

SIMPÓSIO 24

A LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL E SEU ENSINO- ASPECTOS LINGUÍSTICOS, DISCURSIVOS, PRAGMÁTICOS E CULTURAIS DO IDIOMA

COORDENAÇÃO:

Dra. Janice Helena Chaves Marinho
Universidade Federal de Minas Gerais
jhcmr@uol.com.br

Dra. Glaucia Lara Muniz Proença Lara
Universidade Federal de Minas Gerais
gmplara@gmail.com

Dra. Elizabeth Marcuschi
Universidade Federal de Pernambuco
beth.marcuschi@uol.com.br

A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO E A ELABORAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS EM LÍNGUA PORTUGUESA

Celia Abicalil Belmiro (UFMG/Brasil)
celiab@terra.com.br

RESUMO: A utilização da mídia digital nos processos de formação do professor vem sendo explorada em diferentes níveis e disciplinas e tem possibilitado uma abordagem mais contemporânea acerca dos materiais dela provenientes. Isso contribui para uma atualização de procedimentos didáticos que fortalecem o trabalho docente. Este texto analisa formas de apropriação de conhecimento nos processos de formação docente, em dois sentidos: um deles, o aprendizado de uma linguagem contemporânea que dá condições de acessibilidade de leitura e de produção de variados gêneros e tipos de textos, seja verbal, visual, sonoro, dando entendimento ao que se compreende por interação intersemiótica; o outro, no sentido da construção do conhecimento, na medida em que a realização dos trabalhos que são propostos aos futuros professores pressupõe a própria organização do conhecimento. Em dois semestres distintos e com diferentes turmas, a disciplina 'Fundamentos e Metodologias do Ensino de Língua Portuguesa', da faculdade de educação da Universidade Federal de Minas Gerais, desenvolveu pesquisa e metodologia com alunos de Pedagogia, para a construção de materiais didáticos, tendo como eixo central os conceitos de gênero textual (Marcuschi, 2000), hipertexto e gêneros digitais (Marcuschi e Xavier, 2004), leituras no mundo digital (Chartier, 2002) e espacialidade (Christin, 1995). Os trabalhos foram apresentados em CD-ROM, resultando, dessa forma, em material de fácil acesso que pode ser utilizado por outras turmas. Dessa forma, ensino, pesquisa e produção de materiais didáticos integram-se, constituindo um tripé cuja finalidade é a formação de profissionais com autonomia intelectual e antenados com a realidade para que também saibam refletir e elaborar materiais didáticos com qualidade e adequados aos seus alunos.

PALAVRAS CHAVE: Formação de professores, materiais didáticos, ensino de língua portuguesa, hipertexto.

Introdução

Pesquisas vêm mostrando, nos últimos anos, que o acesso aos meios digitais de leitura e escrita tem facilitado o contato de alunos ao que vem sendo produzido ultimamente em diferentes áreas do conhecimento. O debate que

se trava sobre a importância de o aluno se familiarizar e utilizar tais meios permite avançar a discussão para que se possa compreender um outro aspecto relevante no sentido da formação discente. O deslocamento, permitido por essa mídia, da relação professor/aluno nos processos de produção de conhecimento afeta essencialmente os modos de conhecer e, ao cabo, o próprio conhecimento. Portanto, as transformações dos modos de ensinar/aprender se dão de forma produtiva quando os processos pedagógicos, através dos quais essas transformações se realizam, são dirigidos para permitir sentidos renovados na formação dos alunos de licenciatura em Pedagogia e Letras, tema permanente de reflexão dos professores formadores de professores.

A autonomia intelectual esperada dos alunos de pós-graduação, por exemplo, nos seus projetos de mestrado e doutorado, não é uma determinante para os processos de avaliação escolar dos alunos de graduação. Seja pela idade precoce com que muitos entram no terceiro grau, seja pela formação insuficiente realizada no ensino médio, o fato é que hoje em dia a maioria dos estudantes de graduação tende a esperar de seus professores uma facilitação não só de acesso aos conteúdos, através de pastas que acolhem as folhas xerox dos textos a serem lidos, ou pelo envio de texto via email, como também de avaliação escolar. As questões de ordem sócio-econômicas e históricas que levaram a esse estado do ensino universitário devem ser vistas com a maior urgência e postas com severidade para que não se escamoteiem as discussões macroestruturais que envolvem o sistema escolar.

No caso deste trabalho, será destacado um aspecto dentre todos, portanto uma visão micro, que pode exemplificar um esforço por parte de professor e de alunos envolvidos, no sentido de reafirmar a importância da relação professor-aluno em outros moldes, e também de compreender, como resultante dessa relação, diferentes modos de produzir conhecimento. O que dá unidade a essa proposta é o princípio de que as linguagens, verbais, visuais, verbovisuais, sonoras, são heterogêneas e complementares.

Conseqüentemente, tomar o hipertexto como categoria central motivou a proposta de circulação do conhecimento de forma a retirar da relação biunívoca e diretiva do professor/aluno o único modo de transmissão do conhecimento, e a ampliar a construção de saberes dos alunos. A presença do professor adquire uma dimensão renovada, arejada pelo deslocamento de sua posição inercial. O conhecimento se produz por influência do professor, pela sua capacidade intelectual e pedagógica na proposição e discussão dos temas. Deixa, portanto, de o professor ser sinônimo de conteúdo, o que pode ajudar o aluno a ser sujeito de seu próprio conhecimento.

A forte presença de outros sistemas de construção de subjetividade, mais urgentes e mais próximos de um certo modo de viver o mundo atual, convoca novas modalidades expressivas. A cultura ocidental, tradicionalmente organizada sob a égide de uma ordem discursiva típica da escrita alfabética, é reconhecida sob formas de expressão próprias a esse sistema. O hipertexto, como conceito pertencente a uma cultura digital, atualiza o pensamento contemporâneo das pesquisas sobre leitura e escrita e leva a refazer algumas compreensões sobre antigos procedimentos que se servem desse conceito, como as notas de rodapé, as citações, as epígrafes, entre outros. Nos anos 1970, "Lector in fabula" de Umberto Eco apresenta o conceito de *enciclopédia de mundo*, isto é, um leitor como um conjunto de textos lidos e os que ainda não, mas que estão incluídos no diálogo com todos, em virtualidade. Da mesma forma, mas em outro campo, Frank Smith anuncia a *teoria de mundo* que cada um de nós apresenta, uma vez que nos formamos e nos constituímos pelos textos que lemos e escrevemos, pelo que podemos apreender através do desenvolvimento de nossas capacidades cognitivas de leitura e escrita.

A liberdade que a descoberta da imprensa trouxe aos artistas de utilizarem tanto a escrita verbal quanto a ilustração para construir seu projeto criador é hoje transformada pela estrutura da tela digital, que permite a manipulação de vários instrumentos por uma única pessoa, que resume em si o processo até então vivido por um coletivo de profissionais. O que antes necessitava de um escritor, de um ilustrador, de um tipógrafo e de um editor, hoje pode ser feito de uma só vez por uma única mão. O poeta Mallarmé, no século dezenove francês, sugere um jogo de dados e a incerteza do pensamento através de uma realização inusitada de linguagem que reconstruía o branco espaço cego do papel. Vale dizer, pelo seu texto desejoso de recriar e valorizar a visualidade textual, o escritor propõe uma literatura que inclui o

espaço como um elemento de produção de novos sentidos. Os poetas concretos da segunda metade do século vinte no Brasil retomam a importância dessa relação do espaço com a palavra e constroem seu arcabouço conceitual para criarem literatura/arte visual. Mais adiante, serão discutidas duas categorias importantes na estruturação deste texto, quais sejam, a espacialidade e a profundidade.

A escolha do hipertexto como eixo irradiador desta proposta deve-se justamente à sua propriedade de congregar, ao mesmo tempo, múltiplas linguagens – seja verbal, visual, sonora –, como também à sua natureza criadora de redes que interagem e que dão a ver a capacidade polivalente e não linear de organização do conhecimento.

Assim, a construção de um hipertexto tem como fundo e finalidade a organização do conhecimento, na medida em que a realização do trabalho é a própria apropriação do conhecimento.

II. Desenvolvimento

1. O suporte e uma nova ordem

Uma atenção que deve estar na pauta de qualquer debate atual sobre a leitura e escrita digital é a necessidade de ultrapassar a discussão sobre a apropriação de novas tecnologias limitada ao seu aspecto técnico, e tentar tornar explícitas as especificidades que fazem do suporte um componente essencial a um certo modo de pensar. Isso vem marcar uma grande distância entre a tecnologia como instrumento da contemporaneidade e a que é vista como uma ferramenta que interfere diretamente na percepção e no pensamento que participam da elaboração dos significados do mundo.

Comentando a importância do espaço na criação literária de Mallarmé, Christin (1995) faz referência justamente a essa capacidade de o formato do livro produzir efeitos exclusivos. Foi na apropriação do espaço contido na folha do livro que o poeta pôde construir, em imagens, sua poesia inaugural, visual, pois aberta ao acontecimento físico do papel, pleno de significados. Sobre a estrutura biface do livro, ela comenta:

Ela [a página] não dá a um objeto somente sua característica material, ela é – tal qual a tábua sumeriana foi o índice, pelo formato redondo ou quadrado do texto, econômico ou literário, que devia estar aí inscrito – um suporte necessário ao pensamento... A "encenação espiritual" de *Coup de Dés* é guiada por esse olhar divino do homem-do-livro, meditando sobre as páginas duplas... (CHRISTIN, 1995:115)

A página é o espaço delimitado pelo corte da folha que tem, nesse caso, uma função organizadora que envolve valores, ordens, distribuição, hierarquias. Mallarmé faz a distinção entre a folha do jornal e a folha do livro para melhor receber o texto literário. Para ele, a folha do jornal, espalhada e cheia, saturada, resulta em simples manchas no papel. "O papel intervém a cada vez que uma imagem, a partir dela mesma, cessa ou recebe, aceitando a sucessão de outras." (Christin, 1995:115). O livro, este tem afinidade com a necessária solidão do leitor para, folheando pelas dobraduras do papel, alcançar a satisfação da experiência estética.

Sendo instituída essa cisão fundamental no trabalho de linguagem, as palavras tornam-se prenes de verdade, assumindo em suas letras sentidos explícitos e possíveis. A literatura ocidental, tomando esse caminho, influenciada pela dinâmica da mestiçagem de linguagens e de diferentes formas expressivas artísticas, denuncia a racionalidade da escrita alfabética cujos limites delimitam o formato da expressão do homem. Ambiente propício para dar vida à escrita surrealista de Breton, aparentemente anárquica, desordenada, que pretende deixar aflorar o fluxo inconsciente. O que dizer de Joyce, cujo fôlego para sua leitura necessita de um leitor que aceite o jogo proposto pelo autor!

Retomando as inquietações de Mallarmé, como se comportar, hoje, frente a um texto que não se vê pelas dobraduras do livro, mas que também não é o impresso do jornal? Nem da revista? O espaço tridimensional da tela necessita de

uma outra aproximação com o texto, da mesma forma que indica um outro tempo de leitura, um novo modo de leitura e de comportamento frente ao que se lê. Pois que a polivalência textual que a tela oferece permite imbricações com outras linguagens e, portanto, requisita do leitor uma leitura mais fluida, simultânea, descontínua. Chartier (2002:31) aponta um desafio à leitura da tela:

Se é conveniente para as obras de natureza enciclopédica, que nunca foram lidas da primeira à última página, essa leitura parece desorientada ou inadequada diante dos textos cuja apropriação supõe uma leitura contínua e atenta, uma familiaridade com a obra e a percepção do texto como criação original e coerente.

A categoria da *espacialidade*, portanto, é a que vem procurar apontar (ou, ao menos, sugerir) certas possibilidades de respostas sobre o caráter sensível desse novo texto. Sensível porque toma de imediato uma postura inclusiva, adotando referências da visualidade, do conceito abstrato de espaço, da tensão entre sucessão versus simultaneidade, enfim, um rol de novas produções de sentidos pela linguagem que não tomariam corpo no modo de realização da escrita alfabética.

Outra dimensão de análise que deve complementar a de espacialidade pra melhor entender a idéia de hipertexto proposta e explorada neste trabalho é a de *profundidade*: tomando a construção do conhecimento como algo sempre alicerçado pelos dados anteriores acumulados pelo leitor, que faz com eles uma aliança para dar coerência ao mundo, pode-se interrogar sobre a pertinência de enfocar a compreensão como um eixo em que a profundidade (no sentido do vasto mundo vivido e criado pelo homem) e a extensão (na dimensão do entendimento do visível) constituem o espaço, seja ele físico do papel, cognitivo do pensamento, ou simbólico que insere o homem no mundo. Na verdade, o que vale a pena discutir aqui é a importância de, ao ultrapassar a linearidade da escrita alfabética e trazer à tona a polivalência da leitura que recupera outras formas expressivas, os sujeitos deslocam-se discursivamente de seu lugar no contexto social, cognitivamente na forma de apreender o mundo e simbolicamente na sua inserção como sujeito e cidadão. Isso é o que justifica o presente trabalho.

2. O texto digital e seus desdobramentos para a pesquisa

Como postura resultante das questões aqui tratadas, é relevante a seguinte interrogação: Como pensar o uso do texto digital e seus desdobramentos para a pesquisa? Analisando os diversos registros de mutações e rupturas introduzidos pela revolução do texto digital, Chartier (2002: 21-27) faz referência a três grandes rupturas: da ordem dos discursos, da ordem das razões e da ordem das propriedades. A ordem dos discursos na cultura impressa é estabelecida a partir da relação entre tipos de objetos (isto é, os livros, os diários, as revistas), categorias de textos e formas de leitura. O discurso eletrônico vem provocar uma nova técnica de difusão da escrita, incita uma nova relação com os textos, impõe-lhes uma nova forma de inscrição. O que nos organizava as relações de conhecimento era um certo tipo de livro, o códex, conhecido entre os séculos II e IV; o “livro unitário”, de autoria única, um só autor, que surge no final da Idade Média; e finalmente a imprensa do século XV. Para esse autor, a invenção da imprensa não transgride com os significados essenciais que definem o conceito de livro. Portanto, esse conjunto de inovações é ainda hoje a base que compõe a nossa percepção da cultura escrita e impressa.

A transformação na ordem das razões se dá pelas modalidades de argumentações e os critérios ou recursos utilizados pelo leitor para aceitá-las ou recusá-las. Também permite uma nova forma de argumentação, não linear, porém aberta, clara e racional graças à multiplicação dos vínculos hipertextuais. Da mesma forma, o leitor tem acesso às provas, isto é, à validade de qualquer comprovação, bastando consultar os textos, as imagens, as composições musicais etc., tudo que estiver, necessariamente, digitalizado. A função comprobatória das notas de rodapé, referências, menções, nesse sentido, perde sua eficácia: “... a revolução da textualidade digital constitui também uma mutação epistemológica que transforma as modalidades de construção e crédito dos discursos do saber.” Essa nova ordem de organização dos discursos permite brechas por onde a relação entre o autor e o leitor torna-se menos autoritária, uma vez que é dado ao leitor acesso às fontes de maneira, muitas vezes, integral.

O terceiro registro, vinculado à ordem das propriedades, faz menção ao sentido jurídico – a propriedade literária e o *copyright* – e ao sentido textual – o que define as características ou propriedades dos textos. Chartier, com isso, destaca uma preocupação que já era a de Foucault, que é a função-autor, uma vez que a possibilidade de cortar, colar, eliminar, recompor os textos digitais dilui as qualidades que identificavam até então as obras: estabilidade, originalidade, singularidade.

Ora, tal transformação não se limita apenas à aparição de um novo artefato, mas, verdadeiramente, se distingue por um novo olhar sobre as formas de conhecimento, portanto, uma nova epistemologia. Este caminho é polêmico e nada simples, só para permanecer nas discussões sobre o significado da criação de um outro olhar que utiliza próteses que dão uma extensão inimaginável ao conhecimento humano. Basta ver fotos via satélite, que dominam espaços impensáveis para o olho nu, e que nos fazem nos integrar a um mundo distante, intangível, mas crível.

Este texto prefere deter-se numa dimensão talvez mais simples, talvez mais inicial. Com certeza, porém, muito produtiva para as questões de ordem educacional que são relevantes para os formadores de professores e, mesmo, para os que pensam a produção do conhecimento no nível universitário.

Algumas definições de hipertexto vêm clareando e indicando diferentes pontos de partida para o assentamento de bases teóricas: seja “um conjunto de nós ligados por conexões. Os nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos, sequências sonoras, documentos complexos que podem ser eles mesmos hipertextos” (Lévy, 1993:33); seja tomando o hipertexto como “um processo de escritura/leitura eletrônica multilinearizado, multisequencial e indeterminado, realizado em um *novo espaço de escrita*.” (Marcuschi, 2001:86). Outros pontos de vista vêm encorpar o volume de discussão sobre esse conceito, com o qual este texto pretende colaborar.

Dessa forma, acreditando que este texto pode ampliar as reflexões no campo da pedagogia, a proposta aqui apresentada é pensar o hipertexto como um procedimento metodológico de orientação da produção e organização do conhecimento, uma vez que, ao proceder a escolhas de diferentes linguagens e lhes propor uma organização singular, os produtores desse formato que é o hipertexto – nesse caso, os alunos – reconhecem sua estrutura aberta, heterogênea e fluida, entre outras características.

3. A proposta: construção de um hipertexto

A proposta de construção de um hipertexto, utilizando a mídia digital na formação do pedagogo, foi tomada em alguns sentidos: um deles, na intenção de exercitar a autonomia intelectual dos alunos e a organização do conhecimento científico, através de uma metodologia que exige o deslocamento dos papéis tradicionais do produtor, transmissor e receptor do conhecimento. Dessa forma, a realização do hipertexto é um meio – pois são propostas pesquisas de materiais diversos, seleção dos materiais e coerência na forma de relação entre esses materiais – e um fim – uma vez que a sua realização é a proposta metodológica de organização do conhecimento; um segundo, na direção do aprendizado de uma linguagem contemporânea que possibilita o acesso e a divulgação imediata do material produzido pelos alunos, assumindo a tecnologia digital como integrante do processo de produção de conhecimento e dela fazer aliada das interações de ensino e aprendizagem; um terceiro sentido é o aproveitamento dos trabalhos dos alunos como material didático a ser oferecido aos demais colegas da disciplina e aos alunos de outras disciplinas que desejam conhecer e acessar informações sobre o tema. Tornando material à disposição da comunidade estudantil, os trabalhos alcançam uma esfera de circulação para fora da sala de aula e deslançam novas conexões que ultrapassam a recepção restrita do professor. Portanto, a divulgação e publicização tornam-se é um dos possíveis eixos da relação ensino/pesquisa que se realiza no âmbito da formação docente na graduação em pedagogia.

A disciplina Fundamentos de Língua Materna (2º semestre/2003) e a disciplina renomeada Fundamentos e Metodologia

do Ensino de Língua Portuguesa (1º semestre/2011) desenvolveram pesquisa e metodologia com os alunos do período diurno e noturno, respectivamente, do curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação da UFMG/Brasil. Em 2003, a disciplina foi dada para alunos do terceiro período e, em 2011, para o quinto período. Tratou-se de um projeto de ensino vinculado, em 2003, ao PROMAD – “Projeto Laboratório de Produção de Materiais Didáticos” –, do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino da Faculdade de Educação/ UFMG, que tinha, por objetivo maior, auxiliar professores de diferentes disciplinas na realização de seus materiais pedagógicos. Com a extinção do PROMAD, o projeto de ensino da disciplina manteve suas atividades isoladamente, em 2011. Ao final do semestre, os materiais produzidos pelos alunos são apresentados em CR-Rom e inseridos no blog do projeto, tornando seu acesso livre.

Considerando tempos e turmas específicas, a análise que segue é apresentada discriminada pelo ano de realização do projeto:

- Sobre a disciplina ministrada em 2003, para o terceiro período: de uma maneira geral, os alunos são oriundos de Belo Horizonte e de diferentes regiões de Minas Gerais e, na sua maioria, trabalham e/ou têm família constituída. Alguns moram na região metropolitana de Belo Horizonte, o que dificulta a realização de reuniões de trabalho fora do tempo de aula. Feito um diagnóstico preliminar, foi possível desenhar o seguinte perfil das turmas: 1- Muitos trabalham e se ocupam fora do tempo das aulas na universidade; 2- Muito não moram perto ou, mesmo, na mesma cidade da faculdade; 3- Alguns não se relacionam fora do ambiente de sala; 4- A disciplina, dada nos primeiros semestres letivos, recebe alunos com pouca maturidade intelectual e insegurança emocional para determinarem um olhar mais ousado sobre a produção do seu próprio trabalho. O hábito de serem treinados para o vestibular e os anos de estudo na Escola Básica fazem com que esses alunos cheguem ao ambiente universitário sem saber que sabem e o que sabem.
- Sobre a disciplina no ano de 2011, para o quinto período: já na metade do curso, os alunos apresentam-se com uma postura universitária mais definida e com mais segurança para propor inovações ao trabalho. Quanto ao perfil da turma, a maioria dos alunos: 1- mora longe da faculdade; 2- trabalha mais de seis horas por dia; 3- vai para a faculdade direto do trabalho; 4- gasta de trinta minutos a uma hora e meia para chegar à faculdade; 5- finalmente, se relaciona com colegas de sala fora do ambiente escolar.

Compreendendo a situação dos alunos dos cursos de pedagogia e, principalmente, noturnos, não só em Belo Horizonte, mas do Brasil, a proposta teve o cuidado de considerar o período de aula como tempo de realização das tarefas de grupo. Evidentemente, a montagem do hipertexto necessitou de um tempo maior que o período de sala e muitos grupos se reuniram em fins-de-semana, ou montaram a apresentação na faculdade fora do período de aula.

Tomando como ponto de partida os conteúdos tratados na disciplina, o conhecimento da realidade dos alunos que trabalham e/ou estudam à noite, as especificidades que regem o contexto dos cursos diurno e noturno, o conceito de hipertexto como estruturador dos procedimentos metodológicos de organização do conhecimento, foi elaborada uma proposta de trabalho e apresentada para conhecimento dos alunos, em que constam os seguintes componentes: leitura, produção de textos, análise linguística, oralidade, leitura literária. Durante o semestre, vários temas foram explorados em sala de aula, com textos teóricos e atividades que ensejaram discussões e possibilitaram a compreensão de conteúdos que deveriam ser aprofundados nos pequenos grupos.

Em linhas gerais, em relação ao trabalho, a organização do semestre seguiu os seguintes passos: 1- Seleção dos conteúdos pelo professor atendendo aos itens do programa da disciplina; 2- Divisão dos grupos pensando nas formas de encontro e pesquisa dos grupos; 3- Atendimento a alguns grupos, enquanto os outros se dirigiam à biblioteca da faculdade, para pesquisa em internet e acervos em impressos; 4- Encontros em pequenos grupos: discussão e avaliação dos materiais trazidos e/ou elaborados pelos componentes do grupo; 5- Encontro geral: duas apresentações: uma para conhecimento da turma do processo de construção por que passa cada grupo; o último para apresentação final dos trabalhos.

Do ponto de vista da estrutura metodológica da proposta, destacam-se os seguintes eixos: pesquisa bibliográfica e

organização de material de estudo para leitura; leitura e produção de textos acadêmicos; produção de textos não acadêmicos; pesquisa e elaboração de um conjunto de linguagens que constituam um projeto intertextual, intersemiótico e multimodal, tais como vídeos, textos literários, seja conto ou poema, textos visuais, etc.

Vale destacar que o presente trabalho, ainda que tenha dado possibilidade de apresentar gêneros e tipos de textos em outras linguagens, não se teve a intenção de tratar especificamente da multimodalidade, conceito tão caro a Kress, van Leeuwen e outros. Mantendo como o eixo do trabalho o conceito de hipertexto, a proposta aqui desenvolvida desejou verificar as possibilidades e realizações dos alunos expostos a uma certa metodologia de tratamento de conteúdos e o modo de sua realização. Sabe-se que não basta a disponibilização de diferentes gêneros e tipos de textos, imagens fixas e em movimento e sons de diferentes ordens para que se dê uma proposta multimodal. Assim, mesmo com a decisão de alunos apresentarem o trabalho em forma de *blog*, não foi esse modelo que determinou a realização e análise da atividade.

Foram privilegiados os seguintes passos:

- 1- Pesquisa, em grupo, de materiais impressos existentes na biblioteca da faculdade;
- 2- Pesquisa individual de materiais por via digital, na internet;
- 3- Encontro de cada grupo com a professora para apresentação e discussão do material pesquisado;
- 4- Ampliação dos materiais pesquisados, incluindo linguagens visuais, sonoras, literárias que dialoguem com a temática do grupo;
- 5- Produção de comentários e resenhas sobre os textos lidos para futura inclusão como links no trabalho do grupo;
- 6- Construção de uma midiateca que incorpore as diferentes mídias pesquisadas, tais como música, poesia, vídeos, etc.;
- 7- Encontro com especialista em linguagem digital para orientação quanto à montagem do hipertexto;
- 8- Novo encontro com a professora para avaliação processual e indicação de novos procedimentos;
- 9- Apresentação dos trabalhos.

Para acessar a página do trabalho, ver link abaixo:

<http://metodologiadoportugues.blogspot.com>

Análise do processo

A deliberação de apresentar essa proposta instalou nos alunos, ao mesmo tempo, uma tensão e um desafio sobre o que fazer e como fazer, já que eles não contavam com o apoio de um modelo historicamente conhecido para a avaliação das atividades. Tanto numa turma quanto na outra, essa instabilidade não foi impedimento para a realização da sequência das tarefas, pois perceberam o conceito da proposta e o significado do trabalho.

As atividades realizadas no ano de 2003 tiveram um significativo resultado, frente à configuração da turma e diante de uma proposta de trabalho com a qual os alunos tiveram de se confrontar pela primeira vez. Deve-se ressaltar a motivação da turma para a realização do projeto, ainda que sob uma grande expectativa quanto à capacidade de eles próprios se saírem exitosos. Saber o que é hipertexto, buscar informações pela pesquisa em bibliotecas on-line, sair do espaço físico da faculdade em busca de livros e periódicos, enfim, uma série de procedimentos com a finalidade de organizar material de leitura e produzir textos acadêmicos (como resenha, resumo) sobre esses materiais, além de eles terem a liberdade de produzir seus próprios textos, literários ou não, foi um processo de amadurecimento e compreensão gradativa sobre o significado da tarefa. Os encontros durante o semestre para discussão em pequenos grupos também foram fundamentais para dar direção e aprofundamento aos conceitos e propostas apresentadas. Por exemplo, o grupo dedicado a tratar de conhecimentos linguísticos assustou-se com a possibilidade de não poder concluir positivamente as tarefas, pois não conseguia ver relação entre sua temática, o texto literário e as imagens solicitadas para integrar todos os trabalhos. Todavia, foi encontrando Lima Barreto, com seu livro *O Triste Fim de*

Policarpo Quaresma, que se pôde compreender a dimensão de uma discussão linguística que institui novos sentidos na literatura. Um dado importante nesse período foi o acompanhamento dos bolsistas do PROMAD que tinham como função orientar e auxiliar os alunos na montagem do hipertexto. Dessa forma, todos os grupos frequentaram a sala do referido projeto, quantas vezes foram necessárias.

Em relação aos alunos de 2011, sem a existência do projeto do departamento, a turma teve uma aula teórica e prática de uma especialista em linguagem digital, para apresentar os fundamentos dessa linguagem e uma experiência com a lousa digital. A semelhança primordial com a turma de 2003 foi que também não sabiam o que era hipertexto; no entanto, decidiram apresentar o trabalho sob a forma de blog. Ora, transcorridos oito anos, a intimidade com a mídia digital fez a diferença. No primeiro encontro em pequenos grupos, chegaram com um problema sintomático: muitos materiais e a incapacidade de discernir o que fazer com tudo aquilo. Teriam que dispensar alguns documentos, pois, pensando sob a forma linear do texto impresso, não teriam como dar coerência ao todo. Ao compreenderem a natureza do hipertexto, retomaram os trabalhos já com novas perspectivas e com relações mais frutíferas e mais densas. Ainda assim, houve uma grande expectativa para conhecer a lousa digital e seu funcionamento, mídia recém adquirida pela Faculdade de Educação. A apresentação final dos trabalhos, nas duas turmas aconteceu na sala de informática, em apresentação simultânea nos diferentes monitores, facilitando o acesso aos diferentes trabalhos e comentários por partes dos colegas e professor.

Considerações finais

A reconhecida rapidez da mídia digital muitas vezes aproxima algumas atitudes das faculdades de educação ao movimento reativo da escola básica, que não consegue reconhecer a amplitude do alcance dos modos de organização digital; dessa forma, a formação dos alunos universitários deve assimilar os meios de produção de conhecimento e seus instrumentos produzidos pela sociedade. Esta é uma das formas de inclusão, não somente social, nem apenas digital, mas de âmbito epistemológico.

Do ponto de vista teórico, o conceito de hipertexto mostrou o trânsito das produções do conhecimento tanto em profundidade quanto em extensão, isto é, foi possível produzir tanto desdobramentos das temáticas, vinculando-as aos outros grupos da turma, quanto mergulhando em densidade de pesquisa e leitura. Muitos trabalhos retomaram leituras de outras disciplinas, adaptando-as às condições do trabalho, apresentaram leituras que não tinham sido citadas, ampliando o leque de conhecimento para a realização das atividades. Espacialidade e profundidade, categorias caras a este trabalho, deram a dimensão dos usos dos espaços físico, cognitivo e simbólico.

Do ponto de vista metodológico, a variedade de materiais coletados e a sua necessária organização fizeram com que os alunos fossem obrigados a mapear o seu campo de pesquisa para que seu trabalho mantivesse vínculos com o que sendo produzido na área. Integraram-se, assim, diferentes componentes da língua portuguesa, como leitura, produção escrita de textos verbais, análise linguística, literatura, oralidade, com seus desdobramentos a depender da direção de cada trabalho.

Finalmente, a integração dessa nova epistemologia pelo aluno, isto é, a construção desse novo olhar sobre as formas de conhecimento, lhe permitiu também agir como produtor de conhecimento e de materiais didáticos acessíveis a outros alunos. As atividades da disciplina, portanto, adquiriram um caráter de ensino e de pesquisa sobre formas de organização do conhecimento, explicitando a ação educativa como uma função fundamental da formação de professores.

O depoimento de aluno que havia pensado em trancar matrícula da disciplina, pois não conseguia compreender exatamente o que deveria fazer, e que, após entender o que é hipertexto e a função metodológica atribuída a esse conceito na disciplina, pensou em tantas coisas novas, como se houvesse aberto um novo mundo de relações, explicita o deslocamento ocorrido desde o início da disciplina até a apresentação final dos trabalhos; eles passam a saber o que não sabem, mas também a saber que sabem e que podem produzir materiais que explicitam seus saberes.

Dessa forma, é relevante lembrar Peter Hunt (2010: 275) ao afirmar que “as pessoas que foram educadas no romance terão tanta dificuldade para conceituá-la [internet] quanto a que tiveram os educados numa cultura oral para conceituar o romance”. Isso vem confirmar a importância de se atentar para as transformações intelectuais que certamente mudam os modos de organização social e comunitária das crianças e dos jovens.

Como conclusão final das reflexões aqui apresentadas, fica a certeza da urgência de serem pensadas metodologias que tragam para dentro do ambiente universitário a presença de mídias e modalidades, que refazem e retomam, pela discussão e pelo domínio dos instrumentos no âmbito dos estudos científicos, a tarefa de formação de professores, considerando a contemporaneidade dentro dos seus limites e possibilidades. Esse é um dos aspectos que a disciplina Fundamentos e Metodologia do Ensino de Português pôde e deve contemplar.

Referências Bibliográficas

- Azere do, José Carlos de (Org.). 200. *Língua portuguesa em debate: conhecimento e ensino*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Chartier, Roger. 2002. Línguas e leituras no mundo digital. *Os desafios da Escrita*. Trad. Fúlvia Moretto. São Paulo: UNESP.
- _____. 2009. A História na era digital. *A História ou a leitura do tempo*. Trad. Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica.
- Christin, Anne-Marie. 1995. *L'Image écrite ou la deraison graphique*. Paris : Flammarion.
- _____. (Org.). 2001. *Histoire de l'écriture: de l'ideogramme au multimedia*. Paris: Flammarion.
- Hunt, Peter. 2010. *Crítica, teoria e literatura infantil*. São Paulo: CosacNaify.
- Marcuschi, Luiz Antônio. 2001. O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula. *Linguagem & Ensino*, Vol. 4, No. 1 (79-111)
- Marcuschi, Luiz Antônio; Xavier, Antônio Carlos (Orgs.). 2004. *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido*. Rios de Janeiro: Lucerna.
- Lima da Silva, Nádia; Maciel, Dayse dos Santos; Alcoforado, Aline Guedes. Hipertexto em sala de aula: um caminho para a interdisciplinaridade? *HIPERTEXTUS- Revista digital*. Vol. Disponível em: [HTTP/WWW.ufpe.br/nehte/revista/artigo12-nadyana-dayse-aline.pdf](http://www.ufpe.br/nehte/revista/artigo12-nadyana-dayse-aline.pdf)
- PROMAD – Laboratório de produção de materiais didáticos. Faculdade de Educação - Universidade Federal de Minas Gerais.

A língua portuguesa no Brasil e seu ensino: aspectos linguísticos, discursivos, pragmáticos e culturais do idioma

María Auxiliadora da Fonseca LEAL/Karlla Andrea Cruz¹

RESUMO: A língua portuguesa hodierna tornou-se um espaço aberto de comunicação e diversidade cultural. Nesse contexto, estão inseridas as lexias complexas, expressões idiomáticas ou frases feitas. Estas estruturas são compreendidas como unidades sintáticas que englobam aspectos lexicais, semânticos e culturais de uma língua. Os significados idiomáticos não podem ser apreendidos pelo sentido isolado de cada item léxico que os compõem. São processos de formações lexicais que revelam novos conteúdos semânticos dados a uma frase ou palavra. A numerosa ocorrência de expressões que compõem a fraseologia do léxico português revela a importância do tema no ensino do idioma como língua estrangeira, uma vez que comporta aspectos lingüísticos e culturais da língua, constituindo uma das principais dificuldades no ensino/aprendizagem, principalmente, no âmbito de determinadas temáticas. Segundo Greimas (1975), as lexias possuem um significado global de “sabedoria das nações”, isto é, verdades eternas e incontestáveis. No que se refere ao léxico, Castilho (1998) concebe as lexias complexas como um conjunto de itens armazenados em nossa memória. Cada item dispõe de propriedades semânticas e gramaticais que são igualmente adquiridas. Conforme Bechara (1995), a fraseologia vernácula, em toda a sua extensão, engloba tanto aspectos lingüísticos quanto culturais. No âmbito das línguas estrangeiras, a visão sócio-interativa da língua é extremamente importante: seu ponto central é a inserção social na sua relação com as atividades cotidianas nas interações verbais. Esse é o foco do presente trabalho. Conforme já afirmara Eça de Queirós, é na língua que reside verdadeiramente a nacionalidade de um povo.

PALAVRAS-CHAVE: Fraseologia, língua, cultura, ensino.

A língua portuguesa hodierna tornou-se um espaço aberto de comunicação e diversidade cultural. Nesse contexto, a fraseologia, as lexias complexas, as expressões idiomáticas ou as frases feitas são compreendidas como unidades sintáticas que englobam aspectos lexicais, semânticos e culturais da língua. Os significados idiomáticos não podem ser apreendidos pelo sentido isolado de cada item léxico que os compõem. São processos de formações lexicais que revelam novos conteúdos semânticos dados a uma frase ou palavra.

A numerosa ocorrência da fraseologia lexical portuguesa revela a importância do tema no ensino do idioma como língua estrangeira, uma vez que comporta aspectos lingüísticos e culturais da língua, constituindo uma das principais dificuldades no ensino/aprendizagem do português como segunda língua.

Segundo Greimas (1975) as lexias possuem um significado global de “sabedoria das nações”, isto é, verdades eternas e incontestáveis. No que se refere ao léxico, Castilho (1998) concebe as lexias complexas como um conjunto de itens armazenados em nossa memória. Cada item dispõe de propriedades semânticas e gramaticais que são igualmente adquiridas. Bechara (1995) assegura que a fraseologia vernácula, em toda a sua extensão, engloba tanto aspectos lingüísticos quanto culturais.

As línguas são produtos históricos e sociais da linguagem. Desse modo, muitas vezes uma expressão da linguagem lógica, uma metáfora viva, não podem ser analisadas apenas do ponto de vista do seu conteúdo intelectual. Em português, como em outras línguas, há centenas de modismos e frases feitas, que, em princípio, parecem inexplicáveis logicamente, mas são perfeitamente entendidas no contexto sócio-cultural.

O aluno do curso de português para estrangeiros, numa situação de imersão, é favorecido pelo fato de ele vivenciar todas as circunstâncias de fala e de escrita. É desse recurso que o professor deve se valer para fazer o aluno entender todo esse complexo lingüístico. Como afirma Almeida Filho (1993, p. 32):

A aula de língua portuguesa não se trata de mero exercício consciente de aprender formas codificadas numa seqüência lógica. O aprendizado de Língua Estrangeira pode possibilitar ao aluno não só a sistematização de um novo código lingüístico, mas também uma interação num contexto político-lingüístico.

Abordamos a inserção da fraseologia do léxico no ensino do português como língua estrangeira numa perspectiva pragmática. Propomos uma perspectiva de ensino que leve em consideração a língua em uso num momento histórico. Contemplamos o aluno de um nível avançado que possa absorver o conteúdo língua/literatura. Para tanto, analisamos a obra *Memórias de um Sargento de Milícias* de Manuel Antônio de Almeida no contexto da língua literária oitocentista, a partir da segunda metade do século XIX que pode ser dividida em duas fases: a) de 1840 a 1880, com o florescimento do Romantismo, apresenta valiosas inovações em busca de uma expressão lingüística brasileira e b) de 1880 a 1920, busca desenvolver correntes estéticas quase simultâneas (Realismo, Naturalismo, Parnasianismo, Simbolismo) com uma grande preocupação com o padrão lingüístico português e uma intensa sistematização. Foi nesse período que se fixou de forma mais rígida a norma gramatical do português brasileiro.

Vamos nos ocupar da segunda fase, isto é, o período de 1840 a 1880, por ser o período no qual se enquadra a obra *Memórias² de um Sargento de Milícias* (corpus do nosso trabalho) de Manuel Antônio de Almeida, com o pseudônimo de “Um Brasileiro”, publicada, inicialmente, em 1852-1853 sob a forma de folhetins³ e, posteriormente, em dois volumes nos anos de 1854 e 1855 respectivamente. Além disso, esta é a fase mais importante da literatura brasileira, com características próprias, como alguns aspectos da frase abaixo apresentados.

A obra descreve o meio urbano brasileiro do século XIX. A história se passa no Rio de Janeiro e apresenta seus principais pontos, como igrejas e ruas, mas aborda, também, pontos bem à margem da sociedade como acampamentos de ciganos e bares. Desenvolve-se pela primeira vez na literatura brasileira a figura do personagem despojado (malandro). Ao contrário de outras obras românticas, o autor mostra uma visão bem próxima à realidade. Os problemas sociais, as atitudes dos personagens e uma visão menos idealizada da realidade caracterizam essa obra considerada precursora do Realismo. Personagens como Major Vidigal, por exemplo, realmente existiram. O autor retrata as classes média e baixa existentes na época, contrariando muitos românticos que retratavam apenas a aristocracia.

Ademais, *Memórias de Um Sargento de Milícias* é uma obra que contrasta com os romances românticos de sua época e possui traços que anunciam a literatura modernista do século XX, por várias razões. Primeiro, por ter como protagonista um herói malandro (Leonardo é o primeiro malandro da literatura brasileira), ou um “anti-herói”, na opinião de alguns críticos. Segundo, pelo tipo especial de nacionalismo que a caracteriza. O autor registra traços específicos da sociedade brasileira do tempo do rei D. João VI, com os seus costumes, comportamentos e os tipos sociais de um estrato médio da sociedade, até então ignorado pela literatura. Terceiro, pelo tom de crônica que dá leveza a obra e a aproxima da fala, com sua linguagem direta, irônica e próxima do estilo jornalístico.

