

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS

Cleusa Maria Cardoso Correa

REFLEXÃO LINGUÍSTICA E GÊNERO:
Alternativas metodológicas para o ensino de Língua Portuguesa

PORTO ALEGRE

2009

Cleusa Maria Cardoso Correa

REFLEXÃO LINGUÍSTICA E GÊNERO:
Alternativas metodológicas para o ensino de Língua Portuguesa

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado
como requisito parcial para obtenção do grau de
Licenciatura em Letras pela Universidade Federal
do Rio Grande do Sul.

Orientadora: prof^a Dr^a Ingrid Nancy Sturm

PORTO ALEGRE

2009

FOLHA DE APROVAÇÃO

Cleusa Maria Cardoso Correa

REFLEXÃO LINGUÍSTICA E GÊNERO: Alternativas metodológicas para o ensino de Língua Portuguesa

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciatura em Letras pelo Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Aprovado em: _____

Prof^a. Dr^a Ingrid Nancy Sturm
Orientadora

Prof^a. Ms. Jane da Costa Naujorks

Prof^a. Ms. Maria Alice Kauer

Ao Carlos e à Débora,
aos meus pais,
e à Almira B. Cardoso, minha avó (in memoriam).

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus e a todos aqueles que, de alguma forma, se fizeram presentes e participantes na minha trajetória acadêmica.

Em especial, à minha orientadora, Ingrid Nancy Sturm, pela dedicação e pela paciência.

Pode um professor de Música ensinar sua disciplina, se quiser que seus alunos sejam criativos e criadores, sem levar a eles noções precisas sobre pauta, notas musicais, as possibilidades de compasso e suas relações com o ritmo? Pode um mestre das Artes Plásticas, se desejar que seus discípulos produzam obras de valor, negar a eles conhecimentos sobre linhas, perspectiva, volume, cores e os efeitos visuais da incidência da luz sobre diferentes combinações de nuances e texturas? (...) Pode um professor de língua materna, se almejar para seus alunos o estatuto de leitores-produtores textuais críticos, competentes e operantes, sonegar a eles o domínio da palavra, seus efeitos fonológicos, morfossintáticos, semânticos e pragmáticos em diferentes textos de variantes linguísticas diferenciadas e diferenciadoras? Tem o professor esse direito?

Teresinha Oliveira Fávero

RESUMO

Este trabalho é o resultado de uma reflexão sobre a prática de ensino de Língua Portuguesa e sobre as formas de trabalhar com o texto na intenção de pensar propostas alternativas ao ensino de gramática em oposição à forma tradicional e normativa. Ele aborda concepções teóricas que fundamentam tais alternativas metodológicas. A partir dessa reflexão, e à luz das teorias estudadas, especifica-se um conjunto de possibilidades de como melhor articular a prática de sala de aula com o uso da língua.

PALAVRAS-CHAVE: Língua Portuguesa. Ensino de Português. PCN. Gênero discursivo. Ensino de gramática.

ABSTRACT

This work is the result of a reflection about the practice of Portuguese language, and the ways of working with text in the intention thinking alternatives proposals teaching grammar as apposed to the normative and traditional. For both, it presents theoretical conceptions which based such set of possibilities like the best practice in the classroom with the use of language.

KEYWORDS: Portuguese language. Teaching Portuguese. Alternatives proposals. PCN. Discursive gender. Teaching grammar.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	10
2	PRÁTICA DE ENSINO: UMA EXPERIÊNCIA.....	13
2.1	OBSERVAÇÕES EM SALA DE AULA.....	13
2.2	ESTÁGIOS.....	17
3	O ENSINO DE GRAMÁTICA	20
4	ANÁLISES LINGUÍSTICAS.....	23
4.1	REFLEXÃO LINGUÍSTICA À LUZ DA TRADIÇÃO GRAMATICAL.....	23
4.2	REFLEXÃO LINGUÍSTICA À LUZ DO FUNCIONALISMO.....	24
4.3	REFLEXÃO LINGUÍSTICA À LUZ DA TEORIA DA ENUNCIÇÃO	25
5	DESENVOLVENDO UMA PERSPECTIVA.....	27
5.1	REFLEXÃO GRAMATICAL A PARTIR DO GÊNERO	27
5.2	POR QUE TRABALHAR GÊNERO?.....	30
5.3	TRABALHANDO O GÊNERO E TRABALHANDO COM O GÊNERO.	33
5.4	CLASSIFICANDO OS ADVÉRBIOS	36
6	ATIVIDADES PROPOSTAS.....	40
6.1	TEXTO 1 – OS ADVÉRBIOS NO GÊNERO RECEITA.....	40
6.2	TEXTO 2 – OS ADVÉRBIOS NO GÊNERO HQ.....	42
6.3	TEXTO 3 – OS ADVÉRBIOS NO GÊNERO MÚSICA	44
6.4	TEXTO 4 – OS ADVÉRBIOS NO GÊNERO FÁBULA	46
6.5	TEXTO 5 – OS ADVÉRBIOS NO GÊNERO ANÚNCIO	48
6.6	TEXTO 6 – OS ADVÉRBIOS NO GÊNERO SLOGAN	50
6.7	TEXTO 7 – OS ADVÉRBIOS NO GÊNERO ENTREVISTA	52
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	54
	REFERÊNCIAS	56
	ANEXO 1 – CASCÃO E CEBOLINHA EM AMIZADE.....	58
	ANEXO 2 – A VERDADEIRA HISTÓRIA DOS TRÊS PORQUINHOS	62

1 INTRODUÇÃO

As palavras de Fávero, que servem de epígrafe a este trabalho, são sintomáticas da situação atual do ensino de Língua Portuguesa, no contexto da educação brasileira. Elas situam o “dilema” com o qual o professor se depara em sua prática: seguir o caminho trilhado pela tradição ou embarcar nas (já não tão) novas concepções de ensino de língua?

Dentre os documentos que definem e/ou orientam os objetivos do ensino e da aprendizagem de Língua Portuguesa estão os PCN, que ensinam: “as situações didáticas têm como objetivo levar os alunos a pensar sobre a linguagem para poder compreendê-la e utilizá-la apropriadamente em situações e propósitos definidos” (PCN, 1998, p. 19).

Segundo os PCN (1998), o domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social. Pela linguagem os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham e constroem visões de mundo, produzem cultura.

Assim, de acordo com os PCN, é preciso pensar o ensino de português como um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural. É da escola a responsabilidade de garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, o que nos leva a pensar numa prática de ensino voltada para a reflexão da língua, de forma a ajudar o aluno a construir um pensamento crítico em relação ao mundo no qual está inserido, para nele atuar.

Essas diretrizes, com exceção de alguns casos isolados, não encontraram ainda guarida no sistema escolar de forma mais massiva, embora a publicação dos PCN tenha completado 11 anos. Não se trata de imaginar que a construção e a execução de programas político-pedagógicos, nessa perspectiva, sejam tarefas fáceis, ou que possam acontecer de forma mágica, mas sim de encontrar propostas que permitam sua efetiva implementação nas escolas brasileiras.

Numa breve retrospectiva, podemos elencar, como um dos aspectos que colaboraram para essa conjuntura, o processo de universalização do ensino, vivenciado no país com o

ingresso da população de estratos sociais menos favorecidos economicamente, nos bancos escolares¹. O efeito dessa entrada fez com que a escola, até então tributária de uma metodologia de ensino voltada para a leitura dos clássicos e a memorização de regras, passasse a adotar o ensino da gramática, numa tentativa de privilegiar e de unificar o uso da língua culta entre seus novos alunos, falantes de variantes desprestigiadas.

Essa situação começa a mudar a partir da divulgação de diferentes estudos na área da linguagem e do ensino, que permite romper com a ideia de unidade da língua, passando-se a reconhecer a importância de diferenças geográficas e sociais como desencadeadoras de outros níveis e registros linguísticos.

Tivemos, em várias áreas dos estudos linguísticos, importantes reflexões para a compreensão do uso da linguagem, tais como na Enunciação, na Análise do Discurso e na Pragmática. No entanto, elas tiveram pouca ou nenhuma influência nos cursos de graduação em Letras até os anos 80, e praticamente nenhuma nos currículos e nas práticas escolares do ensino Fundamental e Médio até o advento dos PCN, como destaca Neves:

(...) introduzidas nos cursos de Letras as lições de Linguística e de Teoria da Comunicação, a escola mudou seu material de exame, especialmente porque mudaram os textos dos livros didáticos. Desapareceram desses livros não apenas textos clássicos, mas também românticos e realistas, eliminando-se tudo o que não fosse modernidade (...) Lado a lado com tanta “modernidade”, a gramática continuou reduzida aos seculares paradigmas modelares, acoplados aos textos em cada uma das “lições”, arranjadas numa sequência sem significação alguma para a realidade linguística (NEVES, 2006a, p. 68-69 – grifo da autora).

Hoje, essas teorias são amplamente divulgadas nos cursos de Licenciatura em Letras como embasamento para a prática de ensino de Língua Portuguesa. A premissa de que se parte é a de que os alunos do ensino básico precisam dominar as habilidades de uso da língua em situações de interação e que para isso o trabalho com textos deve ser privilegiado. Nesse sentido, os alunos de graduação são orientados a desenvolver projetos de práticas de ensino que considerem o texto, na sua dimensão discursiva, como unidade básica de significado.

É nesse momento da formação acadêmica, quando finalmente se coloca na posição de professor frente a uma classe, que o aluno de graduação tem a oportunidade de pôr em prática

^{1 1} Para discussão mais aprofundada dessa questão, sugerimos, por exemplo, as obras *Linguagem e escola: uma perspectiva social* (1981) e *Letramento: um tema em três gêneros* (1998), da professora e pesquisadora Magda Soares.

aquilo que aprendeu na teoria, o que muitas vezes o obriga a rever e a reavaliar as leituras, as reflexões e as discussões que seus professores lhe proporcionaram.

Neste trabalho de conclusão de curso, propomos uma reflexão a respeito do ensino de gramática, numa perspectiva que privilegia o trabalho com o texto, instigada pelas experiências vivenciadas em nosso curso de graduação. Nesse sentido, o presente estudo visa também propor uma forma de contemplar as orientações curriculares quanto às mudanças no ensino de Língua Portuguesa ².

Para tanto, faremos, inicialmente, uma exposição de nossas experiências nas disciplinas da área de ensino, que contemplam aspectos de observação, planejamento e prática de ensino em LP. Em seguida, apresentaremos uma discussão sobre a necessidade de contemplar a reflexão gramatical na análise linguística, bem como a discussão de alguns fundamentos teóricos. Ao final, encaminharemos algumas propostas de trabalho que poderão ser usadas em sala de aula, no Ensino Fundamental.

² Doravante utilizaremos a abreviatura LP para nos referirmos à Língua Portuguesa.

2 PRÁTICA DE ENSINO: UMA EXPERIÊNCIA

Embora ocorra, a nosso ver, em um período muito curto, a prática docente é o ponto culminante na formação do professor. Tendo em vista que a ideia deste trabalho surgiu a partir de nossas dificuldades na realização da docência, apresentaremos, a seguir, algumas reflexões sobre as observações e as práticas de ensino durante o nosso curso de graduação. Nossa intenção é refletir sobre a tarefa do professor de LP, a partir da descrição de alguns eventos vivenciados no percurso de nossa formação, a fim de (re)orientar o exercício da prática docente, no que diz a respeito à reflexão gramatical.

2.1 Observações em sala de aula

Durante nossas saídas de campo nas disciplinas de Programas para o Ensino de Língua Portuguesa, Organização Curricular, Planejamento e Avaliação, e em nossa atuação como docente nas disciplinas de Estágio de Docência em Língua Portuguesa I e II, realizadas em 2007/2, 2008/1, 2008/2 e 2009/1, respectivamente, foi possível avaliar a realidade das aulas de LP. Nessas atividades, pudemos perceber que muitos professores³ ainda ensinam tópicos gramaticais descontextualizados. O texto, quando aparece em sala de aula, é utilizado em exercícios de localização de elementos, ou como pretexto para classificação de palavras. Vejamos o relato de uma aula observada em 2007⁴:

Dia 17/10/2007

A professora fez a chamada e pediu que os alunos levassem seus cadernos para que ela verificasse o tema: cópia da prova no caderno e a assinatura dos pais na prova. Passou um período “corrigindo” os cadernos. Como atividade distribuiu um livro didático e solicitou que os alunos

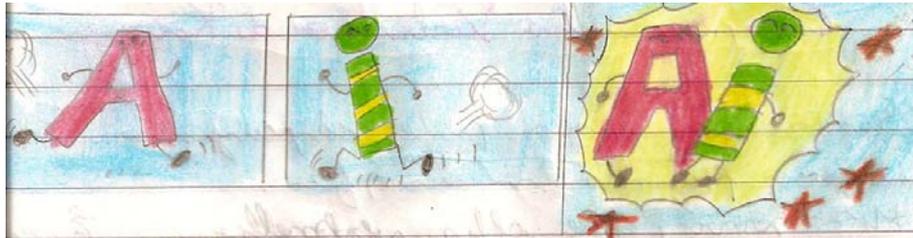
³ Essa realidade ficou bastante evidenciada durante os encontros em que trocávamos nossas experiências, através dos relatos entre colegas.

⁴ Citamos parcialmente a transcrição de uma aula observada para a disciplina de Programas para o Ensino de Língua Portuguesa, pois nosso interesse é mostrar a relação entre texto/reflexão linguística,

copiassem e fizessem os exercícios das páginas 197 e 198 em seus cadernos. As crianças atenderam ao pedido e copiaram, mas sem dar atenção ao que faziam, aproveitando o momento para conversar e virar para trás para pedir material emprestado, enquanto pintavam os desenhos.

Interjeição e Locuções Interjetivas (LUFT, 2002, p. 197-198).

