

Wagner Rodrigues Silva

Estudo da Gramática No Texto

DEMANDAS PARA
O ENSINO E A FORMAÇÃO
DO PROFESSOR DE LÍNGUA MATERNA



ESTUDO DA GRAMÁTICA NO TEXTO:

DEMANDAS PARA O ENSINO E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA MATERNA



Editora da Universidade Estadual de Maringá

Reitor: *Prof. Dr. Júlio Santiago Prates Filho.* **Vice-Reitora:** *Profa. Dra. Neusa Altoé.* **Diretor da Eduem:** *Prof. Dr. Ivanor Nunes do Prado.* **Editor-Chefe da Eduem:** *Prof. Dr. Alessandro de Lucca e Braccini.*

Conselho Editorial

Presidente: *Prof. Dr. Ivanor Nunes do Prado.* **Editores Científicos:** *Prof. Adson C. Bozzi Ramatis Lima, Profa. Dra. Ana Lúcia Rodrigues, Profa. Dra. Analete Regina Schelbauer, Prof. Dr. Antonio Ozai da Silva, Prof. Dr. Clóves Cabreira Jobim, Profa. Dra. Eliane Aparecida Sanches Tonolli, Prof. Dr. Eduardo Augusto Tomanik, Prof. Dr. Eliezer Rodrigues de Souto, Profa. Dra. Ismara Eliane Vidal de Souza Tasso, Prof. Dr. Evaristo Atêncio Paredes, Prof. Dr. João Fábio Bertonba, Profa. Dra. Larissa Michelle Lara, Profa. Dra. Luzia Maria Bellini, Prof. Dr. Manoel Messias Alves da Silva, Profa. Dra. Maria Suelly Pagliarini, Profa. Dra. Maria Cristina Gomes Machado, Prof. Dr. Oswaldo Cury da Motta Lima, Prof. Dr. Raymundo de Lima, Prof. Dr. Reginaldo Benedito Dias, Prof. Dr. Ronald José Barth Pinto, Profa. Dra. Rosilda das Neves Alves, Profa. Dra. Terezinha Oliveira, Prof. Dr. Valdeni Soliani Franco, Profa. Dra. Valéria Soares de Assis.*

Equipe Técnica

Fluxo Editorial: *Edilson Damasio, Edneire Francison Jacob, Mônica Tanamati Hundzinski, Vania Cristina Scopparin.* **Projeto Gráfico e Design:** *Marcos Kaznyoshi Sassaka.* **Artes Gráficas:** *Luciano Wilian da Silva, Marcos Roberto Andreussi.* **Marketing:** *Marcos Cipriano da Silva.* **Comercialização:** *Norberto Pereira da Silva, Paulo Bento da Silva, Solange Marly Osbima.*

Wagner Rodrigues Silva

ESTUDO DA GRAMÁTICA NO TEXTO:

DEMANDAS PARA O ENSINO E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA MATERNA

Apresentação
Inês Signorini



Copyright © 2011 para Wagner Rodrigues Silva

Todos os direitos reservados. Proibida a reprodução, mesmo parcial, por qualquer processo mecânico, eletrônico, reprográfico etc., sem a autorização, por escrito, do autor.

Todos os direitos reservados desta edição 2011 para Eduem.

Revisão textual e gramatical: Maria Dolores Machado

Normalização textual e de referências: Adriana Curti Cantadori de Camargo

Projeto gráfico/diagramação: Marcos Kazuyoshi Sassaka

Imagens: fornecidas pelo autor

Capa - imagem: Re-construção. Fotografia de Eliane Testa, abril de 2010

Capa - arte final: Luciano Wilian da Silva

Ficha catalográfica: Edilson Damasio (CRB 9-1123)

Fonte: AmeriGarmnd BT, Impact

Tiragem - versão impressa: 500 exemplares

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Eduem - UEM, Maringá – PR., Brasil)

S586e Silva, Wagner Rodrigues

Estudo da gramática no texto : demandas para o ensino e a formação do professor de língua materna / Wagner Rodrigues Silva ; apresentação Inês Signorini. -- : : Eduem, 2011.

112 p. : il., color.

ISBN 978-85-7628-346-1

1. Gramática. 2. Gramática no texto. 3. Análise linguística. 4. Ensino. 5. Linguística aplicada. I. Título.

CDD 21. ed. 469.5

415.07



Eduem - Editora da Universidade Estadual de Maringá

Av. Colombo, 5790 - Bloco 40 - Campus Universitário

87020-900 - Maringá-Paraná - Fone: (0xx44) 3011-4103 - Fax: (0xx44) 3011-1392

www.eduem.uem.br - eduem@uem.br

*A Deus,
Quem sempre me capacitou
para os grandes desafios da vida.*

*Aos meus pais, Inácio e Ataíde,
pelo cuidado nas minhas infindáveis
horas de ausência.*

Agradecimentos

Agradeço de forma especial às Professoras Angela Paiva Dionisio (UFPE) e Inês Signorini (UNICAMP), pelas valiosas contribuições ao longo de minha formação. Esta obra é resultado de muitas das provocações dessas grandes pesquisadoras.

Agradeço também aos pareceristas anônimos deste livro pelos inúmeros questionamentos que foram essenciais para o aprimoramento da obra.

Finalmente, agradeço à

Editora da Universidade Estadual de Maringá – EDUEM, pela oportunidade de publicação desta obra.

Espero que este livro seja apenas o início de outras significativas interlocuções.

Os equívocos ou inconsistências que possam existir neste trabalho são de minha total responsabilidade.

Sumário

APRESENTAÇÃO

| | |
|--|----|
| ENSINAR OU NÃO ENSINAR GRAMÁTICA NA ESCOLA NÃO É MAIS A QUESTÃO | 11 |
| Contribuições deste volume | 14 |
| Referências bibliográficas | 15 |

INTRODUÇÃO

| | |
|---|----|
| DEMANDAS TEÓRICAS E PRÁTICAS PARA O ESTUDO DE GRAMÁTICA NO TEXTO | 17 |
| Organização dos capítulos | 20 |

CAPÍTULO 1

| | |
|---|----|
| O QUE SE COMPREENDE POR GRAMÁTICA NO TEXTO? | 23 |
| O que as diretrizes curriculares vigentes dizem sobre o ensino de gramática..... | 25 |
| O que se compreende por texto como pretexto para o ensino de gramática..... | 33 |
| O que compreendemos por ensino de gramática no texto? | 42 |

CAPÍTULO 2

| | |
|--|----|
| COMO OS LIVROS DIDÁTICOS PROPÕEM O ESTUDO DE GRAMÁTICA NO TEXTO? | 55 |
| Abordagens da gramática no texto | 56 |

CAPÍTULO 3

| | |
|--|----|
| O QUE PODERIA SER FEITO NA ESCOLA COMO ESTUDO DE GRAMÁTICA NO TEXTO? | 71 |
| (Sub)Funções expressas nas instruções de uso | 73 |
| Marcas linguísticas denotadoras de ação: usos de formas verbais..... | 80 |
| Marcas gramaticais denotadoras de ação: usos de formas de função adverbial | 91 |

| | |
|-----------------------------------|------------|
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 103 |
|-----------------------------------|------------|

| | |
|--------------------------|------------|
| REFERÊNCIAS | 109 |
|--------------------------|------------|

Ensinar ou não ensinar gramática na escola não é mais a questão

As discussões sobre ensino de língua materna nas escolas e nos cursos de formação de professores ao longo das décadas de 80 e 90 no Brasil foram marcadas pelo questionamento, trazido pelos estudos linguísticos pós-saussurianos, de concepções e práticas herdadas das tradições escolástica e filológica de estudo do idioma. Nos anos 80, o movimento de renovação do ensino de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, iniciado no Estado de São Paulo pelas reformas curriculares e de cursos de formação continuada para professores da rede pública, espalhou-se por todo o país. A concepção escolar de gramática era então o principal foco das discussões, tanto em textos oficiais quanto em textos acadêmicos de divulgação das ideias linguísticas para os professores (APARÍCIO, 1999). Nesse mesmo movimento, era introduzida a noção sociolinguística de variação e, conseqüentemente, a de norma linguística, e a ideia da língua em uso como um objeto multifacetado e de constituição heterogênea.

Quando, no final dos anos 90, um novo movimento de renovação do ensino de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, desta vez gerenciado pelo Ministério da Educação para todo o país, foi

promulgado por meio da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998), o foco das discussões não era mais a concepção escolar de gramática e sim os objetos de ensino: introdução da noção de gênero articulada à de texto enquanto objeto de ensino da leitura e da escrita; ênfase na pluralidade dos gêneros textuais orais e escritos e, portanto, na heterogeneidade dos objetos de ensino.

Entre um movimento e outro, porém, um grande embate em torno do tema “gramática e ensino” foi desenrolando-se, tanto na forma ostensiva e oficializada das publicações e debates acadêmicos e midiáticos, quanto na forma pervasiva e anônima das discussões em cursos de formação de professores e em salas de aula do Ensino Fundamental e Médio de todo o país. No primeiro caso, é a relação entre norma, variação e gramática o eixo organizador desse embate, ainda presente na academia e na mídia pós-PCN. Nesse caso, a principal pergunta é sempre qual o referente que se quer construir para “língua” na disciplina escolar “Língua Portuguesa”. Enquanto os convencidos pela teoria linguística insistem na inevitável pluralidade desses referentes, ou seja, na não-unicidade do objeto de estudo língua, os defensores do *status quo* insistem no caráter unificador da padronização linguística com base na variedade dita culta e na conseqüente necessidade de se fazer equivaler o objeto de estudo língua a essa variedade. Assim, enquanto os primeiros visam a um objeto de ensino plural e heterogêneo, não-projetado pela lógica da padronização e, conseqüentemente, não-previsto pelos modos tradicionais de estudo da língua na escola, os segundos visam a um objeto único e homogêneo, o mesmo padrão projetado pela tradição normativa de ensino da língua.

No caso dos cursos de formação e das salas de aula, o eixo organizador das discussões são as alternativas oferecidas pela ciência

linguística, em substituição à gramática escolar, para o ensino da língua na escola. Nesse caso, a principal pergunta é sempre o que colocar no lugar do ensino gramatical tradicional quando os objetivos do ensino e, conseqüentemente, os instrumentos de aferição do desempenho escolar, permanecem, em sua maioria, os mesmos. A esse respeito, basta que se considerem os testes e concursos patrocinados pela burocracia estatal e demais instituições para que se verifique a permanência de objetivos de ensino e de instrumentos de aferição próprios do ensino tradicional, isto é, próprios do ensino anterior aos movimentos de renovação.

Num primeiro momento, as dúvidas levantadas sobre a validade do ensino gramatical tradicional provocaram o abandono, em diferentes níveis e graus, de práticas tradicionais na sala de aula, sem que as contribuições dos estudos linguísticos fossem, contudo, incorporadas de fato ao que os textos oficiais e acadêmicos convencionaram denominar “reflexão sobre a língua”, em contraposição à normatização da língua. Num segundo momento, refletido na orientação dos PCN, uma articulação entre estudo de gramática e letramento, ou estudo de gramática e ensino da leitura e da escrita, passou a orientar as tentativas de incorporação da teoria linguística ao ensino da língua.

Ao mesmo tempo em que ensinar ou não gramática na escola foi deixando de ser “a” questão a ser discutida nos cursos de formação e nas salas de aula, foi ganhando espaço a indagação, de caráter mais metateórico e também político, sobre qual (quais) concepção(ões) de gramática e seus respectivos instrumentos de apreensão e análise dos fenômenos linguísticos poderiam ser mais produtivos para alavancar os progressos do alunado no campo do letramento. Essa indagação só se tornou possível, evidentemente, graças à diversificação, trazida pelos estudos linguísticos e reproduzida pelos

documentos oficiais de regulamentação do ensino, das referências teórico-metodológicas de estudo da linguagem.

As contribuições deste volume

As contribuições deste volume inscrevem-se justamente na perspectiva aberta por essa indagação. Trata-se de um trabalho de reflexão e pesquisa que busca dialogar a experiência e as inquietações do autor, desde seu tempo de graduando de Letras e professor do Ensino Fundamental, com a reflexão acadêmica em curso no campo aplicado dos estudos linguísticos. Isso significa, por um lado, tentar compreender melhor as concepções de gramática que têm servido de referência para o debate desde a reforma curricular de São Paulo dos anos 80 e que estão também implicadas nas orientações veiculadas pelos PCN. Por outro lado, significa também apresentar uma proposta de estudo gramatical que responda à necessidade, acima referida, de articulação da reflexão sobre a língua com o ensino da leitura e da escrita nos moldes preconizados pelos PCN.

Nesse sentido, este é um trabalho que busca dar uma significação concreta a expressões já bem conhecidas dos professores de Língua Portuguesa e que encapsulam muitas de suas dúvidas e dificuldades em sala de aula, como é o caso das expressões: “gramática no texto”, “gramática contextualizada”. Apoiando-se, sobretudo, nos estudos acadêmicos sobre gênero textual e sobre gramática funcional, o autor desenvolve uma proposta de estudo gramatical associado às atividades de leitura de um gênero escrito do cotidiano. O foco nas funções desse gênero nas práticas

comunicativas e nas modulações que tais funções imprimem às formas textuais é a estratégia teórico-metodológica que orienta o desenvolvimento da proposta.

