

A GÍRIA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL¹

Luciene Maria PATRIOTA²

RESUMO

Estudos mostram que, hoje, a presença da gíria em diversos segmentos da sociedade é fato concreto. Em virtude disso, o presente artigo se propõe mostrar sua presença em manuais didáticos de língua portuguesa e analisar, a concepção de língua, fala, escrita e gíria desses manuais. Para isso, escolheu-se os três manuais mais utilizados em escolas públicas e privadas da cidade de Campina Grande – PB. Em seguida, fez-se um levantamento numérico das atividades com gíria desses manuais para uma posterior análise qualitativa das mesmas. A análise mostrou que a gíria está presente nos manuais didáticos e suas atividades deixam transparecer uma concepção de língua ainda voltada para o padrão, com uma visão dicotômica entre fala e escrita. A gíria é exclusiva da fala, necessitando ser eliminada quando usada na escrita. Constatou-se, portanto, que o tratamento dispensado às gírias pelos manuais didáticos ainda se encontra muito longe de oferecer ao aluno uma visão de língua como processo dinâmico de interação, ligado diretamente aos seus usuários e aos diversos usos lingüísticos.

PALAVRAS-CHAVE: Gíria. Língua. Fala. Escrita. Livro-didático. Ensino.

INTRODUÇÃO

Por representar um vocábulo presente nas mais diversas situações comunicativas, envolvendo pessoas de variadas faixas-etárias, a gíria surge como um uso da língua que necessita de uma abordagem consistente por parte da escola – através, principalmente, do livro didático, seu principal instrumento de trabalho – como forma de envolver o aluno nas mais diversas situações de interação.

Sendo a instituição escolar um lugar social, responsável pela produção e divulgação de conhecimentos, informações e opiniões e estando a gíria no cotidiano de quase todos os segmentos da sociedade, estudar e analisar seu uso dentro do contexto da escola proporcionará aos falantes da língua o domínio de variações lingüísticas distintas e os preparará para saber adequar sua linguagem a cada situação de uso que vivenciar, tanto na modalidade escrita como na oral.

Diante disso e reconhecendo a importância desse vocábulo, propomo-nos, neste artigo, fazer um levantamento quantitativo da presença da gíria em livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental e analisar, através das propostas de atividades sugeridas por estes manuais, a concepção de língua, fala e escrita que tais atividades deixam transparecer.

Para isso, escolhemos as coleções mais adotadas pelas principais escolas privadas e públicas da cidade de Campina Grande – PB. Após consulta à 3ª Região de Ensino da SEC – PB e a 17 escolas da rede privada, chegamos às seguintes coleções:

- a) PORTUGUÊS: LINGUAGENS dos autores William Cereja e Thereza Magalhães, volumes 5 a 8, publicada pela Editora Atual, no ano de 1998;
- b) LINGUAGEM NOVA (Ed. Reformulada) dos autores Faraco e Moura, volumes 5 a 8, publicada pela Editora Ática, no ano de 1999; e

¹ Este artigo é um recorte da monografia intitulada “Registros lingüísticos em livros didáticos de português do ensino fundamental: o caso da gíria”, apresentada no curso de Especialização em Linguística Aplicada ao ensino de língua portuguesa, no ano de 2002, na UFCG, sob a orientação da profª Mª Auxiliadora Bezerra.

² Universidade Federal de Campina Grande.

- c) LENDO E INTERFERINDO das autoras Anna Frascolla, Aracy Fér e Naura Paes, volumes 5 a 8, publicada pela Editora Moderna, no ano de 1999.

Na análise, denominamos estas coleções C1, C2 e C3, respectivamente.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS MODALIDADES DE USO DA LÍNGUA E ENSINO

A tradição escolar de considerar a escrita padrão da língua como, quase exclusivamente, seu objeto de ensino tem uma história de longa data que, segundo Bagno (2001a:138,142), se iniciou nos tempos do Brasil colônia. Da nossa independência até hoje, muitos anos se passaram, porém muitas marcas da época do Brasil colônia continuaram muito fortes em nossa cultura. Em outras ex-colônias européias, o processo de independência caminhou no sentido do desligamento das antigas práticas políticas, econômicas e sociais para a formação de uma nova realidade social. No entanto, no Brasil, a prática foi inversa. A economia continuou rural, a escravidão perdurou por muito tempo, toda estrutura política, econômica e social continuou nas mãos da chamada elite, sempre um pequeno grupo, e Portugal continuou sendo o modelo idealizado e seguido pela “antiga colônia”.

Ainda segundo Bagno (2001a), no que se refere ao uso da língua, esta herança colonial também se refletiu. O falar e escrever correto, padrão, sempre pertenceu a Portugal e, no Brasil, apesar de todas as nossas diferenças culturais, sociais, econômicas e políticas, a prática de ensino de língua voltou-se, exclusivamente, para usos próprios de Portugal, revelando uma postura prejudicial ao ensino em nosso país.