Observe os seguintes quadrinhos



Fonte: copiado da figura do livro didático por uma aluna

Figura 1

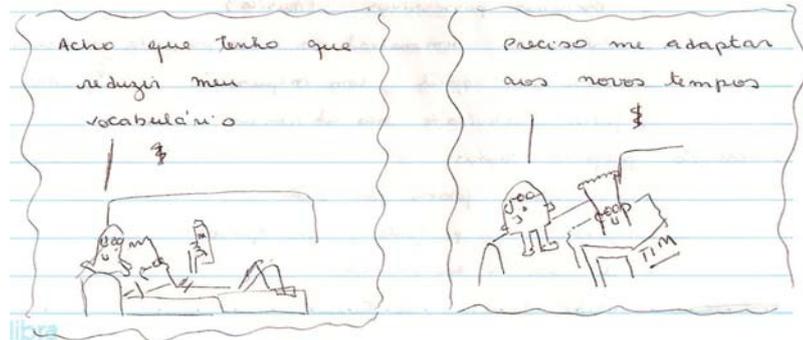
A interjeição *Ai*

- ❖ *Que sentimento ou sensação a palavra **AI** está indicando na história?*
- ❖ *Que outra expressão poderia ter sido usada na história acima para indicar sensação semelhante?*
- ❖ *Se você presenciasse na rua algo que o chocasse, que palavra ou expressão exclamaria?*

*As expressões que traduzem as emoções e os sentimentos repentinos são denominadas **interjeições**. As interjeições geralmente vêm acompanhadas de ponto de exclamação.*

Conheça algumas interjeições e seus respectivos significados:

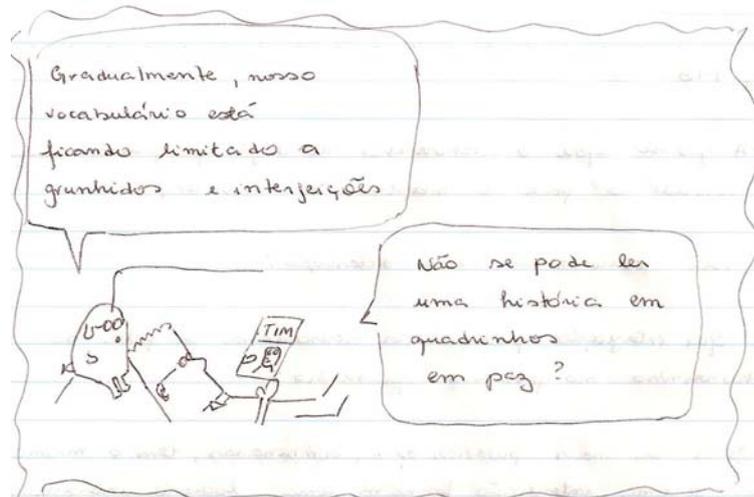
- ❖ *Admiração: ah, oh, puxa, nossa*
- ❖ *Advertência: cuidado, devagar, atenção*
- ❖ *Alegria: oh, ah, oba*
- ❖ *Alívio: arre, ufa*
- ❖ *Animação: avante, coragem, vamos*
- ❖ *Aplauso: bis, bem, bravo, viva*
- ❖ *Afugentamento: sai, fora, passa, arreda, xô*
- ❖ *Desejo: oxalá, tomara*
- ❖ *Dor: ai, ui*
- ❖ *Espanto ou surpresa: ah, puxa, quê, xi*
- ❖ *Indignação: fora, abaixo*
- ❖ *Invocação: ó, ô, alô, olá, psiu*
- ❖ *Saudação: salve, viva, ave*
- ❖ *Socorro: socorro*
- ❖ *Suspensão: alto, basta*

❖ *Terror: ui, credo*

Fonte: copiado da figura do livro didático por uma aluna.

Figura 2

HQ sobre Interjeições



Fonte: copiado da figura do livro didático por uma aluna.

Figura 3

HQ sobre Interjeições

- A que se refere o cachorrinho ao dizer que precisa reduzir seu vocabulário para se adaptar aos novos tempos?
- Você concorda com essa declaração?
- Que interjeição poderia ser acrescentada à fala do cachorrinho no primeiro quadrinho?

Duas ou mais palavras que, combinadas, têm o mesmo valor de uma interjeição formam uma **locução interjetiva**. Veja os exemplos:

Ai de mim!

Ora, bolas!

Deus me livre!

Pelo amor de Deus!

Que nada!

Muito bem!

Exercício:

❖ *Inclua nestas frases as interjeições ou locuções interjetivas adequadas. Depois, compare suas respostas com as de um colega. Utilize o caderno.*

- a) *Como a tevê, a manivela é sem graça!*
- b) *Façam silêncio! Há gente dormindo!*
- c) *Agora vamos descansar – falou o pai com alívio.*
- d) *Como admiro a sua voz!*
- e) *Vocês já falaram demais!*
- f) *Tente outra vez! Você vai conseguir!*

No período seguinte, solicitou a uma aluna que lesse em voz alta o conteúdo das páginas solicitadas, interrompendo a leitura para dar explicações sobre o assunto:

- O que vocês entendem por interjeição?

Os alunos não responderam; a professora continuou:

- É a palavra que expressa sentimentos. Pode ter vários significados, dependendo do contexto. Exemplos: Nossa! Como você está pálido. Expressa uma surpresa desagradável. Nossa! Que caderno bonito! Expressa uma surpresa agradável. - A interjeição pode ser expressa por uma palavra ou uma expressão. Exemplo: Ui!

Em seguida, tentou obter da turma a interpretação da tirinha que fazia parte do conteúdo do livro, mas não houve manifestação das crianças, nesse sentido. E a isso se resumiu o trabalho da professora com esse material.

Muitas outras situações poderiam ser descritas para exemplificar, não só o uso inadequado do texto, como o despreparo da docente para explorá-lo linguisticamente. Numa abordagem acerca do gênero *tirinha*, seria pertinente trabalhar o contexto da ocorrência da interjeição. O professor poderia chamar a atenção do aluno para os recursos gráficos utilizados pelo autor, como a poeira para indicar deslocamento e velocidade, as estrelinhas para indicar batida, tontura, etc. Seria interessante mostrar para o aluno que o gênero em questão é composto de linguagem verbal e visual e que as interjeições são muito utilizadas neste gênero para expressar as emoções dos personagens.

Segundo Koch (2006, p. 109-110), do ponto de vista da composição do gênero, a *tirinha* se estrutura em enunciados curtos, constituídos em balões, para representar a “fala” de personagens, destacando-se nessa composição o imbricamento entre verbal e não-verbal; do ponto de vista do conteúdo temático, espera-se a crítica bem humorada a coisas do mundo, modos de comportamento, valores, sentimentos etc.. Além disso, o professor poderia trazer

outros gêneros de uso do próprio aluno, como a conversa em *chats*, para mostrar a ele em que outros meios tais elementos podem ser identificados.

Sobre a insuficiência na formação dos professores e sobre a elaboração de material a respeito dos gêneros, Barbosa (2001a, p. 189-190) ressalta que o trabalho de descrição e análise de gêneros supõe um certo conhecimento do funcionamento linguístico e discursivo que, muitas vezes, os professores de ensino fundamental não têm. A autora salienta, ainda, que a tarefa de elaborar programas de ensino e materiais didáticos, tendo em vista particularidades das séries e a heterogeneidade dos alunos, é uma tarefa um tanto quanto complexa e longa, que supõe inúmeros conhecimentos e capacidades, devendo, por isso, ficar a cargo de pesquisadores que estariam mais bem aparelhados.

Essa posição é bastante pertinente quando pensamos na longa carga horária enfrentada por essa professora e na grande quantidade de atividades que necessita fazer. Assim como ela, vários professores trabalham em mais de uma escola e têm um número grande de turmas.

2.2 Estágios

Nas práticas de estágio, o controle do professor-regente⁵ sobre os conteúdos a serem ministrados na sala de aula, frequentemente norteados por livros didáticos, é um dos obstáculos enfrentados por professores-estagiários no desenvolvimento de seus Projetos de Ensino. O professor-estagiário, muitas vezes, não consegue transpor essa barreira e isso pode acabar limitando seu trabalho aos conteúdos solicitados pelo professor-regente, deixando de fazer uma relação mais produtiva entre o “conteúdo” gramatical e seu projeto, isto é, ele acaba por abandonar certos aspectos importantes para a reflexão linguística.

Em nosso projeto de estágio, desenvolvido na disciplina Prática de Docência em Língua Portuguesa I, a professora-regente solicitou que trabalhássemos com os alunos o seguinte programa:

- Verbo (regulares): pessoas gramaticais; infinitivo e conjugações verbais; verbos de ação, estado e fenômeno da natureza; tempos verbais do modo indicativo e apenas a apresentação do modo subjuntivo;
- Interjeição;

⁵ Vamos utilizar a expressão *professor-regente* para nos referir aos professores das escolas e *professor-estagiário* para estagiários de graduação.

- Linguagem coloquial e formal;
- Descrição (física e psicológica).

Deixando de lado a extensão do programa, o que transparece é a falta de interesse da professora-regente nos conteúdos propriamente textuais⁶, fato que confirmamos na observação que fizemos de suas aulas⁷. Nada mais distante dos PCN do que a prática dessa professora, e a sua atitude certamente não pode ser creditada à “desinformação” acerca de metodologias diferenciadas para o ensino de LP. Trata-se, na verdade, de uma crença num certo tipo de ensino em que a gramática não faz parte do texto: a gramática pertence à frase.

Mas nem sempre é essa a realidade. O mais comum é percebermos que falta, para melhorar a prática do ensino de LP, o entendimento do que seja realmente “trabalhar” com o texto, de forma a relacionar o ensino gramatical com as práticas de linguagem, como insistem os PCN:

(...) não se justifica tratar o ensino gramatical desarticulado das práticas de linguagem. É o caso, por exemplo, da gramática que, ensinada de forma descontextualizada, tornou-se emblemática de um conteúdo estritamente escolar, do tipo que só serve para ir bem na prova e passar de ano – uma prática pedagógica que vai da metalíngua para a língua por meio de exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de terminologia (PCN, 1998, p. 28).

Batista (1997) afirma que o professor exerce sua prática “sob um regime de constrições [e] é também por ela formado”. Para ele, mais que exercer sua prática de acordo com concepções teóricas conscientes, o professor a exerce de acordo com um senso prático, um senso de necessidade e urgência. Para os problemas práticos que enfrenta, o professor necessita, efetivamente, de respostas práticas:

Aos professores, tudo se atribui, tanto a responsabilidade pela mudança e transformação educacional como pelo seu fracasso e pela persistência da tradição; muito tem-se insistido que o foco sobre o qual se exerceria essa suposta inércia e resistência do professor seria o de suas concepções teóricas – “ultrapassadas” – e seu apego a aspectos “práticos” ou metodológicos – “sem

⁶ Em conversa com a professora-regente, ela declarou saber que algumas universidades privilegiam o trabalho com o texto, mas se identifica mais com outras que seguem a tradição e privilegiam o ensino de gramática, afirmando textualmente: “Não acredito num ensino sem a gramática tradicional.” Essa posição mostra claramente sua crença no ensino tradicional dos conteúdos de LP, embora tenha solicitado cópia do nosso material para usá-lo em suas aulas.

⁷ Trata-se da mesma docente citada no item anterior.

importância” para sua formação e seu trabalho (1997, p. 132 – grifos do autor).

A necessidade de alternativas metodológicas para fazer a relação entre o texto e o ensino de gramática durante a prática do estágio acaba despertando no aluno de graduação reflexões sobre o seu fazer pedagógico. A dificuldade que encontra para transpor para a prática a discussão acadêmica é legítima, pois não é algo fácil mesmo. Prova é que mesmo professores de escolas, cujo projeto político-pedagógico contempla as orientações dos PCN, não estão atuando segundo tais parâmetros⁸. Certamente, esse fato está relacionado a vários aspectos que podem indicar desde aqueles relativos à formação insuficiente do professor, até questões ideológicas, que não serão discutidas neste trabalho.

Para aprofundarmos essa discussão, na direção que nos interessa neste trabalho, retomaremos, a seguir, aspectos relativos ao ensino da gramática.

⁸ Todas as escolas observadas têm seu plano político-pedagógico norteado pelas concepções dos PCN, no entanto, a prática que pudemos observar não faz jus ao preconizado no documento.

3 O ENSINO DE GRAMÁTICA

O ensino de LP, *grosso modo*, tem se caracterizado pela existência do conflito instaurado entre posições mais linguísticas e outras mais gramaticais, como se se tratasse de fazer uma sucumbir à outra. Essa dicotomia poderia ser resumida assim: aqueles que defendem os estudos linguísticos, privilegiam a leitura e a interpretação de textos sem análise linguística, sem reflexão gramatical; aqueles que os refutam, utilizam os textos apenas como pretexto para o ensino da gramática da forma tradicional.

Segundo os PCN (1998), o texto deve ser a unidade básica de ensino:

O discurso, quando produzido, manifesta-se linguisticamente por meio de textos. O produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo, qualquer que seja sua extensão, é o texto, uma sequência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência (PCN, 1998, p. 21).

Em relação à reflexão linguística, há uma orientação clara de que o ensino gramatical *também* faz parte da prática pedagógica: “a atividade metalinguística deve ser instrumento de apoio para a discussão dos aspectos da língua que o professor seleciona e ordena no curso do ensino-aprendizagem” (PCN, 1998, p. 28).

Tanto no diálogo entre gramáticos quanto entre linguistas as ideias sobre o ensino de língua/linguagem não são homogêneas, embora, na maioria das vezes, não sejam contraditórias, variando mais frequentemente quanto à necessidade de ensinar ou não a nomenclatura. Para Bechara,

(...) a linguagem se nos apresenta na atividade linguística dentro de três dimensões: em primeiro lugar, a dimensão universal, a dimensão do saber pensar; em segundo lugar, a dimensão histórica, é a que tem sido trabalhada tradicionalmente, é a dimensão da língua e a terceira é a dimensão do texto. Essas três dimensões devem ser preocupações permanentes do professor que pretenda desenvolver a competência linguística do aluno. (...) não é suficiente a pessoa se limitar ao domínio da gramática, também não é suficiente o professor se restringir ao quadro da redação (...) A escola não pode – isso todo mundo já sabe – ficar no dogmatismo de uma gramática intransigente nem tampouco no populismo onde tudo se aceita (BECHARA, 2007, p. 12:16).