Tal estratégia acaba revelando também um caminho mais curto e convincente para a verificação, em sala de aula, das inadequações de grande parte dos instrumentos fornecidos pela gramática escolar tradicional para uma reflexão mais proveitosa sobre os usos da língua. Importa ressaltar, porém, que essa verificação é uma consequência do percurso analítico, não seu ponto de partida, e muito menos sua razão de ser, o que aproxima o trabalho proposto dos interesses e possibilidades reais de estudantes de Letras e professores de língua dispostos a driblar as encenações paralisantes de um falso dilema gerado pelas reações aos movimentos de renovação do ensino da língua: ensinar gramática ou ensinar texto? ensinar o padrão ou ensinar as normas? ensinar Língua Portuguesa ou ensinar Linguística? ensinar para o teste ou ensinar para a vida? etc etc.

Campinas, dezembro de 2009.

Inês Signorini

Referências

APARÍCIO, A. S. M. **A renovação do ensino de gramática no primeiro grau no Estado de São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)-Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ensino Fundamental II. Brasília: MEC, 1998.

Demandas teóricas e práticas para o estudo de gramática no texto

As discussões acadêmicas sobre o ensino de gramática são bastante antigas, mantidas por vigorosos pesquisadores que relutam em contribuir com a questão que ainda é o grande desafio para a inovação das aulas de língua materna. Deixadas de lado as discussões sobre concepções gramaticais que informam as atividades escolares, o esforço despedido pelos recentes estudos aplicados da linguagem (ANTUNES, 2007; APARÍCIO, 2010; MENDONÇA, 2006; SILVA, BORBOSA; SILVA, 2009) estão direcionados à investigação de novas estratégias de atividades didáticas que possam contribuir para a inserção do aluno em práticas de reflexão sobre o funcionamento da língua. Essa abordagem inovadora para o trabalho escolar com a gramática se distancia do enfoque prescritivo da tradição gramatical, vigilante no insistente trabalho com construções sintáticas de efeito, amparadas pelas noções do certo e do errado, quando não-orientado por nomenclaturas e definições regidamente estabelecidas.

Ensino de gramática é a denominação que utilizamos para essa abordagem prescritiva do trabalho didático, em aulas de língua materna. O ensino de gramática acontece a partir de exercícios

mecânicos em níveis de análise da língua inferiores ao texto, como *palavras e frases*. Quando focalizado no nível do texto, normalmente são utilizados gêneros textuais tipicamente escolares, como *descrição, narração e dissertação*. Na escola, seu *habitat* por excelência, esses gêneros desempenham a função de instrumento de avaliação da correção ortográfica e gramatical na escrita do aluno.

Pretendemos categoricamente fazer oposição a essa abordagem prescritiva, utilizando a denominação *estudo de gramática*. Por estudo de gramática em aulas de língua materna, compreendemos as atividades didáticas em que o trabalho de mediação do professor leva o aluno a analisar os usos e, conseqüentemente, os efeitos de sentido expressos por elementos linguísticos em situações interativas reais, nas modalidades falada e escrita da língua. O enfoque dos elementos linguísticos em situações de uso pressupõe o *texto* como unidade exclusiva de análise. Para essas atividades de estudo da gramática, os modelos semióticos, construídos sócio-historicamente, denominados de *gêneros textuais*, também precisam ser considerados. Na realidade, as construções gramaticais no texto sofrem adequações conforme os gêneros textuais em que os textos se manifestam. Os modelos sócio-cognitivos que temos dos gêneros panfleto, cardápio e ata de reunião, por exemplo, determinaram a organização linguística ou gramatical da materialidade textual. Gênero e texto são elementos distintos, porém complementares, estão intimamente imbricados.

O estudo de gramática não abandona completamente os tradicionais manuais de gramática normativa, os quais estão presentes em aulas de língua materna por meio de livros didáticos e gramáticas pedagógicas. A gramática normativa pode ser o ponto de chegada na abordagem proposta neste livro. Daí nossa insistência em manter as nomenclaturas utilizadas na gramática

normativa na proposta de estudo de gramática no texto aqui apresentada. Após análise de usos de elementos linguísticos em diferentes gêneros textuais, o professor pode orientar o aluno a consultar os manuais de gramática para confrontar as classificações e definições apresentadas com os usos linguísticos reais estudados em aula. Dadas as limitações gramaticais desses manuais, conforme já apontadas por alguns estudiosos (BAGNO, 2000; PERINI, 2006; 2000; SILVA, 2003), os alunos, juntamente com seus professores, podem construir críticas aos pressupostos gramaticais normativos.

O estudo da gramática no texto é uma tentativa de operacionalização das orientações para o trabalho com o conteúdo gramatical em aulas de Língua Portuguesa, propostas nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998). Como tais diretrizes curriculares, são resultados de décadas de pesquisas linguísticas sobre o assunto, envolvendo, inclusive, discussões com professores em diferentes Estados da confederação, a proposta teórica apresentada não é novidade, o que é ainda mais fortalecido quando é sabido que já passamos uma década do lançamento desse documento como diretrizes para todo o território brasileiro.

A contribuição deste trabalho se justifica, porém, quando temos a consciência de que foram pouco expressivas as transformações no ensino de gramática ao longo das últimas décadas, nas escolas da Educação Básica. Uma pesquisa realizada a partir do confronto entre as diretrizes curriculares nacionais e o Referencial Curricular do Ensino Fundamental, do Estado do Tocantins (SILVA; MELO, 2009), ambos para o ensino de língua materna, por exemplo, mostrou que esse último documento apenas reproduz de forma bastante simplificada a proposta de ensino de Língua Portuguesa das diretrizes nacionais. Tal reprodução é justificada pela dificuldade

ESTUDO DA GRAMÁTICA NO TEXTO

encontrada pelos professores, responsáveis pela produção da diretriz estadual, para apresentar encaminhamentos mais práticos para a sala de aula.

Se comparadas aos resultados alcançados em sala de aula, as teorias ou propostas acadêmicas para o ensino parecem caminhar mais rapidamente no espaço acadêmico, principalmente quando são desconsiderados alguns fatores ou atores que informam o trabalho do professor. Esses fatores ou atores interferem na assimilação ou apropriação das produções acadêmicas, nas escolas da Educação Básica. A contínua formação profissional, sobrecarga de trabalho, indisciplina do aluno, inadequação de materiais didáticos, diretrizes ou propostas curriculares são alguns exemplos desses fatores ou atores.

Passados inúmeros anos de profícuo trabalho sobre o ensino de gramática, precisamos incorporar às investigações acadêmicas a significativa participação do professor, considerando, principalmente, a demanda por respostas mais imediatas às necessidades da sala de aula. Foram algumas demandas sobre o ensino de gramática, manifestadas pelo professor de língua materna, que nos motivaram a produzir este trabalho. Apresentar um material de apoio didático com questões práticas para o ensino de língua materna é o desafio assumido nas páginas deste livro.

Organização dos capítulos

Este livro está organizado em três capítulos. No primeiro capítulo, intitulado *O que se compreende por gramática no texto?* apresentamos as principais orientações, expostas nos PCN (BRASIL,

1998), sobre o estudo mais produtivo da gramática na escola de Educação Básica. A proposta de trabalho didático com o conteúdo gramatical, a partir das noções teóricas de texto e gênero textual, é contraposta à prática de ensino de gramática característica da tradição pedagógica. As principais orientações teóricas subjacentes aos trabalhos didáticos mencionados, com o conteúdo gramatical, são discutidas a partir de atividades didáticas exemplificadas. Objetivamos com este capítulo contribuir com a aproximação entre as teorias acadêmicas sobre estudo da gramática e a prática de ensino de língua materna.

No segundo capítulo deste livro, intitulado *Como os livros didáticos propõem o estudo de gramática no texto?*, apresentamos uma análise crítica de algumas tentativas de estudo da gramática em textos, pertencentes a diferentes gêneros textuais, propostas em livros didáticos de Língua Portuguesa para alunos do Ensino Fundamental II. As análises mostram diferentes abordagens da gramática no texto, nas coleções de livros didáticos focalizadas, o que é reflexo das diferentes propostas teóricas construídas em décadas de pesquisas linguísticas, estando muitas dessas propostas pouco articuladas com a prática pedagógica. O enfoque de diferentes gêneros textuais, compostos principalmente por sequências textuais injuntivas ou instrucionais, responsáveis pela orientação do leitor no tocante a formas de ação, é o diferencial do trabalho aqui realizado com livros didáticos. A partir das análises de atividades didáticas, também sugerimos algumas estratégias didáticas passíveis de utilização por professores para tornar tais atividades ainda mais produtivas.

Por fim, no terceiro capítulo deste livro, *O que poderia ser feito como estudo de gramática no texto?*, apresentamos uma proposta didática de estudo da gramática no texto, que acreditamos estar

ESTUDO DA GRAMÁTICA NO TEXTO

mais próxima das orientações curriculares dos PCN (BRASIL, 1998). Sugerimos o estudo da gramática, a partir do gênero instrução de uso, veiculado em rótulos de produtos diversos. O fácil acesso a esses textos, bem como a importância das instruções de uso para orientar as ações dos indivíduos em atividades específicas da vida diária, como montagem ou manuseio adequado de produtos diversos, por exemplo, são algumas das justificativas da escolha do gênero textual para a proposta apresentada. Nesta proposta, focalizamos os efeitos de sentido expressos pelo uso recorrente de elementos linguísticos no gênero selecionado. As formas linguísticas de função verbal e adverbial são focalizadas no encaminhamento apresentado para o estudo da gramática no texto, em aulas de língua materna.

Finalmente, esperamos que este livro provoque pesquisadores e professores, no sentido de convencê-los ainda mais da importância do diálogo mais estreito a ser estabelecido entre a teoria acadêmica e a prática do professor. Este livro é apenas o resultado das nossas inquietações como aluno, professor e pesquisador, no tocante ao trabalho escolar com o conteúdo gramatical. Esperamos também que esta obra possa provocar muitas outras inquietações.

O que se compreende por gramática no texto?

A necessidade do estudo de gramática no texto é inquestionável para nós, professores de língua materna. Mesmo os professores que inicialmente desconhecem o funcionamento de tal abordagem aceitam-na facilmente ao tomar conhecimento da existência dessa proposta em documentos oficiais ou em textos teóricos. Essa atitude é justificada pela inquietação percebida por professores frente aos resultados insatisfatórios do ensino de língua materna, ainda orientado pela concepção e metodologia de ensino características da gramática tradicional¹. Equivocadamente, ensina-se gramática tradicional na expectativa de que as habilidades de leitura e escrita dos alunos sejam desenvolvidas.

Inexiste, por outro lado, consenso entre os professores sobre o que se compreende por estudo de gramática no texto.

1 A respeito da insatisfação dos professores com o ensino de Língua Portuguesa pautado essencialmente no ensino gramatical tradicional, ver, por exemplo, um clássico texto de Neves (1999), que apresenta pesquisa com professores da Rede de Ensino Pública do Estado de São Paulo.

ESTUDO DA GRAMÁTICA NO TEXTO

Inicialmente, podemos ser levados a compreender que, quando se fala de gramática no texto, fala-se de uma mesma abordagem para o estudo da gramática, o que indiscutivelmente é um grande engano. Podemos denominar o que se tem concebido como gramática no texto a abordagem aqui identificada por *texto como pretexto para o ensino de gramática*. Opomos essa abordagem ao que idealizamos como o *estudo da gramática no texto*, a qual acreditamos ser uma abordagem, ainda em elaboração, idealizada e almejada para o ensino de língua materna por pesquisadores e professores.

Sobre o estudo de gramática, o que é dito nas diretrizes curriculares vigentes para Ensino Fundamental II, Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de Língua Portuguesa – PCN (BRASIL, 1998), revela muito da instabilidade característica da atual configuração do ensino de gramática e das pesquisas acadêmicas sobre o assunto. Na realidade, são sintetizadas nessas diretrizes as discussões realizadas sobre o assunto nas décadas de 80 e 90 em nossas universidades, muitas vezes em parceria com Secretarias de Educação de diferentes Estados brasileiros. Essas diretrizes também trazem, portanto, orientações teórico-metodológicas consolidadas em diferentes diretrizes estaduais.

Nas três seções seguintes que compõem este capítulo, discutimos e exemplificamos: a proposta para o estudo de gramática apresentada nas diretrizes curriculares nacionais vigentes; a abordagem do texto como pretexto para o estudo de gramática; e a abordagem da gramática no texto.

O que as diretrizes curriculares nacionais dizem sobre o estudo de gramática?

O estudo de gramática não é desautorizado pelas diretrizes curriculares, ainda que, em escolas ou em cursos de formação docente, possamos escutar a afirmação “a gramática não deve mais ser ensinada em aulas de língua materna”. Foram afirmações como essa que, certamente, provocaram a seguinte asserção nos PCN (BRASIL, 1998, p. 28): “discute-se se há ou não necessidade de ensinar gramática. Mas essa é uma falsa questão: a questão verdadeira é o que, para que e como ensiná-la”. As respostas para a “questão verdadeira”, apresentada no documento, conforme a reprodução das passagens adiante, desautorizam o trabalho didático pautado na concepção de gramática normativa ou prescritiva. Em oposição ao ensino tradicional de gramática, subjacente à concepção de gramática normativa ou prescritiva, é proposta uma abordagem gramatical articulada a atividades didáticas de produção e leitura de textos orais ou escritos.