A história se passa no começo do século XIX, ocasião em que a família real portuguesa se refugiou no Brasil. Por isso, o romance tem início com a expressão “Era no tempo do rei”, referindo-se ao rei português D. João VI. Essa fórmula também faz referência – e isso é mais relevante para entender a estrutura do romance, cujo início configura uma visão dos contos de fada. “Era no tempo do rei”, p. 7.

² Apesar do título MEMÓRIAS, o romance não é narrado pelo personagem Leonardo, e sim por um narrador onisciente em terceira pessoa que faz comentários e digressões no desenrolar dos acontecimentos. O termo MEMÓRIAS refere-se à evocação de um tempo passado, reconstruído por meio das histórias por quais passa o personagem Leonardo.

³ Folhetins eram capítulos publicados em seqüência nos jornais da época, o que prendia o leitor, pois deixava um suspense em relação ao capítulo posterior. Essa característica é utilizada atualmente em novelas, como um resquício do folhetim, com a finalidade de provocar suspense.

¹ Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG. Faculdade de Letras. Área de Língua Portuguesa. Rua Rio Pomba, 882, Padre Eustáquio, 30720-290, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. dorale230@yahoo.com.br

O léxico básico da língua comum aparece acrescido, na língua literária, de vocábulos e expressões que se relacionam com o gênero da obra e com o assunto tratado. Manuel Antônio de Almeida utiliza um léxico mais modesto e realista, suficiente para expressar os fatos corriqueiros da vida que retrata. Por isso o autor utiliza uma linguagem coloquial falada pelo povo da cidade do Rio de Janeiro, no período mencionado.

O texto é carregado de uma linguagem viva, intensa afetividade, em que termos populares e locuções tradicionais aparecem abundantemente nos diálogos e no discurso do narrador. São numerosas as fraseologias presentes na obra. Nos dados abaixo, apresentaremos alguns contextos de ocorrência destas estruturas, extraindo o significado depreendido no excerto.

- (1) "... À vista disto nada havia a duvidar: o pobre homem o **perdeu**, como se costuma dizer, **as estribeiras**; ficou cego de ciúmes. Largou apressado sobre um banco uns autos que trazia embaixo do braço, e endireitou para a Maria com os punhos cerrados" (p. 11).
"Ficou descontrolado, ou seja, perdeu o controle".
- (2) "..., portou-se com toda a sisudez e gravidade; apenas porém foi tomando mais familiaridade, começou a **pôr as manguinhas de fora**⁴. Apesar disto porém captou do padrinho maior afeição, que se foi aumentando de dia em dia..." (p. 16).
"Revelou-se, agiu como de costume, começou a sentir-se à vontade".
- (3) "... Era a tal vizinha uma dessas mulheres (...) valentona presunçosa, e que se gabava de não **ter papas na língua**: era viúva, e importunava a todo o mundo com as virtudes do seu defunto..." (p. 38).
"Falar com franqueza, com sinceridade, sem medir as palavras".
- (4) "... O compadre **foi às nuvens**, avermelhou-se a calva, franziu a testa, porém fez que não tinha ouvido. A vizinha pôs-se a rir, ..." (p. 39).
"Teve uma reação imprevisível".
- (5) "...É bem feito, para ele não se deixar arrastar para toda a parte agarrado em quanto **rabo de saia** lhe aparece..." (p. 40).
"Mulher".
- (6) "... Foi esta a pior **peça** que se **lhe podia pregar**: ele estava como em um paraíso ..." (p. 50).
"Enganar, agir de forma maldosa".
- (7) "... Olá, mestre pataca! Disse ele apenas o viu, pensei que ainda **estava de xilindró** tomanado fortuna por causa da cigana..." (p. 53).
"Estava preso".
- (8) "...Não tem razão; há por aí muita rapariga capaz; é verdade que o que elas querem é o **toma lá, dá cá** debaixo do arco-cruzeiro..." (p. 57).
"Ter uma recompensa", in casu, recompensa financeira".
- (9) "...Pelo longo hábito que tinha da matéria, **entendia do riscado** a palmo, e não havia procurador que o enganasse;..." (p. 59).
"Entendia muito sobre o assunto"

⁴ O próprio autor demonstra que o uso da expressão é um costume da época.

⁵ Várias expressões aparecem mais de uma vez na obra, como, por exemplo, pôr as manguinhas de fora, ir às nuvens, pôr sal na moleira, estar com os azeites, caldo entornado, dentre outras.

- (10) "..._ Que quer senhora? Respondeu a comadre; pois foi ali, **nas barbas de todos**. Não havia um instante que ela havia chegado com a velha..." (p. 82).
"Na frente de todos".
- (11) "...Vi, respondeu esta, arregalando com dois dedos os olhos, com estes **que a terra há de comer**... Se eles estavam de pé..." (p. 82).
"Que a terra destruirá". Referência à morte que é uma certeza de todos.
- (12) "...A comadre estremeceu temendo que D. Maria não **desse com a língua nos dentes**, e que a questão do roubo da moça tivesse de ser averiguada..." (p. 83).
"Denunciasse, falasse mais do que devia".
- (14) "... Protestou de novo que se ela fosse parenta da moça o Sr. José Manuel se **havia de ver em calças pardas** com o negócio; e terminou por dar-lhe a entender que ele era um homem muito perigoso para ser admitido em casa de família..." (p. 85).
"Havia de ver-se em apuros, em dificuldade, com obstáculos a vencer".
- (15) "...Eu também sou mestre, e veremos quem ensina melhor. Ficaram os dois nisto; e o cego **pôs mãos a obra**. Devemos prevenir..." (p. 88).
"Iniciou uma atividade, uma tarefa".
- (16) "...A princípio a moléstia pareceu **coisa de pouca monta**, e a comadre, que foi a primeira chamada, pretendeu que todo o incômodo desapareceria dentro de dois dias,..." (p. 89).
"Coisa sem importância".
- (17) "...Apenas chegou viu o doente declarou que em poucos dias o poria de pé; bastava que ele tomasse umas pílulas que lhe ia mandar de sua botica (espécie de farmácia): era um **santo remédio**, segundo dizia, mas custava um *bocadinho* (palavra ainda usada em Portugal e em algumas regiões do Brasil = pouquinho) caro, porém valia a vida de um homem..." (p. 89).
"Um excelente remédio".
- (18) "...A comadre tinha razão até certo ponto, pois que no fim de três dias, depois de feitos todos os preparos religiosos, o compadre **deu a alma a Deus**⁶..."
"Morreu, faleceu".
- (19) "...**Tudo foram flores a princípio**, como dissemos; o moço Leonardo e a comadre continuaram as suas visitas por casa de D. Maria;..." (p. 92).
"Tudo ocorreu de forma tranquila, harmônica, sem nenhum problema".
- (20) "...Todos os dias travavam-se por qualquer ponta, e lá **ia tudo pelos ares**. O Leonardo-Pataca e a comadre faziam o papel de conciliadores,..." (p. 92).
"Acabava a tranquilidade, surgiam os problemas".
- (21) "...quem se divertem em aumentar a irritação alheia, e que quanto mais enfiado pilham (falar mal) um infeliz, tanto mais gostam de **atirar-lhe alfinetadas**..." (p. 93).
"Jogar-lhe indiretas, insultar".

⁶ Há, em português, várias expressões referentes à morte, dentre elas: abotoar o paletó, ir para a cidade dos pés juntos, bater as botas, última morada, dar a alma a Deus, etc.

- (22) “.- Ora, dá-se um desaforo de tamanha grandeza?... vir da rua **com os seus azeites**, todo esfogueado, e de propósito...” (p. 93).
“Com o seu mau-humor”.
- (23) “...Olá Leonardo! **Por que cargas d’água** vieste parar a estas alturas? Pensei que se tinha o ...” (p. 96).
“Por motivo inoportuno, falsa premissa, de conclusão ilógica”.
- (24) “... – Ah! Então esteve o devoto de conversa; gosta também de **dar à língua**.
_ Não desgosto; mas também não dogo senão aquilo que sei,...” (p.102).
“Falar muito, de modo desordenado”.
- (25) “... tanto que havia rompido por um excesso com o pobre homem, mas não caio noutra; esta me **serviu de emenda**.” (p. 104)
“Serviu de lição, de exemplo”.
- (26) “.. não lhe saíram da cabeça aquelas palavras de D. Maria: **abri-me os olhos** sobre outros pontos; e depois que viu...” (p. 105).
“Alertou-me ”.
- (27) “...também não lhe faltavam por contrabalanço simpatias e favores. Isso já era **meio caminho andado** para qualquer projeto que ele formasse,...” (p. 107).
“ Isso já era a solução de grande parte do problema”.
- (28) “... embora esta última hipótese vá de encontro à opinião dos ultra-românticos, que **põem todos os bofes pela boca** pelo tal - primeiro amor – no exemplo que nos dá Leonardo, aprendam o quanto ele tem de duradouro...” (p. 107).
“Que não se cansam de falar, apresntam o tema de modo exagerado”.
- (29) “.. Leonardo teve também de defender-se, e **falou pelos cotovelos**. As duas velhas...” (p. 108).
“Falou de modo desordenado, demasiado”.
- (30) “... As duas velhas acompanhavam os quatro seguidas das outras duas moças, que **metiam** também de vez em quando a sua **colherada**. Seria inútil a tentativa de querermos repetir as palavras textuais de cada um dos faladros, isso seria coisa pouco mais ou menos semelhante a querer contar-se numa tempestade ...” (p. 108).
“Entravam na conversa alheia”⁷.
- (31) “...O sol não cobre criatura mais renegada do que tu. És um viramundo, andas feito um valdevinos, **sem eira nem beira nem ramo de figueira**, sem ofício nem benefício,...” (p. 110).
“ Sem terra, sem casa, sem bens materia”.
- (32) “ - E a noiva? Respondia a outra; arrenego também da lambisgóia...- E o filho do Leonardo **ficou vendo estrelas?** (p. 113).
“ Ficou sem poder usufruir de nada, mesmo depois de certo empenho”
- (33) “...José Manuel reabilitara-se completamente junto a D. Maria; tornara a frequentar a casa, e foi pouco a pouco **pondo barro á sua parede**. Um sucesso enesperado veio ajudá-lo...” (p. 114).
“Empregando toda a diligência para conseguir um resultado, ir ganhando confiança”.

7 Referência à expressão meter a colher, isto é, intrometer-se onde não é chamado.

- (34) “...Vidinha, tendo a princípio trocado com os primos algumas indiretas a respeito da prisão de Leonardo, julgava conveniente **deixar-se de panos quentes**, e fora direito a eles,...” (p. 116).
“ Deixar de tentar uma solução diplomática, deixar de ser discreta”
- (35) “...e fora direito a eles,como se diz, **com quatro pedras na mão**, atribuindo-lhes o que acabava de suceder...” (p. 116).
“ De modo agressivo, julgara antecipadamente”
- (36) “... nunca um só garoto, a quem uma vez tivesse posto a mão, lhe havia podido escapar; e entretanto aquele lhe viera **pôr sal na moleira**; odendê-lo em sua vaidade de bom comandante da polícia,...” (p. 117).
“ Agir de modo ponderado, ser mais discreto”.
- (37) “.- Ora, não está má esta... Se lhe morreu alguém, vá **chorar na cama, que é lugar quente...**” (p. 119).
“Vá conformar-se com a situação, pois não lhe resta outra alternativa senão a resignação”.
- (38) “Capítulo XV- CALDO ENTORNADO. (p. 120).
“ Oportunidade perdida devido a um ato desastrado, ato intempestivo”

A expressão “caldo entornado” é o título do capítulo XV. Mais à frente o autor repete a estrutura: “...de repente sente-se abrir uma porta: a moça, que tinha na mão a tigela, estremece, e o **caldo entorna-se...**” (p. 122).

Todo o capítulo gira em torno da expressão que como se viu, significa “dar tudo errado”. O autor neste trecho aborda os dois sentidos da expressão: **figurado** como revela o próprio título e **literal** como em “... pelo contrário era para o fim muito louvável de *levar à pobre moça uma tigela de caldo do que há pouco fora mandado a el-rei...*” (p. 122).

- (39) “...O Leonardo viu que o caso estava malparado, e, tendo estado até então calado, decidiu-se também a pedir a Vidinha que não saísse. Foi, como se costuma dizer, **pior a emenda que o soneto...**”⁸ (p. 124).
“Tentou fazer uma correção e caiu em erro maior ainda”
- (40) “...CAPÍTULO XVII- FOGO DE PALHA.(p. 125)
“Reação passageira”
- A exemplo do capítulo anterior, este, também, traz como título uma frase. Toda a temática do capítulo faz referência a uma situação passageira. Tal fenômeno pode ser reforçado ainda por uma expressão similar, qual seja, “...Vidinha indagou aqui, indagou ali, e lá **entrou como um raio...**”, ou seja, rapidamente. No mesmo capítulo, à p. 126 o autor repete a expressão: “...E foi tomando a mantilha e tratando de sair. **Dera tudo em fogo de palha**. Ela tinha esperado achar respostas enérgicas às suas invectivas...” . Como se pode ver, depois de tanta confusão nada aconteceu como se planejara, foi apenas um tumulto sem maiores consequências.
- Veja que o Autor apresenta o significado da expressão no excerto: “...coração da mulher é assim; parece feito de palha, incendeia-se com facilidade, produz muita fumaça, mas em cinco minutos é tudo cinza que o mais leve sopra espalha e devance...” (p. 126).

8 Conta-se que um dia um aspirante a poeta pediu a Bocage que marcasse com uma cruz os erros que encontrasse num soneto que havia feito. Bocage leu o soneto e não marcou cruz alguma, alegando que seriam tantas as cruzes que teria de marcar, que a emenda ficaria pior que o soneto.

- (41) "... Andava-lhe na cabeça um plano cuja realização faria, como se costuma dizer, **cair a sopa no mel**. Vidinha tinha-o encantado;..." (p. 126).
"Vingar-se e ao mesmo tempo realizar um desejo".
- Como na estrutura (40) aqui, também, o autor explica o significado da expressão: "... o Leonardo o havia ofendido; conquistar ainda que fosse uma diminuta parcela do amor da Vidinha, *seria ao mesmo tempo vingar-se do Leonardo e alcançar o triunfo de um desejo...*" (p. 126).
- (42) "...- Então, rapariga, foste fazer alguma asneira...-Asneira...qual...fiz o que faz qualquer mulher que **tem sangue na guelra**...E agora venha ele para cá,..." (p. 127).
"Mulher que é genisoa, decidida, disposta a tudo".
- (43) "..., e tendo até ali vivido numa rica escola de vadiação e peraltismo, deveria **conhecer todas as manhas do ofício**". (p. 131) . "Conhecer de fato, ter profunda experiência acerca de um assunto".
"Deveria conhecer todas as regras da profissão pela própria experiência de vida".
- (44) "...cercou o major a casa, e apanhou tudo, como se costuma dizer, **com a boca na botija**. Estava-se exatamente no ponto solene da cerimônia..." (p. 133).
"Em flagrante, no exato momento da prática de uma falta".
- (45) "...Passados aqueles transe tudo foi esquecido, e as coisas **entraram** de novo **em seus eixos** ordinários..." (p. 134).
"Voltou tudo ao normal, como antes".
- (46) "...O major era pecador antigo, e no seu tempo fora daqueles de quem se diz que não **deram o seu quinhão ao vigário**; restava-lhe ainda hoje alguma coisa que, às vezes, lhe recordava o passado..." (p. 143).
" Não desisiram das aventuras amorosas".
- (47) "... Isto tudo vem para dizermos que Maria-Regalada tinha um verdadeiro amor ao major Vidigal; o major **pagava-lhe na mesma moeda**. Ora, D. Maria...(p. 143).
"Retribuía-lhe do mesmo modo".
- (48) "...E dirigindo-se ao major acrescentou: - Bem, Sr. Major; **águas passadas não movem moinho**...- Qual passadas, senhora dona! Mas bem vê que o caso é grave..." (p. 147).
" Não é possível modificar o que já aconteceu, o melhor é tomá-lo como lição e não repetir os erros anteriores".
- (49) "... como ele dizia, e foi um favor!... – Então, D. Maria? **Quem foi rei sempre teve a majestade**... – Majestade... qual! Isso já não é para mim..." (p. 148).
"Quem já viveu uma situação privilegiada sempre se beneficia dela e pode revivê-la".
- (50) "... – Está bem; o passado já lá vai; Deus é assim, **ecreve direito por linhas tortas**. E por aí adiante empenharam-se na sua conversa..." (p. 150).
"Deus age a nosso favor mesmo nos momentos difíceis".
- (51) "... Daqui em diante aparece o **reverso da medalha**. Seguiu-se a morte de D. Maria, a do leonardo-Pataca, e uma enfiada de acontecimentos tristes que pouparemos aos leitores, fazendo aqui ponto final".
Este é o último parágrafo, e como em todo o livro, o autor utiliza-se de mais uma fraseologia lexical para concluir a sua história: **O reverso da medalha**.
" O lado oposto ao lado principal da história, o final da história em relação aos outros personagens".

Considerações Finais

Não objetivamos, neste trabalho, embrenhar-nos em investigações científicas, quanto às fontes ou origens, nem resolvermos problemas complexos de hermenêutica, completamente fora de nossos propósitos. Mas, embora estes fossem os de uma interpretação muito terra-a-terra, não perdemos de vista o ensejo de procurar definir a fraseologia estudada conforme a obra analisada. Como definira Bluteau: "Os adágios são as mais aprovadas sentenças, que a experiência achou nas acções humanas, ditas em breves, e elegantes palavras".

O principal objetivo dos aprendizes de uma segunda língua é obter o máximo de conhecimento da mesma, às vezes, em pouco espaço de tempo. Assim, o objetivo do professor deve ser fornecer a esses aprendizes os subsídios lingüísticos e extralingüísticos necessários para que os mesmos possam seguir suas metas, privilegiando todo o seu potencial. Nesse sentido, o estudo da fraseologia do léxico permite a inserção do aluno no contexto sócio-cultural do país. Elas constituem um mundo de palavras que veiculam valores e dizem o conhecido. São expressões partilhadas pelos homens, com forte poder persuasivo, repleta de valores argumentativos, como se viu na obra analisada. O autor em várias partes do enredo se vale de uma fraseologia do léxico para concluir um argumento utilizado, às vezes, em todo o capítulo.

A inserção da fraseologia no processo de ensino/aprendizagem só beneficia e enriquece esse processo. Tanto a língua materna como a língua estrangeira encontrarão nestas expressões outra maneira de dizer aos interlocutores, oferecendo-lhes outra motivação e outra dinâmica da língua, mediante um novo colorido, mais próximo da linguagem popular, real, cotidiana, mais espontânea, conseqüentemente, mais próxima de todos. Uma língua em que as palavras dizem, fazem e constroem os sentires e os valores porque expressam a relação do sujeito ao discurso. Daí a sua conexão com a língua e com a cultura.

A compreensão da fraseologia do português permite aumentar as possibilidades lingüísticas do aluno em relação à fonética e ao léxico. Descobrir a sabedoria prática dos textos, para o viver cotidiano, valorizar a cultura popular, a produção oral e escrita, levando-o a usar a língua com propriedade e aceitação num contexto sócio-comunicativo. Assim, cabe especialmente ao professor de PLE inserir, cada vez mais, o aluno no contexto sócio-cultural que o cerca, permitindo-lhe não somente a ler e a escrever palavras, frases, textos, mas também a ler e a escrever a sua própria imersão na cultura, na língua e na história do país. Não é em vão que alguém já disse: "o povo é o grande clássico sem nome".

Referências Bibliográficas

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes Editores, 1993.
- ALMEIDA, Manuel Antônio. *Memórias de um Sargento de Milícias*. São Paulo: Ciranda Cultural Editora e Distribuidora LTDA, 2007.
- BECHARA, Evanildo. O Estudo da Fraseologia na obra de João Ribeiro. In: PEREIRA, Cilene e PEREIRA DIAS, Paulo. (Orgs.). *Miscelânea de Estudos Lingüísticos, Filológicos e Literários In Memoriam Celso Cunha*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.
- CASCUDO, Câmara Luis. *Locuções tradicionais no Brasil coisas que o povo diz*. São Paulo: editora itatiaia limitada, 1986.
- CASTILHO, Ataliba. T. de. *A Língua falada e o ensino de português*. São Paulo: contexto, 1998.
- CUNHA, Alfredo da. *Ditames e Ditérios. Glosas em verso de Ditados ou dizeres comuns*. Lisboa: Empresa Nacional de Publicidade, 1929.

GOMES, Monteiro & COSTA, Leão. *A vida misteriosa das Palavras*. Lisboa: Portugália Editora, 1944.

GREIMAS, A. J. “Os provérbios e os ditados”. In: *Sobre o Sentido*. Petrópolis, Vozes, 1975.

JORGE, Guilhermina e JORGE, Suzete. *Dar à Língua*. Lisboa: Edições Cosmos, 1997.

JÚNIOR, Magalhães R. *Dicionário brasileiro de provérbios, locuções e ditos curiosos*. Rio de Janeiro: Editora Documentário, 1974.

LEAL, Maria Auxiliadora F. Expressões Idiomáticas no Português do Brasil. In: FREITAS, José Eustáquio & MOL, Maria Lúcia (orgs.). *Português Língua Pátria, fator de identidade e resistência*. Coleções de Minas - vol. VIII, 2000.

_____. O Ensino do Português na Escola Atual: Análise de Alguns Fenômenos de Mudança. In: DELL'ISOLA, R. L. P. & MENDES, E. A. *Reflexões Sobre a Língua Portuguesa. Ensino e Pesquisa*. Campinas, SP: Pontes, 1997, cap. 2, pp. 15-23.

MARTINS, Nilce Santana. *História da Língua Portuguesa. V. Século XIX*. São Paulo: ática, 1988.

NASCENTES, Antenor. *Tesouro da Fraseologia Brasileira. 2ª. Ed. Rio de Janeiro: Livraria Freitas Bastos S. A., 1966*.

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: ações meta e epilinguísticas propostas em coleção didática

Regina L. Péret DELL'ISOLA⁹

Introdução

Neste artigo, apresento a estrutura de uma coleção didática que se fundamenta no princípio de que a linguagem é espaço de interação entre as pessoas, de construção e compartilhamento de significados e formas de representação da realidade. Resultado de um trabalho pautado em um Projeto Pedagógico alinhado com os documentos oficiais brasileiros relativos ao ensino de Língua Portuguesa, o material elaborado cumpre a função de contribuir para que os alunos tenham acesso aos saberes linguísticos necessários para exercício da cidadania. Voltada para o aluno como ser humano imerso em uma rica variedade de linguagens, a coleção aqui apresentada enfoca a linguagem por meio da qual o homem se constitui sujeito.

Nessa coleção, focaliza-se o texto como unidade central para o desenvolvimento das habilidades específicas de acordo com os múltiplos papéis que as pessoas desempenham na sociedade. Os autores assumem que o aprendizado da língua implica a apreensão de práticas de linguagem, modos de usos da língua construídos e somente compreendidos nas interações, o que explica a estreita relação entre os participantes de uma dada interação, os objetivos comunicativos que co-construem e as escolhas linguísticas a que procedem.

Em uma abordagem que envolve ações metalinguísticas (de descrição e reflexão sistemática sobre aspectos linguísticos) e ações epilinguísticas (de reflexão sobre o uso de um dado recurso linguístico, no processo mesmo de enunciação e no interior da prática em que ele se dá), observa-se que o estudo da língua portuguesa tal como foi proposto volta-se para o desenvolvimento da capacidade de o aprendiz: 1) ler com compreensão, identificando a idéia central de um texto, reconhecendo a polifonia, percebendo as idéias explícitas e implícitas, conduzindo-o a se posicionar criticamente em relação ao que é defendido ou apresentado pelos autores dos textos que lê; 2) produzir textos orais e escritos coesos, bem articulados, com consistência de argumentação, adequados às diferentes situações comunicativas com que você se depara em seu cotidiano; além de ter a oportunidade de aperfeiçoar a sua expressão oral e escrita na norma padrão do Português, para empregá-la adequadamente quando necessário; 3) conhecer aspectos linguísticos e discursivos que muito o ajudarão a compreender o mundo ao seu redor.

Destacam-se na coleção, a valorização da oralidade, o incentivo à troca de opiniões e ao confronto de pontos de vista por meio da organização de textos orais e escritos em que se evidenciam habilidades de argumentação. A coleção pauta-se pela sensibilidade às questões do mundo contemporâneo, almejando a transformação positiva da realidade, de modo que o pleno conhecimento da Língua Portuguesa seja um instrumento efetivo não só na vida escolar do aluno, mas também em sua futura atuação profissional.

1. O ensino de língua portuguesa institucionalizado

A instituição educacional no Brasil nos últimos anos vem se transformando; o ensino de linguagens, sobretudo o ensino da língua portuguesa, assumiu novo papel. A escola passou a ser espaço privilegiado de interação onde são colocados em destaque conhecimentos linguísticos e discursivos que favorecem a participação do aluno nas diversas práticas sociais, mediadas pela linguagem. Hoje o ensino volta-se para a formação crítica do cidadão e para o exercício da reflexão.

⁹ Os Parâmetros Curriculares Nacionais inauguraram uma promissora perspectiva do ensino de língua e da natureza da língua portuguesa, assumiu novo papel. A escola passou a ser espaço privilegiado de interação onde são colocados em destaque conhecimentos linguísticos e discursivos que favorecem a participação do aluno nas diversas práticas sociais, mediadas pela linguagem. Hoje o ensino volta-se para a formação crítica do cidadão e para o exercício da reflexão.

⁹ Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. Campus Pampulha. Avenida Antonio Carlos, 6629 CEP – Belo Horizonte, Minas Gerais/Brasil - reginadellisola@gmail.com

da linguagem. A linguagem, como atividade interlocutiva, é concebida como dialógica, social e histórica; é ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais. A área de *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* instrumentaliza (meta)linguagens que vão além dos limites de suas disciplinas, favorecendo o conhecimento de várias linguagens, como a linguagem das ciências exatas, das ciências da terra, das ciências biológicas, entre outras. Nesse âmbito, os professores de português assumem importante papel, destacando-se ao favorecer o domínio da língua como atividade cognitiva e como sistema simbólico usado para se estabelecer redes de saberes e práticas mediadas pelas diversas linguagens.

Essa visão transforma de maneira acentuada a concepção de aprendizagem, já na definição dos próprios objetivos do ensino de língua, ao se prever a criação de situações cuja meta é levar o aluno a ampliar o domínio do discurso em diferentes situações comunicativas, de modo a possibilitar sua inserção no mundo da escrita e a conduzi-lo ao exercício da cidadania, ampliando sua participação social. Deixa de ter sentido o ensino de línguas que objetiva apenas o conhecimento metalinguístico e o domínio consciente de regras gramaticais que permitem, quando muito, alcançar resultados medianos em exames escritos. Investe-se nas atividades epilinguísticas que se estendem ao longo da vida dos seres humanos.

1.1. Atividades metalinguísticas no ensino da língua portuguesa

Por atividades metalinguísticas se entendem aquelas que se relacionam à análise e reflexão voltada para a descrição, por meio da categorização e sistematização dos conhecimentos, formulando um quadro nocional intuitivo que pode ser remetido a construções de especialistas. De acordo com Figueiredo¹⁰ (2010), a metalinguagem baseada na transmissão de definições, categorizações e regras, sem ao mesmo tempo se promover o conhecimento explícito metalinguístico, é um caminho perigoso já que, por esta via, nem os conhecimentos se constroem, nem as atitudes se criam, nem as crenças se transformam. Para a autora, esse procedimento conduz à aglomeração dos “saberes linguísticos e gramaticais dos alunos a patamares distintos sem relação entre si, num conglomerado que combina conhecimentos escolares e intuições baseadas em fenômenos da língua de tipo diverso” (p.3).

Na esteira de Gombert¹¹(1990), a competência metalinguística não se restringirá neste trabalho ao conhecimento refletido, explícito e sistematizado sobre as regras formais do sistema lingüístico. Alargamos, assim como propôs Lopes (2010), o âmbito do conceito de modo a incluir também conhecimento de natureza metapragmática e metatextual. Promover a reflexão sobre a língua em aulas de Língua Portuguesa não significa trabalhar apenas os conteúdos de gramática tradicionalmente contemplados. Concordando com Lopes¹² (2010), é imprescindível incluir na reflexão metalinguística áreas da semântica que incluem

- (i) questões relacionadas com o modo como representamos o mundo (ou um mundo possível) através da língua, descrevendo, graças à selecção de recursos pertencentes a um repertório bem organizado e sistemático, situações estáticas ou dinâmicas, protagonizadas por entidades dotadas ou não de agentividade;
- (ii) questões relacionadas com o modo como representamos, na língua e pela língua, essa realidade incontornável da condição humana que é o tempo;
- (iii) questões relacionadas com a expressão das atitudes (epistémicas, volitivas, apreciativas) dos falantes relativamente ao que dizem;
- (iv) questões relacionadas com a construção de nexos conceptuais entre diferentes fragmentos de um texto. O trabalho ao nível da componente semântica da língua permite uma interface permanente entre gramática e

10 http://sifio.dgidc.min-edu.pt/linguaportuguesa/Documents/Seminario_PPEB/Praticasdoensinodalingua_OliviaFigueiredo.pdf (Acessado em 5 maio 2011)

11 GOMBERT, J.E. *Le développement métalinguistique*. Paris: PUF, 1990.

12 http://www1.ci.uc.pt/celga/membros/docs/Ana_Cristina/Conhecimento_sobre_a_lingua_na.pdf

discurso e abre perspectivas interessantes ao nível da superação da dicotomia estrutura vs. uso, apontando para a pertinência de abordagens sistémico-funcionais do fenómeno linguístico.” (LOPES, Ana Cristina, 2010, p.2-3).

O âmbito da reflexão sobre a língua deve incluir também conhecimento reflexivo sobre questões do uso e funcionamento do sistema. Uma vez que os homens se organizam socialmente e praticam diversas e complexas ações, mediadas por uma gama variada de manifestações da linguagem, a língua efetua-se em forma de enunciados, orais e escritos, concretos e únicos, que emanam dos integrantes de uma ou de outra esfera da atividade humana, conforme já apontava Bakhtin (1997 [1979]). Nessa perspectiva, as sociedades interagem na e pela língua, produzindo textos oriundos das diversas relações discursivas travadas pelos homens em uma dada comunidade.

1.2. Atividades epilinguísticas no ensino da língua portuguesa

Por atividade epilinguística se entendem processos e operações que o sujeito faz sobre a própria linguagem (em uma complexa relação de exterioridade e interioridade). De acordo com Franchi (1991) atividade epilinguística é a prática que opera sobre a própria linguagem em que se comparam as expressões, em que as expressões são transformadas, em que são experimentados novos modos de construção canônicos ou não, em que se brinca com a linguagem, investe-se em novas significações de formas linguísticas. De acordo com Franchi (1991: 36-37):

“Não se dão nomes aos bois nem aos boiadeiros. O professor, sim, deve ter sempre em mente a sistematização que lhe permite orientar e multiplicar essas atividades. [...] Por um lado, ela se liga à atividade lingüística, à produção e à compreensão do texto, na medida em que cria as condições para o desenvolvimento sintático dos alunos: **nem sempre se trata de “aprender” novas formas de construção e transformação das expressões; muitas vezes se trata de tornar operacional e ativo um sistema a que o aluno já teve acesso fora da escola, em suas atividades lingüísticas comuns.** Mas por outro lado, essa atividade é que abre as portas para um trabalho inteligente de sistematização gramatical. [grifo nosso]”¹³

De igual modo, Geraldí (2002: 63-64) destaca o seguinte:

“Todas essas considerações mostram a necessidade de transformar a sala de aula em um tempo de reflexão sobre o já-conhecido para aprender o desconhecido e produzir o novo. É por isso que **atividades de reflexão sobre a linguagem (atividades epilinguísticas)** são mais fundamentais do que aplicação a fenômenos sequer compreendidos de uma metalinguagem de análise construída pela reflexão de outros. Aquele que aprendeu a refletir sobre a linguagem é capaz de compreender uma gramática – que nada mais é do que o resultado de uma (longa) reflexão sobre a língua; aquele que nunca refletiu sobre a linguagem pode decorar uma gramática, mas jamais compreenderá seu sentido. [grifo nosso]”¹⁴

A atividade epilinguística está fortemente inserida no processo mesmo da aquisição e desenvolvimento da linguagem. Ela se observa muito cedo na aquisição, como primeira manifestação de um trabalho sobre a língua e sobre suas propriedades (fonológicas, morfológicas, lexicais, sintáticas, semânticas) relativamente independente do espelhamento na linguagem do adulto. Ela prossegue indefinidamente na linguagem madura: está, por exemplo, nas transformações conscientes que o falante faz de seus textos e, particularmente, se manifesta no trocadilho, nas anedotas, na busca de efeitos de sentido que se expressam pela resignificação das expressões e pela reconstrução da linguagem, visíveis em muitos textos literários. Conforme define Travaglia (2001: 34)¹⁵:

“As **atividades epilinguísticas** são aquelas que suspendem o desenvolvimento do tópico discursivo (ou do tema ou do assunto), para, no curso da interação comunicativa, tratar dos próprios recursos lingüísticos

13 FRANCHI, Carlos. *Criatividade e gramática*. São Paulo: SEE/ CENP, 1991.

14 GERALDI, J.W. *Linguagem e ensino. Exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

15 TRAVAGLIA, L.C. (2001) *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

que estão sendo utilizados, ou de aspectos da interação. (...) A atividade epilinguística pode ser ou não consciente. Se pensamos que inconsciente se relaciona com a gramática de uso, se consciente parece se aproximar mais da gramática reflexiva, todavia, de qualquer forma há uma reflexão sobre os elementos da língua e de seu uso relacionada ao processo de interação comunicativa.

Sob o ponto de vista teórico com repercussão prática, ressalta-se a inovadora concepção de língua como uma atividade interativa, social e cognitiva, um fenômeno sociocomunicativamente motivado. A língua é um sistema situado no contexto da interação humana e na relação do homem com o ambiente em que ele atua. Ela representa a realidade e, ao mesmo tempo, é constitutiva do mundo porque produz sentidos; é um modo de produzir textos e discursos que geram efeitos de sentido, não se restringe a transmitir informações. Do ponto de vista das formas, a língua constitui um sistema estável, mas variável por permitir polissemia, metaforização, multiplicidade de sentidos e outros aspectos relevantes na produção textual e no processo de compreensão.

A compreensão é base da interação. O leitor ou o ouvinte que se encontra em interação com um discurso escrito ou oral, (re)constrói o sentido do texto, compreende o que lê e o que ouve levando em conta seu conhecimento prévio, informações visuais e não-visuais. Assim, compreender implica derivar alguma forma de significado e relacioná-lo a outras experiências ou idéias; parafrasear; abstrair conteúdos; responder questões sobre o material escrito ou o material auditivo; ou criticar um texto. O texto é elemento fundamental sobre o qual a compreensão se materializa. Atualmente, a escola como espaço institucional de acesso ao conhecimento, necessita atender às novas demandas. Isso implica uma revisão das práticas de ensino que tratam o texto como um produto, focalizando-o não mais como conjunto de regras a serem aprendidas. A escola deve impulsionar a constituição de práticas que possibilitem ao aluno aprender os usos da língua, a partir da diversidade de textos que circulam socialmente.

Conforme podemos verificar, atividades epilinguísticas são aquelas que permitem operar uma reflexão sobre os recursos da língua de modo a potencializar o seu domínio nas esferas pessoais e sociais que demandam um uso eficiente da linguagem verbal. Essencialmente, podemos realizá-las de modo mais ou menos consciente, dependendo das situações e das finalidades pelas quais são empregadas. Tendo assumido o desafio em produzir um material que contemple um projeto pedagógico pautado nessas concepções, passo a apresentar o resultado de um trabalho em que se buscou viabilizar o ensino e aprendizagem da língua portuguesa com a atenção voltada para:

- o uso da linguagem em diferentes instâncias para que o aluno amplie seus conhecimentos que o leve a assumir a palavra e produzir textos – orais e escritos – coerentes, coesos, adequados ao contexto situacional;
- o respeito às diferentes variedades linguísticas do português falado e escrito;
- o emprego adequado de registros e da norma padrão em circunstâncias em que é exigida;
- a compreensão de textos orais e escritos com os quais os alunos se defrontam em diferentes situações de participação social, interpretando-os corretamente e extraindo inferências de base textual;
- a valorização da leitura como fonte de conhecimento e de informação, como via de acesso aos mundos criados pela literatura e como possibilidade de fruição estética;
- a utilização da linguagem como instrumento de aprendizagem, sabendo como proceder para ter acesso, compreender e fazer uso de informações contidas nos textos: identificar aspectos relevantes; organizar notas; elaborar roteiros; compor textos coerentes com base em trechos oriundos de diferentes fontes; fazer resumos, índices, esquemas, entre outros.
- a apropriação da linguagem pelos alunos para melhorar a qualidade de suas relações pessoais, evidenciando

sua capacidade de expressão de seus sentimentos, experiências, ideias e opiniões, bem como suas estratégias para acolher, interpretar e considerar a forma dos outros se expressarem;

- o uso dos conhecimentos adquiridos por meio da prática de reflexão sobre a língua para expandirem as possibilidades de uso da linguagem e a capacidade de análise crítica.

- o conhecimento analítico e crítico dos usos da língua como veículo de valores e preconceitos de classe, credo, gênero ou etnia.

Essas expectativas de aprendizagem direcionaram e orientaram a elaboração de uma coleção didática destinada a conduzir o professor a planejar cuidadosamente a sua prática, a avaliar seus resultados e a refletir sobre as alternativas de aprimoramento, procurando atingir o nível de excelência almejado por todo docente comprometido com a educação.

2. As práticas de linguagem em uma coleção didática

A partir das considerações feitas acerca das ações meta e epilinguísticas no ensino de língua, apresento avaliação da proposta de um material didático - resultado de um trabalho conjunto de Maria Lucia Oliveira, mestre em Estudos Linguísticos e meu, Regina Lúcia Péret Dell'Isola, Doutora em Estudos Linguísticos, com a co-autoria em alguns volumes de Maíse de Souza, mestre em Linguística. Todas nós, autoras, com larga experiência no ensino de Português e Literatura no Ensino Médio, temos atuado em diferentes setores educacionais com um propósito definido: a formação e capacitação de profissionais da área educacional, sobretudo professores de português e literaturas em língua portuguesa.

Elaboramos ao todo quinze volumes dedicados às três séries do Ensino Médio. Para fins didáticos e atendendo à demanda de muitas escolas, nesses volumes, o conteúdo foi distribuído em dois módulos que se complementam: um voltado para o estudo da Língua Portuguesa e outro voltado para o estudo da Literatura em Língua Portuguesa. A obra caracteriza-se por atender a um público diversificado e por ser distribuída em todo o território nacional.

O material foi concebido para servir de instrumento de apoio ao professor. Investimos em propostas didáticas de caráter indutivo que levem ao aluno o desafio de ampliar suas habilidades de ler e ouvir com compreensão, falar e escrever com desenvoltura, clareza e adequação aos diversos contextos situacionais. Diante do desafio de organizar o material, embora nos sentíssemos seguras quanto à opção de adotar sequências didáticas como o “fio de Ariadne” de nossa tarefa, não tínhamos ideia da dimensão do trabalho que enfrentaríamos.

Apresento o fio condutor que orientou a nossa coleção didática demonstrando como o texto destaca-se como unidade central para o desenvolvimento das habilidades específicas de acordo com os múltiplos papéis que as pessoas desempenham na sociedade. Esboço a seguir, uma síntese da fundamentação teórica que norteou nosso trabalho, explicitando as noções de texto, gênero e discurso e apresentando um exemplo do modo de explorar texto e gêneros textuais para, demonstrar as diretrizes de orientação de uma proposta didática, sob o enfoque do elaborador.

2.1. Tessituras: o texto, o gênero e o discurso

Em toda a coleção, privilegamos o trabalho com o texto, com os gêneros textuais e com o discurso. Uma produção textual se dá tanto por parte daquele que escreve/fala como daquele que lê/ouve um dado texto, envolve, portanto discurso. Admitimos que um texto é “um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais” (Beaugrande, 1997:10), é um objeto empírico ao qual temos acesso direto, pois se encontra no *plano do observável*. Textos são configurações concretas, inseridas numa prática social, que realizam funções comunicativas. O discurso é uma instância social, histórica, ideológica, psíquica fruto da interação entre sujeitos em situações concretas.