Um dos grandes prejuízos foi a criação, em nossa cultura, de dois pólos bem distintos e separados: um relacionado ao uso padrão da língua, baseado em usos de Portugal e ligado diretamente às elites dominantes; e outro relacionado às grandes camadas sociais, ditas populares, que não têm acesso a esse “padrão ideal” de língua, mas que apresenta realizações concretas desta num quadro de variações amplo (BAGNO, 2001a).

Diante deste quadro histórico foi que a escrita se estabeleceu como objeto único de estudo da escola, ocupando todos os seus espaços. A escola passou a ter a missão de ensinar os padrões culturais da sociedade, padrões estes ligados diretamente à escrita. Daí o estabelecimento de uma das suas maiores falhas: a falta de espaço para a língua falada e todas as demais modalidades de uso da mesma (NEVES, 2001: 329).

De acordo com Silva (2000), este abismo perdurou e chegou até nossos dias: poucos tendo acesso ao conhecimento formal/padrão/normativo da língua e uma grande maioria distante deste padrão. Somente a partir da década de 60 do século passado, com a chamada Revolução Educacional, uma grande massa vinda das camadas populares da sociedade começou a chegar às escolas, trazendo consigo uma grande diversidade de usos da língua e obrigando-as a reverem seus conceitos e práticas.

O saber unicamente gramatical, com excesso de terminologias, definições circulares, visão preconceituosa e purista da língua, exclusão de usos reais e concretos desta, a formação previsível, mecânica, homogênea, valorização da escrita, em síntese, a política do “certo e do errado” começa a “bater de frente” com os usos reais que chegam à escola através desta nova realidade (SUASSUNA, 1995; BATISTA, 1997; CASTILHO, 1998).

Foi neste contexto, no início dos anos 60, do século XX, com o advento da Sociolinguística – mais especificamente da Sociolinguística Variacionista – e outras correntes, que a língua começou a ser vista e estudada na perspectiva de seus usos reais, dentro de condições sociais de produção concretas.

A variação linguística, algo inerente a toda língua, e que envolve aspectos geográficos, sociais, extralinguísticos, econômicos, políticos, contextuais, etários que, por si só, eliminam a concepção de língua homogênea, monolítica e a-histórica que toda nossa tradição escolar perpassou

até hoje, abriu espaço para que outras formas de uso da língua, não apenas a escrita culta, começassem a ser estudadas e analisadas (SUASSUNA, op.cit.; CASTILHO, op. cit.).

Porém, o peso da tradição continuou forte. Todo processo formal de educação – envolvendo sociedade, famílias, instituições escolares – continuou exigindo a modalidade escrita como objeto de estudo da escola, fato este que chegou até as práticas atuais. A visão dicotômica fala x escrita perdurou e instaurou uma divisão clara, um fosso no qual um uso (a escrita) é sempre privilegiado em detrimento do outro (a fala).

No entanto, as duas modalidades operam num contínuo, uma influenciando a outra, em diversas fases de aquisição da escrita. Sendo assim, *postular algum tipo de supremacia ou superioridade de alguma das duas modalidades seria uma visão equivocada* (Marcuschi, 2001:35).

Devido à longa tradição de considerar a fala e a escrita numa visão dicotômica, criou-se o inconveniente de estabelecer que é na fala que temos o lugar do erro, do caos, do total descaso com as regras gramaticais e na escrita o lugar da norma, do padrão, do uso correto da língua.

No entanto, analisando a questão na perspectiva da Sociolinguística Variacionista, a variação se dá tanto na fala como na escrita, pois:

o formato de nossas atividades lingüísticas varia muito a depender dos contextos, dos interactantes, das necessidades e da sociedade em que as atividades são realizadas. O certo é que diariamente operamos com a língua em condições e contextos os mais variados (MARCUSCHI, 2001:10).

Na visão de Travaglia (1997), tanto a fala como a escrita apresentam graus de variação bem definidos. Segundo este autor, “podemos ter textos altamente formais na língua falada e textos totalmente informais na língua escrita” (p.53).

GÍRIA E ENSINO DE LÍNGUA

É numa visão de língua voltada para a variação que se encontra lugar e explicação para muitos fenômenos lingüísticos que ocorrem fora do chamado padrão culto da língua.

Estes fenômenos foram chamados por Camacho e Alkmim (2001) e Preti (1984) de linguagens especiais. Formas e expressões lingüísticas que, motivadas por fatores como idade, sexo, profissão, condição social, escolaridade, surgem como variações próprias de grupos que compartilham uma forma particular de comunicação, como as gírias, jargões, calões, etc.

Dessas linguagens especiais, uma ocupa lugar de destaque: a gíria. Vocábulo típico da linguagem oral, a gíria, desde seus primeiros representantes – mascates da Idade Média – é ligada diretamente aos grupos marginalizados e excluídos da sociedade. Aqueles que, por diversas razões (sociais, econômicas, políticas), vivem à margem da sociedade.

Este vocábulo apresenta forte teor de coesão e são formadores de comportamentos, principalmente de adolescentes e jovens. Porém, por outro lado, são repletas de significados e expressão que, pelo fator valorização, ainda são vistas por muitos da sociedade como deturpação, degeneração, degradação do padrão formal estabelecido como culto da língua: o da gramática normativa (TRAVAGLIA, op. cit.).