O quê?

A preocupação não é reconstruir com os alunos o quadro descritivo constante dos manuais de gramática escolar (por exemplo, o estudo ordenado das classes de palavras com suas múltiplas subdivisões, a construção de paradigmas morfológicos, como as conjugações verbais estudadas de um fôlego em todas as suas formas temporais e modais, ou de pontos de gramática, como todas as regras de concordância, com suas exceções reconhecidas) (BRASIL, 1998, p. 29, grifo nosso).

Para quê?

O que deve ser ensinado não responde às imposições de organização clássica de conteúdos na gramática escolar, mas aos aspectos que precisam ser tematizados em função das necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção, leitura e escuta de textos (BRASIL, 1998, p. 29, grifo nosso).

Como?

O modo de ensinar, por sua vez, não reproduz a clássica metodologia de definição, classificação e exercitação, mas corresponde a uma prática que parte de reflexão produzida pelos alunos mediante a utilização de uma terminologia simples e se aproxima, progressivamente, pela mediação do professor, do conhecimento gramatical produzido. Isso implica, muitas vezes, chegar a resultados diferentes daqueles obtidos pela gramática tradicional, cuja descrição, em muitos aspectos, não corresponde aos usos atuais da linguagem, o que coloca a necessidade de busca de apoio em outros materiais e fontes (BRASIL, 1998, p. 29, grifo nosso).

Nos PCN (BRASIL, 1998), a insistência na explicitação do ensino de gramática pouco produtivo, portanto, desautorizado, é tão forte que, muitas vezes, ao se proporem a explicar determinados aspectos linguísticos a serem trabalhados em sala de aula, é salientada muito mais a abordagem gramatical desautorizada. Uma evidência desse fato é a resposta ao conteúdo gramatical a ser abordado em sala de aula, que, em síntese, está restrito a não trabalhar com “o quadro descritivo constante dos manuais de gramática escolar”.

Quanto à resposta a pergunta *Para quê?*, observamos que as dificuldades apresentadas pelos alunos em práticas escolares de leitura e produção de textos orais e escritos deveriam determinar o conteúdo gramatical a ser trabalhado em aulas de língua materna. No documento, é desconsiderada a “organização clássica de conteúdos na gramática escolar” como orientadora das atividades de estudo da gramática. Ou seja, as categorias gramaticais, como classes morfológicas ou funções sintáticas, não devem servir de critério adotado para selecionar o objeto de ensino ou conteúdo didático nas diferentes séries escolares.

Em resposta a pergunta *Como?*, mais uma vez, é feita referência à metodologia de ensino de língua materna tradicional constitutiva da abordagem da gramática normativa, pois a sequência de intervenção didática *definição, classificação e exercitação* é criticada. A metodologia de ensino proposta nos PCN (BRASIL, 1998) é caracterizada por uma sequência de intervenção didática iniciada com atividades de produção e compreensão de texto, seguidas por atividades de análise de elementos linguísticos em uso nos textos, os quais são utilizados como unidades de análise para o ensino de língua materna.

O estudo de gramática proposto toma como referência a língua em uso, viva e dinâmica, diferentemente de um sistema linguístico composto por regras que não podem ser burladas, caso contrário o usuário incorreria num erro, conforme estabelecido na gramática normativa. Bagno (2000) discute a adequação da atribuição do título de ciência ou de doutrina à gramática normativa. Para o autor, ela está apoiada em dois pilares que foram reduzidos a pó pela ciência moderna: poder e autoridade. Afirma que a gramática

tradicional² não aderiu à revolução epistemológica da era moderna, caracterizando-a como uma “*ciência*” do que “*está parado*”, pois a língua por ela descrita e, posteriormente, adotada como um modelo inquestionável, corresponde à língua dos clássicos da literatura, que, segundo a classe detentora do poder, seria a língua supostamente por ela dominante. Dessa forma, a gramática tradicional é definida por Bagno (2000, p. 22, grifo do autor), como,

Uma doutrina, composta de dogmas a serem aceitos como verdades incontestáveis e não de leis empiricamente testáveis, sujeitas a comprovação ou a refutação. Seu corpo de definições, preceitos e prescrições apenas aparentemente serve para um estudo da língua. A função dele é, de fato, substancialmente, ideológica: a gramática tradicional é um instrumento, um dos muitos, de legitimação das classes dominantes no poder.

Conforme as diretrizes vigentes, a metodologia da tradição do ensino gramatical, caracterizada pela “definição, classificação e exercitação” de categorias gramaticais, como substantivo, artigo, adjetivos, ou orações subordinadas e coordenadas, por exemplo, deve ser substituída por atividades didáticas de reflexão sobre a diversidade de usos linguísticos. Essa renovação proposta foi acompanhada pela implementação da terminologia *análise linguística*, em substituição a atividades identificadas como meramente gramaticais. As atividades de análise linguística podem ser de três tipos: linguística, epilinguística e metalinguística.

2 Bagno (2000, p. 15, grifo do autor) esclarece metaforicamente que a gramática tradicional “é o ‘espírito’, a ‘mentalidade’, a ‘doutrina’ (a *ideologia*) que dá alento, vigor e *ex-sistentia* ao ‘ser’, ao ‘objeto’, à ‘coisa material’ que podemos adquirir, manusear e submeter aos nossos sentidos, chamada *gramática normativa*”.

A atividade linguística corresponde à atividade de uso espontâneo da língua em qualquer ambiente e situação, realiza-se em textos orais ou escritos. Essa atividade não se restringe ao espaço escolar, constitui-se como “o exercício pleno, circunstanciado, intencionado e com intenções significativas da própria língua” (FRANCHI, 1987, p. 39). A atividade epilinguística na escola é definida como uma prática estimulada e consciente da linguagem, com variação dos recursos expressivos e formais como meio de obter novos efeitos de sentido; é um trabalho sobre a própria linguagem, compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem. Nessa atividade, “não se pode ainda falar de ‘gramática’ no sentido de um sistema de noções descritivas, nem de uma metalinguagem representativa como uma nomenclatura gramatical. 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” (FRANCHI, 1987, p. 41). A atividade metalinguística na escola, por sua vez, é caracterizada como a atividade em que se procura falar sobre a própria língua, descrevê-la num quadro conceitual intuitivo ou teórico, seja pela teoria da gramática tradicional, seja pelos pressupostos teóricos contemporâneos da ciência da linguagem (FRANCHI, 1987).

A atividade epilinguística deve ser privilegiada no ensino de língua materna até o terceiro ciclo – 6º e 7º ano (5ª a 6ª série) –, sendo a atividade metalinguística proposta com mais frequência no quarto ciclo do Ensino Fundamental – 8º e 9º ano (7ª a 8ª série). Essa orientação precisa ser vista com cautela pelos professores, pois o enfoque excessivo e desnecessário das atividades metalinguísticas pode minimizar o trabalho na materialidade textual, que deveria contribuir com as atividades de leitura e escrita. Sobre o equilíbrio

ESTUDO DA GRAMÁTICA NO TEXTO

entre as atividades epilinguística e metalinguística, reproduzimos adiante uma passagem das diretrizes curriculares nacionais:

O desenvolvimento da capacidade do adolescente de análise e investigação, bem como de sua possibilidade de tratar dados com abstração crescente, permitem ao professor abordar os conhecimentos linguísticos de forma diferenciada. Se, *nos ciclos anteriores, priorizavam-se as atividades epilinguísticas, havendo desequilíbrio claro entre estas e as metalinguísticas, nesse momento já pode haver maior equilíbrio*: sem significar abandono das primeiras ou uso exaustivo das segundas, os diversos aspectos do conhecimento linguístico podem, principalmente no quarto ciclo, merecer tratamento mais aprofundado na direção da construção de novas formas de organizá-la e representá-lo que impliquem a construção de categorias, intuitivas ou não (BRASIL, 1998, p. 48-49, grifo nosso).

O estudo de gramática no nível do texto, diferentemente da abordagem da tradição do ensino gramatical, nos níveis da frase e da palavra, é a principal característica da atividade de análise linguística. Nesse sentido, o texto é concebido como unidade de análise linguística, ainda conforme as diretrizes focalizadas. O gênero textual, eleito como objeto de ensino em aulas de língua materna, é um outro elemento a ser considerado nas atividades de análise linguística. Tais orientações curriculares podem ser observadas na passagem reproduzida adiante das diretrizes curriculares:

Entretanto, prática de análise linguística não é uma nova denominação para o ensino de gramática.

Quando se toma o texto como unidade de ensino, os aspectos a serem tematizados não se referem somente à dimensão gramatical. Há conteúdos relacionados às *dimensões pragmática e semântica* da linguagem, que por serem inerentes à própria atividade discursiva, precisam, na

escola, ser tratados de maneira articulada e simultânea no desenvolvimento das práticas de *produção e recepção de textos*. Quando se toma *o texto como unidade de ensino*, ainda que se considere a dimensão gramatical, não é possível adotar uma *categorização preestabelecida*. Os textos submetem-se às regularidades linguísticas dos *gêneros* em que se organizam e às especificidades de suas condições de produção: isto aponta para a necessidade de priorização de alguns conteúdos e não de outros. Os alunos, por sua vez, ao se relacionarem com este ou aquele texto, sempre o farão segundo suas possibilidades: isto aponta para a necessidade de trabalhar com alguns desses conteúdos e não com todos (BRASIL, 1998, p. 78, grifo nosso).

Essa abordagem renovada do estudo de gramática no texto implica em alterações no tocante ao conteúdo gramatical a ser trabalhado em aula. O ensino conteudístico, orientado pelas diferentes categorias da gramática normativa, dá espaço ao enfoque de elementos linguísticos, motivados por dificuldades de uso desses elementos pelo aluno, em atividades didáticas de produção e leitura de texto orais e escritos. Os elementos linguísticos selecionados para o trabalho didático são focalizados em função do gênero textual em que o texto é realizado.

Os gêneros são modelos ou formas semióticas relativamente estáveis responsáveis pela interação social. São modelos dinâmicos, em constante transformação nas interações diárias, a qual é motivada pelas próprias especificidades interacionais e por determinações culturais, tecnológicas, dentre inúmeras outras. Os textos se realizam em gêneros, que, por sua vez, determinam marcas interacionais na materialidade textual. A descrição desses modelos mostra determinações de contextos interacionais imediatos e de aspectos culturais mais amplos. Alguns exemplos de gêneros textuais são: anotação, boato,

ESTUDO DA GRAMÁTICA NO TEXTO

carta, chat, debate, discurso, e-mail, entrevista, folder, panfleto, propaganda e rótulo³.

Nas modalidades falada ou escrita da língua, toda interação é realizada por meio de gêneros textuais, os quais determinam as escolhas linguísticas componentes do texto. Ao focalizar tais elementos orientados pela noção do gênero, em aulas de língua materna, trabalha-se a gramática atrelada a aspectos semânticos e pragmáticos da linguagem, considerando, portanto, as situações de produção e recepção textual. Aprofundaremos esta abordagem na última seção deste capítulo.

Retomando mais diretamente a proposta do estudo da gramática apresentada nos PCN (BRASIL, 1998), destacamos que a concepção de *gramática internalizada* é assumida explicitamente nas diretrizes curriculares, conforme a passagem do documento apresentada adiante. O conhecimento sobre língua, adquirido pelo usuário nas atividades interativas do cotidiano, deve ser o ponto de partida para o trabalho de reflexão sobre os usos linguísticos em textos, pertencentes a diferentes gêneros textuais.

Tomando-se a linguagem como atividade discursiva, o texto como unidade de ensino e a noção de gramática como relativa ao conhecimento que o falante tem de sua linguagem, as atividades curriculares em Língua Portuguesa correspondem, principalmente, a atividades discursivas [...] (BRASIL, 1998, p. 27, grifo nosso).

A assunção da concepção da gramática internalizada não implica no abandono do enfoque da gramática normativa em aulas

3 Sobre a diversidade de gênero textual existente em nossa sociedade, ver Costa (2008).

de língua materna. Porém o trabalho didático com tal concepção se torna produtivo quando essa última é focalizada como um possível ponto de chegada para as reflexões linguísticas, as quais podem resultar em avanços diante de algumas limitações constitutivas dos manuais de gramática normativa, assim como apresentaremos no terceiro capítulo. O estudo de gramática no texto não está comprometido com o fortalecimento das descrições normativas do ensino da tradição gramatical.

O que se compreende por texto como pretexto para o ensino de gramática?

A sobreposição de categorias gramaticais normativas no intuito de enfocar o texto como unidade de análise linguística resulta no que estamos denominando de mobilização do texto como pretexto para o ensino de categorias gramaticais. A terminologia pretexto é justificada porque o texto é utilizado como subterfúgio ou desculpa para o ensino de gramática, sendo o próprio texto desconsiderado ou ignorado nas atividades didáticas de ensino de gramática. O objeto de ensino continua sendo a gramática, não os gêneros textuais, como proposto em diretrizes curriculares e pesquisas acadêmicas. Nessa abordagem, o texto não é focalizado, juntamente com a noção de gênero textual enquanto forma ou modelo semiótico motivador dos usos linguísticos.

