PDE | GESTAR II

PROGRAMA GESTÃO
DA APRENDIZAGEM ESCOLAR

Acesse **www.mec.gov.br** ou ligue **0800 616161**

FNDE

Ministério da Educação

BRASIL UM PAÍS DE TODOS GOVERNO FEDERAL

LÍNGUA PORTUGUESA

LÍNGUA PORTUGUESA

ANÁLISE LINGÜÍSTICA E ANÁLISE LITERÁRIA – TP2

GESTAR II

PDE | GESTAR II

PROGRAMA GESTÃO
DA APRENDIZAGEM ESCOLAR

LÍNGUA PORTUGUESA

ANÁLISE LINGÜÍSTICA E ANÁLISE LITERÁRIA

TP2

CADERNO DE TEORIA E PRÁTICA

Presidência da República

Ministério da Educação

Secretaria Executiva

Secretaria de Educação Básica

PROGRAMA GESTÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR GESTAR II

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DOS ANOS/SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

LÍNGUA PORTUGUESA

CADERNO DE TEORIA E PRÁTICA 2

ANÁLISE LINGÜÍSTICA E ANÁLISE LITERÁRIA

Diretoria de Políticas de Formação, Materiais Didáticos e de Tecnologias para a Educação Básica

Coordenação Geral de Formação de Professores

Programa Gestão da Aprendizagem Escolar - Gestar II

Língua Portuguesa

Organizadora
Silviane Bonaccorsi Barbato

Autores
Cátia Regina Braga Martins - AAA4, AAA5 e AAA6
Mestre em Educação
Universidade de Brasília/UnB

Leila Teresinha Simões Rensi - TP5, AAA1 e AAA2
Mestre em Teoria Literária
Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP

Maria Antonieta Antunes Cunha - TP1, TP2, TP4, TP6 e AAA3
Doutora em Letras - Língua Portuguesa
Professora Adjunta Aposentada -
Língua Portuguesa - Faculdade de Letras
Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG

Maria Luiza Monteiro Sales Coroa - TP3, TP5 e TP6
Doutora em Lingüística
Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP
Professora Adjunta - Lingüística - Instituto de Letras
Universidade de Brasília/UnB

Silviane Bonaccorsi Barbato - TP4 e TP6
Doutora em Psicologia
Professora Adjunta - Instituto de Psicologia
Universidade de Brasília/UnB

Guias e Manuais

Autores
Elciene de Oliveira Diniz Barbosa
Especialização em Língua Portuguesa
Universidade Salgado de Oliveira/UNIVERSO

Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino
Doutora em Filosofia
Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP
Professora Adjunta - Instituto de Psicologia
Universidade de Brasília/UnB

Paola Maluceli Lins
Mestre em Lingüística
Universidade Federal de Pernambuco/UFPE

Ilustrações

Francisco Régis e Tatiana Rivoire

DISTRIBUIÇÃO
SEB - Secretaria de Educação Básica
Esplanada dos Ministérios, Bloco L, 5o Andar, Sala 500
CEP: 70047-900 - Brasília-DF - Brasil

ESTA PUBLICAÇÃO NÃO PODE SER VENDIDA. DISTRIBUIÇÃO GRATUITA.
QUALQUER PARTE DESTA OBRA PODE SER REPRODUZIDA DESDE QUE CITADA A FONTE.
Todos os direitos reservados ao Ministério da Educação - MEC.
A exatidão das informações e os conceitos e opiniões emitidos são de exclusiva responsabilidade do autor.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Centro de Informação e Biblioteca em Educação (CIBEC)

Programa Gestão da Aprendizagem Escolar - Gestar II. Língua Portuguesa: Caderno de Teoria e Prática 2 - TP2: análise lingüística e análise literária. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.
156 p.: il.

1. Programa Gestão da Aprendizagem Escolar. 2. Língua Portuguesa. 3. Formação de Professores. I. Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica.

CDU 371.13

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

PROGRAMA GESTÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR GESTAR II

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DOS ANOS/SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

LÍNGUA PORTUGUESA

CADERNO DE TEORIA E PRÁTICA 2

ANÁLISE LINGÜÍSTICA E ANÁLISE LITERÁRIA

BRASÍLIA
2008

Sumário

Apresentação.....7

PARTE I

Apresentação das unidades.....11

Unidade 5: Gramática: seus vários sentidos.....13
Seção 1: A gramática interna e o ensino produtivo.....14
Seção 2: A gramática descritiva e o ensino reflexivo.....19
Seção 3: A gramática normativa e o ensino prescritivo.....25

Leituras sugeridas.....34
Bibliografia.....35
Ampliando nossas referências.....36
Correção das atividades.....39

Unidade 6: A frase e sua organização.....45
Seção 1: O que é frase.....46
Seção 2: O período e a oração.....52
Seção 3: As várias possibilidades de organização da frase e do período.....58

Leituras sugeridas.....67
Bibliografia.....68
Correção das atividades.....69

Unidade 7: A arte: formas e função.....75
Seção 1: Arte e cotidiano.....77
Seção 2: A arte: classificação e características.....84
Seção 3: As funções da arte.....93

Leituras sugeridas.....96
Bibliografia.....97
Ampliando nossas referências.....98
Correção das atividades.....103

Unidade 8: Linguagem figurada.....109
Seção 1: A expressividade da linguagem cotidiana.....110
Seção 2: Figuras e linguagem literária.....117
Seção 3: Elementos sonoros e sintáticos da expressividade.....124

Leituras sugeridas.....132
Bibliografia.....133
Correção das atividades.....135

PARTE II

Lição de casa 1 143
Lição de casa 2 145

PARTE III

Oficina 3 149
Oficina 4 153

Apresentação

Bem-vindo aos estudos continuados de Língua Portuguesa!

Esperamos que você seja nossa companhia por um bom tempo, e que esta convivência seja enriquecedora tanto para nós como para você.

Você já teve as informações básicas sobre a estrutura do GESTAR II e as características e a organização dos cadernos de Teoria e Prática.

Queremos lembrar-lhe aqui a organização dos dois módulos que constituem o nosso curso completo. No Módulo 1, dividido em 3 cadernos de Teoria e Prática, vamos procurar construir ou rediscutir com você os pontos mais importantes do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, aqueles que constituem a base mesma para o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno. Estaremos, ao longo deste primeiro módulo, construindo e reelaborando conceitos que nos parecem fundamentais para você, por sua vez, construir ou reelaborar uma nova prática pedagógica.

Assim, vamos não só discutir conceitos como variação lingüística, texto, intertextualidade, gramática, arte e literatura, gêneros textuais, mas vamos mostrar como esses conteúdos podem e devem entrar nas suas aulas para alunos dos 3º e 4º ciclos.

O TP1 trabalha o texto e as variantes da língua como decorrentes da relação entre linguagem e cultura; o TP2 aborda as análises lingüísticas e literárias, e o TP3 discute as questões ligadas à nova conceituação de gêneros dos textos e de tipos de discursos.

Esses estudos iniciais pavimentarão o caminho para o Módulo 2, que vai sistematizar o trabalho em torno da leitura e da produção de textos, que, no primeiro, aparecem sobretudo como atividades.

Nossa expectativa é que essa organização seja uma forma bastante eficaz de ajudá-lo a reavaliar e redirecionar, quando necessário, seus conhecimentos e sua prática, para melhor atingir seus objetivos no trabalho com seus alunos.

PARTE I

TEORIA E PRÁTICA 2

- Unidade 5
- Unidade 6
- Unidade 7
- Unidade 8

GESTAR TP2

GESTAR II

TP2 - Língua Portuguesa

Caro Professor, cara Professora,

Nas unidades do TP1, insistimos na necessidade de o texto, em qualquer de suas formas, originar as atividades de língua portuguesa. Uma unidade tinha mesmo essa idéia como elemento central, lembra-se?

Pois, nas duas próximas unidades, os textos vão ajudar-nos a fazer uma reflexão mais sistemática sobre a língua.

É claro que, quando criamos ou interpretamos textos, estamos refletindo e aprendendo sobre a linguagem. Nesse sentido, qualquer pergunta feita sobre determinado enunciado, nosso ou alheio, já é um trabalho importante, que desenvolve nossa competência no uso da linguagem. Foi através de hipóteses e dúvidas, ainda que não explicitadas ou conscientes, mas que ficaram ecoando no nosso cérebro, que adquirimos inicialmente a linguagem, procedimento que não abandonamos mesmo depois do domínio da língua.

Esse trabalho que desenvolvemos obrigatoriamente pelo simples uso da língua pode tornar-se mais consciente e mais aprofundado, ao longo de nossa vida. O processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa avança nessa direção, por meio da chamada análise lingüística.

Vamos trabalhar a análise lingüística do mesmo modo que estudamos os textos: procurando ajudá-lo a "ver" melhor o assunto abordado. Só podemos refletir sobre o que observamos, e observamos melhor o que faz parte de nossa vida, do nosso cotidiano.

Freqüentemente, a análise lingüística e o trabalho com a gramática costumam ser mal vistos por alunos e muitos professores, ou mal orientados. Muitos vêem esse estudo como extremamente complexo, outros o acham completamente sem interesse, outros tantos o consideram sem sentido. No entanto, ele pode não ser desagradável, nem infrutífero. Muito pelo contrário. Vamos procurar demonstrar isso, ao longo dessas unidades.

Para você se sentir mais à vontade para percorrer esses caminhos da análise linguística, achamos oportuno esclarecer, inicialmente, alguns pontos sobre o que chamamos "análise lingüística" e "gramática".

Assim, na Unidade 5 – *Gramática: seus vários sentidos*, vamos refletir sobre as várias acepções que a palavra gramática tem nos estudos linguísticos, e como a confusão entre essas acepções pode gerar dificuldades no ensino-aprendizagem da língua. Na Unidade 6 – *A frase e sua organização* – vamos estudar as várias formas linguísticas de estruturar o texto - das mais simples às mais complexas, e como ajudar nossos alunos a compreender e usar essas estruturas.

Nas Unidades 7 e 8 vamos tratar da arte, suas características, em especial, da literatura.

Vamos começar a primeira unidade.

Unidade 5
Gramática: seus vários sentidos

Maria Antonieta Antunes Cunha



Iniciando nossa conversa

No estudo de linguagem e das línguas, poucas palavras têm tantos sentidos e sofrem tantos preconceitos como a palavra "*gramática*". Você já deve ter ouvido (e quem sabe até dito) frases como "Detesto gramática!", ou "A gramática portuguesa é muito difícil". É bom ouvir essas opiniões com cuidado.

Um primeiro ponto a salientar é que, em outras áreas, a palavra não sofre tanto com sentidos pejorativos e tem uso bastante comum. É freqüente, por exemplo, um livro sobre cinema falar na gramática de determinado filme.

Não podemos negar, no entanto, que na história do ensino-aprendizagem de línguas (e não só no Brasil) a palavra *gramática* tem sido alvo não só de alterações de significado como de empregos inadequados.

Entre os muitos sentidos ou combinações que tal palavra apresenta, vamos selecionar os que mais interessam à nossa atuação como professores de Língua Portuguesa. Vamos, por exemplo, descartar comentários sobre a chamada gramática histórica, que estuda a evolução do latim até tornar-se Português, uma vez que esse assunto não nos interessa de perto no Gestar II, embora tenha muita importância nos estudos lingüísticos mais profundos.

Vamos privilegiar três formas de conceber a gramática e discutir em que essas concepções podem ajudar você no seu trabalho com seus alunos.

Em cada seção em que dividimos esta unidade vamos trabalhar com uma delas. Assim, a primeira seção, intitulada *A gramática interna e o ensino produtivo*, vai mostrar a impossibilidade de uso da língua sem uma gramática. A segunda – *A gramática descritiva e o ensino reflexivo* – vai evidenciar como todos nós refletimos sobre a língua e como podemos aprimorar essa reflexão na sala de aula. A terceira seção, chamada *A gramática normativa e o ensino prescritivo*, vai discutir em que medida podemos e devemos lançar mão desse tipo de conhecimento.



Definindo nosso ponto de chegada

Ao final de todas as reflexões de nossa unidade, também baseada em textos diversos, esperamos que você possa:

1- caracterizar a gramática interna e o ensino produtivo;

2- caracterizar a gramática descritiva e o ensino reflexivo;

3- caracterizar a gramática normativa e o ensino prescritivo.

Esperamos que você leia a unidade com entusiasmo e tenha um excelente trabalho.

Seção 1

A gramática interna e o ensino produtivo



Objetivo da seção

Caracterizar a gramática interna e o ensino produtivo.

Antes de começarmos a abordar as várias concepções de gramática, gostaríamos de ouvi-lo, com relação ao estudo de gramática.



Atividade 1

A – Escreva abaixo o conceito que você tem de gramática. Não se preocupe com termos técnicos. Procure apenas deixar claro seu conceito de gramática.

B – Você trabalha com gramática? Que estratégias emprega no ensino de gramática?

Mais adiante, você vai poder comparar sua resposta com as considerações que faremos, ao longo da unidade. Em alguma medida, sua concepção vai aparecer nas nossas reflexões.

Comecemos nosso estudo pela fala de uma criança.



Atividade 2

Leia a transcrição de uma conversa entre uma criança de dois anos e nove meses, sua avó e sua babá.

– Filhinha, você quer ir pra escolinha com a vovó? (fala da avó).

– Eu vô (vou) com o papai, porque o carro dele é mais gande.

– Uai, Sofia, o carro da vovó é muito maior... (fala da babá).

– Não, o carro do papai é mais bonito.

– Mas, Sofia, o carro da vovó é novinho... (fala da babá).

– Eu vô (vou) no carro do papai porque o carro dele é todo azulzinho e combina com a roupa da escolinha...

– Vamos, filhinha, o papai chegou. Põe a roupinha.

– Eu não sabo pô, não, vovó. Me ajuda, vovó.

A – Quais são os traços do dialeto infantil observados nessa conversa?

B – Você pode supor por que a criança quer ir à escola com o pai?

C – Você acha que houve uma evolução nos argumentos da criança?

D – Que intenção tinha a babá, ao contrapor argumentos à fala da criança?

A conversa transcrita acima mostra que cada pessoa entende perfeitamente a fala das outras, se pertencem a uma mesma comunidade lingüística. O que permitiu esse entendimento de três falantes tão diferentes não foi simplesmente o vocabulário conhecido dos envolvidos no diálogo: foi também a organização das palavras, usadas numa combinação característica da língua portuguesa. A criança, por exemplo, tanto quanto a avó e a babá, usa flexões de masculino e feminino, das pessoas dos verbos. Usa também adequadamente a relação de causa e a gradação.

Podemos dizer que não só a criança do diálogo lido, mas as crianças em geral, desde muito cedo, vão internalizando não só o vocabulário, mas também as estruturas lingüísticas que vão ouvindo no ambiente em que vivem. Cada vez mais, a linguagem da criança vai aproximando-se da linguagem dos adultos com os quais convive. No caso da menina de nosso diálogo, ela não demorará a usar as formas “maior” e “sei”, e a pronunciar o grupo consonantal /gr/ (grande).

Assim, mesmo que apresentem diferenças, que não ficaram claras aqui, por termos um diálogo curto, a menina, a babá e a avó falam uma língua com muitas semelhanças: elas usam um conjunto de regras da língua muito próximas. As três usam uma gramática que foi sendo internalizada desde o início da aquisição da linguagem e que vai sendo usada de forma inconsciente e independentemente de qualquer estudo sistemático da língua.



Atividade 3

Observe os "erros" que a criança apresenta, no uso da língua: mesmo essas "incorreções" são uma prova de que ela domina certas regras da língua.

A – Quando disse "mais gande", que regra a menina dominava com relação aos graus de comparação da Língua Portuguesa?

B – Quando disse "Eu não sabo pô", que regra a menina mostrou conhecer, com relação à formação do presente do indicativo dos verbos portugueses?

Exemplos como os acima mostram que a criança, mesmo pequena, domina muitas regras de sua língua. Podemos dizer que, por volta dos 6 anos, ela já conhece a sua estrutura básica. O que os pequenos falantes não dominam, inicialmente, são as exceções.

Temos aqui o primeiro sentido da palavra gramática: é o conjunto dos recursos lingüísticos que o falante aciona, mesmo inconscientemente, ao fazer uso da língua.

Essa gramática **internalizada**, chamada também **interna** ou **implícita**, está no texto oral ou escrito de todos os falantes: a língua só se realiza com o uso desse conjunto de regras que organiza as palavras. Por outro lado, essa gramática vai sendo ampliada, na medida em que o falante vai entrando em contato com novas situações de comunicação e diferentes usos da língua.

No ensino-aprendizagem da língua, é fundamental a consideração dessa gramática interna: o trabalho com a língua não só tem de partir dela, como tem de procurar ampliá-la. A primeira orientação do professor de Língua Portuguesa deve ser, portanto, no sentido de criar as oportunidades para que os alunos ampliem cada vez mais seus usos da língua, nas mais variadas situações sociocomunicativas.

O contato com textos dos diversos gêneros, dos próprios alunos ou alheios, atividades de produção e de reorganização de textos, de transposição de dialetos e registros são

formas essenciais desse tipo de ensino-aprendizagem da língua chamado **produtivo**, que procura sobretudo desenvolver a competência discursiva do aluno, seja como locutor, seja como interlocutor.

Veja que algumas atividades que vimos propondo para você e a maioria das que sugerimos para o trabalho com seus alunos são do tipo produtivo. Atualmente, não há dúvida da importância desse tipo de ensino: temos insistido desde o início de nosso curso no fato de que o sujeito aprende a língua usando a língua e que, usando-a, também atua sobre ela e a constrói. Vale ressaltar, ainda, que sempre haverá algum tipo de reflexão nessas atividades, mas trata-se de uma reflexão bastante pontual, prática, sobre o uso da língua naquele momento específico, mais ligada à sua própria intuição de falante da língua.



Avançando na prática

Seus alunos de 5ª a 8ª série certamente não falam "mais grande", nem "sabo", como a nossa menina. Mas falam ou escrevem formas que temos de tentar modificar. Temos de proceder com eles da mesma maneira pela qual a menininha vai passar a falar "maior" e "sei": temos de oferecer muitas situações de interação em que as formas aceitas como corretas apareçam, de tal modo que aos poucos os alunos as vão interiorizando. Além da própria conversa com colegas e com você mesmo, que sutilmente vai introduzindo as formas desejadas, e dos textos escritos, você pode montar exercícios em que as formas sejam privilegiadas, se possível em oposição a outras semelhantes, usadas em outros contextos. Veja como pode proceder.

1. Você percebeu que vários de seus alunos usam o verbo ter, significando existir ou haver, mesmo em situações em que caberia o registro formal e o uso da norma culta. Não adianta "corrigir" a frase do aluno se ele não praticou a forma desejada.

2. Procure textos em que o tal verbo substitui e outros em que não substitui os verbos haver ou existir. Podem ser textos bem curtos, às vezes, até uma frase, que esclareça bem o seu contexto.

3. Organize exercícios de lacuna ou de reescrita da frase, substituindo os verbos. É importante observar a flexão adequada dos verbos, em cada caso. É importante, também, que o contexto seja claro, para que não se substitua o verbo numa frase em que outro cabe melhor, em função do registro.

Na próxima unidade, você vai fazer uma série de atividades que exemplificam bastante bem esse tipo de ensino produtivo da língua.

Mas a palavra gramática tem outros sentidos: a gramática interna sempre existiu desde quando existe língua; já na Antigüidade estudiosos fazem registros sobre a constituição e a organização da língua, segundo a sua observação.

Queremos dizer com isso que é muito antigo o interesse sobre o fenômeno da linguagem, e a observação e a reflexão sobre os acontecimentos da língua culminam com a sua descrição e seu registro, que começam a aparecer em manuais ou documentos.

Vemos surgirem, assim, outros sentidos do termo gramática: pode ser o estudo e a descrição dos fatos lingüísticos, e pode ser o documento que registra esse estudo.

Tais estudos e manuais podem tomar duas direções:

a) numa visão que vem ganhando importância cada vez maior, esses estudos podem ter uma intenção de observar, analisar e descrever as regras utilizadas pelos usuários da língua em todas as suas modalidades, dialetos e registros. É a gramática descritiva, que vamos caracterizar na seção 2;

b) numa visão que existe desde os antigos, esses estudos podem ter a intenção de observar, analisar e descrever as regras da língua no seu dialeto culto e sobretudo na sua forma escrita. É a gramática normativa, que vamos estudar na seção 3.

Antes de passar à próxima seção, vamos resumir o que estudamos até agora.



Resumindo

Um primeiro e importante sentido da palavra gramática: é o conjunto de regras da língua que cada falante domina, mesmo inconscientemente e independentemente de sua escolaridade. Essa gramática, chamada implícita, internalizada ou interna, vai sendo adquirida pelo falante no contato com outros falantes de seu ambiente e terá, portanto, as marcas dialetais desse(s) grupo(s).

Para o ensino da língua, é essencial o trabalho com essa gramática, que pode e deve ser cada vez mais ampliada, o que se consegue sobretudo pelo ensino produtivo da língua, que privilegia o desenvolvimento da língua "em uso" e pretende desenvolver novas habilidades do falante.

Seção 2

A gramática descritiva e o ensino reflexivo

Objetivo da seção

Caracterizar a gramática descritiva e o ensino reflexivo.

Atividade 4

Observe esta publicidade, publicada na revista de bordo da Varig que ocupa 3 páginas. A primeira figura ocupa uma página inteira da direita, e a outra é a segunda parte da propaganda, ocupando duas páginas.





A – Você teve facilidade ou dificuldade para entender o texto escrito na carroça? Justifique.

B – Na publicidade, você reconhece a fala/voz de quantas pessoas? Onde aparece cada uma?

C – Que marcas (expressões, usos ortográficos e escrita) indicam um locutor pouco letrado?

D – Na voz dos criadores do anúncio, há pelo menos dois registros muito diferentes de linguagem. Procure as razões do uso de cada um deles.

Nas perguntas feitas acima, procuramos chamar sua atenção para o uso feito da língua, seja por Joel, seja pelos criadores da publicidade.

Vimos que, a não ser na tentativa inicial de "escrever chique", Joel usa as mesmas regras básicas que o texto dos anunciantes. Vimos também que o adjetivo "velho" é escrito conforme uma opção gráfica possível: assim como temos partilha, matilha, coelho, temos família, Célio, Cecília.

Observamos que os anunciantes começam a publicidade com uma linguagem descontraída, na chamada em forma de pergunta, na primeira página, e uma resposta na segunda. Como estão falando de telefone, os traços dessas primeiras frases são da linguagem oral ("Tá procurando", "Ligue pro").

Estamos, portanto, descrevendo como a língua é usada por seus falantes, em situações específicas de comunicação.

Como chegamos a essa descrição? Primeiro, observamos cuidadosamente determinados textos produzidos pelos falantes. Depois, tentamos analisar e descrever o que observamos.

Nesse caso, estamos usando um pequeno exemplo de estudo da chamada **gramática descritiva**.

Como já anunciamos, ela procura simplesmente descrever os usos das regras da língua e buscar razões para esses usos, sem a preocupação de rotular os empregos em "certos" e "errados".

Isso ocorre basicamente por três motivos: a) a gramática descritiva tem um interesse especial, embora não exclusivo, pela língua na sua forma "natural", a modalidade oral,

uma vez que ela é que é, em princípio, usada por todos os falantes; b) procurando a descrição da língua à disposição de todos os falantes, não tem interesse exclusivo na norma-padrão ou culta, que, como sabemos, não é usada por todos os falantes; c) pelos mesmos motivos, não observa especificamente a linguagem literária, pela sua própria possibilidade de "infringir as regras" e criar formas estéticas únicas.

Essa gramática descritiva é muito mais acionada pelo falante do que podemos imaginar. Na realidade, somos todos, em alguma medida, tocados pelo mistério e poder da linguagem e com maior ou menor intensidade procuramos conhecê-la.

O caso que citamos a seguir é absolutamente verídico.

O menino mal tinha feito quatro anos. Na noite anterior, assistira com o pai a um jogo de futebol do Vasco, que tinha um jogador bastante razoável chamado Zanata.

Pois, na manhã seguinte, o menino, enquanto se arrumava para a escola, observou:

– Mamãe, olha que engraçado! Zanata tem três pedacinhos que acabam igual: Za - na - ta...

De novo, é preciso insistir na idéia de que você deve ter exemplos parecidos da percepção das crianças com relação a algum dado da língua. O que esse menino fez foi observar a língua e registrar numa fala o que foi observado.

Se todos demonstramos algum interesse pelos fatos da língua e procuramos entender seus mecanismos, por que não aproveitar essa atenção despertada e desenvolver uma reflexão mais sistematizada sobre as questões da linguagem?

A questão é saber descobrir que fatos da língua são significativos e podem realmente auxiliar o aluno na ampliação de seus recursos lingüísticos; em outras palavras, aumentar sua competência discursiva.

Um importante lingüista francês, André Cousinet, já nos meados do século passado, insistia no fato de que cabia a nós, professores de línguas, ajudar nossos alunos a fazer o papel do lingüista: além do próprio uso da língua, observar, observar, observar, e refletir sobre o observado. Depois, registrar essa reflexão de algum modo, se for necessário.

Essa é a base da gramática descritiva e de um tipo de ensino da língua que alguns chamam **descritivo** e que preferimos chamar de **reflexivo**.

O estudo reflexivo da gramática é quase sempre um desdobramento natural de um bom ensino produtivo da língua. Muito raramente, o ensino produtivo não implica algum tipo de questionamento e de reflexão. Bons exemplos desse trabalho são os estudos de interpretação e o de reescrita de nossa produção. A chamada "refacção de textos" é , sem dúvida, um momento de reflexão sobre nossas escolhas e as possibilidades de melhor expressão. Nesses casos, trata-se de estudar as possibilidades lingüísticas mais adequadas a determinado momento de comunicação, e não de rotular fórmulas certas ou erradas.

Vejamos uma situação bem simples em que a reflexão sobre um fato gramatical se torna significativo.

Os alunos estavam dramatizando uma cena da peça Pluft, o Fantasminha, uma das obras-primas do teatro infantil brasileiro, de Maria Clara Machado. (Essa peça faz parte da coleção da Companhia das Letrinhas, distribuída aos alunos das escolas públicas brasileiras no projeto "Literatura em minha casa", do MEC.)

Em cena, só Pluft, o menino-fantasma simpaticíssimo e que morria de medo de gente, e Maribel, a menina que tinha sido raptada pelo pirata Perna-de-Pau e levada para uma casa abandonada, por acaso a residência da família Fantasma. Ela acaba de acordar de um desmaio, porque deu de cara com o fantasminha. O momento é de muita tensão... Ela, menos medrosa, acaba começando um diálogo:



Maribel (tensa) Como é que você se chama?

Pluft (tenso) Pluft. E você?

Maribel Eu sou Maribel.

Pluft Você é gente, não é?

Maribel Sou. E você?

Pluft Eu sou fantasma.

Maribel Fantasma mesmo?

Pluft Fantasma mesmo . Minha mãe também é fantasma.

Maribel (relaxando) Engraçado... de você eu não tenho medo!...

Pluft (idem) Nem eu de você. Engraçado...

Mãe (de dentro) Pluft!

Pluft É minha mãe. Com licença. O que é, mamãe?

Mãe Com quem você está falando?

Pluft Com Maribel.

Mãe Com quem?

Pluft (gabando-se) Ora, mamãe, com gente. (Aproximando-se mais da menina, com ar de velha amizade.) Com Maribel.

Mãe Ah! Então ela já acordou?

Maribel Mas sua mãe também é fantasma?

Pluft Claro, ora!(Ofendido.) Você queria que ela fosse peixe?!

MACHADO, Maria Clara. *Pluft, o fantasminha*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002. p.19-20.

No ensaio da dramatização, o aluno que fazia o papel de Pluft pergunta: Você é gente?

Pedimos que os colegas ajudem a lembrar como era a pergunta. Alguém se lembra da forma da interrogativa do texto: Você é gente, não é?

Começamos, então, a trabalhar com as várias formas de perguntar. Rapidamente, os alunos chegaram a três frases:

a) Você é gente?

b) Você é gente, não é?

c) Você não é gente, é?

Apresentadas essas frases, começamos a buscar situações em que usávamos uma delas, em vez das outras. Eles criaram várias frases e começaram a perceber que cada uma delas apresentava um tipo de envolvimento do locutor, uma expectativa de resposta do interlocutor. Viram ainda que, na fala, o tom também ajudava a criar os significados para a pergunta. Um exemplo:

A mulher pergunta ao marido:

– Você vai sair? (Ela não sabe e quer saber, simplesmente, sem forçosamente preferir uma ou outra resposta.)

– Você vai sair, não vai? (Ela espera que o marido saia).

– Você não vai sair, vai? (Ela espera que ele não saia).

Vimos, depois, uma forma indireta de pergunta, que precisaria de um contexto diferente: "Eu não sei se você vai sair...".

Aproveitamos, nesse caso, uma situação de interesse pela dramatização para uma reflexão sobre algumas formas de perguntar. No diálogo entre Maribel e Pluft, ele já sabia que ela era gente, queria a confirmação e mostrar conhecimento...

Com os exemplos criados por eles mesmos e com o texto da própria peça, a observação e a reflexão sobre um dado da gramática foram significativas. O ponto mais importante, para se estabelecer uma boa reflexão sobre a língua, é que sejam abordados fatos da gramática internalizada, regras que o aluno realmente conhece e domina, mesmo inconscientemente.



Atividade 5

Que atividade de ensino produtivo e que atividade de ensino descritivo/reflexivo você poderia fazer com seus alunos, a partir do diálogo entre Maribel e Pluft?



