialmente organizados no decorrer do processo de interação. Assim, “a palavra revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais”, fazendo “com que o psiquismo e a ideologia se” impregnem “mutuamente no processo único e objetivo das relações sociais”: ocasionando a compreensão do pensamento alheio de modo que leve à

⁵ Esta obra teve sua primeira publicação em 1929, contudo, foi a partir da década de 70 que teve difusão e reconhecimento importantes no cenário mundial. Por esse motivo, tratamos dela neste tópico, e não no anterior.

⁶ Como visto Saussure diz ter a linguística “*por único e verdadeiro objeto a língua considerada em si mesma e por si mesma*” (Saussure, 2010, p.271),

produção, tanto do próprio pensamento, como, também, de outros elementos essenciais à vida em sociedade.

E sendo, a enunciação produto da interação entre indivíduos socialmente organizados, a palavra é dirigida a um interlocutor real e variará em função dele conforme o conhecimento do seu grupo social e aos laços sociais estabelecidos dentro desse grupo. Bakhtin afirma que “toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém”. (BAKHTIN, 1999, p. 113). E dessa forma, como fenômeno social, o ato de fala (a enunciação) “não pode ser considerado como individual”. Isso porque a função constitutiva da linguagem se realiza a partir de situações enunciativas constituídas por dois ou mais indivíduos socialmente organizados no momento da interação.

Ao tratar da interação verbal ele apresenta uma reflexão crítica sobre a orientação do subjetivismo individualista que se apoia sobre a enunciação monológica como ponto de partida de uma reflexão sobre a língua. (p.110) Segundo esse ponto de vista a expressão é “tudo aquilo que tendo se formado e determinado de alguma maneira no psiquismo do indivíduo, exterioriza-se objetivamente para outrem com a ajuda de algum código de signos exteriores.” A expressão, portanto, está ancorada em dois aportes: o conteúdo que é *interior* e sua objetivação que é *exterior*. (p.111) Isso implica, necessariamente, que toda teoria da expressão deve admitir um certo “dualismo entre o interior e o exterior”. Só que nessa orientação, a do subjetivismo individualista, o exterior aqui “constitui apenas o material passivo do que está no interior” (um receptáculo), e a sua exteriorização seria simplesmente a tradução do que está no interior.

Entretanto, Bakhtin nos fala que “não existe atividade mental sem a expressão semiótica”, e que o “centro organizador e formador” das enunciações encontra-se no exterior do indivíduo. Ou seja, “Não é a atividade mental que organiza a expressão, [...] é a expressão que organiza a atividade mental, que modela e determina a orientação”, que por sua vez é modelada pela “situação social mais imediata”. A indução tácita aqui é que para se compreender um signo é necessário aproximar este signo apreendido de outros já conhecidos pelo indivíduo. (p. 112). Esta, sim é uma particularidade da enunciação concreta que é inteiramente determinada pelas relações sociais.

Compreendemos, assim, que a referência crítica ao pensamento filosófico-linguístico tem como princípio mostrar que a orientação do pensamento não está no subjetivismo idealista romântico, já que esse tem suas bases teóricas fundadas numa enunciação monológica da língua. Os estudos bakhtinianos também nos remetem ao estruturalismo objetivo pensado por Saussure que não considera a língua como um fato social, mas como um objeto abstrato ideal que rejeita as manifestações orais individuais e propõe um sistema abstrato de formas linguísticas. Pensamento esse compartilhado por Chomsky que direciona os seus estudos na busca de um falante ideal para explicar a sua concepção de língua. Isso também não daria conta de uma teoria da enunciação porque, de acordo com Bakhtin a palavra como signo “é extraída pelo locutor de um estoque social de signos disponíveis” a ele e a sua realização concreta é “determinada pelas relações sociais”. Ou seja, segundo esse pensador, não é o pensamento individual que produz uma ideologia, é a ideologia que torna possível o pensamento individual. E isso deve ser considerado por qualquer pessoa que trabalhe com linguagens.

No viés do pensamento bakhtiniano surgiram outros seguimentos linguísticos a exemplo: da Sociolinguística que estuda a língua em meio a uma comunidade de fala levando em consideração aspectos sociais e linguísticos que contribuem para a heterogeneidade da fala; da Análise do Discurso que surge como uma corrente teórica de leitura que rompe com a ideia de um sentido a ser descoberto e com a concepção de texto transparente advindo de um conceito cultural uniforme. Ambas com conceitos teóricos já considerados no capítulo quatro dessa dissertação.