No entanto, de acordo com Preti (2000), apesar de todo preconceito que a cerca, a gíria é um fenômeno que tem, cada vez mais, invadido a sociedade em seus mais diversos segmentos e níveis – etários, sociais, econômicos e culturais.

Muitos fatores são responsáveis por esta “invasão” das gírias na sociedade. Um deles diz respeito às crises político-econômicas nos grandes centros urbanos que agravam a insatisfação e agressividade, principalmente das camadas mais populares, que passam a refletir na linguagem estes sentimentos de revolta e conflito criando uma espécie de “signo de grupo” representado pelas gírias (PRETI, 2000).

Outro fator de expansão da gíria é o que se relaciona aos meios de comunicação de massa – televisão, rádio, jornal – que, através dos mais variados recursos, novelas, publicidade, literatura, noticiários esportivos, letras de música, programas cômicos, legendas de filmes e outros, divulgam, de forma larga e rápida, costumes, hábitos, tendências e, também, formas de expressões lingüísticas como as gírias que são, assim, incorporadas pela sociedade, passando a fazer parte dela (PRETI, 1996 e 1998).

Para entender o fenômeno gíria, duas perspectivas devem ser analisadas: a da chamada Gíria de Grupo e a Gíria Comum.

Para Preti (1984), a gíria de grupo é aquela que tem como característica o caráter de isolamento, de grupo fechado. São gírias usadas por setores da sociedade que, conscientemente, mantêm um distanciamento com a sociedade em geral, seja pelo inusitado, seja pelo conflito que estabelecem com a sociedade. A partir daí, criam um “mundo” particular e este isolamento é levado à linguagem através de um vocabulário específico, também de caráter isolado e fechado. Neste caso encontram-se grupos ligados à música, à dança, às diversões, à universidade, aos esportes, ao mundo do crime, das atividades ditas ilícitas, etc. (PRETI, 1998 e 2000).

O segundo grupo, o da gíria comum, é o que tem como característica o caráter de vulgarização da gíria. Esta vulgarização ocorre quando a gíria quebra seu papel de isolamento e exclusão e invade a sociedade, passando a ser usada por todos os seus segmentos. Há, neste caso, a apropriação da gíria de grupo por parte da sociedade que, muitas vezes, não tem sequer consciência de que está fazendo uso de gírias.

Ainda segundo Preti (1996), por se constituir num vocábulo específico, usado largamente por grupos diversos da sociedade, a gíria faz parte integrante da personalidade dos falantes que a empregam. Sendo assim, constitui-se um erro anular, ou tentar anular este aspecto da vida de variados indivíduos.

Em relação à escola, seu papel deve ser o de criar situações que possam educar o aluno para que possa e saiba usar a língua nos vários níveis de linguagem possíveis, consciente das diversas situações de comunicação que o cercam, sem condenar nenhuma, inclusive a gíria, pois, “todas cumprem algum papel na interação dos falantes nas muitas situações em que se envolvem” (PRETI, 1996:143).

Numa visão mais ampla, a gíria, atualmente, não é mais vista apenas como deficiência de leitura, falta de escolaridade, desconhecimento da norma culta e tantos outros preconceitos que sempre a cercaram. Hoje, a gíria representa uma opção de uso a mais da linguagem, um recurso expressivo para representar os sentimentos e a visão do mundo no qual se vive.

Segundo Bagno (2001a), a língua é viva, dinâmica e está em constante evolução e mudança. Sendo assim, está sempre aberta a novas manifestações, está sempre renascendo, florescendo, mudando, dando novos frutos. Não pode, portanto, ser vítima de preconceitos lingüísticos que não permitam a exploração dessas manifestações diversas, incluídas, aí, as gírias.

O papel da escola é apresentar a língua como um guarda-roupa cheio de opções de uso, preparando o aluno para saber escolher e adequar sua linguagem às diversas situações sociais. Por esta ótica *falar gíria vale, no lugar certo, no contexto adequado, com as pessoas certas* (BAGNO, 2001b; p.130).

ANÁLISE DOS DADOS

PRESENÇA DE GÍRIAS NOS LIVROS DIDÁTICOS

As três coleções analisadas (C1, C2 e C3) apresentaram a gíria em um número considerável de suas unidades, como mostra a Tabela 1:

TABELA 1: Demonstrativo quantitativo da presença de gírias nas unidades de cada coleção analisada.