Para alguns linguistas, não é preciso ensinar a nomenclatura para ensinar a língua. Possenti (2006, p. 38), por exemplo, diz que “não faz sentido ensinar nomenclaturas a quem não chegou a dominar habilidades de utilização corrente e não traumática da língua escrita” e que a tarefa de dominar a metalinguagem é destinada aos professores. Essa posição é lida, equivocadamente, como se os linguistas estivessem defendendo o abandono do ensino gramatical.

Essa *polêmica* tem gerado muita confusão entre os professores e frequentemente acaba se configurando num sério prejuízo para o ensino gramatical, como ressalta Fávero (1997), questionando o abandono do ensino de gramática: “os conteúdos gramaticais foram abolidos de sala de aula pelos professores ditos *modernos*. Nas aulas de língua materna, passou-se a brincar de ler/escrever textos, contando-se apenas com a intuição professor/aluno, ignorando-se o manejo da língua como prática social” (grifos da autora). Segundo ela, a escola precisa assumir um papel decisivo na formação de cidadãos críticos e atuantes, reformulando sua prática:

A análise linguística precisa retornar sim, mas não inspirada em paradigmas do passado: seja como norma que se prescreve, seja como simples estrutura a ser internalizada. Uma análise linguística consistente deve partir do texto, numa perspectiva de espaço interlocutivo estruturado em função de intencionalidades enunciativas, de atos de fala subjacentes, e do sucesso maior ou menor alcançado por seus autores (FÁVERO, 1997, p. 79).

Frente às novas demandas sociais, que exigem níveis de leitura e de escrita diferentes, os PCN propõem mudanças nos métodos de ensino e a constituição de práticas que possibilitem ao aluno ampliar sua competência discursiva na interlocução. Uma prática pedagógica genuinamente textual deve possibilitar o manuseio de textos em diferentes contextos e situações, para permitir ao aluno construir graus mais complexos de raciocínio e criticidade.

Para Antunes (2003, p. 110), se o texto é o objeto de estudo, o movimento deve ser primeiro o de estudar, analisar e tentar compreender o texto (no todo e em cada uma de suas partes – sempre em função do todo) visando à sua compreensão. Nesse percurso, vão-se ativando as noções, os saberes gramaticais e lexicais necessários, ou seja, o texto é que vai conduzindo nossa análise e em função dele é que vamos recorrendo às determinações gramaticais.

Para o entendimento de como fazer uma reflexão gramatical, tendo o texto como unidade básica, a seguir, recuperamos alguns exemplos de análises linguísticas, produzidas a partir de diferentes concepções teóricas.

4 ANÁLISES LINGUÍSTICAS

São várias as abordagens com as quais se pode trabalhar as categorias gramaticais e elas são, a nosso ver, mais ou menos efetivas, dependendo da relação que estabeleçam com a gramática tradicional. Alguns autores, como Neves, apresentam análises textuais nas quais se aproximam a teoria da prática. Tendo em vista o desenvolvimento de uma proposta para o ensino de LP, apresentamos algumas perspectivas de trabalho que privilegiam a reflexão linguística, buscando responder às questões de *o quê* e *como* ensinar.

4.1 Reflexão linguística à luz da Tradição Gramatical

A reflexão gramatical em textos, à luz da gramática tradicional, como encontrada nos livros didáticos, funciona apenas como exemplo de contextos nos quais as categorias em foco são encontradas, não contribuindo, da forma como apresentada, para a reflexão a respeito do uso da linguagem.

A análise dos quadrinhos a seguir ilustra o capítulo sobre advérbios, da *Gramática pedagógica* (1999, p. 248):

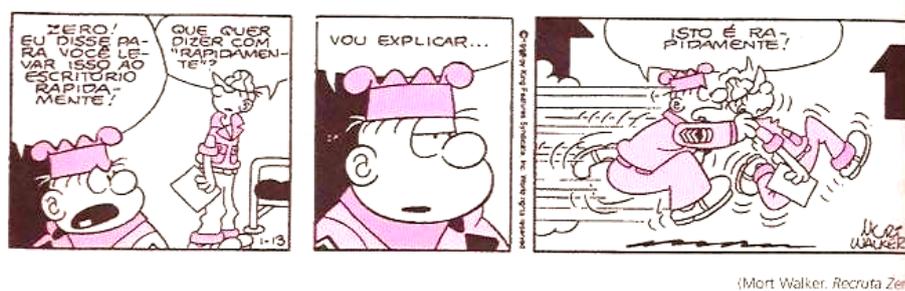


Figura 4

Recruta Zero

Observe a palavra **rapidamente**. Ela indica o **modo** como o sargento Tainha queria que o recruta Zero executasse a **ação** de levar alguma coisa. **Rapidamente** é, portanto, um advérbio, ou seja, uma palavra que modifica o verbo (grifos do autor).

Atente agora a presença da palavra **mais** no primeiro quadrinho da tira a seguir:



Figura 5
Overman

A palavra **mais**, neste primeiro quadrinho, modifica a palavra **nunca**, tornando-a **mais intensa**. Por sua vez, a palavra **nunca** modifica o verbo **usar**, dando-lhe um sentido de **negação**. **Mais** e **nunca** são advérbios, pois modificam o sentido de outra palavra.

Não há, nessa análise, qualquer relação com o texto em si, não é feita nenhuma menção ao gênero e/ou ao sentido do texto, que por sinal é bastante complexo.

4.2 Reflexão linguística à luz do Funcionalismo

A análise de um texto a partir de uma visão funcionalista da língua possibilita focar as relações que definem os efeitos pragmáticos produzidos no texto, enquanto unidade de uso (discursivo-interativa), como ressalta Neves (2006b):

Consiste em buscar inter-relacionar funcionalmente os diversos processos que se manifestam na estrutura do enunciado (...) predicação, referenciação, modalização e polarização, buscando apontar sobredeterminações desses processos, reveladas no acionamento simultâneo de diferentes categorias gramaticais (NEVES, 2006b, p. 271).



Figura 6
Fantasmas

Neves (2006b, p. 235) utiliza a tira da **Figura 6** para ilustrar como a estrutura em que hipotáticas⁹ temporais antepostas servem de moldura para o conjunto de conhecimentos que se apresentam na oração nuclear.

A autora comenta o texto explicando que, no primeiro quadro, a oração temporal abre uma moldura (ilustrada por um quadro iluminado) de fundo branco (a luz está acesa); no segundo quadro, a oração temporal abre uma moldura (ilustrada por um quadro de trevas) de fundo preto (a luz está apagada); no terceiro quadro, a oração temporal abre uma moldura (ilustrada por um quadro semi-iluminado) de fundo cinzento (uma luz fraca está acesa).

A reflexão proposta sobre a função pragmática da ordem nessas construções considera que as orações adverbiais antepostas (ou as intercaladas) exercem função de reorientação temática, geralmente marcando rupturas temáticas no discurso. E as orações adverbiais pospostas (*Deixou a pasta em cima da mesa.*) exercem função de adendos, isto é, de segmentos trazidos pelo falante após pausa que indicaria encerramento do ato de fala.

4.3 Reflexão linguística à luz da Teoria da Enunciação

Segundo Flores (2008, p. 110), os estudos da enunciação têm uma marca que os diferencia dos demais estudos linguísticos: em todas as versões, a enunciação apresenta-se como uma reflexão sobre o dizer e não propriamente sobre o dito.

Os textos que se seguem foram examinados por Monnerat¹⁰(2006) para mostrar o funcionamento do advérbio em textos publicitários, a partir de duas questões: uma, mais geral, referente à interseção gramática e discurso e outra, subsequente à primeira, referente às categorias de palavras – no caso, o advérbio – articuladas ao gênero do texto publicitário.

(1) “Verão de ofertas Toque a campanha. A maior onda de preços baixos. Compre **agora** e só comece a pagar em 60 dias.” Toque a campanha (Veja-Rio, 21/01/2004);

(2) “Ana, 36, dava uma volta no shopping todo dia. **Agora** dá uma volta no quarteirão com seu cachorro” Ferla (Caras, Ano 12, No. 27 – 08/07/2005); e

⁹ O termo hipotáticas foi utilizado pela autora para melhor expressar o processo de articulação de orações: parataxe (ou continuação), ambas são elementos livres; hipotaxe (ou dominação), uma oração domina/modifica a outra (há dependência).

¹⁰ Excerto do artigo *A categoria do advérbio do discurso da publicidade: A interface gramática e discurso*, disponível em <<http://www.filologia.org.br>>. Acessado em: 10/10/09.

(3) “Você vai ficar charmoso e elegante. **Agora**, bonito é por sua conta.” Dailisse Mitsubishi Motors (Jornal do Brasil, 06/06/1999)

Em busca de estratégias para o ensino de gramática, a autora desenvolveu uma proposta de análise da categoria do advérbio, que ultrapassa os limites da sentença, em direção ao discurso. A autora defende que os exemplos (1), (2) e (3) ilustram bem o emprego de *agora* aplicado a segmentos de amplitude e natureza linguística diferentes. Em (1) esse segmento se restringe à predicação - *agora* indica que a ação se realiza no momento da enunciação; em (2), *agora* estabelece para a ação um quadro de referência temporal que inclui o momento de enunciação, mas se estende além dele e, em (3), esse dêitico aplica-se a unidades cuja dimensão ultrapassa não só os limites do constituinte, como também da sentença. Trata-se do *advérbio de discurso*, que, no caso em questão, abarca uma sequência discursiva mais ampla, o *agora* definindo um novo momento na organização do discurso, que se distingue do anterior por uma mudança de tópico e de orientação discursiva, em relação ao trecho que o precede.

Em sua proposta, a autora, preocupou-se em trabalhar o texto em seu contexto, ou seja, no discurso, considerando discurso como “um acontecimento protagonizado por um enunciador e um ou mais destinatários numa dada situação, que inclui o momento histórico e social” (AZEREDO, 2000, p. 34-35 *apud* MONNERAT, 2006, p. 9).

Após a apresentação dessas reflexões, trazidas aqui com o objetivo de ampliar o leque de possibilidades para uma visão do texto como objeto de reflexão linguística, nos encaminharemos para a apresentação de nossa proposta.

5 DESENVOLVENDO UMA PERSPECTIVA

A ausência de uma reflexão linguística apropriada nas aulas de LP pode ser atribuída, por um lado, à falta de material adequado para o trabalho dos professores, como sinaliza Neves (2006, p 49), referindo-se às publicações didáticas, a partir de meados do século XX, quando “nos deparamos com uma grande variedade de livros didáticos e gramáticas pedagógicas, povoados de textos de autores contemporâneos, de crônicas, e, até de histórias em quadrinhos, que reproduzem a língua falada da conversação, *desacompanhados de uma reflexão sobre a língua*” (grifo nosso).

Por outro lado, pelo próprio fazer dos professores que, mesmo adotando livros didáticos com abordagens mais linguísticas, não desenvolvem as propostas do material à sua disposição e continuam oferecendo lições de gramática, pautadas em paradigmas, esquemas, orientações de emprego e exercícios mecânicos. Provavelmente, mais por não saber fazer do que por convicção, como apresentamos no início deste texto, os professores, em sua maioria, continuam reproduzindo esse tipo de trabalho.

A preocupação em não repetir no futuro o que vimos em nossa experiência de estágio nas salas de aula no ensino de LP – uma prática desvinculada dos avanços teóricos das teorias linguísticas –, nos fez refletir acerca de soluções para enfrentar essa dificuldade. Nesse sentido, trazemos a seguir outras perspectivas de trabalho.

5.1 Reflexão gramatical a partir do gênero

No artigo, *Enunciação e ensino: a prática de análise linguística na sala de aula a favor do desenvolvimento da competência discursiva*, Kuhn e Flores (2008) apresentam uma perspectiva de trabalho que oferece sugestões de como tornar efetiva a opção teórica assumida pelos PCN, qual seja a de “tomar o texto como a unidade básica do ensino”:

Nossa intenção é formular uma reflexão sobre como podem ser vistos os conteúdos gramaticais em contexto de ensino-aprendizagem de língua materna (...) entendemos que há a tentativa de um deslocamento entre a tradicional aula de português, que, por não considerar a reflexão sobre a linguagem, visa apenas ao ensino de normas gramaticais, e a prática

pedagógica inclusiva, que busca, através das discussões acerca da linguagem (suas funções, suas práticas), construir um aluno-sujeito que consiga deslizar entre os registros de língua, que entenda e respeite as variedades, que leia os pressuposto e não-ditos, que faça coisas no mundo através da linguagem, enfim, que seja um verdadeiro cidadão (Kuhn & Flores, 2008 p. 70).

Kuhn e Flores entendem que buscar a construção dessa prática pedagógica não significa a exclusão da reflexão gramatical. Entretanto, reconhecem que não se encontra nos PCN uma lista propriamente dita de tópicos gramaticais a serem trabalhados em cada ciclo e sim alguns aspectos linguísticos que podem ser explorados conjuntamente ao trabalho com textos.

Para os autores, um exercício de reflexão acerca da relação prática de análise linguística deve considerar a linguagem no âmbito social do qual ela faz parte:

Tradicionalmente, a Gramática propõe o estudo de orações. Procura-se analisá-las através de suas subdivisões em palavras, morfemas, fonemas. Essa abordagem dos fatos lingüísticos não considera que há um locutor que proferiu a oração, em uma determinada situação, em resposta a uma outra fala e antecipando a reação de seu ouvinte; ou seja, não consideram que esta oração é um enunciado (Kuhn & Flores, 2008, p. 72).

Desse ponto de vista, os recursos linguísticos utilizados devem ser estudados no âmbito da sua realização, considerando-se as intenções do locutor, as imagens que ele faz do ouvinte e a situação sócio-histórica em que ambos estão inseridos, enfim, é preciso levar em conta que: “Elaborar um enunciado sob essas condições diz sobre seu estilo [do locutor] e caracteriza um gênero discursivo” (Kuhn e Flores, 2008, p. 72).