6 CAMINHOS DA LINGUÍSTICA APLICADA PARA UMA PEDAGOGIA DO ENSINO DE LÍNGUAS

Poderia parecer piegas falar sobre o ensino de línguas na realidade linguística do Brasil. Entretanto, apenas para situar a nossa escrita, parafraseamos aqui uma peculiaridade: o português falado no Brasil apresenta um alto grau de diversidade decorrente não só de aspectos linguísticos históricos e do grau de extensão territorial do país, mas essencialmente das diferenças sociais que são materializadas na língua.

E diante desta realidade, não dá mais para pensarmos em uma língua portuguesa pura capaz de ser medida apenas no metro da gramática normativa. Também não podemos continuar pensando que são apenas os “incultos” que “contaminam” uma língua, se é que se pode falar assim. Pois, o mundo tornou-se uma aldeia global e a língua portuguesa brasileira, que é o nosso foco neste trabalho, não é formada apenas pelas línguas: portuguesa trazida da península Ibérica, das línguas africanas e das indígenas encontradas aqui na ocasião do descobrimento. O português brasileiro, já há algum tempo, sofre influências do inglês, do italiano, do francês, do alemão, do espanhol, etc., etc. e etc., para não falar das que não estão cientificamente catalogadas. Toda essa diversidade linguística que “contamina” o português brasileiro estabelece um padrão abstrato difícil de ser contemplado por um compêndio gramatical que não considere todas as variações por que passa a nossa língua.

E assim, a sociedade como um todo, e mais particularmente, pessoas envolvidas com questões linguísticas buscam compreender e encontrar caminhos que possam ser, ao menos, indicados como abalizadores de teorias, a fim de que tanto professores quanto alunos se utilizem desses conhecimentos nas suas aulas para dirimirem algumas das dificuldades que estes enfrentam no que tange ao domínio de regras que estão vinculadas ao ensino/aprendizagem da norma culta da língua, ou seja, a chamada língua padrão.

Em meio a esses esforços despontou uma ciência linguística que ficou conhecida como Linguística Aplicada (doravante, LA) que vem sendo discutida em meio à sociedade. Para entendermos melhor de que ela trata, passamos a apresentar a seguir um breve percurso dessa ciência.

6.1 BREVE PERCURSO DA LINGUÍSTICA APLICADA

A linguística aplicada, doravante, LA, nasceu dentro dos muros acadêmicos. E pelo que se sabe, a LA surgiu como uma disciplina atrelada ao ensino de línguas estrangeiras e assim “foi vista durante muito tempo” conforme registra Cavalcanti (1986, p. 50, apud Menezes, 2009): a LA surgiu como “uma tentativa de aplicação de linguística” no caso, a teórica, “à prática do ensino de línguas”. E nesse particular a LA estava voltada para as questões de métodos e técnicas de ensino que pudessem ser aplicadas e facilitassem a assimilação da nova língua estudada pelo aluno. (Menezes et al, 2009, p.26).

Contudo, embora essa ciência já faça parte dos meios acadêmicos por mais de setenta anos, considerando-se aí o fato de que, segundo Tucker (apud Menezes, 2009, p. 26) foi em 1946, na Universidade de Michigan que se deu o primeiro curso de LA, sobre ela, ainda pairam algumas dúvidas relacionadas ao seu papel como ciência linguística, até mesmo em meio à sociedade acadêmica, e o seu objeto de estudo. Por esse motivo, apresentamos aqui de forma panorâmica uma visão sobre o que é a LA e qual é o seu objeto de estudo.

Segundo Menezes (2009), hoje a LA se apresenta como uma área de conhecimentos linguístico bastante produtiva e responsável pelo surgimento de uma série de novos campos de investigação transdisciplinar, interdisciplinar, como diria Moita Lopes (2006, p. 97). Com o seu advento, no caso, da LA, foram sendo elaboradas e praticadas novas formas de pesquisa e surgiram, também, novos olhares sobre o que seria uma ciência linguística que estivesse voltada para as questões de métodos e técnicas de ensino de línguas. E “essa tendência ainda é forte na área, mas muitas outras questões emergiram dos contextos escolares, profissionais e midiáticos”, e a LA vem crescendo em conformidade com essa demanda. Menezes (2009, p. 26) assegura que, “na visão de Kalaja (s.d.), existe uma visão restrita da LA, definida como pesquisa em ensino e aprendizagem e uma visão ampla – linguística aplicada a problemas do mundo real”. Entretanto, o estudo que essa pesquisadora faz de trabalhos publicados em LA a leva a acrescentar um adendo ao que se pensava sobre as visões atribuídas à LA, tamanha a abrangência alcançada por essa ciência linguística, diz Menezes:

Eu diria que existem três visões: ensino e aprendizagem (ex. trabalhos sobre estratégias de aprendizagem de língua estrangeira), aplicação de linguística (ex. investigações sobre os princípios e parâmetros da gramática gerativa na interlíngua de aprendizes de língua estrangeira) e investigações aplicadas

sobre estudos de linguagem como prática social (ex. estudos sobre identidade). (Menezes et al, 2009, p.26)