A língua constitui uma estrutura em funcionamento; ela língua se transforma em discurso, que é o fenômeno temporal da troca, do estabelecimento do diálogo, a manifestação da enunciação.

Texto e discurso são complementares na atividade enunciativa. Há articulação entre o plano discursivo em que ocorre a enunciação (a relações entre o enunciado e os elementos do quadro enunciativo) e o plano textual em que se dá a configuração (a estruturação) do texto. Entre ambos está o *gênero* como aquele que condiciona todo evento comunicativo. É importante compreender a inter-relação dos elementos desse tripé conceitual, por isso investimos em fundamentação teórica proveniente da Linguística do Texto e do Discurso.

O gênero textual é entendido como diversidade socioculturalmente regulada das práticas discursivas humanas; cada gênero se manifesta por meio de um texto, que é o objeto concreto, material e empírico resultante de um ato de enunciação. Para o ensino de Língua Portuguesa, almejamos trabalhar com a articulação do discursivo com o textual, diluindo-se, ao máximo, a distinção entre ambos. Como afirma Maingueneau (1986, p. 82): “ao falarmos de *discurso* articulamos o enunciado sobre uma situação de enunciação singular; ao falar de *texto*, colocamos o acento sobre aquilo que lhe confere uma unidade, que o torna uma totalidade e não um simples conjunto de frases.” Em outros termos, os dois pontos de vista são complementares.

Essa idéia da visão complementar é importante e tem como consequência o fato de não frisar apenas um dos lados do funcionamento da língua no seu aspecto genérico. Segundo Coutinho (2004, 32), o discurso é “prática linguística codificada, associada a uma prática social (sócio-institucional) historicamente situada” e o texto é uma esquematização conduz a uma configuração observável independentemente de sua extensão (de uma palavra a um romance inteiro). Para a autora, o texto é a rigor o o fenômeno linguístico empírico que apresenta todos os elementos configuracionais que dão acesso aos demais aspectos da análise. Entre o discurso e o texto está o gênero.

Assumimos com Jean-Michel Adam (1999:39) o tratamento dos gêneros textuais como elementos tipicamente discursivos. Nas palavras do autor: “não diremos jamais que um texto ou um discurso é composto de frases. A própria existência de frases tipográficas – como os parágrafos, os períodos, as seqüências e os textos – resulta de escolhas instrucionais plurideterminadas.”

Já se tornou um consenso hoje que o trabalho com os gêneros no ensino de língua é relevante. Tudo indica que com base nos gêneros pode-se propor um ensino de textos concretos que circulam na sociedade. A nova proposta didática volta-se para os gêneros textuais porque ali se pode analisar mais do que apenas o funcionamento da língua, pode-se chegar ao funcionamento da própria sociedade mediado pelas atividades discursivas. O certo é que a própria língua vai assumindo formas de organização que correspondem à atuação social dos falantes em suas interações. Essa diversidade de atividades languageiras vai se cristalizando em formas textuais a que chamamos gêneros. E os gêneros textuais transformam-se em instrumentos da ação social, por isso investimos no estudo de diversos gêneros a fim de propiciar ao aprendiz um contato mais eficaz e mais adequado com a ação linguística diária.

Na coleção, o trabalho com gêneros é intenso, considerando-se, como explicita os Parâmetros Curriculares Nacionais, que

Todo texto se organiza dentro de um determinado gênero. Os vários gêneros existentes, por sua vez, constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Pode-se ainda afirmar que a noção de gêneros refere-se a ‘famílias’ de textos que compartilham algumas características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado. (PCN – vol 2 – 1997, p.26)

Partindo desse pressuposto, entendemos que as atividades que propomos voltam-se para o uso da língua portuguesa e concentram-se na apropriação dos gêneros textuais. Esse procedimento permitirá a interação de nossos alunos com

uma grande variedade de textos que circulam socialmente, com as estruturas historicamente moldadas e com funções pré-determinadas dos gêneros textuais. Além disso, são criadas condições para que o aluno seja autor que escreve para um leitor determinado, o que favorece a compreensão de que toda a produção textual tem uma dimensão social e pública. Isso tudo permitirá a intersecção entre conteúdos de diferentes áreas, na medida em que os gêneros textuais trazem para a sala de aula o mundo real.

Assim como é impossível não se comunicar verbalmente por meio de um texto, é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero textual, constatado que toda a manifestação verbal se dá sempre através de textos realizados em algum gênero. De acordo com Marcuschi (2008), a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual. Daí a centralidade da noção de *gênero textual* no trato sócio-interativo da produção linguística. Em consequência, estamos submetidos a tal variedade de gêneros textuais, a ponto de sua identificação parecer difusa e aberta, sendo eles inúmeros, tal como lembra muito bem Bakhtin (1979), mas não infinitos.

Como afirmou Bronckart (1999:103), “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”, o que permite dizer que os gêneros textuais operam, em certos contextos, como formas de legitimação discursiva, já que se situam numa relação sócio-histórica com fontes de produção que lhes dão sustentação além da justificativa individual.

O gênero é aqui visto como prática social e prática textual-discursiva. Ele opera como a ponte entre o discurso, como uma atividade mais universal, e o texto, como a peça empírica particularizada e configurada numa determinada composição observável. Gêneros são modelos correspondentes a formas sociais reconhecíveis nas situações de comunicação em que ocorrem. Sua estabilidade é relativa ao momento histórico-social em que surge e circula. Assim, muitas decisões de textualização (configuração textual com suas estruturas, ordenamento paragrafático, etc.) devem-se à escolha do gênero. Desse modo, o gênero inscreve também formas textuais que se manifestam no artefato linguístico, como lembra Marcuschi (2008).

Não concebemos os gêneros como modelos ou como estruturas rígidas, investimos no trabalho com gêneros como formas culturais e cognitivas de ação social (MILLER, 1984, BAZERMAN, 2005, 2006, 2007) corporificadas na linguagem, entendemos os gêneros como *entidades dinâmicas* cujos limites e demarcação por vezes se tornam fluidos (MARCUSCHI, 2008). Os gêneros textuais instauram um espaço de interlocução no qual intervêm elementos contextuais e intertextuais. O texto, unidade complexa de significação, é resultado de absorções e transformações de outros textos é estímulo para a leitura, para a produção oral e escrita. Assim, o trabalho na coleção pauta-se pela exploração do texto, como, no exemplo a seguir.

2.2. A exploração do texto: um exemplo

Apresento, por meio de um exemplo, como se dá a exploração dos textos nos livros didáticos. Em um dos capítulos da primeira série do Ensino Médio, para trabalhar as relações entre fala e escrita, propõe-se a leitura de um texto cuja linguagem, embora esteja escrita, guarda nítida semelhança com a oralidade. Antes de o aluno proceder à leitura, sugere-se que o professor discuta com a turma o título do texto *MANIFESTO PELA VOLTA DA GENTILEZA MASCULINA*, com o objetivo de que cada aluno faça as inferências pessoais sobre o assunto tratado. A partir da ilustração no livro, os alunos devem se expressar a respeito das gentilezas, em geral, que as pessoas devem cultivar para a vida em sociedade. Em seguida, os alunos lêem o texto e devem ser conduzidos a explorá-lo quanto ao tema e à sua estrutura. Segue o texto selecionado para compor a introdução do tema:

MANIFESTO PELA VOLTA DA GENTILEZA MASCULINA

Hoje, vamos fundar o “Movimento pela Volta da Gentileza Masculina”. Você deve estar pensando: “ Pô, as meninas estão ficando caretas!”. Nada disso! Mas é que fomos alvo de algumas grosserias masculinas recentemente e estamos um pouco chocadas com esse NOVO HOMEM.

O NOVO HOMEM (que não tem nada a ver com a idade, inclusive pode até ter bem mais de 30 anos!) deu para esquecer algumas gentilezas básicas no relacionamento entre os seres humanos. Coisas que nossos avós e nossos pais nos ensinaram quando a gente era criança. Por quem será que esses rapazes foram criados?!

Exemplos para seguir:

- Se uma moça lhe pede ajuda, mesmo que ela seja uma passante, você deve ajudá-la!

- Se um bêbado está agarrando uma jovem mulher em um bar, e ela te pede um auxílio para afastar o importunador, você imediatamente deve socorrê-la. É lógico que não precisa sair socando a cara do bebum. Basta ser educado e dizer: “Ela está comigo”. Provavelmente, o bêbado vai embora na hora. Mas nunca diga: “Não, não vou ajudá-la” e saia correndo. Isso não se faz!

- Caso você veja uma mulher descarregando as compras do supermercado do carro, ofereça ajuda. Ainda mais se forem muitas sacolas e se você perceber que ela está tendo dificuldades para equilibrar tudo. Não vai lhe custar nada e você terá uma gratidão eterna por parte da moça.

- Se você está ficando com uma menina, não fique com outra. Mesmo que vocês não sejam namorados, existe uma regra de convivência humana.

- Você ouviu uma fofoca ótima da sua amiga. Não é para contar para todo mundo! Tudo bem, mulheres sabem fofocar melhor que os rapazes. Mas eles podem chegar ao cúmulo de contar, para a pessoa envolvida, a própria fofoca! Como assim?!

- E, por fim, elogie. Elogie muito. Até quando ela mudar a tintura do cabelo, mesmo que seja do preto-asa-de-graúna para o preto-azulão! (Caso você não saiba reconhecer, diga sempre: “Seu cabelo está ótimo. Você fez alguma coisa?”).

FONTE: HALLACK, Jô e AFFONSO, Raq. Folha de São Paulo, Segunda-feira, 20 out. 2003 – Folhateen – p. 10 (Fragmento)

É muito importante que os alunos sejam capazes de identificar o tipo de fonte de onde esse “manifesto” foi extraído, ou seja, do jornal Folha de São Paulo, Caderno *Folhateen*, e sejam capazes de constatar a voz do texto e para quem ele foi escrito. Para isso foram elaboradas as seguintes questões a serem respondidas por escrito pelo aluno:

Questão 1- De quem é a voz do texto “Manifesto pela Volta da Gentileza Masculina”? Quem essa voz representa?

Questão 2- No texto, fala-se de um novo homem. Na sua opinião e com base no texto, como seria o perfil desse NOVO HOMEM? Descreva-o a partir dos exemplos apresentados no texto.

Questão 3 - Ao ler esse texto, você tem a impressão de estar lendo um texto escrito convencional ou de estar lendo um texto e, ao mesmo tempo, ouvindo alguém falar? A que se deve essa sua impressão? Procure destacar os trechos que comprovam a sua resposta. (OLIVEIRA, Ma. Lucia & DELL’ISOLA, Regina L.P. Língua Portuguesa. Belo Horizonte: Lastro Editorial, 2005)

A questão 1 fundamenta-se na importância de o leitor perceber que a voz do texto é feminina e representa as mulheres

que se cansaram da falta de gentileza masculina e estão reivindicando um “novo homem”. A questão 2 impõe a necessidade de o aluno notar que, segundo o texto, esse “novo homem” poderia ser qualquer jovem, adulto, ou idoso, que não tenha se esquecido de algumas gentilezas básicas, ensinadas na infância, para o bom relacionamento entre os seres humanos. Espera-se que o aluno compreenda que uma pessoa gentil, geralmente, destaca-se por ser amável e delicada. Em geral, as pessoas gentis são agradáveis e têm muitos admiradores. Esse novo homem ajudaria qualquer moça ainda que não a conhecesse; iria ao socorro de uma jovem que estivesse sendo importunada em um bar; auxiliaria qualquer mulher que pedisse ajuda, sendo educado e cortês, etc.

A questão 3 exige que o aluno perceba que o texto foi construído associando-se linguagem informal à formas frequentes da oralidade. Assim, tem-se a impressão de que, durante a leitura, ouve-se a voz das autoras, como se estivessem conversando com o leitor. Não se trata de um texto escrito de acordo com as normas tradicionais do padrão culto da modalidade escrita da língua. Trata-se de um texto escrito, repleto de interferências de expressões orais. Ao se dirigir ao leitor “Você deve estar pensando: “Pô, as meninas”... abre-se um diálogo. Estes trechos comprovam a presença de oralidade no texto lido: “ Mas é que “; NOVO HOMEM (que não tem nada a ver com a idade.../Por quem será que esses rapazes foram criados?! Ao apresentarem os exemplos para seguir, a impressão que se tem é que as autoras ditam regras da conduta do homem gentil como se estivessem conversando com o leitor.

O tema polifonia – no nível dos locutores e no nível dos enunciadores – não tem sido alvo de discussão nas aulas da Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio) no Brasil. Adotamos a teoria de Ducrot como norteadora da questão do sujeito relativa à voz do texto. Para Ducrot, o sentido de um enunciado consiste numa representação (no sentido de teatro) de sua enunciação. A enunciação é o fato de um enunciado aparecer. Numa cena, movem-se os personagens, que se representam em vários níveis: 1) o produtor físico do enunciado, o seu autor: é o elemento da experiência que produziu o enunciado; 2) aquele que realiza os atos ilocutórios, ou seja, aquele que jura, promete, ameaça, pergunta, responde; 3) o locutor, um ser apresentado como seu responsável, ou seja, como alguém a quem se deve imputar a responsabilidade desse enunciado. O locutor pode ser alguém diferente do autor empírico do enunciado. Grosso modo, existem, as seguintes vozes: a do sujeito falante, a daquele que realiza os atos ilocutórios e a do locutor. À mesma pessoa podem ser atribuídas essas propriedades ou não. Fazendo uma analogia com a literatura, o autor coloca em cena as personagens, o locutor é o responsável pelo enunciado, dá existência através desse, a enunciadores, de quem ele organiza os pontos de vista e as atitudes.

Retomando o exemplo, a escolha do texto tem o propósito de levar o aluno a evidenciar que o texto foi construído associando-se linguagem informal à formas frequentes da oralidade. Constatamos, ao interagir com esse texto, temos a impressão de que, durante a leitura, ouvimos a voz das autoras, que dialogam conosco. Essas mulheres escrevem um manifesto como se estivessem conversando com o leitor e como se representassem e defendessem a classe feminina. Não se trata de um texto escrito de acordo com as normas tradicionais do padrão culto da língua escrita. Por isso, convidamos o aluno a observar as essas características desse discurso e a substituir palavras por termos mais usuais na escrita, fazendo as adaptações necessárias. Eis o enunciado da questão 4.

Questão 4 – Leia os “Exemplos para seguir”. Reescreva-os – excluindo as marcas de informalidade presentes, substituindo palavras por termos mais apropriados da norma culta padrão escrita, fazendo as adaptações necessárias – para transformar esses exemplos em um formato adequado de texto para ser divulgado em um “Guia de sugestões de atitudes do NOVO HOMEM.” (OLIVEIRA, Ma. Lucia & DELL’ISOLA, Regina L.P. Língua Portuguesa. Belo Horizonte: Lastro Editorial, 2005)

Há inúmeras possibilidades de reescrita. Veja que a proposta está atrelada a um propósito comunicativo: o de divulgar em um GUIA de sugestões de atitudes, como uma orientação de boas maneiras. Certamente, os alunos, além de levarem isso em conta e produzirem um texto no padrão culto, apresentarão textos equivalentes aos trechos, sem necessariamente serem idênticos entre si. Isso é valioso por favorecer a reflexão das diferentes maneiras de se expressar uma mesma ideia.

É muito importante que o aluno compreenda que o texto pode fazer sentido numa determinada situação, para determinados interlocutores (o par *locutor/alocutário*). Em vista disso, em todos os capítulos da coleção, introduzimos diversos gêneros com o objetivo de articular as noções com que trabalhamos.

2.3. A necessária diversidade de gêneros

A presença da diversidade de gêneros textuais no livro didático não garante o exercício das atividades sociointerativas a que eles se prestam. Por isso, além de investirmos na diversidade, tomamos os gêneros como instrumentos que permitem a interlocução por meio dos quais criamos condições para a ativação de processos cognitivos e de estratégias de ordem comunicativa. Levamos em conta a natureza da ação dos gêneros e das práticas socioculturais com que circulam na sociedade, por isso os textos da nossa coleção didática são explorados com vistas à realização de um trabalho eficiente, partindo-se da discussão sobre o que é veiculado através dos textos selecionados.

Dando continuidade ao exemplo, desta exposição, no capítulo sobre *Fala e Escrita*, apresentamos o verbete do vocábulo manifesto.

Manifestar [Do lat. *manifestare*] é, segundo o dicionário Aurélio Eletrônico:

- V. t. d. 1. Tornar manifesto, público, notório; divulgar, declarar: manifestar uma opinião. 2. Dar sinais de; apresentar, revelar, exprimir, patentear: *Seu rosto manifestava alegria.* 3. Dar ao manifesto (v. esta loc.) na alfândega ou em outra estação fiscal; lealdar. 4. Interpor (um recurso).
V. t. d. e i. 5. Declarar, mostrar, revelar: “Tinha de ser grato a esse homem, de manifestar-lhe a todos os instantes o meu reconhecimento” (Júlio Dantas, Espadas e Rosas, p. 126).
V. p. 6. Fazer-se conhecer; revelar-se, mostrar-se: “A vocação dos espanhóis para a prosa narrativa manifestou-se muito cedo.” (Eduardo Frieiro, O Alegre Arcipreste, p. 49.) 7. Patentear-se, exprimir-se. 8. Espir. Dar-se (um espírito) a conhecer por meio de sinais físicos.

Cabe ao aluno explorar as diferentes acepções do termo e identificar a que conceito de manifesto as autoras do texto *Manifesto pela volta da gentileza masculina* e perceber que o termo “manifesto” remete a uma declaração pública das razões que justificam certos atos ou em que se fundamentam certos direitos. A partir daí, exploram-se as características estruturais do gênero em pauta. A questão 5 trata da composição do texto em si e dos recursos utilizados pelas autoras. Segue a questão tal como foi proposta, acompanhada das respostas.

Questão 5- Leia o MANIFESTO PELA VOLTA DA GENTILEZA MASCULINA e assinale V para as afirmativas verdadeiras e F para as falsas. Justifique cada uma.

- () A construção da argumentação pela defesa das idéias apontadas nesse manifesto parte da constatação de que as mulheres estão melindradas pelas maneiras masculinas grosseiras do NOVO HOMEM. Verdadeiro, de acordo com o texto “As mulheres estão chocadas com a falta de gentileza masculina e desejam fazer conhecer a todos o que pensam sobre o assunto
() O manifesto revela a necessidade de um “Movimento pela Volta da Gentileza Masculina” porque as mulheres estão presas a padrões tradicionais. “Nada disso! Mas é que fomos alvo de grosserias”
() No manifesto, há uma demonstração de desejo de se fazer conhecer as qualidades necessárias desse NOVO HOMEM. Verdadeiro, no manifesto são listadas qualidades para que o NOVO homem seja gentil.
() As manifestantes declaram que tudo o que foi ensinado na infância tem sido seguido pelos homens apesar de desconhecem por quem os rapazes foram criados. Falso. As manifestantes, ao contrário, declaram que os homens não têm seguido o que aprenderam na infância se é que aprenderam boas maneiras (de ser gentil) na infância.
() São divulgados exemplos para serem seguidos com vistas a mostrar, através do manifesto, o que pode ser

mudado. Verdadeiro, dentre os exemplos presentes no manifesto observam-se dicas a serem seguidas pelo NOVO HOMEM. (OLIVEIRA, Ma. Lucia & DELL’ISOLA, Regina L.P. Língua Portuguesa. Belo Horizonte: Lastro Editorial, 2005)

Considerando o manifesto é uma declaração que pode ser feita oralmente ou em documento escrito e que, nele, geralmente, os locutores divulgam as suas opiniões, tornam públicas as suas idéias, sugerimos que os alunos revelem seus pensamentos de modo claro e bem articulado a respeito de outro texto que constitui o capítulo. Trata-se da imagem da capa de uma revista em que o tema central é o *Manifesto volta ao tanque*. Em grupo, os alunos observam a capa da revista de Domingo publicada no Jornal do Brasil de 28 de janeiro de 2001 e a analisam, seguindo este roteiro de perguntas: Nessa capa, como se dá o diálogo entre imagem e texto verbal sobre a divulgação do manifesto? Descrevam a figura feminina, procurando situá-la em um contexto histórico. Observem o rosto da mulher, sua fisionomia, como está vestida. Em que ambiente da casa ela está? O que ela está fazendo? Quais as impressões que vocês têm a respeito do estado de espírito dessa mulher? Quem assume o Movimento Volta ao Tanque (MVT)? Por quê? O que significa esse movimento?

Esse roteiro foi indicado para abrir a discussão. A intenção é provocar um debate produtivo em que a divergência de opiniões deve ser respeitada. Na sequência didática são propostas de atividades de produção de um manifesto oral – a ser divulgado em rádio ou transmitido em vídeo – e um manifesto escrito – a ser distribuído em panfletos. O primeiro caracteriza-se por ser um texto falado e, por isso, não deve ser escrito para ser lido. Cabe ao professor orientar seus alunos para organizarem as idéias que apresentarão em público e abra um debate sobre o tema. A apresentação oral deve ser gravada ou filmada para ser exibida para os próprios alunos perceberem a produção oral e dela levantarem as características do texto falado. O segundo deve ser produzido de forma a ser distribuído para todos os alunos da turma. Cada grupo vai defender as suas idéias, apresentando a opinião do grupo sobre o tema. Não importa se o grupo é a favor ou contra o MVT. O que importa é que os textos sejam coerentes e os argumentos apresentados sejam consistentes. A correção dessa atividade proposta consiste na exploração das diferenças e semelhanças entre os manifestos orais e os escritos.

A nossa proposta volta-se para a necessidade de se compreender que a variabilidade tanto na expressão oral quanto na escrita diz respeito às suas condições de produção, de recepção e de circulação e à compreensão dessas condições pelos aprendizes. Essa é uma forma de considerar como conhecimento relevante aquilo que o aluno já sabe, em função de sua experiência prévia.

Quanto à expressão verbal, ao relacionar os usos e as funções atribuídas à fala e à escrita aos modos de organização dos grupos na sociedade, centramos nossa atenção na interferência das formas de socialização para a construção de uma relação com o texto tanto oral quanto escrito. Focalizamos as conseqüências socioculturais, políticas e/ou cognitivas do recurso à palavra escrita. Por essa razão, procuramos criar condições para que seja evidenciado o que os indivíduos fazem quando recorrem à palavra escrita e por que eles fazem o que fazem.

Assim como a leitura de textos jornalísticos, publicitários, literários entre outros, pressupõe a mobilização de conhecimentos linguísticos de que o aluno dispõe, a produção de textos orais e escritos envolve mobilização de uma série de conhecimentos prévios. Segundo os PCN⁺ (2002:59) essa produção “no interior de um projeto de trabalho requer também o exercício da competência interativa, uma vez estabelecidos grupos de trabalho que devem apresentar produtos finais de seu processo de aprendizagem”. Por isso, investimos na produção textual tanto na produção individual quanto na coletiva voltadas a um propósito de modo que os alunos sejam conduzidos a elaborarem um texto para execução de uma meta. A idéia fundamenta-se na necessidade de se tornar a atividade de expressão oral ou escrita próxima das condições reais de produção de textos.

Retomamos a noção de “letramento” como estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita a essa noção está a idéia de que a escrita traz conseqüências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, lingüísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la. Do ponto de vista individual, o aprender a ler e escrever, ou seja, *alfabetizar-se*, ou adquirir a ‘tecnologia’ do ler e escrever e

envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita – tem conseqüências sobre o indivíduo, e altera seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, lingüísticos e até mesmo econômicos. Do ponto de vista social, “letrar-se” é compreender os efeitos de natureza social, cultural, política, econômica, lingüística da escrita. Letramento pode ser definido como a capacidade de um indivíduo de se apropriar da escrita, sendo capaz de utilizá-la em diversas situações exigidas no cotidiano.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a aptidão para ler e produzir textos – dos mais variados gêneros e temas – com proficiência é o mais significativo indicador de um bom desempenho lingüístico e, conseqüentemente, de letramento. Um escritor competente deve, portanto, saber selecionar o gênero apropriado aos seus objetivos e à circunstância em que realizará seu discurso.

Acreditamos que a atividade de produção textual deva ter significado para o aluno. É importante que o aluno compreenda que, na vida, deverá decidir qual o melhor gênero a produzir, considerando a situação comunicativa, o público alvo e o suporte de seu texto, além de colocar em prática os tipos textuais na construção do gênero que produz. Por isso, são propostas situações que incentivam essa produção e que consideram qual é o público ouvinte ou o leitor a quem se destina o texto específico que vai elaborar; quais a situação de produção em que se encontram os interlocutores; quais suas intenções ao produzir o texto. Estamos nos referindo tanto a textos escritos quanto a textos orais, ainda que a escrita ocupe um espaço privilegiado na disciplina, conforme os PCN* (2002: 71):

é possível que a produção de textos falados ganhe uma sistematização maior, por meio de gêneros orais como a mesa-redonda, o debate regrado, o seminário, o programa radiofônico, para citar apenas alguns exemplos. Além disso, a presença de outras linguagens que dialoguem com o texto verbal é bem-vinda: a música, as artes plásticas, o cinema, o teatro, a televisão, entre outras, podem proporcionar excelentes atividades intertextuais. Esses critérios tornam claro que esta proposta não abre absolutamente mão de conteúdos, mas os atrela às competências.

Atualmente, os produtores de texto estão fazendo uso deliberado de formas representacionais e comunicacionais que ocorrem dentro de um texto, tais como a formatação, o destaque, o negrito, o tipo de fonte, a escolha de imagens, desenhos, fotografias, a opção por cores, no caso do texto escrito; gestos, entonações, altura da voz, olhar e fisionomia, no caso do texto oral. Esse fenômeno, denominado multimodalidade, tem como base a inclusão, nos textos, de todo e qualquer o tipo de informação advinda de vários modos semióticos presentes na cultura humana. Além do conteúdo veiculado pela língua, fazem parte dos textos elementos que ilustram, complementam, integram a composição textual. São, portanto, vários elementos que podem coexistir na configuração de um texto e, tanto na produção quanto na leitura, devem ser considerados. A multimodalidade tornou-se um fenômeno incontornável para ser trabalhado nas aulas de língua e literatura. Portanto, na coleção didática, investimos na exploração dos elementos multimodais que compõem os textos.

3. Do texto ao texto: considerações finais

Na coleção que elaboramos, o aluno tem muitas oportunidades de escrever. Há, entretanto, uma seção específica para que ele invista em desenvolver sua habilidade de expressão escrita. Nessa seção, são propostas atividades de redação em que ele é convidado a produzir um texto de determinado gênero e a apresentar suas idéias, a mostrar sua forma de ver o mundo, de estar no mundo e de interagir socioculturalmente. Em geral, nessa situação de produção, impõe-se o uso da modalidade padrão da língua escrita e espera-se que o aluno do Ensino Médio seja capaz de demonstrar o domínio da norma culta da língua; compreender a proposta de redação; aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto; selecionar, relacionar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista; demonstrar conhecimento dos mecanismos lingüísticos necessários para a construção da argumentação e de demonstrar respeito aos valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.

Entre os aspectos da norma padrão a serem considerados destacam-se a adequação ao registro (formal ou informal/coloquial); o emprego de variação adequada ao tipo de texto e à situação de interlocução); a norma gramatical (emprego de sintaxe de concordância, regência e colocação; de pontuação e de flexão de acordo com os princípios que regem a gramática tradicional) e as convenções da escrita (ortografia; acentuação; uso de maiúsculas e minúsculas com propriedade).

Entre os aspectos relativos à proposta de redação a serem considerados observam-se o tema e a estrutura. A compreensão do tema envolve a articulação de diferentes perspectivas para defesa de um ponto de vista; a informatividade; a utilização de conceitos de várias áreas; o emprego de citações, alusões, analogias, exemplificações, dados e informações. A estrutura requer a composição de um texto com introdução, desenvolvimento, conclusão; o encadeamento e progressão temática. Além da coerência, devem ser consideradas a coesão lexical (uso dos sinônimos, hiperônimos, repetição, reiteração, dentre outros) e a coesão gramatical: (uso de conectivos, tempos verbais, pontuação, sequência temporal, relações anafóricas, conectores intersentenciais, interparágrafos, intervocabulares, dentre outros).

Na coleção focaliza-se a compreensão do funcionamento da linguagem, de modo a conduzir o aluno a pensar sobre as relações entre linguagem, cultura e pensamento, a compreender a língua como um fenômeno dinâmico, heterogêneo, a conhecer a noção de texto, os elementos de textualização e a realizar escritas e reescritas. A isso, soma-se o trabalho com diversos gêneros textuais e os modos de construção dos tipos de texto, com o reconhecimento das vozes presentes no texto. Favorecemos o confronto entre aspectos da oralidade e da escrita — que ajudarão o aluno a ter mais sensibilidade quanto à constituição de uma e de outra maneira de expressão e a identificar as funções da linguagem. Integra a proposta o estudo do texto, dos mecanismos de coerência e de coesão, focalizando-se os conectores textuais e as relações de sentido, a referência e referenciação. Além disso, introduzimos análise da progressão referencial com foco nas formas de articulação textual, da progressão temática e da progressão tópica, levando o aluno a empregar estratégias formulativas como inserções, repetições e parafraseamentos, a lidar com os organizadores textuais e os marcadores discursivos. Trabalhamos o encadeamento de enunciados e a relação entre os gêneros e os domínios discursivos, a interação na interlocução, a interdiscursividade, a intertextualidade e novos sentidos. Procuramos apresentar uma proposta inovadora que privilegia o estudo reflexivo a partir da leitura de textos e da produção de textos verbais.

Nesta exposição, nos limitamos a apresentar as linhas gerais da elaboração de um trabalho que parte do texto e chega ao texto, via livro didático que é o material eleito pelos docentes para acompanhar sua atuação pedagógica. Iniciativas dessa natureza, certamente, possibilitam experiências mais ricas em sala de aula de língua portuguesa.

Referências Bibliográficas

ADAM, Jean-Michel *Linguistique textuelle: des genres de discours aux textes*. Paris: Nathan, 1999.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAZERMAN, C. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez, 2005.

BAZERMAN, C. *Gênero, Agência e Escrita*. São Paulo: Cortez, 2006.

BAZERMAN, C. *Escrita, gênero e interação social*. São Paulo: Cortez, 2007.

BEAUGRANDE, Robert de. *New foundations for a science of text and discourse: cognition, communication and freedom of access to knowledge and society*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1997.

BRASIL, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002.

BRASIL. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*, 1996. Brasília: Congresso Nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 15 out.2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. v. I.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. v. I, II, III.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discurso: por um interacionismo sociodiscursivo*. São Paulo: EDUC, 2000.

COUTINHO, Antónia. *Schematisation (discursive) et disposition (textuelle)*. In: Jean-Michel ADAM; Jean-Blaise GRIZE & Magid Ali BOUACHA (eds.). *Texte et discours: catégories pour l'analyse*. Dijon: Editions Universitaires de Dijon, 2004, pp. 29-42

DELL'ISOLA, Regina L.P. *Leitura: inferências e contexto sócio-cultural*. Belo Horizonte: Formato, 2001.

DELL'ISOLA, Regina L.P. *Retextualização de gêneros escritos*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DELL'ISOLA, Regina L.P. *(Re)textualizações*. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

DIONISIO, Angela; MACHADO, Anna Rachel & BEZERRA, M. Auxiliadora (Orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

DOLZ, J ; NOVERRAZ, M & SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: Schneuwly, Bernard & Dolz, Joaquim *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

MAINGUENEAU, Dominique. Tipos e gêneros de discurso . In: *Análise de textos de comunicação* , trad. de Cecília P. de Souza-e-Silva, Décio Rocha , São Paulo: Cortez, 2001, p. 59-70.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Compreensão de Texto: Algumas Reflexões In: *O Livro Didático de Português. Múltiplos Olhares*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2001, p. 46-59.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos In: *Investigando a Relação Oral/Escreito e as Teorias do Letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2001, p. 23-50.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da Fala para a Escrita: atividades de Retextualização*. São Paulo : Editora Cortez, 2001

MEURER, J.L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée. (Org.) *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MILLER, C. R. Genre as social action. *Quarterly Journal of Speech*, 1984, 70: 151-167.

OLIVEIRA, Ma. Lucia & DELL'ISOLA, Regina L.P. *Língua Portuguesa*. Belo Horizonte: Lastro Editorial, 2005

http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>

O ensino de língua portuguesa em livros didáticos Analisados no PNLD 2011

Janice Helena Chaves MARINHO¹⁶

RESUMO: Esta comunicação tem como objetivo apresentar uma análise do trabalho que é proposto em livros didáticos de língua portuguesa, de 6º a 9º ano, analisados no Programa Nacional do Livro Didático - PNLD 2011, para o estudo de fatos da língua portuguesa. Para esta análise, adoto os mesmos procedimentos de Marinho (2009), que primeiramente apresenta uma análise geral das dezesseis coleções de livros didáticos aprovadas no PNLD 2011, com base nas Fichas Consolidadas e nas Resenhas das coleções. Inicialmente, investigo (1) como é feito o trabalho com os conhecimentos linguísticos em cada coleção (2) por meio de que tipos de atividades ele é proposto; (3) como são abordados os fatos da língua; e, finalmente, (4) se o tratamento dado aos conhecimentos linguísticos contribui ou não para uma reflexão sobre o uso da língua. Posteriormente, exponho análises de algumas atividades presentes nos livros didáticos voltadas para o estudo da língua e da gramática, para mostrar como se concretiza nos livros o trabalho com os conhecimentos linguísticos.

PALAVRAS-CHAVE: Língua portuguesa; livro didático; conhecimentos linguísticos; gramática; ensino.

O objetivo desta comunicação é apresentar uma análise do trabalho com os conhecimentos linguísticos que é proposto nas coleções de livros didáticos de língua portuguesa, de 6º a 9º ano, aprovadas no Programa Nacional do Livro Didático - PNLD 2011. Tal análise se justifica pelo fato de os livros didáticos de Língua Portuguesa terem “papel central na construção de saberes sobre a língua” (BUNZEN, 2009, p.87). As coleções de livros didáticos além de constituírem um material de apoio ao professor para as atividades de ensino-aprendizagem de português, ou servirem como suporte de textos de leitura disponível para professores e alunos, delimitam a proposta pedagógica a ser trabalhada em sala de aula (COSTA VAL & MARCUSCHI, 2005).

No quadro da atual concepção de língua como um sistema discursivo, que “nasce, vive e se modifica na interação, e que se estrutura para a interação” (EVANGELISTA et alli., 1998, p.11), espera-se que o seu ensino seja conduzido de tal forma que o estudo de seus aspectos formais (da gramática da palavra, da oração, do período, da frase) não seja privilegiado, mas, ao contrário, que esteja aliado e a serviço da interlocução, que é feita por meio de textos e discursos. E dessa forma, espera-se que os livros didáticos de língua portuguesa (LDP) estejam cada dia mais articulados a essa mudança e empenhados em, de fato, ultrapassar o enfoque classificatório e normativista no estudo da língua, para poder levar os aprendizes a desenvolver suas habilidades de uso da língua falada e escrita.

Para analisar os livros das coleções, adoto os mesmos procedimentos de Marinho (2009) de modo que, inicialmente, faço uma apreciação geral das dezesseis coleções de livros didáticos aprovadas no PNLD 2011, com base nas Fichas Consolidadas, produzidas por avaliadores da Equipe Responsável pela Avaliação do PNLD 2011, e nas Resenhas das coleções, publicadas no Guia de Livros Didáticos PNLD 2011 – Língua Portuguesa¹⁷.

Inicialmente, busco verificar (1) se o trabalho com os conhecimentos linguísticos em cada coleção é autônomo ou está integrado ao ensino-aprendizagem de leitura e produção de textos; (2) se esse trabalho é proposto por meio de atividades predominantemente epilinguísticas ou metalinguísticas; (3) se os objetos linguísticos são abordados numa perspectiva predominantemente estrutural ou textual; e, finalmente, (4) se o tratamento dado aos conhecimentos linguísticos contribui ou não para uma reflexão sobre o uso da língua.

Posteriormente, apresento análises de algumas atividades presentes nos livros didáticos de duas das coleções aprovadas

¹⁶ Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG. Faculdade de Letras. Área de Língua Portuguesa. Rua Atenas, 281/101, Prado, 30411-230, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. jhcmr@uol.com.br

¹⁷ Guia de livros didáticos: PNLD 2011: Língua Portuguesa. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

no PNLD2011, atividades voltadas para o estudo da língua e da gramática, para exemplificar a concretização nos livros do trabalho com os conhecimentos linguísticos. Busco avaliar se – e em que medida – essas atividades contribuem para levar os alunos à reflexão sobre os fatos da língua portuguesa ou se elas estão mais voltadas para a transmissão de conteúdos, a aplicação dos conceitos estudados e a assimilação de uma metalinguagem, ainda numa perspectiva tradicional.

Análise geral do trabalho com os conhecimentos linguísticos nas coleções

Num primeiro momento, faz-se importante analisar as dezesseis coleções buscando compreender como os conhecimentos linguísticos são trabalhados em cada uma delas. A partir das Fichas Consolidadas das coleções e de suas respectivas resenhas, foi possível levantar dados sobre o ensino que discuto genericamente neste item.

A primeira questão que levanto é como se dá o trabalho com os conhecimentos linguísticos em cada coleção. Tradicionalmente, o ensino de conhecimentos linguísticos privilegia a forma, e com isso, o estudo da gramática se apresenta de maneira autônoma, de modo que o sistema da língua é detalhado, com a descrição de seus componentes morfológicos (substantivos, adjetivos, pronomes, verbos, etc.) e sintáticos (sujeito, predicado, transitividade verbal, orações coordenadas e subordinadas, etc.) em frases isoladas, limitando-se, muitas vezes, à transmissão de regras e nomenclaturas. Mas, o trabalho com os conhecimentos linguísticos, pode se dar de forma articulada ao ensino da leitura e da produção de textos, com a consideração de recursos da língua a partir do texto, buscando-se explicar seu funcionamento em diferentes gêneros textuais.

Como exposto em Marinho (2009), as coleções de LDP inscritas no PNLD 2002, no trabalho com conhecimentos linguísticos, privilegiavam um ensino tradicional conservador, propondo atividades de exploração metalinguística, que priorizavam a memorização pelos alunos. Também nas coleções avaliadas no PNLD 2004 constatou-se a permanência da tradição gramatical e a baixa frequência de atividades voltadas para o uso da língua (COSTA VAL; CASTANHEIRA, 2005). Dados do PNLD 2007 mostram que grande parte das coleções propunha um trabalho voltado para a reflexão sobre os usos da língua nos textos estudados (BUNZEN, 2009). Já quanto às coleções analisadas no PNLD (2010), a grande maioria abordava os conhecimentos linguísticos de forma relacionada ao trabalho com textos. Embora algumas delas apresentassem atividades de classificação de palavras ou expressões, por exemplo, sua tendência era privilegiar o funcionamento dessas palavras ou expressões no texto estudado. Em larga maioria, as coleções de LDP aprovadas no PNLD 2010 propunham um trabalho orientado para a reflexão sobre a língua e a linguagem, mais do que para a assimilação de conteúdos nos moldes tradicionais (MARINHO, 2009).

Todas as dezesseis coleções aprovadas no PNLD 2011 possibilitam a realização do trabalho com os conhecimentos linguísticos de forma articulada ao texto por proporem seções para o estudo de conteúdos gramaticais a partir do texto, considerando o funcionamento de elementos linguísticos na construção dos gêneros focalizados, ou explorando a função dos recursos linguísticos e os efeitos que podem ser obtidos com seu uso no texto. Em duas delas (12,5%), a articulação entre os eixos de leitura, produção de textos e conhecimentos linguísticos se destaca. Mas, encontram-se também, entre as dezesseis coleções, cinco (31,25%) que, embora busquem tal articulação, possuem seções que se atêm à exposição de conceitos e à aplicação de exercícios que visam à identificação e à classificação de classes de palavras e termos da oração, por exemplo.