Avançando na prática

Voltemos ao Avançando na prática anterior, da seção 1, no qual abordamos o uso que nossos alunos fazem do verbo *ter*, substituindo *haver* ou *existir*, não simplesmente no registro informal, em que isso é perfeitamente cabível, mas nas situações que requerem o uso da norma culta.

1. Sugerimos-lhe que procurasse vários textos em que se usavam adequadamente os três verbos, conforme o contexto.

2. Sugerimos-lhe, ainda, que organizasse uma série de exercícios de lacuna, ou de reescrita do texto, nesse caso substituindo um verbo por outro.

3. Outra atividade interessante, agora de caráter sobretudo reflexivo, seria pedir aos alunos que, nos textos trazidos por você, trocassem os verbos das frases, especialmente o *ter* no lugar dos outros. Ajude-os a caminhar no sentido de perceber que a frase soará esquisita, com palavras que não se harmonizam. Isso valeria, naturalmente, se a intenção fosse "chocar", brincar com o interlocutor. Seria, mais ou menos, o efeito do uso de sandálias havaianas com um longo preto.

4. Com relação a esses verbos, seria importante escrevê-los em colunas na lousa e levar os alunos a perceberem as concordâncias diferentes, além da presença ou ausência das preposições. (Minha casa tem oito pés de jabuticabas. Em minha casa há/existem oito pés de jabuticabas.)

Observação: É preciso que os exemplos sejam em número razoável, para que os alunos possam perceber as regularidades e daí construir uma idéia clara sobre os empregos.

Como você já deve ter percebido, várias atividades que lhe propomos, com relação aos textos, estão ligadas à visão da gramática descritiva e ao ensino reflexivo da língua. Não se trata de ensinar nomenclatura, nem de esgotar qualquer assunto, numa profundidade que não interessa ao falante. Trata-se de fazê-lo observar seus usos da língua, ou os usos do texto com o qual trabalha.

Na próxima seção, vamos ver como se tem dado preferencialmente o ensino de gramática nas nossas escolas. Antes, porém, vejamos resumidamente o que foi apresentado na Seção 2:



Resumindo

Quando nos interessamos em alguma medida pela linguagem e sua realização na língua, procuramos observar, analisar e tirar conclusões sobre os usos da língua.

Começamos a refletir sobre ela, o que representa a gramática chamada descritiva.

A gramática descritiva e o ensino reflexivo têm de apoiar-se na gramática internalizada dos alunos: eles só podem efetivamente observar o que conhecem e dominam, como locutores ou interlocutores.

Seção 3

A gramática normativa e o ensino prescritivo



Objetivo da seção

Caracterizar a gramática normativa e o ensino prescritivo.

Já sabemos que a gramática normativa é também descritiva, mas seu foco é exclusivamente o estudo das regras de uso da norma culta da língua. Esse estudo está registrado nos livros que chamamos "gramáticas normativas".

As gramáticas normativas são muito antigas, em todas as línguas. Pretenderam, por muito tempo, ser o "guia de uso da língua", estabelecer o certo e o errado, privilegiando as regras do dialeto culto, visto como o único válido e legítimo no ensino da língua.

Quando estudamos a norma culta, na Unidade 2 do TP1, procuramos mostrar os equívocos mais comuns no trabalho com a norma culta. Vamos recapitular esses pontos, porque eles marcam o estudo empreendido na gramática normativa.

Primeiramente, vimos a confusão entre norma culta e modalidade escrita da língua: na realidade, a norma culta tem formas escritas e formas orais. Vimos, também, que é costume ligar-se a norma culta à linguagem literária, o que não procede: a linguagem literária pode afastar-se completamente da norma culta, na medida em que o artista, conforme seus objetivos, pode lançar mão de qualquer dialeto, modalidade e registro para criar sua obra. Por último, observamos que a norma culta é **um** entre vários dialetos de uma língua, e que os dialetos são equivalentes, em seus âmbitos de uso. Qualquer língua tem muito mais elementos do que os evidenciados em sua norma culta: estudar apenas os fatos desse dialeto é perder muito da riqueza da língua.

A gramática normativa costuma apresentar o mesmo viés no estudo das regras da língua: ao centrar-se na observação da norma culta, acaba privilegiando as realizações escritas, literárias e formais.



Atividade 6

A que conclusão podemos chegar, quanto à amplitude ou à extensão dos estudos da língua feitos pela gramática normativa?

Uma outra questão fundamental, ligada ao que dissemos, mas que precisa ser enfatizada, é que a gramática normativa, pelas características indicadas acima, trata a língua como se fosse um bloco único, desconsiderando as questões decorrentes da situação da interação, das condições em que se dá a interlocução: o contexto, junto com a escolha de estruturas lingüísticas, é que cria as possibilidades de significação, atribuída pelo interlocutor.

A gramática normativa cria o ensino chamado **prescritivo**, como se se fizesse um receituário de "boas maneiras lingüísticas", colocado à disposição dos falantes, especialmente dos alunos.

Uma vez que, nessa gramática, a norma culta parece ser a "língua correta", a noção de erro e acerto é muito marcante, enquanto nas gramáticas descritiva e produtiva a noção mais importante é a adequação da linguagem a cada situação sociocomunicativa.

Atividade 7

Você vai ler abaixo um pequeno texto de Millôr Fernandes, já nosso conhecido do TP1, autor de *Fábulas Fabulosas*.

A tinta de escrever

A tinta de escrever é um líquido com que a gente suja os dedos quando vai fazer uma lição. A gente podia fazer a lição com lápis mas com lápis era muito fácil e por isso a professora não deixa. Assim, a gente tem que tomar muito cuidado porque com tinta o erro nunca mais sai. E uma coisa que eu não sei é como um vidrinho de tinta tão pequeno pode ter tanto erro de português.

FERNANDES, Millôr. *Conpozissõis Imfãtis*. Rio de Janeiro: Nórdica, 1976. p.17.



A – A partir do título da obra, qual você imagina ser a intenção do autor, ao escrevê-la?

B – A "composição" da criança mostra a idéia que ela faz da professora. É positiva ou negativa? Justifique.

C – Com que conceito de gramática a professora parece trabalhar? Justifique.

D – Que elementos criam o humor do texto?

E – Há também uma crítica implícita, sobre o ensino de redação. Qual é?

Muitas vezes, na busca da "correção" da norma culta, professores costumam rejeitar obras que não apresentem a linguagem padrão/culta, sob a alegação de que com tais obras as crianças "desaprendem" o que a escola tenta ensinar. Algumas vezes, vão mais longe, como veremos a seguir.

Você vai ler um trecho de uma obra muito premiada, no Brasil e no exterior: *A casa da madrinha*, de Lygia Bojunga, da qual já lemos um trecho, relativo ao ciúme, você se lembra? Agora, vamos conhecer uma escola para onde levaram o Pavão, amigo de Alexandre, um menino que saiu procurando a casa da madrinha. Como o Pavão era lindo, com sua bela cauda colorida, muita gente começou a querer ser dona dele. E, para ele ficar bem bonzinho, foi levado à escola Osarta. Felizmente, isso foi antes de ele encontrar Alexandre e virar seu amigo inseparável. Mas vamos conhecer a escola.

Osarta

A escola pra onde levaram o Pavão se chamava Escola Osarta do Pensamento. Bolaram o nome da escola pra não dar muito na vista. Mas quem estava interessado no assunto percebia logo: era só ler Osarta de trás pra frente.



A Osarta tinha três cursos: o Curso Papo, o Curso Linha e o Curso Filtro.

O Curso Papo era isso mesmo: papo. Batiam papo que só vendo. O Pavão até que gostou; naquele tempo o pensamento dele era normal, ele gostava de conversar, de ficar sabendo o que é que os outros achavam, de achar também uma porção de coisas. Só que tinha um problema: ele não podia achar nada; tinha que ficar quieto escutando o pessoal falar. Se abria o bico ia de castigo; se pedia pra ir lá fora ia de castigo; se cochilava (o pessoal falava tanto que dava sono), acordavam ele correndo pra ele ir pro castigo.

O Pavão então resolveu toda a hora abrir o bico, ir lá fora, cochilar - só pra ficar de castigo e não ouvir mais o pessoal falar. Não adiantou nada, deram pra falar na hora do castigo também. E ainda por cima falavam dobrado.

O Pavão era um bicho calmo, tranqüilo. Mas com aquele papo todo dia, o dia todo a todo instante, deu pra ir ficando apavorado. Se assustava à-toa, qualquer barulhinho e já pulava pra um lado, o coração pra outro. Pegou tique nervoso: suspirava tremidinho, a toda hora sacudia a última pena do lado esquerdo, cada três quartos de hora sacudia a penúltima do lado direito.

O Curso Papo era pra isso mesmo: pro aluno ficar com medo de tudo. O pessoal da Osarta sabia que quanto mais apavorado o aluno ia ficando, mais o pensamento dele ia atrasando. E então eles martelavam o dia inteiro no ouvido do Pavão:

– Não sai aqui do Curso. Você saindo, você escorrega, você cai, cuidado, hem?

cuidado. Olha, olha, você tá escorregando, tá caindo, não disse?! Você vai ficar a vida toda pertinho dos teus donos, viu? Nâo fica nunca sozinho. Ficar sozinho é perigoso: você pensa que tá sozinho mas não está: tem fantasma em volta. Olha o bicho-papão. Cuidado com a noite. A noite é preta, cuidado.

Inventavam coisas horríveis pra contar da noite. E diziam que se o Pavão não fizesse tudo que os donos dele queriam, ele ia ter brotoeja, dores de barriga horrorosas, era até capaz de morrer assado numa fogueira bem grande.

O Pavão cada vez se apavorava mais . Lá pro meio do curso ele pegou um jeito esquisito de andar: experimentava cada passo que dava, pra ver se não escorregava, se não caía, se não tinha brotoeja, se não acabava na fogueira. E na hora de falar também achava que a fala ia cair, escorregar, trancava o bico, o melhor era nem falar. E então as notas dele começaram a melhorar.

No princípio do curso o Pavão só tirava zero, um, dois no máximo. Mas com o medo aumentando, as notas foram melhorando: três, quatro, cinco; e teve um dia que o Pavão teve tanto medo de tanta coisa que acabou ganhando até um sete. (Nota dez era só pra quando o aluno ficava com medo de pensar. Aí o curso estava completo, davam diploma e tudo.) No dia que o Pavão ganhou nota sete, de noite ele sonhou. Um sonho muito bem sonhado, todo em tom amarelo, azul e verde alface. Sonhou que o pessoal do Curso Papo falava, falava, falava e ele não escutava mais nada: tinha ficado surdo. Acordou e pensou: taí, o jeito é esse. Foi pra aula. Estavam encerando o corredor da escola. Pegou um punhado de cera e, com um jeito bem disfarçado, tapou o ouvido. Daí pra frente o Pavão ficava muito sério olhando o pessoal do Curso falando, falando, e ele - que bom! - sem poder escutar.

Fizeram tudo. Falaram tanto que ficaram roucos. Um deles chegou até a perder a voz. Mas não adiantava: o medo do Pavão não aumentava; não se espalhava; tinha empacado na nota sete e pronto. Resolveram então levar o Pavão pro Curso Linha.

E o Pavão foi. Com um medo danado de cair. Examinando a perna a toda hora, pra ver se uma coceirinha que ele estava sentindo já era a tal brotoeja.

Suspirando tremidinho. Sacudindo a última pena e a penúltima também. Mas fora disso - normal.

NUNES, Lygia Bojunga. *A casa da madrinha*. Rio de Janeiro: Agir, 1985. p.24-26.



Atividade 8

A – Segundo a narração, o que caracteriza um pensamento atrasado?

B – Como os "donos" garantem a submissão dos alunos?

C – Você conhece escolas parecidas com a Osarta? Justifique sua opinião.

D – Você percebe no texto um registro formal ou informal? Apresente exemplos que provem sua resposta.

E – Há professores que pedem aos alunos que "corrijam" textos de Lygia Bojunga, como este, marcados pelo coloquialismo. Como você analisa essa atividade de correção?

Bem, o fato de não se dever pautar nosso trabalho de Língua Portuguesa pelo "ensino prescritivo", privilegiando a gramática normativa, não significa que ela não tenha qualquer lugar no ensino da língua.

Se um dos objetivos do ensino de Língua Portuguesa é auxiliar nosso aluno a desenvolver a competência para o uso da língua nas mais diversas situações sociais, inclusive as que exigem o uso da modalidade escrita e da norma culta, a gramática normativa não pode ser descartada. É lógico que, quando estivermos oferecendo aos nossos alunos situações formais de uso da língua, as regras da norma culta terão validade. Quando estamos trabalhando ortografia, por exemplo, a prescrição tem sentido. O que não podemos é considerar que só vale uma norma, a culta.

Ao contrário do que vínhamos fazendo ao longo de décadas, temos de restringir o campo de estudo normativo e prescritivo. Sobretudo, não podemos colocá-lo anteriormente, ou independente do desenvolvimento da gramática interna. Nem podemos trabalhar um fato da gramática normativa sem ser por meio da descrição e da reflexão. Lembre-se do que afirmamos no início da unidade: a gramática normativa também é descritiva. A questão é que ela só descreve, para receitar, as regras da norma culta.

Temos de inverter o papel e o tempo que vem tendo nas nossas aulas cada um dos tipos de ensino: o produtivo, o reflexivo e o prescritivo. Nesse sentido, o prescritivo não pode ser preferencial, mas não pode ser simplesmente banido dos estudos.



Avançando na prática

Propomos-lhe desenvolver com seus alunos atividades de ensino produtivo, descritivo e prescritivo baseadas no texto abaixo, de Ivan Ângelo, premiado escritor mineiro, nascido em Barbacena. Jornalista, foi editor de artes e secretário de redação por duas décadas, além de roteirista da TV Globo. Entre outras obras, publicou *A festa, O ladrão dos sonhos, Amor? Pode me beijar se quiser*.

O texto abaixo é parte de um depoimento do autor, sobre seu professor inesquecível. (O livro de onde extraímos esse trecho apresenta vários depoimentos de autores importantes sobre seus professores inesquecíveis.) Leia-o cuidadosamente, e depois analise nossas propostas de trabalho e escolha algumas para desenvolver com seus alunos.

Eu odeio professores. Eu odeio professores. Eu sempre vou odiar professores. Ficava repetindo isso para me acalmar e depois de umas cem vezes já conseguia aceitar o fato de que ia bombar. Eu não tinha problema nenhum com eles, a não ser o fato de eles terem vários problemas comigo. O de História, Zé Raimundo, me botava para fora da sala assim que chegava. Chamava de molecão e botava para fora. E depois me cobrava a lição de casa, que eu não tinha feito porque ele não me deixava assistir à aula. Dona Rosa, de Religião, achou que eu estava querendo acabar com o trabalho dela quando eu disse que religião tinha de ser ensinada em História e deveria explicar igualmente todas as religiões, até a dos índios. O de Matemática vivia repetindo que todos tinham de ter cabeça para exatas, que só a matemática e o jogo de xadrez ensinavam a raciocinar, e ficou pê da vida quando eu perguntei na oitava vez que ele repetiu aquilo se todos os filósofos sabiam matemática e xadrez. Achou que eu estava gozando ele e de lá para cá me faz perguntas valendo ponto e me chama na lousa para resolver um problema valendo ponto e jogou minha nota do bimestre lá para baixo. O de Educação Física não aceita o fato de eu não conseguir fazer todos os exercícios por ser gordinho e fica gritando grossuras na frente das meninas, grossuras do tipo "geme mas faz", todo mundo rindo e sabendo que é comigo. O de Geografia vem com tudo decorado e não aceita perguntas fora do tema, mas como é que alguém pode aprender sem perguntar? Se ele falava do mar eu queria saber qual é a origem da água, coisas assim que surgem de repente, e ele diz que eu quero é tumultuar a aula para ele não dar a matéria. O professor de Ciências vive metendo percebes no meio das frases, não fala uma coisa sem perguntar "percebe?", e todo mundo chama o cara de Percebe. O Percebe quer assim, o Percebe fez assado, o Percebe pediu isso ou aquilo. Quando eu pedi um esclarecimento a ele sobre a matéria, explicando direitinho o que eu não tinha entendido, meti também um percebe para ficar mais do jeito de ele falar, e a turma riu demais, e ele agora me odeia. Não vou ficar me estendendo muito para não encher o saco, mas toda hora eu entro numa dessas. Bom, e tem o meu problema com a Ferraz, de Português.

ÂNGELO, Ivan. Minha primeira história. *In*: *Meu professor inesquecível*. São Paulo: Gente, 1997. p.67-68.

1. O primeiro trabalho deve ser a leitura individual do texto pelos alunos.

2. Proponha inicialmente apenas esta pergunta: Pela construção do texto e pelo título do depoimento, qual você imagina ser o professor inesquecível do autor?

3. Em seguida, proponha um debate sobre a figura do narrador:

A) Quais as suas características como aluno?

B) O fato de o depoimento ser feito por ele mesmo cria ou não a possibilidade de ser parcial?

C) É um tipo de aluno comum em nossas salas de aula?

D) A reação dos professores também é comum?

E) As várias personalidades dos professores também são comuns?

Atenção! Esse debate exige um bom relacionamento com a classe, a capacidade de ouvir e avaliar comentários dos alunos sobre a escola e seus professores. Mas a experiência é um ótimo exercício de linguagem e uma oportunidade significativa para uma discussão aberta sobre as relações que se estabelecem numa escola .

4. Para a produção de texto, sugerimos dois trabalhos:

A) Proponha que os alunos narrem os mesmos fatos contados em 3ª pessoa, por um colega do aluno, ou por um dos professores criticados pelo narrador. Nesse último caso, a narração fica melhor em 1ª pessoa.

B) Sugira a continuação do depoimento: os fatos seguintes envolveriam certamente a professora de Português.

A produção será lida e comentada por um colega.

5. Com relação à linguagem do autor, valeria a pena os alunos procurarem traços de um dialeto jovem. Discuta com eles cada exemplo levantado por eles.

6. Escolha um fato lingüístico típico da norma culta existente no texto e ajude os alunos a observarem as frases em que ocorre. Por exemplo, para uma oitava série: há algumas frases em que os pronomes eu ou ele vêm precedidos de preposição, mas não formam uma palavra (dele), nem o pronome aparece na forma oblíqua (de mim). Dê e peça exemplos dos dois casos, coloque-os em uma coluna para cada tipo de ocorrência. Vá discutindo com eles cada hipótese formulada, até eles perceberem que os pronomes vêm separados e na forma reta (eu/nós/eles etc.), quando funcionam como sujeito, ou quando não podem vir no final da oração ou frase. (A forma de concluir depende do conhecimento lingüístico que os alunos já apresentam.)

Atividade 9

Depois de analisar as sugestões feitas acima, no *Avançando na prática*, responda: que tipo de ensino cada proposta enfatiza?

Antes de terminar nossas reflexões, ainda se fazem necessárias duas observações. Ambas, com toda certeza, estão implícitas desde a nossa primeria unidade, mas só agora parece-nos termos explorado suficientemente determinadas situações de ensino-aprendizagem para explicitá-las.

A primeira observação é relativa ao conceito de análise linguística e sua relação com a gramática. Como vimos no TP1, as estruturas lingüísticas não são suficientes para criar a interação: há muitos elementos extra-lingüísticos, que são decisivos na produção de sentido de cada enunciado, ou texto de um locutor. Vimos o quanto as condições de produção, que vão das características dos interlocutores até o ambiente e o assunto, influenciam ou determinam a interlocução.

Por isso, além ou ao lado da análise propriamente gramatical, dos recursos da língua, trabalhados em qualquer das concepções de gramática, temos de observar as condições de produção da linguagem. Daí a análise lingüística trabalhar também a situação sócio-discursiva, onde o contexto é decisivo para a produção de significados.

Muito relacionada a essa primeira observação, nossa segunda ponderação quer apontar para as três dimensões (ou eixos) da linguagem, que se superpõem na constituição de qualquer enunciado: a semântica, a sintática e a pragmática.

Pois bem, temos insistido na idéia da interação como a produção de significados. Num texto verbal, oral ou escrito, esses significados são construídos tanto pelo léxico, ou palavras empregadas (dimensão semântica), quanto pela sintaxe escolhida pelo locutor (dimensão sintática), e ambas se relacionam ou se definem em função de cada situação discursiva, quer dizer, em função das condições da comunicação (dimensão pragmática).

Sintaxe é a parte da gramática que estuda a organização das palavras na formação de unidades significativas. Cuida das funções, da colocação, da concordância e da regência dos termos na oração.

Semântica é o estudo do significado das palavras.

Pragmática é o ramo da Lingüística que estuda as condições de produção dos enunciados, tendo o contexto como um de seus conceitos básicos.

Em cada texto, essas três dimensões se entrelaçam, numa teia que constrói o seu significado. Compreender e interpretar um texto é, portanto, perceber as inter-relações das dimensões semântica, sintática e pragmática da linguagem que o constitui.



Resumindo

Nesta unidade, procuramos enfatizar o lugar, no projeto de ensino-aprendizagem da língua, de três concepções de gramática: a interna, a descritiva e a normativa. Procuramos mostrar que não se pode usar uma língua sem usar a sua gramática. Nesse sentido, é importante frisar que a gramática interna, ou implícita, ou internalizada, é o conjunto de regras que qualquer falante da língua domina, mesmo que não perceba esse uso e mesmo que jamais tenha estudado. É fundamental o professor perceber que essa gramática se amplia sempre, e que desenvolvê-la é desenvolver a própria competência lingüística do aluno. Quanto mais ele for exposto a textos diferentes e convida-

do a produzir textos diferentes, mais sua gramática implícita estará sendo ampliada. A gramática descritiva é o conjunto de regras que o observador da língua procura compreender e explicar. Exige um trabalho de reflexão mais sistemático sobre os fatos da língua. No caso da escola, ela deve possibilitar essa reflexão do aluno, desde que voltada para os recursos lingüísticos de sua gramática interna, de uso. É importante salientar que a gramática descritiva não está pronta. Sua preocupação com o estudo da língua em todos os dialetos, modalidades e registros é relativamente recente. A gramática normativa, também descritiva e teórica como a anterior, tem o interesse secular voltado para as regras da norma culta, privilegiando ainda a modalidade escrita e a linguagem literária, o que restringe suas reais possibilidades de instaurar-se, como sempre fez, como centro dos estudos lingüísticos na escola. Hoje, seu papel deve ser reduzido no ensino escolar: tem lugar quando o objetivo é o desenvolvimento da capacidade do aluno para usar a língua em situações de formalidade, que exigem a língua padrão.

Leituras sugeridas

As obras indicadas ao lado trazem uma contribuição importante para a reflexão sobre o ensino da língua e da análise lingüística. O livro de Maria Helena Neves é de leitura mais difícil e apresenta uma perspectiva histórica que pode lhe interessar menos. A não ser em momentos de análise muito técnica, todos os outros são de leitura fácil. Sugerimos, ainda, que você tenha sempre à mão o volume de Língua Portuguesa dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, que, para nosso assunto específico, é também de leitura muito proveitosa.

Bibliografia

FRANCHI, Eglê. *E as crianças eram difíceis - A redação na escola*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GERALDI, João Wanderley. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas, SP: Mercado de Letras-ALB, 1996.

_____. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

NEVES, Maria Helena de Moura. *A Gramática: história, teoria e análise, ensino*. São Paulo: UNESP, 2002.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1995.

Ampliando nossas referências

Como sempre acontece nas unidades ímpares, apresentamos-lhe a seguir um texto que reflete sobre várias questões abordadas nesta e em outras unidades de Língua Portuguesa. Foi retirado da obra de Maria Helena Neves, citada anteriormente, que procura traçar os caminhos históricos da(s) gramática(s) e de seu ensino. Não se preocupe se algum termo ou passagem parecer, à primeira leitura, difícil. Como nosso próprio texto, este apresenta muitas informações numa seqüência que vai auxiliando a compreensão do todo e que vão clareando na segunda leitura. As questões que propomos ao final dessa leitura também ajudarão a esclarecer o texto.

Questões ligadas ao ensino da gramática

O ensino da gramática no ensino fundamental e médio: a abordagem gramatical mais adequada para se enfrentarem as questões decorrentes do fato de que há uma interface texto-gramática.

A questão do ensino da gramática – como ocorre em qualquer tipo de ação pedagógica – tem de passar por uma primeira pergunta básica: que é que se pretende com esse ensino? Ou ainda: que é que se deve pretender com esse ensino? Dentro de objetivos gerais do ensino de português no ensino fundamental e médio, que, necessariamente, tem de incluir melhor desempenho lingüístico do aluno - tanto ativo quanto passivo, tanto oral quanto escrito –, que papel pode ter a gramática? A boa constituição dos textos passa pela gramática, e não apenas porque as frases que compõem o texto têm uma estrutura gramatical: na produção lingüística, com certeza, desemboca todo o domínio que o falante tenha dos processos de mapeamento conceptual e de amarramento textual, altamente dependentes de uma "gramática" organizatória.

A partir daí, já se entende que produção de texto e gramática não são atividades que se estranham; pelo contrário, as peças que se acomodam dentro de um texto cumprem funções - como a referenciação e conjunção - que estão na natureza básica de cada uma, portanto na sua "gramática". Daí a necessidade de, no nível fundamental e médio, não se restringir o estudo sobre o funcionamento dos diversos itens ao seu funcionamento oracional. Se um "sujeito" é "expresso" e outro é "oculto", e se o sujeito que está expresso é, em um caso, representado por um nome e, em outro, por um pronome pessoal, isso necessariamente não diz respeito apenas à oração em questão: a elipse do sujeito não se faz indiscriminadamente, como não é indiferente colocar-se um menino, o menino, ou ele como sujeito de uma oração, em determinado ponto do texto. A "gramática" de um item como ele e a "gramática" de um item como menino, ou como "o", estão na base das diferentes escolhas, e nenhum falante opera, no uso de um pronome pessoal, ou de um sintagma nominal composto de nome precedido de artigo definido, como se estivesse simplesmente diante de um teste de múltipla escolha. Há uma determinação sustentada no ofício de tecer o texto, e que provém das propriedades funcionais de cada item, ou de cada classe.

Ora, em tal ponto de vista, tem significado, especialmente para esse nível de ensino, o tratamento funcional da gramática, que trata a língua na situação de produção, no texto comunicativo. Basta lembrar que saber expressar-se numa língua não é simplesmente dominar o modo de estruturação de suas frases, mas é saber combinar essas unidades sintáticas em peças comunicativas eficientes, o que envolve a capacidade de adequar os

enunciados às situações, aos objetivos da comunicação e às condições de interlocução. E tudo isso se integra na gramática.

A perspectiva do fato gramatical no ensino da gramática: gramática do português falado ou gramática do português escrito

Em princípio, poderia dizer-se que o fato gramatical se apresenta da perspectiva da língua, simplesmente: há uma competência lingüística que regula a formação de frases. Mas o que tem que estar sob mira é mais que isso, é a competência que envolve o uso real dos enunciados nas diversas situações. E aí, sim, se pode falar em diferenças. A questão, porém, vem sendo radicalizada. Em geral, toma-se, como orientação, a língua escrita pela sua modalidade tensa, e a língua falada pela sua modalidade mais frouxa, e traça-se um quadro de incompatibilidade total, estabelecendo-se uma polarização irremediável. Entretanto, só se pode falar em "registro oral" e "registro escrito" se se tiver em mente que esse eixo de estabelecimento de registros intersecciona com outros eixos que a sociolingüística bem nos ensina a considerar. Desse modo, todas as características em oposição que se possam invocar, em dependência da modalidade escrita ou falada da língua (diferenças quanto ao planejamento, ao processo de produção, à qualidade do texto, às necessidades comunicativas), têm de ser relativizadas ante os outros eixos que regulam a produção. Se se pensar que um texto falado "bem comportado" pode estar mais próximo de um texto escrito coloquial do que um texto falado composto em situações em que o contexto supre a maior parte das significações (o contexto de uma brincadeira de crianças, por exemplo), quebra-se a previsão de que os produtos falados se opõem em bloco ao produto escrito. Isso relativiza a questão de se procurar uma "gramática" da escrita e uma "gramática" da fala. Por exemplo: é óbvio que, em certos textos de interação, orações completas são dificilmente encontráveis, e é óbvio que certos textos escritos seriam praticamente ininteligíveis se veiculados oralmente. Poderíamos multiplicar ao infinito esses tipos de situação que mostram pólos opostos pinçados numa e noutra modalidade. Mas é claro, também, que, dentro do que caracteriza uma produção falada (copresença dos interlocutores, simultaneidade – ou quase-simultaneidade – entre planejamento e verbalização, maior dificuldade de recuperação de porções do texto já enunciadas etc.) há um espaço muito grande no interior do qual o texto tem de encontrar sua adequação, com zonas que podem, em muitos casos, ser recobertas por outras zonas do espaço próprio da escrita.

NEVES, Maria Helena de Moura. *A gramática*: história, teoria e análise, ensino. São Paulo: UNESP, 2002. p.225-227.

Questões para compreensão e reflexão sobre o texto:

1 – Podemos dizer que a autora se refere à gramática internalizada em: nenhuma interação verbal se faz "sem gramática". Onde essa idéia se apresenta?

2 – Para a autora, mais do que saber indicar a função dos termos numa oração, é importante saber por que alguém escolhe uma entre as várias opções da língua. Em que momento do texto isso fica claro?

3 – A autora distingue dois domínios da língua pelo falante: aquele em que ele compreende os fatos da língua e aquele em que ele usa esses recursos. Que nome ela dá a cada domínio?

4 – Na mesma perspectiva que vimos adotando, ao longo de nossos estudos no GESTAR, a autora afirma a importância do contexto, da situação sociocomunicativa, como definidora do texto. Onde você vê mais claramente essa idéia?