Com esta afirmação fica fácil compreendermos o que a autora diz no início do seu artigo a respeito do objeto de estudo da LA, ela diz:

Parece haver consenso de que o objeto de investigação da LA é a linguagem como prática social, seja no contexto de aprendizagem de língua materna ou de outra língua, seja em qualquer outro contexto em que surjam questões relevantes sobre o uso da linguagem.” (MENEZES et al: 2009, p. 25)

É verdade, o consenso que se nos apresenta mostra que não se pode ter dúvidas quanto ao objeto de estudo da LA, pois desde o seu surgimento, ela se vê envolvida em questões de pesquisa, ensino/aprendizagem de línguas e isso a coloca em contato direto com práticas sociais em torno de linguagens. Entretanto, há de se rever o senso comum a respeito do seu surgimento. Ao contrário do que se pensa no senso comum, segundo Menezes (2009) a LA não nasceu como uma tentativa de aplicação de conhecimentos linguísticos ao ensino de língua estrangeira, mas sim, como “uma perspectiva indutiva, isto é, uma pesquisa advinda de observações de uso da linguagem no mundo real, em oposição à língua idealizada” que era o foco de muitas correntes da linguística teórica. No caso da LA, tratava-se, na verdade, de uma nova forma de fazer ciência linguística que, na época do seu advento, não foi bem recebida porque se mostrava em oposição aos tradicionais “modelos teóricos e metodológicos muito rígidos” adotados pela ciência linguística tradicional – a teórica. (MENEZES et al: 2009, p. 27)

A ideia de que a LA tenha surgido como uma ciência aplicada ao ensino de língua estrangeira pode ter se firmado em virtude do verbete publicado, na década de 40 do século XX, no “Concise Oxford Companion to the English Language” sobre a LA que, segundo Menezes, (2009, p. 26), a define como sendo “aplicação da linguística ao ensino de línguas” e “especialmente Inglês como língua estrangeira ou segunda língua”.

Entretanto, hoje, esse mesmo periódico citado em Menezes, (2009), tendo mudado o seu nome para *Language Learning: A Journal of Research in Language Studies*, apresenta, em sua página na web, como sendo a missão do periódico científico, dedicar-se ao estudo da aprendizagem de línguas definida de forma ampla e publicar artigos de pesquisa que aplicam, de forma sistemática, métodos de pesquisa de várias disciplinas tais como: psicologia,

linguística, ciência cognitiva, pesquisa educacional, neurociência, etnografia, sociolinguística, dentre outras. (Wiley Online Library acessado 10/09/2015 11:50) Segundo Menezes (2009, p. 27) esse periódico ao apresentar ser essa a sua missão, adquire “dois aspectos centrais: o diálogo com outras disciplinas e as questões teóricas em temas associados à aprendizagem de línguas”. Isso deve nos assegurar que a abrangência da LA extrapola limites e se torna o que diz Lopes (2006, p. 97), uma ciência “indisciplinar”, “transgressiva” interdisciplinar e transdisciplinar que vem se afirmando cada vez mais no meio sócio acadêmico como uma ciência voltada para questões linguísticas da vida real.

Estamos sim diante de uma ciência linguística que teve “origem nobre” como diz Rajagopalan, (2003) e que de certa forma ela se mantinha longe das questões sociais, na época em que ele escreveu isso. Contudo, essa ciência tem se tornado de fundamental importância para os estudos da linguagem e as pesquisa em LA tem se aproximado cada vez mais das questões sociais. E conforme observado nos congressos da ABRALIN 2014 (Associação Brasileira de Linguística) a LA tem chegado ali. Conforme se observa nos anais daquele congresso, em Cavalheiro,(2014, p. 12), a linguística não é mais aquele grupo fechado que tratava apenas de questões formais da linguística teórica. Esse grupo está cada vez menor. Em contrapartida, a área agora aceita trabalhos ligados aos estudos do discurso, do texto e da aprendizagem. E de acordo Com Menezes (2009, p. 44), a linguística que hoje é conhecida como teórica ou Tradicional caminha de encontro à LA. Esta por sua vez, se volta cada vez mais para os estudos sociais e se aproxima da sociedade com suas pesquisas sobre identidade, com suas investigações de base psicanalítica e até mesmo com suas divergências epistemológicas. Contudo, ao se falar das divergências observadas, deve se ter o cuidado de destacar que elas são vistas como fatores positivos que contribuem para o crescimento da ciência. Nesse sentido termino esse tópico com as palavras de Menezes a respeito da LA, ela diz:

