PPGL Programa de Pós-Graduação em Letras
UFPE

KARLA DANIELE DE SOUZA ARAÚJO GULART

A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA:

estratégias de diálogo com os gêneros do discurso no Livro Didático

RECIFE - 2010

Livros Grátis

http://www.livrosgratis.com.br

Milhares de livros grátis para download.

KARLA DANIELE DE SOUZA ARAÚJO GULART

A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA:

estratégias de diálogo com os gêneros do discurso no Livro Didático

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE sob orientação da Profº Drª Elizabeth Marcuschi (UFPE) e coorientação da Profª Drª Maria Auxiliadora Bezerra (UFCG), como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Linguística.

RECIFE – 2010

Gulart, Karla Daniele de Souza Araújo
A prática de análise linguística: estratégias de diálogo com os gêneros do discurso no livro didático / Karla Daniele de Souza Araújo Gulart. – Recife: O Autor, 2010.
131 folhas: il., fig., quadros.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. CAC. Letras, 2010.

Inclui bibliografia e anexos.

1. Análise linguística. 2. Livros didáticos. 3. Ensino – Língua materna. I. Título.

801	CDU (2.ed.)	UFPE
418	CDD (22.ed.)	CAC2010-75

KARLA DANIELE DE SOUZA ARAÚJO GULART

A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA: Estratégias de Diálogo com os Generos do Discurso no Livro Didático

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco como requisito para a obtenção do Grau de Mestre em Linguística, em 25/2/2010.

BANCA EXAMINADORA:

Profª. Drª. Elizabeth Marcuschi
Orientadora – LETRAS - UFPE

Profª. Drª. Angela Paiva Dionisio
LETRAS - UFPE

Profª Drª Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante
LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS - UFPB

Recife – PE
2010

Dedico esse trabalho aos meus pais, Fernando e Verônica, que sempre acreditaram em mim mais do que eu mesma.

AGRADECIMENTOS

Sempre e mais uma vez aos meus pais, Fernando e Verônica, pela formação pessoal, humana e acadêmica.

A Délcio, por acreditar e fazer dos meus também seus objetivos.

A Nando, pela parceria. A meus avós, especialmente Dolores, também ela professora, que me alfabetizou, me apresentou aos livros e ao magistério.

À Profª Beth Marcuschi, pela orientação, conselhos, compreensão, leituras, críticas, por não me deixar perder a calma a e, sobretudo, por ter acreditado na pesquisa. Agradeço também pela luz lançada sobre tantos aspectos da prática pedagógica que me ajudarão a ser uma melhor professora.

À Profª Angela Dionisio, pela confiança depositada desde a graduação, pela ajuda como professora, coordenadora e mentora da aprendiz de feiticeira. Agradeço também pela possibilidade de expandir essa pesquisa através do PROCAD, com o mestrado-sanduíche.

À Profª Maria Auxiliadora Bezerra, pela recepção em Campina Grande (em todos os aspectos) e pela valiosa colaboração como coorientadora.

Aos demais professores da Graduação em Letras da UFPE e do PPGL pela participação ativa e crucial nos questionamentos que me conduziram a essa pesquisa. A Jozaías e Diva, pelo suporte na coordenação do PPGL.

Às amigas de sempre, principalmente Ilana, que me convenceu a me inscrever para o processo de seleção. Aos amigos da graduação: Ana Cristina, Ana Flávia, Juliana e Jeff, que compartilharam comigo os espinhos do caminho. Aos amigos do PPGL: Carlinhos, Sônia, Cleber, Ismar, Ludmila e os demais que discutiram essa pesquisa comigo.

Ao CNPq e à CAPES, pelas bolsas concedidas em dois momentos dessa pesquisa.

RESUMO

Percebemos que o trabalho sobre a materialidade linguística em sala de aula segue muito lentamente para uma alternativa satisfatória, que ultrapasse o ensino de teoria gramatical e caminhe ao lado das propostas discursivas para leitura e produção do texto. Justamente por tal dificuldade, neste trabalho buscamos entender como a Análise Linguística (AL) pode ser tomada como ferramenta na abordagem de textos sob a perspectiva dos gêneros discursivos, tendo em vista que se trata de um exercício de reflexão sobre usos reais da língua. Defendemos que a prática de AL pode proporcionar ao estudante uma compreensão sobre as escolhas gramaticais e lexicais feitas de acordo com o gênero e os efeitos de sentido decorrentes delas. Para tanto, investigamos em um Livro Didático (LD) de Português para o Ensino Médio algumas estratégias que podem ser adotadas pelo professor para refletir sobre fenômenos da língua levando em conta as especificidades de cada gênero do discurso. Do ponto de vista teórico partimos dos pressupostos da prática da Análise Linguística e da teoria bakhtiniana, de onde tomamos a perspectiva dos gêneros e o método sociológico para análise do enunciado, que sustentaram a análise do *corpus*. Nossos resultados indicaram que, se a prática de AL ainda engatinha nas salas de aula, sua conexão com os gêneros é ainda mais tímida nas atividades do LD, mas pode ser realizada enfocando diferentes dimensões dos gêneros que se desdobram em manifestações concretas da língua, pois as escolhas linguísticas também fazem parte de uma unidade de sentido. Sabemos que não só os manuais de ensino, mas os próprios professores seguem inseguros sobre a prática da AL, e não cabe ao Livro Didático promover a mudança que se espera no ensino de língua. O que podemos esperar desse material é que *favoreça* um ensino de viés discursivo, que busque a significação e o uso. Consideramos ainda que a AL é um eixo que merece maior atenção dos pesquisadores, pois ainda guarda o estigma do ensino de gramática, e, no entanto, é um elemento valioso para a formação linguística do estudante.

PALAVRAS-CHAVE: Análise Linguística, Gêneros Discursivos, Ensino de Língua Materna

ABSTRACT

We realize that the language studies in the classroom walks very slowly to a satisfactory alternative, going beyond the traditional grammar and following the discursive approach for reading and writing. Because of this difficulty, this research aims at understanding how Linguistic Analysis (LA) can be taken as a tool in dealing texts through the perspective of genres, considering the actual uses of language. We believe that the LA can provide students with a comprehension about the grammatical and lexical choices made according to the genre and the effects they may cause. Therefore, we searched in a Portuguese Textbook some strategies that can be adopted by the teacher to analyze aspects of language taking into account the specificities of each speech genre. From the theoretical point of view we assume the foundations of Linguistic Analysis and Bakhtinian theory, where we found the perspective of speech genre and the sociological method of language analysis, which supported the review of the *corpus*. Our results suggests that, if the practice of LA is still taking its firsts steps in the classroom, its connection with the genres is even more fragile in the Textbooks, but can be performed by relating the dimensions of genres with the linguistics resources. Not only the teaching manuals, but the teachers themselves still unsafe about the LA and we don't expect the Textbook to promote this change in education. What we can expect from this material is to *support* an education with a discursive foundation, searching for the meanings and uses of language. We also believe that the LA deserves greater attention from researchers, because still has the stigma of traditional grammar, and yet, is a valuable tool to the student.

KEYWORDS: Linguistics Analysis, Speech Genres, Language Teaching

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 8

1. Constituição e pressupostos da prática de Análise Linguística 13

1.1 A Língua Portuguesa como disciplina escolar 14

1.2 Ensino de regularidades linguísticas: o espaço da gramática na sala de aula 19

1.3 A prática da Análise Linguística 28

2. Considerações sobre os Gêneros do Discurso 40

2.1 Princípios fundamentais do pensamento bakhtiniano 42

2.2 Os gêneros do discurso 47

2.3 Teoria dialógica e Análise Linguística 53

3. Aspectos Metodológicos 58

3.1 Objeto de investigação: o Livro Didático de Português 59

3.1.1 O LDP e os documentos oficiais 60

3.2 Seleção e procedimento de análise do *corpus* 66

3.2.1 Categorias de análise 70

4. Análise da coleção *Língua portuguesa*, de Heloisa Harue Takasaki 72

4.1 Caracterização da coleção *Língua Portuguesa* 73

4.2 Análise das atividades da coleção 77

4.3 Algumas reflexões sobre as estratégias da autora nas atividades analisadas 94

CONSIDERAÇÕES FINAIS 101

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 104

ANEXOS..... 111

INTRODUÇÃO

Nosso interesse pelas questões didáticas nasce da dificuldade de aplicar em sala de aula as reflexões feitas durante a graduação, que acabam pondo em confronto a base teórica construída na academia e a realidade muitas vezes pouco amistosa da sala de aula. Passado o embate inicial, inicia-se um processo de adaptações, de alinhamento das questões teórico-metodológicas com vistas ao objetivo de desenvolver a competência comunicativa do estudante. Nesse trajeto, através de constante atualização pedagógica e de "auto-formação", vamos administrando alguns dilemas no ensino de língua materna, como vem acontecendo com os eixos de ensino de leitura e produção de texto, especialmente desde a década de 80 (NÓBREGA, 2000).

No entanto, pensando no terceiro eixo de ensino – o trabalho sobre os conhecimentos linguísticos – Antunes (2003) e Neves (1990) observaram que não raro encontra-se ainda baseado nas concepções de língua como sistema e gramática como teoria. Percebemos que esse ainda é um aspecto que segue muito lentamente para uma alternativa satisfatória, que caminhe ao lado das propostas discursivas de leitura e produção do texto. Talvez por isso mesmo haja uma diferença nos avanços entre os três eixos de ensino, sendo o da Análise Linguística o mais defasado. Justamente por tal dificuldade optamos por esse objeto para pesquisa, numa tentativa de contribuir para a dissolução de alguns nós teórico-metodológicos. Na verdade, o assunto não é totalmente novo ou original, tendo em vista o já clássico trabalho de Geraldi ([1984] 2002) que há mais de 20 anos já ponderava sobre o conceito de Análise Linguística. Podemos dizer, inclusive, que os pressupostos teóricos para essa prática de reflexão sobre os fenômenos linguísticos já estão lançados e bem fundamentados, mas ainda carece de atenção a dificuldade do professor em aplicar essa proposta em sala de aula. Pensando nisso, e no restrito tempo de elaboração de uma dissertação de mestrado,

afunilamos nosso foco para um elemento bastante presente na sala de aula e que participa intensamente desse processo de tentativas e mudanças dentro do ensino: o Livro Didático de Português (LDP), mais especificamente o LD para o Ensino Médio.

Mas, tomando por empréstimo a pergunta de Bunzen (2005: 10), "podemos ainda hoje falar em livro didático"? Pensamos que sim, se, ao invés de simplesmente analisarmos uma coleção X para julgá-la como adequada ou não a um ensino de base sociodiscursiva, tomarmos o livro como um meio de unir as reflexões acadêmicas à prática do professor. Obviamente não esperamos que o LD seja o responsável pelas mudanças desejadas para o ensino de língua, tampouco que substitua a reflexão e a formação docente, mas percebemos que inevitavelmente "os manuais didáticos transitam pelas teorias linguísticas, numa tentativa de atender aos critérios estabelecidos pelo PNLD e às diretrizes dos PCN" (DIONISIO, 2001:1), o que nos leva a vê-los como uma importante ferramenta nesse processo de mudanças no ensino de língua materna, como um indicador, visto que materializam uma perspectiva teórica, política e metodológica.

Ainda assim, era preciso fazer outro recorte metodológico, pois buscar a prática da AL em todas as situações possíveis num Livro Didático torna-se tarefa vaga e demasiado ampla. Pensamos então que um dos pressupostos teóricos desse eixo de ensino é que, obrigatoriamente, esteja articulado aos outros dois eixos, de produção e leitura de textos, já que fora dos usos reais a reflexão sobre a língua gira em torno de si própria. Tendo em vista que tal articulação claramente fundamenta essa prática e está prevista nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) (BRASIL, 2006), nas Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+ Ensino Médio) (BRASIL, 2002) e é um dos critérios do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio (PNLEM) (BRASIL, 2008), partimos do pressuposto que a integração entre a Análise Linguística e os outros eixos já esteja presente nos livros didáticos, ainda que convivendo com o ensino de

teoria gramatical. Pensando especificamente na relação entre reflexão linguística e leitura, consideramos que a AL pode ser mais uma ferramenta para que o estudante reflita sobre o funcionamento da língua em textos. Mas como os textos não circulam aleatoriamente na sociedade, e sim dentro das diversas esferas da atividade humana, sob a forma de gêneros textuais, nosso objetivo é investigar como o Livro Didático de Português do Ensino Médio contempla a prática da Análise Linguística como uma ferramenta para a compreensão textual, considerando as peculiaridades formais e discursivas do gênero em que esse texto se insere.

Desse objetivo principal, temos os seguintes desdobramentos:

a) Identificar as estratégias utilizadas pelo Livro Didático para integrar a Análise Linguística aos gêneros em que os textos analisados se materializam;
b) Observar se o livro analisado favorece ou não o ensino de LP numa perspectiva discursiva.

Julgamos esse estudo pertinente tendo em vista os questionamentos vivenciados e apresentados no início desta seção em torno de uma alternativa viável ao estudo da teoria gramatical. Em segundo lugar, o trabalho com o ensino de Língua numa perspectiva de articulação dos eixos merece mais atenção tanto do professor, no contínuo repensar de sua prática de ensino; como da comunidade acadêmica, ao buscar a ponte entre o respaldo teórico e a prática que ele fundamenta (SILVA, 2005). Mais especificamente, consideramos que integrar a Análise Linguística ao trabalho com os gêneros representa um passo além em busca de um ensino de língua significativo para as diversas necessidades comunicativas do estudante.

Em terceiro lugar, sendo o Livro Didático uma realidade nas salas de aula do país, deverá ter consistência para justificar o papel que ocupa em nosso sistema de ensino, tanto

público quanto privado. Para tanto procuramos perceber em que medida o livro por nós analisado favorece um trabalho com a língua que privilegie os aspectos discursivos, especialmente quanto à prática da AL, e como o faz.

Esta pesquisa se organiza da seguinte forma:

a) No primeiro capítulo apresentamos os pressupostos teórico-metodológicos da prática da Análise Linguística. Iniciamos com uma breve retrospectiva da disciplinarização da Língua Portuguesa no Brasil para entendermos o papel que a gramática assumiu nesse trajeto até os dias de hoje, incluindo as constantes insatisfações com o ensino de teoria gramatical e algumas propostas elaboradas ao longo das décadas. Chegamos assim à proposta da prática de Análise Linguística, da qual discutimos os objetivos, fundamentos teóricos, princípios metodológicos e benefícios para o ensino de língua. Finalizamos apontando para um trabalho conjunto entre a prática de AL e os gêneros do discurso, articulação que defendemos nessa pesquisa.

b) O segundo capítulo traz algumas considerações sobre a noção de gêneros do discurso dentro da perspectiva dialógica, que nos permitiu observar os fenômenos linguísticos materializados em textos situados sócio-historicamente. Ainda que a teoria bakhtiniana não tenha preocupações didáticas, demonstramos que pontos de contato são possíveis entre a proposta dos gêneros discursivos e uma prática reflexiva sobre a língua. Essa fundamentação nos permitiu ainda elaborar critérios de análise para o *corpus* selecionado.

c) Iniciamos o terceiro capítulo justificando e caracterizando de maneira breve a fonte de coleta de dados: o Livro Didático de Português para o Ensino Médio. Observamos também o perfil exigido hoje pelo PNLEM e por outros documentos e programas oficiais, que forçam mudanças no mercado editorial. Passamos então ao processo de seleção do *corpus* e todas as escolhas envolvidas nessa etapa de pesquisa para então expor os procedimentos e critérios de análise.

d) O quarto e último capítulo trata da análise dos dados, quando examinamos as atividades que apresentaram uma integração entre AL e gêneros. Discutimos as estratégias utilizadas por Takasaki (2005), autora do Livro Didático selecionado, com base nos conceitos já apresentados, apontando algumas falhas, mas, principalmente, buscando propostas pertinentes.

e) Nas considerações finais fazemos um balanço sobre em que medida na obra analisada integrou os conceitos de AL e gêneros e que estratégias foram seguidas pela autora para tanto, contribuindo assim não só para traçar um perfil do livro selecionado, mas principalmente para identificar propostas favoráveis ao ensino dos fenômenos da língua privilegiando a construção de sentidos.

CAPÍTULO 1.

Constituição e pressupostos da prática de Análise Linguística

Já virou clichê a crítica ao "tradicional" ensino de Língua Portuguesa (LP) calcado na gramática normativa, seguida pela reivindicação de uma série de mudanças na postura do professor de língua materna. Reforçam essa discussão os argumentos de que os estudantes saem da escola sem a desenvoltura esperada no uso de sua língua e de que o conteúdo ensinado não repercute no dia-a-dia, nas práticas comunicativas efetivas. No entanto, é importante observar sobre qual *ensino de gramática* recaem tais críticas e tentar compreender como ele se constituiu, o que nos leva a uma breve retrospectiva sobre o assunto. Começaremos pela formalização da disciplina "Língua Portuguesa" nas escolas brasileiras, observando o papel atribuído à gramática nesse trajeto. Paralelamente, será possível perceber como o Livro Didático foi se consolidando nas salas de aula ao passo que as mudanças trazidas pelos estudos linguísticos nos últimos 20 ou 30 anos transformavam o ensino de língua materna.

1.1 A Língua Portuguesa como disciplina escolar

Para uma visão panorâmica do ensino da gramática em sala de aula ao longo do tempo, precisamos acompanhar o percurso do próprio ensino de Língua Portuguesa desde a escolarização da disciplina no Brasil. Apesar de datar de 1536 a *Gramática* de Fernão de Oliveira, marco de uma padronização do idioma, Soares (2002:157) indica que só nas últimas décadas do século XIX incluiu-se a Língua Portuguesa como disciplina nas escolas do país, medida decorrente da reforma pombalina no séc. XVIII. Essa lacuna de quase 300 anos – desde a sistematização por meio da Gramática até a inclusão da Língua Portuguesa nas escolas – causa estranhamento se pensarmos na importância do idioma dentro do processo de colonização, que poderia ser fortalecido pelo estudo da língua dentro dos (ainda que poucos) centros educacionais. No entanto, é também o processo de colonização que nos mostra

aspectos tais como a proeminência da língua geral no cotidiano da colônia, ao lado da primazia do latim nas escolas, de modo que "não havia espaço para o ensino do vernáculo" (CUNHA, 1985, *apud* SOARES, 2002: 158). É importante destacar também que o surgimento de gramáticas do português como a de Fernão de Oliveira não significava o surgimento de uma disciplina curricular, o que envolve um aparato teórico de descrição da língua aliado à perspectiva pedagógica, diferenciação que discutiremos um pouco mais adiante. Assim, tomamos a intervenção pombalina no século XVIII como um marco no estudo sistemático da língua portuguesa nas escolas brasileiras. No entanto, não se tratava apenas de uma decisão burocrática: a decisão verticalizada da coroa, em contraposição com a realidade dos colonos que usavam a língua geral, as implicações políticas envolvidas na decisão do Marquês de Pombal, são facetas que ajudaram a moldar a própria relação de um povo com sua língua e da escola brasileira com seu projeto de ensino.

Prova disso é que, de acordo com os estudos de Fávero e Molina (2006: 67), "até 1869 o ensino de português era insignificante", fato que comprovaram ao observar o currículo do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, referência na educação do Império e da Primeira República. Vemos no relato das autoras que no programa inicial deste Colégio (até 1841) a 'gramática nacional' era estudada apenas nas duas séries iniciais, sendo que nas cinco subsequentes cedia espaço para o latim, grego, francês, inglês e, nas séries finais, retórica e poética (2006: 52). Essa formação de inspiração clássica remonta ao tripé grego da gramática, retórica e poética, configuração que ganha destaque com a eliminação do latim e do grego já no século XX, voltando a atenção da escola cada vez mais para os estudos vernáculos.

Nos moldes em que se configurou a disciplina Língua Portuguesa, configurou-se também o material didático nela utilizado, como um desdobramento das resoluções educacionais. Ao mesmo tempo em que a disciplina 'Gramática Geral e Nacional' recebeu o nome de 'Português'(1857), os livros para adoção nas escolas passaram a ser indicados por

um Conselho Diretor, para garantir que acompanhassem os projetos governamentais. Outro exemplo dessa relação entre a disciplina e o Livro Didático é que, de acordo com Soares (2002:165), a tripartição da disciplina em retórica, poética e gramática gerou compêndios de *gramática* separados das *coletâneas de textos*, estas destinadas aos estudos retóricos e poéticos, sempre privilegiando os autores consagrados. Percebemos já aí a presença do material didático concretizando um modelo de ensino de língua e uma série de crenças sobre a atividade educacional.

A partir da década de 30 do século XX, Fávero e Molina (2006:68) apontam que houve uma maior "modernização" do aparelho escolar e, consequentemente, do material didático. Nos vintes anos seguintes alimentam-se mudanças políticas e sociais que vão desembocar, nos anos 50 e 60, numa democratização do ensino, com ampliação do alunado e maior recrutamento de professores, agora advindos de cursos de formação de docentes. Paradoxalmente, mas historicamente compreensível, é neste ponto que se intensifica a depreciação do magistério, tendo em vista o alargamento da classe somado à queda das condições de trabalho e à urgência de atender à nova demanda de estudantes. Quanto ao ensino de gramática, a mudança do público discente trouxe uma nova dificuldade: se antes os que frequentavam a escola estavam familiarizados com a língua padrão ali estudada, agora o professor tem o desafio de apresentar aos estudantes de classes sociais menos favorecidas regras gramaticais e usos da língua que lhes são estranhos. A língua estudada na escola não é a mesma utilizada em casa, tornando o estudo da gramática algo alheio às vivências do seu dia-a-dia. Revela-se aí o problema lembrado no início dessa seção, sobre os estudantes terminarem o ensino básico sem "conhecerem" ou "dominarem" a língua que deveriam ter aprendido na escola.

Não nos pode escapar que é nesse momento que o Livro Didático consolida seu espaço na sala de aula perto dos moldes que conhecemos hoje. Há um afastamento do modelo de

coletâneas e antologias, que exigiam que o professor trabalhasse sobre os textos, pois a partir dos anos 60 seu perfil não era mais o de escritor ou erudito e a quantidade de trabalho se acumulava, tornando mais prático ter um manual que já apresentasse atividades prontas. Neste momento, o livro não só muda em sua configuração formal, mas quanto à função ideológica e cultural, já que "passa a interferir na autonomia do professorado", na análise de Bunzen e Rojo (2005: 79). Unimos então o fato histórico da democratização ao surgimento de um nó pedagógico, que é a separação entre o planejamento e a execução, agora não mais feitos ambos pelo professor, pois o livro assume explicitamente a função instrumental de 'guiar' as aulas.

Nesse novo modelo de LD a relação entre a gramática e os textos se estreita um pouco mais, pois o que eram dois livros passam a compor um só, mesmo sem integração real entre os eixos de ensino. Pelo contrário, o que se observa é que muitas vezes nesse processo os conteúdos normativos iam disputando (e ganhando) espaço junto à leitura e produção textual, talvez acompanhando o mito de que através da língua padrão se superariam as dificuldades apresentadas pelo alunado que ingressara nas escolas a partir dos anos 50.

Tal tendência de valorização da teoria gramatical seria revertida na década de 70 do século XX, quando a teoria da comunicação guiou o ensino de LP com vistas para o uso da língua e a comunicação entre os falantes, questionando a validade de se ensinar gramática na escola, o que enxergamos como uma tentativa de resposta às inquietações que pairam até hoje. Ia-se assim de um extremo ao outro, da valorização da teoria gramatical à negação da mesma, numa busca de resolver os impasses observados e chegar a uma proposta de ensino mais eficaz.

Nesse sentido, a segunda metade da década de 80 traz consigo as reverberações do que se produzia no universo acadêmico, repensando o ensino de LP à luz da sociolinguística, da linguística textual, da pragmática, da teoria da enunciação, entre outras áreas de estudo.

Costa-Hubes (2007:330) observa que o que marca teoricamente esses estudos é a concepção interacionista da linguagem, que fundamenta uma gramática "relacionada com seus mecanismos de uso e funcionamento, inseridos num contexto linguístico"; em outras palavras, o perfil prescritivo do ensino gramatical dá lugar à descrição gramatical. Finalmente, ainda segundo a autora, na década de 90 acrescenta-se um destaque para o trabalho com a língua pautado nos gêneros textuais; discurso que continua ecoando nas propostas curriculares, publicações especializadas e cursos de formação.

Traçando um paralelo com o histórico traçado por Bunzen e Rojo (2005: 80) para o Livro Didático, as décadas de 80 e 90 foram marcadas por uma "crise desses produtos", recorrentemente denunciada nas pesquisas acadêmicas da época no que diz respeito à "veiculação de preconceitos e tendenciosidade ideológica, em termos metodológicos e de incorreção conceitual". Ao invés de contradizer as pesquisas acadêmicas da mesma época, esse paralelo se explica: quando a disciplina se fortalece pelas pesquisas linguísticas, é compreensível que o fio mais fraco arrebente, evidenciando os problemas ali incubados, no caso, a inconsistência sobre a qual se apoiava o material didático. Da mesma forma que houve uma reformulação dos modelos de ensino, fez-se necessário lançar um olhar para o LD de Língua Portuguesa de modo que acompanhasse os novos caminhos em que se lançava o ensino de língua materna.

Passados quase 150 anos desde a implantação da disciplina Língua Portuguesa nas escolas do país e quase 30 anos desde as discussões provocadas na década de 80, continuamos a refletir sobre os caminhos e perspectivas para o ensino de língua materna e sobre o papel da gramática nesse percurso. Essa reflexão suscita perguntas tais como: esses trinta anos de recentes discussões seriam suficientes para desconstruir/reconstruir uma tradição normativa que se arraigou nas origens do ensino de língua materna? Quanto tempo é ainda necessário para acomodar as reflexões trazidas pelos diversos estudos linguísticos, e transformá-las em

prática de sala de aula? Entre a primazia da gramática do início do século XX e sua negação na década de 70, qual a saída razoável com vistas ao desenvolvimento da competência comunicativa do estudante?

1.2 Ensino de regularidades linguísticas: o espaço da gramática na sala de aula

Antes de discutir o papel da gramática na sala de aula, observaremos rapidamente alguns aspectos de sua constituição na tradição ocidental que nos ajudam a entender esse objeto. Mais especificamente, interessa-nos perceber como, no trajeto de sua formação, o *refletir* sobre a língua precedeu o *descrever*, e mais ainda, o *normatizar*, pois pensamos estar nessa diferenciação a chave para alguns impasses da atividade de ensino.

Neves (2002:31) indica as motivações dessas etapas: o surgimento da *grammatiké* – ou arte (*téchne*) das letras e sons (*grámmata*) – diz respeito aos estudos dos poetas gregos e de sua busca quase intuitiva dos mecanismos internos da língua, de suas "condições de produção de sentido" (2002:19). A fase descritiva diz respeito aos estudos que levaram à divisão platônica entre nome e verbo, ou à aristotélica, que identifica desde o elemento (*stoicheîon)* até o enunciado (*lógos*). Até aqui está implícito o problema da significação, da verdade, da relação entre a linguagem e o mundo, caros a estes filósofos (WEEDWOOD, 2002: 23).