A atividade que os autores propõem, para a análise linguística, contempla a apresentação do texto em seu contexto de uso, ou seja, considerando o gênero no qual foi produzido, possibilitando a observação da contribuição de certos elementos na compreensão do texto. Vejamos de que forma isso é feito.

Caracterização geral da atividade:

Tipo de atividade: leitura e análise linguística

O texto a ser trabalhado:

Procedimentos da atividade:

1º) Mostre para o grupo o suporte em que circula o texto. Pergunte se eles o conhecem, se já o leram. Faça circular alguns exemplares e peça que os alunos os folheiem.

Discuta oralmente:

- Para qual público o suporte¹¹ X está voltado?

2º) Mostre uma foto do autor e fale sobre ele. Discuta oralmente:

- Sobre o que vocês acham que ele escreve?

3º) Distribua o texto. Leia, em conjunto, as perguntas que devem ser respondidas a partir da leitura.

- Qual é o gênero do texto?
- Quais são os elementos do texto que fazem você chegar a essa conclusão?
- Quem escreveu o texto?
- O que esta pessoa faz?
- Quais são os elementos do texto que fazem você chegar a essa conclusão?

Não iremos nos estender nas demais questões apresentadas no trabalho, pois não se aplicam a nossos objetivos. Nosso interesse é chamar a atenção para o fato de que todas as perguntas em relação ao texto se referem da mesma forma aos elementos linguísticos: “Quais os elementos do texto que fazem você chegar a essa conclusão?”. É justamente a partir deste ponto que queremos discutir, pois é nele, em nosso entendimento, que residem as maiores dificuldades para o trabalho do professor de LP: identificados os elementos do texto que permitem formular as respostas, *como* fazer uma ponte entre a reflexão acerca do gênero e o ensino gramatical, ou, dito de outro modo: *como* proporcionar a reflexão sobre os elementos do texto, sem cair na tradicional aula de gramática?

A reflexão gramatical que propomos deve, além de possibilitar ao aluno o reconhecimento da contribuição dos elementos para a construção do sentido do texto, fornecer condições de reconhecimento destes em outras situações de uso, isto é, proporcionar um tipo de reflexão que permita o conhecimento *efetivo* do funcionamento dos recursos linguísticos. Para levar avante essa proposta, é fundamental discutir, mesmo que sucintamente, sobre o funcionamento dos gêneros discursivos. É o que faremos na sequência.

¹¹ Suporte refere-se ao tipo de veículo no qual o texto circula, livro, jornal, revista, fita cassete, CD, quer dizer, a artefatos gráficos, magnéticos ou informatizados onde os textos são publicados (PCN, 1998, p. 22).

5.2 Por que trabalhar gênero?

Segundo Schneuwly e Dolz (2004, p. 75), é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos alunos, constituindo-se em ponto de comparação para situar as práticas de linguagem. Os autores sugerem três dimensões para definir um gênero como suporte de atividade de linguagem: (1) os conteúdos e os conhecimentos que se tornam dizíveis por meio dele; (2) os elementos das estruturas comunicativas e semióticas partilhados pelos textos reconhecidos como pertencentes ao gênero e (3) as configurações específicas de unidades de linguagem, traços, principalmente, da posição enunciativa do enunciador e dos conjuntos particulares de sequências textuais e de tipos discursivos que formam sua estrutura.

Aprender a ler e escrever apenas um tipo de texto não garante ao aluno se sair bem com outros gêneros de texto. Para que o aluno se saia bem numa proposta de escrita ou leitura de uma história, de uma carta, de um texto argumentativo ou do relato de uma experiência de ciências é preciso que ele conheça e domine os diversos gêneros de discurso que circulam no meio social.

Nessa mesma direção, Barbosa (2001a) afirma que o trabalho com o gênero deve suscitar uma reflexão sobre a esfera de atividade pela qual circula, enfatizando-se suas condições gerais de produção, seu conteúdo temático, sua construção composicional e seu estilo:

Um trabalho com gêneros supõe não um trabalho por visitação, comum em livros didáticos – algo como ler um ou dois textos pertencentes a um gênero, responder perguntas de compreensão, trabalhar questões gramaticais e, por fim, produzir um texto -, mas, sim um trabalho intensivo que recorte as características das esferas de circula o e dos gêneros (...). Para tanto, há que se propor um trabalho que integre as práticas de leitura, produ o e análise ling stica (incluindo gramática) (BARBOSA, 2001a, p. 218).

A autora ressalta também que o trabalho com gêneros integrado a uma reflexão gramatical não esgota o trabalho com conteúdos gramaticais, o qual deve ser desenvolvido paralelamente para que o aluno possa (re)construir o sistema gramatical e ortográfico. E explica que não devemos orientar nossa escolha das dimensões discursivas e enunciativas por questões gramaticais que pareçam pertinentes, assim como também não se pode subordinar o ensino de gramática a elementos ling sticos presentes nos textos. O que, é claro, não

significa focalizar a gramática fora de textos, embora isso até possa acontecer, em casos muito específicos.

Acreditamos que o trabalho com gênero permite direcionar a aprendizagem para o que realmente interessa, ou seja, para o ensino de conteúdos gramaticais importantes para o desempenho linguístico do aluno, evitando-se assim o desperdício de esforços para o acúmulo de informações, disponíveis em nossas gramáticas, que, muitas vezes, nem mais estão em uso na língua.

Para exemplificar nossa perspectiva, tomaremos emprestada uma análise produzida em Barbosa (2001b), na qual o trabalho com as categorias tempo, pessoa e modos verbais está relacionado ao trabalho com o gênero:

Texto 1 - Uma notícia tem que se mostrar confiável. Além dos dados, as flexões utilizadas nos verbos ajudam a tornar o relato confiável. (...) Como a notícia trata de fatos já acontecidos ou que vão acontecer, excetuando o título e o olho, a maioria dos verbos usados estão no pretérito, se a notícia disser respeito a algo já acontecido, ou no futuro, se relatar algo que vai acontecer (BARBOSA, 2001b, p. 81-83).

Texto 2 - O Brasil tem 1 milhão de analfabetos na faixa etária de 15 a 19 anos. É uma população que hoje, diante das transformações no mercado de trabalho, dificilmente conseguirá qualquer emprego. Pela legislação educacional brasileira, aos 15 anos toda pessoa já **deveria** ter concluído pelo menos oito anos de estudo (grifos do autor) (Folha de S. Paulo, 21/jun./1998).

No **texto 1**, a autora apresenta brevemente as características do gênero notícia, e, no **texto 2**, reproduz uma notícia do jornal Folha de S. Paulo, na qual destaca o verbo **dever**. Numa abordagem “tradicional”, o verbo seria trabalhado de forma esquematizada e descontextualizada¹², mas a autora explora o uso dos tempos verbais através de questionamentos, de forma a provocar uma reflexão sobre as diferenças de sentido assumidas pelo enunciado, tão somente a partir da mudança do tempo verbal. Vejamos algumas das questões propostas pela autora:

- a) Prestando atenção ao verbo destacado, você diria que o autor da matéria acredita que toda pessoa que chega aos 15 anos já concluiu pelo menos 8 anos de estudo?
- b) Se a realidade fosse outra e o autor quisesse dar como certo o fato de que, aos 15 anos, toda pessoa já concluiu os 8 anos do ensino fundamental, que tempo do futuro deveria ser usado?

O tempo verbal utilizado no verbo destacado, “futuro do pretérito do indicativo”, expressa uma incerteza, ou seja, o autor da matéria não acredita que toda pessoa que chega aos 15 anos já tenha concluído pelo menos 8 anos de estudo. Se o tempo verbal utilizado fosse o “futuro do presente” “deverá”, teríamos outra proposição. Neste caso, o autor da matéria estaria dando como certo o fato de que, aos 15 anos, toda pessoa já concluiu os 8 anos do ensino fundamental.

Nessa análise, o aluno é levado a perceber a diferença de uso dos tempos verbais. E a autora, não propõe análise de outros verbos ou outros tempos, senão àqueles relacionados com a função do gênero: apresentar notícias ou fatos que já aconteceram ou irão acontecer. Nesse caso, o verbo destacado interfere diretamente no conteúdo da informação.

Seguindo na discussão sobre os gêneros, o trabalho com onomatopéias, por exemplo, pode oferecer um excelente rendimento com o gênero histórias em quadrinhos, como na análise que se segue:



Figura 7
Turma da Mônica¹³

O humor nessa história está em perceber que o toque do telefone atrapalha os personagens, Cebolinha, Mônica e Magali, na hora do banho, e não atrapalha o Cascão porque ele não toma banho. A linguagem não verbal, através da onomatopéia *TRIIIM* e de outros efeitos gráficos, foi utilizada para representar o som do telefone. Veja que o fone está no ar, reforçando a ideia de que o aparelho está tocando (como se o toque da campainha movimentasse o fone)¹⁴.

¹² Como, por exemplo, na gramática Cunha e Cintra, 1985, p. 451.

¹³ Disponível em: < <http://www.monica.com.br/index.htm> > Acesso em 01 de dezembro de 2009.

¹⁴ Esta reflexão faz parte do trabalho de estágio de Docência em Língua Portuguesa I realizado em parceria com a colega Carina Vezzosi. A análise está citada apenas parcialmente.

Essas análises mostram que o trabalho com a linguagem, a partir do estudo do gênero, pode favorecer muito a exploração das classes gramaticais que dele relevam. Não se trata aqui de negar a presença de quaisquer classes gramaticais em determinados gêneros e sim de aproveitar quando o gênero determina, exige, que elas atuem como elementos catalisadores e não como meros coadjuvantes, para proporcionar uma aprendizagem mais significativa.

5.3 Trabalhando o gênero e trabalhando com o gênero.

BARBOSA (2003, p. 9) argumenta que trabalhar **um** gênero específico não significa propiciar um conhecimento meramente instrumental, mas abrir novas possibilidades de reconhecimento de estruturas textuais. O motivo para que o aluno saiba mais sobre o gênero “receita”, por exemplo, não é somente torná-lo mais independente, capaz de fazer a própria comida, mas capacitá-lo para compreender e interagir com outros tipos de texto que se parecem com receita, tais como instruções de jogos, montagens de aparelhos, bulas, regulamentos, leis etc.

Na coleção *Trabalhando com os gêneros do discurso*¹⁵, encontramos projetos com as sequências necessárias para introduzir diferentes gêneros. A autora parte da apresentação de vários tipos de texto para que o aluno reconheça o gênero a partir de seus conhecimentos prévios e vá se dando conta das características, da estrutura, para depois estudar a forma de sua organização. As atividades são arranjadas de maneira a que o aluno seja sempre provocado a descobrir as características do gênero e, dessa forma, ir construindo o seu próprio conhecimento.

Para trabalhar **com** o gênero, sugerimos a proposta apresentada no livro *Práticas de Linguagem: gêneros discursivos e interação*, organizado por Fontana (2009). Nessa proposta, toda a reflexão linguística é feita sobre o texto com base nas características do gênero, diferentemente do trabalho apresentado por Barbosa, no qual a reflexão realizada é *sobre* o gênero. Embora seja dirigida a alunos universitários e do ensino médio, pode-se adaptá-la ao

¹⁵ A abordagem dos gêneros trazida aqui não é suficiente para um trabalho com a língua em uso, para isso sugerimos a consulta à coleção do grupo GRAPHE: *Trabalhando com os gêneros do discurso*, coordenado por Jacqueline Barbosa. Trabalho desenvolvido em forma de projetos, contemplando um número de sequências didáticas de leitura, reflexão e escrita de textos para a apropriação de um gênero específico.

ensino fundamental. As informações sobre os gêneros são organizadas num quadro resumo, como se pode ver (2009, p. 138).

Anúncio Publicitário	
<p>O que é É um gênero discursivo-argumentativo pelo qual se procura convencer o leitor a respeito de alguma idéia, serviço ou produto.</p>	
Quem escreve	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mais comumente a responsabilidade da autoria é de interessados, mas a realização é de profissionais especializados na área de marketing e relações públicas.
Propósito	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Convencer o leitor a aderir a uma idéia ou a adquirir um produto ou serviço.
Onde circula	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Em jornais e revistas (impressos ou virtuais); em páginas da internet, em muros ou paredes.
Quando	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A qualquer momento, de acordo com a periodicidade do veículo e com a necessidade de quem deseja divulgar a idéia ou o produto.
Quem lê	<ul style="list-style-type: none"> ▪ De maneira geral, qualquer leitor interessado no produto/serviço; em especial aqueles que se sintam atraídos pelo assunto ou pela forma de divulgação.
Por que lê	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Para conseguir informações sobre o que está sendo divulgado; por curiosidade ou necessidade.
Possível influência de leitura	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Adesão à idéia ou aceitação do produto divulgado; necessidade de consumo.
Reação em resposta à leitura	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aquisição do produto ou serviço divulgado. ▪ Visão crítica do que é divulgado.
Estrutura textual prototípica (usual)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Texto geralmente pouco extenso, contendo descrição e argumentação a respeito do tópico central; grande ênfase a aspectos não verbais (imagens).
Mecanismos linguísticos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Linguagem persuasiva. ▪ Nível de linguagem semiformal, formal ou informal, de acordo com o público-alvo. ▪ Frases curtas. ▪ Uso de paródias, de provérbios. ▪ Articulação entre linguagem verbal e visual (uso de imagens, figuras, fotos, desenhos, gráficos). ▪ Presença de estereótipos, de figuras de linguagem, de ambigüidade. ▪ Uso de esquemas, de estruturas paralelas sintaticamente. ▪ Verbos no imperativo e no presente do indicativo. ▪ Emprego de adjetivações para caracterizar o que está sendo divulgado.

O ensino da língua em uso não deve ser motivado somente a propósito do ensino das categorias gramaticais, mas principalmente da necessidade do aluno em apropriar-se dos gêneros com os quais vai se deparar em sua vida, porque os gêneros se constituem *também* por uma construção composicional e um estilo, o que nos leva diretamente à produção e análise linguística. Tendo em vista as dimensões deste trabalho, não será possível tratarmos de

vários aspectos linguísticos do gênero. Assim, escolhemos, para a construção de nossas propostas, focalizar a *categoria dos advérbios*. Mais especificamente, teremos que examinar a contribuição dessa categoria para a construção do sentido e propor uma reflexão sobre ela de forma a fazer uma relação entre seu uso nos textos com a reflexão gramatical.