estamos caminhando para o aumento da diversidade temática, para o abrandamento das fronteiras entre as áreas, para um encontro mais fraterno com os colegas da linguística, mas, também, para o enfrentamento de divergências dentro da própria LA. Com o crescimento da área, aparecem as divergências e também a intolerância dos que se apegam a modelos tradicionais e não admitem o novo. Teremos que conviver também com a imaturidade de alguns que abraçam determinadas vertentes como se fossem donos da verdade e saem, rotulando, pejorativamente, os colegas que se dedicam a outros tipos de pesquisa de cartesianos, positivistas, etc., como se estes estivessem cometendo pecados epistemológicos. Como há várias

formas de se fazer ciência, há também espaço para todos, desde que o respeito e a ética sejam os pares preferenciais. (Menezes et al, 2009, p.45)

Diante do que leio em Menezes (2009), como pesquisador e professor da disciplina língua portuguesa atuante no ensino formal, me certifico de que necessito, mesmo, lançar mão de várias correntes linguísticas no momento de preparação para as minhas aulas, pois, o que está em jogo nesta situação não é a minha a filiação linguística, mas sim o meu desempenho como professor que procura encontrar meios de propiciar aprendizagens aos meus alunos. Portanto, apresento a seguir um breve percurso da ciência da linguagem que pode ser aplicada no ensino de línguas.

7 Considerações finais

Ao iniciar os estudos para a escrita dessa dissertação, partimos do pressuposto de que muitos professores atuantes no ensino formal não se dão conta de que constantemente lançam mão de teorias linguísticas, consciente ou inconscientemente, no momento de orientar o seu aluno na construção do seu conhecimento linguístico, da sua cosmovisão, do seu potencial de leitura de mundo e da sua conduta como cidadão. Desse modo, podemos afirmar que qualquer proposta de condução dessas aulas não pode ignorar a heterogeneidade da língua e o universo desse educando.

Assim sendo, apresentamos um pouco da nossa experiência docente, através desse belo relato, com destaque para a transposição dos conhecimentos linguísticos nas aulas de língua portuguesa. Compreendemos que a concepção de cada professor a respeito de correntes linguísticas pode determinar sua metodologia de ensino, fazendo o diferencial no desempenho do discente. Apresentamos um breve resumo da história da linguística, a partir dos estudos mais significativos. Não esperamos nem aconselhamos ao docente esclarecer ao discente que determinada explicação está abalizada em uma ou outra corrente linguística, pois, talvez, isso seja irrelevante para a aprendizagem do seu aluno. Contudo, o docente da disciplina língua portuguesa precisa sempre estar atualizado no que tange aos estudos dessas correntes para que se mantenha bem preparado para ajudar seu aluno no processo de aprendizagem desse ou daquele tópico do idioma.

Contamos que este trabalho nos possa levar a uma ação reflexiva sobre nossos estudos e, sobretudo sobre nossa prática docente, para que possamos torná-la ainda mais significativa a cada dia.