5 – A autora insiste na idéia de que tanto os registros quanto as modalidades da língua são níveis que se superpõem e misturam, não cabendo só à escrita uma ligação com o registro formal e só à fala uma ligação com o registro informal. Dê exemplos de situações em que se observam e em que não se observam essas mesclas.

Correção das atividades



Correção das atividades

Atividade 1

A – Resposta pessoal. O importante é, mais tarde, você confrontar sua resposta com o que propomos, ao longo da unidade.

B – Resposta pessoal. Depende muito da série para a qual dá aula e de seu próprio gosto, com relação à gramática.

Atividade 2

A – A criança não pronuncia o grupo consonantal, usa "mais grande" e "sabo", formas típicas de quem está aprendendo a língua.

B – É possível que ela tenha uma boa relação com o pai, está com saudade dele, razões dessa natureza. Pelo tipo de conversa e de argumentos usados, não parece ter má relação com a avó, nem ser obrigada a ir com um ou com outro.

C – A criança vai mudando de argumento, conforme cobram dela alguma razão "mais verdadeira". Com relação à cor do carro e da roupa da escola, parece que ninguém pode protestar contra o argumento.

D – Pelo tom, parece que não era obrigar a menina a mudar de opinião. Era mais um jogo.

Atividade 3

A – A menina "sabe" que a comparação de superioridade é feita em Português usando-se mais seguido do adjetivo: mais bonita, mais branco, mais divertido, etc.

B – A menina "sabe" que o presente do indicativo do verbo é feito subtraindo-se a desinência/sufixo do infinitivo (-ar, -er, -ir) e adicionando-se um -o: cant - ar/ canto; escrev- er/ escrevo; sub-ir/subo.

Atividade 4

A – Resposta pessoal. Você pode não ter tido dificuldade alguma na leitura do texto de Joel. Nós precisamos de algum tempo para entender o "alumínio velio". No mais, o entendimento é até mais fácil do que o longo texto "técnico" da segunda página do anúncio.

B – Há a fala dos criadores da publicidade, nas duas primeiras frases, que pode ser a mesma ou não da fala técnica da Anatel, e a fala do carroceiro, inscrita na carroça.

C – Além da grafia "velio", há a expressão inicial, em que Joel mistura a primeira pessoa do verbo (faço) com um pronome, que não teria lugar aí. Parece que Joel tentou usar uma fórmula requintada, possivelmente vista em alguns lugares (Aluga-se casa, aceita-se encomenda). Além disso, a própria escrita é reveladora de pouco contato com a escrita. Há até traços/bolas entre palavras, às vezes separando expressões ligadas pelo sentido.

D – As duas primeiras frases são informais "Tá procurando, ligue pro", enquanto a descrição dos serviços da Anatel, com relação aos celulares, está em registro formal, com linguagem técnica.

Atividade 5

Resposta pessoal. Como ensino produtivo, você poderia pensar na leitura expressiva ou dramatizada do texto, ou a criação de outro diálogo em que as pessoas se apresentam numa situação constrangedora, ou se declaram apaixonadas.

Como ensino descritivo/reflexivo, você poderia explorar características da linguagem oral: repetições, uso de interjeições e a própria seqüência do diálogo, que é muito interessante.

Atividade 6

A gramática normativa diz respeito a uma parte pequena, ainda que importante, das variantes da língua. Não pode pretender abarcar o estudo da língua, muito mais ampla.

Atividade 7

A – Com tantos "erros", imitando, com exagero no desvio ortográfico, a escrita da criança, o autor parece estar querendo fazer humor, ao mesmo tempo que sugere a falta de lógica da escrita: os "erros" são todos possíveis, como representação de sons. Outras intenções vão aparecer nas outras questões.

B – A criança sugere que a professora tem prazer em ver a criança errando. Seria um comportamento sádico do adulto, ou desse adulto, na visão da criança.

C – A sugestão é que a professora trabalha a gramática normativa, uma vez que os erros é que são enfatizados.

D – O humor está centrado na lógica ingênua da criança: os erros de português cabem no tinteiro, por exemplo.

E – Parece que o autor critica essa forma antiga de trabalhar com produção de textos, dando um título, freqüentemente sem relação com a vida da criança, e deixando-a sozinha com suas dificuldades de criação.

Atividade 8

A – Segundo o texto, pensamento atrasado é essencialmente marcado pela dependência e pelo medo.

B – Os donos disseminavam a crença nos mais diferentes tipos e níveis de perigo da vida longe deles.

C – Depoimento pessoal. O texto de Lygia traz uma metáfora de uma forma de "educar": educar para o conformismo, para o pensamento igual, sem crítica nem originalidade, para o comportamento domesticado.

D – A linguagem do texto é marcadamente coloquial, tanto na escolha do vocabulário como na sintaxe. A autora usa expressões como "o pessoal", "medo danado", "empacar", "não dar na vista". Usa "ter" no lugar de "haver" ("tinha um problema"), começa frase com pronome átono ("Se assustou"), usa formas reduzidas "pra", "pro", suprime preposição: o dia (em) que....

E – A opinião é pessoal. Mas esperamos que nossos estudos tenham mostrado duas questões. Primeira: o coloquial pode aparecer na escrita, conforme o grau de formalidade da situação. Segunda: no caso desse texto, o próprio narrador busca uma aproximação com o leitor e, assim, o tom coloquial e a informalidade são adequados.

Atividade 9

A interpretação e a produção de texto são atividades sobretudo de ensino produtivo. A questão 4 já tem base no ensino reflexivo. A última questão é claramente normativa/prescritiva.

Respostas às questões sobre Ampliando nossas referência

1 – A idéia aparece claramente no final do primeiro parágrafo, quando aborda o domínio pelo falante dos processos de organização das frases e do texto. (Aparece também no início do segundo parágrafo, quando afirma que texto e gramática não se estranham).

2 – A importância de se perceber a diferença das escolhas feitas pelo locutor, dentre as opções oferecidas pela língua, fica clara quando a autora exemplifica várias possibilidades da apresentação do sujeito.

3 – Existe o domínio passivo, que se refere à compreensão de enunciados, e o domínio ativo, que se refere à produção de enunciados em dada língua.

4 – No último parágrafo da primeira parte (Ora, em tal ponto de vista...) e em toda a segunda parte, a autora insiste na idéia de que em cada interação temos condições especiais, que definem o texto oral ou escrito.

5 – Construção pessoal. Poderíamos ter, como exemplos:

A – situação tensa (com barreiras) de texto escrito: uma carta a autoridades, ou um comunicado a desconhecidos da morte de parentes deles.

B – situação distensa (sem barreiras) de texto escrito: uma carta a amigos agradecendo um presente vindo pelo correio, ou bilhete para o filho, avisando que vai chegar tarde.

C – situação tensa (com barreiras) de texto oral: comunicado, numa rede de televisão ou rádio, da morte de uma autoridade, ou a abordagem de uma pessoa num ambiente cerimonioso, para pedir uma informação.

D – situação distensa (sem barreiras) de texto oral: conversa entre amigos sobre o baile divertido da noite anterior, ou diálogo entre colegas amigos, durante o recreio.

Unidade 6
A frase e sua organização

Maria Antonieta Antunes Cunha



Iniciando nossa conversa

Como já anunciamos, vamos estudar nesta unidade as várias possibilidades lingüísticas de organização do texto, o que nos levará a refletir sobre a frase, suas características e constituição.

A importância deste tópico? Bem, já vimos que um texto não é um amontoado de palavras: ao contrário, ele tem uma organização, escolhida pelo locutor por motivos que podem variar muito e que vão funcionar com diferentes graus de adequação, mas que acabam por definir a composição desse texto e sua estrutura lingüística.

Essa estrutura, ao lado do contexto, é que possibilita ao interlocutor produzir significados para o texto. Conhecer essas possibilidades de organização não é só um passo decisivo para você ampliar sua própria competência para interpretar e criar textos cada vez mais adequados: tal estudo lhe dará melhores condições de ajudar seus alunos a desenvolverem essas mesmas competências.

Você verá que nosso assunto é razoavelmente simples. A dificuldade está não na teoria, mas nos usos que cada um pode fazer da frase. São esses usos que vamos enfatizar nesta unidade, dividida em três seções. A primeira – O que é frase – conceitua frase, estabelecendo sua relação com o texto. A segunda – O período e a oração – mostra a relação e a diferença entre frase, período e oração. Na terceira seção – As várias possibilidades de organização da frase e do período –, serão discutidas, com exercícios diversos, a pertinência e adequação das várias possibilidades de organização da frase e do período.

Ainda nesta unidade, vão predominar textos em torno da escola, agora com situações mais divertidas, mas sempre possibilitando uma reflexão sobre esse espaço tão importante para todos nós.

Já sabemos que, depois desta unidade, teremos uma oficina.



Definindo nosso ponto de chegada

As discussões e atividades propostas pretendem ajudar você a, no fim da unidade:

1 – conceituar e identificar a frase;

2 – estabelecer a diferença entre frase, período e oração;

3 – identificar a pertinência das diferentes organizações da frase e do período em cada texto.

Bom trabalho!

Seção 1

O que é frase

Objetivo da seção

Conceituar e identificar a frase.

Você já imagina que vamos começar nosso estudo com a interpretação de um texto, não é? Pois acertou! Vamos a ele!

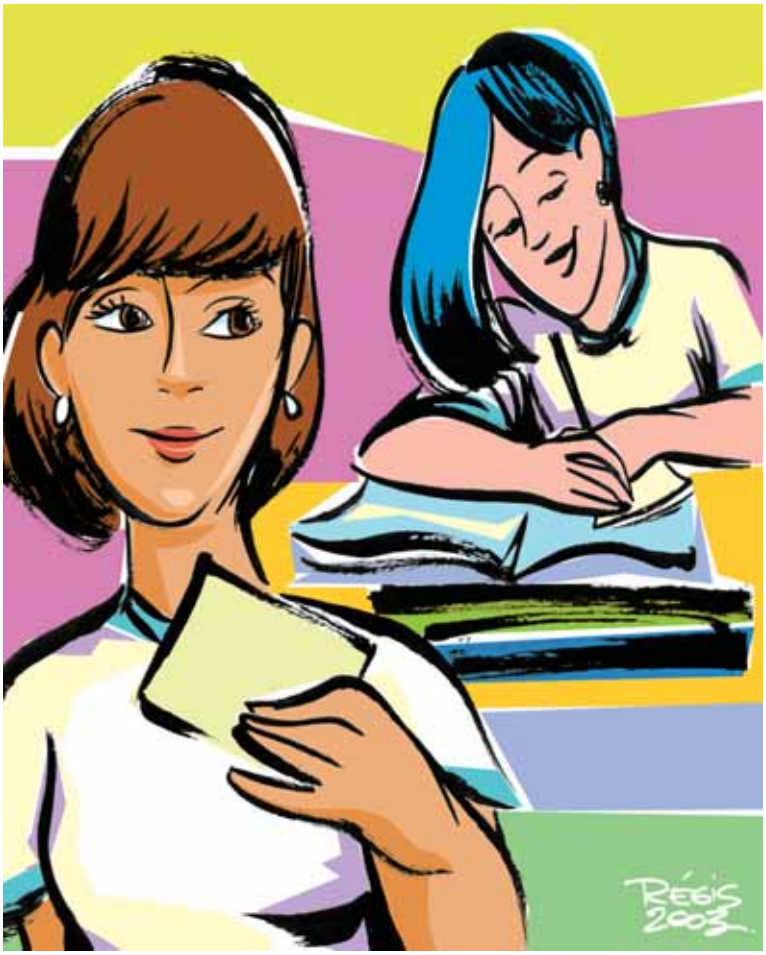
O texto que você vai ler a seguir é o trecho inicial de um conto. Como vai perceber logo, a narrativa é criada por bilhetes, escritos durante as aulas, por duas adolescentes. A autora do conto é Stela Maris Rezende, uma mineira nascida numa pequena cidade do interior – Dores de Indaiá –, mas que mora há muito tempo em Taguatinga (Brasília), onde é professora de Literatura. Suas narrativas são endereçadas sobretudo ao público jovem. Stela Maris já recebeu muitos prêmios nacionais. Um deles (Prêmio João de Barro, da Prefeitura de Belo Horizonte) foi ganho com o livro de contos *O último dia de brincar*, de onde extraímos o trecho que você vai ler. Uma de suas maiores qualidades é a busca da linguagem mais verdadeira para cada personagem.

Parceria

Clara, ontem você faltou. Estive relendo coisas e vi uma poesia que você copiou no caderno de português. É da Cecília. Que poesia, hem? Me procure na saída. Careço de falar com você.

Célia, ontem eu faltei porque estava entibiada. Engraçado você ter lembrado do caderno velho. Copiei aquela poesia assim sem mais o quê. A Cecília eu leio todo santo dia. Tenho três livros dela. Está bem, na saída a gente proseia.

Você falou que tem três livros da Cecília. Eu tenho três da Clarice. A professora de história está muito esquisita hoje.



É devera. Parece até que ela brigou com o noivo.

Vai ver acabou o noivado, sua boba.

Deve de ter acontecido isso. Coitadinha, Célia, está muito tristinha.

Clara, eu já decidi. Vou ser escritora mesmo.

Eu também.

Você viu quando a aula terminou? Ela saiu quase chorando.

Todo mundo viu. Fiquei com dó. Deve de ser difícil a professora dar aula desse jeito, pelejando pra esquecer uma coisa.

Sabe, Clara, eu também ando desorientada da minha vida.

O professor de matemática é um formigão elétrico.

É um chato. Pra quê tanto exercício, minha Nossa Senhora?

Ele está de olho em nós duas.

Daqui a pouco ele pega os bilhetes e ralha com a gente.

Pode até dar suspensão, do jeito que é aborrecido.

Está vindo pro nosso lado. Vamos parar.

Que alívio. A Sandra distraiu ele. Ô Célia, o que aconteceu pra você estar assim agoniada?

Te conto na saída.

Seu pai?

Meu pai.

Já sei. Nem precisa de dizer mais nada.

Dessa vez piorou.

Como assim?

Ele foi embora de vez.

Sua mãe acaba acostumando. Ela vai ter mais sossego sozinha. Seu pai é osso duro de roer, cruz-credo.

Tem razão.

Olha o professor de novo. Está cismado com a gente.

Saiu. Que bom. Foi tomar um cafezinho.

Me ajuda no exercício da página 87?

Ajudo. É facinho, sua boba.

REZENDE, Stela Maris. Parceria. *In*: *O último dia de brincar*. Belo Horizonte: Miguilim, 1987.



Atividade 1

A – Com relação à troca de bilhetes, em sala de aula, responda:

a) Você acha verossímil a situação apresentada? (Verossimilhança é a característica que tem a narrativa ou o relato de, mesmo sendo ficção, parecer possível na realidade, ou apresentar uma tal lógica que todos os dados parecem coerentes.)

b) Os bilhetes tratam de vários assuntos. Quais são eles?

c) Os assuntos dos bilhetes vão e voltam, ou mudam de rumo com freqüência. Parecem desalinhavados. Você vê algum motivo para que eles se apresentem dessa maneira?

d) Os sentimentos e comentários das alunas sobre os professores são verossímeis?

B – Indique abaixo traços regionais da linguagem das adolescentes.

C – Indique, agora, traços do registro informal dos bilhetes.

D – Se você pegasse os bilhetes das duas alunas, você corrigiria a linguagem deles? Justifique.

E – As adolescentes apresentam duas paixões literárias.

a) Qual o resultado dessa paixão, na vida das duas?

b) Que relação há entre essa paixão e o nome delas?

c) Como você justificaria o título do conto?

Você viu que o texto de Stela Maris faz parte de um texto maior, o conto *Parceria*. Viu também que o trecho lido acima é composto de vários textos menores, isto é, cada um dos bilhetes pode perfeitamente ser considerado um texto: para cada destinatária, o texto escrito pela outra tem uma unidade de significação, o que lhe permite dar prosseguimento à "conversa".

Para nós, leitores, que não conhecemos a vida dessas personagens, alguma coisa pode ficar obscura. Podemos imaginar que mais adiante, no conto, alguns dados se esclarecerão. Por enquanto, só com o trecho lido, vamos fazer algumas suposições e inferências, e essas dúvidas são parte da nossa motivação para procurar ler o conto todo. O texto literário, mais que qualquer outro, lança iscas para atrair e capturar o leitor, e este não é diferente.



Importante

Embora isto fique mais evidente em certos tipos de texto, todo enunciado, isto é, todo texto, oral ou escrito, procura atrair o interlocutor. Nas nossas várias interações cotidianas, quando dizemos ou ouvimos: "Você não imagina o que me aconteceu hoje...", ou "Você conhece a última do papagaio?", ou "Veja a seguir: o resultado da última pesquisa de intenção de voto para presidente da República", ou "Criança de 3 anos morre em tiroteio entre traficantes", estamos procurando captar a atenção do outro. Manchetes, títulos, subtítulos, imagens, tudo colabora para isso. Quanto maior for o texto, maior necessidade terá ele de expedientes para manter essa atenção, e aí entra o talento de cada locutor para ir criando desafios ou tensões até o fim.

Vamos olhar mais de perto alguns dos textos constituídos pelos bilhetes de Clara e Célia.

Alguns são muito curtos, o que sugere que as meninas se sentavam muito perto, e que a troca de bilhetes era quase uma conversa mesmo.

Vejamos alguns exemplos. Vamos estudá-los em três grupos: Grupo A, Grupo B e Grupo C.

Grupo A:

Seu pai?

Meu pai.

Como assim?

Esses bilhetes têm apenas duas palavras cada um. Mas essas palavras não aparecem de qualquer jeito: elas vêm organizadas de certo modo, além de estarem usadas numa dada situação interativa.

Faça a experiência: leia em voz alta cada um dos bilhetes acima. Você deve ter observado que sua voz subiu e desceu de forma diferente, criando uma melodia para cada caso.

Na linguagem oral, o que torna essas palavras um conjunto formador de um texto, capaz de criar um sentido para o interlocutor, é o fato de elas serem pronunciadas com uma melodia. Quer dizer: você usou o tom da sua voz com modulações, mais alta, ou mais baixa. Essa melodia é muito importante para a compreensão do interlocutor. No primeiro e no terceiro exemplos, você usou uma entoação que foi traduzida como uma pergunta. No segundo exemplo, ao contrário, sua entoação expressava uma afirmação.

Esta é uma das maravilhas da linguagem oral: desde que aprendemos a falar, sabemos usar os tons adequados aos mais diversos sentimentos e propósitos (perguntar, mandar, afirmar, duvidar, pedir, etc.), sem termos tido qualquer "aula" sobre isso.

Na linguagem escrita, essas palavras também têm uma organização: como não temos a melodia da voz, vamos marcar essa estruturação das palavras de um modo bem simples: a maiúscula no início e um ponto (final, exclamação, interrogação, as reticências, às vezes) no final.

A maiúscula e o ponto, na escrita, assim como a melodia e a entoação, na fala, estabelecem a unidade mínima do texto, que é a FRASE.

Como unidade mínima do texto, a frase se apresenta ao ouvinte/leitor como uma unidade de sentido. Relendo as frases do Grupo A, você vai perceber que, no contexto em que são usadas, todas têm sentido para o destinatário.

De novo, vemos aqui a importância do contexto: ele é o responsável não só por criar a condição para que uma ou várias palavras se transformem em frase, como também pela determinação de seu significado. (Olhe aqui os três eixos da linguagem atuando simultaneamente: a semântica, a sintaxe e a pragmática, estudados na unidade anterior.)

Nos três bilhetes citados acima, temos uma pontuação simples – ponto final e ponto de interrogação: as amigas, pela pressa dos bilhetes, e talvez até pela certeza da compreensão solidária da outra, não se preocuparam em usar uma pontuação que evidenciasse seus sentimentos e emoções. Se elas estivessem conversando mesmo, o tom e o ritmo refletiriam esses sentimentos.



Avançando na prática

Uma excelente atividade de linguagem oral é propor aos alunos a interpretação dos sentimentos das personagens, por meio da leitura, em voz alta, adequada dos textos. Veja as propostas abaixo:

1. Tendo em vista o contexto do conto, peça a seus alunos que dramatizem o trecho em que aparecem os bilhetes do Grupo A, de modo a evidenciar as emoções das duas amigas. Avalie com a turma o resultado de cada fala.

2. Proponha que eles pronunciem/interpretem um nome – Patrícia, por exemplo, indicando emoções variadas, que você vai sugerindo. Por exemplo: a) apenas chamando, como se Patrícia estivesse longe; b) chamando, com raiva; c) censurando; d) ameaçando; e) com carinho; f) com desprezo; g) com malícia.

3. Avalie com a turma cada desempenho, proponha novas interpretações, de modo que fiquem claras as emoções que querem transmitir.

4. Na lousa, peça aos alunos que indiquem a pontuação mais adequada para cada caso. Podem usar qualquer ponto, repeti-lo (!!!), juntar dois sinais (?!), ou as reticências, por exemplo. Discuta cada proposta, até se chegar às melhores propostas.

Observação: Vai aparecer logo a consciência de que os sinais de pontuação são muito pobres, com relação à riqueza da entoação da linguagem oral: o mesmo sinal acaba sendo usado para sugerir emoções bem diferentes.

Mas não é toda hora que nossos textos têm a organização simples dos bilhetes de Clara e Célia: muitas vezes, as situações de comunicação são muito mais complexas. Sobretudo na escrita mais formal e em textos que exigem um grau maior de correlações (como textos argumentativos e expositivos, por exemplo), as frases apresentam muito mais elementos, e com uma elaboração mais complicada.

É o que vamos ver na próxima seção. Mas, antes de passar a ela, vamos resumir o que já vimos sobre a frase.



Resumindo

1 – A frase é a unidade do texto: caracteriza-se por apresentar, no contexto em que aparece, uma unidade de sentido.

2 – A frase oral caracteriza-se por uma melodia específica, uma entoação capaz de transformar uma palavra em frase e até em texto.

3 – A frase escrita caracteriza-se por começar com maiúscula e terminar com uma pontuação específica: ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação, certos casos de reticências e mesmo dois pontos.

4 – A frase não se caracteriza pela extensão: se pode ter um único termo, pode também ter muitos elementos, criando uma estrutura às vezes bastante complexa.

Seção 2

O período e a oração



Objetivo da seção

Estabelecer a diferença entre frase, período e oração.

Vejamos agora um segundo conjunto de bilhetes de Clara e Célia.

Grupo B:

O professor de matemática é um formigão elétrico.

Dessa vez piorou.

Ele foi embora de vez.

Pela conceituação feita de frase, vemos que, como nos casos do Grupo A, os bilhetes de B também são formados por uma frase: todos têm uma unidade de sentido, começam com maiúscula e acabam com ponto. Mas há uma grande diferença entre as frases desses dois grupos, uma diferença de estrutura.



Atividade 2

Que elemento(s) aparece(m) nas frases do Grupo B e não existe(m) nas do A? Marque esse elemento em cada frase do Grupo B.

A frase que, como as do Grupo A, não se organiza em torno de verbo chama-se NOMINAL.

Por lhe faltar o verbo, a frase nominal é especialmente adequada para a descrição, quando os elementos observados se apresentam como num instantâneo da fotografia. É muito adequada, também, no extravazamento de emoções, como no caso dos bilhetes das duas amigas.

Em textos que pretendem captar momentos, lembranças, emoções, é comum que a frase nominal seja dominante e até exclusiva.

Veja dois exemplos disso, um bem antigo e outro muito contemporâneo. O primeiro é um soneto de Camões, o eterno amante, um dos maiores cantores do amor de todos os tempos, em quem se inspirou, por exemplo, Vinícius de Moraes, ao fazer seus célebres sonetos amorosos. Camões viveu no século XVI, em pleno Renascimento, quando os poetas também se inspiravam em Petrarca. Francesco Petrarca foi um italiano que fez maravilhosos

poemas (sobretudo sonetos) para Laura, por quem – dizem – teve um amor platônico, um amor que fica no campo das idéias e sentimentos e "não se realiza" fisicamente.

A descrição que Camões faz da mulher amada, cheia de mistérios e aparentes contradições, impossível de ser captada claramente, é muito próxima do retrato que Leonardo da Vinci faz na famosíssima tela Mona Lisa, ou La Gioconda.

Leonardo da Vinci (1452-1519) foi um dos maiores gênios do mundo, em todos os tempos. Foi inventor, filósofo, cientista, matemático, entre outras coisas. Mas é como pintor que sua obra continua tendo uma importância extraordinária. Tão famosa quanto a Mona Lisa é sua tela A Santa Ceia, cena reproduzida uma infinidade de vezes, em todas as épocas.



Estamos falando, de novo, da intertextualidade, você reparou?

Vamos ao soneto.

Um mover d'olhos, brando e piedoso,
sem ver de quê; um riso brando e honesto,
quase forçado; um doce e humilde gesto,
de qualquer alegria duvidoso;

um despejo quieto e vergonhoso;
um repouso gravíssimo e modesto;
uma pura bondade, manifesto
indício da alma, limpo e gracioso;

um encolhido ousar; uma brandura;
um medo sem ter culpa; um ar sereno;
um longo e obediente sofrimento:

esta foi a celeste formosura
da minha Circe, e o mágico veneno
que pôde transformar meu pensamento.

Vocabulário

Soneto: poema de forma fixa, com 14 versos, distribuídos em 4 estrofes. As duas primeiras têm 4 versos e as outras duas têm 3 versos.
Gesto: aqui, rosto, face.
Despejo (ausência de pejo, vergonha): desinibição, descontração.
Circe: divindade da mitologia grega, que atraía com seu canto os marinheiros e dava-lhes poções que os transformavam em porcos.

CAMÕES, Luís Vaz de. *Obra completa*. Rio de Janeiro: Aguilar, 1963. p.301.

Belo poema, você achou? Vemos aí que as três primeiras estrofes constituem uma longa frase nominal, em que o poeta sugere a ambigüidade de determinada mulher: tanto no físico como no espírito, ela parece encerrar uma contradição, uma dificuldade de ser definida. No último terceto, quando o poeta revela sua relação com o modelo, continua a sensação do inatingível: a amada é celeste, mas é também veneno. Entre parênteses: foi em parte esse mistério que deu a fama à Mona Lisa e a transformou no símbolo da pintura, em todos os tempos.

Atividade 3

A – Nesse soneto de Camões, que verbos seriam usados, se o poeta não optasse pela frase nominal?

B – Tais verbos fazem falta, nesse soneto? Justifique.

Embora a frase nominal seja muito utilizada nos mais diferentes tipos de textos, podemos dizer que a situação mais comum é a frase organizar-se em torno de um verbo, ou de um conjunto de formas verbais que equivalem a um só verbo – as chamadas locuções verbais.

Sua mãe acaba acostumando. (acostuma).

Ela vai ter mais sossego sozinha. (terá).

Pode ocorrer, por outro lado, que o verbo não apareça, mas seja facilmente subentendido.

Atividade 4

Eu também.

Releia o trecho em que aparece essa frase.

Que verbo está subentendido nesse bilhete?

Quando a frase se organiza em torno de um ou mais verbos, ela recebe o nome de PERÍODO. Cada verbo ou locução verbal é, em princípio, o núcleo de uma informação. Cada informação centrada no verbo chama-se ORAÇÃO.

Veja, agora, os bilhetes do terceiro grupo.

Grupo C:

Estive relendo coisas e vi uma poesia que você copiou no caderno de português.

Célia, ontem eu faltei porque estava entibiada.

Daqui a pouco ele pega os bilhetes e ralha com a gente.

Atividade 5

A – Que diferença há entre os períodos do Grupo B e do Grupo C?

B – Você já deve ter usado, em vários momentos de sua vida, as palavras: simples, composto, absoluto. Considerando o significado dessas palavras, complete o texto abaixo, usando nas lacunas uma dessas três palavras.

O período que apresenta apenas uma oração é chamado _____, e a oração única é chamada _____. O período com mais de uma oração é chamado _____.

Atividade 6

A – A partir das informações acima, podemos concluir que há uma situação em que a frase é, ao mesmo tempo, período e oração. Qual é essa situação?

B – Leia o poema abaixo.

Poesia sapeca

a
poesia sapeca
sapecou
um verso
no caderno
de tarefas.

BINHO. *Na ponta da língua*. Belo Horizonte: Miguilim, 1991.

a) Com relação à presença de frase, período e oração, que situação temos no poema? Justifique.

b) Como você justificaria o adjetivo usado para a poesia, no contexto do poema?

c) Que lhe sugere o uso do verbo "sapecou"?

C – Indique, nos parênteses à frente de cada frase, se temos:

F – só frase;

O – uma frase que é, ao mesmo tempo, uma oração absoluta;

P – uma frase que é, ao mesmo tempo, um período composto.

( ) a) Tenho três livros dela.

( ) b) Pode até dar suspensão, do jeito que é aborrecido.

( ) c) Saiu.

( ) d) Que poesia, hem?

( ) e) Está vindo pro nosso lado.

( ) f) Deve de ser muito difícil a professora dar aula desse jeito, pelejando pra esquecer uma coisa.

D – Marque, nas frases acima, as locuções verbais.



Avançando na prática

Uma experiência interessante é a produção de texto a partir de uma imagem, em que caberiam, seguramente, frases nominais, ainda que não exclusivas. Para propor essa produção, alguns passos têm de ser dados:

1. Escolha uma imagem interessante para a sua turma que seja bastante grande para permitir uma boa observação. Pode ser uma fotografia, ou uma pintura.

2. Ajude os alunos a olhar todos os elementos da imagem. Mostre a eles que o observador pode fazer caminharem seus olhos pela imagem de diversos modos: de cima para baixo, de baixo para cima, da direita para a esquerda, da esquerda para a direita, do centro para os lados, de modo circular. Tudo depende dos pontos que chamam mais a sua atenção.