Nossa escolha se deve a algumas de suas características. A limitação e a imprecisão da definição da classe dos advérbios, pelos critérios tradicionais, de um lado, e a sua importância na contribuição de sentido, de outro, nos levaram a escolher essa categoria para especificar o tipo de análise que estamos propondo.

Partindo do pressuposto de que considerar o advérbio apenas do ponto de vista da gramática tradicional não é suficiente, em absoluto, para sua análise nos textos, trazemos a contribuição de alguns estudiosos que se dedicaram ao tema.

Para Simka (2009, p. 12), o adjunto adverbial é um dos recursos que podem demonstrar a visão de mundo do enunciador, quase sempre de modo sutil. Os adjuntos adverbiais, considerados argumentos não-essenciais, podem não apenas espelhar o ponto de vista do falante como também ampliar semanticamente o enunciado.

O autor explica que ao inserirmos o termo *rapidamente*, ao enunciado “O professor explicou a questão.”, acrescentamos a informação de que a questão foi abordada de maneira positiva. Em “O professor explicou a questão *lentamente*.” e “O professor explicou a questão *com o meu auxílio*.”, ao inserirmos o termo *lentamente* ou *com o meu auxílio*, estamos expressando uma intenção de depreciar o ato praticado pelo professor. Já em “*Para mim*, o professor, *apesar dos seus esforços*, não explicou *satisfatoriamente* a questão.”, com o acréscimo de vários termos “não-essenciais”, ocorre uma ampliação do enunciado, mudando totalmente seu sentido. O enunciado explicita a opinião do falante em relação ao ato praticado pelo professor.

Para Neves (2006b, p.167), imprimir marcas no enunciado significa modalizar a linguagem, o que pode ser feito por diferentes meios linguísticos, como por exemplo:

(1) por um verbo auxiliar modal:

*Esse casarão **deve** ser ideal para o reumatismo de minha tia Margherita.*

(2) por um verbo de significação plena, indicador de opinião, crença ou saber:

***Acho** que por humilhação maior jamais passaram.*

(3) por um advérbio:

*Carlos e Pedro Moreno cochicharam, discutindo **provavelmente** detalhes da agonia.*

(4) por um adjetivo em posição predicativa:

*É **impossível** que o Brasil tome conhecimento de outra aberração.*

(5) por um substantivo:

*O homem não deve pensar muito, esta é a minha **opinião**.*

(6) pelas próprias categorias gramaticais (tempo / aspecto / modo) do verbo da predicação:

E a discussão ficaria nisso (grifos da autora).

O posicionamento do autor vem evidenciado, marcado linguisticamente, por palavras que ele usa conscientemente, ou não, no texto para imprimir sua marca pessoal ao criticar, ironizar ou opinar sobre determinado assunto.

5.4 Classificando os advérbios

Castilho (2006) alerta para o fato de que a gramática tradicional do Português considera o advérbio como “fundamentalmente, um modificador do verbo” (Cunha-Cintra, 1985, p. 529 *apud* CASTILHO, 2006, p. 106). E lembra também que, além da modificação, atribui-se igualmente aos advérbios o papel de adjetivar (“o Adv é o adjetivo do V”) e de substituir (“o Adv substitui o SP”).

Para Trask (2004, p.21), a classe de palavras que inclui vocábulos como “cedo” e “lentamente”, advérbio (*adverb*), descreve, na maioria dos casos, circunstâncias de uma ação: onde acontece (*aqui, alhures, perto*), quando acontece (*amanhã, frequentemente, raramente, nunca*) ou como acontece (*bem, cuidadosamente, espetacularmente, ressentidamente*). Ele reconhece que alguns advérbios têm significados menos comuns, que só podemos identificar de maneira segura atentando para suas propriedades gramaticais: posição na sentença, comparação por meio das palavras “mais” e “muito”.

Como observa Castilho (2006, p. 107), a classificação dos advérbios apresentada pela gramática tradicional “pode mostrar tudo, menos como essa classe funciona na língua.” Por isso, ele propõe identificar a atuação semântica e a atuação sintática dos advérbios.

Em sua proposta, Castilho identifica, primeiramente, as macrofunções semânticas dos advérbios, a partir da contribuição que dão à classe sujeito: *modalização, qualificação e quantificação*. Depois, identifica os tipos secundários, resultando na relação:

(1) Advérbios Predicativos

A) **Modalizadores**: esses advérbios verbalizam uma avaliação sobre o conteúdo da classe-sujeito. O estudo desse mecanismo permite ordená-los em:

1. Modalizadores Epistêmicos: a avaliação toma em conta o valor de verdade do segmento modificado, como em “realmente, provavelmente, possivelmente, talvez”;

2. Modalizadores Deônticos: o estado de coisas avaliado é considerado como algo que deve acontecer: “obrigatoriamente, necessariamente”;

3. Modalizadores Afetivos: o falante expressa uma reação pessoal em face do conteúdo que está sendo avaliado, como em “felizmente, sinceramente”.

B) **Qualificadores:** esses advérbios afetam as propriedades intencionais da classe-sujeito. A investigação desse processo permite identificar os:

1. Qualificadores Graduados: compreendem os Intensificadores (classe de “muito”) e os Atenuadores (classe de “pouco”).

2. Qualificadores Quase-Argumentais: são os que funcionam como constituintes do sintagma verbal (Falei francamente tudo o que queria).

3. Qualificadores Aspectualizadores: integram esta subclasse aqueles advérbios que afetam o caráter télico dos verbos, mudando suas propriedades intencionais. São télicos os verbos que codificam uma ação cujo começo e fim ocorrem simultaneamente; morrer é télico, e caminhar é atélico. Assim, o verbo “cair”, normalmente télico, passa a exemplificar o Aspecto Imperfectivo em “A chuva caiu lentamente naquela tarde de verão.” Dada a intervenção do advérbio Qualificador Aspectualizador “lentamente”.

C) **Quantificadores:** esses advérbios afetam a extensão da classe-sujeito, da seguinte forma:

1. Quantificadores Delimitadores: restringem a extensão da classe-sujeito, como em “Linguisticamente, o advérbio é uma classe complicada pra caramba.” Em que o advérbio linguisticamente restringe a complicação dos advérbios unicamente a determinado domínio científico.

2. Quantificadores Aspectualizadores: ampliam a extensão da classe-sujeito, expressando o Aspecto Iterativo, como em “Frequentemente me pergunto se em vez de passar sábados e domingos digitando textos, não deveria estar na praia.”

3. Quantificadores Aditivos / Subtrativos: adicionam ou subtraem indivíduos de um conjunto, como em “Mais feijão e menos conversa, faça o favor!”. A combinação de “mais” e “menos” com nomes/contáveis produziu o significado de adição / subtração. Se os nomes predicados fossem não contáveis, o efeito seria de Qualificação Graduada Intensificadora, como em “Mais amor e menos confiança, ó gajo!”

(2) Advérbios Não-Predicativos: Entram aqui os de Negação, Afirmação, Inclusão/Exclusão e Focalização. ¹⁶

(3) Advérbios Coesivos Esses advérbios ligam segmentos do enunciado, como em:

(a) Traduzir é servir: Consequentemente, trabalho de inferiores (João do Rio, FSP 28/3/1993).

(b) Agora farei um tremendo discurso sobre os advérbios. Primeiramente, discutirei seu estatuto categorial. Em segundo lugar; falarei sobre sua distribuição nos textos escritos, e então procurarei destrinçar suas semânticas. Agora, o primeiro aí que bocejar vai ter que catar exemplos.

Nos itens (a) e (b), os advérbios não modificam as classes próximas, nem verificam seu valor de verdade. Eles apenas conectam segmentos do texto, exercendo o papel de conjunções textuais.

A propósito dos advérbios predicativos, Ilari (2005) diz: “Além do caso mais ‘simples’ de predicação – aquele em que atribuímos propriedades a indivíduos por meio de um verbo -, a língua nos permite predicar acerca de predicados ou orações.” Ilari exemplifica a partir de um fato que marcou a história do atletismo: a vitória do atleta negro americano Jesse Owens, na prova dos 3000 metros, nas Olimpíadas de 1936. O fato histórico da vitória de Owens pode ser formulado, linguisticamente, de várias maneiras, mais ou menos complexas:

- (1) Owens ganhou.
- (2) Owens ganhou com boa margem.
- (3) Owens ganhou, felizmente.
- (4) Owens ganhou, desgraçadamente para Hitler.

O autor analisa: “Em (1) temos a formulação elementar, em que um predicado (‘ganhou’) se aplica a um indivíduo. Em (2), o predicado ‘ganhou’ é modificado por ‘com boa margem’: a façanha de Owens não foi simplesmente ganhar, mas ganhar com boa margem”. E ainda: “Em (3), ‘felizmente’ aplica-se como um comentário a ‘Owens ganhou’; em (4), ‘desgraçadamente para Hitler’ nos informa que a vitória de Owens foi ruim, na perspectiva de Hitler. Por trás de (1)/(4) existem então processos de construção diferentes”.

Segundo Ilari, “há em português várias palavras e construções gramaticais que podem ser usadas para realizar as operações de predicação de segundo grau”.

- Advérbios (como folgadoamente, desgraçadamente, felizmente, nos exemplos 3 e 4);
- Adjuntos adverbiais (com boa margem, no exemplo 2);
- Predicativos ([Foi preso porque] estava guiando bêbado);
- Certos usos de gerúndio ou do particípio: ele chegou correndo, ele entrou no carro de polícia algemado;
- Verbos que tomam como argumento uma oração completa, ou sua nominalização (Que Owens ganharia era imprevisível; a vitória de Owens era imprevisível.).

Feitas essas considerações teóricas, partiremos para nossas propostas. As teorias aqui postas nortearão as análises gramaticais que se seguirão. Entretanto, reiteramos que uma reflexão linguística não deve objetivar apenas o estudo gramatical, mas também a reflexão sobre o gênero. Nosso objetivo neste trabalho é pensar sobre a contribuição dos elementos

¹⁶ O autor exclui das classes dos advérbios os Circunstanciais de Tempo e de Lugar por considerá-los dêiticos. Tais elementos podem funcionar como argumentos sentenciais.

gramaticais para a compreensão do enunciado e pensar como, dentro desse contexto, podemos trabalhar os paradigmas gramaticais da língua. Em vista disso, não pretendemos aqui abordar questões relativas à interpretação, que podem estar além do estritamente linguístico. Para isso, sugerimos a leitura do trabalho de Galarza, *Leitura de texto/leitura de mundo: professores e alunos, autores do seu fazer*¹⁷.

¹⁷ Nesse trabalho, a autora apresenta uma atividade de leitura e compreensão de um texto jornalístico, demonstrando a importância da organização do conhecimento prévio sobre o assunto a ser abordado e das referências a respeito do gênero na compreensão do texto.

6 ATIVIDADES PROPOSTAS

Como o foco deste trabalho é a reflexão gramatical do texto a partir do gênero, as propostas metodológicas devem permitir a progressão do trabalho de análise a partir dele, isto é, o gênero constitui-se como elemento essencial para alcançar níveis mais elevados de compreensão dos fenômenos linguísticos. Nesse sentido, destacaremos a reflexão gramatical sobre o texto para relacionar com o estudo de conteúdos gramaticais que precisam ser abordados paralelamente ao estudo dos gêneros. A seguir, organizamos uma sequência de textos, procurando selecioná-los em gêneros com vistas a verificar a atuação dos advérbios para a construção de sentido.

6.1 TEXTO 1 – Os advérbios no gênero Receita

A receita, assim como um manual de instruções, nos fornece informações sobre ações necessárias que devem ser executadas para realizar uma tarefa. Por sua simplicidade e pela presença no cotidiano de nossos alunos é um excelente material de trabalho. A seguir, sugerimos uma reflexão gramatical sobre esse gênero.

BOLO DE COCO DA SHIRLEY¹⁸**INGREDIENTES**

5 xícaras de chá de farinha de trigo
 4 xícaras de chá de açúcar
 4 colheres de sopa de manteiga ou margarina
 1 vidro de leite de coco
 1 xícara de chá de leite
 7 ovos (claras em neve)
 1 colher de sopa de fermento
Cobertura
 2 xícaras de chá de açúcar
 1 xícara de chá de água
 100 grs. de coco ralado
COBERTURA
 2 xícaras de chá de açúcar
 1 xícara de chá de água
 100 grs. de coco ralado.

MODO DE PREPARO

Bata o açúcar com a manteiga até obter um creme, adicione as gemas e misture *muito bem*, vá acrescentando *alternadamente* a farinha, o leite de coco, e o leite e continue batendo *sempre*, por último acrescente o fermento batendo *bem* até obter uma massa lisa. Coloque as claras em neve , misturando *muito bem, delicadamente*. Leve ao fogo médio por *mais* ou *menos* trinta ou trinta e cinco minutos em forma untada e enfarinhada. *Depois* de assado e *ainda* quente coloque a cobertura furando com um garfo para penetrar *bem*.

PREPARO

Leve ao fogo o açúcar com a água e faça uma calda rala, junte o coco, mexendo *bem* de 2 a 3 minutos. Retire do fogo e coloque sobre o bolo *ainda* quente espalhando *uniformemente*.

Numa receita, é comum a presença de ações do tipo “misture”, “junte” etc. Essas palavras, os verbos, estão no modo imperativo. Utilizamos esse modo verbal quando queremos expressar um pedido, conselho e até mesmo uma ordem. Veja que, neste caso, ele está sendo usado para orientar.