Coleções	5ª série		6ª série		7ª série		8ª série		T. de Unid.	Unid. com gíria (%)
	T. de unid.	U. c/ gíria								
Português: Linguagens (C1)	12	04	12	03	12	03	12	03	48	13 = 27%
Linguagem Nova (C2)	15	02	15	02	15	04	15	02	60	10 = 16%
Lendo e Interferindo (C3)	12	01	12	06	10	02	10	01	44	10 = 22%

Como podemos perceber, o número de unidades de cada coleção, em cada série, varia entre 10 e 15. Em cada coleção, o número de unidades que dedicaram alguma atenção à gíria também variou:

- a) A C1 foi a que apresentou maior incidência: a 5ª série apresentou maior número, das 12 unidades, 04 apresentaram a gíria; as 6ª, 7ª e 8ª série apresentaram 03 unidades com gíria entre 12 cada uma, perfazendo um valor de 13 unidades explorando gíria das 48 (27% do total geral).
- b) A C2 foi a que menos apresentou gíria em seu quadro de unidades por série: a 7ª série foi a que teve maior incidência – de 15 unidades, 04 apresentaram gíria; e as demais apresentaram 02 unidades, para cada 15 em cada série, perfazendo um número de 10 unidades com gíria, entre 60 (16% do total).
- c) A C3 teve na 6ª série sua maior incidência – de 12 unidades, 06 apresentaram gíria; as demais variaram entre 01 e 02 unidades de 10 cada uma. O número geral foi de 10 unidades apresentando gíria entre as 44 analisadas (22% do total).

Das 152 unidades analisadas nas três coleções, 33 apresentaram gíria em algumas de suas atividades, correspondendo a 21%, o que representa um número a se analisar, levando a crer que essas coleções consideram a língua em sua pluralidade.

Como os manuais didáticos apresentam, na sua maioria, uma estrutura definida e, quase sempre, fixa, com seções regulares – texto, estudo de texto, vocabulário, redação, outros – verificamos, em seguida, em quais seções da cada coleção a gíria foi abordada. A Tabela 2 mostra esses números:

TABELA 2: Demonstrativo quantitativo do número de atividades e seções referentes à gíria.

Coleções	5ª série			6ª série			7ª série			8ª série			T. do nº de atividades	Total de Seções (%)	
	Nº de Ativ.	Seções		Nº de Ativ.	Seções		Nº de Ativ.	Seções		Nº de Ativ.	Seções			Voc.	08-44%
C1	06	V*	02	03	V	01	04	V	01	05	V	04	18	Voc.	08-44%
		G**	02		G	-		G	02		G	-		Gram.	04-22%
		O***	02		O	02		O	01		O	01		Ou- tros	06-33%
C2	02	V	02	04	V	05	04	V	04	02	V	02	10	Voc.	10-100%
		G	-		G	-		G	-		G	-		Gram.	-
		O	-		O	-		O	-		O	-		Ou- tros	-
C3	01	V	01	02	V	05	02	V	02	01	V	01	09	Voc.	09-100%
		G	-		G	-		G	-		G	-		Gram.	-
		O	-		O	-		O	-		O	-		Ou- tros	-

* vocabulário

** gramática

*** outros

No que se refere às seções que apresentaram gírias em suas atividades, o que se observou foi que, nas três coleções analisadas, a seção **Vocabulário** apresentou as maiores incidências de atividades com gírias. Nas C2 e C3, todas as atividades identificadas (100%) apareceram nesta seção. Somente a C1 apresentou gírias em outros tipos de seções, embora vocabulário tenha tido a maior incidência. De 18 atividades com gíria, apontadas nas quatro séries, 08 (44%) apareceram nesta seção. O restante dividiu-se em outros tópicos da coleção: 04 em **Língua em Foco** (questões gramaticais) – 22%; e 06 – 33% – em itens variados da coleção, como: **Linguagem e Interação**, **Divirta-se**, **Compreensão de Texto**. De 37 atividades com gírias, 27 (72% do total) apareceram na seção **Vocabulário**, representando a grande maioria das atividades.

Feito o levantamento do número de atividades e seções com gíria, identificamos o tipo de atividade que cada coleção desenvolveu apresentando a gíria. A Tabela 3 mostra estes dados:

TABELA 3: Demonstrativo quantitativo dos tipos de atividades com gíria de cada coleção.

Coleções	5ª série		6ª série		7ª série		8ª série		Total do nº de atividades	Total dos tipos de atividades-%					
	Nº de atividade	Tipo													
C1	06	R*	5	03	R	1	04	R	2	05	R	1	18	Reescrit	09-50,0%
		O**	1		O	2		O	2		O	4		Outros	09-50,0%
C2	02	R	2	02	R	1	04	R	2	02	R	1	10	Reescrit	06-60,0%
		O	-		O	1		O	2		O	1		Outros	04-40,0%
C3	01	R	-	05	R	2	02	R	1	01	R	-	09	Reescrit	03-33,3%
		O	1		O	3		O	1		O	1		Outros	06-66,7%

* reescritura

** outros (gramática, transcrições de textos, adequação de uso, conhecimentos gerais sobre gírias e seus significados)

Quanto aos tipos de atividades que exploram a gíria em cada coleção, verificou-se que houve um equilíbrio dos exercícios de reescritura sobre outros tipos diversificados: de 37 atividades, 18 foram de reescritura e 19 de atividades diversificadas.

A C1 foi a mais equilibrada, de 18 atividades, 09 foram de reescritura e 09 de outras atividades, perfazendo 50% para cada uma.

A C2 apresentou maior número de atividades de reescritura: 06 das 10 atividades levantadas, 60% do total. O restante, 04 (40%), distribuiu-se em outras atividades.