O enfoque normativo, com a noção de regularidade, paradigma, erro e desvio fica em evidência no período alexandrino, pós-helênico (séc IV a.C.). Passado o período de ouro da produção artística e intelectual grega, o mundo pós-helênico tratava de conservar essa cultura herdada. O contato com as línguas e culturas bárbaras, num complexo processo sociocultural de criação de modelos e atribuição de valores, distinguiu a produção helênica como paradigma a ser estudado, sistematizado, preservado e seguido. No âmbito da linguagem, tomar Homero por padrão literário, por exemplo, significava formar cânones e registrar um

uso *ideal* da língua. Com esse objetivo, a gramática grega de Dionísio, o Trácio, sintetiza a norma linguística a ser seguida e as possíveis incorreções decorrentes disso.

Antunes (2007:36) explica a necessidade de tal registro nos seguintes termos:

> as pessoas sempre sentiram certa compulsão para defender a integridade de sua língua. Ou, de acordo com certas visões, sua pureza ou seu poder de argumentação. Nada mais apropriado para esses intentos do que a compilação de gramáticas, que estabelecessem paradigmas, modelos, normas, capazes de garantir a manutenção da identidade linguística.

Unindo as considerações de Antunes ao breve relato histórico, podemos ressaltar alguns pontos, ainda que já conhecidos, mas pertinentes para nossa discussão:

- há motivações sociais, históricas e teóricas envolvidas na noção de gramática;
- o termo "gramática" associado a um compêndio de regularidades é herança grega e firmou-se como modelo para uma tradição ocidental;
- normatizar não é a única possibilidade para a gramática de uma língua, nem foi este seu ponto de partida;
- o destaque para a escrita nos estudos gramaticais advém historicamente da necessidade de manutenção de uma língua tida como exemplar, à qual se tinha acesso por meio de documentos;
- no caso grego, uma variedade da língua foi selecionada por ser considerada, de algum modo, "melhor", mais adequada, representativa de um período áureo na cultura daquele povo.

Com esses aspectos em mente, retomamos o questionamento lançado anteriormente sobre qual saída razoável no embate entre a primazia ou a negação da gramática em sala de aula. Pensando um pouco sobre essas duas propostas opostas com relação ao ensino gramatical, comecemos justificando porque não acreditamos que abolir a gramática da sala de aula seja a melhor alternativa.

Defensor de tal opção, Dillinger (1995: 38) afirma que “o ensino da gramática é irrelevante”; acompanhado por Rocha (2002:19), que acredita que “a gramática não só não é necessária ao aprendizado da Língua Portuguesa, como também é prejudicial”. Isso porque este último autor parte de uma noção de gramática como “a descrição e/ou interpretação dos fenômenos linguísticos”, mais especificamente, considera que o estudo da gramática consiste em “classificar as orações, distinguir as classes de palavras, estabelecer diferenças entre raiz e radical, etc.” (2002: 89). Fica claro que ao mencionar ‘fenômenos linguísticos’, Rocha está se restringindo apenas a questões micro-textuais, desconsiderando a dimensão discursiva e as questões macro-textuais também como fenômenos com materialização linguística (ZOZZOLI, 2006). Rocha, assim como professores que assumem tal posicionamento, defende veementemente a necessidade de ir além do que considera ser os limites do ensino gramatical, explorando atividades de leitura, produção de textos e de aprendizado da língua padrão, que coloquem o estudante em contato com usos da língua. Entretanto, esse posicionamento não leva em consideração as mudanças dos últimos 30 anos no olhar sobre a gramática e seu ensino, pois age como se a única possibilidade de trabalho fosse ainda como no período alexandrino ou na época da escolarização da LP.

Supondo que uma parte desses autores e professores que optam por abrir mão da gramática em sala de aula já tem acesso à proposta de uma análise reflexiva sobre os elementos linguísticos, tendo em vista sua divulgação desde a década de 80 do século XX (GERALDI, [1984] 2002), e inclusive a adoção da prática nas recomendações dos PCN (BRASIL, 1998), resta-nos então perguntar por que não colocá-la em prática, utilizando-a como mais uma ferramenta para o aprendizado do estudante. Continuando a leitura de Rocha, e frente à possibilidade de reflexão sobre a língua com o estudante, lê-se que “a análise linguística é algo tão abstrato, teórico e profundo como, por exemplo, são os estudos psicanalíticos, a física quântica e o cálculo matemático” (2002: 87). Adiantando o que será

discutido mais à frente, a reflexão sobre a língua, ou Análise Linguística, é sim possível e coerente; não é ‘abstrata’, pois parte de textos concretos, realizados em gêneros, e não estuda o sistema abstrato. Além do mais, ancora-se na materialidade linguística, nas construções textuais para buscar os efeitos de sentido decorrentes das escolhas do falante. Não é ‘teórica’ porque, como já foi dito, parte dos usos sociais da língua, das práticas dos usuários e dos resultados obtidos com o emprego de um ou outro recurso da língua, demonstrando ao estudante as possibilidades que a língua lhe oferece e alguns modos de explorá-las. Nesse sentido, a Análise Linguística é menos ‘teórica’, no sentido depreciativo que o autor atribuiu ao termo, do que a classificação pura e simples dos paradigmas da língua. Por último, quanto à profundidade de análise da língua, isso obviamente depende da série do estudante (se estamos falando de um 6º ano do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio), do seu nível de aprendizagem, do foco escolhido pelo professor para estudo (as adjetivações num poema ou os processos de impessoalização numa dissertação escolar), das possibilidades e nível de complexidade apresentados pelo gênero (uma fábula ou um editorial jornalístico), etc.

Estranhamente, depois da fala acima analisada, o autor complementa que o “conhecimento da língua deve ser feito através do estudo de textos” (2002: 105), entendendo esses estudos como atividades epilinguísticas. As atividades epilinguísticas, por sua vez, são tomadas como aquelas “voltadas para o uso da língua”, mais especificamente tratam da “natureza das frases utilizadas, tipos de palavras e expressões, estratégias discursivas, recursos estilísticos, emprego de sinônimos, etc” (2002:106). Perguntamo-nos então como o autor pretende trabalhar tais aspectos da língua sem utilizar minimamente a metalinguagem, como refletir sobre ‘tipos de palavras e expressões’ sem lançar mão de alguma categorização, seja ela morfológica, sintática, semântica ou textual; como analisar ‘estratégias discursivas’ enfocando apenas a situação comunicativa, sem fazer a ligação desta com o material linguístico utilizado.

Unindo os fios de tudo o que foi dito sobre a presença da gramática nas aulas de língua materna, podemos considerar que:

- algumas frustrações sobre o ensino de LP desde a década de 60 recaíram sobre a presença da gramática em sala de aula;
- a radicalizalização dessa perspectiva levou teóricos e professores a renegarem a importância da materialidade linguística na formação do estudante, especialmente a partir da década de 70 (NÓBREGA, 2000: 74);
- ao persistir nessa postura ainda hoje, alguns autores e professores continuam concebendo a gramática como compêndio de regras ou classificação de categorias;
- a alternativa de uma abordagem significativa sobre os fenômenos linguísticos ainda encontra certa dificuldade de se estabelecer nas práticas de ensino da língua.

Em resumo, defendemos aqui que a exclusão da gramática em sala de aula impede o estudo de ferramentas linguísticas que podem (devem) ser utilizadas pelo estudante para atingir os objetivos das várias situações comunicativas, ciente dos diversos efeitos decorrentes das escolhas possíveis na construção de seu texto. Eliminar a gramática dificulta que o professor articule as estratégias discursivas com a superfície textual.

Essa defesa só faz sentido se pensarmos, como já foi dito, que não há apenas uma gramática, mas diversas orientações teórico-metodológicas que acompanham, respectivamente, determinadas perspectivas de língua e de ensino. A esse respeito, é bastante pertinente a declaração de Silva (2005:317): “é necessário considerar que o julgamento sobre a utilidade, ou não, do ensino da gramática teórica não deve ter como parâmetro a forma como os conteúdos gramaticais têm sido ensinados”. Isso seria considerar que há uma mesma

prática sobre diferentes bases teóricas, o que inevitavelmente leva a conclusões distorcidas sobre a importância dos aspectos gramaticais na formação do estudante.

Acreditando que não é preciso abrir mão do estudo dos aspectos formais e ao mesmo tempo evitando o ensino puramente prescritivo, acompanhamos Travaglia (2004:45) quando conceitua a gramática como um "conjunto de condições linguísticas para a significação". Essa definição entende que, por trás do texto, a gramática está em funcionamento, e principalmente que esses elementos da superfície textual não só estruturam o enunciado, como também participam da construção dos sentidos, o que justifica seu estudo em sala de aula. Confrontando essa abordagem com o argumento de Rocha (2002) visto anteriormente, fica claro que se trata de uma ampliação do conceito de gramática, saindo da noção de um compêndio de regras para a ideia de um aparato linguístico diretamente relacionado à 'significação', como enfatizou Travaglia. Do conceito construído por este autor e que adotamos aqui, é possível deduzir, entre outros pontos:

- que não existe língua sem gramática;
- que, por isso mesmo, não existe falante sem conhecimento gramatical, na forma de uma gramática internalizada;
- que o estudo gramatical se justifica como algo intrínseco ao estudo do texto.

Contudo, mesmo com certa dificuldade, é possível alguém concordar que a gramática sustenta o texto e ainda assim abrir mão de seu estudo sistemático em sala de aula. Debrucemo-nos um pouco mais sobre essa argumentação deixando claro que papel enxergamos para a gramática no ensino de língua materna.

Mais uma vez acompanhamos Travaglia (1996) sobre a importância de se considerar as estruturas linguísticas numa abordagem sociodiscursiva para o ensino de LP, pautada nos gêneros textuais. Segundo o autor, as exterioridades não só determinam as condições de

produção do texto, como também suas regularidades linguísticas. Desse modo, sendo o texto uma manifestação concreta do discurso, as escolhas linguísticas também fazem parte de uma unidade de sentido. Travaglia conclui demonstrando que a gramática está para o texto, assim como este está para o gênero, por isso é possível dizer que, em última instância, as articulações sociodiscursivas (orais e escritas) são construídas por estruturas linguísticas gramaticais. Bakhtin reforça esse ponto de vista, como percebemos na síntese de Clark e Holquist (1998:239), ao observar que ao proferir um enunciado o locutor está cercado de fatores que "determinam a escolha das unidades de linguagem, lexicais ou gramaticais", além de escolhas da ordem do enunciado, como o próprio gênero textual a ser empregado.

O que queremos demonstrar, contando com o aval desses autores, é que as regularidades linguísticas podem ser vistas como mais um elemento na produção de sentidos de um texto, o que nos afasta mais uma vez da opção de eliminar a gramática de sala de aula, simplesmente porque ela faz parte de um estudo da língua que seja baseado em situações de uso. Não percebemos como fazer um trabalho baseado na leitura, escuta e produção sem levar em conta as escolhas lexicais e gramaticais feitas durante a construção do texto. Certamente que para essa proposta não basta decorar regras e saber classificar as categorias gramaticais, até porque elas não dão conta de todos os fenômenos com que estudantes e professores vão se deparar.

Diferentemente da ideia de abolir a gramática, a perspectiva oposta que mencionamos no início desta seção alça a teoria gramatical ao centro das atenções nas aulas de LP. Não nos parece muito frutífero mais uma vez discorrer longas críticas a esse modelo[1], primeiramente pela compreensão que o aspecto histórico nos traz sobre as motivações externas; depois porque já parece consenso que tal modelo não converge para um ensino de língua que busque

[1] Sobre esse assunto ver Antunes, 2003; Neves, 1990; Bechara, 1986; Geraldi [1984] 2002; entre outros, discussões de décadas como se vê.

desenvolver a competência comunicativa do alunado. De qualquer modo, cabe estabelecer as orientações teóricas que nos afastam do ensino de gramática de cunho tradicional.

Entendemos o ensino de gramática dito *tradicional* como aquele que se baseia principalmente na apreensão de regras com base em um modelo considerado padrão e na conceituação das categorias da língua. Alinhamos essa vertente a uma visão formalista da língua, que a entende como um sistema de regras autônomo, como estrutura formal que sustenta os usos que se faz dela (MARCUSCHI, 2008). Nessa perspectiva o sistema é tomado como homogêneo, com propriedades imanentes a partir das quais as categorias formais são analisadas e classificadas. De acordo com tais princípios, privilegia-se a palavra ou a oração como unidade de análise, pois os aspectos discursivos e textuais fogem do âmbito do sistema. Esse nível de investigação certamente tem sua importância dentro dos estudos linguísticos, mas torna-se problemático ao balizar o ensino de língua, pois não abarca discussões pertinentes sobre a produção e circulação de textos em sociedade, com os quais o estudante deve estar apto a lidar.

Como já apontamos, não é de hoje que circula entre os teóricos e pesquisadores a opinião de que essa proposta não é a mais adequada, mas não só entre esses, como também entre os próprios professores, esse discurso soa ultrapassado.

Em pesquisa com docentes da rede pública participantes de um programa de formação continuada de uma Universidade em São Paulo, Madeira (2005:31) constatou que 94% dos entrevistados teceram críticas ao modelo gramatical tradicional. Esse resultado ecoa na pesquisa de Camillo (2007:66), realizada em 2006 em Curitiba, com educadores da rede estadual do Paraná. Ao questioná-los sobre a concepção de ensino gramatical que defendiam, a pesquisadora observou que:

- 42% julgavam ter uma concepção contextualizada, construtivista/interacionista;

- 28% consideravam a gramática como um suporte, uma ferramenta, e não o centro do ensino – resposta que a autora considerou como filiada a uma concepção de gramática de uso, reflexiva;
- Apenas 14% defenderam que "a gramática é de suma importância, apesar de ser desprezada na linguagem coloquial" – evidenciando uma concepção de gramática tradicional.

Guardadas as diferenças entre os estudos, observa-se um resultado bastante diverso daquele visto por Neves (1990) cerca de quinze anos antes, quando a autora pôde verificar, em pesquisa com 170 professores de LP do ensino fundamental de São Paulo, que a gramática era contemplada como atividade de exercitação da metalinguagem e encarada como disciplina normativa.

Por um lado isso demonstra que de alguma forma um novo aparato teórico vai se infiltrando nas práticas docentes, como confirmou Aparício (2006) através de pesquisa onde comprovou que os discursos inovadores sobre a língua têm, de fato, grande impacto na sala de aula. Esse processo hoje já começa na formação inicial, com a preocupação de gerar no licenciando reflexões teóricas que fundamentarão sua prática, além dos cursos de formação continuada, leituras e participação em eventos da área. Por outro lado, como aponta Aparício (2006:94), "resta saber quão significativa é a adesão ao árduo trabalho de alinhamento e articulação desses discursos - nem sempre compatíveis - pela categoria docente", pois sabemos que no dia a dia de sala de aula muitos professores ainda estão tateando, alternando a prática conhecida com a "nova" (MENDONÇA, 2006:221).

Certamente esse é um processo lento e progressivo, tanto para os professores que tiveram uma formação acadêmica de viés formalista e se veem agora na urgência de uma mudança, quanto para os recém-saídos das universidades, ainda inseguros sobre como colocar

em prática a base teórica que receberam. Percebemos que se cria uma tensão entre duas perspectivas de ensino de língua materna que tentam se ‘alinhar’, nas palavras de Aparício, e que, como a autora enfatizou, muitas vezes se encontram em encruzilhadas por uma incompatibilidade teórica. Nesse momento em que convivem abordagens de língua até certo ponto divergentes em sala de aula, entra em jogo uma série de crenças do professor e da própria escola sobre o ensino, currículos muitas vezes cristalizados, a formação linguística do docente, além de fatores sociais constantemente desfavoráveis ao aprimoramento da prática pedagógica. Essa tensão a que nos referimos se revela nas pesquisas citadas acima, demonstrando uma variação ao longo dos anos no modo de encarar a gramática dentro dos estudos sobre a língua, indo da primazia da norma ao ensino cada vez mais reflexivo.

1.3 A prática da Análise Linguística

Ao analisar o que chama de “discurso da mudança” no ensino de língua, Pietri (2005:220) o caracteriza como aquele que argumenta

> quanto à necessidade de mudanças nas concepções de linguagem e de ensino, e por apresentar um componente de divulgação científica: a argumentação se realiza amparada na divulgação de teorias linguísticas, sociológicas e/ou sociolinguísticas, que fornecem então subsídios para demonstrar a procedência da concepção de língua/linguagem apresentada pela Linguística, e os problemas apresentados pela concepção de língua e de ensino que pretende modificar.

Delinear essa ‘nova prática’ ainda é um desafio, mas as bases teóricas de que fala Pietri podem ser identificadas num contraponto com a visão formalista apresentada há pouco, quando delineamos as bases do ensino tradicional da gramática. No caminho de uma ‘nova prática’ adotamos uma noção de língua como atividade sócio-histórica, cognitiva e sociointerativa (MARCUSCHI, 2008). Como era de se esperar, esse posicionamento interfere na forma como se observam os fatos linguísticos e suas regularidades, e fundamenta,

consequentemente, uma proposta para o ensino de LP. Um primeiro aspecto que chama atenção é que a perspectiva sociointeracionista concebe a língua como atividade, como prática e não como código autônomo, pois vincula o sistema simbólico às situações de comunicação e aos elementos do entorno que participam nas escolhas dos interlocutores. Tal abordagem vai ao encontro da noção de gramática que já apresentamos, como "conjunto de condições linguísticas para a significação" (TRAVAGLIA, 2004:45). De fato, a argumentação feita anteriormente sobre um ensino que interprete o material linguístico nas situações de uso só é coerente quando conjugada com uma determinada visão de língua.

Assim, analisando um pouco a definição de Marcuschi transcrita acima, a língua é sócio-historicamente situada por estar fortemente imbricada nas práticas sociais que constitui e que, por sua vez, também a determinam; por isso mesmo ela é ideologicamente marcada e nunca neutra, carrega uma determinada carga ideológica para os membros de uma comunidade linguística, que pode (certamente) mudar num outro momento ou lugar. Sendo uma atividade cognitiva, envolve "estratégias de uso do conhecimento" nos momentos de interação, incluindo cálculos mentais como as inferências (VILELA E KOCH, 2001:462). Decorre de uma série de processos mentais que envolvem as estratégias, habilidades, conhecimentos, objetivos e projeções do falante sobre sua própria fala, sobre a fala de seu interlocutor e sobre a situação da qual participam.

Por fim, sendo o homem um ser social, a sociointeratividade da língua diz respeito ao fato de ela estar sempre direcionada a um interlocutor, já que é atividade e não sistema, pois, ao planejarmos uma fala, inevitavelmente fazemos presente a figura do outro, elemento crucial e motivador da comunicação. Para Bakhtin ([1930] 1981), essa orientação social é constitutiva da língua, e não tomada como aspecto extra-verbal, a partir do momento em que organiza o contexto, além de interferir na forma estilística e na estrutura gramatical do enunciado.

Transpassa essas considerações a noção de que a língua não está pronta e esperando para ser usada, mas se constitui em cada situação comunicativa, e de acordo com as características irrepetíveis daquele momento. Ao mencionarmos a situação comunicativa, tanto fazemos referência ao contexto imediato da interação, quanto ao contexto sociopolítico-cultural mais amplo em que o evento está inserido (KOCH & TRAVAGLIA, 1990: 85). Nas duas dimensões estão em jogo o lugar e o momento da comunicação, seja o ambiente físico ou o ambiente social, o momento do dia ou o momento histórico; além da relação entre os interlocutores, o que inclui, ainda de acordo com Koch e Travaglia (1990:85), as imagens que fazem um do outro, seus pontos de vista, os papéis que desempenham, os objetivos que pretendem alcançar com a comunicação, etc.

Cabe destacar que a situação comunicativa não age verticalmente sobre a língua, determinando-a completamente, pois isso seria admitir uma língua neutra que se encaixaria nos moldes de cada interação. Como dissemos anteriormente, a língua é ideologicamente marcada, e as construções escolhidas do falante interferem na configuração da própria interação.

Pensando então que os diversos textos produzidos nas diversas situações de comunicação são social e historicamente situados, decorrentes de processos cognitivos e voltados para os parceiros da comunicação, logo, não serão aleatórias as escolhas gramaticais e lexicais.

Voltando esse raciocínio mais uma vez para o uso da gramática em sala de aula, Kuhn & Flores (2008:70) defendem-na como uma “prática inclusiva”, pois está entre os seus objetivos “construir um estudante-sujeito que consiga deslizar entre os registros de língua, que entenda e respeite as variedades, que leia os pressupostos e não-ditos, que faça coisas no mundo através da linguagem”, ou seja, está entre os objetivos dessa prática desenvolver a competência comunicativa do discente. Falamos em ‘desenvolver’ porque o estudante já

chega à escola com tal competência por se tratar da língua materna, mas é função dessa instituição ampliá-la, "possibilitando ao falante utilizar um número cada vez maior de recursos da língua de forma adequada a cada situação de interação comunicativa" (TRAVAGLIA,2004: 16). Certamente a leitura, escuta e produção de textos orais e escritos têm papel preponderante no desenvolvimento dessa competência no estudante, pois é através dessas práticas que ele estará apto a reconhecer-se como interlocutor capaz de alcançar inferências, pressupostos e subentendidos deixados pelo autor de um texto; reconhecer-se como autor hábil em direcionar um texto a uma audiência esperada de maneira clara e adequada à situação; exercer seu papel de cidadão realizando atividades através da língua; ampliar seu repertório lexical e de estruturas linguísticas, etc. O que defendemos aqui é que 'não se aprende a ler, lendo, ou a escrever, escrevendo', como se chegou a defender a partir da década de 70 do século XX, mas ao lado das práticas de leitura, escuta e produção há de haver um trabalho sistemático de reflexão, análise e interpretação *da língua* e de suas possibilidades para que a competência comunicativa do estudante se amplie de forma global.

Passemos então a discutir um pouco do traçado dessa prática de ensino que concilie aspectos gramaticais e produção de sentidos. Os Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1998:78) trazem a seguinte orientação para o ensino de língua:

> Além da escuta, leitura e produção de textos, parece ser necessária a realização tanto de atividades epilinguísticas, que envolvam manifestações de um trabalho sobre a língua e suas propriedades, como de atividades metalinguísticas, que envolvam o trabalho de observação, descrição e categorização, por meio do qual se constroem explicações para os fenômenos linguísticos característicos das práticas discursivas.

A perspectiva dos Parâmetros Curriculares é de que a reflexão sobre os fenômenos gramaticais estimula no estudante uma consciência sobre as possibilidades de uso, numa postura crítica sobre o que lê e produz, distanciando-se dos objetivos do ensino gramatical tradicional. Acompanhando o termo utilizado por Geraldi ([1984] 2002) e adotado pelos PCN

como um dos eixos de ensino de Língua Portuguesa, passaremos a chamar de “Análise Linguística” (AL) essa prática de reflexão sobre os elementos linguísticos de um texto na interface com a situação comunicativa em que é produzido, buscando sua significação, com vistas ao desenvolvimento da competência comunicativa do estudante e tendo por base uma perspectiva sociointeracionista de língua.

Aprofundando-nos um pouco nos elementos que fundamentam esse conceito, dizemos que se trata de uma ‘prática’ por sair do estudo do sistema teórico e realizar atividades de reconhecimento e interpretação dos usos, com seus respectivos efeitos de sentido. É uma ‘reflexão’ porque foge da clássica metodologia de definição-classificação-exercitação, para levar em conta a percepção do estudante sobre o fenômeno em estudo, sobre sua contribuição enquanto recurso da língua dentro dos textos. Preferencialmente, esses textos devem ser abordados sob a perspectiva dos gêneros, envolvendo o estudante num processo de produção, circulação e/ou recepção dos textos em sociedade, evitando tomá-lo como um pretexto para exemplificação de determinadas categorias da língua. Melo (2007: 52) sugere ainda a utilização de uma terminologia simples que aproxime progressivamente as conclusões e reflexões dos estudantes a um conhecimento sobre o funcionamento da língua, o que “implica, muitas vezes, chegar a resultados diferentes daqueles obtidos pela gramática tradicional, cuja descrição, em muitos aspectos, não corresponde aos usos atuais da linguagem”.

A ‘interface entre os elementos linguísticos de um texto e a situação comunicativa em que é produzido’, como dito acima, reforça a ideia de que a superfície textual não é uma atualização do sistema nem uma simples reunião de palavras e sintagmas, mas está integrada, como as duas faces de uma mesma moeda, aos efeitos de sentido que decorrem de uma interação. Com a metáfora das duas faces da moeda, podemos pensar em inúmeras ‘leituras’

que o professor pode fazer com o estudante ao se deparar com um uso peculiar de determinada categoria da língua em determinado texto:

- Que efeitos de sentido o uso desse recurso linguístico trouxe ao texto?
- Que alterações semânticas e discursivas acarretaria a mudança desse recurso por outro, ou mesmo sua supressão?
- Esse uso diz respeito a um determinado papel social atribuído ao autor ou a seu interlocutor?
- Esse uso pode ser tomado como típico do gênero em que está inserido?
- Se sim, que característica do gênero esse recurso evidencia/camufla?
- O uso desse recurso corresponde a uma necessidade/exigência da situação comunicativa?

Ainda que seja um exemplo bastante simples, entendemos que com atividades dessa natureza o professor está significativamente refletindo com o estudante sobre uma ferramenta da língua numa possibilidade real de uso, evidenciando as consequências das escolhas do autor. Ao contrário do que argumentou Rocha (2002) sobre a inviabilidade dessa proposta, a Análise Linguística revela-se viável e pertinente tendo em vista os objetivos para ensino de LP que assumimos e a fundamentação teórica adotada. Nas palavras de Mendonça (2006:208):

> consiste numa reflexão explícita e sistemática sobre a constituição e o funcionamento da linguagem nas dimensões sistêmica (ou gramatical), textual, discursiva e também normativa, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura/escuta, de produção de textos orais e escritos e de análise e sistematização de fenômenos linguísticos.

Mais do que uma mudança terminológica, diferencia-se do ensino gramatical tradicional por procurar, nas práticas comunicativas, a significação das regularidades, que só fazem sentido nos múltiplos usos que fazemos delas. Essa dimensão da construção de sentidos

não considera a dicotomia saussureana de sistema/uso, pois toma o texto na sua enunciação, ao invés de se debruçar sobre o sistema abstrato.