1. Observe no texto que algumas ações como “misture” devem ser realizadas pela pessoa que vai fazer a receita e que algumas dessas ações aparecem acompanhadas de palavras como em “batendo **bem**”. Qual informação tais palavras acrescentam à ação?
2. Que outras palavras aparecem na receita para explicar melhor como se deve fazer uma determinada ação?
3. As palavras *alternadamente, delicadamente e uniformemente* indicam o modo como se devem acrescentar, misturar e espalhar os ingredientes. Qual dessas palavras pede que a ação seja executada com cuidado e devagar?
4. As palavras *depois* e *ainda* estabelecem relações lógicas na sequência do preparo do bolo. Que relações são expressas por esses dois elementos?

¹⁸ Fonte: disponível em: < <http://receitas.maisvoce.com.br> >- acessado em 06/12/2009

5. Em algumas receitas, ao lado de certos ingredientes, aparecem as expressões “a gosto” e “à vontade”. O que essas expressões querem dizer?¹⁹
6. Se retirássemos os advérbios, o que aconteceria? Teríamos o mesmo bolo?
7. Propor uma aula prática: fazer o bolo, lendo a receita, com o advérbio e sem ele.

6.2 TEXTO 2 – Os advérbios no gênero HQ

Uma história em quadrinhos conta uma história. É uma narrativa que envolve **fatos, personagens, tempo e espaço**. Os fatos narrados se organizam em seqüência. Numa HQ, a legenda é um pequeno texto que descreve algum fato ou informa alguma coisa geralmente relacionada com o início da história ou com a ligação entre um quadrinho e outro. A legenda também pode indicar tempo e lugar, através de expressões²⁰.



Observe a legenda ao lado:

Figura 8
Pequeninhos

Na história em quadrinhos *Cascão & Cebolinha em Amizade*, **ANEXO 1**, podemos observar que a passagem do tempo e a vida dos personagens é mostrada através da seqüência dos quadros. O comportamento dos personagens é revelado por suas ações, suas expressões, seus gestos, pelo modo como se comportam e se vestem. Essas situações são indicadas pela legenda e pela própria imagem. Procure identificar o que expressam os quadros a seguir:

¹⁹ Questão utilizada em Barbosa 2003, p. 25.

²⁰ Essas definições fazem parte do projeto de estágio realizado em parceria com a colega de graduação Carina Vezzosi. Tais definições são resultado de pesquisas em livros didáticos citados no relatório de estágio para a disciplina Estágio de Docência em Língua Portuguesa I.

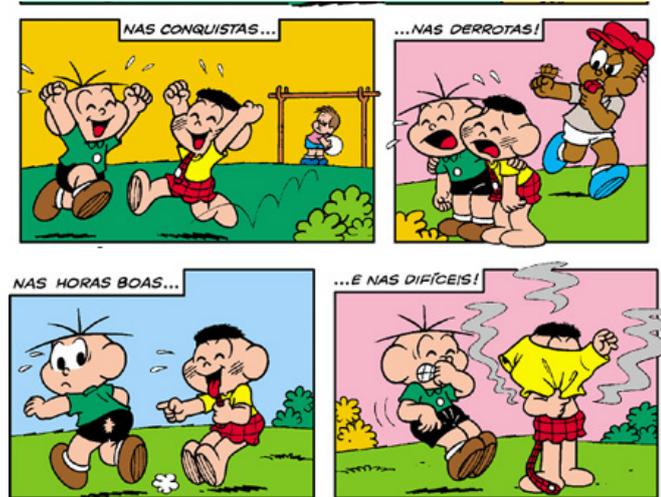


Figura 9
Cascao e Cebolinha

Observe que os recursos gráficos, traços, símbolos ou sinais que servem para “descrever” ou “narrar” situações e comportamentos, servem para acrescentar movimentos e sensações aos desenhos. As gotas que aparecem nos três primeiros quadros, por exemplo, indicam alegria, choro e até divertimento.

1. Como eram os momentos de convivência dos personagens.
2. O que você acha que a fumaça indica no quarto quadro?
3. Qual a relação do texto da legenda com a imagem?

Reescrevendo o texto em prosa poética, por exemplo, percebemos que outras dimensões (situações) as expressões *nas conquistas*, *nas derrotas*, *nas horas boas* e *nas difíceis* podem referir.

Amigos sabem quando serão amigos!
Pois compartilham momentos, dão força!
Estão sempre lado a lado!
Nas conquistas, nas derrotas!
Nas horas boas; e nas difíceis!

4. Você poderia dizer que tais expressões contextualizadas pelos quadrinhos são desnecessárias ao sentido que atribuem ao texto?



Figura 10
Nada em comum



Figura 11
Amizade

5. No quadro da **Figura 10** que significado você diria que a palavra *mesmo* tem no texto?
6. Que interpretação a expressão “não ter nada em comum” o quadro da **Figura 10** sugere?
7. Por qual outra expressão a palavra *mesmo* poderia ser substituída?
8. O último quadro da história, **Figura 11**, define a relação existente entre os personagens Cascão e Cebolinha. Como ele define essa relação?
9. Qual elemento permitiu que você chegasse a essa conclusão? Explique.

6.3 TEXTO 3 – Os advérbios no gênero música

Para a apreensão do sentido atribuído pelo compositor à letra de uma música seria necessário, como vimos dizendo, um estudo contextualizado, ou seja, o estudo do gênero, do estilo da banda, de outras músicas da banda. Para isso, o professor poderia ouvir com a turma diferentes músicas da banda, discutindo com ela a relação entre letra e questões sociais da época da composição, por exemplo. Vamos nos deter apenas em analisar que contribuições semânticas o jogo de palavras estabelecido na letra da música nos fornece para descobrir possibilidades de leitura.

Por Enquanto (Renato Russo)	
Mudaram as estações e nada mudou	Quando penso em alguém
Mas eu sei que alguma coisa aconteceu	Só penso em você
Está tudo assim tão diferente	E aí então estamos bem
Se lembra quando a gente chegou um dia a acreditar	Mesmo com tantos motivos p'rá deixar tudo como está
Que tudo era p'rá sempre	E sem desistir, nem tentar
Sem saber	Agora tanto faz
Que o p'rá sempre	Estamos indo de volta
Sempre acaba.	P'rá casa
Mas nada vai conseguir mudar o que ficou	

Fonte: RUSSO, R. Legião Urbana. In CD, 1995.

A letra dessa música traz informações que não são possíveis de inferir sem uma contextualização, e até mesmo com ela sua leitura não é simples. Isto é comum em letras de música bem como na poesia, e abre diferentes possibilidades, por isso mesmo são gêneros difíceis de trabalhar. Já no título nos deparamos com a relação semântica de duração entre a preposição *por* e a conjunção *enquanto*. O significado básico de *enquanto* é “ao mesmo tempo que”, ou “durante o tempo em que”, o que implica estados durativos. Essa relação temporal

pode ser entendida como: “tudo está em suspenso”, “tudo parece provisório”, “tudo parece estar aqui, por enquanto”.

No início do texto, vamos perceber que algo aconteceu, não explicitado. E que esse algo que mudou, que não é aparente, pode ser inferido do contraste entre a afirmação de que “*Mudaram as estações*” e a negação de que alguma coisa tenha mudado: “*nada mudou*”.

O autor sabe que alguma coisa aconteceu e o expressa: “*Está tudo assim*”. Através da palavra *assim* faz menção ao modo como estão as coisas. Nesse caso, o advérbio *assim*, que indica modo, tem uma natureza pronominal, funcionando como um referenciador textual que vem especificado por um sintagma de valor adjetivo: “tão diferente”.

Uma explicação a respeito dessa característica fórica do advérbio *assim* pode ser encontrada em Neves (2000, p. 242):

Não custa muito dizer “sim senhor, padrinho”. No meu tempo de rapaz era ASSIM que se dizia.

(*assim* = desse modo que acaba de ser indicado – anáfora)

Deixe disso mano: você não é **ASSIM** tão materialista.

(*assim* = desse modo que a seguir vai ser indicado – catáfora).

É claro que o professor não precisa entrar nesse nível técnico, mas isso não o impede de mostrar ao aluno a que elementos do texto esse termo se refere, como se faz com os pronomes substantivos.

A confirmação do modo diferente (*assim*) de como as coisas estão aparece na relação de contradição apresentada na reflexão sobre a mutação de um estado de coisas percebida através do advérbio *sempre*, que pode significar “contínuas vezes”, “em todos os momentos”, sugerindo a idéia de permanência ou de infinitude e a quebra dessa idéia de permanência: *Que tudo era p’rá sempre/Sem saber/Que o p’rá sempre/Sempre acaba.*

Esse jogo de oposição entre “o que mudou e não aparenta ter mudado” reflete uma resistência do autor a essa mudança que se revela através da proposição iniciada pelo emprego da conjunção adversativa *mas*: “*Mas nada vai conseguir mudar o que ficou.*” O seu desejo de manter as coisas como foram pode ser inferido pelo uso dos advérbios *aí* e *bem*, utilizados para situar e qualificar uma situação que passou, respectivamente. Seria importante trabalhar com os alunos outros exemplos, para chamar a atenção a respeito do trânsito que alguns advérbios circunstanciais fazem entre indicar tempo (*aí*) e lugar (*depois*), como em:

Depois da sala de jantar vinha um terraço espaçoso (NEVES, 2000, p. 256) (grifos da autora).

Inesperado é o desfecho da letra em que o autor afirma acreditar existirem motivos pra deixar tudo como está, crença expressa pelo advérbio *mesmo*, pois estão indo *de volta pra casa*. Novamente aparece uma contradição na correlação nos dois segmentos negativos, coordenados pela conjunção *nem* em “*sem desistir, nem tentar*”, que se explica através do advérbio *agora*, que parece situar o momento dizendo que tudo acabou, “*Agora tanto faz*”, é tarde demais, as coisas mudaram, independente da vontade desse *eu*, ou do *nós*, não há mais o que fazer.

6.4 TEXTO 4 – Os advérbios no gênero fábula

Através do texto *A verdadeira história dos três porquinhos*, **ANEXO 2**, é possível fazer uma boa reflexão a respeito do gênero, pois há o embricamento de gêneros, o autor insere um outro gênero dentro da história, dentro do gênero fábula. Podemos explorar com os alunos a finalidade de uso de determinados textos. Mostrar a eles que o objetivo de um texto pode ser identificado pelo gênero utilizado pelo autor: o uso de determinado gênero textual é uma estratégia de comunicação. Como vemos, a seguir, o autor, Jon Scieszka, ilustrou a capa do livro com a notícia do jornal *O diário do lobo: A verdadeira história dos três porquinhos* por A Lobo.

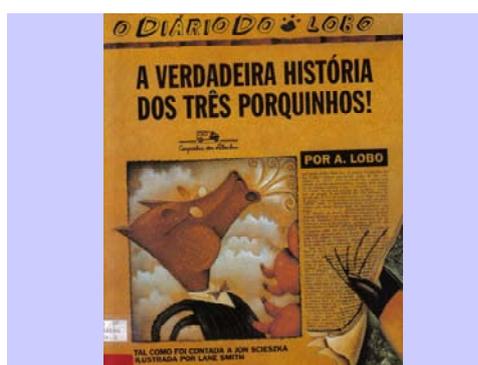


Figura 12

O diário do Lobo

Após a apresentação do texto aos alunos, como segue, sugerimos alguns comentários que podem orientar a análise.

1. Apresente o texto em lâminas, utilizando um retroprojetor, e faça, com os alunos, uma leitura dramática do texto.

2. Mostre para o grupo o livro.
3. Pergunte se eles o conhecem, se já o leram.
4. Faça o livro circular e peça que os alunos o folheiem.

Discuta oralmente:

Pergunte com que outro texto ele dialoga.

Peça que os alunos façam relação entre os dois textos (você pode ler em voz alta a fábula original para lembrá-los).

Proponha uma discussão sobre a intenção do autor em escolher o lobo para contar a história.

Essa escolha sinaliza que o autor quer se eximir de responsabilidade e deixa claro que essa é a versão da história, segundo o lobo (A. Lobo).

Podemos também propor uma reflexão entre os alunos acerca do fato de o enunciador se colocar em primeira pessoa. Fazê-los pensar que dessa forma o narrador legitima espaço para registrar sua opinião, e confessando suas dúvidas e incertezas, ganhar em credibilidade.

Eu sou o lobo Alexandre T. Lobo. Pode me chamar de Alex. Eu não sei como começou este papo de Lobo Mau, mas está completamente errado. Talvez seja por causa de nossa alimentação. Olha, não é culpa minha se lobos comem bichinhos engraçadinhos como coelhos e porquinhos. É apenas nosso jeito de ser. Se os cheeseburgers fossem uma gracinha, todos iam achar que você é Mau.

Por outro lado, podemos mostrar aos alunos que embora, o autor tenha apresentado a história como uma notícia, de fato ela não é, o texto tem a forma de notícia, mas não as características do gênero: uma notícia, para ter credibilidade, deve ser escrita em 3ª pessoa, ou seja, o relato deve ser neutro, e isso não ocorre na história contada pelo Senhor Lobo. O gênero notícia está “a serviço” do gênero fábula, pois a história preserva a estrutura que constitui o gênero fábula. Seria oportuno trabalhar um texto do gênero notícia, aproveitando para apontar outras diferenças entre as estruturas dos dois gêneros, por exemplo.

Outra característica que podemos abordar com os alunos é o caráter tendencioso do relato, chamando a atenção para a modalização do discurso através do uso de advérbios nos trechos: *mas está **completamente** errado* e *Ele tinha **provavelmente** um saco cheio de açúcar*, fazendo-os perceber que as informações do fato são filtradas pela avaliação do falante, pelos advérbios modais que “não são parte do significado proposicional, mas expressam uma atitude do falante em relação à proposição (NEVES, 2006b, p.201)”.

Pode-se trabalhar também a manifestação da modalização, através de marcadores morfológicos, no uso do verbo auxiliar modal ‘dever’, utilizado no trecho abaixo: “*Devia ser o crânio da família*”. Da mesma forma, o uso dos adjetivos: *querida* vovozinha e *querida e amada*

vovozinha sinalizam a intenção do narrador de passar uma imagem positiva de si. Em outro momento, o narrador qualifica seu resfriado (*resfriado terrível*), para convencer o leitor da intensidade e poder dos seus espirros:

Podemos aproveitar, ainda, e mostrar aos alunos que o texto apresenta outras características pertinentes ao gênero fábula em sua organização textual, tal como o uso de conjunções que fazem a junção dos blocos textuais (*ou, e, mas, então*), ocorrendo em início de frase. Esses elementos funcionam, conforme Neves (1984) como pausa dramática ao indicar um encerramento que, afinal, não se efetua. O que ocorre é um acréscimo diferenciado, marcando-se mais diretamente uma intervenção do sujeito da enunciação no enunciado: o inesperado da sequência após a pausa chama a atenção para o próprio fato de haver sequência.