Nessas aulas de língua materna, o conteúdo gramatical programado, normalmente bastante extenso, contribui para o uso do texto como pretexto. Toda a descrição linguística dos manuais de gramática normativa é distribuída ao longo das séries escolares,

ESTUDO DA GRAMÁTICA NO TEXTO

sendo, algumas vezes, os conteúdos repetidos nos diferentes níveis de escolaridade – Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio. Uma breve análise em livros didáticos pode nos mostrar que as classes morfológicas, por exemplo, são trabalhadas nos três níveis de escolaridade mencionados, ainda que seja proposto um aprofundamento do conteúdo ao longo dos diferentes níveis. Esse aprofundamento pode não corresponder à prática das aulas de língua materna. Por não articular as atividades de gramática às práticas escolares de leitura e produção textual, o ensino de língua materna é caracterizado como conteudístico, em detrimento do enfoque em competências e habilidades para plena participação em diferentes práticas sociais de uso da língua, nas modalidades falada e escrita.

As maneiras de mobilização do texto como pretexto são diversas, estando sintetizadas na passagem das diretrizes curriculares nacionais reproduzidas adiante. A passagem mostra basicamente dois vieses característicos do ensino tradicional de gramática: enfoque na identificação, classificação e definição de metalinguagem, e nas denominadas formas linguísticas corretas e erradas.

- o uso do texto como expediente para ensinar valores morais e como pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais;
- a excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras de exceção, com o conseqüente preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não-padrão;
- o ensino descontextualizado da metalinguagem, normalmente associada a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos linguísticos em frases soltas;

- a apresentação de uma teoria gramatical inconsistente – uma espécie de gramática tradicional mitigante e facilitada (BRASIL, 1998, p. 18).

Mobilizar o texto como pretexto para a identificação, classificação e definição da metalinguagem significa utilizar a mesma metodologia da abordagem tradicional de gramática nos níveis da palavra ou frase. Num primeiro momento, as categorias gramaticais são apresentadas por meio de definições ou conceituações. Num segundo momento, exemplificações de tais categorias são apresentadas. E, num terceiro momento, os alunos são solicitados a identificarem ou classificarem as categorias apresentadas no nível da palavra ou frase.

Os dois vieses característicos do ensino gramatical, subjacentes às críticas apresentadas nos PCN, podem ser relacionados aos dois tipos de atividades de ensino de gramática elencados por Possenti (1996, p. 60), ainda que o autor desconsidere a abordagem gramatical no nível do texto. Para o autor, o ensino de gramática é caracterizado pelos seguintes tipos de atividades, que podem ser propostas isoladamente ou simultaneamente:

1. O estudo de regras mais ou menos explícitas de construção de estruturas (palavras e frases). Um exemplo dessa primeira atividade é o estudo de regras ortográficas, regras de concordância e de regência, regras de colocação dos pronomes oblíquos etc.
2. A análise mais ou menos explícita de determinadas construções. Exemplos da segunda atividade são critérios para a distinção entre vogais e consoantes, critérios de descoberta das partes da palavra (radical, tema, afixos) análise sintática da oração e do período, especialmente se isso se faz com a utilização de metalinguagem.

ESTUDO DA GRAMÁTICA NO TEXTO

Para ilustrar o primeiro tipo de atividade, recorreremos à proposta de ensino de Língua Portuguesa apresentada por Rocha (2002). O autor afirma ser contra o ensino de gramática e propõe o método de sua autoria, denominado *Gramática Nunca Mais/GNM*. Conforme o método proposto, o objetivo primordial da escola deve ser ensinar língua padrão, implementado por exercícios do seguinte tipo:

E – Colocação de pronomes

Na língua padrão, não se iniciam frases com as palavras me, te, lhe, nos e vos.

• *Corrija as frases abaixo, de acordo com o modelo:*

Se sabe que a Terra é redonda.

Sabe-se que a Terra é redonda.

Me acusaram de ingrato!

Te arguíram em condições precárias.

(...)

F – Emprego da voz passiva pronominal

Observe os modelos:

Alugam-se apartamentos *Apartamentos são alugados*

Vendem-se casas *Casas são vendidas.*

Conserta-se geladeira. *Geladeira é consertada.*

Siga o modelo:

_____ -se uma lição de português. (preparar)

Uma lição de português foi preparada.

_____ -se uma casa de praia em Cabo Frio.

(alugar)

(...). (ROCHA, 2002, p. 213-214).

Ainda que Rocha (2002) seja contra o ensino de gramática, os exercícios propostos pelo autor são atividades tipicamente gramaticais, com ênfase na correção de usos pronominais bastante comuns no português brasileiro, conforme discutido

por Bagno (2000). O exercício *E* pode ser caracterizado como uma atividade metalinguística em que a regra do emprego dos pronomes pessoais oblíquos átonos no início de frases é enfocada. O exercício *F* pode ser caracterizado como uma atividade epilinguística em que as regras de construção de estruturas na voz passiva são enfocadas. A observação dos enunciados dos exercícios gramaticais *E* e *F* (*Corrija as frases, de acordo com o modelo / Observe os modelos / Siga o modelo*) evidencia a configuração de atividades estruturais em que modelos de construções gramaticais devem ser seguidos. Esses exercícios podem não proporcionar reflexão ou discussão alguma sobre a funcionalidade dos usos das formas linguísticas em questão.

Para ilustrar o segundo tipo de atividade gramatical apresentado por Possenti (1996), reproduzimos uma propaganda do provedor de Internet *globo.com*, divulgada numa revista semanal de grade circulação. Ressaltamos, porém, que ilustraremos tal atividade com a abordagem do texto como pretexto, ao passo que a caracterização proposta por Possenti (1996) compreende os níveis linguísticos de análise característicos da metodologia do ensino tradicional de gramática, está restrita a níveis de análise inferiores ao texto.

Os inúmeros usos de Algarismos na propaganda podem despertar o interesse do professor de língua materna para trabalhar a classe de palavra dos numerais. Na abordagem aqui focalizada da gramática no texto, duas questões provavelmente seriam propostas. Uma primeira poderia solicitar ao aluno o registro por extenso dos Algarismos e a identificação de numeral ordinal na nota de texto, no lado esquerdo da propaganda. Uma segunda questão poderia solicitar a classificação morfológica dos inúmeros usos da palavra *um*, o que seria proposto a

ESTUDO DA GRAMÁTICA NO TEXTO

partir da comparação entre as classes gramaticais do artigo e do numeral. Propostas desse tipo ainda são comuns em livros didáticos (REVISTA VEJA, 2006).



**SÓ A GLOBO.COM TEM E-MAIL DE 10 GB.
VOCÊ SABE QUANTO É ISSO?**

10.240 megas • 10.737.418.240 bytes • uns 2 milhões de e-mails de texto • umas 350 mil imagens • umas 18 mil fotos digitais • uns 7 mil filminhos da internet • uns 52 mil cartões animados • umas 525 mil planilhas de trabalho • uns 70 mil trabalhos escolares • uma esvaziada na caixa de e-mail a cada 60,70 anos.

DEIXE DE PREGUIÇA, MUDE DE PROVEDOR: E-MAIL DE 10 GB, SÓ NA GLOBO.COM.

LIGUE AGORA 4003 8003
E GANHE O 1º MÊS GRÁTIS.**



A abordagem dos algarismos como pretexto para o enfoque da classe dos numerais está desvinculada da prática escolar de leitura. Os usos dos algarismos na propaganda, inclusive com diferentes diagramações, servem como estratégia argumentativa para convencer o leitor a adquirir o serviço anunciado, pois, no texto, associam-se valores numéricos elevados e qualidade do serviço

prestado pelo provedor. Ao desvincular a atividade de gramática da prática de leitura, também se ignoram as informações apresentadas na nota de texto posicionada à esquerda da propaganda⁴, a qual explicita uma série de restrições aos serviços oferecidos no texto principal. Esses serviços também são valorizados por meio dos algarismos explicitados no texto. O tamanho da nota de texto, por exemplo, deve ser focalizado nas atividades de leitura, contrastando com as imagens postas em destaques em primeiro plano para seduzir o consumidor.

Esta abordagem do texto como pretexto caracteriza um estágio pelo qual passa o professor em formação inicial e o próprio professor de língua materna em serviço, ao tentarem seguir as recentes orientações sobre o estudo de gramática, propostas na literatura especializada dos estudos aplicados da linguagem. Essa literatura possui as diretrizes curriculares nacionais como suas principais divulgadoras. Tal processo também pode ser evidenciado em livros didáticos cujos autores procuram inovar o ensino de gramática, o que desencadeia resultados indesejados, pois, ao influenciar a prática de ensino docente, a abordagem do livro didático pode fortalecer a abordagem do texto como pretexto em aulas de língua materna. Reproduzimos adiante um exercício proposto num livro didático do 6^o. ano (5^a série),

4 Eis a nota do texto reproduzida: “*Os dados numéricos informados são apenas estimativos, podendo variar de acordo com o tipo de arquivo. **O primeiro mês grátis válido para os planos Acesso Banda Larga e Acesso Discado Globo.com, Básicos ou Avançados, não incluindo o valor de suporte e/ou produtos adicionais. Consulte em www.globo.com/assine os preços e demais promoções para os planos Globo.com. Produto Globomail Plus 10 GB contratado a parte, com primeiro mês grátis. Após esse período, o produto custará R\$ 4,90 mensais para assinantes de planos Globo.com ou R\$ 7,90 mensais para não-assinantes de planos Globo.com. Mais informações, ligue 4003 8003 (custo de ligação local).”

ESTUDO DA GRAMÁTICA NO TEXTO

numa seção denominada *Gramática Textual*. O exercício é bastante ilustrativo da abordagem do texto como pretexto, conforme demonstramos no exemplo anterior.



“4. Leia a propaganda:

a) Por que foram feitas pesquisas sobre qualidade de nossas principais praias?

Porque na maioria delas há problemas de poluição ou de contaminação, oferecendo risco à saúde dos banhistas.

b) Você acha que o problema de limpeza nas praias diz respeito somente ao governo? Por quê?

Resposta pessoal.

c) Qual é o objetivo da propaganda?

Estimular o turismo em Recife.

- d) Qual a estratégia utilizada para atingir esse objetivo?
Seduzir o consumidor com a possibilidade de encontrar praias limpas e seguras.
- e) Retire da propaganda os numerais cardinais.
10, sete, zero” (SARMENTO, 2002, p. 164).

As quatro primeiras questões de interpretação textual são propostas em função da última questão, *pergunta cópia*⁵ que focaliza a simples identificação de numerais no texto. Ao focalizar apenas a identificação dos numerais, ignora-se o efeito de sentido provocado pelo uso dos numerais, diante da função de conquistar o turista para visitar a praia pernambucana. Essa função também é provocada pelas diferentes diagramações dos numerais, exploradas na linguagem da publicidade⁶. O algarismo *10* em destaque compõe, juntamente com a imagem do pequeno balde com pá e ciscador, um ambiente familiar e agradável na praia pernambucana, o qual pode ser desfrutado inclusive pelas crianças. O numeral *zero* também é apresentado na legenda⁷ como outro argumento componente do ambiente mencionado.

Ainda que nosso propósito com este texto não seja investigar tipos de pergunta de leitura, salientamos que a questão *a* se

5 Conforme Marcuschi (2001, p. 52), as perguntas cópias “são as perguntas que sugerem atividades mecânicas da transcrição de frases ou palavras. Verbos frequentes aqui são: copie, retire, aponte, indique, transcreva, complete, assinale, identifique etc”.

6 Sobre a linguagem da propaganda, ver Carvalho (2003).

7 Eis a legenda da propaganda: *DEU NO FANTÁSTICO: “PESQUISA SOBRE AS SETE PRAIAS MAIS FREQUENTADAS DO PAÍS COMPROVAM QUE A PRAIA DA BOA VIAGEM, NO RECIFE, RECEBEU NOTA 10 EM LIMPEZA, ÍNDICE ZERO EM CONTAMINAÇÃO”. PROCURE O SEU AGENTE DE VIAGEM AINDA DÁ TEMPO DE VOCÊ PASSAR O VERÃO COM A GENTE.*

caracteriza como uma *pergunta impossível*⁸. A questão *b*, por sua vez, corresponde a uma *pergunta subjetiva*⁹. A resposta apresentada para a questão *d* não supre o questionamento realizado. Por focar os elementos linguísticos componentes do gênero publicidade, essa última pergunta poderia contribuir para a articulação entre as práticas de leitura e ensino de gramática. Com exceção da questão *c*, as demais questões apresentadas na atividade didática pouco contribuem para o verdadeiro ensino de gramática no texto, caracterizando o exercício, portanto, como um pretexto para o trabalho do conteúdo gramatical, classe de palavras dos numerais.

O que compreendemos por ensino de gramática no texto?

A abordagem gramatical no texto aqui apresentada está fundamentada na concepção de gramática funcional, inspirada mais precisamente na teoria hallidayiana, ainda que não adotemos o enfoque sistêmico, configurado por meio das funções *ideacional*, *interpessoal* e *textual* de que fala o autor¹⁰ (HALLIDAY, 1985). Nos termos de Neves (2006, p. 17-18),

8 Conforme Marcuschi (2001, p. 53), “estas perguntas exigem conhecimentos externos ao texto e só podem ser respondidas com base em conhecimentos enciclopédicos”.

9 Conforme Marcuschi (2001, p. 53), “estas perguntas em geral têm a ver com o texto de maneira apenas superficial, sendo que a resposta fica por conta do aluno e não há como testá-la em sua validade”.