A C3 apresentou um número maior de atividades diversificadas, 06 das 09 (66,7%). As demais foram de reescritura, 03 das 09 (33,3%).

As atividades diversificadas distribuíram-se em questões explorando: gramática, transcrições de textos, adequação de uso, conhecimentos gerais sobre gírias e seus significados.

Esses números indicam que há uma preocupação dessas coleções em estudar gíria no ensino fundamental. Vale, agora, observar como ela está sendo trabalhada, que ensinamentos estão sendo dados a seu respeito, que aspectos da língua estão sendo explorados tendo a gíria como foco.

FALA E ESCRITA: O LUGAR DA GÍRIA

Feito o levantamento numérico da presença da gíria nos LD analisados, partimos para a análise qualitativa dos dados levantados, com o fim de se ter uma visão crítica das abordagens da gíria, assim como a concepção de língua e de gíria que tais manuais deixam transparecer através de suas atividades.

Para a análise dos dados obtidos, também consultamos os Manuais do Professor (MP), que trazem, ou no início, ou no final de cada livro, uma série de instruções, orientações e observações teóricas que, segundo os autores, serviram de base para a elaboração das coleções.

É válido ressaltar que a consulta a esses MP foi, na maioria das vezes, decisiva para a análise, pois nos permitiu observar a coerência existente entre as propostas de atividades com gíria e as concepções de língua defendidas nos MP.

Para se analisar o papel da fala e da escrita e, em seguida, o lugar da gíria nestas modalidades na visão dos LD analisados, necessitamos observar, inicialmente, qual concepção de língua os manuais didáticos analisados têm subjacente, uma vez que tudo aquilo que e como foi abordado em suas atividades dependerá, ou, pelo menos, deveria depender, diretamente desta concepção.

A C1, no seu MP afirma:

A língua, nesta obra, é tomada não como sistema fechado e imutável de unidades e leis combinatórias, mas como um processo dinâmico de interação, isto é, um meio de realizar ações, de agir e atuar sobre o outro. Espera-se que o aluno deixe de apenas aprender a descrever a modalidade culta da língua e passe a operar a língua como um todo (inclusive as variantes lingüísticas) em seus aspectos essenciais de produção e interação social (p.6).

Por sua vez, a C2, em seu MP, diz ter a língua como:

Instrumento para compreender, analisar, criticar e relacionar os múltiplos códigos que permeiam a realidade contemporânea... Por isso, além da língua escrita e falada, incorpora propostas de trabalho com muitas das diversas linguagens que fazem parte do nosso cotidiano... Importante é conscientizar o aluno de que o padrão não é o único válido em português e mostrar sempre o caráter dinâmico da língua (p.3-1).

Por fim, a C3, no seu MP diz conceber a língua como:

O tipo de linguagem mais freqüente, mais abrangente. Contudo, a língua é um conjunto de sinais com valores pré-estabelecidos e, como tal, pressupõe a existência de regras que norteiam seu desenvolvimento e permitam sua compreensão... Podendo, através da própria linguagem, expressar uma visão de mundo ampliada, renovada pelos conhecimentos adquiridos (p.2-3).

Para as C1 e C2, a língua é tida como **instrumento de comunicação** (“instrumento para compreender”; “instrumento para relacionar os múltiplos códigos”) e, também, como **meio de interação** entre os usuários (“a língua, nesta obra, é tomada como um processo dinâmico de interação”; “importante é conscientizar o aluno do caráter dinâmico da língua”; “um meio de realizar ações”).

A C3 deixa transparecer em seu MP, a língua como **um código** (“a língua é um conjunto de sinais...”), como **expressão do pensamento** e, também como **interação** (“podendo, através da linguagem, expressar sua visão do mundo”).

Porém, analisando as atividades com gírias nas três coleções, percebemos que o tratamento dado às mesmas não se mostrou, na maioria das vezes, coerente com as concepções defendidas nos MP e que foram apresentadas anteriormente. Conforme mostra o exemplo a seguir:

EXEMPLO 1

Percebe-se, no texto como um todo, que o nível de linguagem é o falado, informal. Por isso, há muita gíria e expressões populares típicas da fala. Transcreve algumas delas.

.....
Reescreva as frases extraídas do texto empregando um nível de linguagem mais formal.

- a) É, a gente querendo fazer outras coisas mais **legais**...e tem lá o **carinha** que fica querendo ler o jornal no computador.
 b) ...
 c) Na minha escola também está **dando uma febre** de Linux.
 d) Está bem mais seguro, não **dá mais pau**.

(C2, v.8, p.248, grifos nossos)

Neste exemplo, o que observamos é uma incoerência visível entre o que os autores apresentam como concepção de língua e as atividades propostas, pois ao mesmo tempo que reconhecem o texto envolvido na questão – “Olha o que eles estão falando”, entrevista retirada da Revista Veja, nov./1998, com adolescentes especialistas em informática – como sendo informal, possibilitando, portanto, o uso de gírias e outras expressões informais, pedem, em seguida, que o aluno reescreva frases extraídas da entrevista, eliminando o informal (as gírias, no caso), pelo formal, porém usando-o sem nenhum contexto favorável.