Analisando a conceituação de Mendonça para a Análise Linguística, percebemos mais alguns aspectos importantes na configuração dessa prática. Em primeiro lugar, trata-se de uma 'reflexão explícita e sistemática', de onde podemos inferir que não basta o estudante contar com a gramática internalizada que já possui ou esperar que instintivamente ele perceba as estratégias discursivas utilizadas em determinado texto. Expor o funcionamento da linguagem através de atividades epilinguísticas – no dizer de Geraldi (1997) – faz parte da apropriação, por parte do estudante, dos recursos que lhe oferece a língua, instrumentalizando-o e tornando-o consciente das possibilidades de uso. Depois, cabe destacar que essa reflexão atinge os diversos níveis de linguagem, desde a dimensão estrutural, reforçando que não se descarta o sistema, até a textual e discursiva, o que torna a abordagem significativa para a compreensão do texto. Fica implícito que a unidade de ensino não pode ser a frase nem palavras soltas, pois só o texto visto como evento comunicativo dá condições para uma leitura dos aspectos textuais e discursivos. Não custa lembrar que uma atividade que tome o texto como sucessão de frases ou como amontoado de palavras a serem utilizadas como exemplos não atende a esse requisito, é o que chamamos de trabalho com o 'texto apenas como pretexto' para voltar a unidades menores e desconectadas entre si.

Aproveitando a discussão sobre os aspectos formais, um ponto pertinente nessa caracterização da AL é que Mendonça não se abstém de citar a dimensão normativa como um de seus elementos constitutivos. Conhecer as convenções ortográficas, por exemplo, pode ser bastante útil quando o estudante precisar redigir um texto em uma situação mais formal, mas não será suficiente se esse conhecimento não vier acompanhado de uma competência textual e discursiva. Como fica claro na explicação de Mendonça e durante toda nossa discussão, não é o caso de negar o aspecto estrutural da língua, apenas esclarecer que no ensino de nível básico

– seja ele fundamental ou médio – o estudo das formas linguísticas como um fim em si mesmo não atende às necessidades comunicativas do estudante em formação. É importante destacar que a prática de Análise Linguística não é uma teoria científica, mas uma proposta estritamente didática para a abordagem da língua. Da mesma forma, aprofundar-se na descrição, categorização ou normatização da língua é uma atividade de grande valor no âmbito acadêmico, mas não pode ser diretamente aplicada nas salas de aula, pois não se trata de uma proposta de ensino. A gramática enquanto compêndio é um livro de referência, como o dicionário também o é, e não um Livro Didático. Sua função é registrar convenções de uma língua num determinado momento e local, indicando parâmetros que podem ser consultados quando houver necessidade. A questão é que para desenvolver a competência comunicativa do estudante não basta repetir tais parâmetros, regras ou definições, mas confrontá-lo com situações de usos da língua e efeitos de sentido, dimensões que estão fora da alçada dessa noção de gramática. Sendo assim, a prática da AL apresenta-se como um conjunto de procedimentos didáticos que lança mão de uma noção de gramática como "conjunto de condições linguísticas para significação" (TRAVAGLIA, 2004:45) de modo a atender determinados objetivos no ensino de língua materna.

Finalmente, voltando aos pressupostos da AL, trata-se de um trabalho em conjunto com a leitura/escuta e produção de textos, já que ela é também um dos eixos de ensino de língua materna. Não bastaria então expor o estudante a textos dos mais variados gêneros para que ele naturalmente desenvolvesse suas habilidades nos três eixos? No âmbito social, talvez seja assim: apreendem-se as características do gênero *novela* tornando-se um telespectador, ou o gênero *lista de compras* possivelmente com o hábito de ir ao supermercado ou de lidar com o estoque de mantimentos em casa. No entanto, sendo a escola um espaço de didatização das situações de comunicação, temos um ambiente de recriação desses gêneros, que são deslocados de suas situações originais de produção e circulação e postos agora para análise,

reflexão e apreensão. A Análise Linguística é incluída nesse trabalho a partir do momento em que entendemos que *faz parte* desse processo de análise, reflexão e apreensão, daí a importância de pensá-la em conexão com atividades de leitura/escuta e produção textual. Isso quer dizer que ela faz sentido quando se torna *uma etapa* no trabalho com textos, uma contribuição para a leitura ou quando auxilia o estudante na avaliação e constituição de seus textos.

Em conjunto com a atividade de leitura, a prática de AL pode, por exemplo, proporcionar ao estudante uma compreensão sobre as escolhas gramaticais e lexicais feitas pelo autor do texto e os efeitos de sentido decorrentes delas. Pode evidenciar as implicações decorrentes de determinada organização textual, da disposição das sequências tipológicas, do encadeamento dos enunciados; pode fornecer elementos para a melhor compreensão do gênero em que se realiza o texto em questão, ou seja, pode ampliar a leitura para além dos aspectos conteudísticos e incluir uma interpretação dos aspectos da língua.

Com respeito à integração com o eixo da escrita, a AL pode instrumentalizar o estudante para que monitore suas produções nas várias dimensões em que atua – sistêmica, textual, discursiva e normativa – não só com o objetivo de corrigir possíveis problemas, mas principalmente de fazer com que ele possa ponderar sobre os efeitos de sentido que conseguirá com determinados recursos.

A AL pode acontecer em diversos momentos no planejamento do professor, seja antes, durante ou depois de uma atividade de leitura ou produção. Neste trabalho achamos especialmente interessante observar a prática de AL dentro das práticas de leitura, onde é possível aliar a compreensão do texto com as escolhas linguísticas. Certamente, como já foi salientado, é preciso tomar esse texto não como um amontoado de frases, mas considerá-lo em sua situação comunicativa para alcançar os efeitos de sentido possíveis. Por isso mesmo é também bastante produtivo aliar estas reflexões linguísticas com a perspectiva dos gêneros

discursivos, pois assim estarão sendo considerados aspectos da situação de produção/circulação/recepção e não apenas o artefato textual. Levando em conta tais aspectos da situação comunicativa é possível elaborar hipóteses para determinadas escolhas linguísticas, acessar informações sobre o entorno textual que interferiram naquela interação. As reflexões linguísticas nesse caso ampliam o universo de análise do texto lido pelo estudante, criando nele familiaridade com diversas estratégias da língua.

Lopes (2005:150) elenca pelo menos três argumentos que justificam a prática da Análise Linguística, ou o 'estudo da metalinguagem', como a autora prefere:

- do ponto de vista cognitivo geral, ela exercita processos mentais usados em qualquer área científica: observação de dados – no caso, de fenômenos linguísticos – , detecção de regularidades, resolução de problemas e validação de hipóteses; argumento também levantado por Travaglia (2004:105);
- do ponto de vista social, a reflexão sobre estratégias discursivas pode contribuir para desenvolver nos estudantes uma atitude crítica relativa aos usos sociais da linguagem, ao seu poder persuasivo, tornando-os capazes de adequações à situação e aos interlocutores;
- do ponto de vista instrumental, gera a consciência dos padrões e das regras, mas principalmente das *possibilidades* da língua; argumento ratificado por Silva (2005:318), que relembra que na produção de textos formais, por exemplo, há grande exigência de uma atitude "analítica, deliberada, um planejamento consciente, produto de uma ação intencional".

Percebemos que esses argumentos baseiam-se numa premissa já explicitada por Brito (1997:164): "o objetivo fundamental da análise linguística é a construção de conhecimento e não o reconhecimento de estruturas", o que nos leva a uma mudança dos objetos de ensino,

focalizando mais os processos do que as categorias e tomando a significação como ponto de partida e ponto de chegada de toda a atividade linguística. Isso pode ser particularmente um problema se pensarmos em currículos cristalizados e pouco abertos a mudanças. Seria mais coerente, por exemplo, se ao invés de organizar o estudo da língua em torno dos tipos de oração, desfiando uma lista de orações coordenadas sindéticas, assindéticas, depois subordinadas substantivas, adjetivas, adverbiais, seguidas das reduzidas de infinitivo, gerúndio, particípio... focalizássemos as relações de sentido que elas estabelecem entre si e os efeitos que podem trazer ao texto. Partindo dessa reflexão o estudante poderia analisar como se organiza a notícia de jornal, por exemplo, com períodos mais curtos, em contraposição ao editorial jornalístico, com construções sintaticamente mais complexas, refletindo encadeamentos de argumentos ou raciocínios. Nesse caso comprova-se o que defendíamos anteriormente sobre a importância de levar em consideração os gêneros em que se organizam os textos em estudo, pois as reflexões sobre os efeitos de sentido poderão partir da finalidade, dos interlocutores, do suporte e dos demais elementos que compõem a notícia ou o editorial. No entanto, esse trabalho pode esbarrar numa prova ao final do bimestre que exija, para cumprimento do programa escolar, o reconhecimento e classificação das orações subordinadas substantivas completivas nominais. Na Análise Linguística a nomenclatura sozinha perde seu sentido.

Antunes (2003: 87) nos dá outro exemplo desse tipo de abordagem:

> Adianta pouco saber que o ‘sujeito’ de determinada frase é indeterminado, por exemplo. O que adianta mesmo é saber que efeitos práticos se conseguem como uso de um determinado tipo de ‘sujeito’. Por exemplo, o que está por trás da afirmação: ‘*O Banco mentiu*’? O ‘sujeito’ da oração é evidentemente ‘o Banco’.(..) Adiantaria sim saber por que se escolheu ocultar o nome de quem mentiu e mascarar a verdade com o subterfúgio da metonímia ou de um sujeito indeterminado.

Imaginando que tal enunciado fosse tirado de uma manchete de jornal, por exemplo, caberia questionar com o estudante tal escolha por parte do jornalista/redação, que hipóteses

ele levanta sobre a opção pela metonímia, se a hipótese dele se confirma no corpo da notícia, se essa metonímia mascara o nome de um responsável que não se sabe ou não se pode revelar, ou se atrai o leitor para que busque a informação que falta lendo todo o texto. Poderiam ainda ser feitas inferências sobre a suposta "mentira", sobre a adequação da escolha lexical, sobre o sensacionalismo que poderia estar embutido nela, etc. Esse exemplo parece-nos esclarecedor por demonstrar que não basta que o estudante reconheça os nomes técnicos, é preciso que se aproprie das possibilidades de significação desses mecanismos no texto. Acreditamos que esse processo de apropriação contribui para uma postura crítica do estudante frente a textos reais com suas diversas funções sociais, pois expõe as estratégias de que o autor do texto lançou mão para construí-lo; contribuindo também para a formação do estudante como autor de textos, capaz de utilizar consciente e eficazmente os diversos recursos da língua, prevendo determinados efeitos.

Por tudo que foi dito fica claro que a Análise Linguística só faz sentido quando associada às práticas de leitura e produção de texto, integrando os eixos de ensino de Língua Portuguesa e fazendo do texto o ponto de encontro, de partida e de chegada para o trabalho em sala de aula. Também por isso, não se satisfaz com o estudo da frase. Que efeitos seriam construídos no exemplo de Antunes se apenas a oração "O banco mentiu" fosse analisada, desconsiderando-se os elementos da cena enunciativa, e que se trata do gênero manchete de jornal?

Defendemos assim a prática da Análise Linguística como alternativa coerente e razoável para o nó metodológico que se apresenta no ensino de língua materna e com o qual abrimos essa discussão.

CAPÍTULO 2.

Considerações sobre os Gêneros do Discurso

Finalizamos o capítulo anterior destacando os benefícios de se aliar a perspectiva dos gêneros discursivos à prática de Análise Linguística, dentro da premissa de que esse eixo de ensino precisa estar articulado à prática de leitura e/ou produção de textos. A ideia de trabalhar com gêneros no ensino de língua já circula nas salas de aula: ao tomá-los como objeto de ensino, os PCN (BRASIL, 1998) trouxeram oficialmente à escola uma discussão que vinha se intensificando no meio acadêmico desde a década de 80 do século XX e que ganhou fôlego na década de 90 (COSTA-HUBES, 2007). Associar o trabalho com os gêneros à prática de Análise Linguística exige, entretanto, uma sólida fundamentação para os dois conceitos por parte do professor, para que possa transformar noções teóricas em propostas práticas. Como já discorremos sobre os pressupostos que envolvem uma reflexão sobre os fatos da língua, resta-nos apresentar uma concepção de gênero que se coadune com a fundamentação sobre língua adotada e com os princípios que guiam a AL.

Na verdade, é possível remontar a Platão e Aristóteles se quisermos seguir o histórico dos estudos sobre gêneros, e mesmo se restringindo às últimas décadas de estudos a multiplicidade de perspectivas é grande, o que exige um recorte de acordo com as premissas de nossa pesquisa. Como lembra Marcuschi (2008: 147), a escolha por uma determinada forma de entender os gêneros "engloba uma análise do texto e do discurso e uma descrição de língua e visão de sociedade". Pensando nisso, optamos por definir a noção de gênero a partir da perspectiva dialógica, elaborada por Bakhtin e seu Círculo de estudos[2], para fundamentar nossa análise de textos mais adiante.

Tentar fazer um recorte da teoria de Bakhtin e de seu Círculo é tarefa difícil, tamanha a conexão que seus temas estabelecem entre si. Como fazer um recorte entre gênero e enunciado, se aquele é a formatação cotidiana, concreta deste? Por sua vez, como falar de enunciado sem entender a enunciação, a compreensão responsiva, a entonação, a situação, as

[2] Nesse caso representado pelos textos cuja autoria atribui-se a Voloshinov e/ou a Bakhtin, e que serão aqui utilizados fazendo menção a um ou aos dois autores, de acordo com as referências do texto consultado.

escolhas lexicais, sintáticas, estilísticas? Apesar disso, nosso intuito é justamente o de refletir sobre as valiosas considerações de Bakhtin sobre os gêneros discursivos, fazendo as retomadas e digressões necessárias às noções que circundam esse conceito.

Uma segunda dificuldade encontrada ao nos debruçarmos sobre os estudos bakhtinianos é que um conceito como o de *gênero* está diluído nas várias obras do Círculo, sempre retomado, entremeado por outros conceitos constitutivos da linguagem, obrigando-nos a alargar o olhar para além do já clássico texto "os Gêneros do Discurso", da obra Estética da Criação Verbal (BAKHTIN, 1992: 277-325), e buscar uma compreensão mais ampla.

Por fim, um terceiro problema seria o fato de que, ao contrário do objetivo de nossa pesquisa, a teoria dos gêneros do discurso não foi pensada para as práticas de sala de aula, já que a questão didática não é o foco dos debates do Círculo. No entanto, numa relação dialética entre a teoria dialógica e a Linguística Aplicada, é possível tomar a abordagem para os gêneros e para a própria comunicação como suporte para um trabalho pedagógico focado nas interações verbais, nos elementos da situação comunicativa, na busca pela significação, sem esquecer a materialidade da língua. Após uma breve apresentação de alguns conceitos fundamentais da teoria bakhtiniana e do conceito de gêneros do discurso, faremos as conexões entre os princípios vistos e as possíveis aplicações e consequências dessa fundamentação teórica para o ensino de língua materna.

2.1 Princípios fundamentais do pensamento bakhtiniano

Ao pensar sobre psicologia, política, crítica literária e demais disciplinas de seu interesse, Bakhtin e seu Círculo observaram que tudo gira em torno da língua(gem)[3], e só uma teoria que desse conta da multiplicidade dos usos e da complexidade de seus esquemas

[3] Tal diferenciação não fica clara nos textos de Bakhtin e do Círculo, usaremos um ou outro termo de acordo com a escolha da tradução, dos estudiosos porventura citados ou de acordo com a noção que se pareça mais adequada ao contexto em que for utilizada.

poderia fundamentar o pensamento sobre o homem. A filosofia da linguagem bakhtiniana encontrou justamente nele – no homem – a chave para entender a comunicação: ela é dialógica, pois ele é um ser social; por isso também é socialmente orientada e historicamente situada. É múltipla em seus usos, tantos quantas forem as situações em que é utilizada, e dinâmica, não pode ser entendida como algo estagnado e concluído.

Podemos dizer, acompanhando Clark e Holquist (1998: 242), que Bakhtin tem a comunicação, e não a língua, como objeto de investigação. Sua teoria admite que há um sistema gramatical composto pelo léxico, sintaxe, fonologia, etc., mas vai além para dar conta da comunicação humana com todas suas significações e variantes. Em Questões de Estética e Literatura (BAKHTIN, 1988: 99) lemos: "O discurso vive fora de si mesmo, na sua orientação viva sobre seu objeto: se nos desviarmos completamente desta orientação, então, sobrará em nossos braços seu cadáver nu a partir do qual nada saberemos".

Bakhtin constantemente lançava essa crítica à Linguística de sua época, principalmente à saussureana, estruturalista, voltada para a análise de um sistema abstrato; e defendia que dar primazia à comunicação e não à língua (no sentido da estrutura formal) exigia ir além do sistema. Isso significa adentrar em terreno bastante fluido, pois tem a ver com a multiplicidade dos usos, ao invés da descrição de regularidades e fixação de regras. Cabe ressaltar que essa multiplicidade de usos não diz respeito à dicotomia langue/parole do mesmo Saussure, não é uma complementação do estudo do sistema "posto em prática", já que Bakhtin não toma a língua como um depósito de estruturas prontas para serem empregadas, mas considera o 'uso' como uma atividade de constante ressignificação sobre a palavra que circula socialmente. Clark e Holquist (1998:233) indicam como algumas das preocupações básicas de Bakhtin a esse respeito:

a) a incapacidade dos sistemas descritivos de abarcar a variedade e historicidade do significado.

Os sistemas descritivos da língua, nessa perspectiva, só têm validade para estudos estruturais, de cunho abstrato, ou no caso de línguas mortas, já que, para Bakhtin, não interessava isolar a estrutura, pois isso não lhe dizia nada sobre o homem e sua comunicação. Na análise das interações humanas interessam os múltiplos usos que se faz da língua em sociedade, sob influência das forças centrífugas que levam à variedade, tendendo à transformação, adaptação e ressignificação das palavras.

b) o primado do diálogo sobre o monólogo.

Sempre tomando as situações de interação, fora das quais não há comunicação, Bakhtin/Voloshinov ([1930] 1981:1) postulam que:

> o discurso humano é um fenômeno *biface*: todo enunciado exige, para que se realize, a presença simultânea de um locutor e de um ouvinte. Toda expressão linguística de uma impressão proveniente do mundo exterior – seja ela imediata ou tenha ela permanecido por longo tempo nas profundezas de nossa consciência até adquirir uma forma ideológica mais sólida e mais constante -, toda expressão linguística é sempre *orientada em direção ao outro,* em direção ao ouvinte, mesmo quando este outro se encontra fisicamente ausente.

Assim, o monólogo simplesmente não existe em situações concretas de interação, e tomá-lo como material de estudo é um equívoco teórico-metodológico, pois o dialogismo é constitutivo da linguagem humana. Como fica claro na citação acima, mesmo quando o interlocutor está ausente ou não é bem definido, ele está presente no horizonte de quem produz o texto a partir do momento em que este calcula quem será sua plateia, atribui-lhe um status social, antecipa seus argumentos, etc. Conclui-se daí que o outro para o qual se orienta um enunciado não é um elemento neutro, ele é o público que o autor imagina ter. De acordo com a cena enunciativa esse destinatário pode ser mais ou menos marcado, pode interferir mais ou menos na composição do texto, desde a escolha do gênero até dos recursos

linguísticos e do estilo. Isso se dá porque não só sua figura de ‘audiência’ está sendo levada em consideração, mas de audiência responsiva, que terá uma reação ao que está sendo dito. De tal forma essa resposta do outro é antecipada enquanto produzimos nossos enunciados que ela passa a ser esperada e mesmo “solicitada a surgir”, seja como uma contestação ou como um reforço, mas nunca numa recepção passiva, pois o outro é um interlocutor participante na interação verbal e o diálogo entre os interlocutores é vivo (BAKHTIN, 1998:89).

c) a necessidade de localizar a semântica nas proferições reais.

Admitindo que as pessoas interagem socialmente através da língua, então as palavras devem significar, são utilizadas para produzir sentido. No entanto, “A significação da palavra se refere à realidade efetiva nas condições reais da comunicação verbal” (BAKHTIN, 1992:310), e como o sistema abstrato só dá conta das línguas mortas, a historicidade das significações se perde quando se descartam as infinitas situações de interação real. Apesar da vagueza do termo “infinitas situações”, é possível tratá-las de forma sistemática, e foi o que Bakhtin propôs. Os contextos de uso têm algo em comum que torna possível o estudo da significação na comunicação humana: esta só se constitui entre dois indivíduos de uma mesma comunidade semiótica (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2006: 45).

Isso é importante, porque os interlocutores podem falar o mesmo idioma ou ser da mesma classe social, mas não compartilhar um mesmo código ideológico de comunicação. Lembrando que um dos pressupostos bakhtinianos é de que a palavra é ideológica em sua essência, ela pode ser usada por um dos interlocutores com uma determinada carga axiológica, e o outro deve ser capaz de se aproximar da motivação subjacente que determinou a escolha, caso contrário o propósito da comunicação pode ser prejudicado.

Bakhtin/Voloshinov ([1926] 1976) ilustram esse tipo de compartilhamento com o já conhecido exemplo do “Bem”. Imaginemos duas pessoas sentadas numa sala, em silêncio, quando uma delas pronuncia essa palavra. Certamente uma análise morfológica, sintática ou fonológica não nos levará a nenhuma conclusão sobre a situação comunicativa, nada nos diz sobre sua orientação ou destino. Se é assim, certamente são outros os fatores que permitem o entendimento desses interlocutores de forma que essa palavra seja perfeitamente plausível para quem a escutou. Bakhtin/Voloshinov vão além do sistema e chegam à conclusão de que é no contexto extra-verbal que estão os fatores responsáveis pela compreensão nessa interação. São eles

a) o horizonte espacial comum dos interlocutores;
b) o conhecimento e a compreensão comum da situação;
c) a avaliação comum dessa situação.

O horizonte espacial diz respeito ao ambiente físico, à situação comunicativa em sentido estrito. Bakhtin/Voloshinov propõem que as duas pessoas do exemplo, sentadas na sala, olhavam a janela e viam neve – esse era seu contexto imediato. Em seguida, fornecem mais elementos sobre a situação, o que vai clareando nosso entendimento: era maio, época da primavera. Cabe a nós aqui compartilhar outro conhecimento: de que os autores viviam no hemisfério norte, onde a primavera é em maio, e não em setembro.

Acompanhando o raciocínio, é possível começar a supor o porquê daquele “Bem”, falta-nos apenas saber que avaliação os participantes fazem da neve em plena primavera: se fossem dois brasileiros de férias no hemisfério norte já sem esperanças de ver tal fenômeno, talvez a avaliação fosse extremamente positiva. Mas se são dois moradores de uma região bastante fria e castigada pelo inverno, deve haver uma profunda frustração por trás do “Bem”, o que poderia ser confirmado se tivéssemos acesso à entoação dada à palavra. São

informações como essas que configuram o contexto e criam as condições necessárias para que 'Bem' assuma determinada significação para os interlocutores, parceiros capazes de compartilhar uma avaliação comum para a situação.

2.2 Os gêneros do discurso

Já observamos que a teoria bakhtiniana toma a comunicação como base de investigação, ao entender que é através da linguagem que o homem se constitui como ser social. Isso inclui considerar o dialogismo e o contexto extra-verbal como elementos constitutivos da linguagem, pois toda comunicação é historicamente situada e orientada para outrem. Já falamos de situações reais, de interações concretas, dos interlocutores socialmente situados, do momento em que a palavra é proferida. Tudo isso nos conduz ao conceito de enunciação:

> A enunciação está na fronteira entre a vida e o aspecto verbal do enunciado; ela, por assim dizer, bombeia energia de uma situação da vida para o discurso verbal, ela dá a qualquer coisa linguisticamente estável o seu momento histórico vivo, o seu caráter único.(BAKHTIN/VOLOSHINOV,1926: 9)

Brait e Melo (2005:65) relacionam este conceito ao de *evento* a partir das considerações acima. De fato, a enunciação engloba todo o *evento* da interação verbal e seu entorno, transformando-o em algo único quanto à combinação dos elementos constitutivos: os interlocutores, o horizonte espacial e ideacional que compartilham, o material linguístico escolhido, a entoação empregada, o momento histórico, o propósito da comunicação, etc. É uma "situação da vida", nas palavras de Bakhtin/Voloshinov, integrada ao discurso verbal.

A noção de enunciação é o pano de fundo para a de enunciado, que é a unidade da comunicação verbal. A citação acima continua: "o enunciado reflete a interação social (...) como o produto e a fixação, no material verbal, de um ato de comunicação viva entre eles" (BAKHTIN/VOLOSHINOV,1926: 9). Isso não quer dizer que o material linguístico e o contexto

extra-verbal se *espelhem*, nem que este exerce uma força mecânica sobre aquele, o que deixaria marcas passíveis de serem recuperadas mesmo sem os dados do evento como um todo. Assim, tomamos o enunciado não como a superfície textual, materializadora do evento enunciativo, mas como um componente desse evento, um espaço onde se cruzam os fios discursivos.

Prova disso é que, assim como a enunciação é um evento único, o enunciado é "irrepetível", já que a situação em que foi produzido nunca poderá ser copiada. Apesar disso, não deve ser visto como proferimento isolado, pois "cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados" (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1926: 9). Por esse mesmo motivo, ele nunca é inédito, no sentido de completamente original, já que estabelece uma relação dialógica com os enunciados que vieram antes dele, criando cadeias discursivas.

Finalmente, o enunciado se realiza em tipos relativamente estáveis, de acordo com as mais variadas esferas da atividade humana (BAKHTIN, 1992). Foi a esses *tipos relativamente estáveis* que o grupo bakhtiniano deu o nome de gêneros do discurso.

Marcuschi (2005:17) ressalta que muitos estudos sobre gêneros que tomaram Bakhtin por base deram um enfoque formal a essa definição, apegando-se ao termo 'estáveis' mais do que à conjuntura teórica que respalda o conceito. Justamente por isso foi necessário aqui iniciarmos pelas concepções de linguagem, dialogicidade, enunciação e enunciado, para que fique claro que na noção de gênero discursivo o plano formal não figura como aspecto principal, o que tornaria os gêneros simples modelos pré-formatados. É fato que alguns são mais rígidos em sua configuração, como os documentos oficiais, mas mesmo assim isso decorre da esfera social em que se constituem e circulam. Retomando as observações sobre enunciação e enunciado, lembramos que a noção de gênero está profundamente ligada às situações de interação, já que o enunciado é o 'material verbal de um ato de comunicação'. Acontece que também as situações de interação social tendem a ser relativamente estáveis

dentro da organização de uma comunidade, ainda que infinitas e em constante renovação. Traçamos então um paralelo entre os gêneros e as situações comunicativas: ambos relativamente estáveis, esperados ou previsíveis num determinado contexto, mas igualmente flexíveis, inesgotáveis e únicos em sua realização. Fato interessante de se observar nessa relação é que, como aponta Rodrigues (2005:166), "uma vez constituídos, dialeticamente, os gêneros exercem um certo efeito 'normativo' (norma, coerção social) sobre as interações verbais". Essa afirmação só pode ser compreendida se pensarmos o gênero, mais uma vez, imbricado na enunciação, no evento, como "formas culturais e cognitivas de ação social" (MARCUSCHI, 2005). Para exercer tal papel na enunciação, temos que nos afastar da noção de gênero como forma (ou fôrma), para tomá-lo como um verdadeiro *modo de ação* nas diversas esferas de atividade humana. Rojo (2005:195) lembra que é justamente esse enfoque que designa os gêneros na teoria dialógica como *discursivos*, pois são formas de discurso, de enunciação, e não formas de textos.