10 Para maiores esclarecimentos sobre essas funções, ver Neves (2006) e Silva (2006).

[...] funcionalismo é uma teoria que se liga, acima de tudo, aos fins a que servem as unidades linguísticas, o que é o mesmo que dizer que o funcionalismo se ocupa, exatamente, das funções dos meios linguísticos de expressão. [...] Funcional é a comunicação, funcional é a própria organização interna da linguagem.

A escolha da abordagem funcional se justifica pela assunção do texto como foco de análise, caracterizado como autêntico produto da interação social diária. O objetivo da gramática funcional é possibilitar a análise de textos escritos ou falados, o que justifica a influência exercida por essa proposta teórica sobre a Linguística Textual, disciplina em que várias tentativas frustradas foram realizadas para elaboração de uma gramática do texto. A gramática funcional responde à demanda das atividades de análise linguística, criada no âmbito dos estudos aplicados da linguagem. E, como veremos adiante, a Linguística Textual exerceu grande influência na proposição das atividades de análise linguística, o que fortalece o argumento defendido por Neves (2006, p. 27), ao afirmar que “gramática funcional e linguística do texto se aliam no tratamento de processo de constituição do enunciado”.

O texto é aqui concebido, conforme Halliday (1985, p. XVII, tradução nossa), como “uma unidade semântica, não uma unidade gramatical. Mas os sentidos são produzidos através da articulação entre palavras, e sem uma teoria da articulação entre palavras – ou seja, uma gramática – não há como explicar uma interpretação do sentido de um texto”¹¹. Texto é o resultado da confluência do conjunto de recursos, mecanismos e princípios gramaticais

11 “A text is a semantic unit, not a grammatical one. But meanings are realized through wordings; and without a theory of wordings – that is, a grammar – there is no way of making explicit one’s interpretation of the meaning of a text” (HALLIDAY, 1985, p. XVII).

utilizados para produzir efeitos de sentido. Texto é a gramática em funcionamento. Nessa perspectiva, concordamos com Travaglia (2003, p. 54) ao afirmar que:

[...] se deixarmos de dividir essas duas partes em gramatical e textual, como se fossem coisas distintas e estivermos convencidos de que texto é apenas um resultado da aplicação da gramática da língua em seus múltiplos planos e níveis, que texto é a gramática da língua em funcionamento, para comunicar por meio da produção de efeitos de sentido, deixaremos de ter no ensino de língua materna a atitude, pode-se dizer, perniciosa, de achar que gramática e texto são coisas distintas e que têm de ser tratadas separadamente por terem pouca ou nenhuma relação entre si. Tal atitude tem prejudicado o trabalho em sala de aula e criado a síndrome da incompetência que leva tantos falantes de Português a dizerem “não sei Português”.

Na abordagem da gramática no texto aqui proposta, tomamos as mesmas metalinguagens da gramática tradicional como categorias de análise do texto, ainda que nosso enfoque não recaia na identificação e definição dessas categorias, mas no efeito de sentido produzido pelos seus usos em textos. Para tal propósito, os contextos de produção e circulação social dos textos são considerados, o que é propiciado por meio do enfoque da noção de gênero textual, concebido pelas diretrizes curriculares vigentes como objeto de ensino. Os textos são entidades concretas realizadas materialmente e corporificam os gêneros textuais, conforme Marcuschi (2002). Os gêneros textuais, reforçamos, são aqui concebidos como modelos semióticos relativamente estáveis e convencionalmente aceitos pelos usuários da língua para agir socialmente.

Em conformidade com a abordagem da gramática no texto, a passagem textual seguinte dos PCN apresenta encaminhamento de uma proposta de discretização de aspectos formais e estruturais dos gêneros textuais a serem contemplados em atividades de prática de análise linguística, ainda que os termos formas e estruturas não sejam mencionados explicitamente.

Nesse processo, ainda que a unidade de trabalho seja o texto, é necessário que se possa dispor tanto de uma descrição dos elementos regulares e constitutivos do gênero quanto das particularidades do texto selecionado, dado que a intervenção precisa ser orientada por esses aspectos discretizados. A discretização de conteúdos, ainda que possa provocar maior distanciamento entre o aspecto tematizado e a totalidade do texto, possibilita a ampliação e apropriação dos recursos expressivos e dos procedimentos de compreensão, interpretação e produção dos textos, bem como de instrumentos de análise linguística (BRASIL, 1998, p. 48, grifo nosso).

A discretização dos elementos regulares, recorrentes ou constitutivos do gênero textual é sugerida nas diretrizes curriculares nacionais como facilitadores do processo de compreensão e produção textual, evidenciando a articulação necessária entre as atividades de análise linguística, leitura e produção textual. Sobre a contribuição dessa discretização para as atividades de produção textual, apresentamos outra passagem das diretrizes curriculares nacionais vigentes.

Tomando como ponto de partida o texto produzido pelo aluno, o professor pode trabalhar tanto os aspectos relacionados as características estruturais dos diversos tipos textuais como também os aspectos gramaticais que possam instrumentalizar o aluno no domínio da modalidade escrita da língua (BRASIL, 1998, p. 80, grifo nosso).

ESTUDO DA GRAMÁTICA NO TEXTO

Esses aspectos formais e estruturais regulares em textos realizados em diferentes gêneros compreendem os níveis macro e micro estruturais do objeto sob análise. O primeiro nível, macroestrutural, corresponde ao exame das estruturas textuais regulares caracterizadoras do gênero, o conjunto desses elementos forma o que é denominado nos PCN de *estrutura composicional*, fundamentados nos estudos enunciativos propostos por Bakhtin (1979-2000).

O segundo nível de análise, microestrutural, compreende o exame dos usos dos itens léxico-gramaticais, responsáveis pela caracterização dos *tipos textuais* (MARCUSCHI, 2008). Essa orientação nas diretrizes mostra a confluência que pode ser estabelecida entre a Linguística Textual e a gramática funcional. Os tipos textuais, apenas mencionados e não definidos nos PCN, são concebidos por Marcuschi (2008, p. 154, grifo do autor) como:

[...] uma espécie de construção teórica (em geral uma sequência subjacente aos textos) definida pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo}. Abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: *narração, argumentação, exposição, descrição e injunção*.

Como os pressupostos teóricos da teoria da enunciação bakhtiniana e da Linguística Textual inspiraram a proposta dos PCN, somos levados a relacionar a categoria *tipo textual*, bastante adotada por pesquisadores que se interessam pelo estudo do texto, ao que Bakhtin (1979-2000) denomina de *estilo linguístico* ou *funcional*, mesmo sabendo da simplificação teórica que estamos incorrendo. O enfoque principal da teoria da enunciação bakhtiniana não são as estruturas e formas textuais por elas mesmas, mas, de forma

sintética, o dialogismo que envolve relações sociais nas atividades discursivas em diferentes esferas da atividade humana que, por sua vez, se dão por essas estruturas e formas linguísticas.

A relação aqui estabelecida entre as categorias de análise dos estudos textuais e as categorias discursivas bakhtinianas não surgiu de forma aleatória. Mas foi motivada pela própria sobreposição entre “*gêneros textuais e tipologias textuais*”, perceptível no conjunto da proposta das diretrizes curriculares, como, inclusive, já salientou Brait (2000, p. 16). Acrescentamos que a junção da teoria discursiva bakhtiniana com a teoria do texto é uma prática, na Linguística Textual, anterior à própria publicação dos PCN.

No tocante às atividades propostas de análise linguística, que devem ser desenvolvidas com textos de gêneros, os postulados bakhtinianos, assumidos nos PCN, via Escola de Genebra e Linguística Textual, são reduzidos a um enfoque eminentemente textual. Tal redução pode ser vista nas passagens textuais reproduzidas anteriormente e, de forma mais explícita, também pode ser observada no excerto seguinte, apresentado como uma orientação para operacionalização prática escolar de análise linguística em aulas de língua materna:

- Reconhecimento das características dos diferentes gêneros de texto, quanto ao conteúdo temático, construção composicional e ao estilo:
- * reconhecimento do universo discursivo dentro do qual cada texto e gênero de texto se inserem, considerando as intenções do enunciador, os interlocutores, os procedimentos narrativos, descritivos, expositivos, argumentativos e conversacionais que privilegiam, e a intertextualidade (explícita ou não);
- * levantamento das restrições que diferentes suportes e espaços de circulação impõem à estruturação de textos;

ESTUDO DA GRAMÁTICA NO TEXTO

- * análise das sequências discursivas predominantes (narrativa, descritiva, expositiva, argumentativa e conversacional) e dos recursos expressivos recorrentes no interior de cada gênero;
- * reconhecimento das marcas linguísticas específicas (seleção de processos anafóricos, marcadores temporais, operadores lógicos e argumentativos, esquemas dos tempos verbais, dêiticos etc.) (BRASIL, 1998, p. 59-60, grifo nosso).

As categorias conteúdo temático, construção composicional e estilo, de origem bakhtiniana, são reduzidas, na proposta de análise linguística na passagem textual acima, a aspectos estruturais e, principalmente, ao que denominamos de tipologias textuais, como o estudo da marcas linguísticas específicas dos tipos narração, descrição, exposição, argumentação e injunção (MARCUSCHI, 2008, p. 154). As categorias da semântica argumentativa, assumidas na Linguística Textual e retomadas pela denominação marcas linguísticas (*“processo anafórico, marcadores temporais, operadores lógicos e argumentativos, esquemas dos tempos verbais, dêiticos etc”*), também são apresentadas nas diretrizes vigentes como desdobramentos das categorias enunciativas bakhtinianas.

Reproduzimos uma simpatia para exemplificar a proposta de análise linguística sugerida nos PCN, correspondente ao que concebemos por estudo de gramática no texto. O gênero selecionado foi enviado por uma internauta para uma página virtual de horóscopo, de onde capturamos a simpatia. A macroestrutura desse gênero é bastante curta, composta por um título e um bloco de orientações a serem seguidas pelos interessados em conquistar um amor.

Para conquistar um Amor
Acenda 3 velas brancas sobre um pires e *coloque* em volta delas um pouco de água e açúcar. *Ofereça* 1 Pai-Nosso e 1 Ave-Maria aos arcanjos Gabriel, Rafael e Miguel. *Em seguida*, *faça* o seu pedido. *Apague* as velas e *jogue-as* no lixo. *Despeje* a água na pia. O pires *depois de lavado*, *pode* ser reutilizado. *Publique* essa simpatia *3 dias depois*. *No quarto dia* a graça *deverá* ser alcançada.
Tenham fé!!! (GROSKO, 2006, grifo nosso).

A microestrutura textual, por sua vez, é bastante marcada pelo uso regular ou recorrente de verbos no modo imperativo (*acenda*, *ofereça*, *faça*, *apague*, *jogue*, *despeje*, *tenham*), marca linguística característica da tipologia textual injuntiva ou instrucional predominante na materialidade textual. Esses usos verbais expressam uma orientação a ser seguida para o alcance do desejo. Tais orientações são organizadas por meio de marcadores temporais (*Em seguida*, *depois de lavado*, *3 dias depois*, *No quarto dia*), que expressam a sequência adequada das ações a serem realizadas, também outra marca linguística regular ou recorrente da tipologia injuntiva. As formas verbais modais *pode* e *deverá*, que expressam *possibilidade deôntica* e *necessidade deôntica*¹², também são usos recorrentes na tipologia injuntiva, principal componente linguístico da simpatia. Aprofundaremos um pouco mais os usos dessas marcas linguísticas em gêneros textuais compostos predominantemente pela tipologia injuntiva ou instrucional nos próximos capítulos.

O estudo de gramática no texto não está restrito à abordagem de elementos linguísticos em função da tipologia

12 Conforme Neves (2000, p. 62), os “modalizadores deônticos” são formas verbais que se constroem com outros verbos para modalizar o enunciado, indicando permissão – “possibilidade deôntica” – e obrigatoriedade – “necessidade deôntica”.

ESTUDO DA GRAMÁTICA NO TEXTO

textual, mas também compreende o enfoque de operações sintáticas em sentenças ou entre sentenças considerando suas possíveis implicações discursivas ou efeitos de sentido. Essas orientações também constam nas diretrizes curriculares nacionais e são semelhantes às propostas por Franchi (1992), no texto denominado *Criatividade e gramática*. Com tal proposta, o autor pretende ampliar a capacidade expressiva do discente, defende o trabalho criativo com formas e estruturas linguísticas em função dos significados que os usos desses elementos podem expressar. Esta última abordagem contribui de forma mais direta para a prática de produção textual, ao passo que o enfoque das marcas linguísticas recorrentes contribui para a prática de leitura. Para Franchi (1987, p. 11), criatividade,

[...] está longe de reduzir-se à originalidade e à divergência e, menos ainda, à singularidade de um êxtase ou de uma inspiração: é um trabalho a muitas mãos. Valoriza-se a função estruturante da atividade humana, a função dialética dessa atividade em um contexto histórico e social, o caráter aberto dessa atividade às opções e ao risco.