Com isso, a pluralidade defendida pelos autores é resumida ao uso exclusivo do formal como sendo o aceito, pois ele que deverá prevalecer nos usos do aluno, mesmo estando em questão uma situação na qual destaca-se a informalidade.

No que se refere ao papel da fala e da escrita na visão dos manuais analisados e, também, o lugar da gíria nestas duas modalidades, os tratamentos mais marcantes que observamos nas três coleções foram:

A) A questão da terminologia, que ainda se apresenta bastante variada: o termo gíria sendo substituído, em muitos casos, por outros, todos relacionando-a à fala, ao informal, ao coloquial, ao que é negativo e inadequado, a jovens, a grupos fechados, conforme mostra a Tabela 4:

TABELA 4: Levantamento da terminologia utilizada para gírias nas coleções analisada

	Terminologia utilizada	Quantidade
C1	Gíria	08
	Expressão da fala	04
	Certas palavras da fala	01
	Expressão da norma popular	01
	Termo da língua oral	01
	Expressão de valor negativo	01
	Outros*	06
C2	Gíria	02
	Termo da linguagem coloquial	03
	Recurso da língua falada	01
	Linguagem informal	01
	Expressão da fala	02
	Expressão do nível informal	01
	Outros	02
C3	Gíria	01
	Expressão da linguagem informal	01
	Expressões coloquiais informais	03
	Expressões da linguagem coloquial	01
	Outros	06

* Termos relacionados à gramática.

Como se observa na Coluna Quantidade da Tabela 4, as terminologias são bastante variadas para o termo gíria.

Um outro fato que podemos observar, é que a maioria dos termos e expressões usadas para substituir “gíria” relaciona-a à fala, informalidade, coloquialismo, deixando transparecer, com isso, a idéia clara de que o informal/ coloquial são usos exclusivos dessa modalidade. As atividades propostas reforçam esta idéia e voltam-se, na maioria das vezes, para a uniformização da língua, para o padrão, para o culto, com a eliminação da gíria.

EXEMPLO 2

As palavras e expressões destacadas nas frases seguintes têm **valor semântico negativo**. Reescreva as frases empregando em seu lugar palavras e expressões de valor semântico positivo ou neutro.

- a) Por ter sofrido pressões políticas à época da ditadura militar, o compositor não suportava **milicos**.
 - b) O **cara** é careca desde que nasceu.
 - c) Outros....
- (C1, v.4, p.77, grifo nosso)

EXEMPLO 3

Em um minuto **ficaram ligadas** nele.

A expressão destacada faz parte **de uma linguagem informal (coloquial)**. Como você a substituiria para tornar formal (culto) a linguagem?

(C3, v.2, p.134, grifo nosso)

Como percebemos por estes exemplos, o que existe é uma presença aleatória da gíria, associada ao que é informal, negativo e não padrão (ver grifos nos exemplos). Embora os MP afirmem que a língua é vista como pluralidade, os exemplos 3, 4 e 5 demonstram haver a necessidade de reescrever e adaptar os usos da gíria ao que é considerado padrão, correto, positivo. Observamos, portanto, uma contradição bem acentuada entre o que se propõe nos MP e os exercícios didáticos propostos, pois se a gíria perde seu espaço de uso para o padrão, não ocorre o respeito e a valorização da diversidade de uso da língua citada pelos autores em suas propostas pedagógicas.

Não há nessas atividades a proposta de um estudo sistemático das gírias, com suas atribuições, suas características, seu papel social, seu aspecto expressivo.

B) Um segundo tratamento que vimos nas propostas de trabalho com gírias nas coleções analisadas diz respeito à visão dicotômica entre fala x escrita.

Inicialmente, é válido ressaltar que das três coleções analisadas, apenas a C2 apresentou uma concepção clara de língua falada. No seu MP, os autores afirmam:

É importante que o/a professor/a não perca de vista o fato de a língua falada e a língua escrita serem sistemas que apresentam diferenças acentuadas, o que implica objetivos e observações de comportamentos específicos (p.6).

Por tal concepção, para estes autores, língua falada e escrita representam dois sistemas distintos, cada um com objetivos e usos específicos, concepção esta que coloca as duas modalidades em lados opostos, estabelecendo uma dicotomia clara, indo de encontro às atuais teorias que mostram as duas modalidades como um continuum, uma com influência na outra, cada uma exercendo seu papel, porém em conjunto, não separadas.

As duas outras coleções, C1 e C3, não apresentam uma concepção clara de língua falada, esta modalidade é citada apenas como “expressão oral” e tem seu uso ligado a atividades de leitura e discussões orais. Porém, suas atividades revelam claramente uma visão dicotômica entre as duas modalidades.