Outra questão que levanto trata do tipo de atividade que predomina no ensino de conhecimentos linguísticos nas dezesseis coleções – se atividades epilinguísticas ou metalinguísticas. As atividades epilinguísticas são as que possibilitam aos alunos refletir sobre o uso de expressões e recursos linguísticos para chegar à construção de um conhecimento focalizado. Elas costumam ser propostas nas seções que focalizam o funcionamento de expressões e recursos linguísticos nos textos estudados, ou seja, que tratam desses conhecimentos numa perspectiva textual. As atividades metalinguísticas são as que se voltam para a assimilação de conceitos, classificações e regras, e são mais

comuns quando o trabalho com os conhecimentos linguísticos se dá numa perspectiva predominantemente estrutural. Nas dezesseis coleções os objetos linguísticos são abordados numa perspectiva estrutural, com maior ou menor enfoque em conceituações, definições, memorização de regras e propostas de realização de exercícios. E, em quatorze delas (87,5%), os objetos linguísticos são também abordados numa perspectiva textual. Nessas coleções, são propostas atividades que tratam de aspectos textuais, como coesão e coerência, continuidade e progressão temática, pontuação e paragrafação, explorados de tal forma que conduzem à reflexão sobre os elementos linguísticos usados no texto.

Em 12 coleções (75%), as atividades de análise da língua são predominantemente metalinguísticas, e a maior parte delas é relativa à identificação de classes de palavras e de funções morfossintáticas. Em quatro dessas doze coleções, encontram-se também as atividades epilinguísticas, como as que contribuem para desenvolver a habilidade dos alunos de compreender o uso de determinados recursos linguísticos para a produção de efeitos de sentido, por exemplo.

Oito coleções (50%) trazem atividades epilinguísticas, possibilitando a realização de um trabalho de análise e comparação de fatos da língua, em situações contextualizadas, ou de reflexão sobre os efeitos de sentido obtidos com o uso de termos da língua portuguesa ou dos sinais de pontuação, ou ainda de reconhecimento de relações semânticas, de variações linguísticas e de registros, por exemplo. Mas apenas quatro (25%) coleções apresentam majoritariamente esse tipo de atividade.

O último ponto a ser discutido é se o tratamento dado aos conhecimentos linguísticos contribui ou não para uma reflexão sobre o uso da língua. A análise do material relativo às quatorze coleções revelou que, em doze delas (75%), o ensino de conhecimentos linguísticos se dá com a transmissão de definições, conceitos e regras, mas que, em treze (81,25%), é dado espaço para a reflexão acerca desse conhecimento. Ainda, 10 coleções (62,5%) estão mais voltadas para a construção pelos alunos de conhecimento sobre a língua e a linguagem, e apenas duas delas (12,5%) voltam-se mais para a transmissão, com maior investimento na memorização de conceitos e regras gramaticais e na proposição de exercícios repetitivos para a memorização desses conteúdos.

No quadro abaixo, sintetizo o que expus sobre as análises do trabalho com os conhecimentos linguísticos proposto nas quatorze coleções aprovadas no PNLD 2011.

Como é a análise da língua		Abordagem		Atividades		Orientação metodológica	
Articulada ao texto	Autônoma	Estrutural	Textual	Epilinguísticas	Metalinguísticas	Reflexiva	Transmissiva
100%	31,25%	100%	87,5%	50%	75%	81,25%	75%
> 12,5%						> 62,5%	> 12,5%

Quadro 1

Esses números mostram que, embora haja maior número de coleções que apresente mais atividades voltadas para a metalinguagem e também um grande número de coleções que se ocupa com a transmissão de conteúdos, a maior parte das dezesseis coleções propõe um ensino de conhecimentos linguísticos que conduz à reflexão sobre a língua e a linguagem, a partir de uma análise articulada ao estudo de textos.

Um ponto que chamou a atenção, mas apenas após a análise dos dados das coleções, diz respeito à consideração do português brasileiro contemporâneo, na abordagem das normas urbanas de prestígio. Todas as coleções, ainda que não tenham tomado como objeto de estudo o português brasileiro, abordaram o uso recorrente da expressão “a gente” no lugar do pronome “nós”, em textos mais informais, e do pronome “você” para se referir à segunda pessoa, o uso de expressões aumentativas e diminutivas na linguagem popular e culta, o uso do verbo “ter” existencial, ou o uso dos

conectivos “aí” e “então” nas narrativas informais.

Análise de algumas atividades das coleções

Neste item, apresento alguns exemplos de atividades voltadas para o estudo da língua e da gramática, extraídas de livros didáticos de duas coleções aprovadas no PNLD 2011, visando mostrar como se concretiza nesses livros o trabalho com os conhecimentos linguísticos.

Exemplo 1 (coleção 24923COL01¹⁸, v.9, p.103):

1. Classifique as orações subordinadas dos períodos abaixo em subjetiva, objetiva direta ou objetiva indireta. Faça isso no caderno.
 - a) É necessário que se coma com moderação.
 - b) Não sei se analiso esse novo cardápio.
 - c) É importante que você cuide de sua saúde.
 - d) O médico disse que ela deveria se alimentar melhor.
 - e) Lembre-se de que esse restaurante nos pertence.
 - f) Convenci meu filho de que muitos doces não fazem bem.

Essa atividade pertence à seção “Estudo da Língua” que trabalha com as orações subordinadas e as orações subordinadas substantivas. São apresentados os três tipos de orações subordinadas, conforme a descrição tradicional, e em seguida são abordadas as orações substantivas, a partir de um exercício de classificação de termos da oração para conduzir os alunos à observação das funções que uma subordinada substantiva pode desempenhar em relação à oração principal. São apresentados e definidos os seis tipos de subordinadas substantivas, a partir de exemplos. Depois então são propostos vários exercícios de classificação de orações e de uso de nomenclatura tradicional, como o exercício do exemplo (1).

Mas esta mesma coleção traz, também na seção “Estudo da Língua”, atividades que possibilitam a reflexão pelos alunos, com os exercícios dos exemplos 2 e 3, abaixo, que exploram os valores semânticos das conjunções **como** e **que**.

Exemplo 2 (coleção 24923COL01, v.9, p.157):

- Dependendo do contexto, em que é empregada, a conjunção **como** pode apresentar diferentes sentidos: *causa*, *comparação* ou *conformidade*. Indique e anote no caderno o sentido expresso por essa conjunção em cada uma das frases a seguir:
- a) Realizei o trabalho como havia prometido.
 - b) Como foi insultado, resolveu ir embora.
 - c) Agia como se fosse um bicho assustado.

Exemplo 3 (coleção 24923COL01, v.9, p.158):

- Do mesmo modo, a conjunção **que** também apresenta sentidos diferentes, como, por exemplo, *causa*, *consequência*, *finalidade* e *comparação*. Indique no caderno o sentido expresso em cada uma das situações abaixo.
- a) Ela tinha tanto carisma que agradava a todos.

¹⁸ SOUZA, Cássia Garcia de & CAVÉQUIA, Márcia Paganini. 2009. *Linguagem: criação e interação*. 6a ed. São Paulo: Saraiva.

- b) Você nada melhor que eu.
- c) Fez-lhe o pedido que erguesse um monumento em homenagem a uma grande mulher.
- d) Estou feliz que você realizou seu sonho.

Outra coleção da qual apresento exemplos possui, para o trabalho com os conhecimentos linguísticos, uma seção intitulada “A língua em foco”, que contempla a gramática tradicional normativa, em seus aspectos prescritivos e descritivos, mas também a gramática de uso e a gramática reflexiva. O objetivo da obra com essa seção é incluir no ensino novos conceitos, para levar os alunos a não apenas descrever a língua, mas a efetivamente “operar a língua como um todo” (coleção 24976COL01¹⁹, v. 6, MP, p.8), apropriando-se dos recursos de linguísticos e utilizando-os de modo consciente em suas produções orais ou escritas. Nessa seção, os conteúdos são trabalhados de maneira transmissiva e progressiva, por meio de extensas exposições e exercícios de aplicação.

Mas essa seção apresenta subseções nas quais se propõe uma abordagem mais discursiva dos conhecimentos linguísticos. É da subseção “Semântica e discurso” que trago o exemplo 4, o qual possibilita aos alunos refletir sobre os valores das conjunções em uso e os efeitos de sentido gerados pela sua presença no texto estudado.

Exemplo 4 (coleção 24976COL01, v.8, p.201):

1. A conjunção coordenativa **e** pode assumir outros valores, dependendo da relação que estabelece entre os termos (orações ou palavras) coordenados.
Observe o emprego da conjunção **e** nesta frase:
Ela me olhou intensamente **e** não disse nada.
Note que, nesse caso, a relação que a conjunção **e** estabelece entre as duas orações é diferente daquela que **lhe** é comum, com valor aditivo, pois equivale a **mas** e tem, portanto, valor adversativo. A conjunção **e** pode ainda assumir outros valores.
Indique, entre as frases a seguir, aquela em que a conjunção coordenativa **e**:
 - tem valor adversativo;
 - tem valor conclusivo;
 - indica finalidade;
 - introduz uma explicação enfática.
 - a) Disseram estar famintos **e** não comeram quase nada.
 - b) Luciana saiu de casa bem cedo **e** já deve estar chegando ao interior.
 - c) Pensou em comprar flores **e** dá-las de presente para a mãe.
 - d) O garoto disse: “Não vou dar banho no cachorro hoje”. “**E** eu nunca”, respondeu a irmã.
2. A conjunção coordenativa **mas** também apresenta outros valores, além da ideia básica de oposição, contraste. Na frase “Ela é bonita, inteligente, **mas** principalmente delicada”, que relação a conjunção estabelece entre as orações: conclusão, explicação, adição ou alternância?

Esses exercícios ilustram o enfoque tradicional dado ao estudo das conjunções, quando se faz questão de enfatizar uma nomenclatura (conjunção coordenativa) e quando se insiste na ideia de que o estabelecimento das relações já é dado no texto e não construído no processo interacional, sendo as conjunções recursos que contribuirão para essa construção. Mas eles mostram também uma consideração de seu uso efetivo, em que assumem outros valores, exigindo, dessa forma, maior trabalho dos interlocutores para a interpretação das relações. Tais exercícios possibilitam uma análise pelos alunos do funcionamento e dos valores semânticos das conjunções.

Outro exemplo que trago é o de um exercício proposto na seção “Para escrever com coerência e coesão”, a qual trata

de objetos ligados à textualidade e ao discurso. Após a apresentação de um texto produzido por uma aluna do 1º ano do Ensino Médio, intitulado “A cidadania brasileira é inacessível”, são propostos os exercícios abaixo.

Exemplo 5 (coleção 24976COL01, v.9, p.211-212):

1. Observe o 3º parágrafo do texto e o emprego de articuladores no nível da frase.
 - a) A que termo anterior se refere a palavra **lhe**?
 - b) No 2º período, é feita referência a “outro exemplo”. Por que se emprega a palavra **outro**?
 - c) A que termo anteriormente expresso se refere a palavra **los**?
 - d) Identifique dois exemplos de conjunções que estabelecem articulação entre frases.
2. Observe que o 3º parágrafo é introduzido pela conjunção **no entanto**, que, no contexto, tem o papel de articulador no nível do texto. Essa conjunção é adversativa e seu papel é estabelecer uma relação de oposição. Entre quais ideias é estabelecida essa oposição.
3. O 4º e o 5º parágrafos do texto apresentam articuladores lógicos no nível do discurso. Quais são eles?
4. No 5º parágrafo, a conjunção **pois** introduz a ideia de conclusão.
 - a) Que outras ideias teriam o mesmo sentido que **pois**, no contexto?
 - b) A ideia de conclusão se dá apenas no interior do parágrafo em que é empregada a palavra **pois** ou em relação a todo o texto? Justifique.

Com essas atividades, a obra propõe uma reflexão sobre a articulação de idéias que, no nível da frase ou do texto, “normalmente se dá por meio do emprego de articuladores lógicos do texto e de conectivos, embora a presença destes não seja obrigatória” (coleção 24976COL01, v.9, p.211). O exercício 1 contempla o uso dos pronomes com função anafórica e de conjunções na articulação entre frases. O exercício 2 mostra a preocupação da coleção com a transmissão e a fixação de conceitos (“Essa conjunção é adversativa e seu papel é estabelecer uma relação de oposição.”), mas também propõe a análise do emprego de **no entanto** na articulação no nível do texto. Os exercícios 4 e 5 possibilitam aos alunos perceber a atuação dos conectivos na articulação de seqüências maiores do texto.

Os exemplos 4 e 5 ilustram o trabalho com os conhecimentos linguísticos nessa coleção que se realiza ora numa perspectiva mais estrutural, ora numa perspectiva mais textual, ora sob uma orientação transmissiva, ora sob uma orientação reflexiva.

Considerações finais

Nesta comunicação, apresentei uma análise do trabalho com os conhecimentos linguísticos que é proposto nas coleções de livros didáticos de língua portuguesa, de 6º a 9º ano, aprovadas no PNLD 2011. Os resultados aqui apresentados, esquematizados no Quadro 1, apontam para uma predominância do ensino de conhecimentos linguísticos numa orientação reflexiva. Dez das dezesseis coleções adotam uma perspectiva que favorece mais reflexão sobre o sistema da língua. Ainda, todas as dezesseis coleções abordam a análise da língua de forma articulada ao estudo de textos, ou seja, propõem atividades que integram o estudo dos objetos linguísticos ao estudo da leitura e também da produção de textos.

Analisei também algumas atividades extraídas de livros didáticos de duas coleções aprovadas no PNLD 2011 para mostrar como nessas coleções o trabalho com os conhecimentos linguísticos se efetiva tanto com a resolução de exercícios mais tradicionais, voltados para classificação de elementos e assimilação de nomenclaturas, quanto com a resolução de exercícios mais voltados para observação, análise e reflexão de recursos linguísticos nas seções que discutem do ensino de língua.

¹⁹ CEREJA, William Roberto & MAGALHÃES, Thereza Colchar. 2009. *Português: linguagens*. 5a ed. reformulada. São Paulo: Atual.

Referências Bibliográficas

BUNZEN, Clécio. 2009. Conhecimentos linguísticos na escola: como os livros didáticos vêm caminhando nesse terreno nebuloso. In: COSTA VAL, Maria da Graça (org.). *Alfabetização e língua portuguesa: Livros didáticos e práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, Ceale/FaE/UFMG. p.87-110.

COSTA VAL, Maria da Graça; MARCUSCHI, Beth (orgs.) 2005. *Livros Didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG; Autêntica.

COSTA VAL, Maria da Graça. (org.). 2009. *Alfabetização e Língua Portuguesa: Livros didáticos e práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, Ceale/FaE/UFMG.

COSTAVAL, Maria da Graça; CASTANHEIRA, Maria Lúcia. 2005. Cidadania e ensino em livros didáticos de alfabetização e de língua portuguesa (de 1ª a 4ª série). In: COSTA VAL, Maria da Graça; MARCUSCHI, Beth (orgs.) *Livros Didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, p.147-184.

EVANGELISTA, Aracy A.M. et al. 1998. *Professor-Leitor, Aluno-Autor: Reflexões sobre avaliação do texto escolar*. INTERMÉDIO Cadernos CEALE. Vol. III. Ano II. Out. Belo Horizonte: Ceale/Formato.

MARINHO, Janice Helena Chaves. 2009. O trabalho com conhecimentos linguísticos em livros didáticos de LP analisados no PNLD 2010. *Anais do II SIMELP*. SLG 25 – Texto e gramática em livros didáticos de Língua Portuguesa.

ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. (orgs.). 2003. *Livro Didático de Língua Portuguesa, Letramento e Cultura da Escrita*. Campinas/SP: Mercado de Letras.

GRAMÁTICA A PARTIR DE TEXTOS: UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO PÚBLICO ESTADUAL

Maria Luceli Faria BATISTOTE²⁰

RESUMO: O contexto escolar, como instância produtora/reprodutora de textos, logo um lugar de produção de sentidos na sociedade, suscita questões que se insurgem como problemas do ensino e da aprendizagem da Língua Portuguesa. Tendo como base as contribuições da Gramática Normativa e da Linguística Textual, esta comunicação tem como finalidade discutir e socializar os resultados obtidos no projeto “Além das palavras: leitura e escrita no ensino público”, desenvolvido na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. A partir de atividades que associam teoria x prática de leitura e escrita, buscou-se além de estabelecer vínculos com ensino x pesquisa x extensão, discutir questões relativas à formação básica e assessorar as escolas públicas estaduais participantes, no processo de leitura e escrita. Os problemas mais sérios destacados foram os de correção gramatical, sobretudo de concordâncias nominal e verbal. Cada frase foi fichada e analisada separadamente com a finalidade de perceber os porquês dos erros. Após a análise, buscou-se apoio em Bastos e Mattos (1992), com momentos para um trabalho particularizado, nascido do texto de cada aluno, retornando aos textos escritos e reestudando os pontos falhos, fazendo uma reflexão sobre os assim chamados erros de concordância. O resultado desta experiência nos leva a afirmar que é necessário, ao professor, entrelaçar as teorias linguísticas, o construtivismo e a gramática à prática; discutir o quê, para quê, para quem ensinar, além de enfatizar as relações semântico-sintáticas e as teorias sociolinguísticas sobre dialetos e registros.

PALAVRAS-CHAVES: leitura; escrita; ensino; gramática.

O presente artigo se insere numa pesquisa mais ampla (ainda em curso), na qual buscamos refletir, com base nas contribuições da Gramática Normativa e da Linguística Textual, sobre o processo de leitura e escrita em escolas públicas estaduais de alguns municípios localizados no Estado de Mato Grosso do Sul - Brasil, buscando propiciar o efetivo desenvolvimento do tripé ensino x pesquisa x extensão.

Neste momento, apresentaremos o resultado da experiência desenvolvida em uma das escolas públicas participantes do projeto.

Partimos do pressuposto de que dentre os vários problemas com que se defronta o professor de português, no ensino fundamental e médio, destacam-se as diferentes modalidades linguísticas que caracterizam a fala dos alunos, com as quais precisa operar sem fazê-lo de modo discriminatório. Ademais, faz-se necessário a conscientização de que a escrita ocupa papel preponderante no processo de transmissão de valores culturais e, pois, é imprescindível que o ensino da língua portuguesa seja um agente condutor do aluno ao domínio da língua escrita.

Embora reconhecendo a validade das formas coloquiais e apresentando tolerância e respeito ao “padrão” linguístico dos alunos, nossa preocupação fundamental foi enfatizar o formal, ou seja: fornecer ao aluno os instrumentos necessários à adequação de seu discurso ao contexto escolar, ensinando-lhe, em primeiro plano, padrões linguísticos de prestígio para situações formais.

Dessa forma, o tópico gramatical abordado foi concordância (verbal e nominal), um dos princípios considerados de grande relevância para a expressão formal no texto escrito.

Para tanto, os procedimentos metodológicos constituíram-se, na análise, em um primeiro momento, de 32 produções textuais, redigidas, por alunos da 6ª série, a partir da narrativa Tristelândia²¹.

20 Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, CCHS, Câmpus de Campo Grande, Rua Euclides da Cunha, 349, Ap. 1002, Centro, 79020-230, Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil, lucelibatistote@hotmail.com

21 In: ARAÚJO, Henry Corrêa de. Dr. Gargalhada, o distribuidor de sorrisos. Rio de Janeiro, Codecri, 1983, p. 3-6).

Após a leitura, em voz alta, e interpretação do texto, feita oralmente, solicitamos que criassem uma história em que aparecesse uma cidade totalmente diferente de Tristelândia, onde tudo fosse alegria.

Para a análise dos resultados, bem como para a exemplificação, não consideramos os problemas ortográficos dos alunos, uma vez que não são relevantes para os nossos propósitos. Desta maneira, os vocábulos dos exemplos foram transcritos da forma como estão dicionarizados. O estudo do texto produzido como um todo pareceu desnecessário, razão pela qual foi feita a escolha do estudo da frase.

Cada frase foi fichada e analisada separadamente com a finalidade de detectar os porquês dos erros de concordância. Encontramos 36 frases construídas inadequadamente.

Após a análise dos desvios encontrados nas produções apoiamos-nos em Bastos e Mattos (1992), que sugerem uma série de atividades que enfocam exatamente aspectos problemáticos quanto ao emprego da língua escrita pelos alunos ao fazerem suas produções textuais.

Foi feito um trabalho particularizado, nascido do texto de cada aluno, retornando aos textos escritos e reestudando os pontos falhos, fazendo uma reflexão sobre os assim chamados erros de concordância.

Foram trabalhados exercícios de concordância nominal, que enfocam a questão do adjetivo (funcionando como adjunto adnominal) flexionando-se em gênero e número, conforme o nome que acompanha; exercícios que tratam da questão da concordância do adjetivo quando tem função de predicativo; exercícios de concordância verbal para reforçar a regra da concordância do verbo com o sujeito, em que pese a presença de outros elementos que tanto tentam o aluno a fazer a concordância inadequada.

Observando-se que as construções inadequadas restringem-se aos erros comuns de concordância, percebe-se então a importância desses exercícios propostos a partir dos desvios encontrados nos textos dos alunos.

Após fornecer uma gramática simplificada e acessível ao nível de conhecimento dos alunos, esperando-se que eles conseguissem elaborar seus textos sem a presença dos erros mais comuns de concordância, trabalhamos, em um segundo momento, com 32 redações produzidas pelos alunos já mencionados, a partir de um novo texto narrativo “O Monstro”²².

Após a leitura, em voz alta, e interpretação do texto, feita oralmente, solicitamos que criassem, desta vez, uma narrativa em que aparecesse a figura de um monstro como personagem principal.

1. O ensino da Língua Portuguesa: algumas reflexões

Entendemos ser prematura a apresentação, em uma 6ª série, daqueles chamados “casos difíceis”. Por outro lado, por que aprender regras de concordância que não caracterizam o uso cotidiano da língua?

Como bem observa Possenti (2004:52):

(...) provavelmente, concluiremos que não é necessário estudar gênero, número, concordância etc., a não ser quando os alunos efetivamente erram e naqueles casos em que erram. Ou seja: há uma grande probabilidade de que, na maioria, absoluta dos casos em que a estrutura da língua prevê a ocorrência do fenômeno da concordância, os erros sejam pouco numerosos. [...] Se ocorrerem problemas, que se trabalhe sobre eles. Se não ocorrerem, não há porque trabalhar com eles.

²² In: RIOS, Rosana. O Monstro. O Estado de São Paulo, “O Estadinho”. São Paulo, 16/12/1990, p.4).

Convém enfatizar que falta ao ensino de Português, de modo geral, uma noção mais clara e exata sobre o que se deve ensinar. Considerando essas questões, procuramos trabalhar, de forma ampla e clara, as regras gerais de concordância, vinculadas, sempre, ao texto produzido pelo aluno.

Luft (1993) afirma que os professores devem encarar com toda lucidez o fato de que, no ensino-aprendizagem da língua materna, os alunos vêm a escola com uma gramática internalizada. Eles são capazes de conjugar verbos, fazem concordância, estruturam frases e dispõem adequadamente as palavras.

A escola deve, então, para não frustrar ou “traumatizar”, aceitar passivamente o falar do aluno a sua gramática?

Não. À escola cabe trabalhar com a teoria (gramática) do aluno, reforçando, ampliando, até se aproximar ou chegar à gramática da língua culta padrão. E como fazê-lo se não for pela gramática? Como aponta Soares (1986), a aquisição, pelas chamadas camadas populares, da modalidade linguística de prestígio é o meio de retirar do controle exclusivo das classes dominantes um de seus principais instrumentos de dominação: o discurso.

Não se trata, porém, de ater-se, exclusivamente, ao ensino de regras gramaticais ou vocabulário. Mas sim, de mostrar o desempenho do processo de comunicação como uma função vital para o ser humano, pois se quisermos obter colaboração ou respostas necessárias a nossa sobrevivência ou nossa legitimidade enquanto cidadãos, devemos comunicar nossas necessidades ou ideias. Para isso, precisamos estimular nosso destinatário a produzir uma resposta que nos satisfaça, tendo consciência de que nosso pensamento não é transparente. Para tanto, será necessário falar ou escrever de modo que nosso interlocutor nos compreenda e se convença.

Nesse sentido, Lara (1999: 225), destaca a necessidade de o professor tomar conhecimento da possibilidade de buscar ações alternativas que transformem as aulas de português em processos de interlocução efetiva.

Importa, ainda, destacar que segundo Brito (2001:16), aprender gramática é tornar-se capaz de reconhecer e evitar as ambiguidades na língua, reconhecer a ideologia num enunciado aparentemente simples, ler numa regência forçada a tentativa de imposição de uma crença ou de um valor.

2. Descrição da experiência

Nas produções analisadas, a partir do texto 1 (Tristelândia), apontamos os seguintes desvios:

Concordância nominal

I. Problemas de concordância nominal em que não se faz a concordância do adjetivo, na função de predicativo, com o sujeito:

Todos eram **saudável** [...]

As ruas era todas **asfaltada**.

Todos nasciam, cresciam e morriam **feliz**.

As ruas de Felizlândia era **limpa** e **asfaltada**.

Os alunos é tão **alegre** quanto a professora.

As **lanchonete** sempre estava **cheia** dia e noite com festa.

Ficava olhando como eram **alegre** as crianças.

Na frase: De tanto serem **feliz** deixa a cidade mais bonita do que já é., notamos que a elipse do sujeito (recurso coesivo)

conduz o aluno a não fazer a concordância, já que o sujeito não está explícito no plano do sintagma e, na frase anterior, houve a concordância.

Na frase: Era tudo e todos **feliz**, percebe-se que a ordem inversa a posposição do sujeito e a presença de dois núcleos de números diferentes criam um caso complexo.

Se desmembrarmos o conjunto, temos:

1. Era tudo feliz – concordância correta.
2. Era todos feliz – concordância incorreta.

Em casos assim, o professor deve sugerir o uso da ordem canônica: Tudo e todos eram felizes.

II. Problemas de concordância nominal em que não se faz a concordância do adjetivo na função de predicativo com o objeto:

As casas tinham janelas de corações e portas sempre **aberta** para suas visitas.

Concordância verbal

I. Verificam-se casos de concordância verbal, em que não se faz a concordância do verbo com o sujeito, possivelmente por este estar posposto àquele:

Na rua Alegórica **passava** os veículos enfeitados, também passava todos os moradores sempre sorrindo.

Lá só **morava** pessoas alegres.

Na rua principal **passava** bicicletas, carros, motos, gente e até crianças.

Lá **passava** todos como: prefeito, os professores, as crianças, os namorados, as bicicletas, os carros.

Observe-se que, em todos os exemplos destacados, antes da forma verbal surge, implícita ou explicitamente, um substantivo no singular. É possível apontar que o aluno tem consciência da necessidade da concordância, porém não sabe qual é o sujeito da frase. Falta-lhe conhecimento gramatical.

Como se percebe, a anteposição do verbo em relação ao sujeito causou a falta de concordância. Nota-se que não se trata simplesmente de ausência de concordância e sim de tentativa de adaptar flexão de um termo a outro anterior.

II. Casos de concordância verbal, em que não se faz a concordância do verbo com o sujeito, possivelmente por não conseguir detectar o sujeito da frase:

Meus avós **mora** na cidade de Tristelândia eu que queria que eles morassem aqui em Alegrelândia.

Se alguém tivesse problema logo todos **ajudava**.

Todo fim de tarde as pessoas **ia** lá.

As criança **ia** mas só **brincava** lá fora.

Todos eram saudável porque a vida que **levava** em Alegrelândia era só alegria.

As ruas **era** todas asfaltada.

As pessoas que moram lá **é** de bem com a vida.

Os moradores de Alegrelândia **era** uma pessoas muito trabalhadeiras e sempre alegres.

Na frase: As crianças de Alegrelândia todo final de semana vai a praia para brincarem e tomar banho de mar., nota-se que o aluno utiliza o verbo brincarem: infinitivo flexionado. Parece ter consciência da noção da pluralidade do

sujeito, porém não conhece as regras para o emprego do infinitivo flexionado; regras que são desconhecidas até pelos professores e sobre as quais não há concordância unânime entre os gramáticos.

III. Casos de concordância indevida com o verbo haver:

Era uma cidade muito feliz, lá haviam árvores, flores, jardins, sol.

Em Felizlândia haviam várias ruas.

O verbo **haver**, empregado na acepção de **existir**, é, segundo as regras gramaticais, impessoal; deve ficar na 3ª pessoa do singular, porém, entre os clássicos, o verbo (com sentido de existir) deixa de ser muitas vezes impessoal. Alguns escritores de renome empregaram o verbo haver em frases existenciais, dando-lhe por sujeito o que, segundo as gramáticas normativas, é objeto direto. Assim sendo, Camões teria cometido desvios gramaticais em:

Hajam festas de prazer

Hajam cantos para ouvir.

Assim, se, em português, o aluno deve flexionar o verbo “existir” conforme a pessoa do sujeito, por que não fazê-lo com relação ao verbo “haver”, que tem o mesmo sentido? Sabe-se que a expressão de um juízo é feita por uma proposição que, em geral, deve estruturar-se sobre a dicotomia essencial existente na gênese da frase na mente do falante: sujeito e predicado. Ocorre, porém, que a estrutura gramatical da proposição nem sempre corresponde à estrutura lógica do juízo. Disso decorre o que chamamos “erro de concordância” que, nos exemplos em questão, só ocorre na estrutura de superfície, não comprometendo, pois, o plano de significado.

Fato idêntico ocorre quando o aluno emprega o verbo “ter”, na acepção de “existir”, com a diferença de que o uso de “ter” é característico da “linguagem” falada: As casas de Felizlândia viviam com as portas abertas lá tinham passarinhos, flores, árvores.

Enquanto não houver, porém, uma gramática-padrão da língua portuguesa que leve em conta o plano do significado, ao professor de português cabe mostrar, tentar explica e justificar a regra gramatical.

Com relação às produções analisadas, a partir do texto II (O Monstro), observamos os seguintes desvios:

Concordância nominal

I. Problemas de concordância nominal em que a marca surge apenas no artigo:

Vi um monstro horroroso, com as **pata** cabeluda.

II. Problema de concordância nominal em que a marca aparece apenas nos dois primeiros elementos:

Tem olhos pretos bem **grande**, tem dentes amarelos para fora da boca.

Neste caso, percebe-se que o aluno não vê a unidade do sintagma, não observa que “pretos” e “grande” se relacionam ao mesmo núcleo “olhos”.

III. Caso de concordância nominal em que a marca de plural surge apenas no adjetivo:

Pela praia havia grandes **pegada** para o fundo do mar.

CONCORDÂNCIA VERBAL

I. Caso em que o aluno faz a concordância com o substantivo mais próximo (“grupo”):

Nas férias podemos fazer uma excursão, mas para isso era preciso que todos do grupo **concordasse**.

II. Caso em que possa ter ocorrido processo inverso: confusão entre as regras diferentes para existir e haver.

Um capitão de navio não acreditava que **existia** monstros.

Das frases analisadas, constatamos uma redução considerável do número de erros, o que comprova a eficácia dos exercícios trabalhados antes da aplicação do segundo texto.

Perspectiva finais

O português, nosso bem ou patrimônio coletivo, é o componente central da cultura brasileira e como tal transmite os valores dos demais sistemas culturais inseparáveis da língua: a família, a educação, a economia, a moral, a política, as artes, a religião. Podemos dizer que a língua materna e a cultura nacional são sistemas que subjazem à identidade linguístico-cultural do indivíduo. Consequentemente, a educação em língua portuguesa deverá basear-se em valores diversos, que refletem a natureza complexa e multiforme dos sistemas linguístico e cultural. Não basta, portanto, fazer da língua portuguesa um mero instrumento de comunicação. Ao professor cabe insistir no ensino dos princípios básicos que regulam o funcionamento de nosso sistema linguístico, a fim de que o aluno, além de ser capaz de comunicar-se em seu “estilo” informal, possa expressar-se, especialmente em seus escritos, com clareza e correção, cuidando da coesão e da coerência textuais, princípios que só serão obedecidos, de fato, se se considerarem às regras básicas ditadas pela gramática normativa, dentre as quais há que serem destacadas as de concordância.

Referências Bibliográficas

- ARAÚJO, Henry Corrêa de. *Dr. Gargalhada, o distribuidor de sorrisos*. Rio de Janeiro, Codecri, 1983.
- BASTOS, L. K. & MATTOS, M. A. *A produção escrita e a gramática*. 2.ed., São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BRITO, E. V. (org.). *PCNs de Língua Portuguesa: a prática em sala de aula*. São Paulo: Arte & Ciência, 2001.
- LARA, G. M. P. *Autocorreção e auto-avaliação na produção de textos escolares: relato crítico de uma experiência*. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 1999.
- LUFT, C. P. *Língua e liberdade*. 2.ed., São Paulo: Ática, 1993.
- POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. 11.ed., Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.
- RIOS, Rosana. *O Monstro*. O Estado de São Paulo, “O Estadinho”. São Paulo, 16/12/1990, p.4).
- SOARES, M. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 3.ed., São Paulo: Ática, 1986.

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA SOB UMA PERSPECTIVA ARGUMENTATIVA: LÍNGUA, DISCURSO E PENSAMENTO CRÍTICO

Wander EMEDIATO²³

(UFMG/FAPEMIG)

RESUMO: O objetivo desta reflexão é apresentar uma proposta de trabalho voltada para o desenvolvimento da competência escrita em Língua Portuguesa a partir de um exercício sistemático sobre as formas de raciocínio e de sua expressão lingüística e discursiva. Trata-se, assim, de uma reflexão que associa o problema do desempenho lingüístico na escrita e na leitura à problemática da argumentação e do pensamento crítico. Ao propor uma abordagem argumentativa para o ensino da expressão escrita e da leitura em Língua Portuguesa desejo enfatizar a relação intrínseca e fundamental entre essas duas competências e o problema do pensamento crítico. Isso significa contestar o pressuposto, não atestado, de que o ensino de modelos de textos e de regras gramaticais desenvolvem bem essas competências. Trata-se, aqui, de propor uma abordagem argumentativa que leve o aprendiz a exercitar o seu pensamento e expressá-lo linguisticamente em uma dinâmica dialética e dialógica, simulando situações argumentativas seja na expressão de seu pensamento na escrita, seja na problematização de textos no processo de leitura.

PALAVRAS-CHAVE: ARGUMENTAÇÃO; LEITURA; ENSINO; PENSAMENTO CRÍTICO.

Introdução

Pode ser surpreendente que, após um longo período de debates sobre a língua falada e a variação lingüística, a necessidade do ensino e do desenvolvimento escrito da variante culta da língua se torne quase consensual entre os educadores. Todas as avaliações nacionais e internacionais que colocam em evidência o déficit de escrita e de leitura no Brasil dizem respeito ao domínio da língua portuguesa culta. Certamente, ninguém nunca imaginou que o problema do letramento e do iletrismo, bem como do fraco desempenho na escrita, pudesse concernir outra variante que não a variante padrão e a norma culta. Há também a certeza de que vários anos de estudos de língua portuguesa no ensino fundamental e médio não foram suficientes para a formação do aluno no manuseio da língua portuguesa culta e no desempenho do leitor. O frágil desempenho na expressão escrita é um fator agravante do desempenho dos alunos, pois eles precisam expressar raciocínios e pensamentos complexos através da escrita na elaboração de trabalhos e nas avaliações.

As propostas para os níveis fundamental e médio para o ensino da língua não têm alcançado o objetivo de desenvolver nos alunos uma competência lingüística e discursiva satisfatória. Cientes desse problema, vários cursos de graduação universitária no Brasil têm oferecido em seus currículos, durante o ciclo básico, cursos de português voltados para a produção de textos e para a leitura. Mas a concepção de escrita competente e de leitura eficiente ainda se encontra bastante reduzida aos aspectos formais do sistema linguístico, ou seja, à gramática e à correção ortográfica. Com efeito, um dos problemas fundamentais do ensino da língua para fins de produção textual tem sido ainda a tradicional idealização das regras gramaticais e da correção ortográfica para o bom desempenho da redação. No que concerne à leitura, é perceptível na maioria dos manuais uma hesitação entre reflexão sobre os conteúdos do texto e uma prática de identificação primária de aspectos formais do texto ou mesmo de conteúdos mais ou menos óbvios, como fica evidente na atividade abaixo, presente em um livro didático brasileiro bastante utilizado nas escolas, que reproduzimos aqui:

A HORA DO TEXTO

Só a roupa do corpo

²³ - UFMG, Faculdade de Letras. Avenida Antônio Carlos 6627. Pampulha. CEP: 31270-901. Belo Horizonte, MinasGerais, Brasil. wemediato@hotmail.com

E.O. 13, C.F. 13 e M.C. 15, moram embaixo do elevado Costa e Silva, o famoso minhocão, que fica na região central de São Paulo. Os três têm família e casa pra morar, mas preferem viver na rua. “Saí de casa por causa do meu padrasto”, conta C. Os amigos vivem juntos, só com alguns trapos. O que eles fazem pra se divertir? “A gente brinca, zoa por aí e fica deitado”. Diz E. (Folha de S. Paulo, 27 out. 2001. Folhinha on-line)

O texto acima foi extraído do jornal brasileiro Folha de São Paulo e inserido no livro didático em uma seção que busca discutir o gênero “notícia”. O texto é acompanhado da seguinte atividade:

1. Esse texto é uma pequena notícia. Apesar de curta, ela apresenta os elementos básicos da informação, que você já conhece: **quem** é notícia, o **que** aconteceu, **onde**, **quando**, **como** e por quê. Indique, no caderno, os elementos dessa notícia.
2. O jornalista que escreveu a notícia certamente foi até o local onde os garotos vivem e conversou com eles. Além dos elementos básicos da notícia, podemos perceber que ele procurou saber outras coisas. Indique-as no caderno.
3. Muitas informações são dadas de forma direta, com transcrição literal (exatamente daquilo que foi dito) das palavras dos meninos. Copie no caderno o que nos indica que a transcrição desse texto é literal. Você diria que colocar as palavras dos garotos no texto atribui mais veracidade à notícia? Por quê?
4. “A gente brinca, zoa por aí e fica deitado”. Quem diz essa frase é E., um menino. Agora considere-a do ponto de vista gramatical: o sujeito de **brinca**, **zoa** e **fica** é “a gente”, uma expressão feminina. a) pensando nisso, como deveria ficar o adjetivo deitado? Escreva no caderno. b) Por que o menino usou o adjetivo na forma masculina? Explique no caderno.

Sem aprofundar a análise desse material, gostaria apenas de ressaltar os seguintes aspectos:

1 – ao retirar o texto do jornal e inseri-lo no livro didático, ocorre um procedimento de transposição didática e de reconfiguração de seus parâmetros de produção e de interpretação. O gênero jornalístico e o tipo textual “notícia” são esvaziados e anulados pelo procedimento de transposição. Isso é notável quando verificamos que as atividades não problematizam o fato noticiado (o problema da infância e do menor abandonado), mas serve de pretexto para o ensino de gramática e de outros aspectos formais e codificados da narração (perguntas clássicas: quem? O quê?, onde?, quando?, como?, por quê?).

2 – Se o problema noticiado não é discutido, o próprio problema do gênero e do tipo textual também não é ou, no máximo, se encontra simplificado com afirmações do tipo “o jornalista que escreveu a notícia certamente foi ao local...; esse texto é uma pequena notícia...; ... apresenta os elementos básicos da informação.

Em nenhuma das atividades o aluno é levado a refletir sobre o fato (complexo) relatado pelo jornal, nem sobre as condições de produção do discurso jornalístico. Restaria ainda questionar qual o papel do aluno na leitura desse texto e na atividade proposta. Aprender as regras da concordância nominal? Descobrir que citar as palavras de alguém confere credibilidade à notícia? Descobrir que tal texto é uma notícia? Aprender a identificar informações explícitas de um texto? Seja como for, nenhuma dessas atividades busca desenvolver o pensamento crítico do aluno, nem mobilizar ou exercitar o seu raciocínio lógico. O texto serve de pretexto para atividades tradicionais de classificação gramatical e de identificação de informações.

Com efeito, há, nos alunos de ensino médio e mesmo nos estudantes universitários, uma significativa deficiência em relação ao domínio das estruturas gramaticais e formais da língua culta. No entanto, o maior problema não se situa na apreensão de regras formais do código linguístico, mas na própria expressão do pensamento e na apreensão dos aspectos discursivos e linguísticos capazes de dar conta dessa expressão. Muitos alunos apresentam clara dificuldade para expressar relações lógicas entre os conceitos e as idéias, para estabelecer laços de causalidade e consequência,

expressar oposições e contrastes entre eventos e opiniões, construir definições e exemplificações tendo como base dados da realidade, enfim, planejar e organizar as idéias. À dificuldade para expressá-las se junta também a dificuldade de interpretá-las na leitura de textos e de problemas da realidade. Tais dificuldades estão relacionadas muito mais com o exercício da competência argumentativa do que com a revisão pura e simples de conceitos e regras gramaticais que continua, apesar de tudo, idealizada na formação escolar, como demonstra a atividade do livro didático que mencionamos acima.