Para exemplificar essa última abordagem do ensino de gramática no texto, atentemos para o recorte textual seguinte dos PCN, apresentado como orientação para operacionalização da proposta de análise linguística:

- Realização de operações sintáticas que permitam analisar as implicações discursivas decorrentes de possíveis relações estabelecidas entre forma e sentido, de modo a ampliar os recursos expressivos;
- * expansão dos sintagmas para expressar sinteticamente elementos dispersos no texto que predicam um mesmo núcleo ou o modificam;

- * integração à sentença mediante nominalizações da expressão de eventos, resultados de eventos, qualificações e relações;
- * reordenação dos constituintes da sentença e do texto para expressar diferentes pontos de vista, como a topicalidade, a informação nova, a ênfase;
- * expansão mediante coordenação e subordinação de relações entre sentenças em parataxe (simplesmente colocadas lado a lado na sequência discursiva);
- * utilização de recursos sintáticos e morfológicos que permitam alterar a estrutura da sentença para expressar diferentes pontos de vista discursivos, como, por exemplo, uma diferente topicalidade ou o ocultamento do agente (construções passivas, utilização do clítico “se” ou verbo na terceira pessoa do plural), o efeito do emprego ou não de operadores argumentativos e de modalizadores; [...] (BRASIL, 1998, p. 61-62, grifo nosso).

O enfoque gramatical assumido implicitamente na passagem das diretrizes corresponde a uma abordagem textual-discursiva dos usos linguísticos – um percurso da *gramática internalizada*, passando pela *gramática reflexiva*, até alcançar a *gramática explícita* sem interesse normativo. Ademais, são sugeridas abordagens em que seja trabalhada a funcionalidade dos elementos linguísticos de acordo com os usos que lhes são feitos. Conforme Travaglia (1995, p. 33), a gramática reflexiva é a gramática em explicitação, “representa as atividades de observação e reflexão sobre a língua que buscam detectar, levantar suas unidades, regras e princípios, ou seja, a constituição e funcionamento da língua”. A gramática explícita, por sua vez, “é representada por todos os estudos linguísticos que buscam, por meio de uma atividade metalinguística sobre a língua, explicar sua estrutura, constituição e funcionamento” (TRAVAGLIA, 1995, p. 33).

As operações sintáticas de (i) *expansão do sintagma para expressar sintaticamente elementos dispersos no texto que predicam um mesmo núcleo ou o modificam* e de (ii) *reordenação dos constituintes da sentença para expressar diferentes pontos de vista discursivos*, exemplificadas em notas de pé-de-página nas diretrizes nacionais, ilustram a assunção do estudo de gramática no texto atrelado à prática de produção textual. Observemos as exemplificações respectivamente transcritas abaixo:

Naquela casa morava um velhinho muito bondoso. Ele deixou Pedrinho esconder lá. > Um velhinho muito bondoso que morava naquela casa / O morador daquela casa, um velhinho muito bondoso, deixou [...]

Eu já li esse livro quando estava no terceiro ano. > Esse livro eu já li quando estava no terceiro ano. > No terceiro ano, eu já li esse livro (BRASIL, 1998, p. 61-62).

As operações sintáticas resultam em transformações nos sentidos expressos pela organização da estrutura linguística, as quais são realçadas quando posicionadas no início da sentença. Os usos das estruturas *eu, esse livro, no terceiro ano*, no início da sentença, por exemplo, possibilitam que o conteúdo expresso recaia sobre o autor, sobre o objeto de que se fala, ou sobre o momento em que a ação fora realizada, respectivamente. A escolha de um desses tópicos sentenciais, conforme aborda Perini (2006), dependerá da progressão temática do texto, diferentemente do seu enfoque em outros níveis de análise linguística. Além do fenômeno de deslocamento de estruturas para a posição de tópicos, o primeiro tipo de operação sintática possibilita a elaboração de construções mais sintéticas e complexas, pelas intercalações estruturais desencadeadas.

No próximo capítulo, investigamos algumas abordagens de trabalho didático com a gramática no texto, apresentadas em livros didáticos em que é afirmado estarem pautados nas propostas de ensino de Língua Portuguesa, explícitas nas recentes diretrizes curriculares nacionais para o trabalho da disciplina.

Como livros didáticos propõem o estudo de gramática no texto?

As interferências exercidas pelos livros didáticos no ensino língua de materna são inegáveis. Nas palavras de Britto (1997-2000, p. 253), por exemplo, os livros didáticos funcionam “como antenas da sociedade, incorporando para si a tarefa de estabelecer uma ponte entre as instâncias produtoras de conhecimento e o processo pedagógico, sistematizando e didatizando os saberes que a cada momento histórico se definem como necessários”. As maneiras como os livros didáticos propõem o estudo de gramática no texto são aqui analisadas no intuito de mostrar que há diferentes compreensões sobre o assunto. A falta de consenso sobre o estudo de gramática no texto não está restrita ao trabalho do professor, mas perpassa inclusive o trabalho de autores de livros didáticos, o qual, por sua vez, exerce bastante influência sobre o trabalho docente.

São focalizadas aqui três coleções de livros didáticos em que os autores afirmam seguir as recentes orientações teórico-metodológicas para o ensino de língua materna, inclusive no tocante ao ensino de gramática no texto. São coleções bastante utilizadas no ensino de língua materna nas escolas brasileiras.

Todos os exercícios gramaticais analisados são propostos a partir do estudo de gêneros textuais compostos essencialmente pela tipologia textual injuntiva ou instrucional. O tímido trabalho com gêneros textuais em que tal tipologia predomina, no ensino de língua materna, motivou nossa escolha.

Abordagens da gramática no texto

No manual do professor da coleção de livros didáticos *Linguagem Nova*, é assumida uma abordagem gramatical “a serviço do desenvolvimento da capacidade de expressão do aluno” (FARACO; MOURA, 2002, p. 8), estando descompromissada com o “mero estudo de metalinguagem”. “A reflexão sobre a língua em situações de uso” (FARACO; MOURA, 2002, p. 9) é proposta, o que nos remete ao estudo de gramática no nível textual, em função das práticas de leitura e produção textual, opondo-se, portanto, ao ensino da tradição gramatical.

Reproduzimos adiante um exercício de ensino de gramática a partir de uma receita de Feijão Tropeiro. O título da seção em que o exercício se encontra é *Gramática*.

Diferentemente da proposição da reflexão sobre a língua em situações de uso, como é salientado no manual do professor, a receita é utilizada para o desenvolvimento do exercício de identificação de verbos no modo imperativo, como é passível de constatação no enunciado *a (a) Identifique, nessa receita, todas as formas verbais do imperativo.*). Outra questão que não ultrapassa o simples exercício de identificação de categorias gramaticais é a pergunta realizada na letra *b (b) Que pessoa gramatical o autor da receita utilizou?*). A

distância entre o exercício didático proposto e a prática efetiva de reflexão sobre os usos linguísticos é instaurada por não haver tentativa de explicitação da funcionalidade das categorias linguísticas focalizadas com a tipologia injuntiva característica do gênero receita culinária. O efeito de sentido provocado pelo uso da forma verbal no modo imperativo na receita culinária não é focalizado no exercício didático proposto.

EXERCÍCIO

Leia a receita que segue, típica da cozinha gaúcha:

| | |
|--|---|
| <p>Feijão tropeiro</p> <p>Ingredientes:</p> <p>500 g de feijão (exceto o preto) 2 paiois 50 g de bacon 3 folhas de louro 3 dentes de alho 2 pimentas-de-bode 1 cebola batida 2 cubos de tempero para feijão 250 g de lingüiça pura de porco 400 g de toucinho salgado 1 maço de couve farinha de mandioca</p> | <p>Modo de fazer:</p> <p>Cozinhe o feijão na panela de pressão, somente com água, os paiois, o bacon e o louro. Quando cozido, o feijão deve ficar com pouco caldo e com os grãos inteiros. Refogue, em pouco óleo, as pimentas, o alho amassado e a cebola. Jogue sobre o feijão e acrescente os cubos de tempero. Deixe ferver. À parte, frite a lingüiça e o toucinho salgado cortado em pequenos cubos. Reserve. Jogue dentro do feijão a couve cortada fininho e mexa com farinha de mandioca suficiente para ficar solto. Coloque numa travessa e ponha, por cima, a lingüiça frita e o torresmo. Sirva quente.</p> <p><i>Tempo de preparo: 1h20min. Porções: 10</i></p> <p>TERRA, Terezinha. <i>Todo dia uma delícia</i>. São Paulo, Ática, 1993. p. 148.</p> |
|--|---|

cozinhe/ refogue/ jogue/ acrescente/ deixe/ frite/ reserve/ jogue/ mexa/ coloque/ ponha/ sirva

a. Identifique, nessa receita, todas as formas verbais do imperativo.

b. Que pessoa gramatical o autor da receita utilizou? *A terceira pessoa do singular: você.*

c. Como se trata da receita de um prato gaúcho e no Rio Grande do Sul emprega-se a segunda pessoa do singular – **tu** –, reescreva a parte *Modo de fazer* da receita utilizando essa pessoa.

Lembre-se: você deve conjugar o verbo no presente do indicativo e retirar o **s**.
cozinha/ refoga/ joga/ acrescenta/ deixa/ frita/ reserva/ joga/ mexe/ coloca/ põe/ serve

Quadro 1 – Linguagem nova – 7ª série

Fonte: Faraco e Moura (2002, p. 163-164).

A desconsideração da noção de gênero textual torna-se mais explícita na questão identificada pela letra *c* (*Como se trata da receita*

de um prato gaúcho e no Rio Grande do Sul emprega-se a segunda pessoa do singular – *tu* –, re-escreva a parte *Modo de fazer da receita utilizando essa pessoa.*). O uso do verbo na terceira pessoa, seguido do pronome *você*, é motivado pelo gênero receita culinária, composto principalmente pelo tipo textual injuntivo, independente dos usos linguísticos nas diversas variedades regionais brasileiras, não excluindo obviamente a variedade gaúcha. Outra marca linguística desse tipo textual é o uso de verbos no infinitivo, os quais não foram utilizados na receita culinária analisada.

Não se justifica propor uma atividade que enfoque a variação linguística quando o uso do elemento linguístico na situação proposta torna-se irreal ou artificial, incompatível com as autênticas práticas de linguagem do cotidiano. Sobre o uso do modo imperativo no português falado na região Sul, destacamos a pesquisa realizada por Scherre (2002), a qual também abrangeu o uso desse modo verbal nas regiões Sudeste e Centro-Oeste. Nessa pesquisa, a autora afirma que quase dois terços da população dessas regiões usam a forma verbal correspondente à segunda pessoa do singular do modo imperativo sem fazer associação evidente com o pronome *tu*. A autora também faz referência inclusive aos eventuais ou, até mesmo, frequentes usos do *tu* com a mesma forma verbal do pronome *você*. Considerando o resultado dessa pesquisa, a proposição da re-escrita do *Modo de fazer* da receita de *Feijão Tropeiro*, visando à mudança do pronome *você* pelo pronome *tu*, é pouco produtiva. Cria-se uma situação de escrita escolar distante do uso da língua, no imenso território brasileiro, ao qual tem alcance o material didático.

Diferentemente das questões propostas no exercício didático com a receita de *Feijão Tropeiro* na coleção *Linguagem Nova*, as questões de classificação ou identificação da categoria gramatical,

estudada na receita de *Vampiro Enganado*, reproduzida adiante, não se encerram em si mesmas, mas possuem uma funcionalidade no conjunto da subseção. Ainda que o gênero textual selecionado nos livros didáticos seja o mesmo, o conteúdo gramatical trabalhado é diferente. Essa atividade está inserida na subseção *O numeral na construção do texto*, componente da seção de gramática denominada *A língua em foco*, no livro didático *Português: linguagens*.

O NUMERAL NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO

Você já tomou um "vampiro enganado"? Essa é uma receita que o Menino Maluquinho inventou. Veja:

VAMPIRO ENGANADO

Ingredientes

1 copo de suco de uva
1 cenoura raspada e cortada em pedaços
1 tomate maduro
1 laranja descascada e cortada em pedaços, sem semente

Modo de Fazer

1 — Coloque no liquidificador a laranja e a cenoura e triture bem.
2 — Acrescente o tomate e o suco de uva.
3 — Junte dois ou três cubos de gelo e uma colher de sopa de açúcar.
4 — Desligue o aparelho e passe a bebida por um coador para retirar as fibras que tenham ficado. Sirva em copos altos.

(Tirado: O livro de receitas do Menino Maluquinho, cit., p. 18.)

1. A receita é organizada em duas partes: a dos ingredientes e a do modo de fazer.

a) Que tipo de informação encontramos na primeira parte? A informação sobre os produtos necessários para fazer o "vampiro enganado".

b) E na segunda? A informação sobre o que fazer com esses produtos, ou seja, como fazer o "vampiro enganado".

2. Na primeira parte da receita, encontramos vários algarismos. Na sua opinião, por que foram empregados algarismos em vez de numerais?

É mais fácil visualizar os algarismos, eles ajudam a organizar melhor as informações.

149

PARA QUE SERVEM OS NUMERAIS?

Os numerais atendem a uma necessidade humana de expressar com precisão quantidades ou grandezas numéricas, de ordenar, de organizar. Caso não houvesse os numerais, já imaginou como seria difícil responder a uma simples pergunta como esta: "Quantos anos você tem?"

3. Num dos itens do **Modo de fazer**, encontramos alguns numerais.

a) Identifique-os. dois, três, uma.

b) Por que você acha que o gelo e o açúcar não foram mencionados na parte **Ingredientes**? Resposta pessoal. Talvez porque sejam ingredientes que a maior parte das casas tem no dia a dia.