Para Bakhtin e seu Círculo, de acordo com as especificidades da enunciação, o gênero se configura em três dimensões: a Construção Composicional, o Conteúdo Temático e o Estilo verbal, todas determinadas pelos parâmetros da situação de produção dos enunciados e, sobretudo, pela apreciação valorativa do locutor a respeito do Tema e do interlocutor de seu discurso (ROJO, 2005:196).

A Construção Composicional diz respeito ao aspecto formal do texto, mas não apenas à superfície textual, e sim à organização do enunciado e aos procedimentos exigidos dos interlocutores na construção da interação. Por isso podemos ampliar a noção de estrutura, que remete diretamente a 'formas' ou 'fôrmas', e pensar em estruturas textuais, discursivas e semióticas (BARROS & NASCIMENTO, 2007). Nesse sentido, a Construção Composicional diz respeito a arranjos condizentes com a situação comunicativa e as opções de que os interlocutores dispõem, sejam elas mais ou menos flexíveis.

Quanto ao Estilo, mais do que fruto da individualidade do autor, tem a ver com o "uso típico de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua" (RODRIGUES, 2005: 168), contribuindo como recurso expressivo do gênero. Tal compreensão do Estilo vai ao encontro de uma concepção de língua povoada por acentos e juízos de valor, ideologicamente marcada, e não neutra à disposição do falante. Certamente que, ao atualizá-la em seu enunciado o falante acrescenta seus próprios acentos à palavra, mas o que queremos enfatizar é que, para Bakhtin, a palavra não está livre para receber 'qualquer' acento, e mais, um gênero não está livre para receber 'qualquer' palavra, depende de sua maior ou menor flexibilidade e abertura às escolhas do falante. É por isso que se fala que "o estilo é individual e coletivo ao mesmo tempo" (BRANDÃO, 2005). Ainda que fruto das escolhas do falante e individual, pode-se dizer que é também coletivo porque se insere nas possibilidades de cada gênero, de acordo com sua tipicidade, com a 'relativa estabilidade' que cada um guarda.

Finalmente, o Conteúdo Temático se refere ao assunto que será objeto do discurso, cuja orientação e tratamento definem-se a partir dos interlocutores, e que já chega ao enunciado permeado por vozes, "penetrado por ideias gerais, por pontos de vista, por apreciações de outros e por entonações" (BAKHTIN, 1988: 86). Esse conteúdo só se torna dizível por meio dos gêneros, de modo que as duas outras dimensões – Estilo e Construção Composicional – se conjugam para indicar de que maneira aquele objeto discursivo será constituído na interação. Por exemplo, o conteúdo 'economia' pode ser elaborado numa palestra, aula de graduação, reportagem jornalística, entrevista, lei, etc. Em cada caso o tratamento será diferente, pois uma entrevista e uma lei, por exemplo, mobilizarão diferentes estratégias discursivas, interlocutores, finalidade comunicativa e demais aspectos que envolvem o gênero.

Apesar de serem apresentadas individualmente, percebe-se que as três dimensões são concomitantes e a habilidade de reconhecê-las determina o domínio que o falante tem do

gênero. No entanto, para se apropriar de um gênero, outros aspectos estão envolvidos, já que são tipos de enunciados, e estes, por sua vez, se encontram na enunciação. Assim, pensando numa estratégia de análise dos gêneros discursivos, lançamos mão do *método sociológico de análise do enunciado*, apresentado por Bakhtin/Voloshinov na seguinte sequência de estudo ([1929] 2006:124):

- As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realizam;
- As formas das distintas enunciações, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos – de acordo com Rojo (2005:198), tais formas são justamente os gêneros;
- A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual.

Percebe-se que o método sociológico parte do geral para o particular: dos aspectos sócio-históricos até as formas linguísticas, passando pelo gênero em que se concretiza esta interação. Como ressalta Rojo (2005:199), o exame das formas linguísticas deve, certamente, estar articulado à perspectiva discursiva, e antes de chegar nele é preciso calcular o contexto sócio-histórico e o gênero em que se materializa a comunicação. Isso significa descrever as marcas linguísticas que compõem o enunciado relacionando-as aos modos de construção de sentidos através do gênero escolhido, inclusive porque essas marcas concretas perpassam as três dimensões dos gêneros. No nível da Construção Composicional, o material linguístico configura a própria organização típica do enunciado em cada gênero, e por isso pode ser erroneamente tomado como ***o*** elemento caracterizador de um gênero. É o que acontece quando, na escola, o professor concentra-se em estudar a estrutura formal de um gênero para que o estudante se aproprie dele, em detrimento dos aspectos macrotextuais, discursivos e semióticos. Quanto ao Conteúdo Temático, através da materialidade do enunciado assinala-se

o objeto do discurso, e por meio dela ecoam as diversas vozes que o permeiam; é ainda através da palavra que se imprime determinada valoração ao enunciado, “conformando ideologicamente o discurso”, no dizer de Rojo (2005: 196). Finalmente, é na dimensão do Estilo verbal que as formas linguísticas recebem maior atenção da teoria dialógica, já que assumem de maneira mais evidente o papel de recurso expressivo da língua a serviço de um gênero e uma situação comunicativa. Percebe-se que o gênero é visto na teoria dialógica como instrumento concreto para a interação, e que chegar à análise das formas linguísticas serve não só para identificar sua composição estrutural, que sempre foi mais relacionada ao aspecto formal da língua, mas para amarrar conclusões sobre as demais dimensões. Isso quer dizer que comparando situações similares de determinada esfera de atividade é possível chegar à identificação de regularidades ou de usos típicos e entender o funcionamento de determinado gênero. Por exemplo, na esfera acadêmica é possível perceber no artigo científico estratégias de distanciamento do autor com o público como fator que colabora para a constituição de um discurso científico, veiculador da ‘verdade’. Indo da situação ao enunciado, tais estratégias do cientista podem se traduzir em um menor número de marcas linguísticas de interação explícita, de diálogo com o interlocutor, dando lugar à impessoalização e formas mais sutis de se dirigir à audiência.

O aparato teórico rapidamente observado aqui sustenta que o trabalho sob a perspectiva dos gêneros deve perpassar a leitura, a produção de textos e a AL. Tendo em vista que nossa análise no Livro Didático recai sobre a consideração do gênero na Análise Linguística, tomamos os pressupostos esboçados como suporte para nossa pesquisa, vislumbrando agora alguns aspectos específicos de interferência da teoria no trabalho de sala de aula.

2.3 Teoria dialógica e Análise Linguística

Como dissemos, apesar de não estar diretamente voltada ao ensino de línguas, a teoria dialógica pode ser tomada como fundamentação teórica de modo a orientar as práticas de sala de aula. Bakhtin/Voloshinov propõem que "um método eficaz e correto de ensino prático exige que a forma seja assimilada não no sistema abstrato da língua, isto é, como uma forma sempre idêntica a si mesma, mas na estrutura concreta da enunciação, como um signo flexível e variável." ([1929] 2006: 95)

A esse respeito Faraco e Castro (2000) apontam alguns elementos da teoria bakhtiniana que fornecem a sustentação teórica para a prática da Análise Linguística, dos quais destacamos:

a) estimular o estudante a perceber que o ato de falar/escrever é um processo de estabelecimento de interação social com um outro.

Sendo esse um dos pilares da teoria dialógica, de que o homem é um ser social e de que a língua é uma das muitas formas de interagir socialmente, desloca-se o foco da descrição/classificação exaustiva das estruturas para a percepção do estudante como interlocutor imerso nas diversas situações de interação, de preferência apto para circular pelas esferas de atividade social.

b) não há nada de condenável no ato de formalizar, desde que essa nossa atitude esteja voltada para a interação verbal ou, falando especificamente de ensino, desde que o nosso trabalho como professor tenha por finalidade última o uso efetivo da linguagem.

Neste aspecto mais uma vez relembramos a crítica ao estudo do sistema abstrato como um fim em si mesmo e buscamos a valorização das formas linguísticas como recursos expressivos, materializadoras do enunciado e componentes da enunciação, em estreita relação com os aspectos sócio-históricos, ideológicos e interacionais da comunicação. Como acompanhamos no método sociológico bakhtiniano para o estudo do enunciado, a análise parte da situação, passa pelo gênero em que se concretiza, para só então observar as estruturas da língua empregadas e os efeitos que decorrem de tal emprego. Mantém-se em vista, dessa forma, a enunciação, voltando sempre ao enunciado como unidade de comunicação, e não como pretexto para estudo gramatical. Tal abordagem coaduna-se com a perspectiva da prática da AL, por envolver o estudo das estruturas da língua na produção de sentidos.

Finalmente, Faraco e Castro (2000) apontam ainda que:

c) o conceito de enunciado pode elucidar algumas de nossas ações que dizem respeito ao modo como conduzimos o trabalho de leitura e de prática de texto na sala de aula.

Em primeiro lugar, deve-se destacar que os limites do enunciado não se confundem com os limites da oração, ainda hoje muito tomada como unidade de análise para o ensino de teoria gramatical. Isso porque se trata de diferentes níveis de análise: a oração é uma unidade gramatical, não da enunciação, e como tal não leva em conta o diálogo entre os sujeitos nem a situação em que se insere. Em resumo, é um fato gramatical, destituído de um vínculo com a realidade. Em decorrência disso, não se pode exigir que uma oração gere uma atitude responsiva, porque se isso for possível, então já foi alçada ao posto de enunciado completo. A questão da possibilidade de resposta é realmente decisiva nesse caso porque até é possível derivar uma significação superficial a partir de uma oração, relacionando o conteúdo nocional das palavras que a compõem. Isto, no entanto, não é o que fazemos nas situações reais de

interação. Ao ler uma oração como “Você é um palhaço”, um falante de português deve considerá-la inteligível e pode perfeitamente interpretá-la como uma sentença afirmativa onde se confere uma característica a alguém. Pode ainda depreender o núcleo semântico de “palhaço” e atribuí-lo à pessoa de quem se fala. No entanto, para saber se esse dito vai gerar alegria, frustração, humilhação, chacota, etc., é preciso alçá-lo ao posto de enunciado concreto, dotado de entoação expressiva, situado historicamente, compartilhado entre dois ou mais interlocutores com determinadas motivações que os levaram a proferi-lo.

É nesse sentido que pensamos nas implicações do conceito de enunciado para o ensino de língua materna e, mais especificamente, para a AL. Começa a ser divulgada, sobretudo através dos livros didáticos, a necessidade de trabalhar os gêneros do discurso nas aulas de língua portuguesa, mas entendemos que a primazia da oração como unidade de estudo ainda precisa ser desfeita.

Bakhtin, falando da Linguística que tanto criticou, ponderava: “Uma das razões para que a Linguística ignore as formas de enunciados deve-se à extrema heterogeneidade da estrutura composicional delas e às particularidades de seu volume (a extensão do discurso): que vai da réplica monolexemática ao romance em vários tomos” (1992:305). Estendemos essa explicação ao ensino de língua materna, pois parece mais fácil achar exemplos fictícios de orações para o assunto em pauta do que buscar na variedade dos enunciados algo que se encaixe na necessidade da disciplina. No entanto, é exatamente a infinita variedade de enunciados que enriqueceria a aula e se prestaria às várias possibilidades de Análise Linguística em cada nível de ensino.

Optar apenas pelo arcabouço linguístico é abrir mão do sentido ideológico, vivencial da palavra e ficar com o sistema abstrato nas mãos. Também para os estudantes seria muito mais interessante analisar o que lhe faz sentido, o que lhe desperta uma resposta, e aqui

poderíamos deslizar para o problema da produção textual em sala de aula, pois só uma compreensão responsiva gera novos elos – leia-se enunciados – na cadeia discursiva.

Adotar o enunciado como unidade da comunicação está em consonância com o trabalho com os gêneros do discurso, já que esses nada mais são do que as formas cotidianas pelas quais organizamos nossos enunciados. Torna reais as atividades de compreensão de texto, pois não se tem compreensão responsiva sobre orações, mas sim sobre enunciados. Coloca finalmente o estudante na posição de interlocutor do texto, pois orações não têm destinatários. Desenvolve a competência comunicativa do estudante ao colocá-lo frente a situações de uso com as quais ele deve se familiarizar.

Trabalhos como o de Brandão (2005) já indicam pontes entre a perspectiva dos gêneros discursivos e o trabalho com a leitura e a escrita, demonstrando os benefícios trazidos ao estudante. Ao propormos uma reflexão sobre gêneros e Análise Linguística trazemos ao debate o terceiro eixo de ensino, ainda pouco discutido na sua relação com os gêneros. Como já deixamos claro, entendemos que a AL não existe por si só, mas apenas em conjunto com práticas de leitura e produção. Isso não quer dizer que ela aconteça espontaneamente durante as atividades de leitura e escrita, pois, como também já mencionamos, trata-se de uma reflexão explícita e sistemática sobre a língua. No âmbito das práticas de leitura, a AL pode valer-se da abordagem dos gêneros para tomar o texto enquanto enunciado, o que lhe dá ferramentas para análise de determinadas escolhas. A proposta da teoria dialógica ampara essa prática que pede por um aparato teórico discursivo, já que é impensável, por exemplo, realizar-se AL tomando como base uma noção de língua como sistema, texto como produto ou frase como unidade de ensino. Pensar nas interações através da ótica dos gêneros discursivos dá ao professor os subsídios necessários para conduzir reflexões coerentes com o uso que foi feito de determinado fenômeno da língua. Dessa forma ele pode ir além do material linguístico e alcançar os efeitos de sentido.

Concordamos então com Faraco e Castro (2000:194) quando concluem que

> a concepção de linguagem de Bakhtin, em seus princípios mais gerais, pode, portanto, fundamentar uma proposta linguístico-pedagógica interacional, dando o suporte inicial e necessário para uma mudança qualitativa em nossa tradição de ensino da língua.

Chegamos assim a um ponto de encontro entre a teoria dialógica e o ensino de Língua Portuguesa, apontando alguns aspectos que tomamos como fundamento da proposta defendida aqui, sem ignorar que a teoria dialógica vai muito além do que expusemos brevemente. Importa por hora estabelecer as bases para uma análise de fatos da língua baseada na cena enunciativa e que toma os gêneros como realização incontornável das interações verbais.

CAPÍTULO 3.

Aspectos Metodológicos

Explicitada a fundamentação teórica que sustentará nossa análise, passamos aos aspectos metodológicos que seguimos nesse trajeto. Esboçamos na introdução que nosso olhar recai sobre o Livro Didático de Língua Portuguesa para o Ensino Médio, cabe agora delinear brevemente o perfil desse objeto de ensino e justificar a eleição dessa fonte de dados para análise. Essa escolha influenciou de muitas maneiras o perfil da pesquisa, que será especificado adiante, juntamente com os procedimentos e categorias de análise.

3.1 Objeto de investigação: o Livro Didático de Português

O Brasil é hoje um dos maiores produtores de LD do mundo (BATISTA, 1999); sendo assim, esse material tem função importante no universo de ensino e continua sendo motivo de investigações. Seu papel na sala de aula não é neutro, pois não se trata de uma *simples* ferramenta concreta, mas também não é, por si só, completamente determinante das atividades pedagógicas. Como instrumento, interage com o(s) sujeito(s) e com a atividade pedagógica em si a partir do momento em que colabora para sua realização. Não esqueçamos ainda que por trás do livro existe uma rede de outros sujeitos: os autores, editores, ilustradores, divulgadores, etc., o que adiciona outras significações a esse objeto de ensino. Ainda assim, é na situação de uso e, mais uma vez, na interação com o sujeito, que todos esses fatores se encontram, dialogam, e constroem um momento de aprendizagem. Consoante a essa abordagem, Castro (2005) considera os Livros Didáticos como parte do discurso *constituinte* da prática pedagógica, com um poder *muitas vezes* estruturante do trabalho em que se insere. O autor concorda que isso não o torna *A* prática pedagógica em si, mas media as atividades entre o objeto de ensino e o leitor/escritor em construção.

O poder de definição do livro sobre essa situação pedagógica vai variar de acordo com a autoridade que o professor lhe confere, o alinhamento teórico-metodológico entre os dois, a

liberdade de o estudante interferir na construção do conhecimento, entre outros fatores. De qualquer modo, não há como negar o papel de instrumento privilegiado e, de acordo com a noção de instrumento, intermediador das atividades em sala de aula.

3.1.1 O LDP e os documentos oficiais

O perfil do Livro Didático de Português (LDP) foi se modificando ao longo do tempo e de acordo com as necessidades da sociedade em que se insere. Por seu caráter flexível, adaptou-se às mudanças nas concepções de escola, ensino, de língua e linguagem, catalisando perspectivas e abordagens de sua época. Por isso mesmo recaem sobre ele nos dias de hoje certas exigências de atualização advindas dos documentos oficiais como o PNLD[4] e PNLEM[5]; além da Portaria Normativa nº 7 (5 de Abril de 2007) do Ministro da Educação; e da Resolução nº 3 (14 de janeiro de 2008) do Conselho Deliberativo do FNAD[6], que rezam sobre o acesso do educando ao livro e sobre a participação dos profissionais da educação no processo de escolha do material. Há ainda as exigências da Academia, com as atenções constantemente voltadas ao assunto, e dos professores, com sua variedade de contextos sociais e de formação docente. Ainda assim, para Batista (2003: 49), os LD

> são pouco adequados para responder às exigências apresentadas pelo contexto educacional contemporâneo (...) marcado pela afirmação da diversidade e flexibilidade das formas de organização escolar, originadas pela necessidade de atender aos diferentes interesses e expectativas gerados por fatores de ordem cultural, social e regional.

Entra nesse ponto da discussão a importância sobre a escolha do livro por parte dos professores, o que sabemos que nem sempre acontece, mas que para as escolas da rede pública está prevista na já citada Portaria Normativa nº 7 (5 de Abril de 2007) do Ministro da

[4] Programa Nacional do Livro Didático
[5] Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio
[6] Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

Educação, que normatiza o acesso do professor ao livro para que haja uma escolha responsável e evite-se o alheamento entre o docente e seu material.

Esse cenário levou à inclusão, em 1995, de uma avaliação pedagógica dos livros no PNLD, atrelando o resultado dessa avaliação à escolha dos professores e à consequente compra dos livros por parte do MEC para a rede pública. Para o Ensino Médio, a distribuição de livros passou a acontecer a partir de 2005, seguida pelo início das avaliações das obras. Essa decisão acarretou uma série de mudanças nos livros do Ensino Médio, assim como já vinha acontecendo com os do Ensino Fundamental.

Depois de avaliados, os livros didáticos considerados 'recomendados' pela comissão de pesquisadores do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio passam a figurar num Catálogo, espécie de guia, com resenhas que apresentam "a estrutura das obras, a análise crítica dos aspectos conceituais, metodológicos e éticos, e algumas sugestões para a prática pedagógica" (BRASIL, 2008:7). O próprio catálogo explicita, nos seus "Princípios e critérios comuns à avaliação das obras didáticas para o Ensino Médio" (BRASIL, 2008: 11), que "a prática dos professores não deve se respaldar tão somente no uso da obra didática, mas que esse material deva contribuir para que eles organizem sua prática". Além de atender à prática do professor, o livro deve ter em mente os objetivos estabelecidos para o estudante do Ensino Médio[7]:

a) Consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento dos seus estudos;
b) Preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

[7] De acordo com o Artigo 35 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB: Lei nº 9.394/96)

c) Aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação estética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
d) Compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria à prática, no ensino de cada disciplina.

Com vistas a esses objetivos, o livro deve preencher uma série de requisitos que vão desde a clareza da estrutura dos capítulos até questões teórico-metodológicas, conceituais e ideológicas, avaliação feita com base em quase 100 perguntas que devem ser respondidas pelo avaliador do LD. Tais parâmetros são extremamente importantes para balizar o material de um nível de ensino que ainda precisa ele próprio ser melhor definido quanto a seus objetivos *práticos*. Por exemplo, como organizar o currículo do EM de modo a "consolidar e aprimorar" os conhecimentos do ensino fundamental, tal como lemos na LDB? O que exatamente se entende por "preparação para o trabalho"? Se o nível de ensino ainda carece de estudos e análises, como avaliar o LD que lhe é direcionado? Afastando-se de tais incertezas, a ficha de avaliação do PNLEM amarra aspectos fundamentais para o trabalho com a Língua Portuguesa, dos quais queremos destacar aqueles relacionados aos conhecimentos linguísticos, foco de nossa pesquisa.

Pensando no nível de maturidade dos estudantes nesta etapa, no currículo vivenciado durante todo o EF e nos objetivos para a formação do estudante de Ensino Médio, entendemos que especialmente nessa fase cabe um trabalho sistemático e explícito sobre os fenômenos da língua. Esse posicionamento diz respeito não às exigências do vestibular – comumente tomado como argumento para o ensino de determinados conteúdos – mas ao caráter científico e analítico que a disciplina deve tomar nessas séries finais, de forma que o estudante não trabalhe apenas de forma intuitiva, mas consciente no seu trabalho sobre a linguagem.

Fazendo um paralelo entre o que se vê em sala de aula de nível médio e o que se espera do LD, pensemos um pouco nos critérios de avaliação do PNLEM que dizem respeito a esse eixo de ensino. Dos Conceitos Gerais para o ensino de Conhecimentos Linguísticos[8] (BRASIL, 2008: 131) questiona-se do livro, entre outros aspectos, se:

a) A concepção de língua contempla as dimensões estrutural e sociocomunicativa da linguagem?
b) A gramática é considerada como um sistema de regras de funcionamento da língua, que toma formas nas diversas situações de uso?

   Ou

c) É considerada um conjunto de regras normativas a serem seguidas incondicionalmente, em qualquer situação?

Para cada questão, o avaliador deve responder SIM ou NÃO e ainda, em caso afirmativo, deve graduar sua resposta em O (ótimo), B (bom), S (suficiente) ou I (insuficiente). Percebe-se a preocupação de iniciar a investigação dos aspectos linguísticos pela concepção de língua que subjaz a obra, já que é a base teórica para suas práticas pedagógicas. Certamente espera-se hoje que o livro adote uma perspectiva de língua de caráter sociocomunicativo, absorvendo uma postura difundida há pelo menos três décadas no contexto acadêmico, mas não apenas anunciando no manual do professor, e sim perpassando as atividades propostas e a abordagem do conteúdo.

Seguindo os Conceitos Gerais, há as perguntas sobre a Metodologia de Ensino, que, dentre outros pontos, investigam se as atividades propostas:

a) Apresentam a metalinguagem como um recurso para a compreensão do fato linguístico? (Ou como um fim em si mesmo?)

[8] Referente à ficha 3, inserida nas "Fichas de avaliação relativas a aspectos teórico-metodológicos das áreas de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira" do PNLEM. Antecede-a a ficha 2, sobre Leitura e Produção de Textos.

b) Promovem a construção dos conhecimentos gramaticais a partir de atividades reflexivas e produtivas?
c) Consideram os componentes linguísticos fonético-fonológico, morfossintático, sintático e semântico-pragmático?
d) Estão integradas ao texto, considerando o material linguistico como recurso para a construção de sentido? (ou se limitam à análise e à classificação de unidades descontextualizadas?)
e) Desconsideram a articulação com as atividades de leitura e produção textuais?

Complementam essas indagações algumas outras, como a que vem a seguir, feita na ficha de avaliação das Atividades de Leitura[9]:

a) Exploram os elementos linguísticos como recursos para a construção do sentido textual? (ou se limitam a utilizar o texto como pretexto para exploração de conteúdos gramaticais?)

Esse pressuposto é reforçado em um dos critérios que podem excluir o livro do Programa, o que acontecerá se a obra "desconsiderar a articulação entre as atividades de leitura e produção textuais e as relativas a conteúdos linguísticos e literários" (BRASIL, 2008: 136).

Em todos esses critérios listados transparece a busca por um livro que esteja vinculado não mais ao ensino gramatical, mas à prática da Análise Linguística. Esse posicionamento vai ao encontro de uma noção sociocomunicativa de língua, primeiro aspecto elencado nos Conceitos Gerais para avaliação da obra. Os questionamentos sobre a metodologia de ensino dos conhecimentos linguísticos (na terminologia utilizada) se coaduna com pressupostos já

[9] Incluída na ficha 2, "Leitura e Produção de Textos"

discutidos aqui: a metalinguagem não descartada, mas vista como recurso para a compreensão do fato linguístico, ainda mais em se tratando do Ensino Médio, quando já cabe uma abordagem mais científica do fenômeno em estudo, sem que isso implique em tornar a metalinguagem objetivo do ensino.

O critério de construção dos conhecimentos gramaticais lembra-nos que na Análise Linguística se prevê a reflexão sistemática da língua, privilegiando a construção do conhecimento por parte do estudante ao reconhecer e apropriar-se de um recurso ao invés da metodologia transmissiva.

A avaliação do PNLEM não poderia deixar de levantar a questão da relação entre o material linguístico e o texto, lembrando-nos que para a prática da AL é preciso englobar desde os aspectos micro-textuais, como os fonemas, até os semântico-pragmáticos, buscando no texto os sentidos construídos com determinada construção formal. Percebemos também a insistência sobre a articulação entre os eixos de ensino, vinculando a reflexão sobre as formas da língua com a leitura e produção de textos. Esse aspecto se repete nas fichas de avaliação referentes aos três eixos de ensino, e de forma categórica nos critérios para exclusão da obra do programa, o que nos chamou bastante a atenção.

Pensando nisso, partimos da premissa de que os livros recomendados pelo PNLEM já devem apresentar minimamente os aspectos exigidos acima para o trabalho com a língua, inclusive quando à prática da Análise Linguística. Foi esse princípio, inclusive, que nos levou a escolher o LDP como fonte de dados, pois se criou uma expectativa sobre como ele estaria respondendo à demanda criada pelos documentos oficiais, pelo PNLEM, pela Academia e pelos professores. Passemos então a expor os procedimentos de escolha do livro e, dentro dele, das atividades a serem analisadas, aquelas que concretizassem a abordagem que defendemos aqui.

3.2 Seleção e procedimento de análise do *corpus*

Com vistas ao objetivo de nossa pesquisa, qual seja, investigar como o LDP contempla a Análise Linguística como uma ferramenta para a compreensão textual, considerando as peculiaridades formais e discursivas do gênero em que esse texto se insere, seguimos o procedimento metodológico que explicitamos a seguir.

Na introdução já deixamos claras as motivações que nos levaram a escolher a Análise Linguística como objeto de estudo e o Livro Didático como recorte para a coleta do *corpus*. Consideramos a AL um eixo que merece maior atenção dos pesquisadores, pois ainda guarda o estigma do ensino de gramática, e, no entanto, é um elemento valioso para a formação linguística do estudante. Sobre os LD, vemos como uma importante ferramenta nesse processo de mudanças no ensino de língua materna, como um indicador, visto que materializam uma perspectiva teórica, política e metodológica. Isso nos permite buscar, nas suas atividades, propostas que se alinhem às necessidades contemporâneas para o ensino de língua e que precisam ser melhor entendidas e aplicadas por parte do professor.