EXEMPLO 4

Nos livros de literatura, normalmente se emprega a norma culta. Entretanto, em algumas publicações destinadas ao público jovem procura-se empregar uma linguagem mais próxima daquela falada pelos jovens. Por isso é comum encontrarmos **palavras e expressões próprias da língua oral**. Perceba as marcas da oralidade neste texto de Fanny Abramovich:

Putz, estou exausta. Caindo de canseira. Das brabas. Andei a tarde toda, por todo o shopping, procurando uma roupinha legal, simples, na moda. Ter, tinha, de montão. Experimentei umas super transadas, caindo tipo gracinha. Só que na hora de pagar, cadê dinheiro? Necas. Vexame total!

a) Reconheça as **palavras e expressões próprias da língua oral** dos jovens.

b) Substitua essas palavras e expressões por outras que sejam **próprias do padrão da língua escrita**.

(C1, v.5, p.32, grifos nosso)

O que percebemos neste exemplo, é que ainda é marcante nas coleções analisadas a prática do certo e do errado, prevalecendo a idéia de que **a fala** é o lugar do erro, do caos, do desrespeito às normas padrão da língua, daí ela apresentar gírias e expressões ditas populares e coloquiais, e **a escrita** o lugar do certo, do padrão, daí ser necessário tirar a gíria e substituí-la por termos ditos formais e que transformam, assim, o não-padrão em padrão, o não-aceito em aceito.

Percebemos, também, a incoerência entre a concepção de língua apresentada pelos autores em seus MP e a proposta prática dos exercícios (como já foi dito) que revelam, não a pluralidade da língua, mas uma concepção monológica da mesma, representada como um código transparente e homogêneo, desvinculado dos seus usuários, autônoma, tendo a representação do correto e aceito numa única modalidade – a escrita – sendo as demais representantes do erro, do inadequado.

C) Como conseqüência dos tratamentos observados nos itens anteriores, observamos nas coleções analisadas a visão da gíria como a representação do informal, do coloquial, sempre associada à fala, a jovens – com isso, percebemos a concepção de gíria como sendo de grupo fechado – ligada a usos negativos que fogem do correto, do padrão, das regras gramaticais, da escrita culta e do domínio do que é aceito socialmente.

EXEMPLO 5

A linguagem do dia-a dia é chamada de linguagem coloquial. A linguagem formal é menos espontânea, mais cuidada. Reescreva as frases, empregando a linguagem formal no lugar dos termos destacados.

a) Que mãe **fiteira!**

b) Foram rir dela numa grande **gozação...**

c)

(C2, v.5, p.17.)

EXEMPLO 6

No texto ocorrem algumas expressões da gíria ou da linguagem coloquial. Reescreva as frases, substituindo essas expressões por outras equivalentes da linguagem formal. Faça as modificações necessárias.

a) Então vamos **meter o pau** no governo – propôs o vovô.

b) ... e só abrir os olhos quando Babá e as outras voltassem a **agitar**.
(C2, v.5, p.203)

O que verificamos nos exemplos 5 e 6 acima é que, enquanto informal/coloquial, aceita-se a gíria. Porém, no momento em que se refere ao padrão, ao “mais cuidado”, deve-se eliminar a gíria e substituí-la por expressões/palavras ditas formais, ou então, justificar seu uso ligando-a à informalidade da língua.

Porém, a mera substituição de uma gíria por outra palavra dita padrão, formal, não traz nenhuma contribuição concreta e sistemática para o aluno no que se refere às diversas situações de uso (formais e informais) possíveis da língua e que podem ser usadas por ele (conforme se mostrou no item 2.1 da teoria).

No caso do exemplo 5, é válido observar que as frases apresentadas para que o aluno substituísse as gírias por “termos formais” fazem parte do texto “Mãe com medo de lagartixa”, em que predomina uma situação de total informalidade: a mãe, devido a seu medo de lagartixas, pede a ajuda dos filhos. A mesma informalidade ocorre no exemplo 6

Tais situações permitiram que na linguagem usada pelos personagens envolvidos predominasse a informalidade, inclusive com o uso de gíria. Sendo assim, substituí-las seria tornar a linguagem dos textos inadequadas às situações de uso de cada um.

Tal procedimento, portanto, não deixa para os alunos uma idéia clara sobre o que seja uso padrão e informal da língua, em quais situações deve-se usar um ou outro. Pelas propostas dos exercícios, para se tornar padrão, basta substituir o dito informal – no caso, as gírias – pelo formal, o que não condiz com as diversas possibilidades de uso da língua.

Faraco e Moura (1999:10, grifo nosso) afirmam que:

É importante ser poliglota na própria língua. **Saber adequar o nível de linguagem ao destinatário do texto.** Para escrever bem não basta saber a norma padrão, uma vez que esta pode estar inadequada a determinados contextos. **É preciso saber empregar as múltiplas possibilidades expressivas da língua portuguesa.**

Diante de tal afirmativa, pode-se questionar até que ponto o aluno terá condições de “saber empregar as múltiplas possibilidades da língua portuguesa”, se o que prevalece nas questões envolvendo gíria é a idéia do informal, do inadequado, do caos, do coloquial que deve sempre ser substituído por algo aceito, padrão, culto e que nunca é representado pela gíria.