4. Compare a palavra **uma** de "uma colher de sopa de açúcar" à palavra **um** de "um coador".

a) Qual dessas palavras é numeral? Como você sabe isso? Uma de "uma colher de sopa de açúcar", pois ela indica quantidade nessa bem, do mesmo modo que dois e três em "dois ou três cubos de gelo".

b) Qual dessas palavras é artigo indefinido? Por que? Um de "um coador", pois a palavra não expressa aqui a noção de quantidade; trata-se de um coador qualquer.

5. As receitas em geral são textos que apresentam muitos algarismos ou numerais. Por que você acha que isso acontece? Porque o sucesso da receita depende de quantidades exatas.

Quadro 2 – Português: linguagens – 5ª série

Fonte: Cereja e Magalhães (2002, p. 149-150).

Na coleção *Português: linguagens*, a língua é concebida como um processo dinâmico, “como um meio de realizar ações, de agir e atuar sobre o outro” (CEREJA; MAGALHÃES, 2002, p. 5). Nessa coleção, é proposto o redimensionamento do trabalho didático com o conteúdo gramatical normativo. Em outras palavras, afirma-se abandonar a abordagem tradicional pautada na observação de palavras e de frases e adotar o texto e o discurso como objetos de análise. Assim, ao tomar o texto como unidade de análise, enfatiza-se o enfoque da situação em que ele está inserido, de aspectos discursivos como a forma de organização textual em função dos interlocutores, do conteúdo tematizado, bem como do propósito do autor, conforme a abordagem da gramática funcional aqui assumida.

O trabalho com o gênero receita culinária é iniciado com a abordagem da organização textual. O exame da primeira questão (*1. A receita é organizada em duas partes: a dos ingredientes e a do modo de fazer. a) Que tipo de informação encontramos na primeira parte? b) E na Segunda?*) permite observar que são trabalhadas a organização estrutural do texto, e a funcionalidade das duas partes que formam a receita. A discretização dessas duas partes subsidia o trabalho com outros aspectos linguísticos a serem enfocados nas questões subsequentes. Tais questões sinalizam para a articulação existente entre as práticas escolares de leitura e de análise linguística.

A segunda questão (*Na primeira parte da receita, encontramos vários Algarismos. Na sua opinião, por que foram empregados Algarismos em vez de Numerais?*) enfoca a funcionalidade do uso de Algarismos na primeira parte da receita. A resposta dada no livro do professor a essa questão (*É mais fácil visualizar os Algarismos; eles evitam enganos e organizam melhor as informações*) explicita a

importância da utilização dos Algarismos na organização das informações no texto, pois a quantidade exata dos ingredientes precisa ser seguida, caso contrário o produto final da receita é comprometido.

Ainda em relação à função dos numerais, destacamos a informação apresentada no *Boxe*¹³ ao lado das questões número 1 e 2. Haja vista que ao responder a pergunta *Para que servem os numerais?* discute-se a importância dessa classe gramatical na vida do usuário da língua, pois os numerais são essenciais para a explicitação de informações específicas nas interações linguísticas.

A questão número 3, mais precisamente o enunciado da letra a (3) *Num dos itens do Modo de fazer, encontramos alguns numerais. a) Identifique-os.*), é um exemplo de atividade de identificação de categoria gramatical, porém, como afirmamos anteriormente, com o propósito mais amplo dentro do conjunto da seção. Ainda assim, destacamos que essa questão seria mais produtiva se houvesse uma orientação específica que proporcionasse uma reflexão sobre a ordem das instruções na parte denominada *Modo de Fazer*. Apesar dos numerais utilizados nessa parte serem cardinais, a sequência de execução das instruções não é aleatória.

No tocante à questão número 4, (4) *Compare a palavra uma de “uma colher de sopa de açúcar” à palavra um de “um coador”. a) Qual dessas palavras é numeral? Como você sabe isso? b) Qual dessas palavras é artigo indefinido? Por quê?*) caracterizamos como uma atividade

13 Segundo as orientações dos autores no manual do professor, os *Boxes* não chegam a constituir uma seção. São textos paralelos que ampliam o assunto abordado na seção em que estão inseridos e estabelecem relações entre o assunto e a vida do aluno.

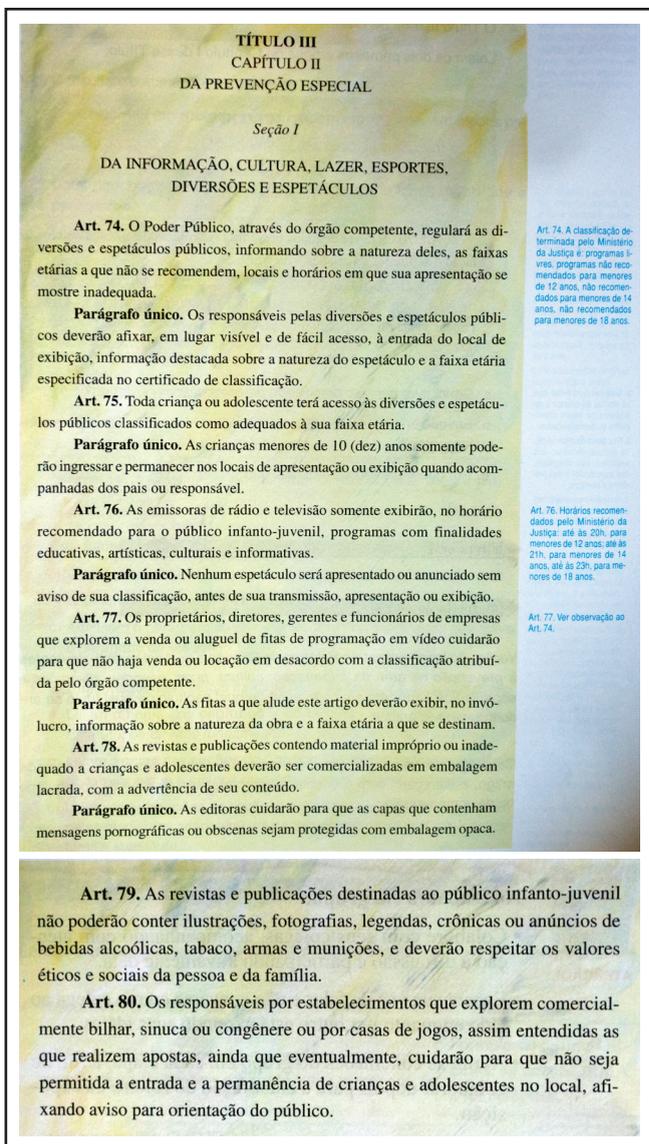
ESTUDO DA GRAMÁTICA NO TEXTO

mista, pois envolve a gramática reflexiva e a gramática explícita. Ademais, é solicitado aos alunos para analisar o uso das palavras *uma* e *um* na receita e classificá-las como artigo ou numeral, apresentando as justificativas necessárias.

A última questão, número 5 (*As receitas em geral são textos que apresentam muitos Algarismos ou Numerais. Porque você acha que isso acontece?*), encerra a atividade dando unidade ao conjunto da seção, pois pergunta de forma direta o porquê do uso expressivo de numerais na receita. Ao abordar o uso dessa classe gramatical na receita de *Vampiro enganado*, enfoca-se o que Bakhtin (1979-2000) denomina de *estilo linguístico* ou *funcional* do gênero receita culinária.

Um terceiro tipo de abordagem gramatical no texto, diferente das duas abordagens discutidas acima, é a proposta didática da coleção *Português: uma proposta para o letramento*. O texto principal selecionado para a unidade didática é o *Estatuto da criança e do adolescente*, trabalhado ao longo de toda a unidade em diferentes seções. Antes do trabalho sistematizado com o conteúdo gramatical, a compreensão e a organização textual do gênero selecionado são exploradas em diferentes seções.

O conteúdo gramatical focado a partir do texto de lei são os usos das formas verbais que expressam os aspectos semânticos de norma, ordem, conselho, apelo ou recomendação. Os efeitos de sentido expressos pelos usos linguísticos são a forma de entrada para o desenvolvimento da abordagem sistemática do conteúdo gramatical, diferentemente da escolha de um tópico gramatical, adotada pelas duas coleções de livros didáticos focalizadas anteriormente.



Quadro 3 – Português: uma proposta para o letramento – 7ª série

Fonte: Soares (2002, p. 46-47).

ESTUDO DA GRAMÁTICA NO TEXTO

Na coleção *Português: uma proposta para o letramento*, a abordagem do conteúdo gramatical está fundamentada numa abordagem gramatical funcionalista. A sequência de intervenção didática proposta é iniciada com atividades de leitura de textos selecionados para a unidade, em seguida, são apresentadas atividades de reflexão sobre os usos de elementos linguísticos pontuais no texto da unidade. A passagem textual seguinte, elencada como um dos objetivos do ensino de língua portuguesa perseguido no livro, ilustra os comentários aqui apresentados: “criar situações em que os alunos tenham oportunidades de refletir sobre os textos que lêem, escrevem, falam ou ouvem, *intuindo, de forma contextualizada, a gramática da língua, as características de cada gênero e tipo de texto*, o efeito das condições de produção do discurso na construção do texto e de seu sentido” (SOARES, 2002, p. 7, grifo nosso).

No tocante às atividades propostas na seção *Reflexão sobre a língua*, denominadas na coleção de atividades de gramática de uso, atentemos para a primeira parte da seção reproduzida no Quadro 4. A primeira parte reproduzida da seção evidencia o enfoque no aspecto semântico do uso da forma verbal no futuro em função da tipologia injuntiva componente do gênero estatuto. O trabalho proposto com o verbo no tempo futuro do modo indicativo expressando o sentido de norma ou ordem a ser cumprida é produtivo, haja vista que tais nuances de sentido só são enfocadas nos livros didáticos a partir da abordagem do modo imperativo, que evidenciam a tradição da gramática escolar.

CAPÍTULO 2 COMO OS LIVROS DIDÁTICOS PROPÕEM O ESTUDO DE GRAMÁTICA NO TEXTO?

REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA

reflexão sobre a língua

Leiam e discutam com a orientação do professor.

Recordem o Art. 74 do ECA:

"O Poder Público, através do órgão competente, **regulará** as diversões e espetáculos públicos..."

Verbo no tempo FUTURO

Comparem com:

No Brasil, o Poder Público, através do órgão competente, **regula** as diversões e espetáculos públicos.

Verbo no tempo PRESENTE

Observem este outro exemplo:

"Art. 75. Toda criança ou adolescente **terá** acesso às diversões e espetáculos públicos classificados como adequados à sua faixa etária."

Compare com:

No Brasil, toda criança ou adolescente **tem** acesso às diversões e espetáculos públicos classificados como adequados à sua faixa etária.

Respondam individualmente, em seus cadernos, às questões seguintes.

1. Verifique que frases você usaria em cada uma das situações a seguir:

a. Se alguém lhe perguntasse se o Art. 76 do ECA é respeitado, como você responderia? Escolha uma das frases e complete-a no seu caderno.

• *Sim, as emissoras de rádio e televisão.*
 • *Não, as emissoras de rádio e televisão.*

b. Se alguém lhe perguntasse se o parágrafo único do Art. 78 do Estatuto da Criança e do Adolescente é respeitado, como você responderia? Escolha uma das frases e complete-a no seu caderno.

• *Sim, as editoras.* Ou:
 • *Não, as editoras.*

c. Se alguém lhe perguntasse se o Art. 79 do ECA é respeitado, como você responderia? Escolha uma das frases e complete-a no seu caderno.

• *Sim, as revistas e publicações.* Ou:
 • *Não, as revistas e publicações.*

2. Transforme estas frases, que expressam fatos, em frases que expressem ordens, normas:

a. As locadoras somente alugam para crianças e adolescentes fitas adequadas à sua idade.
 b. Adolescentes não são admitidos em casas de jogos que realizam apostas.
 c. As fitas de vídeo sempre informam a faixa etária a que se destinam.
 d. As emissoras de tevê apresentam, no horário diurno, apenas programas adequados ao público infanto-juvenil.

Quadro 4 – Português: uma proposta para o letramento – 7ª série

Fonte: Soares (2002, p. 49-50).

Chamamos a atenção para as situações criadas na questão número 1, pois, como é afirmado na orientação para o professor ao lado do enunciado, além de objetivar o aprofundamento da compreensão do uso das formas verbais, é possibilitado ao aluno o posicionamento frente aos artigos do estatuto. O trabalho com a explicitação de metalinguagem não é enfatizado em momento algum nas duas questões propostas, o que permite caracterizá-las como atividades epilinguísticas.

Leiam e discutam com a orientação do professor.

♦ Retomem o Art. 76 do *Estatuto da Criança e do Adolescente*:

“Art. 76. As emissoras de rádio e televisão somente **exibirão**, no horário recomendado para o público infanto-juvenil, programas com finalidades educativas, artísticas, culturais e informativas.”

♦ Suponham que um técnico do órgão competente do Poder Público esteja orientando a instalação de uma nova emissora de tevê; ele poderia dizer esta frase:

Somente **exibam**, no horário recomendado para o público infanto-juvenil, programas com finalidades educativas, artísticas, culturais e informativas.

Uma **ordem**, uma **norma** a ser cumprida; verbo no **futuro**.