Acreditamos, também que esse estudo possa ser de alguma valia para os colegas recém-formados e incipientes na carreira docente. Contudo, não esperamos que ele seja visto como um trabalho acabado, mas sim, como um indicativo de que podemos melhorar nossa prática docente.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch, (V. N. Volochínov) **Marxismo e Filosofia da linguagem**, 9 ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BNCC, http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/conhecadisciplina?disciplina=ac_lin&tipoensino=te_em acessado 05/03/16 21:15 h.
- BENVENISTE, Émile. **Problemas de lingüística geral I**. 5. ed. Campinas: Pontes Editores, 2005.
- CAMARA JR., Joaquim Mattoso. **História da lingüística**; tradução de Maria do Amparo Barbosa de Azevedo. 4ª edição. Petrópolis, Vozes. 1986.
- CAMPOS, Lucas; MEIRA, Vívian. **Teorias lingüísticas e aulas de português**. Salvador-Bahia: EDUNEB/FAPESB, em processo de editoração.
- CANGUILHEM, G. *apud* CUNHA, C. O normal e o patológico. Trad. Maria Thereza Redig de Carvalho. Rio de Janeiro, Forense-Universitária, 1978, p. 209.
- CASSIRER, Ernst. **Antropologia filosófica**. Tradução: Vicente Felix de Queirós. 2ª ed. São Paulo: Mestre Jou, 1977.
- CAVALHEIRO, Juciane; JESUS, Carlos Renato R.; JUSTINIANO, Jeiviane (orgs.). **Abralin em Cena Amazonas**: Anais. Manaus: UEA Edições, 2014.
- COSTA, Luiz Vicente Macieira, **Aulas de língua portuguesa**: seleção de conteúdos, métodos e ideologia. Vitória da Conquista, LVMC, 2013
- ESTADO DO CEARÁ. <http://www.ceara.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/12160-19-de-marco-dia-de-sao-jose-data-celebra-o-padroeiro-do-ceara-e-a-esperanca-do-sertanejo> (acessado dia 22/08/2015)
- FARACO, Carlos Alberto. **Lingüística histórica**; uma introdução ao estudo da história das línguas. 1ª edição. São Paulo, Parábola, 2005.
- KRISTEVA, Julia. **História da linguagem**; tradução de Maria Margarida Barahona. Lisboa, Edições 70. 1970
- LABOV, William. **Padrões sociolingüísticos**. Trad. Marcos Bagno, Maria marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso: São Paulo, Parábola, 2008.
- LOBO, Tânia & LUCCHESI, Dante. Gramática e ideologia. *Sitientibus*, Feira de Santana, n. 5/8, 1988, p. 73-81.
- LUCCHESI, Dante. Norma lingüística e realidade social. In: BAGNO, Marcos (Org.). *Lingüística da norma*. São Paulo: Loyola, 2004.
- MARCUSCHI, Luiz A. **Perspectivas no ensino de Língua Portuguesa nas trilhas dos Parâmetros Curriculares Nacionais**. In: BASTOS, Neusa B. (Org.). Língua portuguesa em MENEZES, Vera; SILVA, Marina Morena; GOMES, Iran Felipe. **Sessenta anos de Lingüística Aplicada**: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, R. C; ROCA, P. **Lingüística Aplicada**: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Por uma Lingüística Aplicada In)disciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MUSSALIM, Fernanda, BENTES, Anna Christina. **Introdução à lingüística**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- PÊCHEUX, M. **O Discurso** - estrutura ou acontecimento. Trad. de Eni P. Orlandi. 3ed. Campinas: Pontes, 2002.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. **A Nova Pragmática** – fases e feições de um fazer. São Paulo: Parábola, 2010.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica** – linguagem, identidade e a questão da ética. São Paulo: Parábola, 2003.
- SAUSSURE, F. **Curso de linguística Geral**. 32 ed. Sao Paulo: Coutrix. 2010.

WEEDWOOD, Barbara. **História concisa da linguística**, trad. Marcos Bagno. São Paulo, Prábolá, 2002.

WILEY ONLINE LIBRARY, [http://onlinelibrary.wiley.com/journal/10.1111/\(ISSN\)1467-9922/homepage/ProductInformation.html](http://onlinelibrary.wiley.com/journal/10.1111/(ISSN)1467-9922/homepage/ProductInformation.html) (accessed 2015/09/10 11:50 A.M)

Anexos

Labuta pra sobreviver

No céu avoava os arubus
 Escardados no sol do sertão
 Só avistava os mandacarus
 E as ossadas das vacas mortas de fome espaiadas pelo chão

Mas apenas historia será?
 Tem gente que vive a mesma labuta
 Igulazim a Fabiano e vitoria sinhá

Eu já vi minha vó falar
 Que passou na casa dela
 Pessoas magras famintas e ate mesmo bangelas
 Vindas de lá do ceará

E ate mesmo meu vô dizia
 Na lavoura ele plantou
 Mas o sol atrapalhava
 Então pro lado do sul da Bahia
 pra trabalhar se picou

No livro viver tava difícil
 a fome e a sede era tanta
 que com o loro fez sacrifício
 na hora da morte chegá deu um aperto na garganta

Quando a sede apertou
 Sem água no pote pra beber
 Fabiano no poço bem fundo se jogou
 So lama salobra achou para não morrer

Na vida real diferença não havia
 O povo Pra sede matar
 cavava um buraco bem fundo
 e água salobra começava a minar

Também tem a historia de seu Florisvaldo
 Que conheci lá em brumado
 Onde água caminhão pipa que trás
 Custa cento e vinte reais

Na labutapra sobreviver
 Os vaqueiros saiam de manha cedo

Com suas mulas
Sem nada para comer
So vortava ao entardecer
Quando chegavam
os animais em pé já não se aguentavam

Até que um dia a vida mudou
Do céu água caiu
Foi uma benção de nosso senhor
O mais lindo sorriso no rosto se abriu

Então é chegado a hora de andar
Novamente a vida circulou
Fazer o que, se dessa vida não teve como escapar

Autora: Jéssica Martins

(A) Deus às promessas

Gente humilde do lugar onde vivo, vítima de seus próprios sonhos, perde a ingenuidade e a liberdade de sonhar. Acorda para uma “realidade” e clama a Deus por uma gestão que os ajude a dizer adeus às promessas políticas de vida melhor.