3. Peça que descrevam a imagem e expressem sua opinião sobre ela.

4. Depois disso, peça que produzam um texto descrevendo a imagem.

5. Peça a um ou dois alunos que leiam suas produções.

6. Peça aos colegas que opinem sobre os textos produzidos. Ajude-os a avaliar passagens que você considera importante observar. Por exemplo, onde caberia uma frase nominal.

7. Dê sua opinião sobre as produções.

8. Veja se cabe uma reescrita individual ou coletiva.

Os períodos dos bilhetes de Clara e Célia são curtos e de pouca complexidade. Como já observamos, a situação de comunicação em que elas estão torna muito adequada a escolha da autora. De novo, temos de salientar que tanto a frase nominal como os períodos podem ser muito mais extensos e complexos.

Na próxima seção, vamos ver por que, quando e como usar essas frases/períodos mais complexos.



Resumindo

A frase pode ou não ser organizada em torno de um ou mais verbos.

A frase que não apresenta verbo chama-se frase nominal.

A frase organizada em torno do verbo chama-se período.

Cada informação centrada em torno de um verbo cria uma oração.

O período pode ser simples, quando apresenta apenas uma oração, ou composto, quando apresenta mais de uma oração. A oração, portanto, pode ser apenas uma parte do período, e, nesse caso, não representa a unidade de sentido.

A oração que é única no período chama-se absoluta.

Seção 3

As várias possibilidades de organização da frase e do período

Objetivo da seção

Identificar as várias possibilidades de organização da frase e do período em dado texto.

Leia o texto abaixo, adaptado do capítulo "Comportamento agressivo – uma espécie de abacaxi", de Antônio Carlos Cesarino, publicado no livro *O sadismo de nossa infância*, da Summus. Esse livro, constituído de vários capítulos assinados por autores diferentes, procura desfazer a idéia de que a criança é um ser angelical, sem raivas e sem maldade – o que não lhe tira a beleza e as características positivas.

O aluno ideal



Pesquisas foram feitas recentemente sobre o que se considera ser o aluno ideal. As pesquisas foram feitas entre professores do Ensino Fundamental. Tais professores revelaram que o aluno ideal é tranqüilo, afável, ordeiro, obediente e limpo.

É fácil sintetizar os dados da pesquisa. Os professores parecem achar ideal a criança facilmente controlável.

Pesquisas semelhantes foram feitas entre as chefias de hospitais psiquiátricos. Foram obtidos resultados também parecidos. Nesses hospitais, os bons pacientes são considerados os que permitem a passagem tranqüila e "em ordem" de um plantão para outro.

Os avanços dos estudos psicológicos invadem as salas de aula. Os professores parecem aceitar melhor as mudanças de ordem puramente intelectual do que as comportamentais.

Os professores nem sempre declaram sua opinião sobre o comportamento diferente ou agressivo de seus alunos. O comportamento diferente ou agressivo continua sendo considerado uma espécie de abacaxi, difícil de descascar.

Supomos que você conseguiu entender perfeitamente os parágrafos acima. Com toda certeza, eles formam um texto. Mas talvez você tenha considerado que as informações poderiam ter sido mais "costuradas", não só evitando muitas repetições, como também não deixando a cargo do leitor estabelecer as relações existentes entre várias idéias. O texto ganharia muito, se fosse reescrito, juntando-se vários períodos, por exemplo.

Vamos tentar melhorá-lo?

Atividade 7

Reescreva o texto acima, juntando os períodos de cada parágrafo em um período só. Você pode eliminar repetições, substituir formas verbais, usar pronome em lugar de substantivos, usar conjunções e preposições. Só não pode eliminar e acrescentar informações.

Vamos reescrever o primeiro parágrafo, como exemplo. Você reescreve os outros quatro.

Pesquisas recentes, feitas entre professores do Ensino Fundamental, revelam que eles consideram ideal o aluno tranqüilo, afável, ordeiro, limpo e obediente.

Vamos trabalhar, agora, com uma foto do livro *Querida Mamãe – obrigado por tudo*, de Bradley Trevor Greive, que já tinha publicado anteriormente, com enorme sucesso, *"Um dia daqueles"*. Nesses dois livros, o autor cria um texto divertido e sensível a partir de belíssimas fotos de animais.

GREYVE, Bradley T. *Querida Mamãe – obrigado por tudo*. Rio de Janeiro: Sextante, 2001. p.16





Atividade 8

Observe cuidadosamente a foto e depois escreva, no espaço de cada letra abaixo, um período simples sobre o que você vê nela. Em cada período, focalize elementos diferentes da foto. Indicamos um elemento de cada um.

a) _____ levanta carinhosamente_____.

b) _____ beija_____.

c) O filhote _____ .

Seus períodos e os de seus colegas, com toda certeza, serão muito diferentes dos que foram criados por nós e apresentados mais adiante, nas respostas. O importante é que seus textos tenham revelado o carinho/cuidado com que a macaca levanta/segura o rosto do filhote para beijá-lo e o jeito "encostador", emocionado, do filhote, correspondendo ao beijo.



Atividade 9

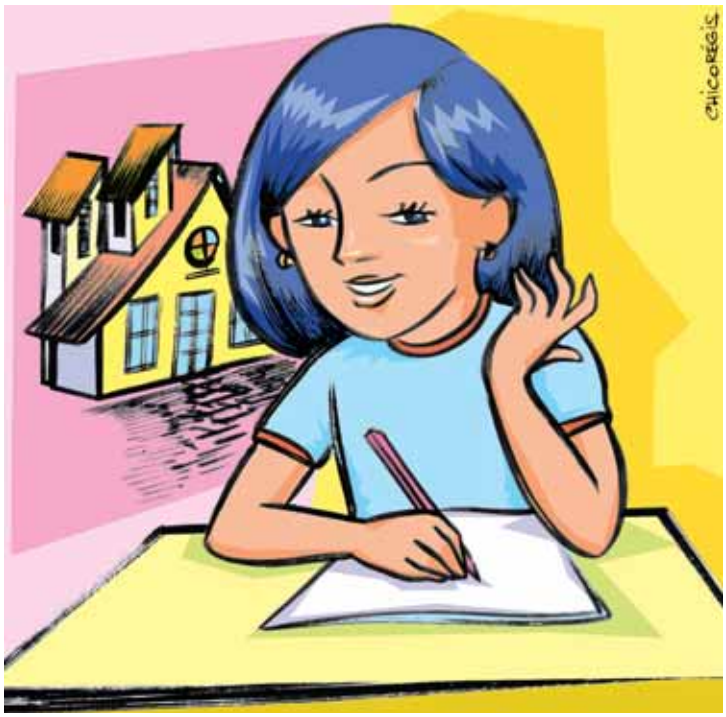
Agora, propomos-lhe outra construção: sem mudar a idéia central de cada período e sem abandonar nenhuma informação apresentada por você, transforme os três períodos em um apenas. Como sempre, você pode substituir substantivo por pronome, uma forma verbal por outra, suprimir repetições, desde que não haja mudança da informação.

Gostaríamos de, mais uma vez, insistir: a organização adequada do período não está dada *a priori*. Não existe uma organização adequada, correta ou ideal para todos os casos, nem a inadequada e incorreta para todos os casos. Só a situação concreta de interação pode dar essas coordenadas.

Veja o exemplo seguinte:

A professora pede aos alunos que escrevam uma redação sobre pobreza. Na sala há uma menina riquíssima mas muito boazinha. Então ela faz uma redação que começa assim: "Era uma vez uma família que morava numa casa muito pobre. E todos naquela casa eram pobres: o pai era pobre, a mãe era pobre, as crianças eram pobres, o mordomo era pobre, o chofer era pobre, o jardineiro era pobre..."

ZIRALDO. *O livro do riso do Menino Maluquinho*. São Paulo: Melhoramentos, 2000. p.53



Atividade 10

A – Nessa anedota, está subentendida uma crítica à "forma de ensinar" da professora. Qual é a crítica? Você concorda com ela?

B – O que há de divertido nessa anedota?

C – Observe o período: "Na sala há uma menina riquíssima mas muito boazinha". Que (pre)conceito o narrador evidencia, com relação aos ricos? Que recurso lingüístico revela isso?

D – O texto da menina está baseado na repetição, com a qual ela procura descrever a "pobreza" da família.

a) Escreva abaixo uma oração com sujeito composto que evite tal repetição.

b) A oração criada acima é mais ou menos apropriada para criar o humor da anedota? Justifique.

No caso da anedota, a tentativa de evitar a repetição seria um desastre. Não caberia pedir ao aluno, numa situação como essa, que fizesse os cortes. Não valeria dizer que Ziraldo pode, porque é artista, e o aluno não pode, porque está aprendendo. O que vale é: a situação permite (ou até pede) esse ou aquele procedimento.

Como você pôde experimentar, o período composto por várias orações trabalha com muitas informações que apresentam correlações, o que torna sua estrutura mais complexa, exigindo um trabalho no sentido da coesão, do texto.

Tal complexidade tem levado muitos professores a generalizar um conselho aos alunos: "Evitem frases longas."

Essa generalização tem o problema comum às generalizações: na medida em que pega todos os casos, acaba criando inadequações em muitos momentos. No texto sobre o aluno ideal, por exemplo, as idéias fragmentadas não eram a melhor solução para aquele caso em particular. Nos bilhetes de Clara e Célia, os períodos curtos foram muito pertinentes.

Em vez de evitar os períodos longos, o que devemos é procurar desenvolver nos nossos alunos, pouco a pouco, a competência para compreender e produzir adequadamente períodos mais longos.

Há muitas atividades interessantes para conseguir esse objetivo. Vamos dar exemplos de algumas delas.

Atividade 11

Vamos fazer, primeiro, uma atividade de junção de períodos, observando-se a relação entre as informações de cada um.

Reescreva os períodos de um mesmo item, transformando-os em um período único, composto, e observando a relação indicada entre parênteses. Você poderá mudar a ordem dos períodos, se achar que o novo período fica melhor desse modo. Poderá também suprimir repetições (de "que", ou de sujeito, por exemplo).

Exemplo:

Teremos notícias da cirurgia. (assim que)
Telefonarmos para vocês.
Vamos tranquilizar todo mundo (para).

Assim que tivermos notícias da cirurgia, telefonamos a vocês, para tranquilizar todo mundo.

A –

Nós somos capazes de façanhas incríveis.
Nós temos um bom estímulo. (se)
Nós gostamos de desafios.(porque)

B –

Não há disposição do professor para responder. (quando)
Não há disposição do aluno para perguntar.

C –
Rodamos alguns minutos pela praça. _____
Não sabíamos o caminho de volta. (porque) _____
Encontramos um menino. (até que) _____
O menino sabia onde morava o coronel. (que) _____

D –
Joaquina e Pedro estavam cansados. _____
Joaquina e Pedro estavam felizes. (mas) _____
Joaquina e Pedro conseguiram o dinheiro. (porque) _____
Joaquina e Pedro compraram uma casa. (para) _____
Joaquina e Pedro sonhavam com a casa. (com que, ou com a qual) _____

E –
O solo é a camada superficial da litosfera. _____
A litosfera se forma a partir da transformação da rocha básica. (que) _____
A rocha básica se chama também rocha-mãe. (que) _____
O solo se origina da rocha básica. (da qual) _____



Atividade 12

Vamos fazer, agora, um exercício de ampliação do período.

Apresentamos abaixo alguns períodos simples. Solicitamos que você reescreva cada um deles, acrescentando-lhe as informações solicitadas entre parênteses e que você vai criar.

Damos um primeiro exemplo:

a) A menininha foi dormir. (modo e tempo)

b) Depois de esperar por muito tempo a chegada dos pais, a menininha foi dormir, chorando muito.

1 – a) A aniversariante sorria. (tempo e modo)

b)

_____
_____
_____
_____

2 – a) Os policiais não puderam dar explicações. (causa e tempo)

b)

_____
_____
_____
_____

3 – a) Eles certamente iriam ao casamento. (condição, tempo e causa)

b)

Na organização dos períodos, há dois pontos muito importantes a considerar:

1 – Sobretudo nos períodos mais complexos, em que há várias informações, surge de maneira mais clara uma questão importante da produção escrita: a pontuação. A pontuação, e de modo especial a vírgula, é elemento fundamental na adequada organização do período. Um bom conselho para quem está escrevendo é observar as expressões e orações deslocadas: as vírgulas devem ser usadas para mostrar que separamos termos de uma informação que viriam juntos, normalmente. Um exemplo:

Os meninos, depois que descobriram que Papai Noel não existe, entenderam que não podem pedir tantos presentes no Natal.

A expressão *Os meninos* (sujeito) está ligada ao verbo *entenderam*. A parte intercalada, que separa um sujeito de seu predicado, deve vir entre vírgulas. Se estiver no início do período, deve também ser virgulada: Depois de descobrirem que Papai Noel não existe, os meninos entenderam que não podem pedir tantos presentes no Natal.

2 – Quando dizemos que estamos alterando a ordem dos elementos sem alterar o sentido, estamos, na realidade, usando uma "força de expressão". Qualquer mudança acarreta um novo efeito de sentido do texto: a posição dos termos determina destaques, ênfases, que tornam os significados diferentes, em alguma medida.

Vamos ver concretamente esses destaques.

Atividade 13

O candidato subiu ao palanque, ofegante e assustado, em companhia dos correligionários, e fez um belo discurso, apesar dos insultos dos manifestantes.

Tendo em vista que a posição de destaque é a menos usual e, em princípio, o início da frase, reescreva o período acima, pondo em destaque o elemento indicado em cada letra.

a) a idéia de concessão/situação contrária:

b) a companhia:

c) as condições características momentâneas do sujeito:



Avançando na prática

Você deve ter observado que todas as atividades propostas são absolutamente pertinentes para seus alunos. Eles podem estar precisando desse tipo de atividade em qualquer das séries. Entre as sugestões, escolha as que serão mais úteis à sua turma, em função das dificuldades que apresenta. Procure criar novos exemplos, de modo que os alunos tenham condição de internalizar as estruturas. Exemplos extraídos das produções dos próprios alunos também são muito oportunos. Nesses casos, sobretudo quando o trecho do aluno apresentar falhas, é importante que você já tenha acordado com a turma a exploração desses textos.

Observe os seguintes passos:

1. Selecione o tipo de trabalho mais importante para a turma, no momento (junção de períodos, ampliação, ou outro). Procure tratar um problema de cada vez.

2. Selecione os períodos ou frases que servirão de base para a atividade.

3. Apresente um modelo, mesmo que não seja a primeira vez que os alunos fazem esse tipo de trabalho.

4. Varie a forma de apresentação dos períodos criados: ora apresente todos e só depois resolva todos os casos, ora apresente um a um.

5. A discussão das soluções se dará conforme a variação escolhida no item 4. O importante é que as soluções diferentes sejam apreciadas. Podem ser corretas ou não e que os alunos sejam estimulados a opinar sobre tais construções.

Observação: Em princípio, essas atividades são todas de ensino produtivo e promovem a ampliação das opções de expressão de seus alunos, além de desenvolver a gramática interna deles.

Na medida em que você discutir com a turma cada possibilidade e a adequação de cada uso, estará descrevendo os usos da língua, partindo da reflexão. Estará desenvolvendo a gramática descritiva e o ensino reflexivo.



Atividade 14

Enquanto lia tantos textos sérios ou divertidos sobre a escola (outros já tinham aparecido nas Unidades 3 e 4 do TP1), você deve ter pensado sobre vários momentos de sua vida de professor, sobre questões ligadas aos seus alunos e à sua escola.

Nas linhas abaixo ou numa folha à parte, faça um texto sobre você mesmo: alegrias e tristezas, ganhos e perdas que teve ou tem como professor, afinal, o que significa para você ser professor. Você tem total liberdade quanto à forma/gênero a ser usada: dissertação, poema, carta, narrativa, etc.

Procure planejar seu texto.

Na próxima reunião, você poderá entregá-la ao Formador e lê-la para os colegas.



Resumindo

Nesta unidade, vimos um assunto gramatical, um tópico de análise lingüística muito simples. Nem quisemos abordar questões polêmicas. Nosso interesse era estabelecer uma forma de abordar um assunto da gramática – A frase e sua organização – e mostrar como cada texto é constituído por frases, escolhidas pelo locutor (falante ou escritor) segundo as condições de comunicação, e que poderiam ter estruturas muito diversas, em outra situação. Mais importante que tudo é, no trabalho com a linguagem, criar para os alunos oportunidades diversas de uso da língua, de modo que eles possam apropriar-se dos mais diferentes tipos de organização da frase.

Mais uma vez, o fundamental é insistir na posição de que só o contexto pode definir a melhor organização da frase ou do período. Portanto, cada caso é um caso. Isso quer dizer que, se às vezes é mais pertinente a frase, ou o período curto; em outras, o mais adequado é o período elaborado com mais orações, marcadas por relações mais complexas.

Leituras sugeridas

Se quiser aprofundar o estudo do assunto da unidade, além das obras indicadas na bibliografia, você poderá ler as gramáticas disponíveis na biblioteca de sua escola. Cabe lembrar que o assunto não é muito desenvolvido no ponto que nos interessa, que é explicitar as possibilidades de organização da frase, conforme a situação sociocomunicativa.

Bibliografia

CUNHA, Celso e CINTRA, Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

DA CAL, Ernesto Guerra. *Língua e estilo de Eça de Queiroz*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1969.

LAPA, M. Rodrigues. *Estilística da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1989.

PERINI, Mário Alberto. *Gramática descritiva do português*. São Paulo: Ática, 1998.

CESARINO, Antonio Carlos. *O sadismo de nossa infância*. São Paulo: Summus.

Correção das atividades



Correção das atividades

Atividade 1

A –

a) A resposta é pessoal. Mas, na nossa experiência, os bilhetinhos na sala são sempre muito comuns.

b) Os bilhetes tratam de questões familiares, das aulas e dos professores, dos sonhos das duas meninas. São assuntos muito comuns, na preocupação dos adolescentes.

c) Os assuntos não são muito alinhavados: vão e voltam, interrompidos pelo movimento da aula, ou das aflições e sonhos das estudantes. Aqui, essa aparente desorganização funciona muito bem.

d) Os sentimentos das alunas para com os professores são verossímeis. Elas se mostram mais ligadas a uns do que a outros, em função até do interesse pelas disciplinas que lecionam, ou da situação pessoal de cada um.

B – Elas usam expressões bem regionais: carecer, prosear, entibiada, dever de.

C – Elas usam formas simplificadas, como "tá", misturam os pronomes de tratamento (você e tu), começam período com pronome átono, formas como "facinho", o vocativo "sua boba".

D – A linguagem das adolescentes é muito adequada à situação. Não haveria nada a corrigir nos bilhetes.

E –

a) Ambas querem ser escritoras.

b) Os nomes nos remetem às duas escritoras preferidas: Célia/Cecília e Clara/Clarice.

c) Parceria sugere o companheirismo das duas, além de lembrar a vida artística, em que a parceria é freqüente.

Atividade 2

As frases do Grupo A não apresentam verbo, como as do Grupo B.

Atividade 3

A – Os verbos seriam, basicamente, ser e ter.

B – Tais verbos não fazem falta: são facilmente imaginados pelo leitor.

Atividade 4

O verbo subentendido é o usado na frase anterior, "vou ser" (escritora).

Atividade 5

A – Os períodos do Grupo B têm um verbo (uma oração) e os do Grupo C têm mais de um verbo (mais de uma oração).

B – O período que apresenta apenas uma oração é chamado simples, e a oração única é chamada absoluta. O período com mais de uma oração é chamado composto.

Atividade 6

A – Quando a frase está organizada em torno de um único verbo, temos uma oração e um período.

B –

a) Temos aqui frase (começa com maiúscula e acaba com ponto), período (porque a frase está organizada em torno de um verbo) e oração (porque só há um verbo).

b) A poesia é sapeca porque, como alguém sem juízo, além de entrar pela janela, "atrapalhou" a tarefa "séria" da criança.

c) O verbo "sapecou" sugere uma ação rápida, pouco pensada, que aparece de surpresa. Além disso, seu uso tem a ver com o adjetivo atribuído à poesia.

C –

(O) a) Tenho três livros dela.

(P) b) Pode até dar suspensão, do jeito que é aborrecido.

(O) c) Saiu.

(F) d) Que poesia, hem?

(O) e) Está vindo pro nosso lado.

(P) f) Deve de ser muito difícil a professora dar aula desse jeito, pelejando pra esquecer uma coisa.

D – Estão marcadas, nos períodos acima.

Atividade 7

Pesquisas que foram feitas entre professores do Ensino Fundamental revelaram o que eles consideram o aluno ideal: o tranqüilo, afável, ordeiro, obediente e limpo. Em síntese, os professores parecem achar que a criança ideal é a que é facilmente controlável.

Resultados parecidos foram obtidos entre as chefias de hospitais psiquiátricos, para as quais os bons pacientes são os que permitem a passagem tranqüila e "em ordem" de um plantão para outro.

Apesar da invasão da sala de aula pelos avanços dos estudos psicológicos, os professores parecem aceitar melhor as mudanças de ordem puramente intelectual do que as comportamentais.

A opinião dos professores, ainda que não declarada, é a de que o comportamento diferente ou agressivo continua sendo um abacaxi, difícil de descascar.

Atividade 8

Resposta pessoal. Uma criação possível é:

a) A macaca levanta (segura) carinhosamente (cuidadosamente) o rosto de seu filhote.

b) A macaca beija o macaquinho.

c) O filhote também beija, emocionado, a mãe.

Atividade 9

Criação pessoal. Uma possibilidade, a partir dos períodos que criamos na resposta anterior, seria: Levantando carinhosamente o rosto de seu filhote, a macaca beija o macaquinho, que retribui o beijo, emocionado.

Observação: Você pode estar imaginando que o uso do feminino pode ser um preconceito das autoras. Não é: só usamos o feminino por causa do título do livro.

Atividade 10

A – A atividade de redação parece não ter sido preparada pela professora: nada foi discutido na turma, o que propiciou que a menina rica só tivesse sua própria experiência para escrever seu texto.

B – É inteiramente imprevista a situação criada pela menina rica: a família pobre cheia de empregados!!!!

C – A frase sugere que, para o narrador, nenhum rico é bonzinho. A expressão rica, mas boazinha não deixa dúvida quanto a isso.

D –

a) E todos naquela casa eram pobres: o pai, a mãe, as crianças, o mordomo, o chofer, o jardineiro…

b) A frase do texto de Ziraldo não poderia ser simplificada como a que criamos, porque se perderia a progressão do pensamento da menina, e acabaria a surpresa.

Atividade 11

As construções dos períodos podem ser diferentes, sobretudo na ordem dos elementos. Você pode ainda ter feito mais ou menos supressões do que as feitas abaixo.

A – Somos capazes de façanhas incríveis, se temos um bom estímulo, porque gostamos de desafios.

B – Quando não há disposição do professor para responder, não há disposição do aluno para perguntar.

C – Porque não sabíamos o caminho de volta, rodamos alguns minutos pela praça, até que encontramos um menino que sabia onde morava o coronel.

D – Joaquina e Pedro estavam muito cansados, mas felizes, porque conseguiram o dinheiro para comprar a casa com que sonhavam.

E – O solo é a camada superficial da litosfera, que se forma a partir da transformação da rocha básica, também chamada rocha-mãe, da qual se origina o solo.

Atividade 12

1 –

b) Criação pessoal. Atenção à pontuação da frase criada.

2 –

b) Criação pessoal. Atenção à pontuação.

3 –

b) Criação pessoal. Atenção à pontuação da frase.

Atividade 13

a) Apesar dos insultos dos manifestantes, o candidato subiu ao palanque, ofegante e assustado, em companhia dos correligionários, e fez um belo discurso. (Há muitas outras possibilidades de organização, mesmo começando como se solicitou).

b) Em companhia dos correligionários, o candidato subiu ao palanque, ofegante e assustado, e fez um belo discurso, apesar dos insultos dos manifestantes.

c) Ofegante e assustado, o candidato subiu ao palanque, em companhia dos correligionários, e fez um belo discurso, apesar dos insultos dos manifestantes.

Atividade 14

Produção pessoal. O importante é você expor com sinceridade suas posições com relação à profissão e ao seu sentimento com relação a ela. Procure planejar, ler e reler sua produção, antes de entregá-la ao Formador. Neste momento específico, cuide especialmente da organização de seus períodos/frases.

Unidade 7
A arte: formas e função

Maria Antonieta Antunes Cunha

Nas duas próximas unidades, vamos trabalhar com um assunto que tem percorrido todo o nosso curso, vai continuar sendo trabalhado em muitas unidades e com o qual você tem intimidade: a arte, suas características e, mais especialmente, a literatura.

Você se lembra de que, na Unidade 3 do TP1, ampliamos nosso conceito de **texto** e classificamos e interpretamos como tal a tirinha, a composição musical, a pintura, a fotografia, entre outras formas de interação.

Parece-nos importante agora discutir o papel e as características da linguagem da arte, para chegarmos a um elemento constante na obra literária: a linguagem figurada.

Talvez você não se sinta um bom ou freqüente fruidor de arte, aquela pessoa que procura entrar em contato com obras artísticas e se deleita com sua percepção. Talvez tenha dúvidas quanto ao que considerar arte, nos dias atuais.

Às vezes, não temos clareza quanto ao poder da arte, num mundo marcado pela concorrência e pela luta no mercado de trabalho, cada vez mais ávido de informações. Nesse quadro cultural, que papel cabe à arte e, mais especialmente, à literatura, a arte da palavra?

Vamos à nossa primeira unidade?



Iniciando nossa conversa

Além disso, nos sentimos à vontade para falar sobre arte, ou porque a consideramos um assunto para especialistas, ou porque pensamos que, no final das contas, não é um tema importante: achamos suficiente conviver de alguma forma com ela, termos nossas preferências, que nem devem ser objeto de discussão: gosto não se discute...

Essas indagações estão na base das unidades *A arte: formas e função* e *A linguagem figurada*.

Cremos que a questão não é assim tão simples. Para desenvolvermos nosso assunto, propomos-lhe uma primeira atividade já na introdução.



Atividade 1

Gostaríamos que você respondesse à seguinte pergunta: Quando pensa em arte, que objetos ou atividades mais especificamente vêm à sua mente? Indique-os nas linhas abaixo.

Mais adiante, vamos discutir a sua resposta. Por enquanto, interessa-nos lembrar que sua relação com a(s) arte(s) certamente terá reflexos na forma como sua turma lida com a arte, e que cabe à escola oferecer a seus alunos o maior número possível de oportunidades de convivência com as linguagens artísticas.

Nossa intenção, nesta unidade, é ajudá-lo a aproximar-se de forma mais consciente da arte, para auxiliá-lo a trabalhar mais consistentemente com experiências artísticas em sua sala de aula.

Esperamos contribuir para seu entendimento sobre a arte em geral e sobre a literatura, em especial, e que tenha bons momentos com as atividades propostas.

A unidade está dividida em três seções. A primeira - *Arte e cotidiano* - procura mostrar como a arte, ou algumas formas de arte estão mais próximas de sua vida do que talvez você pense. A segunda - *A arte: classificação e características* - procura mostrar formas de divisão das artes. A terceira - *As funções da arte* - trata de pensar o papel da arte no mundo de hoje.



Definindo nosso ponto de chegada

Pretendemos que, ao final desta unidade, você seja capaz de:

1- identificar a arte na vida cotidiana;

2- indicar formas e características da arte;

3- indicar as funções da arte.

Seção 1

Arte e cotidiano



Objetivo da seção

Identificar a arte na vida cotidiana.

Começamos nosso estudo apresentando a você três casos.

Caso 1

Uma professora, colega nossa de faculdade, intrigava um vizinho, porque estava sempre lendo. Um dia, ele não resistiu e lhe perguntou:

– Vera, por que está sempre com um romance debaixo do braço?

– Porque não posso pagar um analista... – justificou ela.

Caso 2

Aula inaugural dos cursos de pós-graduação da Universidade de Colúmbia, em Nova Iorque. A titular de Filosofia começa a falar sobre a importância da sua área. Em certo ponto, afirma:

– Quanto a mim, considero que o melhor curso de filosofia é a leitura dos grandes clássicos da literatura mundial.

Caso 3

A cena é do romance *O carteiro e o poeta,* do escritor e roteirista chileno Antonio Skármeta, que é embaixador do Chile na Alemanha e tem um excelente programa sobre arte no canal de televisão por assinatura People & Art. A obra virou um belíssimo filme nas mãos do diretor de cinema Michael Radford, um inglês de muita sensibilidade. No filme, Mário, um carteiro extremamente ingênuo e sensível, fica amigo do grande poeta chileno Pablo Neruda, exilado político que se instala numa pequena ilha italiana. Apaixonado, Mário usa poemas do poeta como se fossem seus para conquistar sua Beatriz. Mas a tia italiana de Beatriz não quer o namoro e leva o poema "obsceno" a Neruda, exigindo que Mário se afaste da moça. Neruda fica bravo com o carteiro: então ele está plagiando seus poemas!!! Mas Mário é taxativo.

– A poesia não é de quem escreve, mas de quem precisa dela.

E acrescenta, mais ou menos, isto:

– Companheiro Neruda, você me ensinou que a língua serve mais do que para colar selos. Você me meteu nesta enrascada e tem de me ajudar a sair dela.

Os dois primeiros casos são rigorosamente verdadeiros. O terceiro bem podia ser. Por acaso, todos giram em torno da literatura, mas, no fundo, dizem respeito a todas as artes.



Atividade 2

a) Qual é o tema comum aos três textos?

b) Que diferenças existem nos três contextos apresentados?

c) Na sua opinião, a literatura, ou a arte em geral, tem mesmo uma função tão importante assim na vida de cada um?