Também as orações adverbiais antepostas (ou intercaladas): *Em todo o mundo, No tempo do Era Uma Vez*²¹, *Quando a poeira baixou* e *Quando a polícia chegou* exercem no texto “uma função de reorientação temática, geralmente, marcando rupturas temáticas no discurso” (NEVES, 2006b, p. 234).

6.5 TEXTO 5 – Os advérbios no gênero anúncio

Na publicidade comercial, em que o objetivo final é a compra do produto anunciado, muitas vezes, sobrelevam-se as qualidades do produto, intensificando-as através do emprego dos advérbios, na tentativa de captar a atenção do destinatário (MONNERAT, 2006), como veremos no anúncio a seguir:

²¹ Aqui *Era uma vez* está sendo empregado como substantivo. A estas ocorrências, nas quais uma frase expressa uma ação ou situação, Ilari denominou derivação delocutiva (*apud* MONTEIRO, 2005, p. 136).



Figura 13

Anúncio de biscoitos (a)



Figura 14

Anúncio de biscoitos (b)

O anúncio de biscoitos, **Figura 13**, é apresentado por Cereja (1999, p. 231) em relação aos termos ligados ao verbo: objeto direto, objeto indireto, adjunto adverbial:

No texto da parte inferior do anúncio, o adjunto adverbial *mais* é repetido.

Tudo o que você conhece
dos chocolates suíços
agora ainda em
mais mais mais
gostosos biscoitos.

O anúncio foi trabalhado da seguinte forma:

1. Identifique a palavra que ele modifica e indique a classe gramatical dela.
2. Qual é o valor semântico do adjunto do adjunto adverbial *mais*?
3. Qual foi, provavelmente, a intenção do anunciante ao repeti-lo?
4. Na comparação que esse termo estabelece na frase do anúncio, um dos elementos da comparação está subentendido. Levante hipóteses: a que se compara, então, o produto anunciado?

Como nosso objetivo é introduzir essa categoria gramatical através deste exercício, vamos trabalhar essas mesmas questões com as seguintes alterações:

1. Qual o valor semântico da palavra repetida?
2. Qual foi provavelmente a intenção do anunciante ao repeti-la?
3. A que outro termo ela se refere?
4. Na comparação que esse elemento estabelece no anúncio, um dos elementos da comparação está subentendido. Levante hipóteses: a que se compara, então o produto anunciado?

Distribua uma outra versão do texto sem esse elemento (**Figura 14**).

Discuta oralmente:

1. Comparem os anúncios. Existe diferença de sentido entre eles?
2. Continua existindo comparação, como no anúncio anterior?
3. Então, que diferença esse elemento trouxe para o texto?
4. Por qual(is) outro(s) termo(s) esse elemento poderia ser substituído?
5. Como poderíamos definir esses termos?

Coloque no quadro a definição fornecida pela turma, informando que a esses elementos chamamos de advérbios e que esses elementos recebem a denominação das circunstâncias ou dos valores semânticos que expressam.

Os elementos marcadores da comparação, em geral, são um advérbio de intensidade, como *tão*, *mais*, *menos* ou uma conjunção comparativa, como *quanto*, *como (do) que*. A expressão comparativa – especialmente a de igualdade – tem múltiplas possibilidades de realização, que estão à disposição dos usuários para escolha, segundo suas intenções, na busca de resultados de sentido, e segundo a conjuntura da interação (NEVES, 2006b, p. 71).

6.6 TEXTO 6 – Os advérbios no gênero Slogan

O *slogan* se apresenta de forma curta, funcionando como uma fórmula destinada a ser repetida pelo maior número de locutores possível. Caracteriza-se pela brevidade, por uma certa cadência e pelo impacto, obtidas através da utilização de rimas, simetrias silábicas, sintáticas ou lexicais (ANDRADE, 2005).



Fonte: www.artshopping.com.br²²

Figura 15
Charge (a)



Fonte: www.bucomania.blogspot.com²³

Figura 16
Charge (b)

O *slogan* adotado pelo governo federal, *Brasil: um país de todos*, gerou polêmica no país, como vemos nas charges das **Figuras 15** e **16**. Trata-se de textos que permitem uma boa discussão sobre as desigualdades sociais no país.

No *slogan* *Brasil um país de (quase) todos*, percebemos essa polêmica marcada pela inserção do advérbio *quase* como um elemento antagônico que produz um efeito negativo, ou seja, (re)orienta a conclusão para a negação do que é dito em outro nível do discurso. É uma excelente oportunidade para promover um debate entre os alunos a partir da inserção desse termo, e junto com eles poder identificar seu funcionamento como articulador de outras vozes (ideologias), que se alternam entre os dois discursos. Como complementação a esse trabalho, sugerimos outra atividade²⁴ com a qual se poderia desenvolver ainda mais a criticidade dos alunos:

Meu *slogan* é...

1º) Distribuir tiras de papel (5 a 6 tiras por aluno). Em um dos pedaços de papel, peça que cada um escreva um slogan pessoal demonstrando o seu “ponto forte”. Pode ser alguma coisa elaborada ou bem simples.

2º) Peça para que se organizem em grupos de 4 ou 5.

3º) Agora, os outros componentes do grupo devem reescrever os frases, utilizando advérbios como *quase*, *apenas*, *somente*, negando a imagem que os colegas descreveram.

5º) Ao final, o professor pode colocar as frases no quadro e compará-las.

²² Disponível em < <http://www.artshopping.com.br/lojavirtual/images/charge-brasil-de-todos.gif> > Acessado em 07 de dezembro de 2009.

²³ Disponível em < <http://bucomania.blogspot.com/2007/09/novo-slogan.html> > Acesso em 07 de dezembro de 2009.

²⁴ Trata-se de uma adaptação de atividade proposta por Falcetta (2000, p. 96).

6.7 TEXTO 7 – Os advérbios no gênero entrevista

Para trabalhar o gênero entrevista, podemos sugerir abrir uma discussão sobre os diferentes eventos ou situações em que realizamos esse gênero de interação como, por exemplo, entrevista de emprego, entrevista médica, etc. Uma entrevista se caracteriza por uma estrutura de perguntas e respostas, envolvendo um entrevistador e um entrevistado. Constitui uma interação na qual o entrevistador introduz o assunto e o entrevistado fornece as informações. Veremos, a seguir, uma reflexão que pode dar sequência ao trabalho com este gênero:

Infectologista: medidas de contenção são inúteis²⁵

Rosane de Oliveira

Em uma decisão histórica, que altera a rotina de mais de 1,5 milhão de estudantes, as redes estadual e particular de ensino prorrogaram o recesso escolar em duas semanas, até 17 de agosto. A determinação foi tomada devido ao avanço da epidemia de gripe A no Estado. Para falar sobre o assunto, o Gaúcha Atualidade entrevistou nesta manhã o infectologista Breno Riegel Santos, chefe do Serviço de Infectologia do Hospital Conceição.

— Eu não concordo com a ampliação do período de férias. Primeiro porque ninguém sabe que impacto isso terá. Provavelmente, vai diminuir temporariamente o número de casos.

Para Breno, os alunos em férias ampliadas não vão ficar em casa vendo televisão. Segundo ele, a criança vai para o shopping, cinema ou supermercado. Portanto, o contágio vai continuar acontecendo.

Do ponto de vista de um infectologista, todas essas medidas de contenção são inúteis. A epidemia já está instalada. Felizmente, é uma gripe de menos mortalidade e menos complicações que de outros anos.

(Zero Hora, 30 de julho de 2009)

1. No texto, o especialista faz uma avaliação da situação. Quais elementos do texto fazem você chegar a esta conclusão?
2. Qual o valor semântico destes elementos?
3. No texto, o especialista expressa uma opinião. Quais elementos do texto expressam tal opinião?
4. Que outros termos você conhece que expressam opinião?

²⁵ Fonte: disponível em: <http://zerohora.clicrbs.com.br>. Acessado em 07/12/2009

A intenção, nesta proposta, é trabalhar com a modalização epistêmica e afetiva. Mostrar o funcionamento do advérbio como elemento modificador de um segmento, atribuindo uma avaliação do enunciador sobre o conteúdo, como em “*provavelmente*, vai diminuir”, e expressando uma reação pessoal em face ao conteúdo que está sendo avaliado, como em “felizmente, é uma gripe de menos mortalidade”.

Após uma reflexão sobre o gênero e os recursos lingüísticos utilizados em sua estrutura, seria interessante propor uma atividade prática de entrevistas a ser apresentada pela turma.

Temos convicção de que muitos outros aspectos poderiam ter sido discutidos a partir dos textos nas análises propostas. Eles certamente podem dar margem a muitas outras discussões sobre os recursos lingüístico-gramaticais de que se valem seus autores. No entanto, acreditamos ter alcançado nosso objetivo, qual seja, o de mostrar que a constituição do(s) sentido(s) destes textos é tributária da contribuição dos advérbios.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a realização deste trabalho muitas leituras e reflexões fizeram com que vislumbrássemos novos horizontes.

Em busca de respostas ao *o quê e como* ensinar na aula de LP, assumimos como ponto de partida o momento da análise linguística do texto. Embora já tivéssemos trabalhado conteúdos gramaticais a partir do gênero, em nosso estágio de docência, não havíamos percebido que a reflexão gramatical de um texto deve iniciar pela reflexão do próprio gênero. Ao nos depararmos com as análises de Neves (2006), Monnerat (2006), Kuhn & Flores (2008) e Barbosa (2001, 2003) percebemos que a dificuldade enfrentada para a análise do texto vinha do nosso olhar sobre o texto. Seguindo a tradição, olhávamos para o texto e procurávamos apenas os elementos linguísticos a serem trabalhados, os “advérbios”, por exemplo.

Foi a partir de algumas conversas com alguns professores, do retorno a materiais das disciplinas já cursadas, do olhar sobre as características dos textos de livros didáticos e principalmente do trabalho com gênero de Barbosa que pudemos perceber com mais clareza nossa tarefa.

Num primeiro momento, pensávamos que o trabalho deveria ser *com* o gênero e que isso seria o suficiente, no entanto, percebemos que, ao focar *o* gênero, poderíamos realizar um trabalho mais efetivo de aproximação com a reflexão linguístico-gramatical. Acreditamos que trabalhar *o* gênero proporciona o conhecimento/reconhecimento do processo no qual o texto foi produzido, disponibilizando mais informações e melhores reflexões sobre o produto/texto do que conhecê-lo acabado.

Finalmente, percebemos que a análise de um conteúdo gramatical deve ser focada na relevância que assume no gênero em que circula o texto. Assim, a aprendizagem de tal conteúdo fará muito mais sentido ao aluno, podendo, inclusive, ser mais prazerosa.

O percurso realizado nos mostrou o grau de dificuldade de entendimento enfrentado também por professores que estão distantes das discussões teóricas e necessitam de acesso às pesquisas desenvolvidas pela comunidade acadêmica.

Em fim, concluímos que para o exercício de uma prática de ensino de LP voltada para a reflexão da língua, ou seja, de uma prática de reflexão linguística que articule o ensino gramatical com as práticas de linguagem, como determinam os PCN, precisamos melhorar a formação dos professores das redes básicas. Isso pode se dar através de cursos de atualização, ou outras formas de trabalho, que permitam o contato dos docentes com o já significativo material disponível, ao qual tivemos acesso na realização deste trabalho. Aliás, a quantidade de material que encontramos em teses, livros, sites e revistas é inversamente proporcional a sua pouca penetração no trabalho dos professores nas escolas. Pensamos que essa situação seja indicativa da falta de diálogo entre a universidade e as redes de ensino e pode ser causa, juntamente com a insuficiente preparação dos professores, da não implementação das diretrizes apontadas pelos PCN.

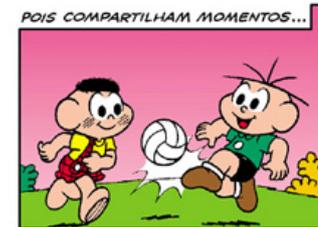
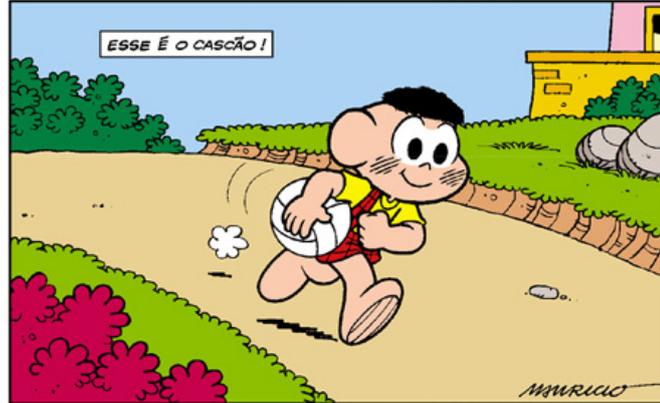
REFERÊNCIAS

- ANDRADE, A. E.; CIRELLI, R. A. *Polifonia em slogans*. Letra Magna: Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura. Ano 02, 2005.
- ANTUNES, M. I. *Aula de Português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BARBOSA, J. P. *Trabalhando com os gêneros do discurso: Uma perspectiva enunciativa para o ensino de língua portuguesa* (Tese de doutorado). São Paulo: PUC/SP, 2001a
- BARBOSA, J. P. *Trabalhando com os gêneros do discurso: relatar notícia*. São Paulo: FTD, 2001b.
- BARBOSA, J. P. *Trabalhando com os gêneros do discurso: instruir receita*. São Paulo: FTD, 2003.
- BATISTA, A. A. G. *Aula de português: discurso e saberes escolares*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BECHARA, E. *A correção idiomática e o conceito de exemplaridade*. In AZEREDO, J. C. de. (org.) *Língua Portuguesa em debate: Conhecimento e ensino*. Petrópolis: Vozes, 2007, p.11-18.
- CASTILHO, A. A. *A língua falada no ensino do português*. São Paulo: Contexto, 2006.
- CEREJA, W. R. *Gramática reflexiva: texto, semântica e interação*. São Paulo: Atual, 1999.
- CUNHA, C.; CINTRA, L. *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- FALCETTA, A. P. *et al. Cem aulas sem tédio: sugestões práticas, dinâmicas e divertidas para o professor*. Santa Cruz: Ed. Instituto Pe Réus, 2000.
- FÁVERO, T. O. "Gramática: objeto descartável?" *Cadernos do IL*, n.17, jun.1997, p.79-86.
- FERNANDES, M. T. O. *Trabalhando com os gêneros do discurso: narrar fábula*. São Paulo: FTD, 2001.
- FONTANA, N. M.; PAVIANI, N. M. S.; PRESSANTO, I. M. P. *Práticas de linguagem: gêneros discursivos e interação*. Caxias do Sul: Educs, 2009.
- FLORES, V. do N.; TEIXEIRA, M. *Introdução à linguística da enunciação*. São Paulo: Contexto, 2008.
- GALARZA, D.K. "Leitura de texto/leitura de mundo: professores e alunos, autores do seu fazer". In: PEREIRA, N. M.; SCHÄFFER, N. O.; BELLO, S. E. L.; TRAVERSINI, C. S.; TORRES, M. C. A.; SZEWCZYK, S. (orgs.). *Ler e escrever: compromisso no ensino médio*. Porto Alegre, Ed. da UFRGS, 2008, p. 225-237.
- GERALDI, J. W. (org). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2006.