Argumentação: teoria e aplicação

Ao propor uma abordagem argumentativa para o ensino da expressão escrita e da leitura em Língua Portuguesa desejo enfatizar a relação intrínseca e fundamental entre essas duas competências e o problema do pensamento crítico. Trata-se, aqui, de propor uma abordagem argumentativa que leve o aprendiz a exercitar o seu pensamento e expressá-lo linguisticamente em uma dinâmica dialética e dialógica. A argumentação envolve um dispositivo de enunciação complexo, e não apenas a aprendizagem de tipologias de argumentos que possam ser usadas ou identificadas em algumas situações. A argumentação deve estar no centro de um dispositivo dialógico, como propõe Moeschler (1985: 47. Tradução nossa):

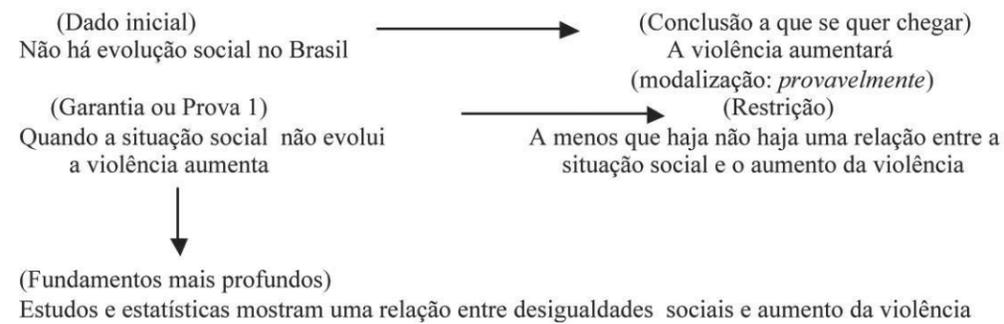
Um discurso argumentativo [...] surge sempre em relação a um contra-discurso efetivo ou virtual. A argumentação é, nesse sentido, indissociável da polêmica. Defender uma tese ou uma conclusão remete sempre a defendê-la contra outras teses ou conclusões, assim como entrar em uma polêmica não implica apenas um desacordo [...]. mas, sobretudo, a posse de contra-argumentos. Esta propriedade que tem a argumentação de estar submetida à refutação me parece ser uma de suas características fundamentais e a distingue claramente da demonstração ou da dedução, que, no interior de um sistema dado, se apresentam como irrefutáveis.

A expressão do pensamento crítico se coaduna com uma concepção da argumentação que exige dos locutores que se instalem em posições dialéticas e dialógicas de refutação, buscando os argumentos e os contra-argumentos indispensáveis à sua justificação. A essa posição dialógica da argumentação, acrescentamos o esquema argumentativo de S. Toulmin e de sua abordagem proposta por Jean-Michel Adam, bem como dos pressupostos normativos da pragmadialética de van Eemeren & Grootendorst. Acreditamos que a dimensão crítica proposta por esses autores permitem a elaboração de uma abordagem pedagógica do processo argumentativo para o desenvolvimento da expressão do pensamento através da escrita e da leitura.

1.1. O esquema de S. Toulmin

O Modelo de S. Toulmin tem o mérito de compatibilizar a relação lógica entre o argumento e a conclusão com as premissas implícitas que servem de garantia (ou lei de passagem) a essa relação, além de prever eventuais reservas (refutações) que reclamariam a explicitação de novas justificações ou garantias. Além disso, Toulmin integra ao processo de argumentação o fenômeno de modalização, responsável por indicar a força com que a relação Argumento/Conclusão é apresentada pelo locutor e o Campo, universo onde se buscam os argumentos e a validade da argumentação. Apresento abaixo o esquema de Toulmin aplicado a um exemplo razoável de discussão acerca de um problema brasileiro:

O ESQUEMA DE S. TOULMIN.



Nota-se que, no esquema proposto por Toulmin, o locutor apresenta um dado inicial (D) que já possui valor de argumento para se chegar a uma determinada conclusão (C). Em seguida, diante de uma possível (e pressuposta) réplica por parte de um adversário, são exigidas novas garantias, ou provas, para fortalecer a conclusão e rebater a réplica ou restrição possível. A apresentação de provas e garantias sugere o estudo de uma tipologia de provas que garantiriam as conclusões, dando-lhes a força necessária para que a conclusão seja a mais fundamentada possível. A apresentação de fundamentos mais profundos e consubstanciados cumpriria essa função, como argumentos fundados na estrutura do real, como o caso de estatísticas e provas mais evidentes. A modalização representa o valor de verdade que o locutor aplica à sua proposição (certeza, necessidade, probabilidade, dúvida, etc.).

1.2. O esquema de Toulmin na lingüística textual de Jean-Michel Adam

Jean-Michel Adam (2004) vai se inspirar no esquema de Toulmin, a partir da reformulação de Jean-Paul Grize desse mesmo esquema, buscando recuperar o processo argumentativo e sua dimensão enunciativa. Vale evocar aqui um dos exemplos de Adam e que poderão inspirar a nossa abordagem pedagógica. Adam analisa uma notícia publicada na imprensa francesa sobre os atletas que se dedicam a esportes radicais. De início, a reportagem enuncia em seu título o seguinte:

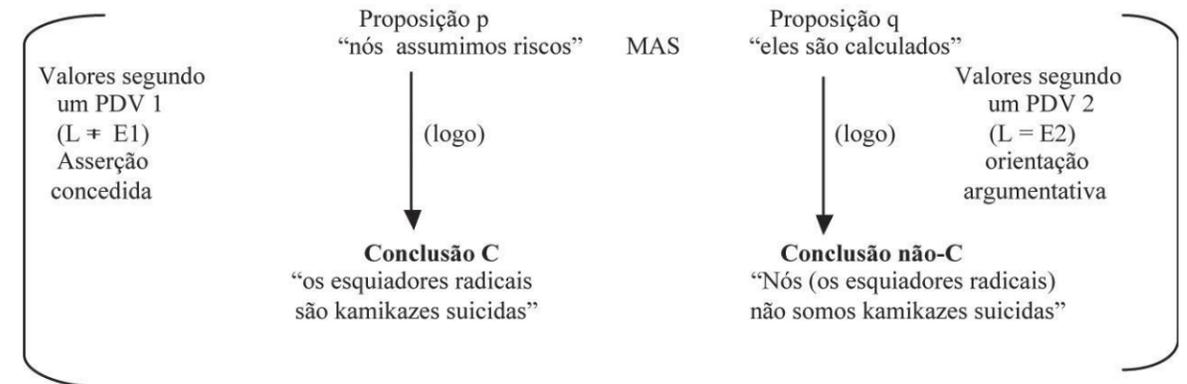
(1) – Se os atletas radicais se vendem, é para ganhar sua liberdade.
Seguido de um subtítulo:

(2) – Convidados pela escola de administração e de comunicação de Vernier, Sébastien Bourquin, Eric Escoffier e Dominique Perret evocam seus desafios, e o preço a pagar para viver sensações fortes.

Para Adam, (2) é uma sequência informativa, não argumentativa. (1) é uma sequência explicativa (se P <explicação> é para q). Se de um lado, o enunciado P pode gerar um tipo de inferência ética negativa relacionada a um mundo mercantil (se vender por dinheiro), o enunciado q relativiza a inferência negativa evocando uma razão ética positiva, a da liberdade. Mas o interessante em seu exemplo é o enunciado que virá em seguida, em forma de discurso relatado:

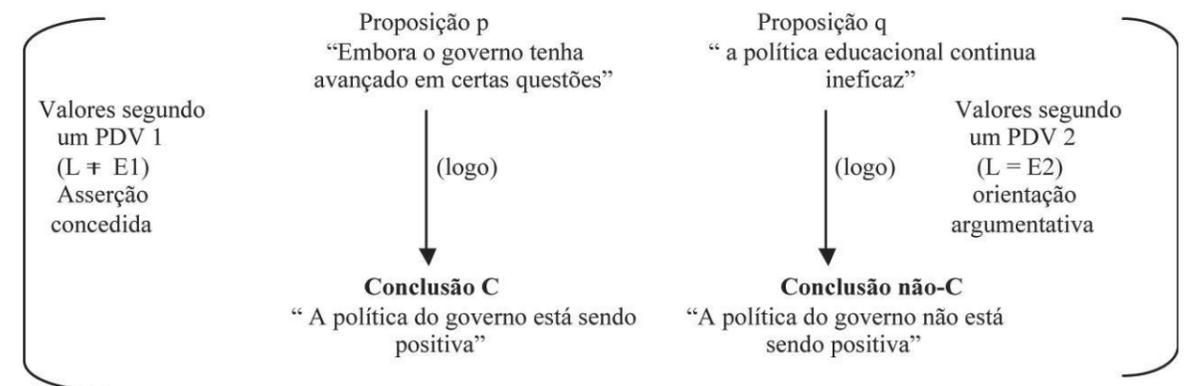
(3) - Dominique Perret, esquiador radical: “Nós não somos kamikazes suicidas: sim, nós assumimos riscos, mas eles são calculados.”

O exemplo retirado da reportagem permite a Jean-Michel Adam elaborar o seguinte esquema representativo da argumentação que ocorre em (3):



Isso nos permite explorar, em nossa proposta de aplicação pedagógica, a complexidade de uma forma (A, mas B) e os movimentos de pensamento que essa forma evoca. Ela permite evocar um ponto de vista (PDV1) que se sustenta em certos valores bem representados em certo campo (o valor da vida, que não compreende a atitude de colocá-la em risco) e refutá-lo dentro de outro campo, o do esporte, com seus próprios valores e sua própria racionalidade, expressos em um ponto de vista diferente (PDV2). Assim, o locutor, que se identifica com o PDV2 e o defende, o faz sem desconsiderar parte do ponto de vista do enunciador 1, ele concorda que eles assumem riscos, mas refuta a conclusão de que sejam kamikazes suicidas, evocando a racionalidade dentro do esporte (os riscos são calculados).

O esquema argumentativo de Toulmin, com as contribuições de Grize e de Jean-Michel Adam, pode constituir um ponto de ancoragem e suporte ao trabalho sobre a expressão do pensamento na escrita e na leitura por meio da apreensão e das práticas dos mecanismos argumentativos em jogo e das possibilidades lingüísticas de expressão. Assim, se retomamos o esquema cima, podemos fazer a engrenagem funcionar com elementos da língua aplicados às formas lógicas do raciocínio. Vejamos uma forma lógica do tipo (Embora A, B) aplicada à expressão de um pensamento sobre certo assunto (objeto):



O locutor concede a um enunciador 1 de um ponto de vista positivo sobre o governo um avanço em certas questões, mas orienta a sua argumentação para a refutação de uma avaliação positiva mais geral e, em especial, no campo educacional. O esquema permite trabalhar sobre todas as garantias capazes de sustentar o PDV1 e sua conclusão C, como também todas as garantias da refutação expressa pelo PDV2. Permite refutar as garantias do PDV2 e exigir mais fundamentos capazes de reforçá-la, construindo a partir do esquema acima uma dinâmica ao mesmo tempo dialética, fundada na refutação crítica, como também dialógica, evocando os diferentes enunciadores com seus argumentos e contra-argumentos. A atividade pedagógica proposta sobre esse esquema se alia, assim, a uma problemática do pensamento crítico e a reveste de uma problemática lingüística das formas de expressão. O objetivo é justamente o de reunir, em um trabalho sobre a escrita e a leitura, um conjunto de procedimentos dialéticos e dialógicos estruturados.

1.3. Elementos de pragmadialética da argumentação

A teoria pragmadialética da argumentação associa uma *concepção dialética* da racionalidade a uma *abordagem pragmática* dos procedimentos do discurso argumentativo (van EEMEREN & HOUTLOSSER, 2004, p. 43. Trad. nossa). O modelo teórico busca descrever os procedimentos argumentativos dentro de um ideal da discussão crítica, explicitando regras aplicadas à racionalidade cuja validade deve ser admitida intersubjetivamente e avaliada em sua capacidade de resolver um problema determinado. A abordagem pragmática da argumentação se fundamenta também na teoria dos atos de fala de Austin e Searle e na teoria da racionalidade conversacional de Grice. “Esta abordagem considera os procedimentos utilizados nas diferentes etapas do processo resolução de um desacordo como atos de fala tais como assumir uma posição, colocar em dúvida uma posição, avançar argumentos a favor de uma posição, e decidir da conclusão de uma discussão” (van EEMEREN & HOUTLOSSER, 2004, p. 46. Trad. nossa). Esse modelo de argumentação propõe, em suma, os seguintes objetivos:

- a argumentação é um fenômeno funcional, exprimável, social e dialético;
- a argumentação não deve ser reduzida ao estudo de inferências lógicas, de atitudes psicológicas ou de crenças, mas como um conjunto de atos de linguagem com funções específicas em uma situação de comunicação determinada;
- a pragmadialética estuda o modo como os sujeitos que argumentam se engajam publicamente em posições pelos atos de linguagem argumentativos e as consequências desses engajamentos no processo argumentativo;
- a pragmadialética não se limita a apenas descrever a argumentação, ela busca especificar as normas às quais fazem referência os argumentadores razoáveis. Esses argumentadores aceitam as regras em curso quando se engajam em uma ação regulada de resolução do desacordo, procedimento baseado em uma confrontação e em uma avaliação dos argumentos apresentados em situação.

A análise da discussão crítica é, portanto, o foco central da pragmadialética. Ela pode ser decomposta em 4 etapas:

- *etapa de confrontação*, em que uma divergência de opiniões se manifesta;
- *etapa de abertura*, em que são estabelecidos os pontos iniciais da discussão crítica;
- *etapa argumentativa*, em que as posições são desenvolvidas argumentativamente e os argumentos avançados em defesa de uma posição são contestados pelas partes;
- *etapa de conclusão*, em que serão determinados os resultados da discussão.

A isso se acrescenta o princípio de que os atos de linguagem devem satisfazer as condições de racionalidade, devendo respeitar, para tanto, as regras da discussão crítica em cada uma das etapas, como a regra de interdição de impedir que o interlocutor exprima a sua posição (etapa de confrontação) à interdição de generalizar o resultado da discussão (etapa de conclusão). O desrespeito a essas regras conduz a uma argumentação falaciosa. A análise do discurso argumentativo proposto pelos autores ainda permite recuperar, durante uma discussão crítica, as premissas implícitas que operam na discussão como um *minimum lógico*. *Esse mínimo lógico consiste em reconstruir uma premissa para*

tornar a argumentação compatível com um raciocínio logicamente válido.

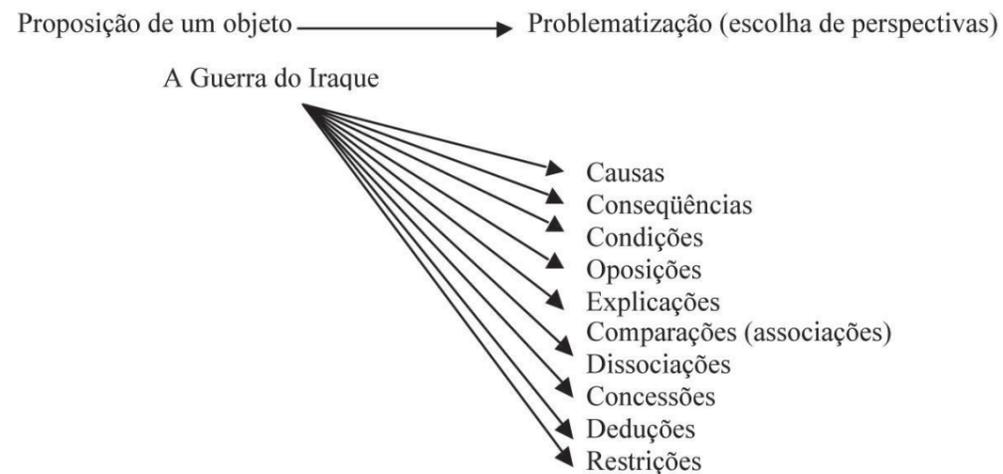
Esses elementos já são essenciais para que possamos avaliar positivamente a contribuição que esse modelo pode nos dar para a organização da discussão dentro de uma pedagogia do pensamento crítico na escola. Com efeito, uma discussão crítica deve respeitar as regras mínimas que permitem a cada interlocutor exprimir a sua posição, suas opiniões e seus argumentos, e a análise dos resultados de uma discussão deve igualmente obedecer ao princípio crítico de não generalização. Ainda, o trabalho sistemático de reconstrução de premissas implícitas em uma argumentação é o que permite às partes envolvidas perceber o que está sendo avançado como objeto de acordo ou de divergência, bem como os fundamentos lógicos de cada uma das argumentações em confronto. Para além da análise, geralmente subjetiva, dos imaginários ou ideologias que submeteriam idealmente os interlocutores em suas posições, o trabalho está voltado para a análise concreta e crítica dos atos de linguagem expressos na argumentação, as condições de sua racionalidade e os respeito às regras da discussão. Para nosso objetivo, o trabalho de análise e de prática da discussão crítica se aplica diretamente ao desenvolvimento do ensino da expressão escrita e da leitura, e da própria potencialidade da língua na expressão do pensamento crítico do aluno.

2. Argumentação, problematização e o exercício de suas formas de expressão linguística em LP

A tese e o posicionamento constituem elementos naturais da conversação ordinária e são correntes na prática escolar quando o assunto é argumentação. De hábito, o professor apresenta ao aluno uma tese (um problema de sociedade, um tema de discussão) e lhe solicita posicionar-se diante dela e justificar o seu posicionamento. Porém, o elemento central da argumentação é a problematização, ou seja, o modo como a tese será tratada, defendida, os critérios de sua justificação. A problematização é o elemento central de um ensino voltado para a prática do pensamento em sala de aula. É o exercício da problematização que deve constituir o foco do trabalho, pois ele pode reunir as formas de raciocínio naturais aos seus modos de expressão linguística e discursiva, levando o aluno a buscar elementos e critérios (informações, provas, argumentações de terceiros sobre a mesma tese, contra-argumentos) capazes de tratar o problema colocado. Ao desenvolvimento do espírito problematizador, que remete a um trabalho de pesquisa e exploração dos diferentes lados e perspectivas de um problema, deve juntar-se um trabalho sobre a discursivização, ou seja, sobre os elementos estruturais, linguísticos e discursivos, que permitam ao aluno a configuração lógica das idéias. Trataremos, em primeiro lugar, da questão da problematização e do exercício do pensamento crítico; em seguida, proporemos um conjunto de elementos linguísticos e discursivos que podem favorecer a expressão escrita, em Língua Portuguesa, do resultado da problematização.

2.1. Raciocinar, pensar e expressar o raciocínio e pensamento

A expressão do pensamento lógico e argumentativo é importante em qualquer situação de comunicação ou de ensino, mas é especialmente necessária no discurso acadêmico, que exige maior complexidade e estruturação do raciocínio. O esquema abaixo propõe um modo de entender o processo que parte das idéias e as insere em certos tipos de relações de sentido, problematizando-as em diferentes perspectivas.



Propor um objeto de reflexão consiste em identificar uma situação (escolar, por exemplo), um evento (uma aula), um estado de coisas (um estado de greve) um aspecto (duração, finalização, início). Após selecionar um objeto para a reflexão crítica, inseri-lo em alguma problematização consiste em relacioná-lo de alguma forma (relações de causa, de condição, oposição etc.). Exercitar o pensamento consiste, então, em identificar idéias e estabelecer diferentes tipos de relações com elas, respondendo a questões capazes de ampliar a sua complexidade. Por exemplo: quais as causas da Guerra do Iraque (causas imediatas, causas profundas, causas finais)? Em que condições ela se realiza? Que tipo de oposição é possível ser feita a essa guerra? O que e como se explica essa guerra? O que se pode deduzir dessa guerra e de seus diferentes aspectos? Podemos compará-la com alguma outra guerra (Vietnam, por exemplo)? Que analogias podem ser feitas sobre o assunto? Em que ela se diferencia de outras guerras e por quê? Que concessões podemos fazer às partes envolvidas na guerra e na maneira como cada um a justifica? Que restrições podemos fazer às partes envolvidas e ao nosso próprio posicionamento a respeito do problema? A problematização conduz, assim, a uma *colocação em perspectiva* do problema. Esse trabalho deve ser realizado, idealmente, por meio de uma discussão coletiva que busque levantar todas as perspectivas possíveis e todas as informações pertinentes sobre o problema objeto. Só após uma longa exploração do assunto a partir das diferentes formas de problematização possíveis é que se passará a um trabalho sobre as formas linguísticas e discursivas de sua expressão, já visando à construção da expressão escrita de um pensamento elaborado.

2.2. Conjunções e expressão linguística de relações lógicas

Sem negar a complexidade do texto e a abundante literatura teórica sobre o assunto, simplificaremos sua definição em função dos objetivos de nossa proposta da seguinte maneira: um texto é constituído de asserções e proposições que refletem diferentes perspectivas de apreensão de estados de coisas do mundo. Refletir sobre esses estados de coisas do mundo exige escolhas sobre perspectivas de apreensão e de problematização, conforme explicamos acima. Um conjunto de asserções constitui unidades textuais que chamamos de parágrafos. Um texto é formado basicamente de asserções sobre o mundo que realizam objetivos, tais como explicar, justificar, comentar, dar sua opinião sobre alguma coisa, informar, entre outros. Esses objetivos podem ser organizados em unidades textuais coerentes, os parágrafos. Qualquer um desses objetivos exige do sujeito a escolha de modos de expressão. Em se tratando de expressão escrita na Língua Portuguesa e, em especial, em situações escolares de reflexão, marcadas pelos objetivos de explicação, justificação, opinião e informação, as formas clássicas de raciocínio (disjunção, conjunção, causalidade, implicação, exemplificação, etc.) desempenham um papel fundamental. É, portanto, através desses elementos estruturantes que representamos e expressamos nossas idéias, ou seja, que textualizamos o pensamento.

Os processos sintáticos de coordenação e de subordinação constituem elementos estruturadores fundamentais da expressão do pensamento. Porém, não é nosso objetivo voltar à tradição gramatical ensinando os processos de coordenação e de subordinação com o intuito de fazer análise sintática. Nossa abordagem desses processos terá como objetivo capacitar o estudante a expressar o seu pensamento em uma ou outra forma lógica. Acreditamos necessário enfatizar a revisão dos processos de coordenação e de subordinação para, em seguida, mostrar sua aplicação e importância para a expressão escrita do pensamento. Queremos deixar claro, porém, que o conhecimento das nomenclaturas gramaticais não é um pré-requisito para o desenvolvimento da competência escrita e leitora. O conhecimento das nomenclaturas, ou seja, dos nomes das funções gramaticais (orações subordinadas substantivas, adverbiais ou adjetivas, orações coordenadas explicativas, adversativas etc.) não funciona como um elemento facilitador da atividade de escrita. Nossa postura diante da língua é, pois, intermediária. Não consideramos o ensino de gramática como um pressuposto para o aprendizado da escrita e da língua. No entanto, não descartamos a importância de certos conhecimentos de base, como por exemplo, a noção de oração e de período e a lógica da conexão interfrástica através das conjunções coordenadas e subordinadas. Não só a compreensão da noção de oração e de período é fundamental, como também das relações de conexão lógica e semântica passíveis de serem estabelecidas entre uma oração e outra. Esse é o conhecimento gramatical de base que o aluno deverá adquirir para o exercício das formas lógicas de raciocínio.

A operação lógico-semântica consiste em relacionar duas asserções sobre o mundo, formando, em geral, um período composto de proposições. As duas asserções se encontram em relação de interdependência semântica. Há, pois, relações de sentido entre as idéias evocadas pelas orações conectadas e essas relações são explicitadas pelo tipo de conjunção que as liga. Ela é lógica porque denota uma atividade de raciocínio do sujeito pensante, orientando a sua argumentação para certa direção. É, também, semântica, pois explicita um sentido específico na relação entre as duas orações conectadas, ou seja, especifica o semantismo da relação interfrástica. Na ausência do elemento conectivo, ou seja, da conjunção, o semantismo que relaciona as duas orações, assim como a lógica do raciocínio do sujeito pensante, ficam implícitas, exigindo do leitor ou do interlocutor a inferência da intenção argumentativa durante a leitura. Assim, as asserções sobre o mundo:

A– A política atual de juros é recessiva.

B– A política atual inibe os investimentos.

Podem ser relacionadas em um período composto de várias maneiras. A colocação de uma conjunção permitirá especificar o sentido exato do raciocínio realizado. Por exemplo, pode tratar-se de um raciocínio explicativo, visando refutar uma política de juros altos:

A política atual de juros altos é recessiva (A), pois (B) inibe os investimentos produtivos.

O período acima, cuja fórmula é (A, pois B.) nada mais é, na linguagem gramatical, que um período composto de 2 orações: uma primeira oração (A), seguida de uma oração coordenada explicativa (B). Elas estão ligadas por um conector – pois (conjunção coordenativa explicativa). O conector (pois) dá a orientação argumentativa da segunda oração (B), mostrando que esta oração é a explicação que se dá à asserção contida na primeira oração, ou seja, de que a política de juros altos é recessiva. Ela poderia, em algum contexto de discussão, servir de refutação (contestação) a uma afirmação contrária, ou seja, de que a política de juros altos não é recessiva. Seja como for, o raciocínio lógico envolvido nessa estrutura de frase é causal. O pensamento reflete uma relação de causa e efeito entre a política atual e a recessão. Mas o pensamento não é somente causal, pois ele expressa também uma relação *definicional*: recessão está sendo definida como *inibição de investimentos*.

Passando a um segundo exemplo, poderemos notar que as mesmas idéias poderão se conectar com o objetivo de contra-argumentar e defender a política de juros altos, introduzindo uma oposição através da conjunção adversativa ou opositiva (Entretanto, A,) seguida de uma explicativa (pois B) – que explica o porquê da oposição:

Entretanto, a política de juros altos atrai o capital estrangeiro (A), pois (B) ele ganha com uma taxa de juros elevada.

A forma lógica do raciocínio expressa na estrutura da frase é também causal: a política de juros altos favorece (é a causa da) a entrada de capital estrangeiro no país. Mas há ainda outro raciocínio explicativo causal que sugere que o que *motiva* (provoca, causa) a vinda do capital estrangeiro é o ganho financeiro. As possibilidades não terminam aqui, pois o debate pode prosseguir, exigindo novas conexões e novos raciocínios, ou seja, novas argumentações, como no exemplo seguinte, em que as mesmas asserções podem ser conectadas com o objetivo de apresentar a réplica com um novo elemento de refutação – (porém B):

Porém, esse capital atraído pelos juros altos é basicamente especulativo.

Esta estrutura (porém B) necessita de um par, ou seja, uma primeira oração da qual ela seria a adversativa (a opositiva). Para construir a outra oração, basta se perguntar: (a quê eu estou me opondo?) ou (a qual A eu estou opondo o meu B?). Posso propor o seguinte (A) para o meu (B):

A política de juros altos atrai a entrada de capitais, porém esse capital é basicamente especulativo.

O exemplo forma, assim, o período que eu queria construir, cuja forma lógica é (A, porém B.), ou seja, um período composto de duas orações, em que a segunda oração (B) expressa uma relação lógico-semântica de oposição à primeira (A). Esses exemplos mostram o potencial argumentativo das relações de conexão interfrástica e o papel que podem desempenhar em um exercício de discussão dialética em sala de aula.

A conjunção funciona como índice de atitude argumentativa e como ponto de partida da aprendizagem da escrita e da expressão do pensamento. Ela é o ponto de partida porque permite ao aprendiz reconhecer as formas lógicas naturais do pensamento e exercitá-las. É útil observar ainda que, permanecendo inalteradas as duas asserções, pode-se, todavia, modificar o seu sentido, alterando-se apenas as conjunções:

(A) a política de juros altos é recessiva,

(B) ela atrai capitais.

A política de juros altos é recessiva (A), ainda que (B) ela atraia capitais.

Em (A, ainda que B.) afirma-se que a política de juros altos é recessiva, e concede-se a ela a qualidade de atrair capitais. É por isso que a conjunção (ainda que) é chamada de concessiva. Temos também a possibilidade, como já vimos anteriormente, de relacionar essas duas idéias em uma forma explicativa (A, pois B.):

A política de juros altos é recessiva, (A), pois (B) ela atrai capitais especulativos.

Em (A, pois B.), explica-se porque a política de juros altos é recessiva: ela só atrai capitais especulativos e não capitais produtivos. Num sentido bem diferente, podemos relacionar as mesmas idéias numa forma temporal (A, quando B.):

A política de juros altos é recessiva (A), quando (B) ela atrai capitais especulativos.

Num sentido temporal e um pouco restritivo, exprimindo a idéia de que a política de juros altos é recessiva numa circunstância específica, quando ela atrai capitais especulativos. Várias outras formas lógicas podem parafrasear o período acima, relacionando as mesmas idéias de forma diferente:

(A, se B.): condicional.

A política de juros altos será recessiva (A), se (B) atrair (apenas) capitais especulativos.

(A reduzida de gerúndio, B.):

Atraindo capitais especulativos, a política se tornará recessiva.

(A reduzida de infinitivo, B.):

Ao atrair capitais especulativos, a política se tornará recessiva.

Há outras formas de se construir uma relação lógico-semântica entre orações no período:

- Através de palavras lexicais que denotam uma relação lógica implícita, mesmo tratando-se de um período simples (onde só há uma oração).

O consumo excessivo do álcool torna o homem deficiente. (verbo que indica relação causal)

A globalização provoca o desemprego. (verbo que indica relação causal)

A globalização resultou em grande especulação. (verbo que indica relação causal)

- Certas construções frásticas que estabelecem uma relação lógica entre as asserções:

Com Maná adubando, teremos lucro certo. (Condição: Se A, B: Se adubarmos com Maná, teremos lucro certo.)

É dando que se recebe. (Condição: Se A, B.: Se você conceder, irá também receber.)

Devagar se vai ao longe. (Concessão: Ainda que A, B.: Ainda que ande devagar, se irá ao longe.)

Buscando soluções para o problema, Richard conseguiu resolvê-lo. (Causa: já que buscou soluções para o problema, Richard conseguiu resolvê-lo.)

- uma simples pontuação:

Trabalhe! Você chegará lá. (Se você trabalhar, chegará lá.)

Varig: o jeito certo de voar. (A Varig é a melhor companhia aérea do Brasil, pois tem o jeito certo de voar.)

2.3. Exercícios de elaboração de proposições lógicas com conjunções.

Como vimos, o domínio dos processos de coordenação e de subordinação é fundamental para que a expressão do pensamento não se torne caótica e para lhe dar sua coerência lógica. A prática de elaboração de períodos centopéicos elaborados com diferentes tipos de relações poderá propiciar ao aluno um exercício sistemático de diferentes formas de raciocínios, além de levá-lo a exercitar a expressão de relações complexas no manuseio de períodos longos. A forma lógica abaixo é um exemplo de exercício de raciocínio:

A e B, pois C e D, E e F, apesar de G e de H.

Seu desenvolvimento pode gerar o seguinte texto, que expressa os raciocínios do aluno de administração que o produziu:

A teoria humanista da Administração buscava entender o homem dentro das organizações e esclareceu, em grande parte, o papel da natureza humana no seu funcionamento, pois desenvolveu experiências com os empregados e realizou vários estudos com supervisores na indústria, mostrando, de forma positiva, que o fator humano e as relações interpessoais desenvolvidas afetavam a produção, apesar de suas formas de controle permanecer rígidas e de serem adotados padrões de produção mecanicistas.

O período centopéico, como podemos perceber, assemelha-se a um parágrafo, não só pelo tamanho, como também pela complexidade e pela delimitação do assunto. Como são várias orações reunidas em um só período, são também várias idéias relacionadas. O mesmo tipo de período foi desenvolvido por outro aluno, dissertando sobre a política de juros:

As taxas de juros devem diminuir e o país precisa retomar o crescimento econômico, pois se demorar mais e o governo não se esforçar, a opinião pública pode abalar as bases de sustentação do governo e criar um ambiente de insegurança, apesar de a economia demonstrar sinais de melhora e da credibilidade do Brasil no exterior ter aumentado significativamente.

É claro que o período centopéico pode ser dividido em períodos mais curtos com um número menor de orações e isso pode constituir um bom exercício. No entanto, não há nada que impeça ou que desaconselhe o seu uso, desde que elaborado com bom senso e com segurança. Como prática de expressão do pensamento é um exercício estimulante, pois o aluno deve buscar idéias de como desenvolver cada movimento lógico de raciocínio exigido pela

forma linguística de expressão. Isso pode ser feito com todos os tipos de coordenação e de subordinação, sobre temas variados. Junto com o exercício sistemático dessas formas de conexão interfrástica, introduzimos um trabalho com as formas de modalização e de estilo, como explicaremos abaixo.

2.4. A expressão da modalização e outros elementos de estilo.

Quando pensamos sobre alguma coisa e colocamos esses pensamentos em uma discussão com alguém, as atitudes modais podem desempenhar um papel importante no desenvolvimento da discussão, seja na comunicação coerente do modo como conhecemos e apreendemos um objeto, seja na própria relação estabelecida com o interlocutor. Assim, quando escrevemos necessitamos de certos instrumentos linguísticos para introduzir idéias, explicitar posicionamentos e atitudes a favor ou contra certas teses, objetar, concordar e explicar, denotar certa veemência ou, ao contrário, hesitação, enfim, demonstrar nossa atitude modal e revestir a expressão de certo estilo. Certas expressões da língua podem ser bastante úteis para a construção estilística e modal da argumentação e da escrita em geral. As expressões modais comunicam a intenção do locutor de atenuar ou de reforçar o valor de verdade de suas afirmações. Esses “modalizadores” indicam graus de certeza, de probabilidade, de dúvida, de hesitação ou de flexibilidade do sujeito que argumenta em relação ao conteúdo das proposições. Os modalizadores funcionam como importantes articuladores da enunciação e do discurso, mas eles desempenham um papel diretamente relacionado ao problema da justificação e dos critérios subjacentes que um locutor deixa implícitos em sua argumentação.

Para Toulmin, o problema da modalização remete aos princípios e critérios pertinentes para justificar a força de uma afirmação. Assim, ao usar em uma argumentação a expressão “não poder”, deve-se precisar qual é a exata natureza de sua força e os critérios que estão implícitos nessa expressão que a justifique. Toulmin entende por “força” de uma modalidade as consequências práticas de seu emprego. Por exemplo, a força da expressão “não poder” compreende a injunção geral implícita que uma coisa ou outra deve ser excluída de alguma maneira e por tal razão. Na proposição “um pai não pode colocar o filho na rua sem um centavo no bolso”, a força da expressão “não pode” implica uma injunção diferente da expressa pela proposição “Você não pode colocar 10.000 pessoas em um auditório que só comporta 1000 pessoas”. Na primeira, o critério de justificação é moral e “não poder” não implica nenhuma impossibilidade física nem é absoluta e intransponível. Na segunda proposição o critério é físico e espacial, e a impossibilidade é mesmo absoluta. Em um breve exame de expressões modais da língua portuguesa, poderemos perceber que nem todas estão diretamente relacionadas com a modalização argumentativa nos termos de Toulmin, constituindo apenas elementos de estilo. Outras, porém, possuem um alcance argumentativo claro e podem desempenhar um papel relevante em pedagogia de cunho dialético e dialógico. Vamos propor aqui uma lista, não exaustiva, de expressões modais que desempenham ora uma função argumentativa, ora uma função estilística e podem ser trabalhadas em sala de aula com alunos.

a) *expressões que indicam certeza*: Sem dúvida; Certamente; Realmente; Visivelmente; Notoriamente; Não há dúvida alguma; É sabido que; Com toda certeza; É óbvio que; É evidente que; Evidentemente; Sabidamente; Necessariamente; É claro que; É mais do que notório que; Definitivamente, parece que...; Sem nenhuma dúvida...Incontestavelmente...; Com certeza...;

b) *expressões que indicam dúvida*: Não é totalmente certo que; Poderíamos, talvez, afirmar que;

c) *expressões que indicam possibilidade*: É possível que...; É bem provável que; Seria desejável que; Parece que...; Em aparência;

d) *expressões que indicam flexibilidade*: De modo menos dogmático; A afirmação é, em parte, interessante, mas...; Devo conceder-lhe a razão, nesse caso...; Não posso, realmente, negar a pertinência dessa afirmação...;

e) *para introduzir um assunto*: Trata-se aqui de... ; De início... Em primeiro lugar... A fim de compreender melhor o problema... Nós proporemos portanto... Nós nos encontramos aqui diante de uma questão...

f) *para concluir*: Para pôr um termo a esse debate (a essa controvérsia...)... Em resumo... Para concluir... Comparemos, para concluir, (a opinião)..... de..... com a de.....

g) *para expor seu ponto de vista ou dar a sua opinião*: Na minha opinião.... Quanto a mim... Estimo que.... Estima-se que....Tenho a impressão de que..... Estou convencido de que... É preciso dizer que... Não estou bem certo, mas.... Pouco importa que... O que me parece importante é...Parece relevante ressaltar.... O que conta para mim é.... No que me diz respeito... Penso que... Creio que... Estou certo de que... Por algumas razões, sou levado a crer que.... Por razões evidentes.... Nada disto tem importância, pois.... Não tenho opinião precisa sobre o assunto....

h) *para propor alternativas*: De um lado.... do outro lado.... Não poderíamos dizer, de preferência, que... Não seria mais uma questão de.... Por outro lado.... Entretanto, podemos pensar que... Se é verdade que..., podemos também admitir que....Se é justo dizer que..., não seria também pertinente afirmar que....? Não poderíamos igualmente afirmar que....? Seria mais pertinente avaliar as relações entre.... e.... sob a seguinte forma: Poderíamos ressaltar....

i) *para expressar uma concordância*: Estou totalmente de acordo com o que você disse... Participo inteiramente de sua opinião.... Concordo em absoluto com.... É exatamente o que penso.... É realmente indiscutível.... Não há como negar....

j) *para refutar, discordar*: Este julgamento não nos parece.... É seu ponto de vista, mas... Depende.... Sim, mas por outro lado.... Não estou certo de que tenha razão.... Discordo totalmente.... Absolutamente, você está equivocado.... Não concordo inteiramente com o que você diz... Discordo de você nesse ponto... Talvez você tenha razão, mas.... Você se esqueceu de dizer que... Não compreendo por que.... Gostaria de ressaltar, porém, que.... É preciso considerar igualmente que.... Não se pode perder de vista/ esquecer que... Você não conseguirá me convencer de que ; Nada conseguirá me convencer de que... É totalmente absurdo afirmar que... Não apenas... mas também....

l) *outras expressões próprias a organizar idéias no período*: Notemos que... Encontramos uma idéia similar em... O que significa que... Precisemos que... Se considerarmos (tal aspecto), perceberemos que... Do mesmo modo... A título de exemplo, vejamos o caso... É possível que..., mas... Seria realmente surpreendente que... Como exemplo, podemos citar... Contrariamente ao que se pensa em geral... Em segundo lugar... Em terceiro lugar... Quanto a... É preciso reconhecer... Num primeiro momento... Vamos nos limitar a... Precisamos agora nos perguntar se... Voltemos ao problema... Deve-se admitir que... Todavia... Entretanto... Finalmente... Entretanto, é bom frisar que... É importante ressaltar ainda que... Essas observações são suficientes para mostrar, de início, que... É importante lembrar que... Gostaríamos de salientar... Não se trata de descartar, em absoluto, a importância de... Seria inútil... Não se deve todavia... Em que medida podemos realmente afirmar...Vale ressaltar...

Essas expressões servem à expressão escrita, mas sua função em nossa proposta não se limita à construção textual. Nosso objetivo é que elas sirvam ao exercício do raciocínio e do pensamento problematizador. Assim, uma expressão do tipo “*Em que medida podemos realmente afirmar que...*” possui uma orientação argumentativa vinculada a uma refutação e, portanto, possui uma dimensão dialética importante. Além disso, ela exige a explicitação de critérios de justificação da refutação (o que permite ao locutor refutar?), e também os critérios de justificação da proposição afirmada. A expressão serve, assim, ao propósito de estimular o pensamento problematizador e buscar os seus argumentos e contra-argumentos. A finalidade dessas expressões é, pois, provocar o pensamento do aluno para sua complementação. De modo similar ao trabalho proposto com as conjunções, que funcionam como elementos estruturadores das formas de raciocínio, as expressões de modalização solicitam complementações coerentes sustentadas em princípios e critérios de justificação.