A seleção dos dados para análise começou pela opção pelos livros direcionados ao Ensino Médio tendo em vista nossa experiência de ensino e a lacuna encontrada nas pesquisas bibliográficas feitas nas fases iniciais deste trabalho. Talvez pelo pouco tempo de inclusão desse nível de ensino nos programas nacionais de distribuição e análise de livros didáticos, percebemos uma recorrência nos estudos voltados ao Ensino Fundamental, o que nos motivou a investigar um campo ainda à espera de incursões acadêmicas.

Dentro do universo de LDP para o Ensino Médio, voltamos nossa atenção para as onze coleções recomendadas pelo PNLEM/2009 (BRASIL, 2008), das quais selecionamos cinco para análise detalhada. São elas

a) AMARAL, Emília; FERREIRA, Mauro; LEITE, Ricardo & ANTÔNIO, Severino. 2005. *Novas Palavras.* Volumes 1,2,3. São Paulo: FTD

b) CEREJA, William R. & MAGALHÃES, Thereza A. C. 2005. *Português: linguagens*. Volumes 1, 2 e 3. 5.ed. São Paulo: Saraiva.

c) INFANTE, Ulisses. 2005. *Textos: leituras e escritas – literatura, língua e produção de textos.* Volume único. São Paulo: Scipione.

d) MAIA, João Domingues. 2005. *Português*. Volume único. São Paulo: Ática

e) TAKAZAKI, Heloisa Harue. 2005. *Língua portuguesa*. Volume único. Ensino médio. Coleção Vitória Régia. 2.ed. São Paulo: IBEP.

Optamos por selecionar cinco obras que apresentassem características diferentes entre si: volume único ou seriado, perfil mais tradicionalista na abordagem gramatical ou de tendência mais discursiva[10], e assim chegamos ao grupo mencionado acima.

Escolhidas as coleções para uma pré-análise, buscamos, em cada uma, entender a proposta de trabalho do autor, a fundamentação teórica explicitada no manual do professor e a estruturação do livro em capítulos ou unidades. A observação do posicionamento teórico do livro foi importante para que partíssemos de pressupostos convergentes, já que não faria sentido analisar coleções com uma orientação teórica totalmente diversa daquela que adotamos para o ensino de língua, o que resultaria em críticas e divergências, e não em propostas válidas para o trabalho que defendemos.

Quanto ao reconhecimento da estrutura dos capítulos, serviu para perceber em que seções provavelmente haveria atividades de leitura, descartando, por outro lado, as propostas de produção de texto. Para mapear as obras, numeramos os textos encontrados e identificamos os que possuíam atividades de leitura, sobre as quais nos debruçamos. Consideramos como

[10] De acordo com o que sinalizavam as resenhas do Guia do PNLEM

atividades de leitura aquelas em que havia um trabalho sobre o texto tomado como evento, e não como um amontoado de frases. Acontecia, por exemplo, de nos depararmos com exercícios que apresentavam textos apenas para identificação de elementos gramaticais. Nesses casos não entendemos que as atividades se propunham a desenvolver habilidades leitoras, mas apenas tomavam o texto para outros propósitos que não a compreensão.

Nesse *corpus* expandido de práticas de leitura, selecionamos aquelas que se propuseram a estabelecer uma relação entre os recursos linguísticos do texto lido e seu funcionamento discursivo, ou seja, aquelas em que se realizava a prática de Análise Linguística, descartando os casos em que o texto foi simplesmente tomado como pretexto para um conteúdo gramatical. Nesse ponto descartamos também as questões relacionadas a outros aspectos textuais, como análise do conteúdo, elaboração de hipóteses interpretativas que não levavam em conta o material linguístico, etc.

Com base nesse mapeamento, construímos um panorama de cada obra e optamos por analisar os exercícios de apenas uma delas, que apresentou propostas interessantes para a prática da Análise Linguística em consonância com os gêneros discursivos:

a) TAKAZAKI, Heloisa Harue. 2005. *Língua portuguesa*: Volume único. Ensino médio. Coleção Vitória Régia. 2.ed. São Paulo: IBEP.

Isso não quer dizer que as atividades desse material se encaixam perfeitamente na abordagem que propomos aqui, tampouco que ele é melhor que os demais recomendados pelos PNLEM. Para essa escolha consideramos que a obra de Takasaki assume a perspectiva dos gêneros do discurso não só em seu manual, mas de fato no trabalho com os textos. Adota também um trabalho consistente para a Análise Linguística e propõe-se a integrar os eixos de ensino, especialmente entre AL/leitura e leitura/produção textual, de modo que nos forneceu dados relevantes para a pesquisa. Reforçamos que esse trabalho de articulação envolvendo o eixo de reflexão sobre a língua ainda está se fortalecendo nas pesquisas acadêmicas, nas salas

de aula e nos LDP, por isso não tínhamos a expectativa de encontrar uma obra didática que o realizasse de forma plena. Por isso mesmo, fez também parte da nossa análise criticar alguns aspectos, mas esse não foi nosso foco, e sim destacar esforços e propostas que incentivassem a abordagem discursiva dos fatos da língua.

Pensando que o método sociológico para análise do enunciado proposto por Bakhtin/Voloshinov ([1929] 2006:124) indica um percurso que parte das condições sócio-históricas, passa pelo gênero do discurso e chega ao estudo das formas linguísticas, identificamos quais dos exercícios que tínhamos em mãos realizavam a articulação entre a forma linguística e o gênero em que se realizava. Deixamos claro que essa foi uma opção teórico-metodológica por adotarmos a teoria dialógica, mas há outras estratégias de prática de AL, pois ela não *necessariamente* tem que fazer referência ao gênero para ser considerada uma reflexão pertinente sobre determinado fenômeno da língua, apesar de isso ser altamente recomendável. Sendo assim, chegamos ao nosso *corpus* final: atividades que se baseassem na relação entre fenômenos linguísticos e gêneros discursivos para realizar a prática de leitura.

Com esses dados em mãos, tomamos mais uma vez a teoria dialógica para categorizar os exercícios de acordo com as estratégias utilizadas pela autora. Esses dados serviram de base para uma reflexão sobre o papel do Livro Didático no trabalho com a Análise Linguística hoje, mas principalmente, para além do livro, sobre a possibilidade e pertinência da articulação entre as unidades básicas de ensino do português.

Podemos dizer, então, que a pesquisa se caracteriza como uma abordagem qualitativa dos dados e de caráter interpretativo, onde buscamos entender a dinâmica de um fenômeno do ensino de língua, enxergando-o de forma integrada ao contexto em que se realiza. Além disso, o caráter interpretativo nos possibilita ir além do estudo descritivo e buscar significações nos dados selecionados, permitindo realizar conexões com a base teórica subjacente, inferências, elaborar hipóteses e conclusões sobre aquele material.

Quanto ao tipo, a investigação caracteriza-se como uma análise documental, sendo o LDP a fonte do *corpus*. Nesse caso consideramos o Livro Didático como um objeto capaz de registrar as discussões e propostas de sua época, tendo em vista a demanda externa de atualização constante. Sendo assim, é possível tomá-lo como elemento participante dos avanços e retrocessos no ensino de português e a partir dele refletir sobre propostas viáveis, coerentes com determinado viés teórico-metodológico. Pesquisas desse tipo são relevantes principalmente quando o foco não é julgar o documento em si – no caso, o LD escolhido– mas sim considerá-lo como representante de um modelo de ensino, possível colaborador do professor na realidade da sala de aula.

3.2.1 Categorias de análise

Para as categorias de investigação, lançamos mão do método sociológico para análise do enunciado, que nos permite considerar as formas linguísticas que nos interessam, mas de maneira articulada à situação comunicativa, ou à enunciação, na terminologia bakhtiniana. Relembrando o postulado desse método, deve-se partir do mais geral para o particular, nesse caso, do contexto sócio-histórico para o texto, passando pelo gênero em que se realiza. Levando em conta ainda que o gênero se configura por três dimensões que variam através de construções da língua, chegamos às categorias de análise. Elas serão utilizadas para apontar que aspecto do gênero a autora do LD privilegiou ao examinar um fenômeno da língua:

- Contexto sócio-histórico;
- Construção Composicional;
- Estilo verbal;
- Conteúdo Temático.

Obviamente todos esses elementos envolvem simultaneamente o gênero e, consequentemente, sua superfície textual, mas nas atividades extraídas do livro um ou outro enfoque será dado, de acordo com a abordagem proposta pela autora e a reflexão que ela considerar pertinente. Ainda que a Construção Composicional e o Estilo estejam mais diretamente ligados aos mecanismos da língua, uma prática consistente de AL que se proponha a trabalhar simultaneamente os gêneros deve dar conta dos outros aspectos que compõem a interação, pois só assim é possível alcançar os efeitos de sentido das estruturas linguísticas empregadas ali. No entanto, didaticamente, entendemos que apenas alguns conhecimentos linguísticos podem ser explorados em cada atividade, por isso não seria viável a autora do livro dar conta de todas as reflexões possíveis em todos os textos trabalhados.

Ressaltamos que os conceitos e pressupostos que envolvem cada categoria estão de acordo com a perspectiva dialógica já explicitada no capítulo anterior. Certamente não esperamos que a autora siga o método sociológico bakhtiniano, nem pretendemos forçar uma aproximação que não exista, mas podemos identificar pontos preconizados pela teoria dialógica que favorecem o trabalho com textos e que são encontrados nos exercícios, independente do alinhamento da autora com essa perspectiva. Por exemplo, a aproximação pelo contexto sócio-histórico, de acordo com o método sociológico, é o primeiro passo para entendermos como um texto se constitui e buscar pistas sobre a cena enunciativa, que complementa o material linguístico disponível. Com base nisso, passamos para a análise do *corpus*, para onde converge toda a discussão realizada até aqui.

CAPÍTULO 4.

Análise da coleção *Língua portuguesa*, de Heloisa Harue Takasaki

Toda a explanação teórica que empreendemos nos conduz a uma análise interpretativa dos dados de pesquisa. Compreendendo que o LD selecionado procura se aproximar de um ensino de cunho discursivo, procuramos dialogar com suas propostas de trabalho identificando erros e principalmente acertos. No que diz respeito à prática de Análise Linguística aliada ao trabalho com os gêneros nas atividades de leitura, tentaremos identificar as estratégias utilizadas pela autora para evidenciar a significação das formas linguísticas a partir de seu funcionamento nos gêneros.

Iniciaremos com uma breve apresentação do livro em sua organização e pressupostos teóricos para depois passarmos à análise das atividades selecionadas.

4.1 Caracterização da coleção *Língua Portuguesa*[11]

O livro concentra em um volume único o conteúdo destinado ao estudo da Língua Portuguesa no Ensino Médio e está dividido em 24 capítulos, com dois adendos ao final: "Questão de estilo" e "Linguística e Gramática". Os 24 capítulos regulares alternam o foco entre aspectos discursivos, como "Imprensa" ou "Fala e escrita", e literários, como "Semana da arte moderna".

Cada capítulo é iniciado com a seção "Ponto de partida", que visa a estimular o leitor sobre o assunto em questão através de textos verbais e imagens. Nessa seção há um texto principal, além de sugestões de leitura e perguntas introdutórias nos boxes "Reflexão", "Primeiras idéias" e "Troque idéias". Apenas neste último já se percebe uma abordagem específica sobre o texto que abre o capítulo, enquanto os demais são mais genéricos, ainda que voltados para o tema. Esse texto principal para análise é discutido através do "Estudo do texto"; neste momento a autora de fato se debruça sobre a compreensão do texto e também

[11] Heloisa Harue Takasaki , até 2005, tinha graduação em Letras português/espanhol, pós-graduação em língua portuguesa pela Universidade Tuiuti do Paraná e em Linguística aplicada ao ensino de língua materna pela UFPR

sobre tópicos linguísticos: gramaticais, intertextuais, com referência ao gênero textual, ao seu propósito comunicativo, às estratégias de sua construção, etc. A próxima seção, “Para confrontar”, traz uma leitura complementar à primeira, geralmente com o mesmo tema em outro gênero, e da mesma forma analisado com um “Estudo do texto”. Dessas seções saiu a maior parte das atividades do nosso *corpus*, pois o perfil do exercício era justamente uma leitura dos vários níveis do texto, sem descartar o material linguístico como ferramenta para buscar os efeitos de sentido possíveis. Não havia, portanto, a ruptura entre a prática de leitura e a reflexão sobre a língua, tomadas em conjunto para o desenvolvimento das habilidades comunicativas do estudante. Entre esses momentos de leitura às vezes aparecem boxes como “Para discutir” e “Para pesquisar”, que ampliam o debate suscitado pelos textos; além da seção de “Atividades”, com exercícios propostos sobre o tema ou subtemas da unidade, não necessariamente sobre o texto lido. Além das seções de leitura e interpretação citadas acima, há sequências de explicações didáticas; seleção de textos em “Antologia”; aspectos linguísticos em “Estudo da Língua Padrão”; e, finalmente “Produção de texto”. Na seção “Estudo da Língua Padrão” apenas uma vez foi proposta uma atividade de leitura, sendo nos demais casos composta por sequências explicativas.

Essa estrutura básica não é seguida nos dois capítulos finais, os já citados “Questões de estilo” e “Linguística e gramática”. O primeiro recapitula o conteúdo de história da literatura brasileira que foi desenvolvido ao longo do livro, aponta características, autores, obras, aspectos contextuais que nem sempre são contemplados nos 24 capítulos regulares. De alguma forma esse complemento parece redundante, mas de fato os capítulos dedicados à literatura não são muito completos, não é apresentada, por exemplo, a lírica árcade, apenas a poesia satírica. Esse complemento se dá no adendo ao final.

Quanto ao capítulo “Linguística e gramática”, divide-se em duas partes como o título já indica: a primeira aborda as concepções de linguagem e de gramática, principalmente

através da leitura e interpretação de textos acadêmicos; a segunda traz tópicos gramaticais, como um apêndice para consultas.

Percebemos que há um grande esforço da autora no sentido de basear o livro no trabalho com textos, tanto literários quanto não-literários. Quanto à abordagem desses textos, a perspectiva dos gêneros é levada em consideração durante sua análise, como no exemplo:

"1. Você deve ter percebido que o texto que leu é uma entrevista. Uma entrevista publicada em jornais e revistas, em geral, é organizada a partir de um formato fixo: o par pergunta-resposta, mesmo que a entrevista realizada oralmente não tenha sido tão organizada assim. Quem é o entrevistado? Quem é o entrevistador" (TAKASAKI, 2005: 14)

No entanto, na maioria dos casos o gênero em si não é o objeto de estudo, explicações breves são fornecidas sobre aquele que está sendo trabalhado, e suas características vão perpassando as atividades de acordo com a necessidade que a autora tem de explicá-los. Da mesma forma, os aspectos linguísticos não são organizados sistematicamente como se costuma ver nos LDP, com conceituações formais e exercícios de fixação. Como acontece com os gêneros, os conhecimentos linguísticos necessários para a resolução das atividades são brevemente relembrados quando há necessidade, outras vezes são considerados como conhecimento prévio do estudante. Desse modo, percebemos que a abordagem proposta para a língua está imbricada nas práticas de leitura, abandonando o modelo clássico de estudo das categorias gramaticais. Isso não quer dizer que a autora abra mão da gramática, como já discutimos no primeiro capítulo, mas cede apenas o espaço que julga necessário para um livro de Ensino Médio, onde muitos conhecimentos já podem ser esperados do estudante e não mais repetidos desde o início. A parte da gramática no apêndice "Linguística e Gramática", atende a eventuais consultas e dúvidas do estudante no uso da língua padrão. Uma crítica que

fazemos à obra é que a seção “Estudo da Língua padrão”, que poderia contribuir para organizar conhecimentos linguísticos, só ocorre duas vezes, com abordagem baseada em textos não-autênticos ou usados como pretexto para exemplificação do conteúdo. Ela de fato destoa do resto do livro pela forma como foi elaborada, já que poderia suprir a necessidade de alguns aspectos normativos sem perder o viés teórico-metodológico das demais partes do livro.

Observando o Manual do Professor vê-se que alguns aspectos são explicitados sobre a abordagem prevista para os aspectos linguísticos. A autora se fundamenta nos PCN para o Ensino Médio e toma como competências esperadas para o aprendizado:

a) distinguir gramática descritiva e normativa, a partir da adequação ou não a situações de uso;
b) conceber a gramática como uma disciplina viva, em revisão e elaboração constante.

Em outro momento, a autora defende que o ensino gramatical deve ser “um instrumento de apoio para a prática de produção e compreensão de textos” (p. 9 do Manual do Professor). Apesar de não ampliar o debate nem explicar como pretendia fazer isso ao longo do livro, encontramos atividades que proporcionam um trabalho com a AL junto aos gêneros do discurso, sobre as quais nos debruçaremos agora.

4.2 Análise das atividades da coleção

Percebendo que o livro de Takasaki (2005) propõe ao professor atividades que favorecem a reflexão sobre a língua, observaremos nos exercícios que formam nosso *corpus* de que forma se dá essa abordagem via gêneros do discurso, de modo que o docente possa se apropriar das estratégias utilizadas e multiplicar esse trabalho em sala de aula. Para isso, retomamos as categorias de análise fundamentadas no método sociológico para análise do enunciado, que guiarão nossa investigação. São elas:

a) Contexto sócio-histórico;
b) Construção Composicional;
c) Estilo Verbal;
d) Conteúdo Temático.

Essas categorias, que envolvem a constituição dos gêneros, serão aplicadas aos exercícios do *corpus* buscando entender em quais desses aspectos a autora se baseou para refletir sobre determinado fenômeno da língua. Para representar esquematicamente essa análise, procederemos da seguinte maneira: será indicado o texto-base sobre cuja leitura se desenvolve a atividade, seguido por um quadro que indica: a) o gênero a que pertence esse texto, b) o(s) fenômeno(s) linguístico(s) trabalhado(s), e c) o(s) aspecto(s) do gênero privilegiado(s). Esse primeiro quadro traz as informações básicas da atividade em estudo.

As perguntas propostas pela atividade em si, bem como a categorização que lhe atribuímos, estão organizadas num segundo quadro, de modo que a primeira coluna traz as questões retiradas do livro e a segunda coluna aponta que aspectos do gênero perpassam aquele exercício. Como nossa investigação recaiu apenas sobre as perguntas que seguiam tal abordagem, as demais perguntas que compõem o exercício não serão incluídas no quadro,

mas podem ser apreciadas na íntegra na seção de Anexos, assim como os textos-base de cada atividade.

- **Texto 1[12]:** "Famigerado", de Guimarães Rosa (TAKASAKI, 2005:25)

Quadro1.1:

Gênero, Fenômeno linguístico e Aspecto do gênero identificados na atividade sobre Texto 1

Gênero do discurso	Conto
Fenômeno linguístico	Neologismo, significação das palavras, formação de palavras
Aspecto(s) do gênero privilegiado(s)	Construção Composicional e Estilo Verbal

O conto foi retirado da seção "Texto" do segundo capítulo, que faz uma introdução sobre a Literatura. É antecedido pelo comando: "Leia, a seguir, um conto de Guimarães Rosa, um dos maiores escritores brasileiros" (TAKASAKI, 2005: 25), onde se nomeia o gênero, preparando o estudante para o contato com o texto. A atividade proposta começa com uma recapitulação do conto, são perguntas sobre o narrador, a introdução, os personagens, a ação. Na segunda parte do exercício encontramos três questões que interessam à nossa pesquisa:

Quadro 1.2: Atividade sobre Texto 1 e categorização

Atividade	**Categorização**
2) Agora, analise como o texto foi construído:	
a) "Certa vez é uma forma muito utilizada para iniciar contos populares. De que maneira o autor inverte essa expressão?	Construção Composicional

[12] O Texto 1 e sua atividade na íntegra encontram-se no Anexo 1

c) A expressão “o medo me miava” foi criado pelo autor. A leitura do conto, porém, permite atribuir-lhe sentido. Que significado pode ser dado a tal expressão?	Estilo
d) A expressão “cabismeditar” também é uma criação linguística do autor. O que pode significar?	Estilo

Nessa atividade as questões selecionadas conseguiram buscar elementos do gênero para dar significado a estruturas da língua. Como o texto está localizado em um capítulo introdutório sobre literatura, poderiam ter sido dados mais subsídios ao estudante sobre como se constitui um conto, principalmente porque as perguntas exigem uma compreensão sobre as possibilidades do texto literário, usos que não seriam adequados a outros gêneros, de outras esferas.

A pergunta (a) vale-se de uma construção bastante comum aos contos populares, o “Certa vez...”. A questão destaca o trabalho do autor sobre essa estrutura, já que o conto se inicia por “Foi de incerta feita – o evento”. Trata-se, nesse caso, de um trabalho sobre a Construção Composicional, com enfoque na reflexão sobre uma estrutura consagrada no gênero conto. Seria interessante discutir um pouco mais com o estudante os efeitos que essa mudança traz ao texto, pois cria uma expectativa decorrente da inversão da forma tradicional; fica a deixa para que o professor dê continuidade ao raciocínio.

A pergunta (c) considera as possibilidades da linguagem literária típica do conto para atribuir sentidos a uma formulação que contraria a semântica do substantivo “medo” e do verbo “miar”. Ao destacar que “A leitura do conto, porém, permite atribuir-lhe sentido”, a autora enfatiza que é preciso fazer um deslizamento dos significados de “medo” e “miar” de modo que haja compreensão. A reflexão sugerida pela questão permite que o estudante elabore suas hipóteses e, a partir de uma estrutura sintagmática clássica, atribua sentidos

novos ao enunciado. É importante resgatar uma discussão que já empreendemos aqui sobre a substituição da oração pelo enunciado. Tomar “o medo me miava” como uma oração não pode gerar uma compreensão razoável, pois ao sujeito “medo” não se pode atribuir a ação de “miar”. Apenas ao se considerar o evento enunciativo e mantendo em mente a esfera literária em que se insere é que o enunciado traz à tona interpretações adequadas. Nesse caso, além do Estilo individual, é preciso levar principalmente em consideração o Estilo do gênero, que permite certas experiências com a língua.

O mesmo ocorre na letra (d), onde o neologismo é criado a partir do processo de composição por aglutinação. No exercício a metalinguagem não é exigida, pois o foco recai sobre o a significação dentro do conto, mas pode-se iniciar uma reflexão sobre o mecanismo linguístico da formação de palavras e os efeitos produzidos pela junção de dois termos de carga semântica afim (“cabisbaixo” e “meditar”).

Já é notório que o conto e os demais gêneros da esfera literária favorecem a reflexão sobre a língua a partir de questões de Estilo, tanto individual (que na verdade é social) quanto o Estilo do gênero. Ainda assim é um avanço dividir a atividade de compreensão em dois momentos, como foi feito para esse texto: o primeiro observa aspectos da narrativa, enquanto o segundo, do qual extraímos as questões acima, dedica-se à construção do texto e as significações que daí decorrem. Nesse viés de leitura fica bastante evidente a plasticidade da linguagem literária, o que permite novos olhares sobre a língua para o estudante.

- **Texto 2**[13] (Na verdade, trata-se de um agrupamento de textos disponibilizados na seguinte sequência): a) Trecho do Almanaque Abril de cultura popular; b) “Mitologia Persa”; “Termo de responsabilidade”, de José Paulo Paes; “Lego”; “17ª

[13] O Texto 2 e sua atividade na íntegra encontram-se no Anexo 2

Bienal do livro abre portas"; "Animação: as técnicas mais usadas", de Cláudio Fragata Lopes; "Antologia", de A. Houaiss (TAKASAKI, 2005: 34,35).

Quadro2.1:

Gênero, Fenômeno linguístico e Aspecto do gênero identificados na atividade sobre Textos 2

Gênero do discurso	Piada, resenha de revista, poema, anúncio publicitário, notícia de jornal, infográfico de revista de divulgação científica, verbete de dicionário
Fenômeno linguístico	Características textuais dos gêneros que o estudante puder observar
Aspecto(s) do gênero privilegiado(s)	Construção Composicional

Diferente do caso anterior, a proposta da seção "Texto" do terceiro capítulo é apresentar um conjunto de textos de diferentes gêneros, de diferentes esferas, para favorecer a comparação e evidenciar especificidades de cada um. Prova disso é a orientação que inicia essa seção:

> (...) Você vai, no decorrer deste livro, analisar diferentes gêneros e tipos textuais, compreender suas finalidades, observar sua adequação (ou não) ao provável interlocutor, analisar suas características, desvendar suas intencionalidades, ler o que não está explicitamente declarado. Comece observando uma pequena amostra dessa diversidade de textos que circula socialmente (TAKASAKI, 2005: 34).

Depois de exposto aos textos, é proposta uma atividade para que o estudante organize as observações feitas durante a leitura. As cinco primeiras questões abordam elementos caracterizadores dos gêneros: finalidade, interlocutores, suporte, "emissor", resposta esperada do público. Na sexta questão chegamos aos aspectos linguísticos que interessam à nossa pesquisa:

Quadro 2.2: Atividade sobre Texto 2 e categorização

Atividade	**Categorização**
6. A partir da amostra dessas páginas, aponte pelo menos duas características textuais que serviriam para outros textos de mesma natureza. Por exemplo, para o anúncio publicitário, podemos afirmar que: 1) combina a linguagem verbal com a não-verbal; 2) usa textos curtos, sintéticos, fáceis de serem lidos.	Construção Composicional
7. Por que é importante conhecer as características de diferentes textos?	Construção Composicional

Ainda que aspectos enunciativos tenham iniciado o exame dos gêneros (finalidade, interlocutores, etc), nessa atividade só na Construção Composicional os fatos da língua foram relacionados à tipicidade de cada um. De fato, tradicionalmente essa dimensão tem sido privilegiada na abordagem didática dos gêneros, amarrando as "características textuais", como diz o exercício. Vincular a composição de um gênero com determinado fato da língua obviamente não é em si um problema, pelo contrário, é uma das etapas que propomos para o trabalho integrado entre AL e a perspectiva dialógica, contanto que outras dimensões também perpassem o olhar sobre o material linguístico.

Nos exercícios para o grupo de textos (2), percebemos como ponto positivo que a autora conduziu um raciocínio que parte do gênero para a característica da língua. Ou seja, observando o gênero o estudante pode identificar elementos textuais que o compõem, e não o contrário. Esse movimento vai ao encontro do método sociológico de análise do enunciado que adotamos, do mais amplo para o mais particular, o não o contrário, partindo das formas linguísticas. Interessante também que o exemplo dado sobre o anúncio publicitário no sexto quesito demonstra que o olhar do estudante deve atentar tanto para o nível semiótico (textos

verbais e não verbais) quanto para a organização textual. Isso confirma a noção de que a Construção Composicional diz respeito à organização estrutural em diversos níveis.