Desde a Antigüidade, estudiosos e artistas vêm tentando não só conceituar a arte como também definir o papel que ela exerce na vida humana. Como a arte é cultural, é uma construção histórica, a forma de expressar-se por meio dela e de percebê-la muda sempre, conforme os tempos e os lugares. Daí a dificuldade de conceituar a arte e atribuir-lhe funções. Mas nenhuma época da humanidade conseguiu dispensá-la, mesmo quando alguns tentam diminuir seu papel ou anunciar sua morte.

O livro/filme *O carteiro e o poeta* trata de maneira magistral do papel que a arte tem na vida das pessoas. Mostra, sobretudo, como mudam nossos motivos para nos aproximar da arte, ao longo de nossa vida. Outro filme que trabalha a função da arte é *A rosa púrpura do Cairo*, no qual seu diretor, Woody Allen, explora, numa trama de humor, questões importantes como a relação fantasia/realidade. O filme brasileiro *Abril despedaçado*, de Walter Salles, toca na função da arte, sobretudo por meio de

uma personagem infantil. Tente ver ou rever esses filmes, observando especialmente esse tema. Os três filmes, **antecedidos de uma boa introdução**, podem ser vistos pelos seus alunos, se forem de 8ª série.

Procure pensar no seu dia-a-dia, desde que acorda até deitar-se. Você vai ver que está cercado de formas artísticas por todos os lados. A presença da arte é tão forte na vida humana que parece natural e não nos damos conta de sua força e de sua proximidade.



Atividade 3

Indique **se** e **como** entra na sua vida cada uma das expressões artísticas abaixo.

a) Escultura

b) Arquitetura

c) Música

d) Pintura

e) Dança

f) Literatura

g) Fotografia

h) Cinema

Não deixe de ler as respostas à atividade que acabou de fazer: lá, você vai ter exemplos que mostram que muitos objetos ou momentos que não considerávamos arte e que estão no nosso cotidiano, sem que prestemos maior atenção a eles, são representantes das manifestações artísticas. Normalmente, nem conseguimos pensar na nossa vida sem esses objetos ou sem os momentos.

Essa percepção equivocada ou distraída da arte ocorre sobretudo por duas razões:

1 – Com freqüência, fazemos "uso" automático e utilitário da arte, e acabamos por não diferenciá-la de outros objetos de nosso cotidiano.

2 – Costumamos considerar arte o que está em certos lugares e situações adequados a sua fruição (museus, centros culturais, teatros, galerias) e o que foi consagrado pelos entendidos, ainda que determinado tipo de arte nada signifique para nós.

Vamos exemplificar essa situação:



Pietà, de **Michelangelo**, Igreja de São Paulo, em Roma



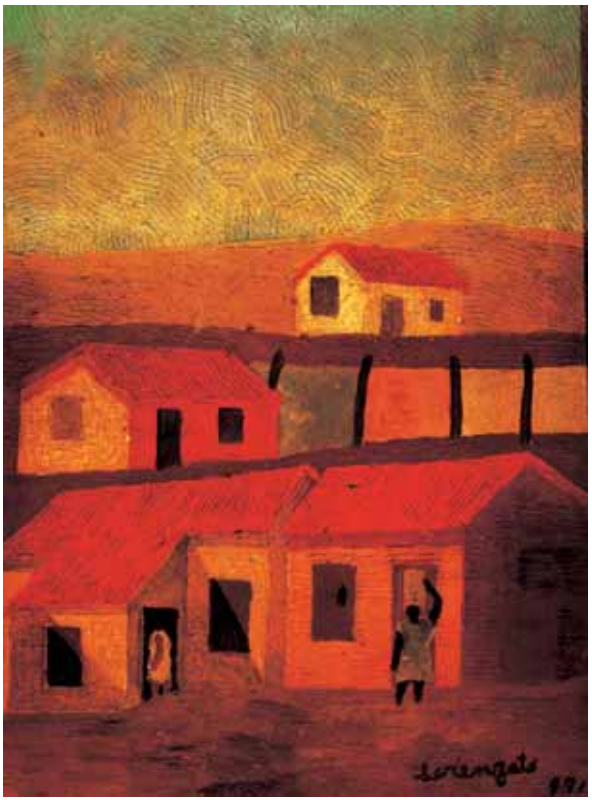
Conjunto de **Zé Cacoclo**, da coleção do Museu Casa do Pontal, no Rio de Janeiro



Imagem do Teatro da Paz, em Belém



Catedral de Brasília, foto de Martin Fiegl



Tela de **Lorenzato**



Tela de **Kandinsky**

Atividade 4

A) Indique sua preferência:

a) entre as duas esculturas

b) entre as duas pinturas

c) entre as duas arquiteturas

B) Procure explicar as razões de suas preferências.

C) Alguma forma de arte com a qual você tem contato freqüente deixou de ser citada acima? Em caso afirmativo, indique qual é.

A sua resposta à questão C pode ter indicado, por exemplo, as histórias em quadrinhos, o videoarte, o videoclipe. Pode ter citado, também, a tapeçaria e a moda, hoje também alinhadas entre as formas artísticas.



Indo à sala de aula

Insistimos neste ponto: a relação de seus alunos com a arte depende muitas vezes da maneira como você próprio se relaciona com ela e de quanto você cria de oportunidades para que eles não só experimentem criar como também desenvolvam suas qualidades de fruidores da arte. Mesmo que você não se considere conhecedor de arte, ou de uma arte especificamente, acostume-se a levá-la para a sua sala. Apresentamos abaixo algumas sugestões nesse sentido.

- Leve para a sala discos de música erudita ou de boa música brasileira (não precisa ser ópera ou sinfonia, nem é necessário que sejam composições de autores "difíceis": procure composições simples, que são usadas na televisão ou no cinema) para os momentos de descanso, durante a merenda, enquanto produzem um texto. A intenção é ir "educando" o ouvido das crianças para uma música menos comercial do que a maioria que elas ouvem no rádio, ou em programas de auditório da televisão.
- Procure incentivar os alunos a ouvir os músicos da cidade e nossa música folclórica verdadeira.
- Incentive-os a ver e até veja com eles alguns filmes de qualidade, brasileiros ou não, adequados às suas experiências. Ouça a opinião deles. Discuta com eles as idéias do filme.
- Se em sua cidade houver alguma edificação importante, promova uma excursão até ela, estudando com eles, antes, alguns de seus significados.
- Não deixe passar em branco nenhuma exposição ou movimento artístico em sua cidade. Acostume-se a levar seus alunos a ver espetáculos, exposições, conversar com artistas. No caso da literatura, vários escritores costumam responder às cartas recebidas. Veja se nos livros trabalhados há alguma menção a isso e estimule os alunos a escreverem para o autor, por intermédio das editoras.

Mas como classificar e caracterizar a arte e por que podemos dizer que ela nos é indispensável? É o que vamos ver nas duas próximas seções.

Avançando na prática

Mesmo que não conheça muito de pintura, leve para seus alunos alguns títulos de coleções de "ensino de arte" especialmente criados para crianças. Procure variar épocas e tendências. Se quiser, mescle brasileiros e estrangeiros. Primeiramente, leia-os cuidadosamente e procure inteirar-se mais sobre cada artista, se for o caso.

1 – Distribua um para cada grupo e peça que observem e apreciem as reproduções: as imagens são atuais? Apresentam pessoas, a natureza ou outros objetos? As imagens são realistas, ou não?

2 – Peça que cada grupo fale o que ficou sabendo sobre o artista focalizado no livro: já tinham ouvido falar dele? Já tinham visto alguma reprodução dele? Há algum dado interessante de sua vida? Esse dado parece relacionado com sua obra?

3 – Depois desse contato, peça que cada grupo apresente as opiniões emitidas sobre as obras. Um grupo pode fazer uma comparação com outros artistas apresentados.

4 – Faça uma votação sobre o artista mais e o menos apreciado. Incentive os alunos a tentarem explicar suas preferências. Não tente forçar a opinião deles, apenas apresente algum dado que lhe pareça esclarecedor. Lembre-se de que o gosto é pessoal. Ele vai alterando-se, mas é um processo demorado, e construído na medida em que você for repetindo esse tipo de experiência.

5 – Deixe os livros à mão dos alunos por alguns dias, para que eles possam rever as imagens. Desse modo, aos poucos, os alunos vão se acostumando a manusear esse tipo de livro, a perceber estilos diferentes e a estabelecer preferências.

Coleções que você pode usar:

Salamandra: *Jardim de pintores*

Moderna: *Mestres das artes* e *Mestres das artes no Brasil*

Companhia das Letrinhas: *Por dentro da arte*

As editoras Callis e Dimensão têm coleções que apresentam de maneira bastante interessante, em geral, poeticamente, a biografia de artistas de várias áreas. A da Callis chama-se *Crianças Famosas* e a da Dimensão, *Arte/Vida*.

Seção 2

A arte: classificação e características



Objetivo da seção

Identificar formas e características da arte.

Até o princípio do século XX, manifestações como o cinema e a fotografia não se tinham alçado à condição de arte. Hoje, as formas artísticas são mais numerosas: além das duas citadas anteriormente, ainda temos as criações para o vídeo (**videoarte**, uma filmagem artística especialmente criada para o vídeo, e o **videoclipe**, uma seqüência de imagens para acompanhar uma composição musical) e as formas da arte digital (do computador), muito recentes e discutidas.

Como vimos na Unidade 4 do TP1, ao estudarmos Intertextualidade, uma outra característica das artes no século XX foi a diluição de suas fronteiras: formas e gêneros se fundem muitas vezes, criando objetos híbridos que fogem às classificações convencionais: um livro de literatura pode ter imagens e vir acompanhado de um CD; uma peça de teatro pode reunir música, vídeo, dança, e assim por diante.

Em todo caso, para início de conversa, podemos usar uma divisão clássica das manifestações artísticas: as que se realizam **no tempo** e as que se realizam **no espaço**. As primeiras nos chegam basicamente pelos ouvidos: seus elementos são percebidos em seqüência. As segundas nos chegam pelos olhos: temos delas uma percepção global.



Atividade 5

Divida as formas de arte indicadas na atividade 3 em artes auditivas e visuais.

Artes auditivas:

Artes visuais:

Possivelmente, você teve algumas dúvidas: como classificar a dança, o cinema e o vídeo?

A dança é a arte do movimento do corpo, mas dificilmente conseguimos desvinculá-la da música. Certamente, ela é visual, mas liga-se à audição de pelo menos um ritmo. O cinema, que tem origem na fotografia, é muito mais do que a fotografia em movimento: em geral, tem falas, tem música. Vai, portanto, muito além da imagem. O vídeo, em qualquer de suas vertentes, é também uma mistura de várias expressões: imagem, música, palavras.

Da mesma forma, a moda, entendida como criação de vestuário, mas também de acessórios (sobretudo jóias), cada vez mais é vista como uma criação artística. O artesanato tem muitas vezes características de arte.

A própria literatura pode criar dúvida: é visual ou auditiva? Não se esqueça de que, durante muito tempo, e para os povos que não têm escrita, a literatura é ouvida. Mesmo quando se apresenta escrita, como ocorre comumente hoje, ela se desenvolve no tempo: você a percebe numa seqüência. A não ser em alguns casos de poesia concreta, você não tem como percebê-la globalmente, numa primeira abordagem.

Você pode estar se perguntando: como, então, identificar a arte e qual a sua função real em nossa vida?

É fundamental lembrar que o século XX, inaugurando a pós-modernidade, democratizou não só o conceito de arte, mas também o acesso à obra de arte e à produção artística. Isso aconteceu, fundamentalmente, em razão do aperfeiçoamento das técnicas de reprodução de obras: equipamentos cada vez mais requintados facilitam nosso conhecimento das obras de arte dos mais distantes museus do mundo. Além disso, cada vez mais as obras de arte saem de seus "lugares sagrados", ganham as praças públicas, viajam o mundo. A tecnologia avançada vai também tornando acessíveis a muitas pessoas os equipamentos de "fazer arte": máquinas fotográficas, câmeras de cinema, impressoras vão possibilitando o aparecimento de "produções independentes".

Obviamente, nem todas essas produções artísticas têm qualidade, assim como nem tudo tem qualidade superior no artesanato, na literatura, na pintura, na música, no cinema.

Qualidade é, no entanto, um ponto muito controverso; cada pessoa, cada cultura e cada época têm lá sua forma de avaliar as obras de arte.

A exigência de qualidade, por sua vez, tem a ver com os próprios objetivos das pessoas ao entrarem em contato com a obra de arte. Com muita freqüência, em determinados momentos, contentamo-nos com obras de qualidade menor.

Essa questão, sob outro ângulo, está tratada na Unidade 3 do TP1, ao falarmos nos objetivos que cada um tem para ler e escrever. Se achar necessário, releia-a.

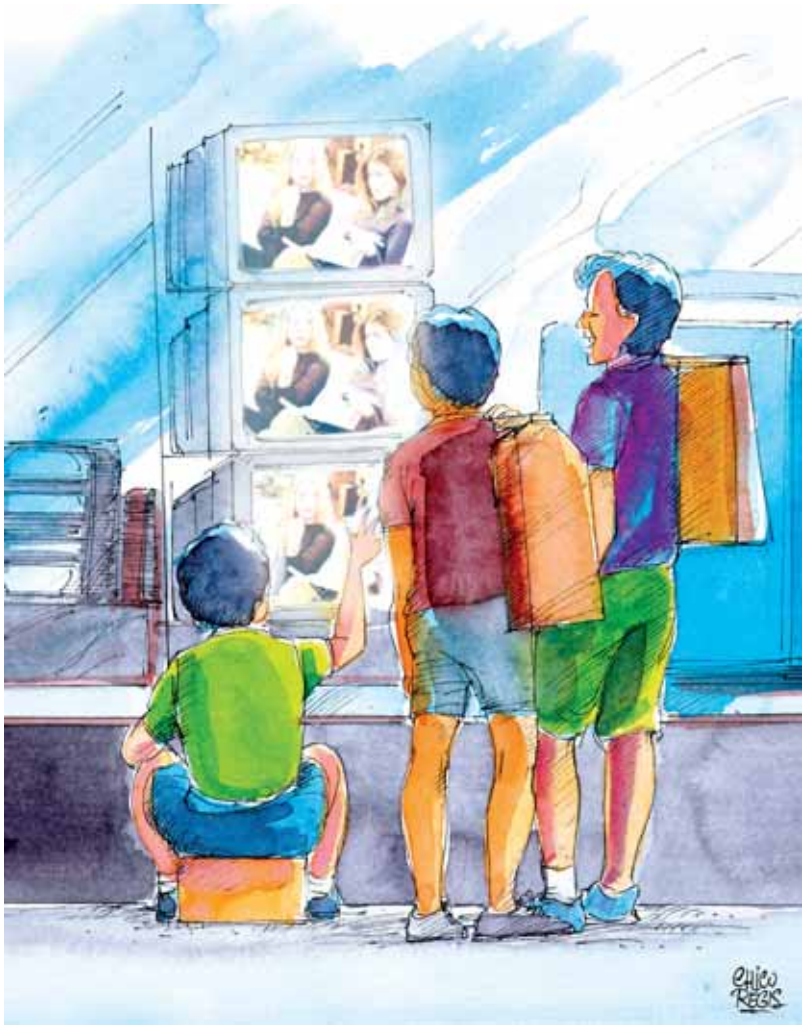
Das discussões seculares em torno da arte, podemos extrair algumas características sempre apontadas como essenciais, que passamos a indicar.

Arte e fantasia

Desde que o homem existe, ele tenta explicar-se e explicar o mundo. Ao fazer desenhos nas paredes das cavernas, ou ao criar mitos, o homem primitivo procurava desvendar os mistérios da natureza e atuar sobre ela. Essa busca de explicações acompanha o ser humano até hoje: o que somos, de onde viemos, para onde vamos, que relação temos com o outro e com a natureza são questões recorrentes na vida de cada um, desde a sua infância.

O ser humano procura respostas a essas indagações de várias formas: observando, pensando, experimentando, entrando em contato com o outro.

Quando procuramos aproximar-nos de uma obra de arte, queremos encontrar na fala de um outro que consideramos especial uma sintonia que nos permita refletir sobre o mundo, entender nosso lugar nele.



Por mais estranho que pareça, a fantasia é um campo fecundo em que procuramos essas respostas. Ninguém vive sem a fantasia, embora muitos achem que estão longe dela. A fantasia se expressa de formas muito diversas, mais ou menos próximas da idéia comum de que ela é uma fuga da realidade. Ela se expressa na necessidade de ouvir e contar histórias - que aparecem na televisão, no teatro, no livro, no cinema, nas histórias em quadrinhos e às vezes nas pinturas seqüenciadas, como na Via Sacra, por exemplo, mas aparece também nos jogos de loteria, nos sonhos, nos projetos de vida. Podemos dizer que a fantasia é uma forma de desejar alguma coisa, impossível ou possível, que não aconteceu **ainda**. Este é, por sinal, o conceito mais atual de **utopia**: algo difícil ou impossível de acontecer por enquanto.

Um belo exemplo dessa interpretação da fantasia está na letra desta composição de Chico Buarque, criada em 1976 e que faz parte do disco *Vida*. Lembre-se de que ainda estávamos em plena ditadura militar e que as composições de Chico foram das mais censuradas, entre as produções da época.

Fantasia

E se, de repente,
a gente não sentisse
a dor que a gente finge
e sente
se, de repente,
a gente distraísse
o ferro do suplício
ao som de uma canção,
então, eu te convidaria
pra uma fantasia
do meu violão.
Canta, canta uma esperança,
canta, canta uma alegria,
canta mais,
revirando a noite,
revelando o dia,
noite e dia, noite e dia...
Canta a canção do homem,
canta a canção da vida,
canta mais,
trabalhando a terra,
entornando o vinho,
canta, canta, canta, canta...
Canta a canção do gozo,
canta a canção da graça,
canta mais,
preparando a tinta,
enfeitando a praça,
canta, canta, canta, canta...
Canta a canção de glória,
canta a santa melodia,
canta mais,
revirando a noite,
revelando o dia,
noite e dia, noite e dia,
noite e dia, noite e dia...



Atividade 6

Se você tiver oportunidade de escutar a composição, verá que a própria melodia é muito diferente nas duas estrofes. A primeira é bem lenta e em "tom menor", quer dizer, apresenta-se em tons baixos e apenas dois instrumentos – flauta e violão. A segunda apresenta um ritmo muito mais animado e forte.

Apresentamos abaixo uma série de afirmativas sobre *Fantasia*. Marque, nos parênteses à frente de cada uma delas: **V** – se a afirmativa for verdadeira; **F** – se a afirmativa for falsa.

a ( ) Deve-se fazer da composição, criada em tempo de ditadura, uma leitura política.

b ( ) O poeta convida seu interlocutor a esquecer as dificuldades por meio da música.

c ( ) O tom menor sugere uma conversa intimista, cochichada, que alguém não pode ouvir.

d ( ) O poeta propõe a alguém que, juntos, eles distraiam os elementos autoritários e torturadores.

e ( ) A conjunção **e**, que inicia o texto, sugere que os interlocutores já tinham começado uma conversa de lamentação.

f ( ) Na segunda estrofe, o artista exorta cada ouvinte a participar da cantoria.

g ( ) O poeta convida cada ouvinte a agir, além de cantar.

h ( ) A repetição, o recurso mais utilizado no texto, sugere a insistência do convite.

i ( ) A repetição de gerúndios e da expressão "noite e dia" sugere que as atitudes e ações têm de ser sempre retomadas.

j ( ) O poema traz mais de uma insinuação de práticas de tortura.

l ( ) O poema traz sugestões de protestos contra a ditadura.

m ( ) A expressão "revirando a noite" pode ser interpretada como "subvertendo a escuridão da censura, do momento político".

n ( ) A expressão "revelando o dia" pode ser interpretada como "apresentando a luz da liberdade, das ações claras".

o ( ) O poema sugere que a vida, mesmo com o canto, é um fardo triste.



Avançando na prática

Leve para sua sala de aula - de 7ª ou 8ª série - a composição *Fantasia*. Para o estudo com seus alunos, comece por trabalhar a história e as condições de produção da composição.

1. Procure definir as informações sobre a ditadura iniciada em 1964 e o papel que os artistas, em especial Chico Buarque, tiveram na luta pela democratização do

Brasil.

2. Antes de ouvirem a composição, apresente algumas dicas para que os alunos prestem atenção aos recursos musicais e poéticos: por meio de perguntas, prepare-os para perceber os ritmos diferentes, as repetições, o aumento do coro e dos instrumentos, o assobio e as palmas do final.

3. Ao ouvirem pela segunda vez as palavras do poema, incentive-os a cantar, conforme a proposta da composição.

4. Peça a opinião deles sobre o estudo feito e sobre a composição e, conforme o interesse, proponha uma pesquisa sobre o período militar e sobre a obra de determinados autores: Gonzaguinha, Geraldo Vandré e o próprio Chico Buarque, por exemplo. Ajude-os a conseguir material de consulta. Procure desenvolver esse trabalho com outros professores (de História e de Arte) da escola e com outras pessoas da cidade.

5. Combine com a turma a forma de apresentação dos trabalhos.

Esperamos que as reflexões feitas para chegar às suas respostas tenham ajudado a clarear a relação estabelecida por Chico Buarque entre a arte, representada pela fantasia/canção, e a progressiva transformação do cotidiano das pessoas. Isso fica mais claro ainda no arranjo criado para a música na interpretação do próprio autor: toda a letra é cantada duas vezes. Da primeira vez, só canta o poeta. Na repetição, o convite do cantor vai sendo aceito. Aparecem primeiro umas vozes infantis, cantando com ele. Depois, surgem vozes adultas femininas, depois as masculinas, formando enfim um grande coro. Os instrumentos musicais, na primeira estrofe (os tímidos violão e flauta), vão se tornando mais numerosos, até termos uma grande orquestra tocando "a canção de glória, a santa melodia". O interessante é que, quando o povo começa a cantar, a voz do poeta desaparece: aceito o convite, ele é apenas um, no meio do trabalho/canto/luta de todos.

Podemos dizer que o arranjo da música sugere a capacidade da arte de reunir, mobilizar as pessoas e transformar o que era impossível no possível. Temos aí a fantasia, na sua melhor expressão.

A arte como interpretação da realidade

A arte não é a realidade. A pintura da família real não é a família real, é uma representação dela. Os romances, filmes e peças de teatro que parecem trazer-nos a realidade mais crua trazem sempre um recorte da realidade, ou fusão de realidades. A própria fotografia não é a realidade: a luz, o ângulo, a distância criam uma "realidade" filtrada pela mão ou pelo olho do artista. A obra de arte é, portanto, **uma** interpretação da realidade feita pelo criador. Por isso mesmo, é comum que os mesmos objetos e cenas sejam captados de maneira muito distinta por diferentes artistas.

“A arte não é a realidade. A pintura da família real não é a família real, é uma representação dela.”

Veja um desses casos, nas pinturas abaixo, em que Picasso lê a produção de uma tela famosa de Velásquez.



Diogo Velásquez. As meninas, 1656 (Museu do Prado, Madri)

Diogo Velásquez (1599 - 1660), importante representante da arte barroca do século XVII, tem quadros muito famosos como este e também: Vênus no espelho, Os ébrios, A velha cozinheira.



Pablo Picasso: As meninas, a partir de Velásquez, 1957 (Museu Picasso, Barcelona)

Pablo Picasso (1881 - 1973) é um dos artistas mais representativos do século XX. Este espanhol juntou milhares de quadros. Sua obra passa por diversas fases. À mais longa, a cubista, pertence sua pintura mais famosa: Guernica, na qual denuncia os horrores da guerra.



Atividade 7

Apresente abaixo sua opinião sobre as duas produções da página anterior. Seja bastante sincero.

A arte, sendo uma interpretação da realidade, é um convite ao fruidor para reinterpretá-la também.

A interpretação do artista pode ser pouco original. Sua visão de mundo pode ser parecida com a de muitos outros sujeitos, e sua intenção pode ser a de realimentar a forma já convencional de ver o mundo. Nesse caso, o artista não precisa criar formas novas de fazer arte: pode retomar as formas e fórmulas já consagradas. É o caso da grande maioria das novelas, das composições musicais e dos filmes comerciais, em que o nível de originalidade é bastante baixo, embora esteja presente a fantasia.

Sobretudo no caso das grandes obras de arte, a interpretação da realidade pode apresentar grande novidade. Nesse caso, o convite do artista é no sentido de o receptor rever o mundo.

Quando lemos um soneto de Vinícius de Morais sobre o amor, estamos sendo provocados a ver o amor de outros ângulos. Quando vemos um filme de guerra, seu diretor sugere que revejamos nossa forma de entender as guerras (pessoais e coletivas).

Para ter seu convite aceito, o artista usa de dois expedientes: a conotação e a busca de uma forma capaz de "capturar" o fruidor.

Arte e conotação

Em outras unidades, já exploramos a conotação e a denotação.

Já sabemos que o sentido **denotativo** de um signo é o que primeiro ocorre ao falante da língua, quando ouve ou lê determinada palavra. É a primeira acepção que aparece no verbete da palavra, no dicionário. É, por tudo isso, o sentido mais neutro, mais geral e impessoal de qualquer palavra.

A **conotação** é o sentido (ou os sentidos) que juntamos ao sentido denotativo da palavra. Não é forçosamente captado por todos os falantes da língua: para percebê-lo, temos de participar, de conhecer certos dados que não são objetivos nem universais sobre determinado assunto.

A conotação traduz exatamente interpretações, ligações feitas por determinados sujeitos, não por todos. Podemos dizer que o sentido conotativo varia de acordo com a história do locutor, da mesma forma que ser percebido dependerá da história, dos conhecimentos prévios do interlocutor.

É a conotação que permite as múltiplas significações do texto (verbal ou não), opondo a objetividade do texto informativo ou científico à subjetividade do texto artístico.

A conotação será tão mais freqüente, na obra de arte, quanto mais ela propuser uma forma nova de ver o mundo.

A paixão pela forma



São Francisco, igreja da Pampulha, Belo Horizonte, Minas Gerais

Quanto mais atenta precisar ser a leitura da obra, pelas posições originais que assume, mais o artista fará uso de recursos formais para desestabilizar o leitor, criar um estranhamento, uma ruptura, que obrigue o fruidor a estar ligado ao convite feito.

Quando um diretor escolhe começar o filme pelo fim (o chamado *flashback*), ele está optando por uma forma diferente de se perceber sua história. Quando um pintor cria suas figuras sem a proporção da realidade, como fez Portinari, por exemplo, ele quer dar significado a essa desproporção. Na figura acima, as mãos caridosas e carinhosas de São Francisco são enormes, assim como seus pés.

Atividade 8

Segundo o que você sabe de São Francisco, por que os pés do santo são apresentados tão grandes?

Leia este poema de Drummond. Não se assuste, se não entender tudo: quem sabe era esse o objetivo do autor?

Amar-Amaro

por que amou por que a!mou
se sabia
p r o i b i d o p a s s e a r s e n t i m e n t o s
ternos ou sopɐɹədsəsəp
nesse museu do pardo indiferente
me diga: mas por que
amar sofrer talvez como se morre
de varíola voluntária vágula ev
idente?
ah PORQUEAMOU
e se queimou
todo por dentro por fora nos cantos nos ecos

lúgubres de você mesm (o,a)
irm(ã,o) retrato espéculo por que amou?



se era para
como se entretanto todavia
toda vida mas toda vida
é indagação do achado e aguda espostejação
da carne do conhecimento,ora veja

permita cavalheir(o,a)
amig(o,a) me releve
este malestar
cantarino escarninho piedoso
este querer consolar sem muita convicção
o que é inconsolável de ofício
a morte é esconsolável consolatrix consoadíssima
a vida também
tudo também
mas o amor car(o,a) colega este não consola nunca de núncaras.

ANDRADE, C. A. *Lição de coisas*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1963. p. 47.

Atividade 9

Apresentamos a seguir uma série de recursos do poema de Drummond que criam a sugestão de que o amor é difícil de se compreender, de se realizar e de trazer felicidade. Extraia um exemplo do texto e o transcreva abaixo do recurso.

a) Criação de neologismos

b) Sugestão de que se dirige a todas as pessoas

c) Uso incomum da pontuação

d) Uso de recursos gráficos

e) Uso de palavras da mesma família

f) Seqüência de palavras aparentemente sem nexo

g) Seqüência de palavras de mesmo valor semântico

Como podemos ver, o artista nos convida a participar de um jogo de fantasia e formas, jogo que tem a duração da fruição da obra. Temos de entrar nas regras do jogo, aceitá-las, para chegar ao fim dele. Quanto mais complexo o jogo, mais o jogador tem de estar atento para não passar batido em cada jogada.

Seção 3

As funções da arte



Objetivo da seção

Identificar as funções da arte.

Que significado pode ter para a sociedade a manifestação artística, marcada acintosamente por duplos e triplos sentidos, pelo descompromisso com a "lógica" e com a "verdade"?

De que nos vale a arte, que quase sempre não nos protege, não mata nossa fome e muitas vezes sequer nos "ensina" alguma coisa?

Muitos teóricos e artistas insistem em dizer que a arte não serve para nada - e nisso reside sua importância e sua função. O autor francês Robert Escarpit, especialista em sociologia da literatura, discorrendo sobre a gratuidade da obra de arte, afirma que sua fruição é um fim, e não um meio.

Pois bem: para falar sobre as funções que a arte pode exercer nos dias de hoje, temos de voltar às suas características: à fantasia e às conotações.

Ao nos colocar no centro da fantasia, ao criar as muitas possibilidades de interpretação, a arte põe no fruidor a responsabilidade de descobrir significados, de jogar o jogo, de montar o quebra-cabeça. Então, são convidados a atuar a sensibilidade e o espírito crítico do leitor, qualidades fundamentais para o sujeito transformado em cidadão.