A história é sempre a mesma. O alvo, os menos afortunados que depositam em Deus suas esperanças. Pessoas sofridas que vivem nas periferias, favelas e zona rural. Políticos chegam a esses locais, observam aquelas expressões sinceras e prometem solucionar os problemas que causam tanto sofrimento. Ou seja, agem como atores, sofrem com os sofridos de uma forma que leva o povo a acreditar que estão diante de um provável novo “messias”. Prometem empregos, novas construções, modernização de hospitais, escolas com programas de tempo integral para toda a população, dizem que vão resolver problemas com drogas e toda a criminalidade.

Promessas que se repetem e, se resumidas, podem ser contadas nos dedos de uma única mão, seja ela “esquerda” ou “direita”: 1) emprego, 2) saúde, 3) educação, 4) segurança e 5) moradia. Por que será que esses eternos problemas que assolam o povo da minha terra ainda não foram resolvidos em tantos anos de trabalho de um povo sertanejo que é “antes de tudo um forte”? Sem dúvida, inúmeras razões explicariam esse desconforto. Talvez tantas quantas são as promessas repetidas dia a dia por aqueles que necessitam do nosso voto. Entretanto, dentre todas, poderíamos destacar uma como sendo a principal geradora de toda problemática – a educação.

Em pleno século XXI, diante de tantos problemas e necessidades, pode parecer estranho a um olhar desatento apontarmos a educação como a principal causa dos nossos problemas. Ainda mais sabendo que, numericamente, os investimentos em educação não são singelos. Acrescente-se a isso o fato de que anualmente milhões de pessoas em todo Brasil concluem cursos médios, técnicos e superiores. Os números impressionam. No entanto, a educação não deveria ser contada numericamente, mas sim, qualitativamente. Questionar a qualidade da educação pode ser uma atitude também questionável, mas observem os resultados para compreenderem o que falamos aqui.

Considerem o caso dos médicos. Claro, há exceções. Mas no geral, o que mais aprenderam é que merecem os melhores salários por terem dedicado anos de estudo e trabalharem salvando vidas. A questão é: devemos cobrar tão caro para fazer uma coisa juramentada como profissão? Outra: legisladores. Boa parte deles é escolhida democraticamente pelo voto popular. Alguns sequer são capazes de ler este texto, compreendê-lo na íntegra e direcionar acertadamente as citações em aspas. Contudo, estão aqui como representantes do povo que, “romanticamente”, pensa ter feito a melhor escolha da vida. E o que fazem tais legisladores? Servem aos seus próprios interesses egoístas e aos de uma pequena elite que os apoia no cargo que, imaginam ser de poder. E não de marionetes.

Então, a questão é: o que falta a todos esses que se dizem autoridade? Justamente uma educação verdadeira. Uma educação que ensine a combater a corrupção, e não a tirar vantagens de eventuais oportunidades, uma educação combatente de preconceitos sociais, étnicos e até mesmo profissionais. Que justificativa poderíamos fornecer para o fato de nossos legisladores concederem aumentos salariais para eles mesmos na proximidade dos 40%, 25%

a médicos e de apenas cerca de 2% aos nossos professores? Lamentável, mas só nos vem à mente uma resposta – falta de educação.

Apresento aqui alguns índices aproximados da nossa realidade, não pretendo com isso generalizar a questão, pois tenho conhecimento de que em todas as categorias profissionais existem aqueles que se prepararam para o trabalho e que o fazem muito bem. O que tento mostrar é que se tivermos uma educação de qualidade para todos, saberemos escolher melhor os nossos governantes. E com isso, não padeceremos com toda essa corrupção que nos expõe a necessidades e nos obriga a acreditar nas mesmas promessas.

Polliana Oliveira da Mota dos Santos

Cultura nordestina

Da cultura nordestida
 Estou aqui pra falar
 O que tem no sertão
 E em todo lugar
 Onde o sol é ardente
 Morre planta, morre gente
 Mas não desistimo
 Porque somos persistente

Convivemos com o clima
 que afeta a região
 A pessoa arruma um jeito
 De reverter a situação
 Faz invenção, cria técnica
 Pra sobreviver no sertão

As vezes tem chuva
 Uma leve e solta garoa
 Só assim se encontra jeito
 De ajudar uma pessoa
 Que não perde a esperança
 De lutar contra a seca
 E criar suas criança

E quando vem a chuva
 Se espaiando pelo chão
 Salvando animar de toda região
 Nós vamos aprendendo
 A conviver com o sofrimento
 Não deixando a cultura
 Nem se quer por um momento

Basta apenas as pessoa
 No sertão aceditar
 Fazendo com que vidas
 Possamo salvar
 E que toda essa seca
 Há de um dia miorar

No livro vidas secas
 Aquele la que eu li
 Tadim de fabiano

E sua famia sozim

E a cachorra baleia
Tadinha da bichinha
Vivia com fabiano
E sua pobre famia
Caido la no chão
Com fome e sede
Oiava pros lado
Nem um matim verde