A língua “ensinada” nos LD analisados mostra-se, portanto, como sendo homogênea, com a escrita “reinando” como o lugar único do padrão e a fala, com todos os seus usos e variações, incluindo as gírias, como o lugar do irreverente, do desrespeito ao que é considerado padrão e, como tal, aceito pela sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através desta análise, pudemos observar que a gíria tem estado presente nos manuais didáticos, num número que chama a atenção. No entanto, o tratamento dispensado a ela ainda se encontra muito longe de oferecer ao aluno uma visão de língua como processo dinâmico de interação, ligado diretamente aos seus usuários e aos diversos usos lingüísticos.

Isto pôde ser constatado através da acentuada incoerência entre as concepções de língua apresentadas pelos autores em seus Manuais para o Professor e as propostas práticas de exercícios. Tais concepções mostraram-se fundamentadas nas teorias lingüísticas atuais que analisam e estudam a língua no seu aspecto contextual, situacional e extralingüístico. As propostas de exercício, no entanto, exploraram, na sua grande maioria, o caráter prescritivo da língua.

A relação fala /escrita, nos manuais analisados, ainda é vista de forma dicotômica, sendo a escrita considerada como o lugar do certo, do padrão, do formal e a fala o lugar do erro e da

informalidade, sendo a gíria, portanto, um uso exclusivo desta modalidade. Com isso, os manuais deixaram transparecer que apenas um saber é valorizado, não dando ao aluno, na prática de seus exercícios, condições de desenvolver novas habilidades lingüísticas, de saber adequar o uso da língua às várias situações formais e informais que esta abrange.

No que diz respeito à adequação do uso da língua às situações reais de interação, o que observamos foi o desrespeito aos contextos situacionais de uso da gíria, pois os autores, em quase todas as atividades analisadas, desconsideraram as situações nas quais as gírias foram usadas, pedindo aos alunos para tornarem formal uma situação que era totalmente informal.

No momento em que a escola, através do LD, só estimula o aluno a substituir “o errado” – representado pelas gírias e todas as demais variações da língua – pelo “certo” – representado unicamente pelo uso padrão da língua – ela estará apenas estimulando a permanência, em nosso meio, de preconceitos lingüísticos que nunca questionam as causas sociais, políticas e ideológicas que promovem a escolha de um uso como o correto, enquanto todas as demais formas de uso são tidas como erro, desrespeito ao idioma e que, como tal, devem ser eliminadas, substituídas, corrigidas.

REFERÊNCIAS

- ALKMIM, T. e CAMACHO, R. G. Sociolingüística. In: MUSSALIN, F. & BENTES, A. C. *Introdução à lingüística – domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortês, 2001, v.1, p. 21-75.
- BAGNO, M. Ensino de português: do preconceito lingüístico à pesquisa da língua. *Boletim ABRALIN*, Brasília, nº25, p. 137-156, Dezembro, 2001a.
- _____. *Preconceito lingüístico – o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 2001b.
- BATISTA, A. A. G. *Aula de português – discurso e saberes escolares*. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p. 101-133.
- CASTILHO, A. T. de. *A língua falada no ensino de português*. São Paulo: Contexto, 1998, p.9-25.
- MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita – atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001a.
- NEVES, M^a H. de M. . Língua falada, língua escrita e ensino. In: URBANO, H. et al (orgs.). *Dino Preti e seus temas: oralidade, literatura, mídia e ensino*. São Paulo: Cortez, 2001, p.321-332.
- PRETI, Dino. A gíria na língua falada e na escrita: uma longa história de preconceito social. In: _____. (org.). *Fala e escrita em questão*. São Paulo: Humanitas, 2000, p. 241-257.
- _____. A gíria na sociedade contemporânea. In: VALENTE, A. C. (org.) *Língua, lingüística e literatura: uma integração para o ensino*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1998, p. 119-127.
- _____. A gíria na cidade grande. *Revista da Biblioteca Mario de Andrade*. São Paulo: Signos e personagens, 1996, p. 267-269.
- _____. A gíria: um signo de agressão e defesa na sociedade. In: _____. *A gíria e outros temas*. São Paulo: T. A. Queiroz/USP, 1984, p. 1-9.
- _____. O vocábulo técnico, a gíria e a linguagem obscena: perspectivas sociolingüísticas de seu estudo. In: _____. *A gíria e outros temas*. São Paulo: T. A. Queiroz/USP, 1984, p. 11-37.

SILVA, R. V. M. Da sócio-história do português brasileiro para o ensino do português no Brasil hoje. In. AZEREDO, J. C. de (org.) *Língua portuguesa em debate – conhecimento e ensino*. Petrópolis: Vozes, 2000, p.19-31.

SUASSUNA, Livia. *Ensino de língua portuguesa – uma abordagem pragmática*. Campinas: Papirus, 1995.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1997.

LIVROS ANALISADOS

CEREJA, W.R. e MAGALHÃES, T.C. *Português: Linguagens*. São Paulo: Atual, 1998.

FARACO, C.E. e MOURA, F.M. *Linguagem Nova*. São Paulo: Ática, 1999.

FRASCOLLA, A. ; FÉR, A.S. e PAES, N. *Lendo e Interferindo*. São Paulo: Moderna, 1999.