A arte é talvez o reduto especial em que - pela emoção primeiramente - reagimos a uma ordem de coisas que nos parece atrapalhada, reconhecemos vozes que têm semelhança com a nossa e que nos fazem sentirmo-nos irmãos, ligados talvez por um fio de esperança.

Um dos maiores poetas brasileiros, o maranhense Ferreira Gullar, numa página emocionante, relata-nos e comenta o momento em que ele, como leitor, descobriu o poder da literatura.

Eu lia, num volume encardido, comprado num sebo, um conto de Hoffmann. O quarto era sombrio mas eu sabia que lá fora a tarde passava espantosamente iluminada. Interrompi a leitura, tomado subitamente de um pensamento doloroso: "Hoffmann escreveu estes contos que vieram parar num sebo de São Luís do Maranhão e que nada têm a ver com a minha vida". Olhei de novo aquelas páginas amarelecidas, cobertas de letras que foram um dia a voz viva de um homem. " Que sentido tem fazer literatura?" - me perguntei, como se me apunhalasse [...]

Procuro entender o que se passou naquela tarde. Um moço de vinte anos com um livro encardido nas mãos enquanto fora de casa, à sua volta, fremia a vida, dos mangues da Baixinha às lojas e bares da Praça João Lisboa. Um moço, já abandonado pela infância, buscando agora nos livros o sentido daquele mundo de sol e água, de vento e árvores, que fora outrora o seu reino feliz. Mas o livro de Hoffmann não recendia a sapoti, não devolvia o cheiro fêmeo das marés. E, no entanto, nas palavras amareladas do livro, eu adivinhava um fogo de vida que necessitava de mim, leitor, para acender-se. E era urgente acendê-lo porque, se algum homem lograra guardar a vida em palavras, então escrever ganhava sentido. O ato de ler, assim, funda a verdade da literatura. Porque, de fato, a página é rasa e a palavra não é mais que um rabisco impresso nela. Só a carência de outro homem pode oferecer um corpo onde se faça vida o que o poeta falou.

GULLAR, F. *Uma luz do chão*. Rio de Janeiro: Avenir, 1978, p.40-42.



Atividade 10

A) O jovem brasileiro lê um conto alemão, traduzido. A distância das experiências impediu a leitura? Justifique.

B) Na opinião do autor, o que dá sentido ao ato de escrever?

C) Esse trecho revela, conforme vimos afirmando, a importância do leitor, para dar vida à obra de arte. Escolha a frase do texto que melhor esclarece isso, na sua opinião.



Avançando na prática

Escolha uma obra literária bem interessante para ler para sua turma, em forma de novela: um capítulo (ou parte da narrativa) a cada dia.

A cada dia, um aluno voluntariamente resume a história até o ponto já lido, para você dar seqüência à leitura.

Se quiserem, abra um espaço para comentários sobre a narrativa.

Insistimos em alguns pontos importantes: a narrativa deve ter apelo suficiente para permitir a motivação para a leitura de cada dia. Não deve ser, por outro lado, enorme, para não demorar mais de um mês ou pouco mais. Não se esqueça de que sua leitura não pode ser de improviso: você tem de prepará-la com os cuidados já indicados no TP1.

Essa atividade pode ser feita em qualquer turma. O que vai variar é o tipo de narrativa. Não pense que essa leitura é uma perda de tempo. Muito ao contrário: essa disposição sua de gastar um tempo com a literatura/leitura vai deixar clara a importância que você dá à arte. Além disso, é um excelente modo de motivar os alunos para a leitura.



Resumindo

A arte é uma forma de conhecimento que está muito relacionada com o nosso cotidiano, embora nem sempre nos demos conta disso. Cada vez mais, torna-se difícil no mundo atual estabelecer uma divisão clara entre o que é ou não é arte, devido à facilidade de acesso às obras de arte e à sua produção. Por outro lado, as manifestações artísticas têm cada vez mais interseções, criando formas híbridas de arte.

As principais características da arte são: a fantasia, a interpretação da realidade, a conotação e a paixão pela forma.

Essas características criam um papel importante: por intermédio da fantasia e do jogo, a arte é um convite à (re)interpretação do mundo. Ao procurar expressar-se, o artista convida o próprio leitor a desvendar o mundo.

Leituras sugeridas

MARTINS, M.C. *Didática do ensino de arte* - A língua do mundo - Poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD,1998.

Esta obra, muito bem ilustrada, apresenta formas de explorar cada forma de arte com crianças, além de fazer uma bela reflexão sobre a arte. Tem uma excelente bibliografia para cada capítulo.

PLATÃO et FIORIN. *Lições de texto: leitura e redação*. São Paulo:Ática,1998.

Apesar de privilegiar o texto literário, este livro apresenta boas relações entre as artes e tem a costumeira linguagem acessível de outros trabalhos.

Bibliografia

BARBOSA, A.M. *Arte-Educação:conflitos/acertos*. São Paulo: Ateliê,1997.

BOSI, A. *Reflexões sobre a arte*. São Paulo: Ática, 1986.

COLL, C & TEBEROSKY, A. *Aprendendo arte*. São Paulo: Ática,2000

DUARTE JR.J.F. *Fundamentos estéticos da arte*. Campinas: Papirus,1988.

ECO. U. *Obra aberta*. São Paulo: Perspectiva, 1976.

_____. *A definição da arte*. São Paulo: Martins Fontes,1986.

Ampliando nossas referências

Como você já sabe, vamos trabalhar agora um texto teórico, para oferecer-lhe a oportunidade de aprofundar sua visão de um aspecto do tema de nossa unidade, a partir de uma outra voz. Extraímos o texto de uma obra já comentada: *Didática do ensino da arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte*.



Magritte

O que é, o que é?
Um quadro: Os dois Mistérios
Um artista: Magritte
Um investigador: Você como Sherlock Holmes
Imagens falam?
Siga as nuvens de fumaça do cachimbo e decifre os mistérios.

A traição das imagens

Subitamente vemos que a obra do artista nos revela que captamos a nós próprios; e então compreendemos que toda a criação, todo o pensamento humano está contido em nós.

Jacob Bronowski

Conversar sobre arte, sobre a linguagem da arte, pode parecer um diálogo solitário: mas não. É apenas silencioso. Afinal, como diz o psicólogo francês Henri Wallon, estudioso da infância, temos muitos *socius* parceiros internos, que vivem conosco. São *outros* parceiros internalizados, como os teóricos que já lemos, os professores com os quais convivemos, colegas, familiares, amigos, personagens de filmes a que assistimos, enfim,

todas as experiências que vivemos ou os conceitos que construímos influenciam nosso contato com o mundo. Mesmo frente a este livro, o leitor atualiza os sentimentos marcados por tantas outras leituras que já fez.

De início, é preciso perceber que você - por todos os *socius* internos, por sua história única de vida - pode ler as imagens e as palavras aqui colocadas com um sabor/saber diferente. Aliás, você sabia que essas duas palavras têm a mesma origem (*sapore/sapere*)?

Assim, a leitura de imagens ou de palavras é carregada de sentidos que tanto estão presentes na imagem como na palavra e no seu leitor.

Voltaremos a falar sobre isso. Agora tentaremos compreender o que percebemos a partir de Magritte (1898/1967) e por que percebemos desse modo. Iremos nos aprofundar em sua leitura e , ao mesmo tempo, partir para conceitos mais remotos em movimentos de aproximação e de distanciamento.

Ceci n'est pas une pipe

Olhe novamente para a obra de Magritte. Perceba o que a imagem lhe sugeriu ou lhe fez lembrar primeiro.

Um cachimbo? Cheiro de chocolate? Um inglês? Seu avô? O Popeye? Um quadro? A sensação de já ter visto essa imagem antes?

Muitas outras idéias podem ter sido provocadas por essa obra. Mas, seja qual for a idéia, com certeza essa primeira impressão e as seguintes serão sempre influenciadas por conhecimentos anteriores. O cachimbo só poderia ser compreendido por quem já havia visto um. Do mesmo modo, apenas quem já sentiu o cheiro de fumo com essência de chocolate poderia atualizar esse odor e quase senti-lo novamente. Ou, então, pensar no cheiro de charuto, que para alguns é terrível, comparando diferentes formas de fumar.

Por trás de todas as posssíveis sensações, percepções e lembranças despertadas por essa imagem estão experiências e conhecimentos anteriores.

Não somos, como alguns pensaram, seres sem memória, como uma *tabula* rasa que a educação vai moldando.

Somos seres históricos. Nossa história pessoal e cultural está impregnada em nós, determinada pelo tempo e espaço em que vivemos.

Nosso olhar debruçado sobre essa obra de Magritte é fruto de uma história pessoal e única, vivida em determinada sociedade, cultura e época, por alguém com uma certa idade e influenciada pelos "humores" do momento. É como se cada pessoa fosse gerando um "repertório" individual, um conjunto de valores, conceitos, idéias, sentimentos e emoções que vão tecendo uma rede de significações para si. Nessa rede, mesmo sem se dar conta, estão os fios da filosofia, ética, estética, ideologia, política e cultura presentes na pessoa e no grupo ao qual pertence.

No contato com qualquer objeto, pessoa, conceito ou obra de arte, mesmo que inconscientemente, as experiências passadas geram relações. A lembrança do cachimbo do avô ou do desenho animado assistido na tevê pode ser uma experiência pessoal única, que move a leitura da obra de forma diferente da de um indígena, por exemplo, que também tem como referência o ritual do cachimbo da paz. Mesmo que nunca tenhamos presenciado alguém fumando um cachimbo, podemos reconhecer esse objeto porque já o vimos em livros, revistas, na tevê, em filmes, etc.

O filósofo Rubem Alves (citado por Duarte Jr., 1988: 48) fala da inter-relação entre as experiências pessoais e a referência cultural quando diz:

A música que me faz rir ou chorar, o alimento que me apetece ou me é indigesto, a carícia que alegra ou me entristece: tudo isso está relacionado às minhas próprias raízes culturais, às minhas aspirações e àquelas formas específicas de entender e sentir a vida, que são peculiares à cultura à qual eu pertenço.

Portanto, as *referências pessoais*, fundadas nas experiências individuais, e as *referências culturais*, nascidas no convívio com a cultura de seu entorno, direcionam o poetizar/fruir/conhecer a arte, levando-nos a fabricar sentidos, significações que atribuímos ao que estamos observando. Quanto mais referências tivermos, maiores e diferentes serão as possibilidades e perspectivas para análises e interpretações.

Neste momento, frente ao desenho de Magritte, o que lhe chama a atenção?

Um cachimbo no ar... Um cachimbo no ar?!

A sua primeira impressão, fruto de suas referências pessoais e culturais, pode ter sido também ampliada pelas referências pessoais e culturais de seus colegas, se foi possível a troca de idéias. E, numa enxurrada de novas impressões, muitas outras inquietudes e constatações podem ter surgido. Surgiram?

É possível que você tenha visto com certa estranheza o cachimbo no ar. Por que estaria ali, voando?

Como seres humanos, procuramos critérios e princípios para compreender o que vemos.

Foram os gregos que primeiro se preocuparam em compreender o princípio da representação, traduzido pelo naturalismo que a obra apresentava. Esse princípio se fundamentava no conceito de *mimese* (do grego *mímesis*), que significa "imitação".

Com o tempo, independentemente da reflexão dos famosos filósofos, a imitação foi ganhando um sentido que dominou o pensamento ocidental sobre as artes visuais: o seu caráter de réplica exata ou reprodução fotográfica. Refletindo sobre isso, Harold Osborne (1986:54), teórico da estética, observa que:

Na admiração provocada por uma obra de arte dá-se grande importância à habilidade do artista em fazê-la parecer não ser o que é, mas a realidade do que representa. Essa atitude para com a arte pode, não raro, refletir-se melhor em chavões de críticas e anedotas populares do que na teoria formal da arte.

Ainda hoje, resistimos à obra de arte que não reproduza o mundo visível. Talvez por isso o seu estranhamento com o cachimbo "voando". Haveria alguma relação entre ele e o outro que está dentro da moldura? Seria ele o modelo, o cachimbo real?

Um outro aspecto pode ter chamado sua atenção: dentro da moldura está escrito em francês: *Ceci n'est pas une pipe*, ou seja, "Isto não é um cachimbo". Podemos pensar, então, que é uma outra coisa? Um berrante? Uma tromba de elefante? Um sifão de pia? Um bico de chaleira?

Sob essa lógica, quando entendemos a representação artística somente como uma cópia do mundo real e *porque isto não é um cachimbo*, vamos tentando adivinhar, atribuindo outros significados àquela forma, mesmo sendo um cachimbo.

Magritte nos provoca uma reflexão sobre a lógica comumente usada, quando cria em seu quadro a ambigüidade entre a imagem e a palavra.

Trazendo Magritte para este texto, queremos também provocar o leitor a pensar sobre o modo de ser da representação artística, descolada da idéia de cópia fidedigna da realidade.

MARTINS, M.C *et alii*. *Didática do ensino da arte*: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998. p.19-23.

Atividades sobre o texto de referência



Atividade 1

Mais uma vez, você lê um texto que nos fala da importância de nosso conhecimento prévio (entendido como um conjunto de conhecimentos e valores) e nos remete, sem usar o termo, à idéia da intertextualidade.

Indique pelo menos um trecho em que as duas idéias são valorizadas.



Atividade 2

Como as autoras, convidamos você a apresentar sua primeira lembrança diante do quadro de Magritte.

Atividade 3

Por que a impressão de cada um, diante de uma obra de arte, é sempre única?

Atividade 4

Para as autoras, a obra de arte é uma imitação da realidade? Justifique.

Correção das atividades



Correção das atividades

Atividade 1

Depoimento pessoal. Você pode pensar em atividades artísticas que desenvolve, ou pode pensar em obras consagradas da arte mundial. Pode ainda relacionar a arte com a freqüência a ambientes de arte, como ir ao cinema, a espetáculos ou museus. Ao final da unidade, reveja sua resposta e discuta-a na reunião quinzenal.

Atividade 2

a) Os três textos abordam o papel que a arte pode exercer na vida das pessoas. Nos três casos, a arte aparece como fundamental na experiência humana. No caso 1, a arte funciona como estabilizadora; no segundo, ela (mais especificamente a literatura) aparece como a melhor fonte para o conhecimento das grandes questões do ser humano; no terceiro, a arte promove a conscientização do sujeito.

b) No primeiro caso, fica evidente que um dos interlocutores não aprecia a leitura. A outra pessoa é professora universitária, mas não podemos pensar que essa profissão garanta a ligação com a arte. Sabemos de muitos professores universitários que dificilmente participam de atividades artísticas. No terceiro caso, o personagem se apropria da poesia por meio de sua convivência com o poeta, a partir de uma necessidade concreta.

c) Opinião pessoal. Esperamos que esta unidade ajude a clarear o valor da arte na sociedade e o ajude a rever suas posições, para modificá-las ou não.

Atividade 3

Depoimento pessoal, em todos os itens. Você pode, na maioria dos casos, ter com essas áreas uma relação de fruidor, mas também de criador. Você pode ter maior interesse em uma forma de arte do que em outra. Importa você perceber que todas essas artes têm formas eruditas e criações populares, inclusive de arte utilitária: como ocorre sobretudo no artesanato. Para algumas formas de arte, vamos apresentar possibilidades que talvez tenham sido esquecidas por você.

a) Escultura
Você tem alguma imagem de santo, ou reproduções de figuras mitológicas, ou personagens em cerâmica ? Pois então? São exemplos de escultura.

b) Arquitetura
Nem sempre pensamos na arquitetura como uma arte, a não ser no caso de edificações marcadas por determinado estilo. Mas toda construção planejada tem um princípio arquitetônico.

c) Música
Talvez seja a música a arte mais divulgada e mais presente em nossa vida, em todas as suas possibilidades. Com freqüência, cantamos, cantarolamos, assobiamos composições musicais. Podemos tocar (bem ou mal) algum instrumento. No entanto, a música erudita costuma estar afastada de nosso cotidiano.

d) Pintura
Sua relação pode ser a de apreciador da pintura ou de pintor de telas. Pode ter reproduções espalhadas pela casa, representando figuras religiosas ou telas famosas.

e) Dança
Assim como a música, a dança costuma estar muito ligada ao nosso dia-a-dia, nas formas folclóricas, nas danças da moda, ou nas formas clássicas e eruditas como o balé (clássico ou moderno).

f) Literatura
Apesar de estar ligada à nossa prática profissional, pesquisas mostram que a literatura não costuma ser a forma de arte preferida dos professores, mesmo os da área de letras. Podemos também procurar obras mais ou menos "relaxantes", fáceis, que freqüentemente repetem fórmulas de sucesso. Por outro lado, você mesmo pode escrever contos, poemas ou romances. Relate essa experiência, se se sentir à vontade para fazê-lo.

g) Fotografia
A fotografia é uma atividade que realizamos com freqüência, sobretudo no registro de cenas familiares. Fazemos esse registro com maior ou menor talento, naturalmente, e sem valorizarmos muito isso. Por esse uso cotidiano e despreocupado da fotografia, não temos muito clara a noção de que ela pode ser arte. Já trabalhamos no TP1 com uma fotografia de Sebastião Salgado, e é indiscutível seu valor artístico.

h) Cinema
Assim como ocorre com a literatura, podemos procurar no cinema momentos de evasão. Mesmo os maiores fãs do cinema como arte em certos momentos vêem filmes menos requintados. O problema começa quando só vemos filmes produzidos em série *(Rambo 1,2,3,4*; *Esqueceram de mim 1,2,3*, e assim por diante).

Atividade 4

A) A resposta é pessoal, porque é uma questão de gosto.

B) As razões da escolha também são pessoais. O que vale a pena observar é que podemos não nos sentir ligados à pintura geométrica de Kandinsky, ou à imagem meio primitiva de Lorenzato. No caso de esculturas, podemos preferir a expressão popular do pernambucano Zé Caboclo a Michelangelo. Por outro lado, a Catedral de Brasília, com sua forma de vanguarda, costuma desagradar às pessoas que preferem construções em estilo clássico, como o Teatro da Paz. De todo modo, nosso gosto pessoal não nos dá o direito de desconhecer o valor das manifestações que não nos agradam.

C) Resposta pessoal. Se tiver alguma atividade que você mesmo classifique como arte, aponte-a e discuta sua resposta com colegas e formador na reunião quinzenal.

Atividade 5

Artes auditivas: música e literatura.

Artes visuais: as demais, considerando-se, de todo modo, o caso especial da dança e do cinema.

Atividade 6

a (V) Deve-se fazer da composição, criada em tempo de ditadura, uma leitura também política.

b (F) O poeta convida seu interlocutor a esquecer as dificuldades por meio da música.

c (V) O tom menor sugere uma conversa intimista, cochichada, que outros não podem ouvir.

d (V) O poeta propõe a alguém que, juntos, eles distraiam os elementos autoritários e torturadores.

e (V) A conjunção **e**, que inicia o texto, sugere que os interlocutores já tinham começado uma conversa de lamentação.

f (V) Na segunda estrofe, o artista exorta cada ouvinte a participar da cantoria.

g (V) O poeta convida cada ouvinte a agir, além de cantar.

h (V) A repetição, o recurso mais utilizado no texto, sugere a insistência do convite.

i (V) A repetição de gerúndios (preparando, revirando, revelando, etc) e da expressão "noite e dia" sugere que as atitudes e ações têm de ser sempre retomadas.

j (V) O poema traz mais de uma insinuação de práticas de tortura.

l (V) O poema traz sugestões de protestos contra a ditadura.

m(V) A expressão "revirando a noite" pode ser intrepretada como "subvertendo a escuridão da censura, do momento político".

n (V) A expressão "revelando o dia" pode ser interpretada como "apresentando a luz da liberdade, das ações claras":

o (F) O poema sugere que a vida, mesmo com o canto, é um fardo triste.

Atividade 7

Posição pessoal. Há pessoas que preferem a arte mais claramente figurativa de Velásquez à expressão de Picasso. O importante é não confundir gosto pessoal com valorização da obra. Na arte, é possível gostar igualmente dos estilos mais desencontrados ou não gostar deles.

Atividade 8

São Francisco, segundo a história, deixou fortuna e família para andar pelo mundo e abençoar pessoas e animais. Os pés grandes sugerem o andarilho em que ele se transformou. As mãos grandes também sugerem a doação constante do santo.

Atividade 9

a) núncaras, vágulas, cantarino

b) A constante indicação de feminino e masculino entre parênteses.

c) O poeta usa a exclamação, separando as sílabas da palavra "amou", e não usa vírgulas em enumerações.

d) As palavras em maiúsculas, de cabeça para baixo, separadas como num cartaz, separadas em versos diferentes.

e) esconsolável, consolatrix, consoadíssima, consolar, inconsolável

f) os dois últimos versos da primeira estrofe e outras enumerações de adjetivos.

g) entretanto todavia.

Atividade 10

A) Não. Porque o leitor percebeu uma voz viva (significativa) no conto.

B) O que dá sentido ao ato de escrever é o sentimento de que a palavra vara espaços e séculos e permanece viva, encontrando eco na leitura de alguém.

C) "Só a carência de outro homem pode oferecer um corpo onde de novo se faça vida o que o poeta falou."

Respostas às atividades do texto de referência

Atividade 1

A intertextualidade aparece já na epígrafe e nos primeiros parágrafos, em que as autoras mostram a percepção da arte como um diálogo com outros.

O conhecimento prévio é explorado sobretudo como referenciais pessoais e culturais.

Atividade 2

Depoimento pessoal. Leve sua idéia para a reunião quinzenal e discuta com seus colegas e o Formador as várias percepções relatadas.

Atividade 3

Porque vemos a obra com nossos conhecimentos, mas também em função de nosso momento: o contexto, com toda certeza, interfere na nossa forma de perceber a reagir à obra de arte. Isso é tanto verdade que, segundo nosso "estado de espírito" em dado momento, optamos por uma composição musical, ou um filme, ou um livro mais leve, mais divertido, ou mais reflexivo, mais poético, e assim por diante.

Atividade 4

Para as autoras, a obra de arte é uma interpretação da realidade, e não sua imitação. Porque a percepção do artista é sempre marcada pelas suas disposições do momento, filtrada por suas experiências. É, portanto, a mesma posição defendida no texto básico.

Unidade 8
Linguagem figurada

Maria Antonieta Antunes Cunha



Iniciando nossa conversa

Na unidade anterior, vimos algumas características de todas as artes, e, portanto, da literatura. Entre elas, tratamos em especial da "paixão pela forma", quer dizer, a preocupação com o nível da expressão, e do emprego da conotação, que gera a plurificação. Nesta unidade, vamos analisar mais de perto essas características na literatura, trabalhando as chamadas "figuras de linguagem", que dizem respeito às palavras, à sonoridade e às estruturas da frase.

Se você buscar um estudo desse assunto, verá que são incontáveis as classificações dessas figuras, apresentadas em geral com nomes gregos muito pomposos, às vezes destacando diferenças muito sutis e irrelevantes entre elas.Também observará que essas figuras são estudadas quase que exclusivamente em textos literários.

Nosso estudo, nesta unidade, terá outra orientação. Primeiramente, não nos interessam tantas figuras nem tantos nomes, mas a compreensão do mecanismo de criação dessas figuras. Em segundo lugar, vamos procurar mostrar que, se são usados sistematicamente na linguagem literária, esses recursos aparecem com muita freqüência na nossa linguagem cotidiana.

Assim, para estudarmos esse assunto, dividimos a unidade em três seções. A primeira, chamada *A expressividade da linguagem cotidiana*, mostrará como todos nós usamos e abusamos das figuras de linguagem; a segunda, *Figuras e linguagem literária,* vai apresentar várias figuras de palavras que se filiam a duas figuras-matrizes; a terceira, *Elementos sonoros e sintáticos da expressividade*, estuda algumas figuras ligadas à camada de sons das palavras e à sintaxe.



Definindo nosso ponto de chegada

Nossa expectativa é que, ao final desta unidade, você seja capaz de:

1 – identificar figuras na linguagem cotidiana;

2 – identificar as várias possibilidades da linguagem figurada no texto literário;

3 – identificar figuras do plano sonoro e sintático do texto.

Esperamos trazer-lhe boas reflexões e atividades nesta unidade.

Seção 1

A expressividade da linguagem cotidiana



Objetivo da seção

Identificar figuras na linguagem cotidiana.

Você se lembra do estudo que fizemos da linguagem falada, na Unidade 2 do TP1? Nela, insistíamos que uma das características fundamentais da oralidade é a tendência à exposição mais clara da emoção surgida da situação discursiva.

Esse afloramento dos sentimentos e emoções faz aparecer uma série de recursos lingüísticos que têm exatamente a função de evidenciar esses estados de espírito, ainda que o falante não tenha consciência deles, ou não seja letrado. É como se os significados mais convencionais das palavras e a sua organização corriqueira não fossem suficientes para dar conta de nossos sentimentos. Resolvemos, então, inverter a ordem das frases, repetir enfaticamente as palavras, usá-las com outro sentido, fazer comparações - tudo para, consciente ou inconscientemente, escancarar nossas emoções, ou não deixar dúvidas sobre o que falamos.

Esses recursos constituem a chamada **linguagem figurada.**

O trecho transcrito abaixo, que aborda especificamente o futebol, trata desses usos da língua.

O ministro das Relações Exteriores, Celso Lafer, disse na semana passada que, em matéria de negociações sobre a Alca, sua função, agora, é "prender a bola no meio do campo até o juiz apitar o fim do jogo." O presidente Lula, quando instado a falar sobre o ministério, mais de uma vez comparou-se a Felipão, na hora de escalar a seleção. Antes, na campanha, pediu aos militantes que não baixassem a guarda até os noventa minutos do segundo tempo. Também na campanha, o candidato Ciro Gomes, quando ia bem nas pesquisas, disse uma vez que em time que está ganhando não se mexe. Outro candidato, José Serra, cansou de citar o grande Didi - "Treino é treino, jogo é jogo" -, para argumentar que não subia nas pesquisas porque a verdadeira campanha, travada no horário político da televisão, ainda não começara. E quantas vezes citou-se, por todo lado, a pergunta de Garrincha ao técnico: "E o senhor combinou isso com o adversário?"

em matéria de negociações sobre a Alca, sua função, agora, é "prender a bola no meio do campo até o juiz apitar o fim do jogo"

Se não fosse o futebol, como nos entenderíamos? Se não fossem os provérbios do futebol, as frases célebres, as metáforas nele inspiradas, nós nos veríamos, para nos comunicar uns com os outros, "mais indefesos que goleiro na hora do pênalti, mais perdidos que time tomando olé."

TOLEDO, Roberto Pompeu de. *Aviso aos incautos: o Brasil continua*. Veja, 6/nov/2002, p. 134

Atividade 1

A) Podemos observar, primeiramente, que o autor do texto faz uso da intertextualidade. Qual das formas da intertextualidade ele usa preferencialmente? Dê um exemplo.

B) Que elemento ou argumento do texto sugere que a linguagem figurada é comum a todos os falantes da língua?

C) O próprio autor faz uso da linguagem figurada, valendo-se da cultura do futebol. Cite esse uso.

D) Afirmamos, mais acima, que a oralidade é especialmente expressiva. No entanto, temos aqui um texto escrito. À luz do que vimos sobre oralidade **X** escrita, registro formal **X** informal, como você justificaria os recursos do texto de que estamos tratando?

E) Indique abaixo as palavras que comentaristas e pessoas ligadas ao futebol usam para designar:

A) a bola: _____

B) goleiro ruim: _____

C) a rede do gol: _____

Em todas as citações feitas pelo autor e na sua própria expressão, temos casos da chamada linguagem figurada: nenhum dos candidatos estava disputando um campeonato de futebol. Todos eles achavam que as imagens ligadas ao futebol seriam mais claras ou mais enfáticas para expressar seu pensamento.

Voltemos à última frase do texto.

"Se não fossem os provérbios do futebol, as frases célebres, as metáforas nele inspiradas, **nós nos veríamos**, para nos comunicar uns com os outros, **mais indefesos que goleiro na hora do pênalti, mais perdidos que time tomando olé**."

Temos nesse trecho dois exemplos da figura mais comum da nossa linguagem: a **comparação**, um paralelo feito entre dois elementos, por meio sempre de uma conjunção, ou expressão comparativa, que pode ser: **como**, **feito**, **qual**, **que nem**, **tal como, ou mais ... do que**. O autor usou uma comparação, possivelmente, porque achou que era pouco afirmar apenas..."estaríamos indefesos e perdidos".



Atividade 2

Estou mais por fora que umbigo de vedete.

Essa comparação, de claro tom humorístico, tinha sua razão de ser em meados do século passado, quando, teoricamente, só as vedetes expunham seus umbigos nos shows musicais. Mas outras comparações aparecem sempre, quando se trata, como nesse caso, de sugerir o nosso desconhecimento sobre determinado assunto.

Que comparações (de igualdade ou de superioridade) são usadas em seu ambiente para indicar:

a) pobreza:

b) pessoa que fala muito:

c) pessoa muito lenta:

d) pessoa muito boa:

e) pessoa muito gorda:

Analise os nomes que você indicou na atividade anterior. Com toda certeza, a grande maioria dos termos selecionados fazem uma relação entre pessoas com animais e objetos, segundo pontos comuns existentes entre eles, na perspectiva dos falantes.

Suponhamos que tenha dado exemplos como:

Ela é mole como uma **lesma**.

Ele está redondo como uma **bola.**

Muitas vezes, dessas comparações, surgem apelidos para as pessoas. Como ocorre isso?

Primeiro, eliminamos o adjetivo e a conjunção comparativa:

Ela é uma lesma.