- ILARI, R. *Introdução ao estudo do léxico*. São Paulo: Contexto, 2005.
- KOCH, I.V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.
- KUHN, T. Z.; FLORES, V. N. *Enunciação e ensino: a prática de análise linguística na sala de aula a favor do desenvolvimento da competência discursiva*. Letras de Hoje, Porto Alegre, v43, n. 1, p.69-76, jan./mar. 2008. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br>> Acesso em 28 de outubro de 2009.
- LUFT, C. P. *A palavra é sua: língua portuguesa – 5ª série*. São Paulo: Scipione, 2002.
- MESQUITA, R. M.; MARTOS, C. R. *Gramática pedagógica*. São Paulo: Saraiva, 2005.
- MONNERAT, R. S. M. *A categoria do advérbio no discurso da publicidade: a interface gramática e discurso*. Cadernos do CNLF (CIFEFIL), Rio de Janeiro, v. IX, n. 11 p. 9-22, 2006. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/txcnlf/11/01.htm>> Acesso em 10 de outubro de 2009.
- MONTEIRO, J. L. *A estilística*. São Paulo: Vozes, 2005, p.136, 151 e 152.
- NEVES, M. H. de M. *Gramática de usos do português*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- NEVES, M. H. de M. *Que gramática estudar na escola?* São Paulo: Contexto, 2006a.
- NEVES, M. H. de M. *Texto e gramática*. São Paulo: Contexto, 2006b.
- POSSENTI, S. *Sobre o ensino de Português na escola*. In: GERALDI, J. W. (org) *O texto na sala de aula – 4. Ed.* São Paulo: Ática, 2006, p. 32-38.
- RUSSO, R. *Legião Urbana*, São Paulo: EMI-Odeon, 1984. 1 CD Por Enquanto (3min15seg). Remasterizado em digital.
- ROXO, R. (org) *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN'S*. São Paulo: EDUC; Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.
- SCHNEUWLY, B.; Dolz, J. *Gêneros Oraís e Escritos na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.
- SCIESZKA, J. *A verdadeira história dos três porquinhos*. São Paulo: CIA das Letrinhas, 1993. Disponível em: <<http://sites.google.com/site/leituraereitura/releitura>> Acesso em: 10 de outubro de 2009.
- SIMKA, S. *Gramática tradicional: Marcando sutilmente*. Revista Discutindo Língua Portuguesa. Ano 1 / nº 5 - São Paulo: Escala Educacional, 2009.
- SOUSA, M. *Cascão e Cebolinha em Amizade*. Disponível em: <<http://www.cirilovelosomoraes.com.br/2009/05/09/cascão-e-cebolinha-em-amizade>>. Acesso em 21 de novembro de 2009.
- TRASK, R. L. *Dicionário de linguagem e linguística*. São Paulo: Contexto, 2004.

ANEXO 1

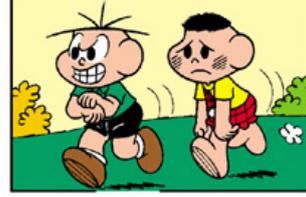
CASCÃO & CEBOLINHA EM AMIZADE



AMIZADE NEM SEMPRE É PENSAR DO MESMO JEITO!



MAS ABRIR MÃO...DE VEZ EM QUANDO!



AMIZADE É COMO TER UM IRMÃO...



...QUE NÃO MORA NA MESMA CASA!



É COMPARTILHAR SEGREDOS...



...EMOÇÕES!



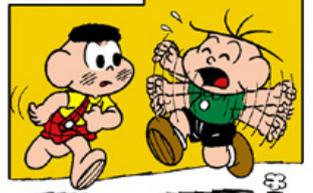
É COMPREENSÃO ...



...É DIVERSÃO!



É CONTAR COM ALGUÉM ...



...SEMPRE QUE PRECISAR!



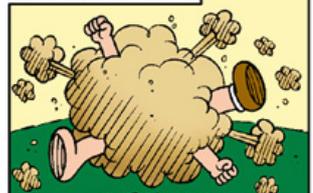
É TER ALGO EM COMUM!



É NÃO TER NADA EM COMUM!

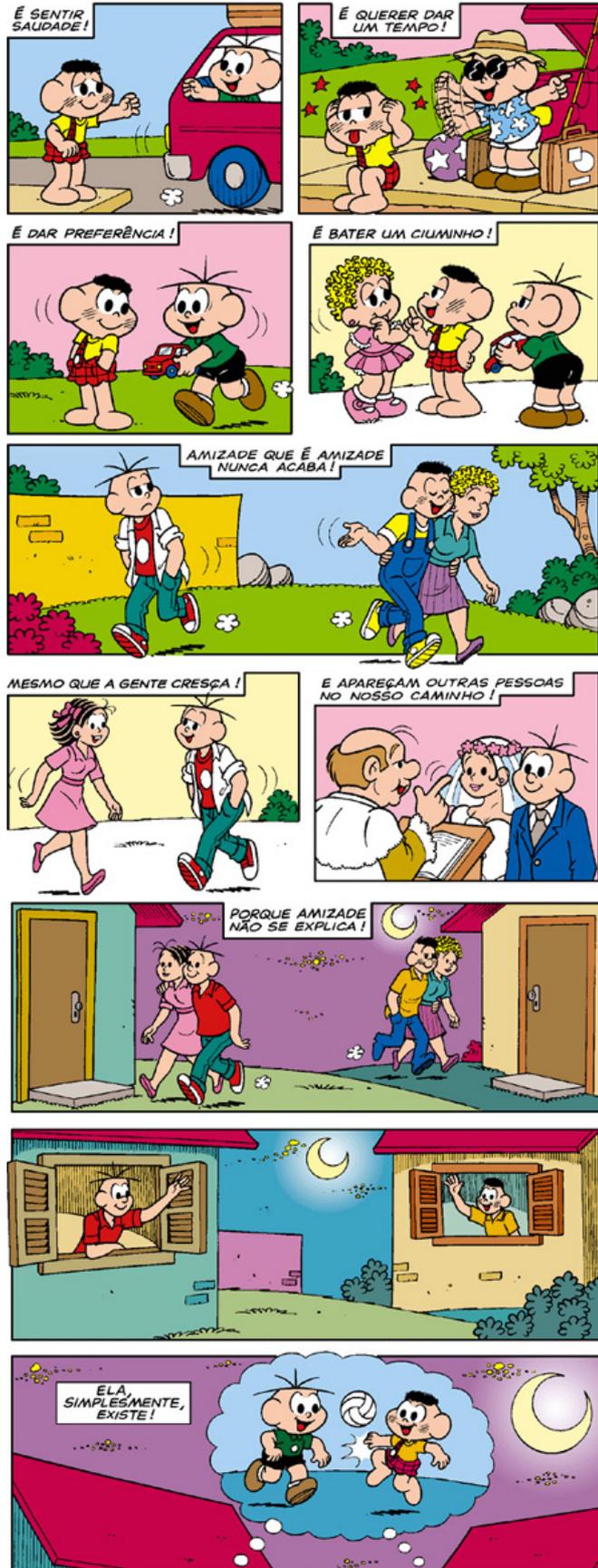


É NÃO TER NADA EM COMUM, MESMO!



É SABER QUE SE TEM MAIS EM COMUM DO QUE SE IMAGINA!





ANEXO 2

A verdadeira história dos três porquinhos - Jon Scieszka

Em todo o mundo, as pessoas conhecem a história dos Três Porquinhos. Ou pelo menos, acham que conhecem. Mas, eu vou contar um segredo. Ninguém conhece a história verdadeira, porque ninguém jamais escutou o meu lado da história.

Eu sou o lobo Alexandre T. Lobo. Pode me chamar de Alex. Eu não sei como começou este papo de Lobo Mau, mas está completamente errado. Talvez seja por causa de nossa alimentação. Olha, não é culpa minha se lobos comem bichinhos engraçadinhos como coelhos e porquinhos. É apenas nosso jeito de ser. Se os cheeseburgers fossem uma gracinha, todos iam achar que você é Mau.

Mas como eu estava dizendo, todo esse papo de Lobo Mau está errado. A verdadeira história é sobre um espirro e uma xícara de açúcar.

No tempo do Era Uma Vez, eu estava fazendo um bolo de aniversário para minha querida vovozinha. Eu estava com um resfriado terrível, espirrando muito. Fiquei sem açúcar. Então resolvi pedir uma xícara de açúcar emprestada para o meu vizinho. Agora, esse vizinho era um porco. E não era muito inteligente também. Ele tinha construído a casa de palha. Dá para acreditar? Quero dizer, quem tem a cabeça no lugar não constrói uma casa de palha. É claro que sim, que bati, a porta caiu. Eu não sou de ir entrando assim na casa dos outros. Então chamei: “Porquinho, você está aí?” Ninguém respondeu.

Eu já estava a ponto de voltar para casa sem o açúcar para o bolo de aniversário da minha querida e amada vovozinha. Foi quando meu nariz começou a coçar. Senti o espirro vindo. Então inflei. E bufei. E soltei um grande espirro.

Sabe o que aconteceu? Aquela maldita casa de palha desmoronou inteirinha. E bem no meio do monte de palha estava o Primeiro Porquinho – mortinho da silva. Ele estava em casa o tempo todo. Seria um desperdício deixar um presunto em excelente estado no meio daquela palha toda. Então eu o comi. Imagine o porquinho como se ele fosse um grande cheeseburger dando sopa.

Eu estava me sentindo um pouco melhor. Mas ainda não tinha minha xícara de açúcar. Então fui até a casa do próximo vizinho. Esse era um pouco mais esperto, mas não muito. Tinha construído a casa com lenha. Toquei a campainha da casa com lenha. Ninguém respondeu. Chamei: “Senhor Porco, senhor Porco, está em casa?”

Ele gritou de volta: “Vá embora Lobo. Você não pode entrar. Estou fazendo a barba de minhas bochechas rechonchudas”. Ele tinha acabado de pegar na maçaneta quando senti outro espirro vindo. Inflei. E bufei. E tentei cobrir minha boca, mas soltei um grande espirro. Você não vai acreditar, mas a casa desse sujeito desmoronou igualzinho a do irmão dele.

Quando a poeira baixou, lá estava o Segundo Porquinho – mortinho da silva. Palavra de hora. Na certa você sabe que comida estraga se ficar abandonada ao relento. Então fiz a única coisa que tinha de ser

feita. Jantei de novo. Era o mesmo que repetir um prato. Eu estava ficando tremendamente empanturrado. Mas estava um pouco melhor do resfriado.

E eu ainda não conseguira aquela xícara de açúcar para o bolo de aniversário da minha querida e amada vovozinha. Então fui até a casa do próximo vizinho. Esse sujeito era irmão do Primeiro e do Segundo Porquinho. Devia ser o crânio da família. A casa dele era de tijolos. Bati na casa de tijolos. Ninguém respondeu. Eu chamei: “Senhor Porco, o senhor está?” E sabe o que aquele leitãozinho atrevido me respondeu? “Caia fora daqui, Lobo. Não me amole mais.”

E não me venham acusar de grosseria! Ele tinha provavelmente um saco cheio de açúcar. E não ia me dar nem uma xicrinha para o bolo de aniversário da minha vovozinha. Que porco! Eu já estava quase indo embora para fazer um lindo cartão em vez de um bolo, quando senti um espirro vindo. Eu inflei. E bufei. E espirrei de novo.

Então o Terceiro Porco gritou: “E a sua velha vovozinha pode ir às favas.” Sabe sou um cara geralmente bem calmo. Mas quando alguém fala desse jeito da minha vovozinha, eu perco a cabeça. Quando a polícia chegou, é evidente que eu estava tentando arrebentar a porta daquele Porco. E todo o tempo eu estava inflando, bufando e espirando e fazendo uma barulheira. O resto, como dizem, é história.

Tive um azar: os repórteres descobriram que eu tinha jantado os outros dois porcos. E acharam que a história de um sujeito doente pedindo açúcar emprestado não era muito emocionante. Então enfeitaram e exageraram a história com todo aquele negócio de “bufar, assoprar e derrubar sua casa”.

E fizeram de mim um Lobo Mau. É isso aí. Esta é a verdadeira história. Fui vítima de armação. Mas talvez você possa me emprestar uma xícara de açúcar”.