Ta vendo como é a seca?
Com tristeza e alegria
Meremo com dificuldade
Não deixamo a famia

Meu nome é crislânia
Nasci no sertão
Vim morar na cidade
Com a catinga no coração

Espero que tenham gostado
Da minha breve e simples rima
Só queria falar um pouco
Como funciona a catinga

Crislânia Santos

A cultura que meu filho vai herdar

Possivelmente, a cultura que meu filho vai herdar está no lugar em que vivo! É o lugar em que nasci e cresci. É o lugar que eu amo, e é o lugar em que quero viver até morrer. E como consequência, ainda é o lugar em que gostaria de ver o meu filho crescer e viver.

O lugar é bonito e promissor, entretanto, não vejo nele tantos recursos naturais que se destaquem a ponto de ser um lugar cobiçado por qualquer capitalista, a não ser a dureza da terra na qual muitos dos meus colegas, desde a infância, trabalham de sol a sol para tirar o sustento, e uma vasta riqueza cultural presente no povo e em muitos detalhes da pequena cidade. As carroças de burro na feira, a pracinha do coreto, os inúmeros poetas e cantadores, os ternos de reis, e a mais famosa Festa de Maio da redondeza – a Festa do Divino na qual se desenrolam diversas atividades culturais! A chegada da bandeira, as quermesses e novenas, e todas as outras manifestações populares que ganham vida por aqui. Aqui também viveu Afonso Mantta – o nosso grande poeta – que com suas sábias palavras, exaltava esta nação. E aqui ainda nos resta a conversa à janela onde se aprende tradições. Algumas que eu não vi, mas sobre as quais eu li ou ouvi falar. Coisas que morreram e outras que estão morrendo. Sei que vida e morte formam um ciclo natural, mas também sei que coisas podem sobre-existir. É disso que não quero desistir!

A cidade está crescendo! A população aumentando! E as oportunidades falindo! O que é que está acontecendo? Jovens partindo e outros perecendo ou padecendo! A riqueza ainda existe. É exuberante na cidade. Mas poucos dela desfrutam. É uma questão de educação. Somos ensinados desde o berço (quem o tem) a tirar vantagem de tudo. Por conveniência ou precisão. E sempre que podemos nos apossamos do que não devemos. Pois é assim que aprendemos.

Os ensinamentos vêm de cima. Não do que nos dizem, mas daquilo que observamos. Suspeita de roubos e fraudes, desvio de verba pública que deveria ser destinada à saúde ou à educação, e com isso o nosso futuro vai “pro” chão. Literalmente falando, para: a lavoura, ou simplesmente com o esfregão!

Dizem que nada foi provado, mas vejam só o que pode ser observado! Os sobrenomes daqueles que ocupam os melhores cargos públicos da cidade e a riqueza que ostentam; nomes diferentes estão próximos de parentes; mas, gente de talento se discorda é louco ou delinquente. E onde está o que é da gente? E o que meu filho vai herdar? Pensar nisso me dá medo e vontade de chorar!

Muitas vezes pensei partir, procurar outro lugar para morar, trabalhar e viver. Mas descobri que o melhor é ficar e tentar mudar. Pois o lugar em que vivo é o lugar que eu amo, onde vivem meus amigos e aqui quero viver até morrer. Políticos, não me deixem, ainda jovem, perecer, pois tenho um filho para educar! Eduquem-se e busquem uma educação de qualidade voltada para toda a comunidade. Não permitam que interesses egoístas prejudiquem ainda mais a nossa sociedade.

Texto produzido em coautoria: Eu, professor e a aluna Dayana Ferraz

Sonho real

Seu olhar desperta em mim as mais belas palavras

Seu sorriso é como o pôr do sol ao me acordar

Suas palavras são como uma canção me mantendo de pé

Desperto-me em ti, como a luz que radia entre minha janela, como as estrelas acordadas em noite de lua cheia

Você está aí, tão longe e ao mesmo tempo tão perto, eu estou aqui tão perto de você, tão perto daquilo que chamo de ti, a mais bela das estrelas, os príncipes de contos de fadas, mas você é real, do outro lado ali está... Aquele poeta que tão leve ergue a caneta para com seu papel conversar, aquele príncipe digno de realeza com suas palavras faz desabrochar, faz abrir e revelar o que me mantém escondida, o que me mantém tão fechada...

Aquele que ao acordar me avisa que é dia apenas ao pensar, que diz não chores, mesmo antes de chorar, quem estende as mãos em pensamento para me apoiar, é você, foi você, será você, o mais belo dos príncipes a me levantar, quando mesmo de longe eu pensar em chorar...