Ela está uma bola.

Depois, num segundo passo, substituímos o nome próprio da pessoa ou pronome pelo outro nome com o qual foi comparada.

A Lesma ainda não acabou o serviço?!!!

Encontramos o Bola ontem.

Essas comparações simplificadas, nas quais substituímos uma palavra por outra com a qual fazemos analogias, chamam-se **metáforas.**

Metáfora: figura de linguagem por meio da qual usamos uma palavra no lugar de outra, quando a idéia expressa pelas duas apresenta uma relação de semelhança.



Atividade 3

Os apelidos são muito comuns em nossa vida. Nem sempre eles são extraídos dos nomes das pessoas. Muitas vezes, podem realçar as qualidades ou os defeitos das pessoas. Normalmente, quando são criados a partir de características físicas ou mentais das pessoas, constituem comparações reduzidas feitas com animais e objetos e são exemplos de metáforas.

a) Faça uma pesquisa em torno dos apelidos entre as pessoas de suas relações e relacione abaixo os mais interessantes. Explique cada caso.

b) Como você lida, em sala de aula ou em outras situações de sua vida, com situações em que o apelido tem conotação negativa?



Importante

Há muitas figuras que podem ser consideradas tipos de metáforas. Vamos estudá-las na próxima seção.

Veja, agora, outra forma de se fazer a substituição das palavras.

a) O Brasil é penta!!!

b) Ele não pode ver um rabo de saia...

c) Ele vive ouvindo Djavan.

Nesses exemplos, os termos sublinhados não estão comparados a coisa alguma, não são apresentados como semelhantes a nenhum outro elemento.



Atividade 4

Substitua cada uma das palavras sublinhadas por outra com a qual ela se relaciona mais logicamente.

a) _____

b) _____

c) _____

Nesses casos, a relação entre essas palavras é "de parentesco", de proximidade. Um objeto lembra outro, como o filho lembra a mãe, mesmo que não sejam parecidos. A ligação que fazemos entre eles é mais lógica. Podemos fazer, entre outras, substituições como:

- lugar por habitantes
- pessoa por objeto ligado a ela
- pessoa por uma característica sua
- autor por sua obra
- parte pelo todo
- lugar por seu produto
- abstrato pelo concreto
- concreto pelo abstrato



Atividade 5

Indique, entre as relações listadas acima, a existente nos exemplos que se seguem:

a) A juventude tenta encontrar caminhos.

_____

b) A cidade está muito calma.

c) Eles compraram champanhe.

d) Você tem cabeça, não vai fazer uma coisa dessas!

e) Compramos um Caetano!...

f) As velas acabam de chegar do mar.

g) É muito cartola para nosso gosto.

Temos nesses casos a figura chamada **metonímia.**

Metonímia é uma figura através da qual substituímos uma palavra por outra que tem com ela uma ligação de proximidade, lógica e evidente. Nesse caso, os seres não se relacionam por sua semelhança, como na metáfora.



Importante

Alguns manuais separam figuras que outros estudam como metonímia: sinédoque, antonomásia, por exemplo. Preferimos englobar todas elas num único nome, uma vez que a diferença entre elas é irrelevante.



Avançando na prática

A partir de um texto literário, ou da fala dos próprios alunos, sugira-lhes uma pesquisa sobre as figuras mais comuns em sua comunidade. Se quiserem, divididos em equipes, podem pesquisar grupos diferentes: trabalhadores de uma atividade muito comum no lugar, pessoas idosas, pessoas religiosas. Você vai ajudá-los a pensar em núcleos interessantes para a pesquisa, em função das condições locais.

Conforme o caso, a pesquisa pode ser por meio de entrevista, ou simplesmente pela escuta e observação. Se fizerem entrevista, os alunos têm de estar conscientes de que devem deixar claro aos entrevistados que se trata de uma pesquisa de valorização de sua fala. A atitude deve corresponder a essa idéia: de respeito e atenção. Afinal, o interesse pela língua mostra o interesse pela vida das pessoas. Qualquer dúvida sobre

o significado de alguma palavra deve ser desfeita com os entrevistados. Se houver uma pessoa com uma experiência de vida especialmente interessante, pode ser convidada a ir à escola, para conversar com toda a turma.

Feita a pesquisa, marque o dia para a apresentação dos resultados. Se as figuras observadas envolverem objetos interessantes, estimule-os a trazê-los para a sala, ou sua foto, ou desenho.

Ao final da apresentação, ajude-os a tirar conclusões sobre aspectos culturais e peculiares dos grupos.



Resumindo

Embora não nos demos conta disso, as figuras de linguagem são muito comuns na nossa fala. São usadas exatamente porque o sentido mais comum, denotativo, das palavras não nos parece suficiente para expressar a carga de sentimentos que queremos revelar em certa situação comunicativa.

Por enquanto, estudamos:

• **a comparação**: figura mais comum em nossa linguagem, estabelece um paralelo entre dois seres, por meio de um nexo que pode ser de igualdade (como, feito, que nem, qual, parece, lembra, etc) ou de superioridade (mais....que).

• **a metáfora**: figura que permite, por meio de uma comparação "abreviada", substituir uma palavra por outra que tem com ela um nível de semelhança.

• **a metonímia**: figura por meio da qual substituímos uma palavra por outra que tem com ela uma relação de proximidade, lógica e possível de ser percebida mais diretamente. A relação metonímica pode ser: autor/obra; pessoa/traço físico; pessoa/objeto característico; continente/conteúdo; lugar/produto seu, etc.

Seção 2

Figuras e linguagem literária

Objetivo da seção

Identificar as várias possibilidades de linguagem figurada no texto literário.

Mais comumente, vemos a linguagem figurada ligada ao texto literário. Depois de estudar a seção 1, você deve estar se perguntando: então, o que separa a nossa linguagem cotidiana da linguagem literária? Ao usarmos essas figuras em nossas falas do dia-a-dia, estamos fazendo literatura?

Infelizmente, não se está fazendo literatura. O que caracteriza o texto literário é, entre outros elementos, o uso da linguagem figurada. Mas não é só isso.

Vamos explorar mais essa questão.

Atividade 6

Você vai ler a seguir um poema cujo título é *Serão de Junho*. Antes de ler o texto, responda:

a) Que sugestões lhe traz o título do poema? No lugar em que você vive, o que ocorre comumente, num serão de junho? Em que situações acontecem serões em seu ambiente?

b) O autor do poema que você vai ler é o escritor gaúcho Augusto Meyer (1902-1970), de tendência nacionalista e temática e linguagens regionais. Pelo que você conhece do Rio Grande do Sul, como será o tempo numa noite de junho?

Vamos, agora, ver do que nos fala o poema de Augusto Meyer.

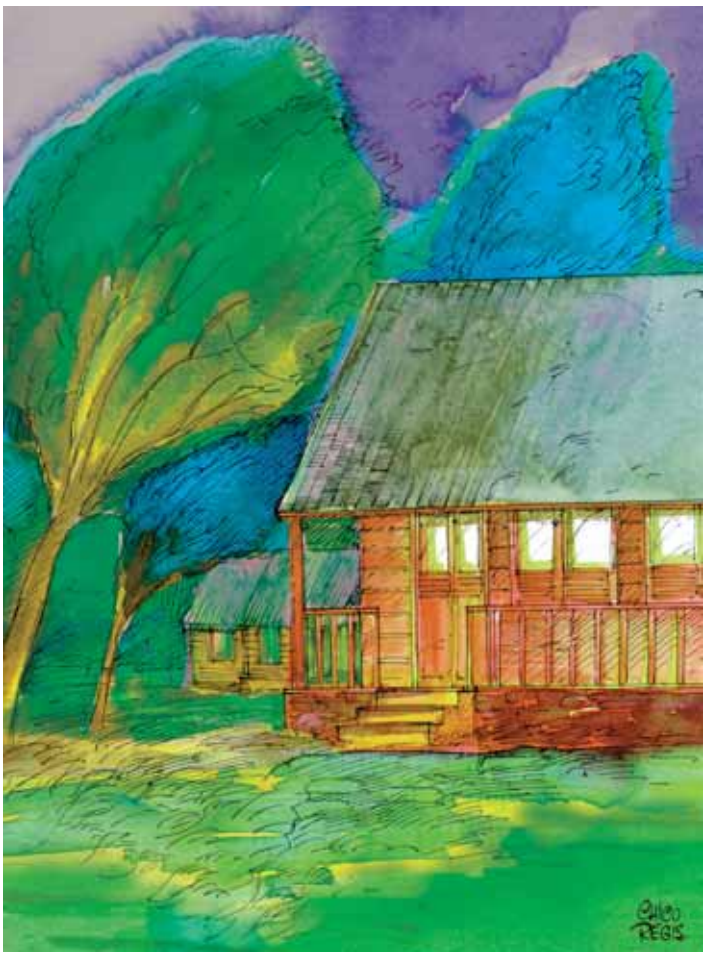
Serão de Junho

Ouve: – alguém bateu na porta...
Janelas brilham no escuro.
Cada casa é uma estrelinha.
Cada estrela é uma família.

E o minuano, pobre diabo,
que não quer ficar no escuro,
bate, bate, empurra a porta,
praguejando como um doido:
– Pelo amor de Deus, eu quero
a esmola rubra do fogo!

Mas ninguém abre ao minuano.
Que noite fria lá fora...
Cada casa é uma estrelinha.
Há mais estrelas na terra
do que no céu, Deus do céu!
Lá fora que noite fria ...

E o minuano, pobre diabo,
andando sempre, andarengo,
para enganar a miséria,
geme e dança pela rua
enquanto assovia - chora,
e enquanto chora - assovia.



MEYER, Augusto. *Poesias*. Rio de Janeiro: 1957, p.18.

Neste poema, **minuano** é um vento forte, seco e frio, que sopra na região Sul do Brasil, sobretudo no inverno.

Atividade 7

A) Podemos perceber três vozes diferentes nesse poema. Indique quais são elas. Justifique.

B) Por causa dessas vozes, de onde "vemos" a cena? Justifique.

C) Que características o minuano apresenta, no poema?

D) Como é sugerida a força do vento?

E) Transcreva abaixo a comparação que aparece no poema e justifique o paralelo entre os elementos comparados.

F) Identifique no poema:

a) uma seqüência de metáforas:

b) um pensamento exagerado:

c) uma seqüência de ações ou atitudes opostas:

Você já pôde ver alguns elementos expressivos, formais, que vêm junto do uso da linguagem figurada, não é?

Além do uso de algumas figuras que já nomeamos, há no poema muitas outras, além de ser uma produção em versos, o que é mais um indício de preocupação formal.

Vamos estudar essas outras figuras.

Você observou que o minuano é transformado em pessoa que age, pensa e sente como os humanos: ele pragueja; tem vontades (*que não quer ficar no escuro, eu quero a esmola rubra do fogo*); dança, geme e assovia, além de ser *pobre diabo* e miserável.

Essa figura por meio da qual se atribuem características humanas a objetos e animais chama-se **personificação**.

Mais acima, você notou o exagero na expressão: *Há mais estrelas na terra/ do que no céu, deus do céu!*

Esse exagero cria também uma figura, chamada **hipérbole**.

É o mesmo exagero que encontramos na nossa linguagem diária. Quer dizer que muitas vezes somos hiperbólicos: "Estou morrendo de fome!"; "Falei isso mil vezes!"

Você também destacou as oposições que aparecem nos versos finais: *geme* e *dança, assovia - chora; chora - assovia*. Essas oposições criam a figura denominada **antítese**.

Essas figuras - personificação, hipérbole e antítese - são englobadas na figura metáfora, porque encerram uma idéia de semelhança.

Nesse poema, como vemos, há muitas figuras metafóricas, ligadas umas às outras, criando uma linguagem bastante rica.

Veja, agora, este caso especial do poema:

pelo amor de Deus, eu quero

a esmola rubra do fogo!

Observe que o autor atribui à *esmola* uma qualidade que é do fogo. Se a relação entre esmola e fogo é metafórica (o fogo é valioso como uma esmola), a relação entre fogo e rubra é metonímica: o vermelho é uma característica do fogo. Assim, *esmola rubra do fogo* é uma figura bastante complexa. E você já tinha visto uma metáfora saindo de outra, na primeira estrofe: *cada casa é uma estrelinha/ cada estrela é uma família*.

Tudo isso mostra a riqueza da linguagem literária. Note que todas essas figuras ligadas à luz e ao fogo, dentro de casa, não são gratuitas no poema: são importantes para criar o desejo da "pessoa" minuano, que quer entrar na casa, quando ele é, na realidade, o grande responsável pelo frio.



Avançando na prática

Muitos alunos gostam de interpretar poemas. Esse poema de Augusto Meyer possibilita um trabalho bastante interessante de interpretação, porque tem várias vozes e tons.

Proponha a eles a leitura em voz alta do poema, mas prepare-os para isso. Sugerimos-lhe:

1. Prepare você também essa leitura, usando as sugestões feitas sobre a preparação de leitura em voz alta, na Unidade 2 do TP1.

2. Proponha a atividade depois da interpretação do poema, quando fica mais fácil "entrar no clima do texto".

3. Oriente-os para a preparação da leitura: NUNCA PEÇA UMA LEITURA EM VOZ ALTA DE IMPROVISO. Siga as sugestões que já lhe fizemos.

4. No caso de poema, a leitura é mais complicada, porque é preciso , a cada final de verso, fazer uma ligeira pausa, ou uma suspensão da voz, se a frase não termina aí. Ajude-os a ler sem uma atitude de impostação que já se usou muito para a declamação, mas que é artificial e não passa para a platéia as várias emoções de um texto poético.

5. Ajude-os a encontrar o tom de cada passagem.

6. Se for o caso, faça um concurso de declamação, cujos jurados seriam os colegas.

7. Ajude a turma a definir critérios para a avaliação. Comente e dê retorno positivo a todos os participantes.

Depois desse exemplo em poesia, vejamos um exemplo na prosa.

Apresentamos-lhe a seguir um trecho de Monteiro Lobato, um dos maiores contistas brasileiros, que, mais no fim da vida, dedicou toda a sua obra às crianças. Lobato, que escreveu na primeira metade do século passado, continua atualíssimo, tanto na obra para adultos, quanto nos textos para crianças. A originalidade de suas narrativas, seu humor e suas personagens complexas fizeram e fazem a delícia de muitas gerações, inclusive de escritores e intelectuais que se dizem filhos de Lobato. Algumas de suas obras para adultos: *Urupês, Cidades mortas* e *Negrinha*, da qual extraímos o trecho que você vai ler. Entre as obras para crianças , estão *Reinações de Narizinho, A chave do tamanho, Memórias da Emília, O Saci*. Fez também as melhores traduções e adaptações dos clássicos infantis - não só de contos de fadas, como também *Pinóquio* e *Robinson Crusoé*, entre outros.

Dona Inácia

Negrinha era uma pobre órfã de sete anos. Preta? Não; fusca, mulatinha escura, de cabelos ruços e olhos assustados.

Nascera na senzala, de mãe escrava, e seus primeiros anos vivera-os pelos cantos escuros da cozinha, sobre velha esteira e trapos imundos. Sempre escondida, que a patroa não gostava de crianças.

Excelente senhora, a patroa. Gorda, rica, dona do mundo, amimada dos padres, com lugar certo na igreja e camarote de luxo reservado no céu. Entaladas as banhas no trono (uma cadeira de balanço na sala de jantar), ali bordava, recebia amigas e o vigário, dando audiências, discutindo o tempo. Uma virtuosa senhora em suma – "dama de grandes virtudes apostólicas, esteio da religião e da moral", dizia o reverendo.

Ótima, a dona Inácia.

Mas não admitia choro de criança. Ai! Punha-lhe os nervos em carne viva. Viúva sem filhos, não a calejara o choro da carne de sua carne, e por isso não suportava o choro da carne alheia. Assim, mal vagia, longe, na cozinha, a triste criança, gritava nervosa:

– Quem é a peste que está chorando aí?

Quem havia de ser? A pia de lavar pratos? O pilão? O forno? A mãe da criminosa abafava a boquinha da filha e afastava-se com ela para os fundos do quintal, torcendo-lhe em caminho beliscões de desespero.

– Cale a boca, diabo!

LOBATO, Monteiro. Negrinha. In *Negrinha*. São Paulo :Brasiliense, 1963, p.3-4.

Temos aqui um narrador observador, que não é personagem da história. Ele narra os acontecimentos "de fora". No entanto, ele não é neutro. Ao contrário, toma partido abertamente. A favor da criança, claro! Podemos perceber isso pelos recursos lingüísticos e literários empregados.



Atividade 8

A) Em vários momentos o narrador, ao falar de dona Inácia, diz o contrário do que ele pensa. Indique expressões e passagens em que isso ocorre.

B) Que recursos usa o narrador para revelar sua simpatia por Negrinha, além da própria descrição pejorativa da patroa?

C) Que termos se opõem na seqüência abaixo e o que significam?

Assim, mal vagia, longe, na cozinha, a triste menina, gritava logo nervosa:

– Quem é a peste que está chorando aí?

D) A menina é chamada de “peste” e de “diabo”.

a) Que figura é usada, nesses casos?

b) Que semelhança existe entre os elementos comparados implicitamente nesses casos?

c) Que diferença você vê nos dois xingamentos? Um termo usado pelo narrador mostra que ele de certa maneira atenua a culpa de uma das mulheres. Qual é?

E) O apelido Negrinha constitui uma metáfora ou uma metonímia? Justifique.

Como você viu, a forma que o narrador achou para criticar as atitudes de dona Inácia foi descrevê-la de maneira oposta à que ela era. Ela não era ótima, nem excelente, nem estava com lugar garantido no céu.

Essa forma de dizer o contrário do que se pensa constitui uma figura chamada **ironia**. Essa figura tem normalmente a intenção de criticar. Podemos considerar como irônicas as perguntas que o narrador faz no final do texto:

Quem havia de ser? A pia de lavar pratos? O pilão? O forno?

A ironia está também filiada à metáfora.

Com esses dois textos, esperamos ter mostrado que a figura é um dos elementos presentes na criação do texto literário.

Na próxima seção, vamos ver outros recursos de que lança mão o literato para dar ao leitor pistas sobre seu pensamento ou sentimento.

Antes disso, vamos apresentar os pontos principais desta seção.



Resumindo

O texto literário não se caracteriza pela simples presença de uma figura. Na realidade, ele se constrói numa costura de figuras e outros recursos, para criar sua condição estética.

Algumas figuras ligadas à metáfora são:

– **personificação**: atribui características humanas a objetos e animais.

– **hipérbole**: constitui um exagero de expressão.

– **antítese**: constrói-se de idéias opostas.

– **ironia**: baseia-se na apresentação de uma posição por meio de seu contrário.

Seção 3

Elementos sonoros e sintáticos da expressividade



Objetivo da seção

Identificar figuras do nível sonoro e sintático no texto.

Como o texto é um todo significativo, que tem um nível sonoro e um nível morfossintático, além do semântico, é fácil supor que as figuras existam aí também. Em alguns casos, especialmente nos poemas, até o visual, a disposição do texto na página pode ser importante. Vimos isso, por exemplo, no poema *Quatro*, na Unidade 4 do TP1, e no poema *Amar-amaro*, de Drummond, na unidade anterior, lembra-se?

Sobretudo na poesia, a camada sonora se mostra importante e se revela mais facilmente também. A rima e o ritmo criados pelos versos e pela acentuação das palavras, formando uma melodia, são claros recursos do nível fônico. Mas há outras formas de explorar a camada sonora do texto.

Retomemos o poema *Serão de junho*. Quando descreve o minuano, o poeta diz:

E o minuano, pobre diabo,

que não quer ficar no escuro,

bate, bate, empurra a porta,

praguejando como um doido:

Veja que predominam nesses versos palavras curtas, cuja acentuação cria a impressão de batidas. Mas os dois versos finais são especialmente importantes.



Atividade 9

A) Que sons se repetem nesses versos?

B) Qual a posição desses sons, nessas palavras?

C) Leia em voz alta esses dois versos. Que parte da boca você usou claramente para pronunciar esses sons?

D) Que sugestão o uso repetido desses sons criou em você?

Essa repetição do mesmo som consonantal sobretudo no início das palavras chama-se **aliteração**.

Na propaganda do Lego, que você viu na Unidade 2 do TP1, encontramos esta seqüência: LEVE LOGO LEGO, que é um claro jogo não só com o som inicial /l/, mas com todos os sons do nome do brinquedo.

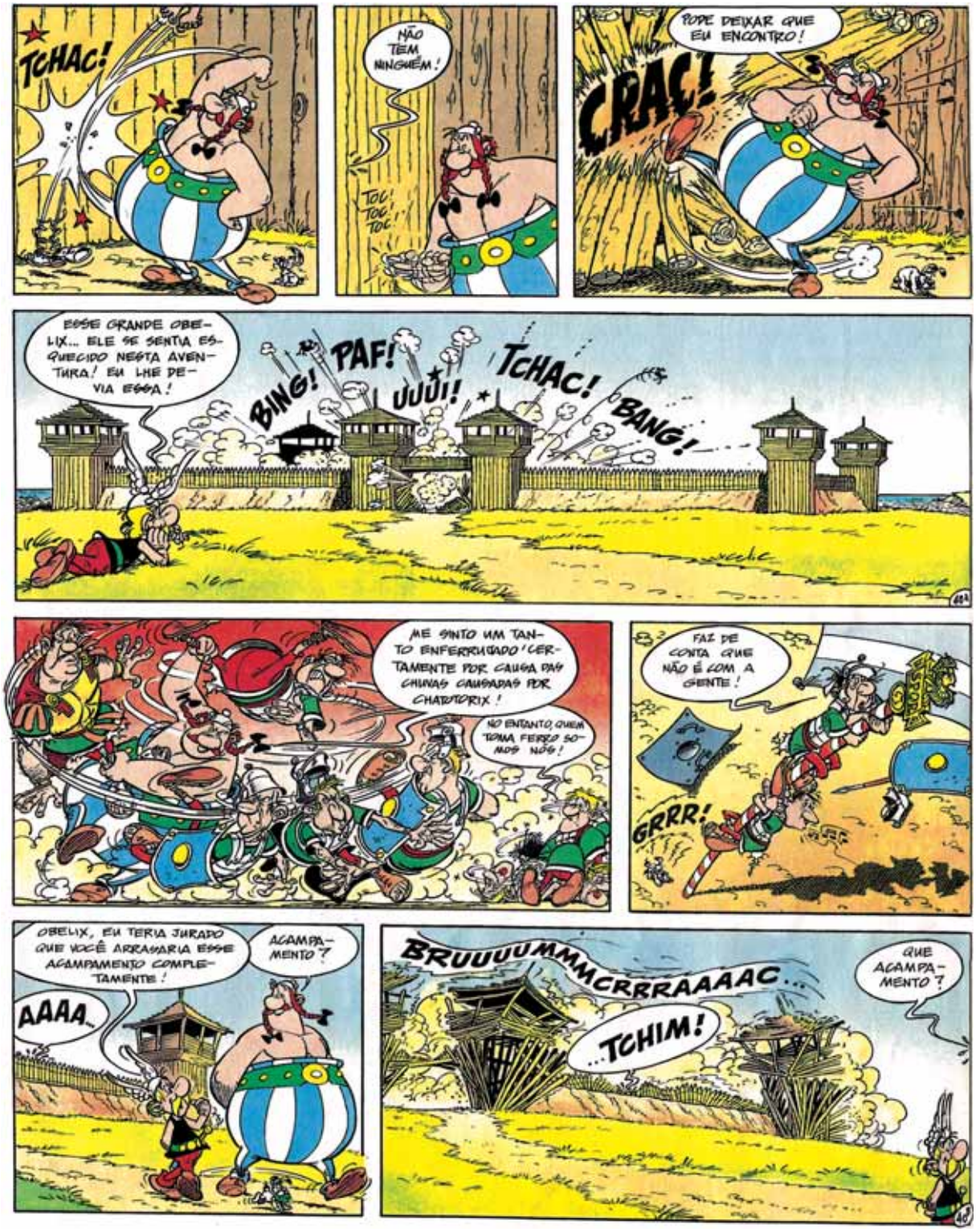
Passemos a ver uma outra figura do campo fônico, muito conhecida sua.

Vamos apresentar-lhe agora alguns trechos de uma das mais importantes histórias em quadrinhos do mundo: *Asterix*. As histórias de Asterix vêm se transformando em filmes animados, ou estrelados por um dos maiores atores franceses da atualidade: Gerard Depardieu. Se não os conhece, procure-os nas locadoras de sua cidade. Asterix foi criado por dois franceses: Goscinny e Uderzo. Há alguns anos, morreu Goscinny, e seu parceiro assumiu criar as histórias sozinho. As histórias se passam 50 anos antes de Cristo, quando os romanos dominavam toda a Europa... menos uma pequena aldeia da Gália, que lutava bravamente contra os invasores. Os grandes amigos Asterix, Obelix e seu cachorrinho Ideafix e muitas figuras divertidíssimas estão sempre metidos em encrencas e conseguindo superar os inimigos, graças a uma poção do druida, que os torna imbatíveis.

Mesmo que estivéssemos usando a edição francesa das histórias, você entenderia perfeitamente a figura que vamos estudar. Veja os exemplos.



GOSCINNY & UDERZO. *Asterix:* o golpe do menir.
Rio de Janeiro: Record,1990, p.15



GOSCINNY & UDERZO. Asterix: a rosa e o gládio. Rio de Janeiro: Record.,1991, p. 44

Chama logo nossa atenção o desenho de letras que não constituem palavras, mas que são altamente significativas, nos dois casos.

Atividade 10

A) Nas duas páginas, ficam claras as situações de briga e luta. Indique abaixo elementos dos desenhos que sugerem isso.

Página 1

Página 2

B) São muitas as palavras que expressam os ruídos de cada cena. Aponte todas essas palavras em cada uma delas e indique seu significado.

Página 1

Página 2

Essas palavras que imitam ou reproduzem os ruídos da natureza e do ambiente chamam-se **onomatopéias**.



Avançando na prática

Proponha a seus alunos observarem crianças brincando, para registrar as onomatopéias que, desde pequenas, elas usam em quantidade. Pode ser uma brincadeira de herói/bandido, de trenzinho ou de corrida de carros.

A) Peça que eles observem todo o faz-de-conta da cena e como entram nesse contexto as onomatopéias.

B) Se for possível, peça que gravem ou filmem a cena.

C) Analise em sala uma história em quadrinhos que apresente onomatopéias, para a turma perceber a mesma função dessa figura nas brincadeiras da criança e nos quadrinhos.

D) Peça a produção de um texto ou uma história em quadrinhos, em que sejam usadas onomatopéias, para exposição no mural da sala ou da escola. A atividade pode ser individual ou em grupo. Lembre a eles a necessidade de adequação da linguagem da narrativa à situação e às personagens.

E) Para avaliação das produções, sugira que as troquem entre os grupos ou entre os colegas, que vão fazer os comentários iniciais.

F) Faça também seus comentários e combine um tempo para a reescrita do texto.



Indo à sala de aula

Costumamos trabalhar com uma variedade mínima de histórias em quadrinhos. Nem sempre escolhemos quadrinhos mais elaborados, como são as histórias da *Coleção Asterix*. Para estabelecer um mínimo de variedade, na leitura dos quadrinhos, sugerimos que procure conhecê-la e levá-la aos seus alunos. São extremamente divertidas, variadas, discutem idéias importantes, como a dominação e a resistência, e são um campo rico para a análise desse tipo de história. Procure também histórias, como as da *Turma do Pererê*, de Ziraldo, editadas agora pela Moderna.

Da mesma forma que há figuras ligadas ao campo semântico e ao fônico, existem as que se realizam no nível morfossintático, em que os recursos são muito variados: dizem respeito, por exemplo, ao emprego dos graus, à adjetivação, à ordem das palavras, à ausência de determinados termos.

Seria impossível tratar aqui de todas essas figuras, e nem seria produtivo. O importante - voltamos a insistir - é desenvolvermos nossa sensibilidade e percebermos que estamos diante de um recurso importante naquele texto, ainda que não saibamos classificá-lo.

Diante disso, optamos por trabalhar uma figura de sintaxe muito comum, e que tanto pode ser favorável como desfavorável ao texto: o chamado **pleonasmo**.

Como sempre, vamos explicar essa figura em um texto. Valemo-nos de novo de Monteiro Lobato, desta vez com o trecho inicial de um conto de *Cidades Mortas*.

A cidadezinha onde moro lembra soldado que fraquejasse na marcha e, não podendo acompanhar o batalhão, à beira do caminho se deixasse ficar, exausto e só, com os olhos saudosos pousados na nuvem de poeira erguida além. [...]

Atraídos pelas terras novas, de ferocidade sedutora, abandonaram-na seus filhos. Só permaneceram os de vontade anemiada, débeis, faquirianos. "Mesmeiros", que todos os dias fazem as mesmas coisas, dormem o mesmo sono, sonham os mesmos sonhos, comem as mesmas comidas, comentam os mesmos assuntos, esperam o mesmo correio, gabam a passada prosperidade, lamuriam do presente e pitam - pitam longos cigarrões de palha, matadores do tempo.

LOBATO, M. A vida em Oblivion. In *Cidades mortas*. 12.ed. São Paulo : Brasiliense, 1965, p.5-6.

Atividade 11

A) Para caracterizar a cidadezinha, o narrador faz uma comparação.

a) Qual é a palavra que serve de elo entre os elementos comparados?

b) Que semelhanças há entre os elementos comparados?

B) Por meio de que recursos o narrador sugere, no primeiro parágrafo, que as outras cidades progrediram?

C) Que características dos moradores da cidadezinha são destacadas pelo narrador?