Conclusão

Os elementos apresentados aqui, de natureza teórica, metodológica e linguística, compõem para nós os fundamentos de uma proposta pedagógica voltada para o ensino do pensamento crítico associado ao desenvolvimento da escrita

e da leitura em Língua Portuguesa. Os princípios da discussão crítica e das regras de racionalidade argumentativa da pragmatológica, o modelo igualmente crítico e justificacionista de Toulmin, desenvolvimentos por Grize e mais especificamente por Jean-Michel Adam em sua linguística textual podem constituir elementos de base para um trabalho aplicado ao exercício do raciocínio argumentativo do aluno, do pensamento crítico e de sua expressão. As categorias e expressões linguísticas que privilegiamos aqui constituem elementos de uma gramática básica que assume um papel de potencializar a expressão do pensamento, seja pela estruturação formal das relações lógicas e semânticas entre asserções, seja pela orientação argumentativa (e estilística) das atitudes modais evocada pelas expressões de modalização e de estilo apresentadas. Nosso objetivo é, pois, buscar associar postulados teóricos e metodológicos relacionados ao fenômeno da argumentação aos aspectos estruturais da Língua Portuguesa que permitam, em situações de aplicação, motivar os comportamentos argumentativos dos alunos em uma situação de discussão crítica e estruturá-los lógica e linguisticamente.

Referências Bibliográficas

ADAM, Jean-Michel. (2004). Une approche textuelle de l'argumentation. In: Doury, M. Moirand, S. (Orgs.) *L'argumentation aujourd'hui. Positions théoriques en confrontation*. Paris: presses Sorbonne Nouvelle.

van EEMEREN, Franz. & GROOTENDORST, R.(1996). *La nouvelle dialectique*. Paris: Kimé.

EMEDIATO, Wander. (2006). *A fórmula do texto. Redação, argumentação e leitura*. 6. Ed. São Paulo: Geração editorial.

van EEMEREN, F. & HOUTLOSSER, P. (2004). Une vue synoptique de l'approche pragma-dialectique. In: Doury, M. Moirand, S. (Orgs.) *L'argumentation aujourd'hui. Positions théoriques en confrontation*. Paris: Presses Sorbonne Nouvelle.

GRIZE, Jean-Paul. (1996). *Logique naturelle et communications*. Paris: P.U.F.

MOESCHLER, Jacques. (1985). *Argumentation et conversation*. Paris: Hatier-Crédif.

TOULMIN, Stephen Edelston. (2002). *Usos do argumento*. São Paulo: Martins Fontes.

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E A LINGUÍSTICA TEXTUAL: APROXIMAÇÕES POR MEIO DO UNIVERSO LÚDICO

Marília de Carvalho Caetano OLIVEIRA²⁴

RESUMO: este trabalho pretende discutir como o ensino de língua portuguesa, no 3º e 4º ciclos (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental, poderá ser enriquecido pelas contribuições advindas da Linguística Textual. Objetiva-se aqui atuar de modo significativo no que Vygotsky (1998: 112) denomina de zona de desenvolvimento proximal, considerando que a motivação dos adolescentes será ainda maior se algumas atividades pedagógicas forem realizadas ludicamente. Uma das manifestações desse universo lúdico são os jogos, os quais não são utilizados exclusivamente por crianças. Na educação escolar, o jogo deveria ter um espaço privilegiado, pois favorece o desenvolvimento dos aspectos cognitivos, físicos, morais e afetivos. Assim considerado, esta proposta objetiva contemplar alguns objetivos gerais do ensino de língua portuguesa, previstos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, priorizando-se aqueles voltados para prática de produção de textos orais e escritos. Entende-se que a Linguística Textual, por assumir uma dimensão transfrástica e por isso considerar o texto como um “evento comunicativo para o qual convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais” (Beaugrande, 1997: 10), poderá fornecer suporte teórico adequado para o desenvolvimento de atividades que propiciem reflexão sobre importantes fatores que constituem os processos de produção oral e escrita.

PALAVRAS-CHAVE: ensino; ludicidade; Linguística Textual; textos orais; textos escritos.

1. Introdução

O presente trabalho, centrado nas relações entre o ensino de língua portuguesa e a Linguística Textual, foi motivado pelas discussões realizadas no Grupo de Pesquisa Linguística e Cultura e no Grupo de Estudos da Prática de Ensino de Língua Portuguesa (DELAC/UFSJ).

O ensino de língua portuguesa tem sido objeto de pesquisa há muitos anos, sob diferentes áreas e enfoques. Aqui, visa-se a apresentar como o ensino dessa disciplina, no 3º e 4º ciclos (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental, poderá ser enriquecido pelas contribuições advindas da Linguística Textual, considerando que a motivação dos adolescentes será ainda maior se algumas atividades pedagógicas forem realizadas ludicamente.

De acordo com Ronca (1989: 99), “o lúdico torna-se válido para todas as séries, porque é comum pensar na brincadeira, no jogo e na fantasia, como atividades relacionadas apenas à infância. [...] Embora predominante neste período, não se restringe somente ao mundo infantil”. Uma das manifestações desse universo lúdico são os jogos, os quais não são utilizados/realizados exclusivamente por crianças. Pelo contrário, eles são muito difundidos no mundo dos adultos, principalmente os competitivos. Na educação escolar, o jogo deveria ter um espaço privilegiado, pois favorece o desenvolvimento dos aspectos cognitivos, físicos, morais e afetivos. Por isso, não deve ser visto somente como um divertimento.

Sendo assim, esta proposta engloba alguns objetivos gerais do ensino de língua portuguesa, previstos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), priorizando-se aqueles voltados para a produção de textos orais e escritos. Entende-se que a Linguística Textual, por assumir uma dimensão transfrástica, poderá fornecer suporte teórico adequado para o desenvolvimento de atividades que propiciem reflexão acerca de importantes fatores envolvidos na produção oral e escrita.

²⁴ Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), Departamento de Letras, Artes e Cultura (DELAC), Praça Dom Helvécio, 74, Fábricas, CEP 36301-160, São João del-Rei, Minas Gerais, Brasil, mariliacarvalho@ufsj.edu.br.

2. Linguística textual – uma visão panorâmica

A Linguística de Texto (doravante LT), termo empregado pela primeira vez pelo autor alemão Harald Weinrich, é um campo que

procura ir além dos limites da frase, que procura reintroduzir, em seu escopo teórico, o sujeito e a situação da comunicação, excluídos das pesquisas sobre a linguagem pelos postulados dessa mesma Linguística Estrutural [...].(Bentes, 2001: 245).

Essa corrente teórica, com o decorrer dos anos, foi ganhando novas configurações até adquirir a que tem hoje. Baseado em Koch (2004), apresenta-se, a seguir, um breve histórico sobre essa trajetória.

Na época de seu surgimento, segunda metade dos anos 60, e também primeira metade da década de 70,

em função do conceito de texto então majoritário, a maioria dos estudiosos estava debruçada sobre a análise transfrástica e/ou a construção de gramáticas do texto, de modo que o objeto privilegiado de estudo era a coesão [...], muitas vezes equiparada à coerência [...], já que ambas eram vistas como qualidades ou propriedades do texto. (Koch, 2004: XII-XIII).

Segundo a mesma autora, as tarefas básicas de uma gramática do texto seriam as de investigar quais princípios constituem o texto, estipular critérios para sua delimitação e diferenciar as espécies de textos. Assumiu-se, assim, a existência de uma competência textual, em que a análise passou a ser descendente, ou seja, do texto para segmentos menores (frases, sintagmas, etc.), para, posteriormente, classificá-los.

O texto, nessa abordagem, considerado como “a unidade linguística hierarquicamente mais elevada, constitui uma entidade do sistema linguístico, cujas estruturas possíveis em cada língua devem ser determinadas pelas regras de uma gramática textual”. (Koch, 2004: 6).

Nos anos 80, a ênfase foi dada justamente à ampliação do conceito de coerência, considerando que esta deixou de ser uma qualidade do texto em si, “visto que ela se constrói em dada situação de interação, entre o texto e seus usuários, em função da atuação de uma complexa rede de fatores, de ordem linguística, cognitiva, sociocultural e interacional”. (Koch, 2004: XIII). É nessa década que se acentua o foco no processamento cognitivo do texto.

No início da década de 90, desponta o interesse por uma tendência sociocognitivista em relação ao estudo do texto. Desde essa época, algumas questões passaram a ser foco dos estudiosos da área, tais como as questões relativas ao “processamento do texto [...], às formas de representação do conhecimento na memória, à ativação de tais sistemas de conhecimento por ocasião do processamento, às estratégias sociocognitivas e interacionais nele envolvidas, entre outras. (Koch, 2004: XIV).

A partir da década de 90, ganham relevo questões de ordem sociocognitiva (referenciação, inferenciação, acesso ao conhecimento prévio). Também enfocam-se a oralidade e sua relação com a escrita, bem como o estudo dos gêneros textuais, “conduzido [...] a partir da perspectiva bakhtiniana, voltando, assim, a questão dos gêneros a ocupar lugar de destaque nas pesquisas sobre o texto e revelando-se um terreno extremamente promissor”. (Koch, 2004: XIV).

Pelo exposto, verifica-se que a LT, na atualidade, constitui-se como uma disciplina de caráter multidisciplinar, dinâmica, funcional e processual, considerando a língua como não-autônoma nem sob seu aspecto formal. (Marcuschi, 1998). O texto, por sua vez, é qualificado como um sistema de conexões entre diversos elementos: sons, palavras, significados, participantes do discurso etc, constituindo um multissistema cujas unidades devem ser multifuncionais, por exemplo, uma palavra é uma parte de um sintagma ao mesmo tempo que é uma instrução para ativar um significado. (Beaugrande, 1997: 11).

Segundo o mesmo autor, um importante conceito que emergiu dos estudos da LT, nos anos 1970, foi a textualidade, considerada como “a qualidade essencial de todos os textos e uma realização humana quando um texto é textualizado”²⁵. (*Ibidem*, 1997: 13). A textualidade, na perspectiva de Beaugrande, compreende sete modos de “conectude” num texto: coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade e intertextualidade, os quais serão brevemente caracterizados a seguir.

A coesão consistiria na conexão entre formas e modelos, ou seja, ao princípio de conexão dos componentes da superfície textual. A coerência seria a conexão de significados, constituindo-se como resultado de processos cognitivos. Portanto, a coesão diz respeito a aspectos formais, enquanto a coerência relaciona-se a aspectos semântico-conceituais.

Os demais modos de ‘conectude’ são considerados fatores pragmáticos da textualidade. A intencionalidade presume que o produtor do texto tenha uma intenção a significar, a alcançar, enquanto a aceitabilidade presume que os ‘receptores’ do texto engajam-se para aceitar algo como texto. A informatividade diz respeito ao grau em que o conhecimento que o texto torna acessível não está adaptado ao conhecimento prévio do leitor, ou seja, este fator refere-se à medida na qual as ocorrências de um texto são conhecidas ou não. Já o princípio da situacionalidade se aplica pela conexão do texto com a situação em que ele ocorre, ao passo que a intertextualidade se aplica pela conexão entre a ocasião de produção e recepção do texto e a experiência prévia com outros textos, especialmente aqueles do mesmo tipo de texto e domínio do discurso.

Assim considerado, pode-se dizer que os princípios da textualidade ajudariam a realizar múltiplas conexões dentro de um texto, entre o texto e o contexto em que ele ocorre, além de determinar que conexões são relevantes. Para o entendimento global dos mecanismos de produção textual, ganha relevo ainda o estudo dos gêneros do discurso, entendidos como

tipos relativamente estáveis de enunciados [...]. A riqueza e variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. (Bakhtin, 1992: 279).

Dessa forma, os fatores de textualidade aliados aos gêneros textuais, tanto orais quanto escritos, serão aqui tomados como subsidiadores do processo de produção de textos, considerando que se a escola realizar um trabalho adequado a partir deles, poderão ser alcançados resultados mais significativos, a partir de uma abordagem mais atual e mais próxima de usos reais da língua.

2.1 A Linguística Textual e o ensino de Língua Portuguesa

Este trabalho, cujo foco são as estratégias de ensino do processo de produção textual, apoia-se nos pressupostos da LT, levando em conta, como apontado anteriormente, que ela tem por principal característica “apresentar um referencial teórico e metodológico que possibilita um tipo de compreensão e de apropriação mais global do fenômeno textual por parte dos sujeitos nos mais diversos campos sociais” (Bentes, s/d: 1). Essa vertente, portanto, oferece aos professores um rico subsídio teórico, que poderá ser operacionalizado para colaborar no ensino da produção de textos, tanto orais quanto escritos. Segundo os PCNs, ensinar a produzir textos orais significa

organizar situações que possibilitem o desenvolvimento de procedimentos de preparação prévia e monitoramento simultâneo da fala que: a) partam das capacidades comunicativas dos alunos antes do ensino; b) ofereçam um *corpus* de textos organizados nos gêneros previstos como referência modelizadora; c) proponham atividades no interior de um projeto que deixe claro para o aluno os parâmetros da situação de comunicação; d) isolem os diferentes componentes do gênero a ser trabalhado e organizem o ensino dos

²⁵ The essential quality of all texts and a human achievement whenever a text is 'textualized'.

conteúdos, estabelecendo progressão coerente; e) reintroduzam os componentes trabalhados isoladamente no interior de novas atividades de produção de textos orais, o que possibilita avaliar a apropriação dos conhecimentos pelo aluno e as estratégias de ensino. (Brasil, 1998: 74).

Sendo assim, na proposta de elaboração do jogo aqui apresentada, tais fatores foram levados em conta.

Na produção de textos escritos, por sua vez, o autor precisa associar um conjunto de elementos: o que dizer, a quem dizer, como dizer.

De acordo com os PCNs,

pensar em atividades para ensinar a escrever é, inicialmente, identificar os múltiplos aspectos envolvidos na produção de textos, para propor atividades sequenciadas, que reduzam parte da complexidade da tarefa no que se refere tanto ao processo de redação quanto ao de refacção. (Brasil, 1998: 76).

Dentre as atividades de produção de texto escrito, podem-se citar a transcrição, a reprodução, o decalque e a autoria, mas não se trata de estabelecer uma progressão linear entre essas categorias didáticas, privilegiando inicialmente a transcrição, depois a reprodução, o decalque e, finalmente, o texto de autoria. É em função do que os alunos precisam aprender que se selecionam as categorias didáticas mais adequadas. Para esta análise, o olhar do educador para o texto do aluno precisa deslocar-se da correção para a interpretação; do levantamento das faltas cometidas para a apreciação dos recursos que o aluno já consegue manobrar.

Entretanto, começa-se e termina-se pela tarefa mais complexa, o texto de autoria do aluno: para poder mapear o que sabe sobre o gênero que está sendo estudado e o que precisa aprender, projetando as ações didáticas necessárias ou para avaliar os efeitos do trabalho realizado.

Assim proposto, a atividade pedagógica aqui sugerida tomará como referência a produção de texto de autoria do aluno. Indicam-se, abaixo, os gêneros sugeridos pelos PCNs (Brasil, 1998: 57) para a prática de produção oral e escrita no 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental, os quais serão tomados como referência mínima para a elaboração da atividade lúdica:

Quadro 1 – gêneros textuais apontados pelos PCNs para o 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental

LINGUAGEM ORAL		LINGUAGEM ESCRITA	
Literários	Canção/ Textos dramáticos	Literários	Crônica/Conto/ Poema
De imprensa	Notícia/Entrevista Debate/Depoimento	De imprensa	Notícia/Artigo Carta do leitor/Entrevista
De divulgação científica	Exposição/ Seminário Debate	De divulgação científica	Relatório de experiências Esquema e resumo de artigos ou verbetes de enciclopedia

Os PCNs (Brasil, 1998: 58-59) também trazem orientações quanto aos procedimentos a serem observados na produção de textos orais e escritos, a saber:

- **Produção de textos orais:**
 - planejamento prévio da fala em função da intencionalidade do locutor, das características do receptor, das exigências da situação e dos objetivos estabelecidos;
 - seleção, adequada ao gênero, de recursos discursivos, semânticos e gramaticais, prosódicos e gestuais;
 - emprego de recursos escritos (gráficos, esquemas, tabelas) como apoio para a manutenção da continuidade da exposição;
 - ajuste da fala em função da reação dos interlocutores, como levar em conta o ponto de vista do outro para acatá-lo, refutá-lo ou negociá-lo.

- **Produção de textos escritos:**
 - redação de textos considerando suas condições de produção:
 - * finalidade; especificidade do gênero; lugares preferenciais de circulação; interlocutor eleito;
 - utilização de procedimentos diferenciados para a elaboração do texto:
 - * estabelecimento de tema; levantamento de ideias e dados; planejamento; rascunho; revisão (com intervenção do professor); versão final;
 - utilização de mecanismos discursivos e linguísticos de coerência e coesão textuais, conforme o gênero e os propósitos do texto, desenvolvendo diferentes critérios:
 - * de manutenção da continuidade do tema e ordenação de suas partes; de seleção apropriada do léxico em função do eixo temático; de manutenção do paralelismo sintático e/ou semântico; de suficiência (economia) e relevância dos tópicos e informações em relação ao tema e ao ponto de vista assumido; de avaliação da orientação e força dos argumentos; de propriedade dos recursos linguísticos (repetição, retomadas, anáforas, conectivos) na expressão da relação entre constituintes do texto;
 - utilização de marcas de segmentação em função do projeto textual:
 - * título e subtítulo; paragrafação; periodização; pontuação (ponto, vírgula, ponto-e-vírgula, dois-pontos, ponto-de-exclamação, ponto-de-interrogação, reticências); outros sinais gráficos (aspas, travessão, parênteses);
 - utilização de recursos gráficos orientadores da interpretação do interlocutor, possíveis aos instrumentos empregados no registro do texto (lápiz, caneta, máquina de escrever, computador):
 - * fonte (tipo de letra, estilo, negrito, itálico, tamanho da letra, sublinhado, caixa alta, cor); divisão em colunas; caixa de texto; marcadores de enumeração;
 - utilização dos padrões da escrita em função do projeto textual e das condições de produção.

É importante salientar que esses aspectos foram levados em conta no momento de propor as etapas e as regras do jogo aqui idealizado, optando-se por fazer uso dos mesmos de forma lúdica.

3. O processo de aprendizagem e a ludicidade

Conforme discutido anteriormente, os aspectos abordados pela LT poderão fornecer importantes subsídios para o ensino de língua portuguesa, focando-se aqui o terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental.

Acredita-se, porém, que esse objetivo será mais significativamente alcançado se as estratégias forem baseadas no lúdico. Isso porque, através deste, o ensino deixa de ser dominado pela seriedade e autoritarismo para se tornar divertido e agradável, sem deixar de lado a sua principal função, que é proporcionar novos conhecimentos. Para Ide (2007) apud Kishimoto (2000: 96), durante o jogo

as crianças ficam mais motivadas a usar a inteligência, pois querem jogar bem; sendo assim, esforçam-se para superar obstáculos, tanto cognitivos quanto emocionais. Estando mais motivadas durante o jogo, ficam também mais ativas mentalmente. (Ide apud Kishimoto, 2000: 96).

Ao contrário do que muitos pensam, os momentos de ludicidade são de grande valia para todas as séries, não devendo ser vistos como atividades relacionadas apenas à infância. Devido ao seu caráter interativo e motivador, as atividades lúdicas em sala de aula também contribuem positivamente para o desenvolvimento humano por meio da linguagem, principalmente no que diz respeito às funções mentais superiores.

Tal como expõe Vygotsky (1998: 103), “o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros”. Assim considerado, entende-se que, por meio de atividades lúdicas, o educador conseguirá atuar no que autor denomina de zona de desenvolvimento proximal, que, segundo ele, consiste na distância entre o nível de desenvolvimento real, relativo às situações em que o educando consegue resolver sozinho, e o nível de desenvolvimento potencial, em que a solução de problemas depende da orientação e/ou colaboração de adultos e/ou companheiros mais capazes. Tendo em vista que o educando só aprende a partir do que ele já sabe, ou seja, partindo do “velho” para o “novo”, ao atuar nessa “zona”, o educador, além de ter em mãos um excelente método diagnóstico, já que por meio desta pode-se dar conta dos ciclos e processos já completados, pode também realizar um delineamento dos processos que estão em formação e precisam ser desenvolvidos ou até mesmo dos que ainda podem vir a se formar, possibilitando, assim, uma orientação acerca de estratégias pedagógicas que auxiliem na concretização desses processos.

Levando em conta esses aspectos, a atividade lúdica, aqui sugerida, partirá de uma fase considerada “preparatória”, para que seja sondado e enriquecido o conhecimento prévio dos alunos sobre aspectos constitutivos da produção oral e escrita. Somente depois dessa primeira etapa é que os alunos passarão às fases que compreendem a prática de produção textual propriamente dita.

4. A aplicação da Lt no ensino de língua portuguesa: proposta de atividade

Nesta seção, apresenta-se a versão preliminar²⁶ de uma proposta de atividade lúdica (jogo) embasada em alguns pressupostos da LT e nas orientações dos PCNs com relação à prática da produção de textos orais e escritos no Ensino Fundamental. O jogo desenvolve-se em três fases, as quais serão descritas a seguir.

4.1. Primeira fase do jogo

A primeira fase, focada nos conhecimentos prévios dos alunos, consistirá num período “preparatório”, para que o professor perceba se estes dominam pressupostos básicos da produção de textos orais e escritos. Terão relevo, nesta etapa, as características de alguns gêneros textuais e a reflexão sobre alguns fatores de textualidade, considerando que as questões foram também construídas a partir de informações pesquisadas em alguns livros didáticos²⁷.

4.1.1. Participantes

Essa fase do jogo conta com os seguintes participantes: **um líder e até 6 jogadores**.

²⁶ Esta versão preliminar do jogo pôde ser aperfeiçoada graças às contribuições advindas dos adolescentes Lucas Oliveira, Maria Clara Ribeiro e Gustavo Vilela e das educadoras Maria José Caetano, Marielce de Carvalho e Mônica Caetano. A eles meus sinceros agradecimentos.
²⁷ Agradeço à Editora Global pela doação da Coleção “Linguagem: práticas de leitura e escrita”, cujas autoras são Fernanda Mussalim e Anna Christina Bentes. Também foram doados pela Editora Saraiva os volumes da Coleção “Português: Linguagens”, produzidos pelos professores William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães.

4.1.2. Materiais utilizados

Os materiais²⁸ a serem utilizados nesta fase são: um **tabuleiro**, composto por “casas” numeradas em ordem progressiva e marcadas por um ponto de chegada e um de saída; **pinos de cores variadas** (que marcarão as jogadas de cada participante no tabuleiro, portanto, cada jogador deverá escolher uma cor para representá-lo no jogo), **fichas** contendo perguntas e possibilidades de resposta e ainda a indicação das ações a serem realizadas pelo jogador caso haja erro ou acerto e um **dado**, cujo número a ser sorteado indicará a ordem de participação dos jogadores.

4.1.3. Regras do jogo

Inicialmente, os alunos devem entrar em acordo para escolherem o líder e os jogadores. Depois de definidos esses papéis, cada jogador deve escolher um pino colorido que marcará suas jogadas. Escolhidos os pinos, cada jogador escolhe um número no dado, que será jogado pelo líder para decidir quem começará cada rodada. Por exemplo, se sair o número 2, o jogador que estiver escolhido este número iniciará a jogada, sendo seguido pelo jogador que estiver a sua direita e assim por diante, até que todos joguem. Quando todos os jogadores já tiverem participado, o líder jogará o dado novamente, para decidir quem iniciará a próxima rodada e, assim, os sorteios deverão ser feitos a cada nova rodada.

O tabuleiro deve estar ao centro, cada jogador deve colocar seu pino na casa de “saída” e o líder deve segurar as fichas de tal modo que os participantes não leiam o que está escrito nelas.

O jogo inicia-se com o jogador sorteado “comprando” uma ficha (sem ler o que está escrito nela) das mãos do líder, o qual lerá a pergunta e as alternativas de respostas (em ambos os casos, sem acrescentar nenhuma informação ao que está escrito), tendo o jogador que escolher a resposta adequada, que estará indicada em negrito. Depois da resposta do jogador, o coordenador lerá a parte de baixo da ficha, que indicará a ação a ser executada pelo jogador no tabuleiro, caso tenha acertado ou errado a questão, o que pode fazer com que avance ou retroceda algumas “casas”, havendo também a possibilidade de retornar ao início do tabuleiro ou mesmo avançar até o ponto final. Ganha essa fase o jogador que primeiro cumprir toda a rota do tabuleiro.

4.2. Segunda fase do jogo

Nesta segunda fase do jogo, os participantes serão motivados à prática de produção textual, focando-se, inicialmente, a produção oral, já que “ao ingressarem na escola, os alunos já dispõem de competência discursiva e linguística para comunicar-se em interações que envolvem relações sociais de seu dia a dia, inclusive as que se estabelecem em sua vida escolar.” (Brasil, 1998: 24). Portanto, acredita-se ser mais produtivo iniciar pela prática de produção de textos com a qual os alunos já tenham mais familiaridade.

4.2.1. Participantes

A segunda etapa do jogo também será desenvolvida em grupos de, no máximo, **seis jogadores**. Haverá ainda **um líder** (convém que seja o professor da turma), cujo papel é organizar as tarefas.

4.2.2. Materiais utilizados

Esta etapa do jogo foi concebida a partir de quatro eixos, distribuídos em diferentes tipos de fichas: os conectivos, as

²⁸ Os modelos dos materiais a serem utilizados constam nos apêndices.

informações contextuais, o tema e o gênero textual. Essas fichas serão as norteadoras das estratégias de produção textual dos jogadores, salientando-se que os temas e situações propostos normalmente fazem parte do universo dos adolescentes. Além desse material, há também dois conjuntos de fichas contendo números arábicos, que indicarão a ordem de participação de cada jogador.

4.1.3. Regras do jogo

Inicialmente, o líder distribui um dos conjuntos de fichas que contém os números arábicos, os quais indicarão a ordem de cada participante jogar. Depois disso, o líder distribui a cada jogador uma carta de conectivo e uma de tema, sem que os demais jogadores vejam o conteúdo dessas cartas.

Então, o líder apresentará ao jogador de número 1 o monte com as cartas indicativas de contexto e depois as indicativas de gênero textual. O jogador, sem ter acesso ao conteúdo das cartas, escolhe uma ficha de cada e as entrega ao líder.

O jogo propriamente dito terá início quando o líder ler em voz alta quais foram as cartas sorteadas (relativas ao contexto e ao gênero textual a ser elaborado) e, assim, autoriza o participante de número 1 a começar sua elaboração oral (um parágrafo). Essa elaboração será realizada seguindo as indicações das fichas que recebeu, ou seja, ele terá de construir oralmente um parágrafo sobre o tema indicado na ficha, utilizando o conectivo sorteado. O segundo jogador dará continuidade ao texto iniciado pelo primeiro jogador, mas terá de inserir, coerentemente, seu tema e seu conectivo, obedecendo às mesmas indicações contextuais e de gênero sorteadas no início do jogo. O terceiro participante dará continuidade da mesma forma que o segundo (e assim por diante), seguindo, é claro, as orientações que constam nas fichas que lhe foram entregues.

Quando todos os jogadores tiverem participado, o líder, de posse do segundo conjunto de fichas de numerais, sorteará um número para que o jogador referente àquele número tente adivinhar o tema desenvolvido pelos demais colegas. Caso a primeira tentativa de acerto total não ocorra, o líder vai sorteando novas cartas para que outros participantes tentem acertar. Vence aquele jogador que acertar todos os temas desenvolvidos pelos outros jogadores.

4.3. Terceira fase do jogo

Nesta terceira fase do jogo, os participantes serão expostos à prática de produção de textos orais e escritos.

4.3.1. Participantes

Esta etapa do jogo será desenvolvida **em 2 grupos** de, no máximo, **seis jogadores cada**. Ressalta-se que há necessidade de que ambos os grupos tenham sempre a mesma quantidade de jogadores. O grupo 1 terá a função de elaborar oralmente o texto e o grupo 2 terá a função de fazer o registro dessas elaborações. Haverá também um **líder** (o professor da turma), que terá o papel de organizar as jogadas.

4.3.2. Materiais utilizados

Esta etapa do jogo também foi concebida a partir dos eixos: conectivos, informações contextuais, tema e gênero textual. Além disso, há também dois conjuntos de fichas contendo números arábicos, que, no grupo 1, indicarão a ordem

de participação de cada jogador e, no grupo 2, indicarão qual participante deverá registrar, por escrito, o texto do participante de mesmo número no grupo 1

4.3.3. Regras do jogo

Inicialmente, o líder distribui aos grupos 1 e 2 os conjuntos de fichas que contêm os números arábicos (dois conjuntos de 1 a 6, ou 1 a 5, 1 a 4, dependendo do número de jogadores). Depois disso, o líder distribui a cada jogador do grupo 1 uma carta de conectivo e uma de tema, sem que os demais jogadores vejam o conteúdo dessas cartas.

Então, o líder apresentará ao jogador de número 1 desse grupo o monte com as cartas indicativas de contexto e depois as indicativas de gênero textual. O jogador, sem ter acesso ao conteúdo das cartas, escolhe uma ficha de cada e as entrega ao líder. O grupo 2, até esse momento, apenas observa, não podendo ter acesso ao conteúdo das cartas distribuídas ao grupo 1.

O jogo propriamente será iniciado pelo grupo 1, após o líder ler em voz alta quais foram as cartas sorteadas (relativas ao contexto e ao gênero textual a ser elaborado) e, assim, autoriza o participante de número 1 a começar sua elaboração oral. Essa elaboração será realizada seguindo as indicações das fichas que recebeu, ou seja, ele terá de construir oralmente um parágrafo sobre o tema indicado na ficha utilizando o conectivo sorteado. O segundo jogador dará continuidade ao texto iniciado pelo primeiro jogador, obedecendo às mesmas indicações contextuais e de gênero sorteadas no início do jogo e assim por diante.

Essa parte do jogo será atentamente observada e registrada pelos participantes do grupo 2, considerando que cada jogador do grupo 2, além de registrar por escrito, terá a função de adivinhar qual o coesivo e o tema de um jogador do grupo 1. Por exemplo, o jogador do grupo 2 que recebeu a ficha de número 4 terá de adivinhar o coesivo e o tema elaborados pelo jogador de número 4 do grupo 1. Por isso, é importante que o grupo 1 não deixe que os jogadores do grupo 2 tenham acesso ao conteúdo de suas fichas.

Quando todos os jogadores do grupo 1 tiverem participado, o coordenador passará a palavra ao grupo 2, em que cada jogador irá lendo o registro feito (na ordem em que foi produzido) a partir da elaboração do grupo 1, tentando apontar o coesivo e o tema desenvolvido pelo colega de mesmo número. Quando cada componente do grupo 2 terminar a indicação de suas hipóteses, o respectivo componente do grupo 1 mostrará suas cartas para comprovar ou não as hipóteses do jogador do grupo 1. Ao final, se o grupo 2 acertar todas as fichas do grupo 1, ele será o vencedor, caso contrário será o grupo 1. Terminada esta rodada, os grupos poderão inverter as tarefas, ou seja, o grupo que produziu o texto oralmente passa a registrá-lo e o grupo que registrou passa a produzi-lo oralmente, seguindo a mesma dinâmica exposta anteriormente.

Como tarefa final, em se tratando de um jogo a ser utilizado em sala de aula, todo o texto, com a ajuda dos participantes, será registrado pelo líder (professor) no quadro, para que seus recursos sejam analisados com mais detalhes. Pode-se propor ainda, a partir dessa produção coletiva, atividades de retextualização²⁹ do texto falado para o escrito ou mesmo atividades de transposição do tema desenvolvido num gênero para outro gênero, a fim de que as especificidades de cada um sejam exploradas.

5. Considerações finais

Este trabalho ratifica a afirmação de que a busca por novas estratégias para o ensino de língua portuguesa no Ensino Fundamental é algo extremamente relevante. Verificou-se ainda que o aspecto lúdico pode ser um grande aliado nessa tarefa, já que pode despertar nos discentes o gosto pela construção do conhecimento, porém de um modo mais

²⁹ Conforme proposto por Marcuschi (2011).

informal, mais próximo ao seu universo.

Acredita-se que a prática desse jogo provocará a reflexão dos alunos sobre o processo de construção textual, pois os mesmos terão de lidar com conceitos como os de coesão/coerência, tendo em vista que terão de dar continuidade à fala do outro sem que o texto fique sem sentido. Ao mesmo tempo, terão de organizar as informações, para que estas estejam adequadas aos contextos e gêneros textuais específicos. Portanto, é uma atividade que contempla todos os procedimentos sugeridos pelos PCNs na produção de textos orais e escritos, além de explorar temas caros à Linguística Textual.

Entende-se que, por meio da reflexão e da operacionalização de aspectos constitutivos do texto, e partindo dos conhecimentos que o aluno já possui, o jogo pode oferecer ferramentas para que o professor perceba o grau de desenvolvimento dos participantes, podendo atuar de maneira mais estratégica.

Além disso, as etapas do jogo estimulam progressivamente a interação e a socialização, processos estes indispensáveis ao desenvolvimento dos discentes.

Ressalva-se, no entanto, que a atividade lúdica sugerida configura-se como uma primeira versão da proposta, considerando que ela precisa ainda ser “testada” em salas de aula reais, para que haja avaliação e aperfeiçoamento, o que constituirá uma nova fase deste projeto, a ser, em breve, implementada.

Referências Bibliográficas

Bakhtin, Mikhail Mikhailovitch. 1992. *Estética da criação verbal*. Trad.: Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes.

Beaugrande, Robert de. 1997. *New Foundations for a science of text and discourse*. Norwood: Ablex Publishing Corporation.

Bentes, Anna Christina. 2001. Linguística Textual. In: Mussalin, Fernanda; Bentes, Anna Christina (Orgs.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez.

Bentes, Anna Christina. *s/d*. *As contribuições da LT para o ensino de gêneros orais na escola*. Campinas, *s/d*, 11p.

Brasil. 1998. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF.

Ide, Sahda Marta. 2000. O jogo e o fracasso escolar. In: Kishimoto, Tizuco Morchida. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez.

Kishimoto, Tizuco Morchida. 2000. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez.

Koch, Ingedore Grunfeld Villaça. 2004. *Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas*. São Paulo: Martins Fontes.

Marcuschi, Luiz Antônio. 2001. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez.

Marcuschi, Luiz Antônio. 1998. *Rumos atuais da Linguística Textual*. Texto da conferência pronunciada no LXVI Seminário do Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo (GEL). UNESP, São José do Rio Preto, junho.

Ronca, Paulo Afonso Caruso. 1989. *A aula operatória e a construção do conhecimento*. São Paulo: Edisplan.

Vygotsky, Lev Semenovitch. 1998. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

APÊNDICE 1

Exemplos de fichas da primeira etapa do jogo (perguntas e respostas)

<p>O artigo de opinião caracteriza-se por conter:</p> <p>a) Avaliações e expectativas sobre um tema. b) Informações sobre acontecimentos. c) Descrições detalhada de um assunto.</p> <p>ACERTO: avance 3 casas no tabuleiro ERRO: volte 2 casas no tabuleiro</p>	<p>Qual é a intenção do autor de um texto que recorre à citação de outros autores?</p> <p>a) Enganar o leitor. b) Reforçar o que está sendo dito. c) Demonstrar superioridade.</p> <p>ACERTO: avance 4 casas no tabuleiro ERRO: volte 2 casas no tabuleiro.</p>
<p>A coincidência total ou parcial dos últimos sons do verso de um poema é chamada de:</p> <p>a) Estrofe. b) Rima. c) Ritmo.</p> <p>ACERTO: avance 1 casa no tabuleiro ERRO: volte 5 casas no tabuleiro</p>	<p>Qual das características abaixo não pretence ao gênero textual Notícia?</p> <p>a) Transmite uma informação nova. b) Exige objetividade. c) É escrita em 1ª pessoa.</p> <p>ACERTO: avance 3 casas no tabuleiro ERRO: volte à 1ª casa do jogo.</p>

<p>Qual das palavras abaixo deve ser utilizada quando se quer indicar oposição de ideias?</p> <p>a) Assim b) Porém c) Ainda</p> <p>ACERTO: avance 6 casas no tabuleiro ERRO: volte 3 casas no tabuleiro</p>	<p>Para escrever um bom texto, não precisamos levar em conta:</p> <p>a) O público a que o texto se destina. b) O gosto de cada leitor. c) O objetivo do texto.</p> <p>ACERTO: avance 2 casas no tabuleiro ERRO: volte 1 casa no tabuleiro.</p>
--	--

APÊNDICE 2

Modelo de tabuleiro (primeira etapa do jogo)

Saída	1	2	3	4	5	6	7
							8
							9
							10
			15	14	13	12	11
			16				
			17				
			18				
22	21	20	19				
23							
24							
25							
26							

27								
28	29	30	31	32	33	34	Chegada	

APÊNDICE 3

Fichas da segunda e terceira etapas do jogo

Fichas com números arábicos (2 conjuntos)

1	2	3	4
---	---	---	---

Fichas dos conectivos

PORTANTO	MAS	OU	PORQUE
----------	-----	----	--------

Fichas com as informações contextuais

<p>Interlocutor: diretor de sua escola Local: sala do diretor Estilo: formal</p>	<p>Interlocutor: seu (sua) melhor amigo(a). Local: sua casa Estilo: informal</p>	<p>Interlocutor: prefeito da sua cidade Local: gabinete do prefeito Estilo: formal</p>	<p>Interlocutor: seu (sua) namorado(a). Local: uma lanchonete Estilo: informal</p>
---	---	---	---

Fichas com os temas

ESPORTES	NAMORO	ANIMAIS DE ESTIMAÇÃO	USO DE REDES SOCIAIS
----------	--------	----------------------	----------------------

Fichas com os gêneros textuais

CANÇÃO	POEMA	CARTA	NOTÍCIA
--------	-------	-------	---------

Narrativas orais: atenção, linguagem e TDAH

Adriana Maria Tenuta (UFMG)
 Maria Luiza Cunha Lima (UFMG)

RESUMO: Este trabalho visa a relatar uma pesquisa em andamento que investiga aspectos atencionais ligados à narrativa produzida por crianças e adolescentes portadores de Transtorno de Déficit de Atenção (TDAH). Tal investigação, que segue duas vertentes (primeiro, a estruturação do texto em elementos de figura e de fundo e, segundo, a atribuição de co-referência anafórica), tem por objetivo contribuir para a discussão de processos cognitivos disfuncionais, como é o caso do TDAH. Essa contribuição é possível uma vez que existe um componente atencional referente tanto à linguagem (especificamente à narrativa), quanto ao referido transtorno e os estudos da produção linguística podem ser reveladores de aspectos dessa condição psicológica. A pesquisa foi realizada em parceria com o Ambulatório de Transtorno de Déficit de Atenção (AMBDA) do Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina da UFMG, Brasil. Neste trabalho, enfocam-se os procedimentos para a análise da estruturação do texto em elementos de figura e fundo.³⁰

PALAVRAS-CHAVE: Atenção; narrativa; figura-fundo; anáfora, TDAH

1. Introdução

Este artigo tem por objetivo apresentar uma pesquisa em andamento que investiga possíveis contribuições dos estudos linguísticos relacionados à narrativa para a discussão de processos cognitivos disfuncionais, em especial, o Transtorno de Déficit de Atenção, doravante TDAH. Existe um componente atencional relacionado com esse transtorno da mesma forma que existem alguns aspectos da produção e compreensão do texto narrativo relacionados à capacidade cognitiva humana da atenção. Assim tais aspectos linguísticos podem ser investigados, de uma perspectiva cognitiva, e ser potencialmente reveladores de uma condição psicológica ligada a essa capacidade da atenção. A pesquisa foi realizada em parceria com o Ambulatório de Transtorno de Déficit de Atenção (AMBDA) do Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina da UFMG, onde foi contatada parte dos sujeitos da pesquisa.