A sétima questão complementa a anterior ao sugerir uma reflexão sobre a importância de se apropriar dos gêneros, ou de suas características, o que deixa margem para o professor levar o estudante a perceber qual a pertinência dessa abordagem e quais os benefícios de se dominar determinados gênero em determinadas esferas da atividade social. Entendendo os porquês o estudante se torna também um responsável sobre seu processo de aprendizagem, e enxerga os desdobramentos daquele conteúdo em seu dia-a-dia.

- **Texto 3[14]:** "Aí, galera" (TAKASAKI, 2005: 40)

Quadro3.1:

Gênero, Fenômeno linguístico e Aspecto do gênero identificados na atividade sobre Texto 3

Gênero do discurso	Crônica/entrevista (intergenericidade)
Fenômeno linguístico	Registro formal
Aspecto(s) do gênero privilegiado(s)	Contexto sócio-histórico e Estilo

Localizada na seção "Texto" ainda do terceiro capítulo, a crônica ilustra o tópico "Conversação", já que o capítulo introduz esse e outros conceitos relativos à língua. Apesar de ser de autoria de Luís Fernando Veríssimo, essa informação é omitida, sendo apenas revelado que o texto foi publicado no jornal Correio Braziliense, de 13 de maio de 1998.

Acompanha esse texto um box com a informação: "Esse tipo de discurso se caracteriza por uma sucessão de turnos verbais, apresentada de forma coordenada" (TAKASAKI, 2005:40), uma caracterização bastante resumida do gênero entrevista, focada na Construção Composicional. Unindo essa explicação ao tópico em que se insere o texto – Conversação –

[14] O Texto 3 e sua atividade na íntegra encontram-se no Anexo 3

percebe-se que a autora optou por lê-lo como uma entrevista, quando na verdade trata-se de uma crônica que se vale da entrevista para se estruturar (exemplo de intergenericidade na denominação de Marcuschi, 2002). Apesar de não discutir esse aspecto na atividade de compreensão de texto, consideramos que a abordagem traz elementos interessantes para a análise junto com o estudante, como vemos a seguir:

Quadro 3.2: Atividade sobre Texto 3 e categorização

Atividade	**Categorização**
1. Esteriótipo é o lugar-comum, o clichê. Qual é a imagem clichê que as pessoas costumam ter dos jogadores de futebol?	Contexto sócio-histórico
2. O jogador parece surpreender seu entrevistador. Que elementos dão conta disso?	Estilo
3. A linguagem muito formal do jogador é adequada à situação da entrevista? Comente.	Estilo e Contexto sócio-histórico
4. Que outros exemplos você poderia citar de inadequações de linguagem em relação ao contexto?	Estilo e Contexto sócio-histórico

A partir da carga semântica de “estereótipo”, a primeira questão proposta por Takasaki conta com o conhecimento de mundo do estudante para situar o contexto típico em que ocorre a cena reproduzida na crônica, ainda mais que se trata de uma situação constantemente vista nos meios de comunicação pela valorização do futebol em nossa sociedade. Mais uma vez fazemos a ressalva de que seria importante fazer referência ao gênero crônica como elemento central para a leitura, ainda que o estudante facilmente perceba que não se trata de uma entrevista real. De qualquer modo, ao começar trabalhando o jogo de imagens entre os interlocutores representados na cena a autora lança luz sobre o mote do cronista, que é a

quebra de expectativas nessa interação. Fica patente que há valores (depreciativos) embutidos na imagem do jogador de futebol: pouco à vontade em dar entrevistas, repetitivo, que emprega o registro informal mesmo tendo essa fala exposta na mídia. Essas informações não são explícitas, mas fazem parte da cena enunciativa imaginada pelo cronista e perpassam todo o texto e as atividades. Essas questões devem estar no horizonte do leitor ao interagir com o texto, caso contrário dificilmente verá coerência no que lê.

A segunda questão busca suporte nas pistas linguísticas para fundamentar a compreensão de texto, ao perguntar "Que elementos dão conta disso [a surpresa causada no entrevistador]?". Como resposta, possivelmente o estudante apontará a interjeição ou expressões de dúvida utilizadas pelo entrevistador ("ahn?", "como é?"), ou ainda a quebra da palavra "estereotipado" ("estereoque?"), indicando desconhecimento do termo por parte do entrevistado, o que se justifica pela linguagem empregada pelo jogador. Quando dizemos que o estudante apontará a interjeição, provavelmente não o fará com o uso da nomenclatura, mas, levando em conta que se trata de uma atividade para o ensino médio, esse conhecimento pode ser resgatado ao longo do exercício.

Essa segunda questão ainda deixa espaço para que o professor, por exemplo, identifique junto com o estudante palavras ou construções pouco usuais, que caracterizam o discurso como formal e que chamam a atenção do entrevistador imaginário (por exemplo, "Nosso treinador *vaticinou* que, com um trabalho de *contenção* coordenada, com energia *otimizada*, na *zona de preparação*, aumentam as *probabilidades* de ..."). Pode também comparar com a versão informal que o jogador "traduz" para o entrevistador, traçando o paralelo entre os dois registros e as construções que comportam. Além de tomar o material linguístico como parte do processo de construção de sentidos no texto, a autora caminha, de modo indutivo, para o fenômeno linguístico que ganhará destaque nessa atividade, ou seja, o registro usualmente empregado nas entrevistas cedidas por jogadores de futebol, que, de tão

típicos e rotulados, viraram anedota. Trata-se, então, de uma atividade que enfoca o Estilo, no sentido das escolhas lexicais e sintáticas do enunciador, sempre buscando entendê-las de acordo com a situação mais ampla de comunicação.

A terceira questão explicita essa relação entre a linguagem e a situação em que se configura o gênero. Nesse caso esperaríamos, de acordo com o método sociológico, que houvesse uma abordagem mais consistente do gênero antes de cobrar uma reflexão do estudante sobre a adequação da linguagem empregada pelo interlocutor representado na crônica. Ainda assim, reconhecemos a dificuldade de se fazer uma abordagem "consistente" e "ampla" para cada um dos quase 300 textos utilizados no livro, mesmo que a variedade de gêneros não seja igualmente numerosa. Podemos então dizer que vemos um esforço para aproximar o aspecto linguístico à tipicidade da entrevista, inclusive porque é sobre esta relação que se estabelece a crônica.

A quarta indagação segue o sentido contrário: toma o fenômeno linguístico apresentado no quesito anterior e expande a reflexão para outras situações. Apesar de se afastar um pouco da questão sobre o registro apropriado àquela *entrevista*, não deixa de ser uma ponderação válida para que o estudante amplie sua percepção sobre o uso que se faz da língua nas diversas circunstâncias, ainda mais se os "contextos" de que fala a atividade forem subsidiados pelo conceito de gênero (por exemplo, que gêneros se produzem nas situações citadas pelo estudante em resposta à questão? Até que ponto eles permitem tal variação?). Observamos também que a direção do mais amplo (contexto) para o mais específico (registro) foi observado, para só então a autora propor o caminho inverso.

O fenômeno escolhido é pertinente ao gênero, e o texto selecionado, salvo a omissão sobre a intergenericidade, dá espaço para a discussão feita, expondo por meio do humor os problemas decorrentes de uma inadequação do registro. Notamos, entretanto, que o gênero não foi escolhido em primeiro lugar, ou seja, não é ele o objeto de estudo, e sim serve à

Análise Linguística que a autora optou por fazer. Mesmo assim, consideramos que não se trata de um "texto como pretexto" para identificação de conteúdos gramaticais, já que a análise proposta abordou a materialidade linguística como ferramenta para a compreensão do texto.

- **Texto 4**[15]: "Por mares nunca dantes navegados", de Valmir Santos (TAKASAKI, 2005: 68)

Quadro 4.1:

Gênero, Fenômeno linguístico e Aspecto do gênero identificados na atividade sobre Texto 4

Gênero do discurso	Resenha
Fenômeno linguístico	Campo semântico, adjetivação
Aspecto(s) do gênero privilegiado(s)	Estilo e Conteúdo Temático

A resenha se encontra em uma das seções "Texto" do capítulo seis, que se dedica a estudar a obra camoniana. Antes desse texto, a autora já tinha apresentado ao estudante uma letra de música ("Monte Castelo", de Renato Russo) e um poema ("Amor é fogo que arde", de Camões), de modo que a resenha sai do domínio literário trazendo um outro ponto de vista ao mesmo tema. Antes do texto há o seguinte comando: "O texto que você vai ler a seguir constitui uma resenha de espetáculo" (TAKASAKI, 2005: 68), de modo que o estudante inicia a leitura já ciente de que gênero se trata, ainda que alguns talvez não saibam o que vem a ser uma resenha. Pensando nisso, um box acompanha os exercícios com a explicação sobre o que é uma epopeia, uma resenha e uma notícia. Mais uma vez percebemos que a autora utiliza a comparação entre gêneros para evidenciar suas diferenças, como no grupo de textos da atividade (2). Lembramos que nenhum dos gêneros apresentados no box é objeto de estudo

[15] O Texto 4 e sua atividade na íntegra encontram-se no Anexo 4

na unidade, de modo que ele tenta suprir um conhecimento necessário à atividade e que talvez o estudante não possua. Sobre as resenhas, explica-se: “Em um jornal, em geral, apresentam uma síntese do espetáculo em questão, além de uma apreciação crítica sobre a obra”, e sobre as notícias: “são textos mais objetivos que possuem, como finalidade, informar sobre determinados assuntos”. Assim como na atividade (2) com a crônica/entrevista, a fundamentação dada para a caracterização do gênero é mínima, apenas o suficiente para não tomá-lo como informação dada. Sobre a atividade, é elaborada da seguinte forma:

Quadro 4.2: Atividade sobre Texto 4 e categorização

Atividade	**Categorização**
6. Releia o primeiro parágrafo e observe o campo semântico utilizado para caracterizar o espetáculo. a) O que foi levado em conta na escolha das palavras e expressões desse primeiro parágrafo? b) Como poderiam ser substituídas as expressões metafóricas abaixo, sem prejuízo ao sentido global do trecho? • “enfrentar rajadas que a impediram de ancorar na praia” • “desfruta de vento em popa e aporta amanhã”	 Estilo/Conteúdo Temático Estilo
7. Identifique e transcreva duas marcas linguísticas que sugerem ao espetáculo um caráter grandioso.	Estilo

Mais uma vez percebemos o privilégio dado ao Estilo quando se trata de entender as formas da língua à luz dos gêneros. De fato, no texto lido percebe-se que o trabalho sobre as escolhas lexicais recebeu um destaque de modo a aproximar o espetáculo da grandiosidade da obra encenada, Os Lusíadas. A letra (a) da sexta questão propõe justamente que o estudante

perceba essa estratégia do jornalista; para isso deverá mobilizar o conhecimento de mundo sobre o campo semântico da navegação e interpretar esse uso à luz do gênero. Além do Estilo, que diz respeito às escolhas lexicais do jornalista, perpassa esse exercício elementos do Conteúdo Temático, já que o objeto do discurso – a encenação de uma epopeia sobre grandes navegações – guiou a composição da resenha com vistas à persuasão do leitor. Tais aspectos não são aleatórios ou do âmbito da superfície textual, por isso merecem uma reflexão do estudante-leitor de modo que perceba como foram mobilizados determinados recursos da língua. Essa compreensão é importante tanto na prática da leitura, para que ele estabeleça a coerência do texto, quanto para práticas de escrita, quando poderá lançar mão da mesma estratégia, ressignificando palavras e expressões.

Nesse sentido a letra (b) da mesma questão retrocede um pouco no raciocínio que vinha sendo elaborado. Se a ideia da atividade é demonstrar que as escolhas do jornalista imprimiram uma relação entre a epopeia clássica e o espetáculo, não faz sentido pedir para que ele desfaça essa relação "sem prejuízo para o sentido global do texto". Seria pertinente até pedir para que o estudante indicasse alternativas às expressões retiradas do texto, mas só se fosse para ponderar sobre as mudanças que inevitavelmente aconteceriam, inclusive com perda da carga argumentativa.

No sétimo quesito abre-se uma brecha para o estudo da adjetivação na resenha, tendo em vista que se trata de "uma apreciação crítica sobre a obra", de acordo com a definição dada para o gênero. No entanto, a autora não se aprofunda nesse sentido, deixando a cargo do professor relacionar essa característica do gênero aos efeitos alcançados com a adjetivação adequada. Considerando que o LD obviamente não substitui o professor, em certo sentido é suficiente que lance a deixa, que sinalize uma abordagem para que a discussão se desenvolva em sala de aula. Por fim, chama-nos atenção de que mais uma vez não é utilizada a metalinguagem gramatical específica, apenas o nome genérico "marcas linguísticas".

- **Texto 5**[16]: "A religião contra-ataca", de Marília Coutinho (TAKASAKI, 2005: 83)

Quadro5.1:

Gênero, Fenômeno linguístico e Aspecto do gênero identificados na atividade sobre Texto 5

Gênero do discurso	Reportagem
Fenômeno linguístico	Estratégias argumentativas
Aspecto(s) do gênero privilegiado(s)	Estilo

A reportagem está situada no tópico "Ciência e Fé", inserido nas discussões sobre o teocentrismo e o antropocentrismo do Renascimento (conteúdo vivenciado na unidade). O enunciado que antecede a leitura do texto comprova isso:

> Os conflitos entre os saberes científicos e não científicos tiveram seu apogeu na época do Renascimento. Entretanto, esse tipo de conflito não foi exclusivo dessa época. O texto que você vai ler agora fala justamente sobre esse assunto (TAKASAKI, 2005: 83).

Novamente a autora lança mão de textos do domínio midiático integrados aos estudos literários, o que possibilita desenvolver a competência leitora do estudante sem a separação rígida entre estudos literários e não-literários, lançando pontos de vista de diferentes esferas e épocas sobre um mesmo objeto de estudo. Das atividades propostas, a seguinte foi selecionada:

Quadro 5.2: Atividade sobre Texto 5 e categorização

Atividade	**Categorização**
3. Observe que a reportagem, por estar numa revista de divulgação científica, não é neutra – defende os interesses da ciência e, portanto, é contra as idéias criacionistas. Essa tomada de posição	Estilo

[16] O Texto 5 e sua atividade na íntegra encontram-se no Anexo 5

não é expressa, mas pode ser facilmente "rastreada" a partir das pistas linguísticas presentes no texto. Converse com o professor sobre o assunto e aponte alguns desses indícios.	

Chama-nos atenção na terceira questão a combinação de elementos que compõem o enunciado, reunindo informações importantes para a reflexão do estudante. Percebe-se a preocupação em apontar para o suporte e a carga ideológica antes de direcionar a pergunta aos aspectos linguísticos. Esse respaldo é pertinente porque o discurso jornalístico muitas vezes se reveste do mito da neutralidade, e o estudante precisa desenvolver uma percepção crítica para captar nuances no posicionamento assumido pelo autor. No caso da reportagem lida a ressalva sobre o suporte foi imprescindível, pois reforçou o alinhamento teórico assumido pela jornalista, que imprimiu um Estilo não apenas individual, mas representativo de um grupo ideológico.

Quanto ao material linguístico, entra nessa discussão como ferramenta para construir determinado ponto de vista e sutilmente vai deixando pistas que podem ser resgatadas numa análise atenta por parte do estudante. Quando dizemos "resgatadas" não significa que carregam por si só a significação, mas lembrando que o signo é ideológico, seu emprego carrega vozes e contextos de uso, e a jornalista se vale disso para transparecer a depreciação de um ponto de vista e a valorização do outro.

Pensando no desenvolvimento das habilidades de leitura, contribui para a formação do leitor crítico, capaz de perceber nuances de sentido e tendências argumentativas muitas vezes sutis. Quanto às habilidades de escrita, instrumentaliza-o para que possa se valer das mesmas técnicas de persuasão, principalmente quando não é possível ou adequado defender abertamente um ponto de vista. Fazemos sempre esses desdobramentos para os eixos de leitura e produção de textos tendo em vista que a apropriação de um fenômeno da língua deve

justamente servir a esse propósito: o desenvolvimento da capacidade comunicativa do estudante, e não finalizar na identificação do material linguístico. No caso específico das estratégias de argumentação, elas estão a serviço de grupos sociais, por isso só faz sentido tomá-las na situação em que estão sendo empregadas, e não como estoque de ferramentas estudadas de forma abstrata.

- **Texto 6**[17]: "Eis a América..", de Osama Bin Laden (TAKASAKI, 2005: 117)

Quadro 6.1:

Gênero, Fenômeno linguístico e Aspecto do gênero identificados na atividade sobre Texto 6

Gênero do discurso	Discurso político religioso
Fenômeno linguístico	Análise lexical e semântica
Aspecto(s) do gênero privilegiado(s)	Construção Composicional, Estilo, contexto sócio-histórico

O texto localiza-se no décimo capítulo do livro, na seção "Para confrontar", e serve de contraponto ao "Sermão pelo bom sucesso das armas de Portugal contra as de Espanha", do Pe. Antônio Vieira, que havia sido estudado. O capítulo em questão trata do Barroco brasileiro e aproveita o ensejo para discutir o envolvimento entre política e religião em outras situações e momentos históricos. Como vimos nas demais atividades, uma introdução contextualiza o texto a ser lido:

> O discurso político religioso não foi próprio do Brasil Colônia. Isso porque as fronteiras entre religião e política são bastante sutis para algumas culturas. Em setembro de 2001, um atentado terrorista destruiu um dos maiores símbolos do poder econômico dos Estados Unidos – o World Trade Center, em Nova York – quando centenas de pessoas morreram. Fundamentalistas islâmicos assumiram o ataque e o líder Osama Bin Laden fez o seguinte pronunciamento, transmitido para o mundo inteiro via televisão (TAKASAKI, 2005: 116)

[17] O Texto 6 e sua atividade na íntegra encontram-se no Anexo 6

Apesar de aparecer em pelo menos três momentos nesse capítulo, o gênero discurso político não foi estudado sistematicamente, suas características foram sendo levantadas ao longo das atividades ou nas sequências explicativas de acordo com o que a autora julgava necessário. Na atividade a seguir percebemos que uma das questões apresentou essa caracterização, aproveitando o ensejo de uma estratégia linguística que lhe é típica:

Quadro 6.2: Atividade sobre Texto 6 e categorização

Atividade	**Categorização**
2. Em discursos políticos, é possível reconhecer dois campos semânticos opostos. Esses campos são formados por palavras e expressões usadas para caracterizar o povo, a nação, representada pelo dono do discurso (nós) e os seus opositores (eles). Preencha o quadro a seguir com essas expressões: Nós | Eles	Construção Composicional Estilo Contexto sócio-histórico

Na análise dessa atividade, deparamo-nos com uma questão complexa e que envolve aspectos da Construção Composicional, do Estilo e do contexto sócio-histórico. Ao apresentar o confronto de campos semânticos como uma característica discursiva intrínseca ao gênero discurso político (e não apenas ao exemplo lido), a autora marca um traço da Construção Composicional. O Estilo nesse caso diz respeito de novo às construções e termos eleitos pelo produtor do texto para compor os dois campos semânticos. Estes termos, por sua vez, estão embebidos numa conjuntura sócio-histórica que foi ressaltada pela contextualização que precede o texto, transcrita acima, e pelos grupos identificados no enunciado: nação x opositores. Normalmente já é importante que haja uma familiarização do leitor com a situação

enunciativa, inclusive de acordo com o método sociológico bakhtiniano, mas ainda mais no caso do discurso político, esse é um fator que não poderia ser esquecido, pois determina a compreensão sobre as motivações daquele enunciado, os interlocutores, a entonação empregada, o Estilo, etc.

As três dimensões do gênero que apontamos para essa atividade dialogam com os recursos linguísticos a partir do momento em que a autora pede para que o estudante represente o embate ideológico do discurso através de "palavras e expressões usadas para caracterizar o povo, a nação (...) e os seus opositores". Além de uma análise do nível lexical e semântico, proposta pelo exercício, o estudante pode ampliar sua verificação e buscar termos em redes de substituição coesiva, em que cada termo agrega uma carga semântica ao referente; adjetivações que indicam valoração ou depreciação; verbos representando as ações positivas ou negativas para cada lado da disputa; modalizadores, e uma série de recursos capazes de configurar a disputa entre os dois povos.

4.3 Algumas reflexões sobre as estratégias da autora nas atividades analisadas

As seis atividades observadas criam um painel para identificarmos os caminhos seguidos pela autora ao refletir sobre a língua sem perder de vista o gênero discursivo que está sendo vivenciado. Podemos organizar os dados analisados na seção 4.2 no seguinte quadro global:

Quadro7: Panorama das atividades selecionadas

Texto	**Gêneros discursivos**	**Fenômenos da língua**	**Aspectos do gênero privilegiados**
(1)	Conto	Neologismo, significação das palavras, formação de palavras	Construção Composicional e Estilo
(2)	Piada, resenha de revista, poema, anúncio publicitário, notícia de jornal, infográfico de revista de divulgação científica, verbete de dicionário	Todas as características textuais dos gêneros que o estudante puder observar	Construção Composicional
(3)	Crônica/entrevista (intergenericidade)	Registro formal	Contexto sócio-histórico e Estilo
(4)	Resenha	Campo semântico, adjetivação	Estilo e Conteúdo Temático
(5)	Reportagem	Estratégias argumentativas	Estilo
(6)	Discurso político religioso	Análise lexical e semântica	Construção Composicional, Estilo, contexto sócio-histórico

Observando o quadro transparece o esforço da autora em diversificar os gêneros e escolher aqueles que de alguma forma permeiam o universo do estudante de ensino médio, indo da piada ao discurso político religioso, passando pelos gêneros do domínio jornalístico e literário. Ainda que geralmente esses gêneros não fossem estudados sistematicamente, percebemos a preocupação em tratar cada um em suas especificidades, e não como artefatos textuais equivalentes.

Sobre os fenômenos da língua, percebemos que houve uma distribuição entre o nível morfológico (neologismo, formação de palavras, adjetivação), semântico (significação das palavras, campo semântico), textual (características textuais típicas) e discursivo (registro formal, estratégias argumentativas). Lembramos que, nas palavras de Mendonça (2006:208), a AL engloba "o funcionamento da linguagem nas dimensões sistêmica (ou gramatical), textual, discursiva e também normativa", pois todo o funcionamento da língua está à disposição da construção de sentidos. Como apontamos durante as análises dos dados, a autora não utilizou termos como "formação de palavras" ou "adjetivação" da forma como categorizamos aqui, pois evitou o uso da metalinguagem. Entendemos que essa escolha não é determinante na prática da AL, e sim a reflexão realizada, no entanto, seu uso seria pertinente tendo em vista que se trata do Ensino Médio e que os estudantes devem poder lidar com os fenômenos da língua em sua terminologia apropriada, da mesma forma como fazem nas demais disciplinas.

Cruzando os gêneros elencados com os fenômenos linguísticos trabalhados, nota-se que os fatos da língua não foram abordados aleatoriamente, mas de acordo com o papel que exercem naquele gênero. Por exemplo, certamente podemos encontrar adjetivos na construção de praticamente qualquer gênero, no entanto, na resenha a adjetivação assume papel preponderante para se atingir o objetivo do falante, que é o elogio ou a crítica a um bem cultural. Há assim nas atividades examinadas a preocupação em atribuir sentido à presença de determinado recurso da língua e refletir sobre sua importância em uma dada situação. Para

que essa conexão entre gênero e material linguístico aconteça é preciso levar em conta a cena enunciativa que configura a interação, pois a partir dela os interlocutores passam a compartilhar um horizonte espacial e ideacional, além de um propósito comunicativo. Por esse motivo consideramos que a conexão entre gênero-fenômeno pode se fundamentar tanto nas dimensões constitutivas do gênero (Construção Composicional, Estilo e Conteúdo Temático) como no Contexto sócio-histórico, tomado como o conjunto de elementos da cena enunciativa que envolve os interlocutores.

Considerando os aspectos do gênero privilegiados nas atividades do *corpus*, vemos que o critério do Estilo foi o mais recorrente (5 das 6 atividades), seguido pela Construção Composicional (3 atividades), Contexto sócio-histórico (2 atividades) e Conteúdo Temático (1 atividade). Levando em conta que o Estilo tem a ver com o "uso típico de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua" (RODRIGUES, 2005: 168), não nos causa surpresa que propicie de forma mais evidente a integração entre o gênero e as estruturas da língua. Para que isso seja possível é preciso lembrar que para Bakhtin o Estilo não é individual, mas social, além de ser uma atribuição do gênero, já que "quando há estilo, há gênero" (BAHKTIN, 1992: 286). Esse ponto é importante para que o Estilo não remeta diretamente à personalidade do falante, mas seja examinado à luz das características do gênero. Certamente gêneros do domínio literário apresentam uma maior flexibilidade nesse sentido, o que foi explorado por Takasaki na atividade do texto (1), de Guimarães Rosa. Mas também a resenha, a reportagem, o discurso político religioso e os demais gêneros têm limitações e possibilidades para as escolhas do falante, e reconhecer essas possibilidades faz parte da apropriação desses gêneros pelo estudante.

A exploração da Construção Composicional também já era esperada, pois foi e muitas vezes ainda é o foco nos estudos de gêneros (MARCUSCHI, 2005: 17). No entanto, vimos que os exercícios analisados demonstraram maior preocupação em entender aspectos

organizacionais do que em tomá-los como definitivos para o reconhecimento dos gêneros. Ao considerar os aspectos organizacionais para além de um modelo pré-estabelecido, facilita-se a busca da significação nas estruturas típicas, como visto nas atividades do texto (6).

A autora recorreu ao Contexto sócio-histórico em duas atividades de modo a iluminar a percepção do estudante sobre algumas escolhas linguísticas. No caso do texto (3), uma crônica em forma de entrevista, a questão do registro formal só faria sentido se o estudante ativasse seu conhecimento sobre a imagem típica dos interlocutores, os papéis que representam em nossa sociedade, o registro que costumam utilizar e demais elementos que circulam a situação de um jogador de futebol cedendo uma entrevista. Há nessa interação aspectos culturais bastante marcados e que interferem na construção desse tipo de entrevista e não em outras; ou seja, mesmo que todas as entrevistas pertençam a um mesmo gênero, o Contexto sócio-histórico agrega detalhes que as diferenciam umas das outras não apenas no objeto do discurso ou nos interlocutores, mas na formatação do discurso. É nesse ponto que o Contexto interage na construção do texto e deixa um mote para o trabalho em sala de aula.