D) O autor usa dois aumentativos para se referir aos cigarros da cidadezinha.

a) Que efeito de sentido se consegue com os dois aumentativos?

b) Esses aumentativos têm relação com outra expressão do texto. Qual é?

E) A última frase, bastante longa, do texto se baseia na repetição, tanto de palavras, como de estruturas.

a) Qual o efeito das repetições, sobretudo na frase longa?

b) Tais repetições estão relacionadas com um neologismo criado no texto. Qual é?

Vamos, agora, analisar certos verbos usados por Lobato nesse trecho.

Como vimos, a partir de certo momento, o texto se baseia na repetição, sugerindo a mesmice, a monotonia da vida naquela cidadezinha. Observe uma repetição especial do trecho:

dormem o mesmo sono

sonham o mesmo sonho

comem as mesmas comidas

pitam longos cigarrões de palha

O que você observa, com relação ao complemento do verbo, em todos esses casos? O verbo tem como objeto direto uma palavra da mesma família dele, ou do mesmo grupo de idéias.

Em princípio, se dissermos que "dormimos um sono", ou "sonhamos um sonho", ou "comemos comida", ou "pitam cigarro" estamos fazendo uma repetição desnecessária, porque o complemento nada acrescenta ao sentido do verbo. Bastaria dizer "dormimos", "sonhamos", "comemos", "pitamos".

O que torna interessante a repetição , nesse texto, é que cada complemento vem modificado por um único termo - *mesmo* - muito importante para reforçar a sugestão de mesmice. A palavra *mesmo* só não se refere ao objeto *cigarrões,* mas este vem modificado, como vimos, por dois elementos: de *palha* e *longos*, sem contar com a expressão *matadores do tempo* . (Este objeto direto expresso por palavra da mesma família ou do mesmo grupo de idéias do verbo é chamado objeto direto interno.)

A repetição de uma idéia constitui a figura chamada **pleonasmo**.

Na linguagem descontraída, usamos muitas vezes indevidamente essa figura. *Sair para fora, entrar pra dentro, soterrado pela terra, subir para cima* são exemplos de pleonasmos que não contribuem para tornar nosso texto mais expressivo.

Para o pleonasmo ter um efeito de sentido inovador e realmente significativo, é preciso que ele tenha o poder de ampliar de algum modo o que a expressão simples diria.



Resumindo

Nesta unidade, procuramos mostrar que todos nós fazemos uso de muitas figuras de linguagem, embora isso não nos inscreva no rol dos literatos, os artistas da palavra. Na linguagem literária, vários elementos concorrem para gerar um texto de caráter estético, e um deles certamente é o uso de figuras, mas não o único.

As figuras de palavras podem dividir-se em dois grandes grupos: a metonímia e a metáfora.

A metonímia consiste na substituição de uma palavra por outra com a qual estabelece uma relação lógica, de proximidade, ou parentesco, por isso é mais objetiva e tende a ser mais facilmente percebida.

Na metáfora , a substituição de uma palavra por outra surge de uma comparação abreviada, e as palavras mantêm uma relação de semelhança quanto à idéia que expressam. São muitas as figuras filiadas à metáfora: a personificação, a hipérbole, a antítese, a ironia, por exemplo.

Há figuras ligadas ao campo sonoro do texto, exploradas sobretudo na poesia. As principais são a **aliteração** e a **onomatopéia**.

A morfossintaxe é muito rica em figuras, criadas a partir da omissão de termos, da colocação dos termos na frase, do uso de gradação, de repetições, etc. O **pleonasmo** é uma dessas figuras e consiste na repetição da idéia.

Convém ter sempre em mente que o uso das figuras por si só não cria o valor estético do texto, mas sim seu uso em condições de sublinhar a significação do texto, a visão de mundo ou as emoções que o autor quer passar ao leitor.

Leituras sugeridas

Se você quiser aprofundar-se no estudo de nosso assunto, sugerimos-lhe que leia, além da bibliografia as seguintes leituras:

RAMOS, M.L. *Fenomenologia da obra literária*. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

Esta obra tem um capítulo extraordinário sobre o nosso assunto. Não se trata de leitura muito fácil, mas o esforço vale a pena.

PLATÃO & FIORIN. *Para entender o texto*. São Paulo: Ática,1998.

Esta outra obra desses autores já bastante citados apresenta em vários capítulos exemplos interessantes do assunto desta unidade.

Bibliografia

GUIMARÃES, H. de S. & LESSA, A.C. *Figuras de linguagem*. São Paulo:Atual,1988.

PAULINO, G. *Literatura: participação & prazer*. São Paulo:FTD,1988.

VANOYE, F. *Usos da linguagem*. São Paulo:Martins Fontes, 1986.

PLATÃO & FIORIN. *Lições de texto*: leitura e redação. São Paulo: Ática, 1998.

Correção das atividades



Correção das atividades

Atividade 1

A) Ele usa sobretudo a citação. O próprio verbo "citar" aparece muitas vezes. Ex: qualquer uma das falas dos candidatos.

B) No último parágrafo, o autor usa o pronome "nós", referindo-se a todos os brasileiros, independentemente de qualquer outro dado. (Naturalmente, ele falou em futebol porque falava de brasileiros. Se estivesse falando de outro assunto, o "nós" poderia significar "o ser humano").

C) No último parágrafo, ele afirma: "nós nos veríamos, para nos comunicar uns com os outros, mais indefesos que goleiro na hora do pênalti, mais perdidos que time tomando olé".

D) Vimos que não há essas oposições sempre tão claras. Assim, a escrita, mesmo não literária, pode ser altamente expressiva, reveladora das emoções do locutor.

E) a) a bola: couro, pelota, menina, redonda.

b) goleiro ruim: frangueiro.

c) a rede do gol: filó, véu da noiva.

Atividade 2

a) pobreza: (resposta pessoal)

Ex: Pobre como São Francisco

b) pessoa que fala muito: (resposta pessoal)

Ex: Fala como pobre na chuva.

c) pessoa muito lenta: (resposta pessoal).

Ex: Ele é lento como uma tartaruga, ou como uma preguiça.

d) pessoa muito boa: (resposta pessoal).

Ex: Ela é igual a uma pomba sem fel.

Ela é como uma santa. Ela é como um anjo.

e) pessoa muito gorda: (resposta pessoal).

Ex: Ela parece uma baleia. Ela parece uma bola. Está redondo que nem uma bola.

Atividade 3

A) Pesquisa pessoal.

B) Depoimento pessoal. Você pode não dar maior importância a um apelido pejorativo, mas de toda forma ele é um desrespeito e uma indelicadeza para com as pessoas, que, em geral, não têm culpa de suas características físicas. Se eles ocorrem na sala de aula, seria importante discutir com a turma que todas as pessoas têm características negativas, físicas ou não, e que ninguém gostaria de vê-las realçadas. Inicialmente, você poderia falar com os criadores de apelidos, em particular.

Atividade 4

a) Os jogadores de futebol do Brasil.

b) mulheres.

c) as composições de Djavan.

Atividade 5

a) abstrato pelo concreto (Os jovens).

b) lugar por habitantes.

c) lugar pelo produto (Champagne é uma região da França, grande produtora de um vinho que tem esse nome).

d) concreto pelo abstrato (juízo, inteligência).

e) autor pelar obra (disco de Caetano).

f) parte pelo todo (o navio).

g) pessoa por objeto característico seu (autoridade, poderoso).

Atividade 6

a) Resposta pessoal. Possivelmente, no entanto, você sabe que o Sul é muito frio nessa época do ano. A palavra *serão* supõe reunião noturna, por motivos variados: doenças, mortes, discussões, espera de alguma notícia importante.

b) Como já dissemos, a suposição é de uma noite bastante fria.

Atividade 7

A)

Há as pessoas que estão dentro de casa, o que fica claro na frase inicial: *Ouve*. Em outros momentos, essas pessoas dizem: *Que noite fria lá fora*. (Quer dizer que estão dentro de casa.) Há a fala do minuano, figura principal do poema, do lado de fora da casa. E há o "narrador", que nos coloca ora dentro, ora fora da casa, e que aparece em versos como *E o minuano, pobre diabo,/ que não quer ficar no escuro/ bate, bate, empurra a porta/ praguejanto como um doido*.

B) Vemos a cena de dentro e de fora da casa. Às vezes estamos lá dentro, como ao ouvir a frase inicial, ou em outras, em que aparece a expressão *lá fora*. Mas, às vezes, estamos ao lado do minuano, como quando ele diz: *Há mais estrela na terra/ do que no céu, deus do céu!*

C) O minuano forte, muito frio e violento. Procede como uma pessoa e parece um mendigo que não pára nunca.

D) A força dele é sugerida pela repetição do verbo *bate, bate*, pela capacidade de empurrar a porta.

E) *Praguejando como um doido*. Um doido é que se supõe ter a mania de praguejar, falar muito alto, como é a sugestão aqui.

F) Identifique no poema:

a) Na primeira estrofe: *Janelas brilham no escuro./ Cada casa é uma estrelinha*. (porque as janelas brilham)/ *Cada estrela é uma família*. (porque cada casa é uma estrela).

b) *Há mais estrelas na terra /do que no céu, deus do céu!*

c) *geme e dança pela rua/ enquanto assovia – chora,/ e enquanto chora- assovia...*

Atividade 8

A) São muitas as expressões de ironia. Os adjetivos (*"excelente senhora", "ótima,a dona Inácia", "virtuosa senhora"*), as expressões *"camarote de luxo no céu"*, toda a fala bajuladora do reverendo, e o termo *"criminosa"*, usado para Negrinha. Há uma ironia também com relação aos bajuladores dos ricos: é como se o próprio padre prometesse o tal camarote no céu! Lá também haverá divisão de classes??!!!.

B)Todo o contexto é de simpatia. Mas podemos citar sobretudo os adjetivos e os diminutivos, aqui carinhosos: *"triste","pobre"* (antes do substantivo), *"boquinha", "olhos assustados","sempre escondida"*.

C) As oposições são várias, e mostram a desproporção entre a ação da menina e a reação da patroa: *mal vagia, longe/ gritava logo* (o choro era muito baixinho, um vagido, e, na mesma hora em que começava, a mulher gritava. O choro não podia perturbar nem pelo tom, nem pela duração, nem pela distância). Além disso, há uma sutil oposição entre "vagir", que sugere dor como causa, e o "gritar", ou o "nervosa", que não precisam de causa maior.

D)

a) São usadas metáforas.

b) A comparação implícita seria: *A menina é ruim/incômoda como a peste ou o diabo*.

c) São muito diferentes os dois xingamentos: mesmo questionável, o da mãe era "de desespero": ela conhecia a patroa... Já o da patroa era de intolerância, discriminação e do prazer de maltratar.

E) Negrinha, aplicada à menina, é uma metonímia, uma vez que a personagem é substituída por uma característica sua.

Atividade 9

A) os sons que se repetem são /b/ e /p/.

B) Em geral, estão no início das palavras.

C) Usamos sobretudo os lábios, como numa explosão.

D) Resposta pessoal. Em geral, percebemos uma sugestão de batida, de força, como a do minuano.

Atividade 10

A) Na primeira página, há objetos sendo atirados, pessoas "voando".

Na página 2, há de novo pessoas "voando" com o soco de Obelix (só as sandálias ficam), objetos indo pelos ares, paredes desmanchando-se, pessoas no alto de um mastro.

B) Na página 1, essas palavras ocupam boa parte da página. Junto a estrelas, bolas e riscos, além das cores e tamanho das letras, sugerem briga das boas!

Na página 2, somente dois dos oito quadrinhos não têm essas palavras. No quadrinho 1:TCHAC!, sugere o barulho do soco de Obelix. No quadrinho 2: TOC,TOC,TOC (até delicado), sugere o ruído de Obelix batendo à porta dos romanos. No quadrinho 3, CRAC!, sugere a "delicada" forma de Obelix abrir a porta. No quadrinho 4, BING! PAF! TCHAC! BANG! Sugerem a luta entre Obelix e os Romanos. No quadrinho 6, GRRR!, sugere a ameça de Ideafix contra os romanos no alto do mastro. No quadrinho 8, BRUUUUMMMCRRRAAAAC, sugere todo o acampamento caindo por terra.

Atividade 11

A)

a) O elo é feito pela palavra "lembra".

b) As semelhanças entre a cidadezinha e o soldado são: a fraqueza da marcha do soldado e da cidade, o atraso com relação ao batalhão e às outras cidades, a solidão do soldado e da cidade.

B) A nuvem de poeira, já longe, sugere que as outras cidades caminharam, enquanto a cidadezinha parou.

C) Os que decidiram continuar na cidadezinha são acomodados, conformados, saudosistas, rotineiros.

D)

a) Um aumentativo (indicado pelo sufixo -ão) parece sugerir tamanho, enquanto o adjetivo longo parece significar tempo de uso do cigarro.

b) "Matadores do tempo" também sugere o motivo para o cigarro, numa cidade onde o tempo não passa, nada acontece.

E)

a) A repetição e a frase longa criam a impressão de rotina, de mesmice da cidade.

b) Para os habitantes da cidade, ele cria o nome "mesmeiros", muito adequado à descrição que se segue, em que ele usa a palavra "mesmo" várias vezes.

PARTE II

TEORIA E PRÁTICA 2

LIÇÃO DE CASA

Lição de casa 1



Lição de casa

Como você já sabe, nesta etapa do trabalho com as unidades 5 e 6, nossa proposta é que escolha uma das experiências do Avançando na prática (páginas 17, 24, 30, 51, 56 e 65), para realizar com sua turma.

Escolha, entre as seis, aquela que mais lhe pareça adequada ao momento dos seus alunos. Planeje bem a atividade, para que seja uma vivência realmente proveitosa para todos.

Depois de realizada, registre-a nesta folha, indicando suas etapas e avaliando seus resultados.

Lembre-se de que você vai entregar esta folha destacada ao Formador.

Lição de casa 2



Lição de casa

Registre aqui a experiência escolhida para ser realizada em sua turma, entre as sugeridas nas unidades 7 e 8, às páginas 83, 87, 95, 115, 120 e 128.

Sua opção deve privilegiar a situação de sua turma, seus interesses e necessidades. Procure planejar a atividade em todos os seus passos, ponto de partida para uma boa realização.

Seu registro deve ser um relato fiel da atividade em sala, acompanhado de sua própria avaliação sobre toda a experiência.

Não se esqueça de que o Formador não só vai reler e comentar seu registro como poderá solicitar que você o apresente a seus colegas.

Bom trabalho!

PARTE III

TEORIA E PRÁTICA 2

OFICINAS

Oficina 3
Unidade 6

Como sempre acontece nas unidades pares, apresentamos algumas sugestões para o desenvolvimento da reunião que você terá com os colegas e o Formador.

Nossos objetivos são:

1 – Resolver dúvidas e sistematizar as informações dos pontos principais das unidades: os sentidos da palavra gramática e o conceito e a constituição da frase e do período.

2 – Aperfeiçoar o planejamento e a execução de atividades de linguagem (leitura e produção de textos, e análise lingüística).

Parte I - (40 minutos)

Lembre-se de que a primeira parte da reunião está reservada para os comentários e discussões em torno das duas últimas unidades. Para melhor aproveitamento desse tempo, anote suas dúvidas, sugestões e críticas, para apresentá-las ao grupo.

Como registrado em vários textos enfocando a escola, seria interessante que os pontos de vista registrados nos textos das duas unidades fossem comentados, de modo que vocês refletissem sobre a escola onde cada um trabalha: seus acertos e seus problemas; valores e atitudes que a escola costuma reforçar ou transformar e sobre a forma como isso se dá; como cada um se sente, atuando como professor. A produção de textos, sugerida na atividade 14, pode ser o ponto de partida para esse momento de troca.

Parte II - Relato de experiência (40 minutos)

Outra atividade importante da oficina é o relato de um *Avançando na prática*, desenvolvido com seus alunos e que você traz registrado por escrito, para entregá-lo ao Formador, mas que você apresentará aos colegas. Aqui, o importante é que acertos e dificuldades sejam partilhados e discutidos, para o aprimoramento da prática de todos.

Parte III - Proposta de atividade com textos (120 minutos)

Apresentamos, ainda, uma proposta de atividade de leitura e produção de textos, para ser planejada e discutida na reunião. Junte-se a mais dois colegas e desenvolva a proposta.

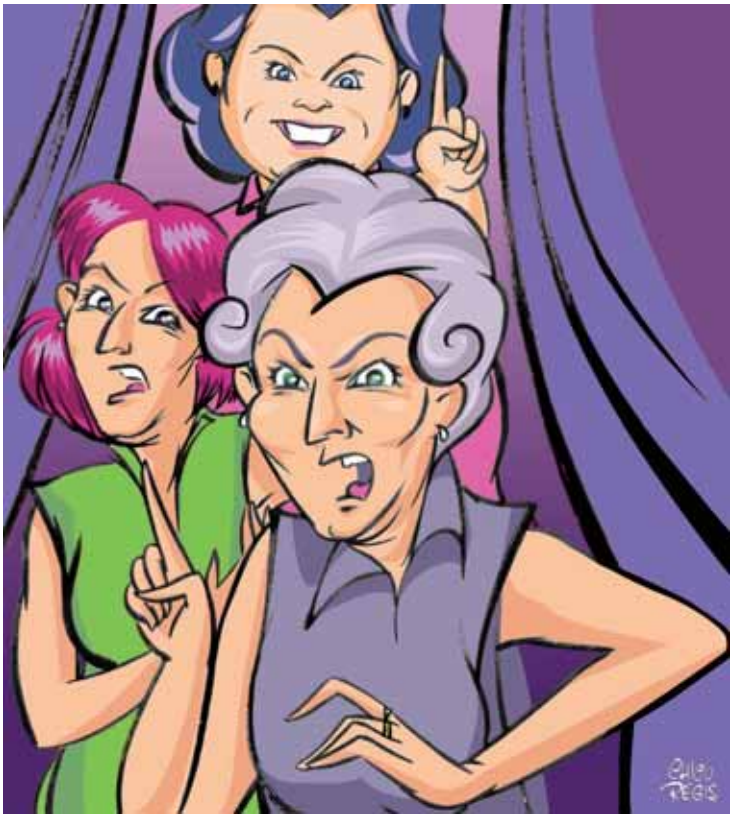
Escolham um dos textos abaixo para planejar uma atividade de interpretação e de produção de texto. Em seguida, planejem uma atividade de análise lingüística. Os dois textos, naturalmente, têm uma característica importante, no âmbito do estudo feito na unidade. Desta vez, a partir de um comentário inicial, propomos que vocês façam as perguntas que orientarão a atividade. Depois de cumprida a proposta, vocês vão apresentar suas conclusões aos demais grupos. Escolham um relator, ou a parte que cada um vai apresentar.

Texto 1

O primeiro é o trecho inicial (prólogo) de *A menina e o vento*, uma das mais representa-

tivas peças de Maria Clara Machado, um dos maiores nomes do teatro brasileiro. De uma família de grandes intelectuais e escritores, mineira de Belo Horizonte, morava no Rio de Janeiro desde a juventude, depois de fazer cursos de teatro na França e nos Estados Unidos. Morreu em 2001. Maria Clara Machado teve suas obras encenadas nos mais diversos palcos no Brasil e no exterior. Criou o mais importante espaço de formação de atores do Brasil, o Tablado, onde se revelaram grandes nomes do teatro brasileiro.

Maria e Pedro na cova do vento



O prólogo se passa no proscênio, com a cortina fechada. Ouve-se insistentemente uma escala de piano tocada ao longe. Fugindo, esbaforidos, entram Maria e Pedro. Cessa a escala.

Maria – Corre, Pedro, que lá vêm elas!

Pedro – Santo Deus, ela não nos deixa em paz!

Maria e Pedro (juntos) – Aula no domingo também é o cúmulo.

Pedro – Tia Adelaide é o fim.

Voz de tia Adelaide – Pedro! Maria!

Maria – Depressa! (Saem correndo.)

Entram também esbaforidas da corrida as três tias. Tia Adelaide é a mais velha e também a mais mandona. Tia Adalgisa é a do meio. Cópia viva de tia Adelaide. Tia Aurélia é a menos velha, meio biruta, meio infantil, obedece sempre tia Adelaide, por hábito e medo. Passam as tias (ouve-se de novo a escala de piano) e tornam a voltar os meninos.

Maria – Pedro, vamos nos esconder na cova do vento?

Pedro – Boa idéia. Vamos! (Saem. Voltam as tias.)

Adelaide (gritando) – Meninos, voltem já para a aula!

Adalgisa – Eu disse à mãe deles para não deixá-los brincar na rua.

Aurélia – Maria! Pedro!... Voltem já... já... Adelaide está chamando!...

Adelaide – Lugar de criança é dentro de casa...

Adalgisa – A culpa é da mãe deles que é muito mole...

Aurélia – No meu tempo, quando...

Adelaide (interrompendo-a) – Já sei, Aurélia, que no nosso tempo era diferente, mas nossa obrigação de tias é educá-los.

Aurélia – A aula de hoje é tão boa! Adoro educação cívica!

Adalgisa – As aulas de Adelaide são excelentes! Ela é a melhor professora de educação cívica da cidade!

Aurélia – E do Brasil!

Adelaide (saindo, orgulhosa com os elogios) – Meninos, voltem para a aula!

Adalgisa (acompanhando-a) – É preciso aprender a amar o Brasil, meninos !

Aurélia (também saindo) – Pedro! Maria!

(Muito assustada, volta Adalgisa.)

Adalgisa – Por ali é o caminho da cova do vento!

Adelaide (voltando também assustada.) ...não é lugar para moças sozinhas...

Aurélia (aparecendo alvoroçada) – Cova do vento...mamãe sempre disse que lá é muito deserto, e feio... e cheio de vento...

Adelaide – Vamos voltar. É muito perigoso o risco.

Aurélia – E os meninos?

Adelaide – Quando chegarem em casa ficarão de castigo. Terão de escrever duzentas vezes: Viva o nosso Brasil amado! (Sai)

Aurélia – Vivoooooo! (Sai)

Adalgiza – Muito boa idéia, Adelaide, muito boa idéia! (Sai)

MACHADO, Maria Clara. A menina e o vento. *In*: *Teatro Infantil IV*. Rio de Janeiro: Agir, 1969. p.11-12.

Texto 2

O texto 2 é um poema baseado nas pinturas do italiano Giuseppe Arcimboldo (1527 - 1563). Contemporâneo de Leonardo da Vinci, suas obras mais conhecidas são as Cabeças compostas, nas quais a figura humana é criada a partir de plantas, bichos e objetos variados. Da contemplação de alguns quadros – O Ar, A Água, A Terra, O Fogo – o poeta mineiro Leo Cunha criou seu poema Quatro.



Quatro

AUƎÀ MÁGOA

AЯЯƎT GUERRA

OƎOƎ JOGO

ЯA BAR

os quatro (maus) elementos...

CUNHA, Leo. *O inventor de brincadeiras*. Belo Horizonte: Dimensão, 1996.

Releiam os dois textos e elejam um fato lingüístico para ser trabalhado com seus alunos. Lembrem-se de que vocês devem escolher alguma coisa significativa e que tenha uma boa exemplificação em um ou nos dois textos.

Parte IV – Avaliação da oficina (20 minutos)

Discuta com seus colegas: como avaliam a oficina? Tenham sempre em mente os objetivos que deveriam ser atingidos e a validade das atividades para esse fim.

Parte V – As próximas unidades (20 minutos)

Quantos são os sentidos da palavra gênero?

Procure levantar todos os sentidos que conhecem dessa palavra. Algum deles interessa especialmente ao ensino de Língua Portuguesa? Por quê?

Oficina 4
Unidades 8

Como você já está acostumado a fazer depois de cada unidade par, comece a se preparar para a Oficina 4 , a segunda deste TP. Esperamos que você já tenha assinalado no Guia ou anotado os pontos obscuros ou polêmicos dos textos teóricos, para discutir com o Formador e com seus colegas.

São seus objetivos:

1 – Rever e sistematizar as informações essenciais em torno da arte e da linguagem figurada.

2 – Desenvolver a leitura e a produção de texto dos cursistas.

Parte I - 40 minutos

Este primeiro momento da oficina pretende permitir que você e seus colegas retomem os conteúdos das Unidades 7 e 8, incluindo o texto de referência, trabalhado na Unidade 7. Nessa retomada, todos devem ter oportunidade para expor seus pontos de vista e dúvidas mais importantes e de maior significação para todo o grupo. A não ser em casos excepcionais, 45 minutos são suficientes para abordar essas questões. Por isso, procure ser bastante objetivo e ouvir atentamente cada colega, para que cada opinião ou dúvida seja oportunidade de uma nova ocasião para rever o conteúdo, sem perda de tempo.

Parte II - 40 minutos

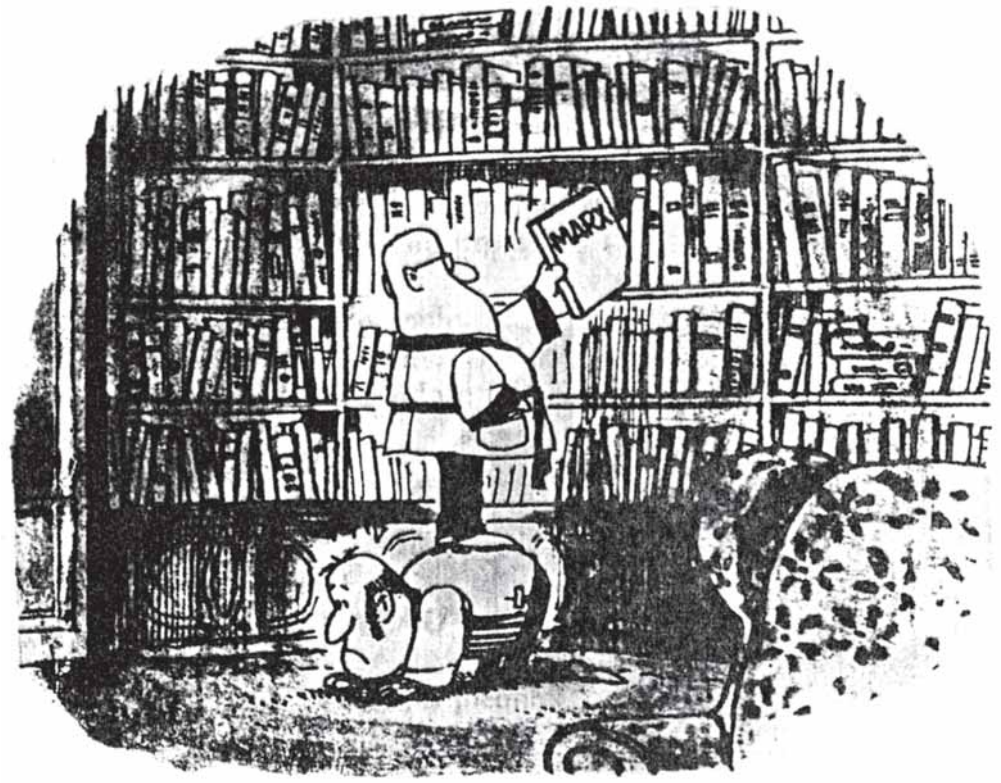
Esperamos que você tenha feito com prazer pelo menos uma das propostas apresentadas no **Avançando na prática**. Além de escrever o relato da atividade escolhida na parte **Lição de Casa**, destacada para ser entregue ao Formador, lembre-se de que você será chamado a comentá-la com seus colegas. Se achar necessário, leve materiais que possam enriquecer essa apresentação. Insistimos na importância, tanto do relato escrito quanto da discussão da atividade. Lembre-se também de levar material produzido por seus alunos, como dado importante de seu depoimento.

Parte III - 120 minutos

1ª atividade – Interpretação de texto (50 minutos)

1 – Sugerimos que você, com mais dois colegas, façam interpretação da charge (desenho humorístico) de Quino, já nosso conhecido. Vejam que figura de linguagem está privilegiada nela.

Para ajudá-lo nesse trabalho, sugerimos que responda a algumas perguntas, apresentadas após a charge.



QUINO. *Não me grite!* Lisboa: Quixote, 1985.

A) Podemos afirmar que a cena é doméstica. O que nos garante que a biblioteca é particular, parte de uma casa?

B) Que personagens aparecem na charge? Que papéis têm no cenário?

C) Imaginando-se as ótimas condições financeiras do proprietário, pode-se conceber que falte na casa uma escada? Que significado você atribui à posição do empregado?

D) O patrão tira um livro da estante.

a) Que importância tem o título para o sentido da charge?

b) Que figura de linguagem o autor usou na charge?

2 – Apresentem para o grupo maior as respostas às perguntas acima e outros pontos que considerem importantes. Discutam as possíveis diferenças de interpretação.

2ª atividade - Produção de texto - 70 minutos

1 – Faça com seus colegas um bilhete ou cartão, dirigido ao patrão, comentando sua atitude. Pode ser uma argumentação contra ela, ou um comentário irônico em torno dela. Lembrem-se: deve ser um texto curto e com as formalidades do gênero escolhido. Não deixem de reler o texto e promover alguma alteração que considerarem importante.

2 – Leia a produção do seu grupo para o grupo maior. Observe as críticas e veja se há ainda algo a ser modificado na produção. Da mesma forma, ouça atentamente a produção dos outros grupos e opine sobre cada uma delas.

Parte IV - 20 minutos

Sinta-se à vontade para avaliar a oficina com seus colegas e com o Formador. Essa avaliação deve abarcar todas as suas partes, pensando-se desde a elaboração feita por nós até sua execução: atitude do grupo, explicações e condução do Formador, tempo, espaço, etc.

Parte V- 20 minutos

Seu Formador vai trabalhar um pouquinho com vocês uma palavra muito usada por todos nós... importantíssima para nossos próximos estudos!