As investigações linguísticas aqui realizadas, por um lado, apoiam-se em preceitos teóricos encontrados em Hopper (1979) e na Linguística Cognitiva (LANGACKER 2004, TALMY, 2000), preceitos esses que, por sua vez, apoiam-se na Psicologia da Gestalt (KOFKA, 1975); por outro lado, a pesquisa tem base na Psicolinguística (GERNSBACHER, 2007). O projeto visou, então, à análise que segue duas vertentes, propondo a investigação de:

- A) A realização de figuração em narrativas, ou seja, a investigação de padrões de distribuição de elementos narrativos em unidades de figura ou de fundo (Linguística Cognitiva).
- B) A construção da referência e do processamento anafórico em sujeitos portadores de TDAH (Psicolinguística).

2. Corpus e participantes

Para a realização da pesquisa, foi coletado um *corpus* único a ser utilizado nas duas vertentes referidas, *corpus* esse composto de narrativas produzidas tanto por um grupo de 16 indivíduos portadores de TDAH (pacientes do AMBDA), quanto por um grupo controle de 16 indivíduos (alunos do Centro Pedagógico – CP, da UFMG). As narrativas produzidas foram suscitadas a partir de material fornecido aos sujeitos (duas histórias em quadrinhos sem texto; um filme curto, também sem texto; o pedido de um relato de um fato vivenciado pelo informante).

³⁰ Esta pesquisa obteve financiamento da FAPEMIG: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais.

Os participantes da pesquisa compuseram, então, dois grupos de sujeitos, ambos pertencentes à faixa etária entre 10 (dez) e 14 (quatorze) anos, com nível de escolaridade semelhante. A escolha dessa faixa etária justifica-se pelo fato de esses participantes estarem em um nível de escolarização no qual são supostamente capazes de produzir narrativas relativamente elaboradas.

O primeiro grupo é composto de crianças diagnosticadas através de testes e exames clínicos como portadoras de déficit de atenção, pacientes do Ambulatório de Déficit de Atenção (AMBDA), do Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina da UFMG.

O segundo grupo é composto por crianças e adolescentes do Centro Pedagógico da UFMG, não portadoras do TDAH. Esses participantes foram submetidos ao Teste D2 de Atenção Concentrada, aplicado por psicólogos, respeitando-se integralmente as instruções contidas no manual de aplicação do instrumento.³¹

3. A investigação da realização de figuração em narrativas

O princípio da atenção seletiva em figura e fundo que caracteriza a percepção humana (mais nitidamente a percepção visual), foi proposto pela Psicologia da Gestalt (KOFKA, 1975; WERTHEMIER, 1938). Esse princípio atua também com relação à utilização da linguagem (HOPPER, 1979; LANGACKER 1987; 2004; TALMY, 2000). A narrativa oral apresenta uma estrutura temporal que está de acordo com esse princípio cognitivo da percepção, uma vez que o sistema verbal de tempo, aspecto e modo (sistema TAM), principalmente, marca, na linguagem, a distinção entre a figura e o fundo narrativos (HOPPER, 1979; TENUITA, 2006). Nessa distinção, a figura é composta pelos eventos centrais da história, enquanto o fundo traz as informações adicionais, descrições, comentários, ou seja, informações de suporte aos eventos da figura, contribuindo para a intensificação de sua significação. As características semântico-formais encontradas na figura e no fundo narrativos revelam que o sistema TAM é um recurso utilizado pelo falante no sentido de organizar seu texto e orientar o ouvinte para que este perceba basicamente aquilo que é material narrativo central, ou seja, a linha sequenciada dos eventos, e aquilo que amplia estes fatos apresentados.

Imagens como a da *Jarra de Rubin* - já bastante conhecida na literatura para a discussão de figura e fundo, na qual se vê uma jarra negra ou dois rostos brancos - quando analisadas da perspectiva dos postulados gestaltistas, ajudam-nos a compreender os limites de nossa percepção e a forma como nosso aparato visual é estruturado. Observando a referida imagem, compreendemos que nos é vedado ver a jarra e os rostos ao mesmo tempo e com a mesma saliência. A visualização dessa imagem em duas figuras alternadas não se trata de uma escolha, mas sim de uma condição imposta por nosso aparato perceptual.

A psicologia da Gestalt revela-nos que é uma característica desse aparato a percepção invariável de uma figura, ou seja, de um elemento saliente, em foco, por sobre um fundo, que é mais indiferenciado, mais homogêneo. Há algumas decorrências desse princípio básico de organização do processo perceptivo de figuração segundo o qual nós percebemos o mundo ressaltando determinados aspectos em relação a outros. Uma dessas decorrências é o fato de que o fundo permanece por sob a figura e a figura depende do fundo para a sua caracterização. Assim, a taça escura só se constitui a partir do fundo branco e as faces brancas dependem do fundo escuro para se constituírem como tal.

No exemplo a seguir, retirado de uma narrativa produzida por um informante da pesquisa, os eventos da figura, que estão em negrito, são aqueles que avançam a história, que a conduzem a seu desfecho. Já os eventos do fundo complementam essa figura com situações a ela subordinadas, ou conteúdo de verbo *dicendi*.³²

³¹ Formaram este segundo grupo: participantes com percentil menor ou igual a 25 no Resultado Líquido e no Resultado Bruto, considerados como estando abaixo da média no teste; participantes com percentil maior que 25 e menor que 75 no Resultado Líquido e no Resultado Bruto, considerados como estando dentro da média no teste e participantes com percentil acima de 90 no Resultado Líquido e com percentil igual ou maior que 75 no Resultado Bruto, considerados como estando acima da média no teste.

³² Em narrativas, os verbos *dicendi* muitas vezes introduzem o discurso direto.

Ex.)os dois índios tavam indo (...) / **ai eles viram** /um menino pegando a borboleta / **ai eles pensaram (...)** / pra quê prender a borboleta / se ela pode viver livre / po pole (...) / polemizando as plantas esses negócios / **ai eles falaram com o menino / o menino disse que não / mas depois o menino entendeu / e soltou / ai depois eles viram outra pessoa com um pássaro / ai ele contou** / que o pássaro podia ter mais filhotes / **ai ele soltou o pássaro / depois ele viu um um homem com um saco com uma cobra / ai foi lá e falou** / pro cara soltar a cobra / porque a cobra podia viver livre em todos os cantos / ai depois (...) tinha uma pessoa / vendo televisão com uma onça lá / **ai ele um um chegou lá (...)** / “tira a onça da televisão / porque ela pode viver livre” / **e o outro ficou lá lamentando.**³³ CP - linhas 1156 a 1164

O tempo verbal pretérito perfeito, de aspecto perfectivo, marca significativamente os eventos da figura, sendo que, no fundo, encontramos o presente, o infinitivo, o gerúndio, ou seja, uma variedade formal maior. Do ponto de vista semântico, as situações da figura são cognitivamente percebidas como pontuais (*ver o menino, falar com o menino, entender, soltar etc.*) mais do que os do fundo, que caracterizam-se por tenderem a ser durativas (*pegar borboleta, polemizar as plantas, viver, ver televisão etc.*).

Essa marcação formal e semântica diferenciada é explicada através da observação de características de nosso aparato cognitivo, como mostrado pelos Critérios para a Identificação da Figura Narrativa propostos por Reinhart (1984), que são os de continuidade, pontualidade e completamento. Para a autora, existe um paralelo entre a percepção cognitiva visual/espacial e a estruturação de narrativas.

De acordo com o critério da continuidade, do ponto de vista da percepção visual, aquilo a que conseguimos atribuir continuidade tendemos a ver como figura. Textualmente, essa continuidade é garantida por uma sequência de tempos verbais no pretérito, uma vez que as narrativas representam eventos ocorridos.

O segundo critério, o da pontualidade, nos diz que o elemento pequeno, pontual, é mais facilmente percebido como figura que o grande. Linguisticamente, esse critério é realizado através da semântica dos verbos, que distingue os verbos mais durativos, que preferencialmente ocorrem no fundo narrativo, dos pontuais, que ocorrem na figura.

O terceiro dos critérios, o do completamento, informa-nos que aquilo que tem uma indicação de completamento ou fechamento tem mais condição de ser percebido como figura. Na linguagem, o fechamento pode ser expresso pelo aspecto perfectivo. O tempo verbal pretérito perfeito, que tipicamente ocorre na figura, tem esse valor aspectual.

A proposta da pesquisa é a da realização de uma análise dos textos produzidos pelos participantes, distinguindo-se o material linguístico pertencente à figura daquele pertencente ao fundo narrativo. Busca-se comparar a maneira como a distribuição da informação entre esses dois domínios discursivos é realizada por cada um dos grupos de participantes investigados. Essa distribuição reflete o que se considera ser evento central na história, de um lado, ou evento periférico, complementar ou de suporte, de outro.

Dessa forma, no âmbito deste trabalho, portadores de TDAH têm sua produção linguística analisada do ponto de vista da realização da distribuição de elementos de figura e fundo em narrativas, que é uma investigação essencialmente relacionada a foco, saliência e atenção. Mais especificamente, algumas características da realização de figuração por esses indivíduos podem ser analisadas, tais como, o número de unidades oracionais de figura relativamente ao número de unidades oracionais de fundo; características formais das estruturas de figura; características formais das estruturas de fundo ou eventos selecionados para serem alocados como de figura ou de fundo narrativo. Busca-se, então, a identificação de padrões recorrentes relativos a essas características, que possam marcar a produção narrativa de portadores de TDAH. A partir de resultados que sejam significativos, poder-se-á estruturar um trabalho específico para a conscientização dessa situação junto a portadores do TDAH, visando a uma possível alteração no seu padrão **discursivo e atencional**.

³³ História produzida após visualização completa da história. Foram retiradas indicações de ênfase e alongamento por não ser o objeto de análise neste momento. A indicação CP significa que o produtor da narrativa foi um participante do Centro Pedagógico da UFMG.

4. Procedimentos

Foram utilizadas, como elementos instigadores da produção das narrativas pelas crianças e adolescentes, duas histórias em quadrinhos, a saber, 'Chico Bento em *Goiabadas*', e 'Papa Capim em *Solta Eles*', sendo ambas as histórias sem texto; o filme *Red's dream*, em curta metragem, também sem texto.³⁴ Houve, ainda, o pedido para que o participante narrasse um fato por ele vivenciado, que ele considerasse 'importante'.

Os participantes foram entrevistados individualmente, por um único entrevistador, em uma sala na qual havia um computador com gravador de voz e uma câmera de vídeo. No computador, havia duas apresentações em arquivos do programa *Power point*, cada uma delas preparada com as figuras de uma das histórias em quadrinhos. Em cada apresentação, cada quadrinho aparece isoladamente e na sequência da história. De cada história, foram retirados o título e o nome dos personagens que apareciam no início, a fim de não haver influência desses elementos sobre a compreensão que o sujeito realizaria, induzindo em algum sentido, a produção da narrativa. No computador, havia, também, uma cópia do filme a ser apresentado ao participante.

Assim, foi realizada a coleta de quatro narrativas produzidas por cada participante, no contexto de uma única entrevista de aproximadamente 20 minutos, através de filmagem e/ou de gravação, a partir da apresentação, no computador, das histórias em quadrinhos; do vídeo de animação e da solicitação de uma história de cunho pessoal.

Cada participante realizou, então, quatro tarefas:

- 1 - contou uma história após ter visto todos os quadrinhos que a compõem;
- 2 - contou uma história ao mesmo tempo em que ia vendo os quadrinhos que a compõem;
- 3 - desenvolveu o final de uma história, a partir da apresentação de um filme curto de animação e
- 4 - produziu uma narrativa autobiográfica.

Pretendeu-se, com essas tarefas, observar a atuação dos efeitos cognitivos da memória e da atenção em aspectos variados da construção da narrativa. Em especial, visou-se a investigar a relação entre a atenção (deficitária em sujeitos portadores de TDAH - conforme sugerido pela descrição do transtorno - e variante nos sujeitos não portadores - como indicado nos *scores* obtidos no teste de atenção) e a estrutura das narrativas produzidas.

A distinção na execução das tarefas 1 e 2 teve o objetivo de possibilitar a observação tanto de um processamento global, na perspectiva da apresentação pelo participante de um produto final, quanto de aspectos do processamento *online* da produção de uma história. Como já informado, os quadrinhos que compõem cada uma das histórias estão dispostos em sequência, em uma apresentação de *Power point*. Nas duas tarefas, os sujeitos tiveram o controle, através do teclado do computador, para passarem de um quadrinho ao seguinte, à medida que sentiram que estavam prontos relativamente à compreensão do conteúdo dos quadrinhos.³⁵

O vídeo da tarefa 3 foi apresentado integralmente e os sujeitos não tiveram controle sobre essa apresentação.

A ordem da execução das tarefas foi aleatória, ou seja, cada participante realizou todas as tarefas em uma ordem definida no momento da coleta dos dados.

Foram propostas instruções para as tarefas, utilizando-se uma linguagem que fosse o mais compreensível possível para os participantes.³⁶

34 Papa Capim em Solta eles – Chico Bento 419, p. 26-32; Chico Bento em Goiabadas – Mônica 179, p. 28-32 e Red's dream da Pixar Animation Studios, de 1987, disponível em http://www.youtube.com/watch?v=EBo6_MX0cS8

35 O tempo gasto pelos sujeitos para compreensão de cada quadrinho não foi considerado nesta pesquisa.

36 As instruções foram dadas como a seguir:

Tarefa 1 – Antes da visualização: *Você vai ver uma história em quadrinhos. Você vai usar essas setas do computador para mudar de quadrinho, até chegar ao final. Após a visualização: Agora você vai me contar essa história que você acabou de ver.*

As narrativas coletadas foram transcritas de acordo com Castilho e Pretti (1986)³⁷. Após a transcrição, elas foram formatadas em um arquivo do programa de computador *Excel*, como um texto corrido, ocupando as linhas sucessivas de uma coluna desse arquivo.³⁸

5. A análise do processo de estruturação do texto em elementos de figura e fundo

Após serem dispostas no arquivo de *Excel*, as narrativas foram divididas em unidades oracionais através de uma barra (/)³⁹. Essas unidades oracionais foram marcadas como sendo unidades de figura ou de fundo narrativo, considerando-se, essencialmente, como figura, elementos que avançam a história em estruturas principais (não encaixadas ou subordinadas)⁴⁰.

Para a contagem das estruturas oracionais, foram computadas apenas aquelas em que havia um verbo centralizador da situação. Casos como os de marcadores discursivos como 'sabe?', 'acho que', 'tô entendendo', não foram vistos como unidades oracionais. Também, para certas estruturas como 'pegou e disse', 'foi e fez', ou outras envolvendo repetição, a análise foi a de que um dos elementos constitutivos dessas estruturas contribui com informação mais aspectual que eventiva. Dessa forma, toda a estrutura foi computada como apenas uma unidade oracional. Ainda, os casos de perífrases modais e aspectuais foram computados como uma unidade oracional apenas, apesar de serem compostos de mais de um elemento de natureza verbal.⁴¹

Não foram consideradas como integrantes das narrativas sequências produzidas como respostas a perguntas do entrevistador, ou sequências em que o falante está apenas em um plano de metarração, nitidamente se organizando para a realização propriamente da tarefa.

Estão sendo procedidas análises da:

- relação numérica de elementos de figura e de fundo, no geral das narrativas do AMBDA e no geral das narrativas do CP;
- relação numérica de elementos de figura e de fundo em cada narrativa isoladamente;
- identificação de características semântico-formais das estruturas de figura, no geral das narrativas do AMBDA e no geral das narrativas do CP;
- identificação de características semântico-formais das estruturas de fundo, no geral das narrativas do AMBDA e no geral das narrativas do CP;
- identificação de padrões específicos, de natureza quantitativa, relacionados ao processo de figuração na produção narrativa do AMBDA e
- identificação de padrões específicos, de natureza qualitativa, relacionados ao processo de figuração na produção narrativa do AMBDA.

Tarefa 2 – Antes da visualização: *Você vai ver uma história em quadrinhos. Você vai usar essas setas do computador para mudar de quadrinho. Você vai vendo os quadrinhos e me contando a história.*

Tarefa 3 – Antes da visualização: *Você vai assistir a um pequeno filme que eu vou mostrar para você. Após a visualização: Agora você vai me contar o que aconteceu a partir daí. Pense num final para essa história. Como ela termina?*

Tarefa 4 – *Agora você vai me contar uma coisa que aconteceu com você e que você achou importante.*

37 A notação básica está em Castilho e Pretti (orgs.), 1986, p.9-10. Essa notação foi adaptada para a análise. Por exemplo, acrescentou-se a indicação da duração de pausas para além de 1,5 segundos (1.5). Foram registradas características da fala dos participantes, tais como as omissões de plural que não fossem omissões já convencionais, ou algum neologismo, como, por exemplo, em 'uma colherzada'. Por outro lado, foram preenchidos elementos fonológicos que, normalmente, não são providos pela grande maioria dos falantes em Minas Gerais, como, por exemplo, na realização do gerúndio ('fazeno' foi registrado como 'fazendo').

38 Essa disposição do texto em uma planilha de *Excel* permitiu que fossem realizadas contagens e anotações em outras colunas da planilha que não aquela em que se encontrava o texto.

39 A barra, /, em nossa transcrição, indica, então, elemento distinto daquele que ela indica em Castilho e Pretti (orgs.), 1986.

40 Optamos, como em Reinhart (1982), por considerar estruturas subordinadas e encaixadas como sendo unidades de fundo, juntamente com o material de natureza descritiva. As estruturas negativas, diferentemente do que considera Reinhart, foram marcadas como estruturas de figura, uma vez que elas, a seu modo, indicam um avanço na história e podem ser substituídas por elementos contrários a elas, porém afirmativos (não concordou – discordou).

41 Ver toda uma discussão semelhante em Tenuta (2006).

6. Contribuição da pesquisa

Acredita-se que o resultado da discussão realizada no âmbito da pesquisa tem o potencial de revelar formas através das quais teorias linguísticas contemporâneas podem lançar luz sobre o TDAH, podendo contribuir tanto para o diagnóstico, quanto para a terapêutica desse transtorno. Em um âmbito mais ampliado, a relação entre atenção e linguagem enfocada neste trabalho pode estar ligada também a outras disfunções de natureza psicológica e a investigação linguística, de uma perspectiva cognitiva, pode levar à compreensão de aspectos importantes de alguns transtornos de natureza psicológica.

Há várias questões que tradicionalmente são investigadas tanto por estudiosos da linguagem, quanto por aqueles ligados ao campo da psicologia. Esses dois campos do conhecimento, a linguística e a psicologia, debruçam-se sobre as habilidades cognitivas de percepção, memória, atenção, solução de problemas, categorização ou representação (PASHLER, 1999; ROSCH, 1977; OAKLEY, 2004; SINHA, 1988; GIBBS; MATLOCK, 1999). Portanto, não se pode fechar os olhos para a possibilidade de que resultados obtidos por estudos realizados de um lado tenham relevância para o outro. Há também noções que são abordadas em comum nas duas áreas de estudo, tais como as noções de esquema e seus subtipos (*rames, scripts*) e modelos de mundo ou cognitivos (BARLETT, 1932; LANGACKER, 1979; 2008 ; LAKOFF, 1987).

Sinha atribui à Psicologia Cognitiva muitos dos conceitos teóricos adotados pela Linguística Cognitiva, atribuindo à psicologia o status de uma ‘disciplina ponte’ entre as ciências biológica, social e da linguagem, ao mesmo tempo em que relaciona os novos *insights* da Linguística Cognitiva aos “processos mentais superiores”: memória, raciocínio e linguagem (SINHA, 2007: 1268)

Nesse sentido, o trabalho aqui realizado aponta caminhos através dos quais estudos linguísticos de narrativas podem trazer contribuição às ciências que têm como método de atuação a escuta de pacientes, com propósito terapêutico, relacionando alguns conceitos comuns a esses dois ramos de estudos.

No quadro teórico da Linguística Cognitiva, trabalha-se com a visão de que as expressões linguísticas são a parte aparente, a ponta de um *iceberg*, que tem, submersa, uma enormidade de construções no nível cognitivo (FAUCONNIER, 1994, 1997). O significado é a motivação para as formas linguísticas e a linguagem não está desvinculada de outros processos cognitivos. Capacidades psicológicas gerais, tais como percepção, categorização e abstração, são recrutadas na interpretação linguística. No campo da psicologia, a Terapia Cognitiva vê o desenvolvimento de psicopatologias como expressão de processos cognitivos disfuncionais (BECK e ALFORD, 2000). Nesse contexto, é central a proposta de que a psicopatologia está relacionada a um processamento cognitivo disfuncional. Então, uma vez que processamento cognitivo de natureza semelhante está na base tanto da utilização da linguagem, quanto de psicopatologias, propõe-se que a investigação da produção e da interpretação linguística pode ser reveladora de alguns aspectos dessas patologias.

Para a Linguística Cognitiva, a habilidade cognitiva de categorização está na base de nossa utilização linguística e se expressa em relação a processos essenciais como estruturação sintática em categorias gramaticais e formação de conceitos (FAUCONNIER, 1996; LANGACKER, 2008). Para Bruner (1990), psicólogo cognitivo, por exemplo, todas as atividades cognitivas humanas envolvem categorização: perceber, conceptualizar, aprender, tomar decisão. Também, a esquematização, tão cara à psicologia (BARLETT, 1932; PIAGET, 1953), é pervasiva em relação a nossa utilização da linguagem (LANGACKER, 2008). A estrutura esquemática SN SV SN (sintagma nominal, sintagma verbal, sintagma nominal) é internalizada pelos falantes devido à recorrência de experiências com estruturas vivenciadas, tais como *João viu o gato, Os meninos mataram aula, ou Jardeu comeu o sanduíche*.

Esquemas e modelos mentais são noções da Psicologia Cognitiva. Para Bruner (1990), são as estruturas cognitivas que fornecem significado e organização para a experiência. Por outro lado, o estudo da produção linguística dos indivíduos tem o potencial de explicitar a existência de esquemas, *frames* (FILMORE, 1982; CIENCI, 2001) e modelos cognitivos (LAKOFF, 1987), alguns revelados de forma mais explícita, outros apenas sugeridos. Do ponto de vista dos estudos linguísticos cognitivos, tais elementos, que aparecem na linguagem, na verdade, encontram-se no sistema conceitual

do indivíduo, ou seja, estruturam a maneira como ele compreende o mundo e faz sentido de suas experiências. Toda a construção de significado linguístico está relacionada a essas questões e, por outro lado, a compreensão de certos mecanismos psicológicos passa pela análise de construção de significado pelo sujeito. Sendo assim, um estudo especificamente linguístico pode servir a propósitos de natureza psicológica.

A narrativa, que foi o tipo textual selecionado para análise no âmbito desta pesquisa, é, na verdade, mais que um tipo textual discursivo; é uma capacidade cognitiva de organização da experiência, através da qual o ser humano internamente reforça, destrói e reconstrói modelos de mundo, fazendo sentido de experiência e de si mesmo (BRUNER, 2002). Segundo esse autor da psicologia Cognitiva, narrativas são a moeda corrente de nossa interação social. Utilizamos narrativas para falar do que acontece conosco e, nesse nosso narrar constante (e também com base nas narrativas que os outros produzem a nosso respeito) construímos a nós mesmos, ao nosso *self*. Chafe (1990), já no campo da linguística, também enfoca a narrativa como essencial para a nossa interação social, uma vez que, segundo o autor, a mente não representa uma realidade externa de forma fidedigna, mas cria modelos do mundo ao lidar com ele e para lidar com ele, e a narrativa nos dá evidência disso. Seu estudo clássico da *história das peras* mostra como uma mesma história apresentada para pessoas variadas, de origens distintas, foi recontada com muita variação entre as versões apresentadas (CHAFE, 1980). Para Turner (1996), narrativa é uma capacidade cognitiva básica, a capacidade de projeção. Projetamos pequenas histórias espaciais para eventos no tempo; projetamos uma história em outra. Toda narrativa é em algum sentido uma parábola. Podemos, através das projeções/histórias, antecipar e planejar acontecimentos.

Todas essas considerações justificam a escolha de narrativas para a análise aqui proposta. E além dessas considerações, também e essencialmente, foi razão para a escolha de narrativas para a investigação aqui proposta, o fato de que, nas narrativas, é possível observar o princípio cognitivo da distribuição da informação em elementos salientes, em foco (figura), de um lado, e elementos de segundo plano (fundo), que caracteriza nossa percepção, como proposto pela psicologia da Gestalt e discutido anteriormente.

7. Índícios de resultados

Análises preliminares apontam no sentido de que há diferenças nos padrões de estruturação das narrativas em termos de elementos de figura e de fundo produzidas pelos 2 grupos de participantes da pesquisa: crianças e adolescentes portadoras de TDAH e não portadoras. No caso das narrativas autobiográficas, encontramos, no grupo dos não portadores, narrativas mais completas do ponto de vista da constituição de uma história. Isso significa que essas narrativas tendem a possuir mais consistentemente elementos de figura, compondo sequências mais propriamente caracterizáveis como sequências narrativas. O mesmo pode ser dito relativamente à produção de um final para a história do filme. Com relação às narrativas produzidas após a visualização de toda a história pelos participantes portadores houve um provimento menor de elementos narrativos, significando um menor número de eventos narrados, o que pode indicar uma relação desse fato com características de atenção e memória desses participantes. Já quanto às histórias produzidas à medida em que os quadrinhos eram visualizados, pode-se perceber, no conjunto das narrativas produzidas pelos participantes portadores do TDAH, uma tendência, em alguns casos, a apresentar como fundo, certos elementos ‘figuráveis’, ou seja, que avançam a história.

Todas essas afirmações foram feitas com base em análises preliminares e precisam ser confirmadas após investigação mais detalhada da transcrição dos dados, o que está sendo realizado.

Referências Bibliográficas

BARTLETT, F. C.. 1932. *Remembering: A study in experimental and social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.

- BECK, A.; ALFORD, B.. 2000. *O Poder Integrador da Terapia Cognitiva*. Porto Alegre: Artmed.
- BRUNER, J.. 1990. *Acts of Meaning*. Harvard University Press.
- BRUNER, J.. 2002. *Making stories*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- CASTILHO, A. T.; PRETTI, D. (orgs.). 1986. *A Linguagem falada culta*. São Paulo: Editora T.A. Queiroz.
- CIENKI, A.. 2007. Frames, idealized cognitive models, and domains and. In GEERAERTS, D.; CUIKENS, H. (eds). *The Oxford handbook of cognitive linguistics*. Oxford: Oxford University Press. p. 170-187.
- CHAFE, W. (ed.). 1980. *The Pear Stories: Cognitive, Cultural and Linguistic Aspects of Narrative Production*. Norwood, NJ: Ablex.
- FAUCONNIER, G. 1994. *Mental spaces: Aspects of meaning construction in natural language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- FAUCONNIER, G.. 1997. *Mappings in thought and language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- FILLMORE, Charles J. 1982. Frame semantics. In Linguistic Society of Korea, ed., *Linguistics in the morning calm* 111–37. Seoul: Hanshin.
- GIBBS, R. W., Jr.; MATLOCK, T.. 1999. Psycholinguistics and mental representations. *Cognitive Linguistics* 10: 263–69.
- HOPPER, P.J.. 1979. Aspect and foregrounding in discourse (pp. 213-241). Em: Givon, T. (Ed.) *Syntax and Semantics*. New York: Academic Press.
- KOFFKA, K.. 1975. *Princípios da Psicologia da Gestalt* (Cabral, A., trad.). São Paulo: Editora Cultrix. (original publicado em 1935).
- LAKOFF, G.. 1987. *Women, fire, and dangerous things: What categories reveal about the mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- LANGACKER, R.W.. 2008. *Cognitive Grammar: A Basic Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- OAKLEY, T.. 2004. *Elements of Attention: A new Approach to meaning Construction in the Human Sciences*. www.mind-consciousness-language.com/articles/oakley1.htm, acesso, Janeiro 2009)
- PASHLER, H. E.. 1999. *The psychology of attention*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- PIAGET, J.. 1953. *The origin of intelligence in the child*. London: Routledge and Kegan Paul. PIATELLI-PALMARINI, M. (ed.). 1980. *Language and learning*. London: Routledge and Kegan Paul.
- REINHART, T.. 1984. Principles of gestalt perception in the temporal organization of narrative text. *Linguistics*. 22, 779-809.
- ROSCH, E.. 1977. Classification of real-world objects: Origins and representations in cognition. In JOHNSON-LAIRD, P.; WATSON, P. C. (eds.), *Thinking: Readings in cognitive science*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SINHA, C.. 1988. *Language and representation: A socio-naturalistic approach to human development*. Hemel Hempstead, UK: Harvester-Wheatsheaf.
- SINHA, C.. 2007. Cognitive linguistics, psychology and cognitive science. In GEERAERTS, D.; CUIKENS, H. (Eds). *The Oxford handbook of cognitive linguistics*. Oxford: Oxford University Press. p.1266-1294.
- TALMY, L.. 2000. *Toward a cognitive semantics: concept structuring systems*. Vol. 1. Cambridge: The MIT Press.
- TENUTA, A. M.. 2006. *Estrutura narrativa e espaços mentais*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG.
- TURNER, M..1996. *The literary mind*. Oxford: Oxford University Press.
- WERTHEIMER, M.. 1938. Gestalt theory. Em: Ellis, W.D. (Org. e Trad.), *A source book of Gestalt psychology* (pp. 1-11). London: Routledge & Kegan Paul. (original publicado em 1924).

A IMAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA NOS DISCURSOS DA ESCOLA E DA MÍDIA

Gláucia Muniz Proença LARA⁴²

RESUMO: Pesquisas realizadas no contexto brasileiro (Lara, 2004; 2009) comprovam que a maioria dos falantes tem uma visão limitada e preconceituosa da língua portuguesa, que se mostra, portanto, incompatível com o que ela é na realidade: um objeto multifacetado, plural, dinâmico, como propõe a Sociolinguística. Faraco (2001) atribui essa situação ao fato de que a Linguística, depois de mais de 40 anos de sua introdução nas universidades brasileiras, permanece invisível e inaudível para a sociedade em geral, impedindo que as pessoas tenham acesso a um discurso crítico sobre a língua. Dois discursos, em especial, ilustram a posição de Faraco e, por isso, serão tomados como objeto de análise: o discurso da mídia e o discurso do livro didático. No primeiro caso, analisaremos dois textos – um artigo de opinião e uma reportagem – veiculados, respectivamente, no jornal *Folha de S. Paulo* (25/09/2005) e na revista *Veja* (12/09/2007). No segundo, examinaremos um dos livros didáticos mais utilizados, no país, para o ensino da língua materna: *Português: linguagens*, de Cereja & Magalhães (volume da 8ª série/actual 9º ano). Do ponto de vista teórico, utilizaremos algumas categorias da Análise do Discurso de linha francesa, para apreender a imagem da língua portuguesa discursivamente construída nos textos selecionados.

PALAVRAS-CHAVE: língua; imagem; discurso; mídia; escola.

1. Introdução⁴³

Pouco antes do término do seu segundo mandato, o Presidente do Brasil, Luiz Inácio Lula da Silva, promulgou o decreto nº 7.387, de 09/12/2010,⁴⁴ com a finalidade de instituir o “inventário nacional da diversidade linguística”, sob gestão do Ministério da Cultura. Os nove artigos que compõem o referido decreto propõem, entre outras providências, a “identificação, documentação, reconhecimento e valorização das línguas portadoras de referência à identidade, à ação e à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira” (Art. 1), postulando que “as línguas inventariadas deverão ter relevância para a memória, a história e a identidade dos grupos que compõem a sociedade brasileira” (Art. 2) e que o referido Inventário “deverá mapear, caracterizar e diagnosticar as diferentes situações relacionadas à pluralidade linguística brasileira...” (Art. 4º), de modo que as línguas inventariadas façam jus a “ações de valorização e promoção por parte do poder público” (Art. 5º).

Se, em consonância com o decreto nº 7.387, consideramos que a formulação de políticas públicas constitui um importante instrumento de valorização da língua no contexto nacional e internacional, julgamos igualmente relevante investir num outro aspecto: a formação de novas gerações de falantes do português, como propõe o SIMELP/2011. Surge aí, no entanto, um problema: atingir esse objetivo torna-se uma tarefa difícil quando os usuários têm uma imagem equivocada do que seja uma língua, no nosso caso, o português do Brasil. Pesquisas realizadas no contexto brasileiro (vide, por exemplo, LARA, 2004; 2009) comprovam que a maioria dos falantes tem uma visão estereotipada e preconceituosa da língua portuguesa, que se mostra, portanto, incompatível com o que ela é na realidade: um objeto multifacetado, plural, dinâmico, como propõe a Sociolinguística (ver, entre outros, Yaguello, 1988; Rey, 1972; 1985; Castilho, 1988). Assim, embora eles possam pensar a língua como um objeto heterogêneo, essa heterogeneidade é, em geral, tomada como uma hierarquia de usos, em que uns (aqueles referentes à variedade padrão) são valorizados por critérios diversos: beleza, elegância, correção, enquanto outros (as variedades não padrão) tornam-se “desvios” daquilo que é instituído como modelo. Daí não é difícil deslizar para a imagem de um objeto homogêneo e uniforme em que a variedade padrão torna-se “a” língua portuguesa, apagando-se, pois, a variação que lhe é inerente.

A polêmica, ocorrida em maio de 2011, envolvendo o livro didático *Por uma vida melhor*, de Heloísa Ramos, Cláudio

⁴² UFMG – Faculdade de Letras. Av. Antônio Carlos, 6627 – 31.270-901 – Belo Horizonte, MG – Brasil. gmplara@gmail.com.

⁴³ Agradecemos à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) o apoio financeiro para apresentação deste trabalho no III SIMELP (Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa), realizado pela Universidade de Macau (China).

⁴⁴ Disponível em: http://www3.iphan.gov.br/bibliotecavirtual/?page_id=2237. Acesso em 21/04/2011.

Bazzoni e Mirella Cleto, destinado a alunos da EJA (Educação de Jovens e Adultos), é um bom exemplo da situação que acabamos de descrever. Uma frase “pinçada” de um dos capítulos desse livro e usada de forma descontextualizada causou tal celeuma na mídia brasileira que os linguistas que se levantaram em defesa de seus autores foram chamados de “talibãs acadêmicos”, “doutores do atraso”, “falsos intelectuais” e “adversários do bom português” (apenas para citarmos a edição nº 2218 da revista *Veja*, publicada em 25/05/2011). A frase em questão era a seguinte:

- Mas você deve estar se perguntando: “Mas eu posso falar ‘os livro’?”
- Claro que pode. Mas fique atento porque, dependendo da situação, você corre o risco de ser vítima de preconceito linguístico...

Tal frase, retirada do capítulo “*Escrever é diferente de falar*”, propunha, entre outros objetivos, “exercitar algumas características da linguagem escrita” e “estudar [...] a norma culta”, levando o aluno a entender sua importância na/ para a sociedade. O livro não diz, portanto, em nenhum momento, que não se deve ensinar a norma padrão (ou culta) na escola. Aliás, nenhum linguista que se preze defenderia essa posição. No entanto, a partir das reações de vários setores da sociedade – escritores, juristas, políticos, jornalistas, gramáticos, membros da ABL e cidadãos comuns (leitores de revistas como a *Veja* e a *IstoÉ*) – o que se verificou, em geral, foi um discurso purista e preconceituoso que defendia a tese equivocada de que o livro ensinava a falar errado, estimulando a ignorância, menosprezando a “língua culta” e, dessa forma, perpetrando um crime contra nossos jovens.

Como se vê, tais ideias se afastam, por completo, daquilo que propõe o decreto presidencial mencionado e dificultam – senão inviabilizam – a formação de novas gerações de falantes que reconheçam a língua como um conjunto de variedades que se equivalem, sendo a utilização de critérios estéticos e éticos⁴⁵ inconsistente com a própria concepção do que seja uma língua: não um sistema fechado em si mesmo e indiferente aos usos, mas uma atividade, antes de tudo, social, histórica e cognitiva, que privilegia a natureza funcional e interativa da língua e não seus aspectos formais e estruturais, visão assumida por todos aqueles que tratam a língua em seus aspectos discursivos e enunciativos (Marcuschi, 2002:22).

De acordo com Faraco (2001), essa imagem equivocada da língua resulta, em linhas gerais, do fato de que a Linguística, depois de mais de 40 anos de sua introdução nas universidades brasileiras, permanece invisível e inaudível para a sociedade em geral, impedindo que as pessoas tenham acesso a um discurso crítico sobre a língua. Para o autor, em termos de língua, vivemos ainda culturalmente numa fase pré-científica, dogmática e obscurantista.

Dois discursos, em especial, ilustram a posição de Faraco e, por isso, serão tomados, no presente trabalho, como objeto de análise: o discurso da mídia e o discurso do livro didático. No primeiro caso, analisaremos dois textos – um artigo de opinião e uma reportagem – veiculados, respectivamente, no jornal *Folha de S. Paulo* (25/09/2005) e na revista *Veja* (12/09/2007), ambas publicações de abrangência nacional. No segundo, examinaremos um dos livros didáticos mais utilizados, no país, para o ensino da língua materna: *Português: linguagens*, de Cereja & Magalhães (volume referente à 8ª série/actual 9º ano).

Do ponto de vista teórico, utilizaremos algumas categorias da Análise do Discurso Francesa, tais como *formações discursivas*, *interdiscurso*, *memória discursiva*, *campo* e *espaço discursivos* e *interincompreensão*, que serão definidas a seguir, com o objetivo de apreender a imagem da língua portuguesa discursivamente construída nos textos⁴⁶ selecionados.

⁴⁵ Tomamos aqui a distinção proposta por Barros (1999) quanto aos valores que perpassam gramáticas e dicionários da língua portuguesa e que contribuem para a construção do discurso da norma. Segundo ela, tais valores podem ser: estéticos (como beleza, elegância e sonoridade); éticos (ligados à ideia de correção); e afetivos (voltados para os efeitos passionais investidos nas relações entre falante e língua: motivação, interesse, amor).

⁴⁶ Lembramos que os termos texto e discurso se equivalem, mas em níveis conceptuais diferentes. Assim, o discurso se realiza no texto que constitui, assim, a materialização deste na/pela linguagem (cf., por exemplo, Marcuschi, 2002:24).

2. Explicitando e discutindo alguns conceitos

Inscrevendo-se num quadro teórico que articula o linguístico com o sócio-histórico, a chamada “escola francesa de análise do discurso” (AD) tem nas noções de *ideologia* e de *discurso* seus conceitos nucleares, incorporando, nesse sentido, as contribuições de Althusser e de Foucault, respectivamente. Assim, é sob a influência dos trabalhos desse último autor que Pêcheux & Fuchs (1990:166-167) vão elaborar seu conceito de formação discursiva (FD), (re)definida, no quadro da AD, como aquilo que, no âmbito de uma formação ideológica (FI) – entendida como “um conjunto de representações que [...] se relacionam mais ou menos a *posições de classe* em conflito umas com as outras” (grifo dos autores) – determina “o que pode e o que deve ser dito a partir de uma posição dada numa conjuntura”. Nesse sentido, uma FI comporta necessariamente, como um de seus componentes, uma ou várias FDs interligadas que se encarregam, portanto, de materializá-la na/pela linguagem.

Maingueneau (2004a:242) pontua que o termo “formação discursiva”, após ter dominado a análise do discurso francesa nos seus primórdios, vem tendo, desde os anos 1980, “mais dificuldade em encontrar o seu lugar”. Isso, entre outras coisas, porque seu emprego tem se dado de forma bastante ampla, o que torna complicado seu manejo. Apesar dessa observação, consideramos que o conceito de FD, com os devidos cuidados da parte do pesquisador, pode ser bastante produtivo no exame de discursos institucionalmente marcados, como é o caso dos discursos – midiático e escolar – que nos propomos analisar aqui.

Um desses cuidados está atrelado ao fato de que uma FD não deve ser considerada isoladamente, mas na inter-relação que mantém com outras FDs no espaço do interdiscurso, isto é, no “espaço de regularidade pertinente”, do qual os diversos discursos – ou as diversas FDs – são componentes, como postula Courtine (1981: p. 49-50). Aliás, o próprio Maingueneau (2005:21) defende a hipótese de que o interdiscurso tem precedência sobre o discurso.