Por fim, o Conteúdo Temático quase não foi utilizado como base para a reflexão sobre a língua, mas apareceu de forma sutil na atividade do texto (4). Lembramos que essa dimensão diz respeito ao assunto que será objeto do discurso, cuja orientação e tratamento definem-se a partir dos interlocutores, e que já chega ao enunciado permeado por vozes. Apesar da importância disso no processo de formação do leitor maduro, percebemos que não é simples tratar essa dimensão no que diz respeito a um gênero específico, ou seja, relacionar um gênero X com um objeto de discurso que lhe é familiar, chegando a uma reflexão sobre os fatos da língua envolvidos nesse processo. Na atividade do texto (4) consideramos que, ao perguntar “O que foi levado em conta na escolha das palavras e expressões desse primeiro parágrafo?” a autora não só enfatiza uma questão de Estilo, como evoca a temática que envolve a resenha: uma encenação de Os Lusíadas. Só com base nessa informação o estudante

pode identificar que a seleção lexical do primeiro parágrafo remete à navegação, ambientando-se à leitura que se inicia. Sendo o texto uma resenha, Os Lusíadas torna-se não apenas o assunto, mas o alvo do jornalista, que se propõe a convencer o leitor das qualidades da obra, destacando a importância da temática na composição do gênero.

Retomando então o objetivo inicial da nossa pesquisa, podemos dizer que o LD analisado contempla a Análise Linguística como uma ferramenta para o trabalho com textos. Avaliamos que há um esforço, ainda que inicial, em considerar as peculiaridades formais e discursivas do gênero enquanto reflete sobre fenômenos da língua, levando em conta que constituem enunciados organizados em modelos socialmente reconhecidos.

Quanto às estratégias utilizadas para alcançar esse objetivo, percebemos um enfoque sobre o uso típico de recursos da língua de acordo com o gênero e com a autoria, ou seja, o Estilo do gênero. Foi esse o recurso de que a autora mais lançou mão para articular a prática da AL com a constituição dos gêneros.

De forma geral, podemos dizer que a obra favorece o ensino de LP numa perspectiva discursiva, colaborando com o professor que se propõe a buscar a significação na materialidade do texto. No entanto, como nos lembra Lajolo (1999: 6), “Nenhum livro didático, por melhor que seja, pode ser utilizado sem adaptações”, isso porque se trata de um material de uso coletivo, que deve atender às necessidades de estudantes de diferentes partes do país, diferentes camadas sociais, diferentes ritmos de aprendizagem, diferentes prioridades, e alcançar todas essas variações é obviamente impossível. Cabe ao professor a tarefa de adequar o material ao contexto de seus estudantes, lembrando sempre, como complementa Lajolo, que “o pior livro pode ficar bom na sala de um bom professor e o melhor livro desanda na sala de um mau professor”. Daí a importância da formação do professor, de clareza na sua fundamentação teórica e do conhecimento sobre a turma, para que possa

discernir o que lhe é ou não apropriado naquele momento. Quando não existe essa autonomia, ele deixa de dialogar com o material didático para apenas segui-lo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho buscamos lançar luz sobre a prática de Análise Linguística nas salas de aula, ponto que consideramos ainda problemático no ensino de língua materna. Para isso, nossa meta era investigar como o LDP do Ensino Médio contempla a prática da Análise Linguística como uma ferramenta para a compreensão textual, considerando as peculiaridades formais e discursivas do gênero em que esse texto se insere.

Primeiramente, a discussão teórica empreendida nos permitiu entender como a Análise Linguística pode ser tomada como ferramenta na abordagem de textos, tendo em vista que não se trata de ensino de teoria gramatical, mas de um exercício de reflexão sobre a língua. Nessa perspectiva, sendo o texto uma manifestação concreta do discurso, as escolhas linguísticas também fazem parte de uma unidade de sentido.

Defendemos durante todo o trabalho que a prática de AL pode proporcionar ao estudante uma compreensão sobre as escolhas gramaticais e lexicais feitas pelo autor de um texto e os efeitos de sentido decorrentes delas. Pode evidenciar as implicações decorrentes de determinada organização textual, da disposição das sequências tipológicas, do encadeamento dos enunciados; fornecer elementos para a melhor compreensão do gênero em que se realiza o texto em questão, ou seja, pode ampliar a leitura para além dos aspectos conteudísticos e incluir uma interpretação dos aspectos da língua.

Aliando essa proposta a dos gêneros do discurso, projetamos uma abordagem que visa ao desenvolvimento da competência comunicativa do estudante, mantendo em foco aspectos relevantes para sua formação em língua materna. Consideramos como aspectos relevantes, por exemplo, o trabalho sobre textos reais, para que o estudante se familiarize com procedimentos de produção, circulação e recepção de textos em sociedade, e se torne ele próprio um interlocutor nesse processo. Outro destaque é a importância de ele se apropriar de

estratégias da língua típicas dos gêneros com que tem contato, apurando o olhar crítico sobre aquilo que lê e escreve. Os cinco livros didáticos que mapeamos demonstraram que essas preocupações do ensino de LP ecoam nos materiais didáticos, em maior ou menor grau. Devemos essa constatação ao fato de ser o LD um elemento catalisador de discussões acadêmicas e sociais, além dos parâmetros estabelecidos pelo PNLEM, que direcionam o trabalho desses livros, conforme apresentamos no item 3.1.1.

Observamos nas cinco obras lidas uma diversidade de gêneros para leitura e produção, uma tentativa de contextualizar os momentos de produção, a presença de textos retirados do cotidiano e outros diferenciais que favorecem um ensino de cunho reflexivo. Por outro lado, de certo modo surpreendeu-nos a pequena quantidade de atividades que articulavam a Análise Linguística aos outros eixos de ensino, confirmando a dificuldade que ainda é realizar esse trabalho sobre a língua. Se pensarmos que a prática de AL só se realiza nessa intercessão de eixos, podemos concluir que o que ainda se faz em grande parte dos LDPs vistos é o ensino de teoria gramatical. Nesse contexto, ficou claro que filtrar as atividades de AL sob o viés dos gêneros do discurso reduziria ainda mais o universo de dados, o que explica a quantidade de apenas seis exercícios selecionados para análise em Takasaki (2005). Como foi ressaltado na seção de Metodologia, a prática de AL não necessariamente tem que fazer referência ao gênero para se realizar, mas, tendo em vista a importância dos gêneros como organizadores das interações e mesmo como modo de ação social, essa relação se torna altamente recomendável no processo de aprendizagem.

A pouca quantidade de dados para análise é um fato que já esperávamos desde o início da pesquisa, e, longe de desmerecer o objetivo estabelecido, revela a necessidade de prestarmos mais atenção a esse eixo de ensino, inclusive por meio da investigação acadêmica. Sabemos que não só os manuais de ensino, mas os próprios professores seguem inseguros sobre a prática da AL (MENDONÇA: 2006) e não cabe ao Livro Didático promover a

mudança que se espera no ensino de língua. O que podemos esperar desse material é que *favoreça* um ensino de viés discursivo, que busque a significação e o uso. Certamente que essas seis atividades encontradas em Takasaki (2005) podem se multiplicar nas mãos de um professor que se proponha a fazer da Análise Linguística uma ferramenta para seu estudante, como podem passar completamente desapercebidas para um professor que opte por um modelo mais tradicional de ensino.

As críticas e sugestões de abordagens diferentes para os textos apresentados aqui seriam infinitas, mas lembramos que nosso interesse é *captar possibilidades de trabalho* e pontos de contato entre a Análise Linguística e o gênero em que o texto em estudo se realiza. Lembramos ainda que a integração entre esses dois conceitos dentro das práticas de leitura ainda não é completamente esclarecida, difundida e principalmente realizada em sala de aula, seja por parte do professor ou do Livro Didático. Assim, esforços e tentativas de colocá-la em prática são muito bem vindos e servem de base para o aprimoramento dessa proposta.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. 2003. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola

ANTUNES, Irandé. 2007. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho.* São Paulo: Parábola

APARÍCIO, Ana Sílvia Moço. 2006. Tradição x inovação: as tentativas de mudança no ensino de gramática de uma professora da rede pública estadual paulista. *Anais do I Congresso Latino-Americano sobre formação de professores de línguas*. Disponível (on line): http://www.cce.ufsc.br/~clafpl/8_Ana_Silvia_Aparicio.pdf. Acesso em 10 de outubro de 2008.

BAKHTIN, M./ VOLOSHINOV, V. N. [1926] 1976. *Discurso na vida e discurso na arte (sobre poética sociológica).* Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza, para uso didático, com base na tradução inglesa de I. R. Titunik ("Discourse in life and discourse in art – concerning sociological poetics"), publicada em V. N. Voloshinov, *Freudism*. New York: Academic Press.

_____ [1929] 2006. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12ª ed. São Paulo: Hucitec.

_____ [1930] 1981. *A Estrutura do enunciado.* Tradução de Ana Vaz, para uso didático, com base na tradução francesa de Todorov, T. (La structure de l'énoncé), publicada em *Mikhaïl Bakhtine. le principe dialogique, suivi de Ecrits Du cercle de Bakhtine.* Paris: Seuil.

BAKHTIN, M. 1988. *Questões de estética e literatura. Teoria do romance*. São Paulo: Hucitec/Editora da Unesp.

_____ 1992. *Estética da criação verbal.* São Paulo: Martins Fontes.

BARROS, Eliana M. D. de & NASCIMENTO, Elvira L. 2007. Gêneros textuais e Livro Didático: da teoria à prática. *Revista Linguagem em (Dis)curso*, v.7, n. 2, maio/ago.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. 1999. “Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos”. In: Márcia Abreu (org.) *Leitura, história e história da leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras.

_____. 2003. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In: R. Rojo & A. A. Batista. (orgs.) *Livro didático de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental: letramento escolar e cultura da escrita*. Campinas: Mercado de Letras. pp.25-67

BECHARA, Evanildo. 1986. *Ensino da gramática: opressão? Liberdade?* São Paulo: Ática

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. 2004. Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910). In: *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.30, n.3, pp 475-491. set/dez.

BRAIT, B. e MELO, R. 2005. Enunciado/ enunciado concreto/ enunciação. In: B. Brait (org.).*Bakhtin –conceitos-chave*. São Paulo: Contexto.

BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. 2005. *Estilo, gêneros do discurso e implicações didáticas.* Texto apresentado no III Seminário da Análise do Discurso, Universidade Católica de Salvador. Salvador, BA em outubro/2005. Disponível em <http://www.fflch.usp.br/dlcv/lport/pdf/brand003.pdf>

BRASIL. 1998. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos*: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF.

_____ 2002. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *PCN+ Ensino Médio:* orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEMTEC.

BRASIL. 2006. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/ SEB

_____. 2008. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Língua Portuguesa: catálogo do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio: PNLEM 2009*. Brasília.

BRITO, Luiz Percival L. 1997. *A sombra do caos: ensino de língua e tradição gramatical.* Campinas: Mercado de Letras/ALB

BUNZEN, Clécio. 2005. *Livro didático de Língua Portuguesa: um gênero do discurso*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada no Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. Campinas.

BUNZEN, C. S.; ROJO, R. 2005. Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In: M. G. Costa Val & B. Marcuschi (Org.). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento, inclusão e cidadania*. 1.ed. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica. v. 1, pp. 73-118.

CAMILLO, Luciana Cristina Vargas da Cruz. 2007. Concepção de linguagem e ensino gramatical: a visão do professor. *Estudos Linguísticos* XXXVI(2) p. 59-67

CASTRO, Rui Vieira de. 2005. O português no ensino secundário: processos contemporâneos de (re)configuração. In: Maria de Lourdes Dionísio & Rui Vieira de Castro. (orgs.) *O português nas escolas: ensaios sobre a língua e a literatura no ensino secundário*. Coimbra: Almedina. pp.31-78

CLARK, C. e HOLQUIST, M. (1998) *Mikhail Bakhtin.* São Paulo: Perspectiva.

COSTA-HUBES, Terezinha da Conceição. 2007. Gênero textual, texto e gramática sob qual enfoque no Livro didático. In: Maria Helena Vieira Abrahão; Gloria Gil & Andréia

Schurt Rauber (orgs.). *Anais do I Congresso Latino-Americano sobre Formação de Professores de Línguas*. Florianópolis: UFSC.

DILLINGER, Mike. 1995. O ensino gramatical: uma autópsia. In: *Semana de estudos de Língua Portuguesa*. Belo Horizonte: Departamento de Letras Vernáculas, Faculdade de Letras da UFMG. v. 1, p. 31-65

DIONISIO, Angela. 2001. *Livros Didáticos de Português formam professores?* Trabalho apresentado no Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação (mimeo).

FARACO, C. A. & CASTRO, G. 2000. Por uma teoria linguística que fundamente o ensino de língua materna. *Educar Em Revista*, 15, 179-194. Disponível em http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_15/faraco_castro.pdf

FÁVERO, Leonor L. & MOLINA, Márcia. 2006. De ensino e de gramática: revisando a escola nos primeiros anos da República. In: Gláucia Lara (org.) *Lingua(gem), texto, discurso: entre a reflexão e a prática.* Rio de Janeiro: Lucerna; Belo Horizonte: FALE/UFMG. p.51-69

GERALDI, João Wanderley. [1984] 2002. As unidades básicas do ensino de português. In: João Wanderley Geraldi (org.) *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática. pp: 57-79

_____ 1997. Portos e Passagem. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes.

KOCH, Ingedore V. & TRAVAGLIA, L. C. 1990. A Coerência Textual. São Paulo: Contexto

KUHN, Tanara Zingano & FLORES, Valdir do Nascimento. 2008. Enunciação e ensino: a prática de análise linguística na sala de aula a favor do desenvolvimento da competência discursiva. *Letras de Hoje.* 43 (1): 69-76.

LAJOLO, Marisa. 1996. Livro didático: um (quase) manual didático. In: *Em aberto*. Brasília. pp 3-7. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B5F8D6FDF-2BF0-476F-9271-88ADE36BAD1A%7D_Em_Aberto_69.pdf> Acesso em 10 de Outubro de 2009.

LOPES, Ana Cristina Macário. 2005. O ‘conhecimento sobre a língua’: algumas reflexões. In: Maria de Lourdes Dionísio & Rui Vieira de Castro. (orgs.) *O português nas escolas: ensaios sobre a língua e a literatura no ensino secundário*. Coimbra: Almedina. pp. 147-158

MADEIRA, Fabio. 2005. Crenças de professores de Português sobre o papel da gramática no ensino de Língua Portuguesa. *Linguagem & Ensino*: 8 (2), 17-38

MARCUSCHI, L. A. 2002. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: A. Dionisio; A. R. Machado e M. A. Bezerra (orgs.) *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna

_____. 2005. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: Acir Karwoski; Beatriz Gaydeczka & Karim Brito (orgs.) *Gêneros textuais: reflexões e ensino.* Paraná: Kaygangue

_____. 2008. *Produção Textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola

MELO, Antônio Bezerra. 2007. *A Gramática no livro didático: análise de abordagens e propostas metodológicas*. Dissertação de Mestrado em Linguística e Ensino no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa.

MENDONÇA, Márcia. 2006. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: Clécio Bunzen & Márcia Mendonça (orgs.) *Português no ensino médio e formação do professor*.São Paulo: Parábola

NEVES, M. Helena de Moura. 1990. *Gramática na escola*. São Paulo: Contexto.

_____ 2002. *A gramática: história, teoria e análise, ensino*. São Paulo: Editora UNESP.

NÓBREGA, Mª José. 2000. Perspectivas para o trabalho com a análise linguística na escola. In: J. Carlos de Azeredo (org.). *Língua portuguesa em debate.* Petrópolis: Vozes. p. 74-86

PIETRI, Emerson de. 2005. A Linguística Aplicada e as condições de produção discursiva: problematizando metodologias de pesquisa. In: *Estudos Linguísticos* XXXIV, pp.217-222

ROCHA, Luiz Carlos de Assis. 2002. *Gramática: nunca mais – o ensino da língua padrão sem o estudo da gramática*. Belo Horizonte: Editora UFMG.

RODRIGUES, Rosângela H. 2005. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem. In: J. Meurer; A. Bonini & D. Motta-Roth.(orgs.) *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola. pp 152-183

ROJO, Roxane. 2005. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: J. Meurer; A. Bonini & D. Motta-Roth. (orgs.) *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola. pp. 184-207

SILVA, Elisabeth Ramos da. 2005. A utilidade da teoria gramatical na produção de textos formais escritos. *Estudos Linguísticos* XXXIV:316-321.

SOARES, Magda. 2002. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: Marcos Bagno (org.) *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola. pp.155-177

TAKAZAKI, Heloisa Harue. 2005. *Língua portuguesa*: volume único. Ensino médio. Coleção Vitória Régia. 2.ed. São Paulo: IBEP.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. 1996. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus.* São Paulo: Cortez.

_____ 2004. *Gramática: ensino plural*. São Paulo: Cortez.

VILELA, Mário & KOCH, Ingedore V. 2001. *Gramática da Língua Portuguesa*: gramática da palavra, gramática da frase, gramática do texto/discurso. Coimbra: Almedina

WEEDWOOD, Barbara. 2002. *História concisa da linguística*. 5.ed. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola.

ZOZZOLI, Rita Mª D. 2006. Atividades de reflexão gramatical na sala de aula e autonomia relativa do sujeito. In: V. J. Leffa. (org.) *A interação na aprendizagem das línguas.* Pelotas: EDUCAT. p.34-54

ANEXOS

ANEXO 1

TEXTO (1)

Famigerado, Guimarães Rosa

Foi de incerta feita — o evento. Quem pode esperar coisa tão sem pés nem cabeça? Eu estava em casa, o arraial sendo de todo tranquilo. Parou-me à porta o tropel. Cheguei à janela.

Um grupo de cavaleiros. Isto é, vendo melhor: um cavaleiro rente, frente à minha porta, equiparado, exato; e, embolados, de banda, três homens a cavalo. Tudo, num relance, insolitíssimo. Tomei-me nos nervos. O cavaleiro esse — o oh-homem-oh — com cara de nenhum amigo. Sei o que é influência de fisionomia. Saíra e viera, aquele homem, para morrer em guerra. Saudou-me seco, curto pesadamente. Seu cavalo era alto, um alazão; bem arreado, ferrado, suado. E concebi grande dúvida.

Nenhum se apeava. Os outros, tristes três, mal me haviam olhado, nem olhassem para nada. Semelhavam a gente receosa, tropa desbaratada, sopitados, constrangidos coagidos, sim. Isso por isso, que o cavaleiro solerte tinha o ar de regê-los: a meio-gesto, desprezivo, intimara-os de pegarem o lugar onde agora se encostavam. Dado que a frente da minha casa reentrava, metros, da linha da rua, e dos dois lados avançava a cerca, formava-se ali um encantoável, espécie de resguardo. Valendo-se do que, o homem obrigara os outros ao ponto donde seriam menos vistos, enquanto barrava-lhes qualquer fuga; sem contar que, unidos assim, os cavalos se apertando, não dispunham de rápida mobilidade. Tudo enxergara, tomando ganho da topografia. Os três seriam seus prisioneiros, não seus sequazes. Aquele homem, para proceder da forma, só podia ser um brabo sertanejo, jagunço até na escuma do bofe. Senti que não me ficava útil dar cara amena, mostras de temeroso. Eu não tinha arma ao alcance. Tivesse, também, não adiantava. Com um pingo no i, ele me dissolvia. O medo é a extrema ignorância em momento muito agudo. O medo O. O medo me miava. Convidei-o a desmontar, a entrar.

Disse de não, conquanto os costumes. Conservava-se de chapéu. Via-se que passara a descansar na sela — decerto relaxava o corpo para dar-se mais à ingente tarefa de pensar. Perguntei: respondeu-me que não estava doente, nem vindo à receita ou consulta. Sua voz se espaçava, querendo-se calma; a fala de gente de mais longe, talvez são-franciscano. Sei desse tipo de valentão que nada alardeia, sem farroma. Mas avessado, estranhão, perverso brusco, podendo desfechar com algo, de repente, por um és-não-és. Muito de macio, mentalmente, comecei a me organizar. Ele falou:

—"Eu vim preguntar a vosmecê uma opinião sua explicada..."

Carregava a celha. Causava outra inquietude, sua farrusca, a catadura de canibal. Desfranziu-se, porém, quase que sorriu. Daí, desceu do cavalo; maneiro, imprevisto. Se por se cumprir do maior valor de melhores modos; por esperteza? Reteve no pulso a ponta do cabresto, o alazão era para paz. O chapéu sempre na cabeça. Um alarve. Mais os ínvios olhos. E ele era para muito. Seria de ver-se: estava em armas — e de armas alimpadas. Dava para se sentir o peso da de fogo, no cinturão, que usado baixo, para ela estar-se já ao nível justo, ademão, tanto que ele se persistia de braço direito pendido, pronto meneável. Sendo a sela, de notar-se, uma jereba papuda urucuiana, pouco de se achar, na região, pelo menos de tão boa feitura. Tudo de gente brava. Aquele propunha sangue, em suas tenções. Pequeno, mas duro, grossudo, todo em tronco de árvore. Sua máxima violência podia ser para cada momento. Tivesse aceitado de entrar e um café, calmava-me. Assim, porém, banda de fora, sem a-graças de hóspede nem surdez de paredes, tinha para um se inquietar, sem medida e sem certeza.

— "Vosmecê é que não me conhece. Damázio, dos Siqueiras... Estou vindo da Serra..."

Sobressalto. Damázio, quem dele não ouvira? O feroz de estórias de léguas, com dezenas de carregadas mortes, homem perigosíssimo. Constando também, se verdade, que de para uns anos ele se serenara — evitava o de evitar. Fie-se, porém, quem, em tais tréguas de pantera? Ali, antenasal, de mim a palmo! Continuava:

— "Saiba vosmecê que, na Serra, por o ultimamente, se compareceu um moço do Governo, rapaz meio estrondoso... Saiba que estou com ele à revelia... Cá eu não quero questão com o Governo, não estou em saúde nem idade... O rapaz, muitos acham que ele é de seu tanto esmiolado..."

Com arranco, calou-se. Como arrependido de ter começado assim, de evidente. Contra que aí estava com o fígado em más margens; pensava, pensava. Cabismeditado. Do que, se resolveu. Levantou as feições. Se é que se riu: aquela crueldade de dentes. Encarar, não me encarava, só se fito à meia esguelha. Latejava-lhe um orgulho indeciso. Redigiu seu monologar.

O que frouxo falava: de outras, diversas pessoas e coisas, da Serra, do São Ão, travados assuntos, insequentes, como dificultação. A conversa era para teias de aranha. Eu tinha de entender-lhe as mínimas entonações, seguir seus propósitos e silêncios. Assim no fechar-se com o jogo, sonso, no me iludir, ele enigmava: E, pá:

— "Vosmecê agora me faça a boa obra de querer me ensinar o que é mesmo que é: *fasmisgerado*... f*az-megerado*... *falmisgeraldo*... *familhas-gerado*...?

Disse, de golpe, trazia entre dentes aquela frase. Soara com riso seco. Mas, o gesto, que se seguiu, imperava-se de toda a rudez primitiva, de sua presença dilatada. Detinha minha resposta, não queria que eu a desse de imediato. E já aí outro susto vertiginoso suspendia-me: alguém podia ter feito intriga, invencionice de atribuir-me a palavra de ofensa àquele homem; que muito, pois, que aqui ele se famanasse, vindo para exigir-me, rosto a rosto, o fatal, a vexatória satisfação?

— "Saiba vosmecê que saí ind'hoje da Serra, que vim, sem parar, essas seis léguas, expresso direto pra mor de lhe preguntar a pregunta, pelo claro..."

Se sério, se era. Transiu-se-me.

— "Lá, e por estes meios de caminho, tem nenhum ninguém ciente, nem têm o legítimo — o livro que aprende as palavras... É gente pra informação torta, por se fingirem de menos ignorâncias... Só se o padre, no São Ão, capaz, mas com padres não me dou: eles logo engambelam... A bem. Agora, se me faz mercê, vosmecê me fale, no pau da peroba, no aperfeiçoado: o que é que é, o que já lhe perguntei?"

Se simples. Se digo. Transfoi-se-me. Esses trizes:

— *Famigerado*?

— "Sim senhor..." — e, alto, repetiu, vezes, o termo, enfim nos vermelhões da raiva, sua voz fora de foco. E já me olhava, interpelador, intimativo — apertava-me. Tinha eu que descobrir a cara. — *Famigerado*? Habitei preâmbulos. Bem que eu me carecia noutro ínterim, em indúcias. Como por socorro, espiei os três outros, em seus cavalos, intugidos até então, mumumudos. Mas, Damázio:

— "Vosmecê declare. Estes aí são de nada não. São da Serra. Só vieram comigo, pra testemunho..."

Só tinha de desentalar-me. O homem queria estrito o caroço: o verivérbio.

— *Famigerado* é inóxio, é "célebre", "notório", "notável"...

— "Vosmecê mal não veja em minha grossaria no não entender. Mais me diga: é desaforado? É caçoável? É de arrenegar? Farsância? Nome de ofensa?"

— Vilta nenhuma, nenhum doesto. São expressões neutras, de outros usos...

— "Pois... e o que é que é, em fala de pobre, linguagem de em dia-de-semana?"

— *Famigerado*? Bem. É: "importante", que merece louvor, respeito...

— "Vosmecê agarante, pra a paz das mães, mão na Escritura?"

Se certo! Era para se empenhar a barba. Do que o diabo, então eu sincero disse:

— Olhe: eu, como o sr. me vê, com vantagens, hum, o que eu queria uma hora destas era ser famigerado — bem famigerado, o mais que pudesse!...

— "Ah, bem!..." — soltou, exultante.

Saltando na sela, ele se levantou de molas. Subiu em si, desagravava-se, num desafogaréu. Sorriu-se, outro. Satisfez aqueles três: — "Vocês podem ir, compadres. Vocês escutaram bem a boa descrição..." — e eles prestes se partiram. Só aí se chegou, beirando-me a janela, aceitava um copo d'água. Disse: — "Não há como que as grandezas machas duma pessoa instruída!" Seja que de novo, por um mero, se torvava? Disse: — "Sei lá, às vezes o melhor mesmo, pra esse moço do Governo, era ir-se embora, sei não..." Mas mais sorriu, apagara-se-lhe a inquietação. Disse: — "A gente tem cada cisma de dúvida boba, dessas desconfianças... Só pra azedar a mandioca..." Agradeceu, quis me apertar a mão. Outra vez, aceitaria de entrar em minha casa. Oh, pois. Esporou, foi-se, o alazão, não pensava no que o trouxera, tese para alto rir, e mais, o famoso assunto.

ROSA, J. Guimarães. *Primeiras Estórias.* Editora Nova Fronteira - Rio de Janeiro, 1988, pág. 13

ATIVIDADE SOBRE TEXTO (1)

1. Recapitule o conto lido:

a) Quem conta a história?

b) Como a história começa?

c) Observe como, no início do conto, o narrador estuda o valentão. O que a aparência do visitante denota?

d) Todos os visitantes tinham a mesma aparência? Explique.

e) Depois da identificação do visitante, o personagem-narrador ficou mais ou menos apreensivo?

f) O que queria o valentão?

g) O que pensava o visitante sobre o significado da palavra?

h) Qual foi sua atitude quando soube do real significado da palavra?