Sinto em silêncio teu gosto, enxergo sem ver o seu rosto, me diz tudo mesmo sem falar, me diz que é real e parei de sonhar, você é meu sonho, você é real, contigo eu sonho, e depois, em silêncio te conto, só com um sussurro te faço sorrir, só com um toque te faço a mim vir, só com um olhar te peço então fica, basta uma palavra para te dizer, “então sinta”..

O que sinto, apenas sinta, sinta a leve brisa tocar quando eu chamar por seu nome, sinta aquele arrepio quando de longe eu pensar em te abraçar, me sinta, pense em mim e sinta, o leve beijo jogado aos ventos, e que de longe possa escutar o eco da minha voz, dizendo-lhe, TE QUERO, e por você espero, então repouso, e com uma rosa nas mãos deito-me, e com o brilho do teu olhar fecho os meus olhos, e por toda a eternidade, levo-te, em minha memória...

Cris- Annabell

Cena 2

Locutor: e a parti de agora na sua radio zyc 45 ondas curtas passa a apresentar mais um capitulo da novela “o amor distante de Filomena”.

Per. 1: o cumade porque Filomena tá tão triste na janela?

Per. 2: sei la!!! Essas menina quando da de fica moça só pensa em namorá

Locutor: em quanto isso na estrada distante ouve-se um galope... (barulho com copo)

De repente um raio corta o céus (barulho do trovão) e o galope continua

Algum tempo depois o sol volta a brilhar e ele entrega a carta a Filomena. Filomena recebe a carta do seu amado Ambrózio, abre cuidadosamente e lê...

E aqui caros ouvintes enceramos mais um capitulo da novela “o amor distante de Filomena” pela sua zyc 45 ondas curtas, a emissora da sua emoção

Cena 3

Joao: o que será que tem nessa carta?

Francisca: acho que ele vorta pa casá

Joaquim: e ele e algum besta pa casá?

Iasmim: oxente minino, e porque Filomena num pode casá?

Joao: vai ver que já ta e perdida

(João da uma risadinha e fala)

Apaga o candinheiro e vumbora durmi

Narrador: dias se passarão e os filhos de João e Francisca a uma decisão veio tomar.

Autoria coletiva alunos do 2º ano A vespertino 2015

Cena on	Cena off
<p>Piquenique com comidas</p>	<p>Pessoa solitária ligada ao mundo externo pela tecnologia Essa pessoa põe a mesa para duas pessoas e representa as duas pessoas. Personagem1: Querido, você não vai experimentar a comida? Essa personagem se levanta vai para o outro acento e coloca um pouco de comida no prato e experimenta e diz Personagem2:Esta muito sem gosto, faltando sal, o que você estava fazendo enquanto eu estava trabalhando? Ela se levanta volta para o lugar dela e diz: Personagem1: Ah você só sabe me criticar, agora vai reclamar só por que eu estava mexendo no celular. Ela ignora a outra pessoa, começa a comer e mexer no celular ao mesmo tempo. Personagem2: Olha só, você não faz mais nada, ainda está de pijama, nem a roupa conseguir trocar por causa desse maldito vicio, por que você não pega um livro e vai ler? Ela se levanta e olha pra si mesmo por que nem tinha percebido que ainda estava de pijama e volta a mexer no celular.</p>
<p>Piquenique Um grupo de 8 amigos, fazendo um piquenique sem qualquer tipo de tecnologia... Cenário: Uma toalha xadrez no chão, com comidas, e alguns livros... E com um narrador!!!! O narrador: Diferente daqueles que se deixam dominar pela tecnologia, esse é um grupo de amigos em um encontro totalmente social, sem qualquer vicio em aparelhos eletrônicos, e com um momento que está sendo muito difícil acontecer nos dias de hoje...</p>	

	<p>Romance Trágico</p> <p>Um casal que começam a construir tudo junto com bastante dificuldade até que conseguem se estabilizar em uma vida boa de classe alta.</p> <p>Com o passar do tempo, o seu marido fica muito envolvido com a tecnologia, e não percebe que sua mulher está com uma doença terminal, e com o tempo passando as coisas só vão piorando, quando ele passa a observar mais a situação sua mulher já está em uma fase critica,</p> <p>por que sua vida já esta chegando ao fim, e ele com toda sua tecnologia não consegue aproveitar os últimos dias com sua mulher!!</p> <p>Sentado no escritório</p> <p>mulher: Oi amor, precisamos conversar.</p> <p>Homem: conversamos depois; estou ocupado.</p> <p>Mulher: mas é algo serio.</p> <p>Homem: já falei que depois, seu cartão acabou o limite... haha</p> <p>-Ela sai sem rumo, nem direção, sabendo que sua morte esta próxima, então resolve fazer a ultima coisa na sua vida, mudar a vida do seu marido.</p>