Isso quer dizer que o discurso não é um objeto voltado sobre si mesmo, sendo “alimentado” pela memória de outros discursos. Para o autor, uma FD é, assim, dominada por uma “dupla memória”: uma *memória externa*, que se coloca na filiação de FDs anteriores, e uma *memória interna*, constituída pelos enunciados produzidos anteriormente no interior da mesma FD. Logo, “o discurso se apóia [...] numa Tradição, mas cria, pouco a pouco, sua própria Tradição” (Maingueneau, 2004b:325). Nessa mesma direção, Courtine (1981:56) assume que toda formulação discursiva se dá na interseção de dois eixos: 1) o vertical, do pré-construído, do domínio de memória; 2) o horizontal, da linearidade do discurso, que oculta o 1º eixo. Segundo ele, é através do *domínio de memória* que os objetos pelos quais a enunciação se responsabiliza adquirem uma estabilidade referencial. Como veremos, esse é o caso da língua (portuguesa), cuja memória, tanto interna quanto externa, vai se cristalizando nos discursos que falam dela/sobre ela, dando pouco (ou, muitas vezes, nenhum) espaço para uma reflexão mais profunda que propicie a crítica e a contestação.

Ora, se assumimos, com Maingueneau e com Courtine, o primado do interdiscurso sobre o discurso, resta um problema: como operacionalizar a análise? Reconhecendo que o termo *interdiscurso* é vago e pouco operatório, Maingueneau (2005:35-37) o substitui por três conceitos complementares: os de *universo discursivo*, *campo discursivo* e *espaço discursivo*.

Por *universo discursivo*, o autor entende o conjunto de FDs de todos os tipos que interagem numa conjuntura dada. Embora finito, esse conjunto não pode ser apreendido em sua globalidade. Trata-se, pois, do horizonte a partir do qual serão construídos os domínios suscetíveis de ser estudados pelo analista: os *campos discursivos*. Esse último termo pode ser definido como um conjunto de FDs que se encontram em concorrência (afrontamento aberto, aliança, neutralidade aparente etc), delimitando-se reciprocamente em uma dada região do universo discursivo. Dentro do campo, por sua vez, podem ser isolados *espaços discursivos*, isto é, subconjuntos que ligam ao menos duas FDs que mantêm relações privilegiadas, relações essas que o analista julga pertinentes para o seu propósito. O *espaço discursivo* não é, pois, dado a priori, mas resulta de uma escolha do pesquisador.

Quando, no interior de um espaço discursivo, ocorre uma relação polêmica entre FDs, instaura-se, no entender de

Maingueneau (2005:103), um processo de *interincompreensão* generalizada. Isso significa que cada discurso interpreta os enunciados do seu Outro – ou do simulacro que dele constrói – através da sua própria “grelha semântica”. Tenderá, pois, a “traduzir” esses enunciados nas categorias do registro negativo de seu próprio sistema, mostrando-se, dessa forma, a “tradução” como um mecanismo necessário e regular, ligado à própria constituição das FDs. O autor chama de *discurso-agente* aquele que se encontra em posição de tradutor e de *discurso-paciente* o que é assim traduzido, lembrando que, por definição, é em proveito do primeiro que se exerce a atividade de tradução.

É, pois, com base nesses conceitos que procederemos à análise dos textos selecionados, em busca da(s) imagem(ns) da língua que neles se constitui(em).

3. O discurso da mídia

Começaremos pelo artigo de opinião, assinado por Ferreira Gullar,⁴⁷ que foi publicado na *Folha de S. Paulo* (25/09/05). Ainda que se trate de um texto midiático, já que é no interior desse campo discursivo que a voz do poeta se faz ouvir, ele veicula, antes de mais nada, o discurso da escola. Isso porque uma primeira leitura, mesmo que superficial, do texto não deixa dúvidas quanto ao *lugar de enunciação* de onde fala seu autor: ele não enuncia como poeta ou como articulista, mas como aluno. Os dados que traz são todos aqueles que circulam no contexto escolar: os princípios normativos (regras, classificações, nomenclaturas) que pautam, ainda hoje, o ensino da língua. Vejamos o trecho inicial desse artigo, que ilustra, com bastante propriedade, o viés assumido pelo poeta no conjunto do texto:

Sei muito bem que, de acordo com a linguística moderna, não existem o certo e o errado no uso do idioma nacional, ou melhor, não existe o errado, o que significa que tudo está certo e que minha antiga professora de português, que me ensinou a fazer análise lógica e gramatical das proposições em língua portuguesa, era uma louca, uma vez que a língua não tem lógica como ela supunha e a gramática é de fato um instrumento de repressão; perdeu seu tempo dona Rosinha ensinando-me que o verbo concorda com o sujeito, e os adjetivos com os substantivos, como também concordam com estes os artigos, ou seja, que não se deve dizer dois dúzias de ovos, uma vez que dúzia é palavra feminina, donde ter que dizer “duas dúzias de ovos”, o que era, como sei agora, um ensinamento errôneo ou, no máximo, correto apenas naquela época, pois hoje ouço na televisão e leio nos jornais “as 6 milhões de pessoas”, construção indiscutivelmente correta hoje, quando os artigos não têm mais que concordar com os substantivos e tampouco com o verbo (...) do mesmo modo que aquela outra referente à regência dos verbos e que eu, burróide, entendi como certo quando, na verdade, o certo não é, por exemplo, dizer “a comida de que ela necessita” ou “o problema de que falou o presidente”, e, sim, “o problema que falou o presidente”, frase que, no meu antiquado entendimento, resulta estranha, pois parece dizer não que o presidente falou do problema, mas que o problema falou do presidente, donde se conclui que sou realmente um sujeito maluco, que já está até ouvindo “vozes” e, além de maluco, fora de moda...

O trecho acima mostra que Ferreira Gullar, com a intenção de criticar o discurso que circula na mídia (televisão e jornais), apóia-se numa FD escolar – aquela que tem no ensino da gramática normativa seu principal sustentáculo. Com isso, contrapõe-se, de forma explícita à FD científica (Linguística), reproduzindo, no interior de sua “fala”, um espaço discursivo construído num “antes” e num “alhores” (isto é, no âmbito do interdiscurso, do domínio da memória), no qual essas duas

⁴⁷ Ferreira Gullar (José Ribamar Ferreira) é autor de vasta obra, que vai da poesia ao teatro, passando pela crônica, pelo conto e pelo ensaio, entre outros gêneros (cf. http://www.releituras.com/fgullar_bio.asp. Acesso em 20/04/2011). Entretanto, uma vez que é mais conhecido como poeta, é essa a designação que escolhemos para nos referirmos a ele no presente artigo.

FDs – a da gramática e a da Linguística – se inter-relacionam polemicamente. Nessa perspectiva, à ideia de que “tudo está certo” (atribuída, ironicamente, à FD Linguística) contrapõe-se a de que há o certo – o que a escola ensina e defende em seu discurso – e o errado – a forma displicente como se fala hoje em dia –, no âmbito da FD escolar (gramatical).

Esse espaço discursivo que “recortamos” no interior do campo discursivo da língua, sustenta-se no texto em foco, como já foi apontado, pela proposição de numerosos exemplos de categorias próprias da gramática normativa, que circulam, portanto, no meio escolar (regência, concordância, emprego de pronomes demonstrativos, estrangeirismos etc). É com eles que o poeta busca desqualificar o discurso Outro: a FD Linguística que, entre seus princípios, defende uma concepção de língua que varia no tempo e no espaço e diversifica-se de acordo com as circunstâncias em que se dá a interação verbal, sendo ainda influenciada por fatores como idade, grau de escolaridade, classe social etc. A essa ideia de heterogeneidade, enquanto uma diversidade inerente à língua (definida como um conjunto de variedades que se equivalem do ponto de vista linguístico e comunicacional) opõe-se, assim, a concepção seja de um objeto homogêneo (em que a norma padrão passa a valer pela língua inteira), seja de um objeto heterogêneo, mas com usos hierarquizados: uns (os referentes à norma padrão) são mais bonitos, elegantes e corretos do que outros (os que se ligam às variedades não padrão). Essa dupla imagem da língua será retomada, de forma mais clara, na reportagem da *Veja*.

É preciso reconhecer, no entanto, que a relação com o Outro se dá sempre sob a forma do “simulacro” que dele se constrói. Isso fica evidente quando o enunciador diz: “Sei muito bem que, de acordo com a linguística moderna, não existem o certo e o errado no uso do idioma nacional, ou melhor, não existe o errado, o que significa que tudo está certo e que minha antiga professora de português (...) era uma louca...”. Ora, a Linguística não afirma que “não existe o errado” ou que “tudo está certo”, apenas desloca a questão do “certo” e do “errado” para a questão do mais/menos adequado às diferentes situações de interação verbal. Portanto, Ferreira Gullar não se posiciona contra a Linguística propriamente dita, mas contra o “simulacro” que dela constrói, o que ilustra, com bastante clareza, o conceito de *interincompreensão* que se instaura entre FDs que polemizam num dado espaço discursivo: Em outras palavras: a “leitura” que o poeta faz da FD Linguística não se dá segundo as próprias categorias dessa FD, mas segundo a “grelha semântica” da FD escolar (gramatical), que ele assume, valoriza e justifica.

Isso significa que o discurso-agente – aqui o da escola, assumido pelo enunciador – interpreta o discurso-paciente – no caso, o da Linguística – nas categorias do registro negativo de seu próprio sistema e, com isso, não apenas desqualifica esse Outro, mas, num mesmo movimento, legitima-se, fazendo com que sua configuração de sentido possa ser reconhecida por um conjunto de sujeitos – os enunciatários-leitores – como o Todo da verdade. Esse reconhecimento delimita, por outro lado, uma “comunidade de crença”, no interior da qual se torna possível dizer “nós”, ou seja, no texto em foco, todos aqueles que compartilham o discurso da escola, com seus princípios, seus (pre)conceitos e valores. Vemos, portanto, que o discurso da escola ultrapassa seus próprios muros e se espraia na sociedade, construindo uma memória (interdiscursiva) que vai sendo resgatada e reproduzida em textos particulares, seja do mesmo, seja de outros campos discursivos, como o midiático, por exemplo. A reportagem da revista *Veja*, de 12/09/2007, que será examinada a seguir, também comprova essa afirmação. Trata-se de uma matéria especial, assinada por Jerônimo Teixeira (p. 89-96), que se intitula “A riqueza da língua” e discorre, num primeiro momento, sobre o acordo ortográfico.⁴⁸ Paralelamente a essa questão, que não será aqui abordada, vai-se construindo uma imagem da língua.

Assim, a língua é tomada como um objeto heterogêneo (o que é sugerido, por exemplo, pelo termo “riqueza” do título), mas com usos hierarquizados: uns são melhores, mais elegantes e corretos do que outros (discurso da boa e da má norma). Essa imagem, como já sinalizamos, imbrica-se com outra: a de um objeto homogêneo, sem variação, uma vez que a norma padrão passa a valer pela língua inteira, sendo as demais variedades simplesmente apagadas, desconsideradas (discurso da norma única). Há, pois, um deslizamento do “normativo” para o “normal” (ou “natural”), justificado pela fórmula: “a língua é assim, o uso é aquele que está sendo mostrado”.

48 Lembramos que o Acordo Ortográfico a que se refere a reportagem entrou vigor apenas no dia 1º de janeiro de 2009. No caso do Brasil, o decreto estabelecendo o cronograma de implantação foi assinado pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva no dia 29 de setembro de 2008, segundo dados da Folha Online (<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u449829.shtml>). Acesso em 20/04/11.

Essa dupla imagem pode ser encontrada em enunciados do tipo: “Dominar a norma culta de um idioma é plataforma mínima de sucesso para profissionais de todas as áreas” ou, ainda, “Engenheiros, médicos, economistas, contabilistas e administradores que falam e escrevem certo, com lógica e riqueza vocabular, têm mais chance de chegar ao topo do que profissionais tão qualificados quanto eles, mas sem o domínio da palavra.”

Nesse caso, reduz-se a língua a um mero instrumento ou ferramenta para o sucesso (profissional e pessoal) e, o que é pior, sugere-se que quem comete “erros” – como os citados “houveram problemas” ou “fazem dois meses” – escreve sem lógica. No entanto, esses “pecados” da língua, como são chamados na reportagem, comprometem muito menos um texto do que, por exemplo, o uso de argumentos frágeis ou inconsistentes para defender um ponto de vista. Em outras palavras: há uma supervalorização da norma padrão, quando, na verdade, ela é apenas uma entre as variedades que compõem uma língua. Do ponto de vista linguístico, ela não é melhor (mais elegante, mais bonita ou mais correta) do que as outras – as variedades não padrão. Seu prestígio se deve, antes, a fatores sociais, políticos, ideológicos: a norma padrão corresponde aos usos e aspirações da classe social de prestígio, sendo, por isso mesmo, transmitida pela escola (daí ser também chamada de *norma pedagógica*) e descrita em dicionários e gramáticas. Assim, ela acaba por impor-se como sendo a própria língua. Trata-se, no entanto, de um construto em que certos usos (os dos grupos sociais dominantes) são valorizados em relação a outros por razões ditas ligadas à língua (sentimento da língua, clareza, lógica), mas que, de fato, racionalizam julgamentos sociais, como postula a Sociolinguística (ver, por exemplo, Gadet, 1997).

Nessa perspectiva, ignora-se o princípio segundo o qual todas as línguas/variedades linguísticas são iguais em complexidade estrutural e eficientes para o cumprimento das tarefas para as quais existem. Além disso, classificar as variedades linguísticas apenas com base em critérios estéticos (pureza, elegância) e éticos (correção), tomados como inerentes à própria língua, contrariam o postulado de que essas variedades se devem a fatores extralinguísticos (às divisões sociais de uma comunidade), como vimos acima.

Aliás, a reportagem da *Veja* traz algumas revelações surpreendentes: por exemplo, a de que “diversas pesquisas” – não se diz onde ou por quem foram feitas – “estabelecem correlações entre tamanho de vocabulário e habilidade de comunicação, de um lado, e ascensão profissional e ganhos salariais, de outro”. Nessa perspectiva, para o autor da matéria, falar “bem” implica não apenas falar “certo” (obedecendo às regras da gramática normativa), mas dominar um vocabulário extenso. Num outro momento, dessa vez com menção à fonte (Johnson O’Connor Research Association e Paul Nation), afirma-se que um estudo feito em 39 empresas americanas mostrou que “a chance de ascensão profissional está diretamente ligada ao vocabulário que a pessoa domina”. Esse estudo constatou – não se discrimina por quais métodos – que um chefe de setor domina até 5.000 palavras, enquanto um executivo tem um repertório de 50.000 palavras ou mais. Ou seja, para quem quer se tornar um executivo “de peso” é mais importante começar a ampliar o léxico – mesmo que muitas das palavras incorporadas não sejam, de fato, usadas – do que desenvolver qualidades como conhecimentos na área de atuação, capacidade de liderança, iniciativa etc.

De qualquer forma, segundo a revista, “cresce a consciência de que as línguas bem faladas, protegidas por normas cultas, são ferramentas de cultura e também armas da política, além de ser riquezas econômicas”. Além da (con) fusão evidente de critérios, fica aqui patente a necessidade de proteger a língua, o que é uma das características da atitude purista que também se observa na polêmica do livro didático abordada na Introdução. O purismo, segundo autores como Rey (1972) e Beaujot (1982), além de propor a classificação das línguas/variedades linguísticas segundo critérios de beleza, riqueza ou logicidade e de recusar a pluralidade evidente das normas objetivas em favor do bom uso, identificado à norma prescritiva, admite um pretenso “sentimento de fragilidade” da língua, o que implica a necessidade de defendê-la contra todos aqueles que a degradam e desfiguram pelo mau uso. É exatamente essa atitude purista que podemos constatar na reportagem da *Veja*, quando se considera, por exemplo, que a língua sofre “ataques deformadores diários dos blogs e dos chats” ou, ainda, quando se afirma que “quem mais se distanciar do *linguajar* trivial dos chats nas comunicações formais mais será notado pela competência” (grifo nosso), o que abre espaço para a intolerância e o preconceito linguísticos.

Nessa perspectiva, ainda que na reportagem de Jerônimo Teixeira não seja feita nenhuma menção explícita à Linguística e ao seu discurso, como acontece no artigo de Ferreira Gullar (*Folha de S. Paulo*), a FD Linguística pode ser recuperada nas entrelinhas, constituindo com a FD escolar (gramatical) um *espaço discursivo* polêmico, que se instaura a partir do que poderíamos chamar uma “memória discursiva da língua”.

Orlandi (1999a:31) define memória discursiva como “um saber discursivo que torna possível todo o dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando toda tomada da palavra”. Inspirada em Courtine, a autora mostra que todo dizer faz confluírem dois eixos: o da *memória* (constituição) e o da *atualidade* (formulação), que apaga o primeiro eixo, conferindo ao que se diz um efeito de ineditismo, de novidade, que, no entanto não resiste a um exame mais profundo (Orlandi, 1999a:33). É dessa forma que o interdiscurso, tomado como “o conjunto de formulações feitas e já esquecidas”, determina o discurso.

Além disso, não podemos perder de vista que o dito tem sempre relação com o não dito. Para Orlandi (1999a:82-83), “há sempre no dizer um não-dizer necessário”. Em outras palavras: “ao longo do dizer, há toda uma margem de não ditos que também significam”. É isso que nos permite recuperar, para além da FD escolar que sustenta o dizer de Jerônimo Teixeira, uma FD Linguística silenciada, mas que não deixa de produzir sentidos.

Como afirma Achard (1999:17), é possível designar, lá onde determinadas posições “não são explicitamente instanciadas, os tipos de implícitos por que elas clamam”. Implícitos, nesse contexto, devem ser entendidos como os pré-construídos, os discursos transversos etc, que retornam sob a forma, por exemplo, de remissões e retomadas. A regularização de um discurso se apoiaria, assim, sobre o reconhecimento do que é repetido, havendo, segundo o autor, um jogo de força simbólico que se exerce no reconhecimento do mesmo e de sua repetição. Conforme constatamos na reportagem analisada, seu autor repete argumentos sobejamente (re)conhecidos por todos nós.

4. O discurso da escola

Resta-nos analisar FD escolar in loco, ou seja, no interior da própria instituição, já que, até agora, ela foi abordada de forma indireta em discursos de outro domínio: o midiático que, no entanto, recorrem a ela para legitimar-se. Tomaremos, assim, uma das vertentes mais significativas dessa FD: o discurso do livro didático de português e *examinaremos um dos LDs mais utilizados no país: Português: linguagens, de Cereja & Magalhães.*

Apesar do advento de novas tecnologias (internet, recursos audiovisuais etc) e abordagens metodológicas, o ensino da língua ainda se mantém dependente do LD nos dias de hoje. Assim, o *Guia de Livros Didáticos – 5ª a 8ª séries* (2002:10),⁴⁹ embora aponte a necessidade de se reverter o atual panorama de ensino no país, a fim de que o livro didático se torne um instrumento auxiliar e não mais a principal – ou única – referência da prática pedagógica, reconhece que

(...) seja em razão de uma inadequada formação de professores, seja em razão das condições de trabalho docente, seja, ainda, em função das dificuldades enfrentadas para a produção e circulação do livro no Brasil (...) o livro didático brasileiro se converteu numa das poucas formas de documentação e consulta empregada por professores e alunos. Tornou-se, sobretudo, um dos principais fatores que influenciam o trabalho pedagógico, determinando sua finalidade, definindo o currículo, cristalizando abordagens metodológicas e quadros conceituais, organizando, enfim, o cotidiano da sala de aula.

49 Cabe esclarecer que, em julho de 2004, o Ministério da Educação lançou um documento com vistas à ampliação do Ensino Fundamental, no Brasil, de oito séries (1ª à 8ª) para nove anos (1ª ao 9ª), passando o ingresso da criança na escola a ser feito a partir dos seis anos. Cf. dados disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Enfund/noveanorienger.pdf>. Acesso em 25/04/2011.

Daí a importância de se analisar essa vertente do que chamamos discurso da escola. Cabe esclarecer que *Português: linguagens* é uma coleção de livros didáticos, publicada inicialmente em 1998 (1ª edição), para alunos do Ensino Fundamental (5ª a 8ª. séries). Trata-se, inclusive de uma coletânea recomendada pelo PNLD – Programa Nacional do Livro Didático – de 2008 (última avaliação divulgada).⁵⁰ Optamos por analisar o Manual do professor (2001), referente à 8ª série (atual 9º ano), devido à sua representatividade como marco de transição para o ensino médio.

O Manual do professor é constituído de duas partes: o Livro do aluno, que é reproduzido na íntegra, mas, diferentemente do livro comercializado,⁵¹ traz respostas para os exercícios propostos, e o Manual do professor propriamente dito que aparece, no final, em seção à parte (32 páginas), e apresenta explicações sobre a composição das unidades e capítulos, seus objetivos e sua distribuição ao longo do ano letivo (cronograma); explicações teóricas e sugestões de como desenvolver as atividades de Leitura Extraclasse, Produção de Texto e Ensino de Língua, além de propostas de Avaliação e de um Plano de Curso (por Unidade, com objetivos específicos, conteúdos, textos trabalhados, sugestões de estratégias e roteiros de leitura extraclasse).

Lembramos que é a partir da década de 1970 que os LDs ganham um manual do professor, que se propõe a complementar o livro do aluno, oferecendo àquele objetivos, orientações teóricas e metodológicas, sugestões de atividades e – o que seria impensável até os anos 1960 – as respostas dos exercícios (Soares, 1996:17-18). Transfere-se, dessa forma, do professor para o livro didático a tarefa de preparar aulas, elaborar exercícios e fornecer respostas.

Convém lembrar ainda que, já na época de publicação da 1ª edição (1998) da coleção *Português: linguagens*, a Linguística (com seus vários desdobramentos, que vão da Sociolinguística às teorias do texto/discurso) havia se consolidado no currículo dos Cursos de Letras e os PCNs - *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa*, cujas orientações teóricas e metodológicas para o ensino fundamental também buscam a consonância com a FD Linguística, já haviam sido publicados (1998). Essas constatações nos levariam a esperar um discurso diferente, mais compatível com os princípios preconizados por disciplinas como a Linguística Textual, a Pragmática e a Análise do Discurso, que, de acordo com Soares (2002), a partir dos anos 1980, chegaram à escola, “aplicadas” ao ensino da língua materna, interferindo significativamente na disciplina Português.

Examinando o LD selecionado, não podemos negar que há um esforço nesse sentido. Assim, diferentemente dos textos já analisados, o espaço discursivo formado pelas FDs escolar/gramatical e científica/Linguística parece propor um diálogo harmônico – e não polêmico – entre essas elas. Nesse sentido, inspirando-nos em Maingueneau (2005), poderíamos postular uma espécie de *intercompreensão* entre as FDs mencionadas. Senão, vejamos o que dizem os autores na Introdução do Manual do Professor:

Nesta edição, procuramos confirmar e aprofundar os rumos traçados na 1a. edição. Por exemplo, a proposta de um trabalho consistente de leitura, com uma seleção de textos representativos da cultura contemporânea e comprometida com a formação de leitores competentes de todos os tipos de textos e gêneros em circulação social; uma abordagem da gramática que, sem renunciar à gramática normativa, alarga os horizontes dos estudos de linguagem apoiando-se nos recentes avanços da linguística e da análise do discurso; uma proposta de produção textual apoiada na teoria dos gêneros textuais ou discursivos e na linguística textual; e o interesse em explorar (seja na condição de receptor, seja na de produtor) outras linguagens, além da verbal, como a pintura, o cartum, a charge, o anúncio publicitário, etc. (p. 2)

50 Para a análise dos manuais didáticos, no âmbito do PNLD, são constituídas equipes de docentes universitários e pesquisadores com comprovada experiência acadêmica, didática e pedagógica. Também podem integrar essas comissões professores da educação básica que possuam, no mínimo, o diploma de mestre. Informações obtidas no portal do MEC: <http://www.portal.mec.gov.br>. Acesso em 23/04/2011.

51 É importante esclarecer que o exemplar do livro que contém o Manual do Professor não pode ser adquirido em livrarias, devendo ser solicitado diretamente à editora (Atual).

Mais adiante, quando tratam especificamente da seção intitulada “A língua em foco”, que é, sobretudo, onde se estudam os conteúdos gramaticais de cada capítulo, eles acrescentam:

...esta obra contempla aspectos relacionados tanto à gramática normativa – em seus aspectos prescritivos (normatização a partir de parâmetros da variedade padrão: ortografia, flexões, concordância, etc) e descritivos (descrição de classes e categorias: substantivo, sujeito, predicado, número, pessoa, modo, etc) – quanto à gramática de uso (que, por meio de exercícios estruturais amplia a gramática internalizada do falante), quanto, ainda, à gramática reflexiva (que explora aspectos ligados à semântica e ao discurso. (grifos do original). (p. 5)

Entretanto, essa aparente integração entre as duas FDs, dentro do que os autores consideram ser o “linguisticamente correto” (de acordo com orientações mais “modernas”, como os PCNs), não resiste a um exame mais profundo quando deixamos o Manual do Professor e nos voltamos para o Livro do Aluno. Nele, o que constatamos, em linhas gerais, é a manutenção da mesma “imbricação” de imagens e discursos, apreendida, por exemplo, de forma mais direta, na reportagem da *Veja*. Há, pois, de um lado, a imagem de um objeto homogêneo, no discurso da norma única, no qual a variedade padrão é tomada como a “verdadeira” língua, e, de outro, a imagem de um objeto heterogêneo, no discurso da boa e da má norma, em que alguns usos são tomados como “legítimos” – e mesmo obrigatórios – e outros, ao contrário, como ilegítimos – ou não recomendados, podendo mesmo chegar a ser proibidos. Nesse sentido, como já observamos, ocorre um deslizamento entre imagens e discursos, passando-se do “normativo” ao “normal”, ao “natural”.

Embora se evitem palavras como “correção” (para a boa norma = variedade padrão) e “erro” (para a má norma = variedades não padrão), preferindo-se, por exemplo, “(des)acordo” ou “(in)adequação”, não é difícil perceber, nas entrelinhas, os valores éticos, respectivamente positivo e negativo, atribuídos a uma e a outras, a partir de uma memória discursiva da língua que, ainda hoje, apesar de afirmações em contrário, assume e valoriza (positivamente) a FD escolar – a da gramática normativa – como objeto de ensino. Em outras palavras: as gramáticas reflexiva e de uso mencionadas no 2º trecho citado acabam tendo um peso muito menor do que o da gramática normativa, reproduzindo-se, dessa forma, uma longa tradição de ensino da língua calcada mais na prescrição do que na descrição,⁵² no uso ou na reflexão. Assim, se *Português: linguagens* inova, em relação a LDs mais antigos (vide Lara, 2007), seja na proposição de textos de diferentes gêneros (poemas, contos, crônicas, tiras humorísticas, charges, notícias, reportagens etc) ou em diferentes linguagens (verbal, não verbal e sincrética) e na profusão de cores, que lhe conferem um aspecto de modernidade, de consonância com os “novos” tempos, essas inovações não são suficientes para romper, de vez, com essa dupla imagem da língua e propor uma outra, substancialmente diferente: a de um “objeto” pluriforme e multifacetado, um conjunto não hierarquizado de variedades.

Mesmo que, no Manual do Professor, os autores se esforcem por construir essa outra imagem, numa busca de sintonia com a FD Linguística, como já afirmamos, no livro do aluno, eles acabam priorizando a variedade padrão e assumindo, com isso, uma postura normativa em relação à língua. Seções como “A língua em foco”, que trabalha com questões morfológicas (estrutura e formação de palavras) e, sobretudo, sintáticas (orações subordinadas substantivas, adjetivas e adverbiais; orações coordenadas; pronome relativo; concordância nominal e verbal; regência nominal e verbal; colocação pronominal) assumem uma abordagem bastante tradicional, nada ficando a dever a manuais que frequentavam as salas de aula até meados do século XX, como, por exemplo, a *Grammatica expositiva – curso superior*, de Eduardo Carlos Pereira, que, tendo sido publicado inicialmente em 1907, teve 114 edições.

Assim, “o trabalho integrado de leitura, produção de textos e reflexão sobre a língua, desenvolvido sob uma perspectiva textual e enunciativa” (Manual do Professor, p. 2) só ocorre, de certa forma, nos dois primeiros eixos, deixando – muito

⁵² No caso da gramática descritiva, preconizada no 2º trecho do livro, ela acaba se tornando também prescritiva quando se propõe a descrever um único uso – o “bom” uso.

– a desejar no terceiro. Há, nesse sentido, um flagrante desacordo entre o que se diz no Manual do Professor e o que se faz, efetivamente, no Livro do aluno, pelo menos no que se refere a alguns aspectos (entre eles, o trabalho com a gramática).

A título de exemplificação, apresentamos as passagens abaixo retiradas do livro do aluno, que mostram, de forma bastante clara, esse comprometimento do LD em questão com a FD escolar/gramatical, apesar das afirmações em contrário que permeiam o Manual do Professor. Esclarecemos que os exemplos e citações retirados do livro manterão os recursos de ênfase (itálicos, negritos, letras maiúsculas etc) utilizados originalmente. Sinalizaremos apenas quando se tratar de grifos nossos. Vejamos:

- 1) Na linguagem falada, é comum o emprego de construções em desacordo com a variedade padrão da língua, tais como: “A gente vamos”, “Subiu os preços”, “Mais tarde nós conversa”. (...) – p. 217
- 2) Observe que, nesse caso, não se emprega a forma “Mandei **ela** sair”, porque a variedade padrão recomenda a forma: “Mandei-**a** sair”. (p. 34).
- 3) **EXISTE O PRONOME RELATIVO AONDE?** Sim, existe. Mas, de acordo com a variedade padrão, ele deve ser empregado apenas quando acompanha verbos que indicam movimento (...). Assim, recomenda-se dizer: “O lugar **onde estou** é perigoso”... (p. 49)
- 4) **POR CAUSA QUE OU POR CAUSA DE?** Na variedade padrão da língua, emprega-se a locução **por causa de**. Em vez de, por exemplo, “Voltei para casa por causa que ia chover”, a variedade padrão recomenda outras construções como “Voltei para casa **porque** ia chover”... (p. 103)
- 5) **ENTRAR PARA DENTRO?** O emprego do pleonasma só se justifica quando há uma intencionalidade estilística. Quando ele nada acrescenta é uma redundância desnecessária e, na variedade padrão, deve ser evitado. (p. 139)
- 6) A regência é um dos aspectos da língua em que se evidenciam claramente as diferenças entre a variedade linguística padrão e as variedades não padrão. (...)
- 7) Sempre que houver dúvidas quanto à regência em situações em que há necessidade de produzir textos em acordo com a variedade padrão formal, recomenda-se a consulta a dicionários comuns ou a dicionários especializados em regência.
- 8) Apresentamos a seguir os casos mais comuns de regência, sempre de acordo com as prescrições da gramática normativa e, portanto, aplicáveis à variedade padrão formal. (p. 240)
- 9) Aproximando a linguagem da personagem à variedade padrão da língua, o narrador intencionalmente transgredir um princípio gramatical da variedade padrão.
 - Em que trecho da frase ocorre a transgressão?
 - Reescreva o trecho, adequando-o a variedade padrão da língua. (p. 130)
- 10) **AVALIE SEU TEXTO ARGUMENTATIVO:** (...) verifique se a linguagem está de acordo com a variedade padrão da língua. (p. 163)
- 11) Reescreva as frases a seguir, empregando, de acordo com a variedade padrão, os pronomes pessoais oblíquos átonos entre parênteses. (p. 279)
- 12) Além dessas marcas de oralidade, o texto apresenta outras palavras e expressões que fogem à variedade padrão. a) Reescreva todo o texto na variedade padrão da língua.

O que se observa, nos trechos transcritos, é a imposição da variedade padrão e sua valorização em relação às variedades não padrão. Senão, por que falar em “transgressão” de um princípio gramatical ou em “desacordo” com a norma padrão? Por que pedir ao aluno para verificar se a linguagem do seu texto “está de acordo com a variedade padrão” ou solicitar que ele “reescreva” frases nessa variedade, se o Manual do Professor afirma que está “abrindo espaço para as variedades linguísticas” (p. 2) ou que, com uma dada atividade, pretende desenvolver no aluno certos comportamentos e valores, como “selecionar a variedade linguística mais adequada àquela situação” (p. 4)? Além disso, na seção intitulada “A língua em foco” que, segundo os autores, volta-se para a “reflexão” sobre a língua, o que se apresenta são regras e usos (recomendados ou não), como em qualquer gramática normativa, conforme se vê nos trechos reproduzidos acima.

Assume-se, assim, em *Português: linguagens* (Livro do aluno) um discurso prescritivo, ligado ao bom uso, ainda que a diversidade de gêneros, linguagens e cores possa sugerir um discurso mais crítico, porque diferente do discurso tradicional (o da gramática normativa). Metaforicamente falando, trata-se apenas de uma nova roupagem para um velho discurso. Com isso, resgata-se a “tradição”, a memória discursiva da/sobre a língua construída no contexto escolar, que vai sendo reproduzida em outros domínios (como o midiático), para além dos muros da instituição, num flagrante retorno ao já-dito.

Nesse caso, a relação que se estabelece entre a FD escolar/gramatical e a FD científica/Linguística, no espaço discursivo que “recortamos”, reassume o seu viés polêmico na medida em que valoriza (explicitamente) a primeira e desvaloriza (implicitamente) a segunda, exatamente como faz a reportagem da *Veja*. Quanto ao artigo de opinião da *Folha de S. Paulo*, a única diferença em relação aos demais é que nele a polêmica se instaura abertamente, explicitamente, como já observamos.

5. À guisa de conclusão

o tomar o interdiscurso – e não cada FD isoladamente – como a unidade de análise pertinente, remetemos ao papel da memória na construção do discurso. Tratada, na sua relação com o discurso, como interdiscurso, definido como “aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente”, a memória discursiva pode ser tomada como “o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído” (Orlandi, 1999a:31). Através do interdiscurso – “refinado” por meio de categorias mais operatórias e menos vagas, como as de campo e espaço discursivos –, podemos, então, remeter um dado enunciado ou texto a toda uma filiação de dizeres, a uma memória que o supõe inscrito na história.

Ora, admitir que existe um já-dito que sustenta cada tomada de palavra, que sustenta a possibilidade mesma de todo dizer, permite compreender não só o funcionamento do discurso, mas também sua relação com os sujeitos e com a ideologia. O sujeito é, assim, historicamente determinado pelo interdiscurso, pela memória do dizer: para que suas palavras tenham sentido, é preciso que já tenham sentido (Orlandi, 1999b:64). Assim, é por meio de remissões e retomadas que um discurso, como o da escola, se consolida e se estabiliza e passa a regular outros discursos de outros domínios, como o da mídia, por exemplo.

Assim, com pequenas variações de um texto para o outro, é possível perceber, em linhas gerais, um discurso padronizado que valoriza a norma padrão, tomando-a como a verdadeira língua – a melhor, a mais bonita e rica, aquela que, regulada pela gramática (normativa), volta-se para o “bom uso”, enquanto a(s) variedade(s) não-padrão são desqualificadas, pois representa(m) o desvio, o erro, a diversidade nociva que deve ser eliminada.

Essa imagem discursivamente construída da língua, ainda que redutora (portanto, incompatível com a pluralidade “real” que nela se inscreve), transforma-se em objeto de consenso, sobretudo no âmbito dos discursos marcadamente institucionalizados, como é o caso do discurso da escola, que se manifesta tanto no manual didático (memória interna) quanto no discurso da mídia (memória externa).

Em outras palavras: o “objeto” língua portuguesa adquire uma estabilidade referencial, através do *domínio de memória*. Nesse caso, também os procedimentos, através dos quais se constitui esse dizer aproximam-se, como, por exemplo, a constituição de um espaço discursivo em que a FD escolar/gramatical polemiza com a FD científica/Linguística (seja esse “diálogo” explícito ou implícito), buscando desqualificá-la e, paralelamente, valorizar-se. Instaura-se, pois, a *interincompreensão* entre essas FDs.

Tudo isso – somado à recente polêmica do livro didático mencionada na Introdução – mostra que há ainda um longo caminho pela frente para que esse discurso “mítico” sobre a língua possa ser substituído por um discurso mais crítico e coerente com os princípios da Linguística. A nosso ver, é preciso que antes se altere substancialmente essa visão estereotipada e preconceituosa da língua que circula na escola e fora dela, para que se possa, de fato, valorizar a língua portuguesa em toda a sua diversidade e contribuir para a formação de novas gerações de falantes em sintonia com os progressos da ciência.

Referências Bibliográficas

- Achard, Pierre. 1999. Memória e produção discursiva do sentido. In: Achard, P. et al. *Papel da memória*. Campinas: Pontes.
- Barros, Diana Luz Pessoa de. 1999. *Conceitos e imagens da norma no português falado no Brasil: o discurso da gramática*. 50f. Relatório parcial de projeto de pesquisa. Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Beaujot, Jean-Pierre. 1982. Les statues de neige ou contribution au portrait du parfait petit défenseur de la langue française. *Langue française*, nº. 54, Paris : Larousse, p. 40-55.
- Brasil – Secretaria de Educação Fundamental. 2002. *Guia de livros didáticos: 5ª a 8ª séries*. Brasília: MEC/SEF/PNLD.
- Castilho, Ataliba de. 1988. Variação linguística, norma culta e ensino da língua materna. In: *Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 2º grau*. São Paulo, SE/CENP, v. IV, p. 53-56.
- Courtine, Jean-Jacques. 1981. Quelques problèmes théoriques et méthodologiques en analyse du discours à propos du discours communiste adressé aux chrétiens. *Langages*, nº. 62, Paris.
- Faraco, Carlos Alberto. 2005. Guerra em torno da língua. *Folha de S. Paulo*, Caderno Mais!
- Ferreira Gullar. 2001. Alguém fala errado? *Folha de S. Paulo*.
- Gadet, Françoise. 1997. *Le français ordinaire*. Paris, Armand Colin/Masson.
- Lara, Gláucia Muniz Proença. 2004. *O que dizem da língua os que ensinam a língua: uma análise semiótica do discurso do professor de português*. Campo Grande-MS: Ed. UFMS.
- _____. 2007. *As imagens da língua portuguesa no discurso da escola*. 70f. Relatório de projeto de pesquisa – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- _____. 2009. Discurso, mídia e representação da língua. In: Silva, Denize Helena G. da et al. (orgs.). *Questões de discurso: representação, gênero, identidade e discriminação*. Goiânia-GO: Cênone Editorial, p. 27-38.
- Maingueneau, Dominique. 2004a. Formação discursiva. In: Charaudeau, P.; Maingueneau, D. (eds.). *Dicionário de análise do discurso*. Tradução Fabiana Komesu et al. São Paulo: Contexto.
- _____. 2004b. Memória. In: Charaudeau, P.; Maingueneau, D. (eds.). *Dicionário de análise do discurso*. Tradução

Fabiana Komesu *et al.* São Paulo: Contexto.

_____. 2005. *Gênese dos discursos*. Tradução Sírio Possenti. Curitiba: Criar Edições.

Orlandi, Eni. 1999a. *Análise de discurso: princípios & procedimentos*. Campinas: Pontes.

_____. 1999b. Maio de 1968: os silêncios da memória. In: Achard, Pierre *et al.*. *Papel da memória*. Campinas: Pontes.
Magalhães, Thereza Cochar; Cereja, William. 2001. *Português: linguagens*. São Paulo: Saraiva/Atual.

Marcuschi, Luiz Antônio. 2002. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: Dionísio, Ângela P.; Machado, Anna Rachel; Bezerra, Maria Auxiliadora (orgs.) *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, p.19-46.

Pereira, Eduardo Carlos. 1926. *Grammatica expositiva – curso superior*. 46. ed. São Paulo/Rio de Janeiro/Recife/Porto Alegre: Nacional.

Pêcheux, Michel; Fuchs, Catherine. 1990. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In: Gadet, F.; Hak, T. (orgs.). *Por uma análise automática do discurso*. Campinas: Ed. UNICAMP, p. 163-252.

Rey, Alain. 1972. Usages, jugements et prescriptions linguistique. *Langue française*, nº. 16, Paris: Larousse, p. 4-28.

_____. 1985. Pour une critique de la crise. In: MAURIS, J. *Crises des langues*. Paris, Le Robert, p. 441-452.

Teixeira, Jerônimo. 2007. A riqueza da língua. *Veja*, ed. 2025, p. 89-96.

Soares, Magda. 1996. Um olhar sobre o livro didático. *Presença pedagógica*, nº. 12, v. 2, Belo Horizonte.

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

Yaguello, Marina. 1988. *Catalogue des idées reçues sur la langue*. Paris: Seuil.