2. Agora, analise como o texto foi construído.

a) "Certa vez" é uma fórmula muito usada para iniciar contos populares. De que maneira o autor inverte essa expressão?

b) Releia a seguinte frase em voz alta: "Seu cavalo era alto, um alazão; bem arreado, ferrado, suado." Observe que a frase aproxima-se da poesia. Por quê?

c) A expressão "o medo me miava" foi criada pelo autor. A leitura do conto, porém, permite atribuir-lhe sentido. Que significado pode ser dado a tal expressão?

d) A expressão "cabismeditado" também é uma criação lingüística do autor. O que pode significar?

e) "Vosmecê agora me faça a boa obra de querer me ensinar o que é mesmo que é: fasmisgerado... faz-me-gerado... famisgerado... familhasgerado...?" Observe a criatividade lingüística de Damázio: não dominando o sentido da palavra, ele a desdobra em várias possibilidades de significação. Relacione a palavra "famanasse" com o sentido de famigerado.

f) "Se simples. Se digo. Transfoi-se-me. Esses trizes." O que sugere essa frase sobre o estado de espírito do narrador?

g) Observe que, depois do pedido de Damázio para que o narrador explicasse o sentido da palavra, o narrador pergunta duas vezes: "Famigerado?" Por que faz isso?

h) "Não há como que as grandezas machas duma pessoa instruída." Essa frase foi um elogio ao narrador? Explique.

i) O narrador analisa os gestos, atitudes e expressões faciais do valentão. Não só o que ele diz, mas também como diz significa muito. De que forma essa idéia também pode ser aplicada à literatura?

ANEXO 2

GRUPO DE TEXTOS (2)

a) Trecho do Almanaque Abril de Cultura Popular

Um jovem executivo estava saindo do escritório quando viu o presidente da empresa em frente à máquina de picotar papéis com um documento na mão.

– Por favor, disse o presidente, isto é muito importante e minha secretária já saiu. Você sabe como funciona essa máquina?

– Lógico! – responde o jovem executivo. Ele liga a máquina, enfia o documento e aperta um botão.

– Excelente! Muito obrigado. – O presidente agradece e pergunta. – E por onde sai a cópia?

ALMANAQUE ABRIL DE CULTURA POPULAR. E. Andreato Comunicação Visual, SP, ano 2, n.20, p.6

b) Mitologia Persa

Um universo baseado num antigo mito persa é o cenário de Kohan, jogo de estratégia em tempo real que acaba de chegar às lojas. O jogador pertence a um grupo de 100 mil imortais que combatem as forças malignas controladas por uma entidade chamada "Sombra". Como nos conflitos atuais do Oriente Médio, é preciso negociar com várias facções, mesmo entre os aliados.

GALILEU, Globo, São Paulo, p. 80, fev. 2001. Guia Digital

c) Termo de Responsabilidade

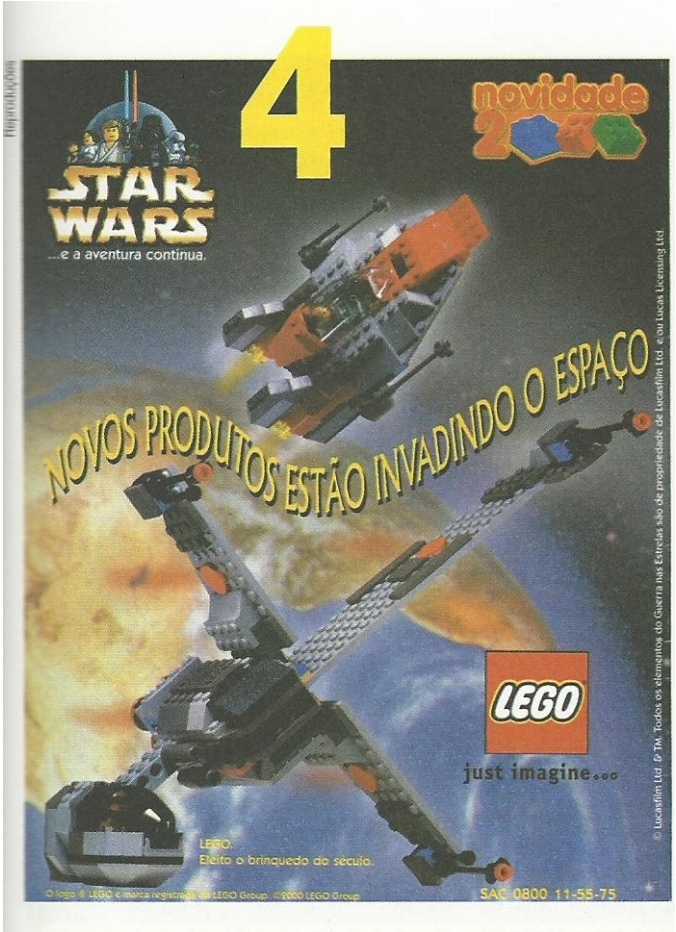
mais nada
a dizer: só o vício
de roer os ossos
do ofício

já nenhum estandarte
à mão
enfim a tripa feita
coração

silêncio
por dentro sol de graça
o resto literatura
às traças!

PAES, José Paulo. *Os melhores poemas.* São Paulo: Global, 1998, p.140.(Seleção de Davi Arrigucci Jr.)

d) Lego



e) 17ª Bienal do Livro abre as portas

A 17ª Bienal Internacional do Livro abre no próximo dia 25 de abril, no Centro de Exposições Imigrantes. A Câmara Brasileira do Livro, responsável pela organização da feira, vai trabalhar com a idéia de conquistar novos leitores e superar os números da edição passada. "A expectativa é bater todos os recordes. Não podemos esquecer que a indústria editorial brasileira é a terceira da América Latina e a oitava do mundo", diz Raul Wassermann, presidente da CBL. A 16ª Bienal, realizada em 2000, recebeu 540 mil visitantes.

JORNAL DA TARDE, São Paulo, p. C-8, 9 abr. 2002

f) Animação: as técnicas mais usadas

Animação: as técnicas mais usadas 6

	Como é	Filmes
Tradicional	Os desenhos são feitos em acetato e filmados quadro a quadro.	Branca de Neve e os Sete Anões (1937) foi o primeiro longa-metragem animado.
Computação	O desenho é modificado com o software 3D de acordo com a cena.	Toy Story (1995), da Walt Disney Pictures e da Pixar Animation Studios, foi totalmente feito por computador.
Stop motion	Bonecos maleáveis são filmados em diferentes posições.	O estranho mundo de Jack (1993), de Tim Burton, é um marco do stop motion em longa metragem.

LOPES, Cláudio Fragata. Animação. In: *Galileu*. Globo, São Paulo, ano 10, n. 112, p. 53, nov. 2000.

g) Antologia

antologia. *s.f.*1BOTÂNICA: estudo das flores. 2. coleção de flores escolhidas; florilégio. 3 (1858) coleção de textos em prosa e/ou em verso, ger. de autores consagrados, organizados segundo tema, época, autoria, etc. 4. Livro que contém essa coleção.

In: DICIONÁRIO ELETRÔNICO HOUAISS DA LÍNGUA PORTUGUESA. Rio de Janeiro: Objetiva, versão 1.0, 2001. 1 *CD-ROM*. (Adaptado)

ATIVIDADE SOBRE GRUPO DE TEXTOS (2)

1. A partir da amostra que você viu, é possível verificar que os textos, decididamente, não possuem a mesma finalidade. Procure, junto com o professor, identificar a finalidade de cada texto.

2. E o interlocutor? A quem se destina cada um dos textos? Há interlocutores específicos para alguns deles? Comente entre todos.

3. Quais os suportes textuais de cada um deles?

4. Quem é o emissor em cada caso?

5. Que resposta o emissor de cada texto espera do leitor?

6. A partir da amostra dessas páginas, aponte pelo menos duas características textuais que serviriam para outros textos de mesma natureza. Por exemplo, para o anúncio publicitário, podemos afirmar que: 1) combina a linguagem verbal com a não-verbal; 2) usa textos curtos, sintéticos, fáceis de serem lidos.

7. Por que é importante conhecer as características de diferentes textos?

8. Ao observar elementos como título, ilustrações e diagramação, podemos deduzir do que o texto trata e, muitas vezes, até a intenção dele. Comente essa afirmação com os colegas e professor.

Os textos possuem especificidades, ou seja, características que os distinguem dos demais. Foram produzidos para um interlocutor em potencial, em uma determinada situação interlocutiva, com uma finalidade e uma intenção específicas. Ao se analisar um texto, é preciso, antes de mais nada, perguntar-se para quem ele foi escrito, por que foi escrito, quem o escreveu, em que situação, onde e quando circulou; dessa forma, fica mais fácil desvelar as intenções do autor e as entrelinhas do texto.

ANEXO 3

TEXTO (3)

Aí, galera

Jogadores de futebol podem ser vítimas de estereotipação. Por exemplo, você pode imaginar um jogador de futebol dizendo ‘estereotipação’? E, no entanto, por que não?

─ Aí, campeão. Uma palavrinha pra galera.

─ Minha saudação aos aficionados do clube e aos demais esportistas, aqui presentes ou no recesso dos seus lares.

─ Como é?

─ Aí, galera.

─ Quais são as instruções do técnico?

─ Nosso treinador vaticinou que, com um trabalho de contenção coordenada, com energia otimizada, na zona de preparação, aumentam as probabilidade de, recuperado o esférico, concatenarmos um contragolpe agudo com parcimônia de meios e extrema objetividade, valendo-nos da desestruturação momentânea do sistema oposto, surpreendido pela reversão inesperada do fluxo da ação.

─ Ahn?

─ É pra dividir no meio e ir pra cima pra pegá eles sem calça.

─ Certo. Você quer dizer mais alguma coisa?

─ Posso dirigir uma mensagem de caráter sentimental, algo banal, talvez mesmo previsível e piegas, a uma pessoa à qual sou ligado por razões, inclusive, genéticas?

─ Pode.

─ Uma saudação para a minha genitora.

─ Como é?

─ Alô, mamãe!

─ Estou vendo que você é um, um...

─ Um jogador que confunde o entrevistador, pois não corresponde à expectativa de que o atleta seja um ser algo primitivo com dificuldade de expressão e assim sabota a estereotipação?

─ Estereoquê?

─ Um chato?

─ Isso.

ATIVIDADE SOBRE TEXTO (3)

Corel

RESPONDA SEMPRE EM SEU CADERNO

Troque idéias

1. Estereótipo é o lugar-comum, o clichê. Qual é a imagem clichê que as pessoas costumam ter dos jogadores de futebol?

2. O jogador parece surpreender seu entrevistador. Que elementos dão conta disso?

3. A linguagem muito formal do jogador é adequada à situação da entrevista? Comente.

4. Que outros exemplos você poderia citar de inadequações de linguagem em relação ao contexto?

5. Enfim, há no texto "Aí, galera", duas situações que fogem à expectativa do público. Quais são elas?

ANEXO 4

TEXTO (4)

Por mares nunca dantes navegados

Orçado em R$2 mi, "Os Lusíadas", baseado no clássico de Camões, inaugura a Estação das Artes em São Paulo

Depois de enfrentar rajadas que a impediram de ancorar na praia dos 500 anos de descobrimento em 2000 (para se ter idéia, houve três substituições de diretores), a epopeia musical "Os Lusíadas" finalmente desfruta de vento em popa e aporta amanhã em São Paulo, para convidados, e a partir de sábado, para o público.

A superprodução de R$ 2 milhões é um projeto da empresária Ruth Escobar, que trocou a realização de mais uma edição do Festival Internacional de Artes Cênicas (Fiac) pela encenação da epopéia musical.

O espetáculo inaugura a Estação das Artes, espaço conjugado à Estação Júlio Prestes, na região central de São Paulo, que servirá como palco de outras realizações da Secretaria Estadual da Cultura, em parceria com a Companhia Paulista de Trens Urbanos.

Quem assina a adaptação do clássico do poeta português Luís Vaz de Camões (1524-1580) é o dramaturgo José Rubens Siqueira, que promete não perder o "prazer lúdico" do texto original.

Publicado pela primeira vez em 1572, em Lisboa, " 'Os Lusíadas' são o poema dos descobrimentos, do desvendamento dos mares e terras, e da afirmação do poder do homem sobre os elementos, mas também da afirmação dos valores cavalheirescos caracteristicamente medievais", afirma a pesquisadora Cleonice Berardinelli em "Estudos Camonianos" (editora Nova Fronteira).

São dez cantos poéticos que narram, à altura do grego Homero (*Ilíada e Odisséia*) e do latino Virgílio (*Eneida*), a viagem do navegador português Vasco da Gama. Ao mesmo tempo que faz uma retrospectiva histórica de Portugal, inclusive sobre os primórdios míticos do país, ele lança profecias.

Camões estruturou seu ápico a partir da metade do trajeto, quando a tripulação chega à cidade africana de Melinde. Ao final, a caravela alcança a Ilha dos Prazeres, o paraíso prometido por Vênus a seus protegidos que retornam à pátria. Nessa instância, deuses e homens se amam.

Encenador de óperas como "II Guarany", de Carlos Gomes, o diretor Iacov Hillel define o espetáculo como um épico musical, que apoia-se com frequência no universo erudito, sobretudo no canto lírico. "Há cenas de canto e representação, mas fujo do relaismo psicológico em favor da projeção simbólica do poema de Camões", diz Hillel, 51. São 33 atores, cantores ou dançarinos, mais 30 profissionais atrás da coxia.

Na Estação das Artes, uma concepção do arquiteto Ruy Ohtake o público senta em cadeiras dispostas lateralmente no corredor de 50 m de comprimento e 16 de largura. "Os espectadores ficam de frente um para o outro, como testemunhas da história", diz Hillel. Um dos destaques da cenografia, de Renato Theobaldo, é a caravela de 4,40 m de altura feita com tramas de ferro.

SANTOS, Valmir. In: *Folha de S. Paulo*, p.1, 22 mar. 2001. Folha Ilustrada.

ATIVIDADE SOBRE TEXTO (4)

ESTUDO DO TEXTO

RESPONDA SEMPRE EM SEU CADERNO

1. Qual é a finalidade de um texto como esse? Para responder a essa questão, considere a referência do texto.
2. A que se refere o título do texto? Converse com o professor e registre suas conclusões.
3. O que o título sugere sobre o espetáculo em questão?
4. É possível saber do que trata a obra de Camões através desse texto? Explique.
5. Uma epopéia é uma narrativa em versos. O que se narra em *Os Lusíadas*, de Camões?
6. Releia o primeiro parágrafo e observe o campo semântico utilizado para caracterizar o espetáculo.
   a) O que foi levado em conta na escolha das palavras e expressões desse primeiro parágrafo?
   b) Como poderiam ser substituídas as expressões metafóricas abaixo, sem prejuízo para o sentido global do trecho?
      - "enfrentar rajadas que a impediram de ancorar na praia"
      - "desfruta de vento em popa e aporta amanhã"
7. Identifique e transcreva duas marcas lingüísticas que sugerem ao espetáculo um caráter grandioso.
8. O texto constitui, enfim, uma resenha ou uma notícia? Leia, a seguir, mais informações sobre alguns gêneros de texto e, com base nisso, responda às questões.

Epopéia: ou poesia épica é uma das mais remotas manifestações artísticas do homem. Trata-se de uma variedade narrativa que deve obedecer a certos requisitos formais, como a utilização do verso e de um estilo elevado. A épica exige ainda um discurso valorativo para engrandecer heróis reais ou lendários, protagonistas de feitos grandiosos e sublimes.

Resenhas: em um jornal, em geral, apresentam uma síntese do espetáculo em questão, além de uma apreciação crítica sobre a obra.

Notícias: são textos mais objetivos que possuem, como finalidade, informar sobre determinados assuntos.

ANEXO 5

TEXTO (5)

A religião contra-ataca

Movimento nos EUA é tão forte que interfere no ensino de ciência nas escolas

O brasileiro que visita o Aquário da Flórida na cidade de Tampa, um dos mais importantes dos Estados Unidos, percebe que, apesar do ambiente perfeito, está faltando alguma coisa. O que será? Descrições sobre o hábitat? Não, estão lá. Informações sobre os hábitos alimentares? Também não. Ah! Falta o óbvio: a familiar arvorezinha do tempo, com cada bicho em seu lugar na escala evolutiva. Intrigado, o brasileiro pode perguntar a um dos monitores onde está a informação. A resposta deve surpreender: o museu evita esse assunto porque alguns visitantes americanos sentem-se insultados com isso.

O brasileiro não compreende. O monitor, embaraçado, explica que se trata de um problema religioso e político. Não se pode falar de evolução à vontade nos Estados Unidos. Fere os direitos dos criacionistas, entre os quais muitos creem que o mundo foi criado em seis dias e os primeiros seres humanos surgiram exatamente de acordo com a narrativa de Adão e Eva. Essas pessoas rejeitam o ensino nas salas de aula, nos museus e instituições científicas de teorias contrárias à interpretação literal do texto bíblico. Soa para o brasileiro como algo medieval. Mas como, se ele está nos EUA, o país mais avançado do mundo em termos científicos e tecnológicos?(...)

Mas o palco da guerra não se resume aos museus. As batalhas mais ferozes ocorrem nas escolas públicas. A mais conhecida, em agosto de 1999, no Estado do Kansas, ganhou destaque nos jornais brasileiros. Naquele ano, o Conselho Estadual de Educação, cujos membros são eleitos pelo voto direto dos cidadãos, rejeitou o currículo das escolas recomendado por um comitê de estudiosos respeitados. No lugar, aprovou um documento que excluía do ensino nas escolas qualquer menção à evolução, ao Big-Bang (teoria de formação do Universo), à idade da Terra e também - surpresa - ao aquecimento global.

Isso ocorreu por causa de uma peculiaridade do Estado do Kansas: a cada dois anos, cinco dos dez membros do conselho estadual são renovados por voto direto, diferentemente do resto do país. O grupo criacionista Direita Religiosa Radical naquele ano levou vantagem nessa votação. Em novembro do ano passado, após nova eleição, os defensores da ciência obtiveram maioria e revogaram a decisão anterior. Os criacionistas foram derrotados, mas

para Liz Craig, uma das diretoras da organização Cidadãos do Kansas pela Ciência, em 2002 haverá outra eleição e será preciso enfrentar um novo embate.

Diante dessas escaramuças, os dois lados tratam de se organizar. O professor Kevin Padian, do Departamento de Biologia Integrativa e curador do Museu de Paleontologia da Universidade da Califórnia em Berkeley, é também presidente do NCSE (Centro Nacional para o Ensino de Ciências). Essa organização tem como bandeira "defender o ensino de evolução nas escolas públicas", e acompanhar a movimentação dos criacionistas. Estes, por sua vez,têmcomo propósito fornecer evidências para a tese da criação do mundo por Deus e concentram seus esforços na busca de falhas na pesquisa em biologia evolutiva.

Alguns grupos criacionistas colocam em dúvida a datação de fósseis, outros direcionam sua munição contra a genética, repetindo que as mutações são geralmente prejudiciais e não podem resultar em evolução das espécies. Eles tiram partido do sistema educacional americano e procuram aprovar leis estaduais e municipais que proíbam o ensino da evolução ou imponham a divulgação do criacionismo ao lado da evolução, como duas teorias científicas igualmente válidas.

Segundo Padian, os criacionistas sonham com uma ciência "politicamente correta", como está em moda nos Estados Unidos, e se os americanos não prestarem atenção, vão estar aprendendo doutrinas perigosamente próximas do fundamentalismo religioso. Ele conta com o apoio de organizações muito respeitadas, como a Associação Americana para o Progresso da Ciência (AAAS), de ganhadores do Prêmio Nobel e de cientistas famosos para garantir a legitimidade da teoria da evolução nas escolas. (...)

COUTINHO, Marília. Criacionismo. In: *Galileu*. Globo, Rio de Janeiro, p. 29-32, ago. 2001

ATIVIDADE SOBRE TEXTO (5)

TROQUE IDÉIAS

1. De acordo com as informações do texto lido, há dois grupos rivais nos Estados Unidos. Quais são esses grupos? O que cada um deles defende?
2. E no âmbito escolar, o que cada grupo quer? Que justificativas dão para o que reivindicam?
3. Observe que a reportagem, por estar em uma revista de divulgação científica, não é neutra – defende os interesses da ciência e, portanto, é contra as idéias criacionistas. Essa tomada de posição não é expressa, mas pode ser facilmente "rastreada" a partir das "pistas" lingüísticas presentes no texto. Converse com o professor sobre o assunto e aponte alguns desses indícios.
4. Considere que "politicamente correto" significa admitir opiniões diferentes, além de preservar e respeitar a pluralidade cultural, religiosa e política de um povo. É possível supor que, na opinião dos criacionistas, o direito à fé religiosa não estaria sendo respeitado? Explique.

ANEXO 6

TEXTO (6)

Eis a América atingida por Deus Todo Poderoso em um dos seus órgãos vitais, então seus maiores edifícios estão destruídos. Graça e gratidão a Deus. A América está repleta de horror de norte a sul e de leste a oeste, e graças a Deus que a América está provando agora o que é apenas uma cópia do que nós provamos.

Nossa nação islâmica vem provando o mesmo por mais de 80 anos, de humilhação e desgraça, seus filhos mortos e seu sangue derramado, seus santuários profanados.

Deus abençoou um grupo de muçulmanos da vanguarda, a linha de frente do Islã, para destruir a América. Que Deus lhes abençoe e lhes conceda um lugar supremo no céu, porque Ele é o único capaz e autorizado para fazê-lo. Quando aqueles que se mantiveram em defesa de suas frágeis crianças, seus irmãos e irmãs na Palestina e em outras nações mulçumanas, o mundo inteiro entrou em confusão, os infiéis seguidos pelos hipócritas.

Um milhão de crianças inocentes estão morrendo neste momento em que falamos, mortas no Iraque sem qualquer culpa. Não ouvimos qualquer denúncia, não escutamos editos dos governantes hereditários. Nestes dias, tanques israelenses entraram com violência na Palestina, em Ramalha, Rafah e Beit Jala e muitas outras partes da terra do Islã, e não ouvimos ninguém levantando a voz ou reagir. Mas quando a espada caiu sobre a América após 80 anos, a hipocrisia levantou sua cabeça lamentando por aqueles assassinos que brincaram com o sangue, a honra e as santidades dos mulçumanos.

O mínimo que pode ser dito sobre estes hipócritas é que eles são apóstolos que seguiram o caminho errado. Apoiaram o assassino contra a vítima, o opressor contra a criança inocente. Eu procuro refúgio em Deus contra eles e peço a Ele que nos deixe vê-los da maneira que merecem.

Eu digo que o assunto é muito claro. Cada muçulmano depois deste evento deve lutar por sua religião. Após autoridades dos Estados Unidos da América começarem o movimento dos fiéis internacionais, Bush e sua equipe entraram em demonstração de vaidade com seus homens e cavalos, e tornaram até mesmo os países que acreditam no islã contra nós – o grupo que se abrigou em Deus, o Todo-Poderoso, o grupo que se recusa a ser subjugado.

Eles (América) vêm dizendo ao mundo falsidades de que estão lutando contra o terrorismo. Num país do outro lado do mundo, Japão, centenas de milhares, jovens e velhos, foram mortos e (eles dizem que) isso não é um crime mundial.

Para eles não é um assunto claro. Um milhão de crianças (foram mortas) no Iraque, para eles isso não é claro.

Mas, quando um pouco mais de dez foram mortas em Nairóbi (Quênia), e Dar e Salaam (Tanzânia), Afeganistão e Iraque foram bombardeados e a hipocrisia ficou atrás do líder dos infiéis internacionais, o símbolo mundial moderno do paganismo, América, e seus aliados.

Digo a eles que estes eventos dividiram o mundo em dois campos: o campo dos fiéis e o campo dos infiéis. Que Deus nos proteja a nós e a você deles.

Cada muçulmano precisa se levantar para defender sua religião. O vento da fé está soprando e o vento da mudança está soprando para remover o mal da Península de Mohammad, que a paz esteja com ele.

E para América, digo poucas palavras ao seu povo: Prometo a Deus que a América não viverá em paz antes que a paz reine na Palestina, e antes da partida do exército de infiéis da terra de Muhammad, a paz esteja sobre ele.

Deus é o Maior e que a glória esteja com o Islã.

Osama Bin Laden, 01 de outubro de 2001. Discurso transmitido pela Rede de TV Al Jazeera e publicado pela Folha de São Paulo em 08 de outubro de 2001.

ATIVIDADE SOBRE TEXTO (6)

a) O dono do discurso acima apresenta-se como representante de um pequeno grupo ou de toda uma nação?

b) Que efeito se obtém ao se sustentar uma posição que não é parcial, e sim, representativa da totalidade de uma nação?

c) Para falar em nome de toda uma comunidade, é preciso identificar-se com determinados valores ou idéias comuns. É possível observar tal recurso no fragmento lido? Explique.

d) Que efeito se pretende obter ao identificar o grupo com tais idéias e valores?

2. Em discursos políticos, é possível reconhecer dois campos semânticos opostos. Esses campos são formados por palavras e expressões usadas para caracterizar o povo, a nação, representada pelo dono do discurso (nós) e os seus opositores (eles). Preencha o quadro a seguir com essas expressões.

"Nós"	"Eles"

3. Analise os dois campos semânticos opostos – "nós" e "eles". Como o dono do discurso legitima a tese que defende – a destruição da América?

4. O que há em comum entre o discurso de António Vieira e o de Osama bin Laden?

Livros Grátis

(http://www.livrosgratis.com.br)

Milhares de Livros para Download:

Baixar livros de Administração
Baixar livros de Agronomia
Baixar livros de Arquitetura
Baixar livros de Artes
Baixar livros de Astronomia
Baixar livros de Biologia Geral
Baixar livros de Ciência da Computação
Baixar livros de Ciência da Informação
Baixar livros de Ciência Política
Baixar livros de Ciências da Saúde
Baixar livros de Comunicação
Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE
Baixar livros de Defesa civil
Baixar livros de Direito
Baixar livros de Direitos humanos
Baixar livros de Economia
Baixar livros de Economia Doméstica
Baixar livros de Educação
Baixar livros de Educação - Trânsito
Baixar livros de Educação Física
Baixar livros de Engenharia Aeroespacial
Baixar livros de Farmácia
Baixar livros de Filosofia
Baixar livros de Física
Baixar livros de Geociências
Baixar livros de Geografia
Baixar livros de História
Baixar livros de Línguas

Baixar livros de Literatura
Baixar livros de Literatura de Cordel
Baixar livros de Literatura Infantil
Baixar livros de Matemática
Baixar livros de Medicina
Baixar livros de Medicina Veterinária
Baixar livros de Meio Ambiente
Baixar livros de Meteorologia
Baixar Monografias e TCC
Baixar livros Multidisciplinar
Baixar livros de Música
Baixar livros de Psicologia
Baixar livros de Química
Baixar livros de Saúde Coletiva
Baixar livros de Serviço Social
Baixar livros de Sociologia
Baixar livros de Teologia
Baixar livros de Trabalho
Baixar livros de Turismo