O objetivo é levar os alunos a oferecerem, sob o ponto de vista do conteúdo semântico e da estrutura linguística, a expressão de uma ordem ou norma de expressão de um conselho ou recomendação. É importante destacar que, apesar do sentido que a palavra imperativo sugere, neste modo é usado na língua, na maioria dos casos, não para expressar ordem ou comando, mas para expressar exortação, conselho, recomendação para a expressão de ordem ou comando, o mais frequente é o uso do futuro do imperativo, discutido aqui, além de outros recursos, como a frase nominal (Obedeça) e o infinitivo (Responder às questões no caderno).

Quadro 5 – Português: uma proposta para o letramento – 7ª série

Fonte: Soares (2002, p. 50).

A segunda parte da seção *Reflexão sobre a língua*, passível de observação nos Quadros 5 e 6, mantém o padrão de atividades gramaticais operacionalizadas na coleção. Atividades de gramática reflexiva são propostas partindo de recortes representativos do texto da unidade, provocando, algumas vezes, o abandono da noção de gênero textual. Destacamos o enfoque dado ao modo imperativo, pois, considerando o uso que lhe é feito na situação de interação criada, a clássica definição da tradição gramatical, sobre a qual discutiremos no próximo capítulo, não é reproduzida. Em

Português: uma proposta para o letramento, a acepção de *conselho* ou *recomendação* expressa pelo uso do modo imperativo é enfocada, bem como a acepção de *ordem* ou *norma* expressa pelo uso do futuro do indicativo.

♦ Observem este outro exemplo:

“Art. 77. Os proprietários, diretores, gerentes e funcionários de empresas que explorem a venda ou aluguel de fitas de programação em vídeo **cuidarão** para que não haja venda ou locação em desacordo com a classificação atribuída pelo órgão competente.” [UMA ORDEM, UMA NORMA].

♦ Se o técnico anteriormente mencionado estivesse orientando a instalação de uma locadora, ele poderia dizer esta frase ao proprietário:

Cuide para que não haja venda ou locação em desacordo com a classificação atribuída às fitas pelo órgão competente. [UM CONSELHO, UMA RECOMENDAÇÃO].

Respondam individualmente, no caderno, às questões seguintes.

3. a. Os alunos exporão com clareza... Os alunos ouvirão com atenção e respeito... Durante as discussões, os alunos pedirão a palavra e esperarão sua vez de falar.
b. Resposta pessoal. As preferências podem variar, porque os alunos podem construir diferentes sentidos para as frases, dependendo, entre outras coisas, de sua atitude em relação à situação escolar: submissão à autoridade (valorização da ordem, do comando) ou receptividade à orientação (preferência pela recomendação, pelo conselho).

8 Recorde as *recomendações* para a realização da atividade de Língua Oral, na p. 48, prestando atenção nos verbos:

- Na exposição, não **leiam** anotações feitas pelo grupo, apenas orientem-se pelo roteiro.
- **Exponham** com clareza, com seriedade: não se trata de uma conversa com a turma, mas de uma apresentação formal da análise feita pelo grupo.
- **Ouçam** com atenção e respeito a exposição dos colegas.
- Durante as discussões, **peçam** a palavra e **esperem** sua vez de falar.

a. Reescreva essas recomendações como *ordens*, *normas*. Como exemplo, observe como ficaria a primeira:

Na exposição, os alunos não **lerão** anotações feitas pelo grupo, apenas se **orientarão** pelo roteiro.

b. Compare as duas formas de apresentar as orientações para uma exposição aos colegas e responda: qual das duas formas você prefere? Por quê?

51

Quadro 6 – Português: uma proposta para o letramento – 7ª série

Fonte: Soares (2002, p. 51).

Destacamos a atividade gramatical apresentada na questão número 3, pois as próprias recomendações da atividade previamente proposta com o *texto de lei*, na seção *Linguagem oral*, são tomadas como unidade de análise. O enunciado *b* (*Compare as duas formas de apresentar as orientações para uma exposição aos colegas e responda: qual das duas formas você prefere? Por quê?*) evidencia uma atividade didática de reflexão sobre a língua em uso de modo que, como salienta a orientação para o professor ao lado da questão, as preferências dos alunos pela forma do imperativo ou do futuro a fim de apresentar as orientações para uma exposição aos colegas podem variar, ademais eles “podem construir diferentes sentidos para as frases, dependendo, entre outras coisas, de sua atitude em relação à situação escolar: submissão à autoridade (valorização da ordem, do comando) ou receptividade à orientação (preferência pela recomendação, pelo conselho)”. A forma de abordagem do modo imperativo nessas questões é bastante diferente da utilizada na coleção *Linguagem nova*, cuja ênfase é dada às regras gramaticais de formação do modo verbal.

Também chamamos a atenção para as *atividades epilinguísticas* propostas nas últimas questões da seção sob análise, reproduzidas no Quadro 7. As questões de número 4 e 5 criam situações contextualizadoras para as atividades de elaboração de frases com a forma verbal no modo imperativo e no tempo futuro do modo indicativo que serão apresentadas como uma resposta às situações criadas. Destacamos a sexta questão do Quadro 7, pois as situações criadas encerram as atividades da seção *Reflexão sobre a língua* recapitulando os usos das formas verbais no presente e futuro do indicativo e no modo imperativo.

NÓS SOMOS ASSIM?

4 Imagine que as seguintes *ordens* estivessem afixadas no quadro de avisos da escola:



a. Reescreva essas *ordens*, transformando-as em *recomendações*.

b. Compare cada *ordem* acima com a *recomendação* em que você transformou e responda: você preferiria encontrar afixadas em sua escola as ordens ou as recomendações? Por quê?

5 Suponha que você deseja pregar em sua mochila uma frase dizendo que ela não deve ser aberta por ninguém. Como seria essa frase?

a. Escreva a frase na forma de uma *ordem*.

b. Escreva a frase na forma de uma *recomendação*.

6 Imagine que você pertence a uma turma que conversa muito durante as aulas. Escreva a frase que você usaria em cada uma das situações abaixo:

a. Você conta para sua família como sua turma se comporta durante as aulas.

b. Você formula uma norma para o Código de Comportamento da turma, estabelecendo que os alunos não devem conversar durante as aulas.

c. Você faz um apelo a seus colegas para que não conversem durante as aulas.

4. a. Mantenham limpos os corredores. Não saiam da escola durante.
b. Resposta pessoal. Ver observação junto a 3.b. na página anterior.

5. Respostas pessoais. Algumas possibilidades:
a. Esta mochila não será aberta por ninguém. Ninguém tocará nesta mochila sem a autorização de seu dono. Todos deverão manter-se afastados desta mochila.
b. Não abra esta mochila. Não toque nesta mochila sem autorização de seu dono. Mantenha-se afastado desta mochila.

6. Respostas pessoais. Possibilidades:
a. Minha turma conversa muito durante as aulas.
b. Os alunos não conversarão durante as aulas.
c. Não conversem durante as aulas!

52

Quadro 7 – Português: uma proposta para o letramento – 7ª série

Fonte: Soares (2002, p. 52).

ESTUDO DA GRAMÁTICA NO TEXTO

As tentativas de inovação das propostas de estudo de gramática no texto nos livros didáticos permitem questionar a validade da tese defendida por Bagno (2000), ao afirmar que o livro didático é um dos elementos responsáveis pela manutenção do ciclo vicioso no ensino de língua portuguesa. Também questionamos a validade da tese defendida por Britto (1997-2000), ao argumentar que o livro didático é uma instância de poder formadora de opinião responsável pela manutenção de representações equivocadas na escola. Após a implementação de políticas governamentais para o desenvolvimento do ensino, como lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o livro didático ressurgiu como um elemento de suma importância para a desestabilização do ensino tradicional de gramática, para a renovação do ensino de língua materna. As abordagens do estudo de gramática no texto, presentes nos livros didáticos, mostram o processo pelo qual passou e continua passando as investigações sobre o assunto nos estudos da linguagem.

Os numerais e os verbos foram as categorias gramaticais características dos textos injuntivos enfocadas nos livros didáticos analisados. Com exceção da abordagem dada aos numerais, outros aspectos gramaticais relacionados aos usos e à funcionalidade das formas verbais no texto injuntivo também poderiam ser trabalhados. Assumindo a concepção de gramática funcional, no próximo capítulo, apresentamos outros aspectos gramaticais passíveis de abordagem em atividades didáticas de estudo de gramática no texto.

O que poderia ser feito na escola como estudo de gramática no texto?

Este capítulo é uma tentativa de operacionalização de uma abordagem mais produtiva do ensino de gramática no texto. Apresentamos uma discretização das regularidades linguísticas constitutivas do texto injuntivo do gênero instrução de uso. Essa escolha se justifica pelo frequente uso desse gênero como instrumento de mediação em atividades específicas da vida diária. A análise das regularidades linguísticas é realizada em função da apresentação de encaminhamentos para o ensino de língua materna. Estamos denominando essas regularidades de marcas linguísticas, que estão sendo concebidas como regularidades ou recorrências de uso de formas ou elementos linguísticos semióticos na tipologia textual, característica de gêneros textuais. Utilizando a nomenclatura empregada por Cunha (2002), ao fazer referência a aspectos formais característicos de determinados gêneros textuais e que inclusive auxiliam no reconhecimento do gênero pelo leitor, afirmamos que as marcas linguísticas são elementos *metagenéricos*.

Restringimos o enfoque desta abordagem aos textos injuntivos, os quais são produzidos para orientar o interlocutor a realizar uma determinada tarefa. As marcas linguísticas orientadoras de ação,

ESTUDO DA GRAMÁTICA NO TEXTO

características do gênero instrução de uso, são tomadas como objetos de estudo, passíveis de contemplação nas denominadas atividades didáticas de análise linguística. O uso das formas verbais e das formas de função adverbial são as marcas linguísticas do gênero instrução de uso discretizadas neste capítulo.

Conscientes de que os exercícios de análise linguística devem ser desenvolvidos articulados às práticas de leitura e de produção textual, propomos que a macroestrutura textual do gênero instrução de uso seja abordada previamente pelo professor e que, posteriormente, a microestrutura textual do gênero seja enfocada. A abordagem da macroestrutura textual deve ser desenvolvida no momento da prática de leitura, enquanto que o enfoque da microestrutura textual é caracterizado como uma atividade de análise linguística, que preferimos denominar de atividade de estudo de gramática no texto.

Salientamos a necessidade de coleta de uma amostra significativa de textos do gênero selecionado para o estudo da gramática no texto. A esse respeito, destacamos a importância de que tal atividade seja realizada pelos alunos, pois é na coleta de textos para o estudo que pode ser iniciada a conscientização do discente sobre as práticas sociais de uso da escrita. Após a coleta dos textos, seria interessante agrupá-los a partir de algum critério que sirva de parâmetro para o estudo a ser realizado. As instruções de uso de 70 rótulos de diferentes produtos selecionados para a análise apresentada neste capítulo, por exemplo, foram agrupadas de acordo com o tipo de produto rotulado.

Nessa perspectiva, criamos o agrupamento das instruções de uso de produtos de limpeza (PL), o de produtos alimentícios (PA) e o de produtos diversos (PD). No primeiro agrupamento, foram

reunidos rótulos de produtos como água sanitária, creme dental e tintura para cabelos; no segundo agrupamento, foram reunidos rótulos de produtos como água mineral, congelados e leite; no terceiro agrupamento, foram reunidos rótulos de produtos como cartucho de impressora, lâmpada e gás de cozinha.

A prática de leitura das instruções de uso é essencial para a abordagem gramatical proposta, pois, no momento da leitura, sugerimos que o professor proporcione aos discentes a identificação de (sub)funções expressas no texto do gênero selecionado. No caso dos textos das instruções de uso, essas (sub)funções são expressas pelas marcas linguísticas caracterizadoras do gênero, daí o fato dessas regularidades de uso não serem arbitrárias. O uso regular desses elementos linguísticos é responsável por uma dada expressão de sentido que desencadeia a expressão do que denominamos de (sub)funções. Para facilitar a compreensão desse processo, restringir-nos-emos neste momento a discutir as subfunções expressas no texto das instruções de uso.

Subfunções expressas nas instruções de uso

Não há uma estrutura textual modelo que seja comum a todas as instruções de uso analisadas, porém destacamos que a apresentação de uma série de instruções sequenciadas caracteriza a macroestrutura textual básica de apresentação do gênero. As instruções sequenciadas são apresentadas em pequenos blocos textuais separados e identificados ou não por títulos, ou são distribuídas num único bloco textual também

ESTUDO DA GRAMÁTICA NO TEXTO

intitulado ou não. Esses títulos correspondem a uma declaração do que será descrito no texto e, posteriormente, realizado pelo leitor-consumidor.

A análise das instruções de uso de diferentes produtos mostra que as mesmas possuem uma unidade funcional, que é orientar o uso do produto pelo consumidor, e cinco subfunções temáticas expressas na materialidade textual. As subfunções observadas são as seguintes:

- advertir o leitor-consumidor em relação às medidas de conservação do produto;
- advertir o leitor-consumidor em relação às precauções a serem tomadas ao manusear o produto para evitar acidentes que causem dano ao corpo ou estrago em roupas, em utensílios ou no próprio produto manuseado;
- informar ao leitor-consumidor as medidas que devem ser tomadas em caso de ocorrência de acidente devido ao uso inadequado do produto;
- explicar ao leitor-consumidor como manusear ou preparar o produto para o consumo;
- aconselhar o leitor-consumidor a realizar atividades salutaras a partir do uso ou consumo do produto.

As subfunções temáticas dos blocos de sequências instrucionais estão relacionadas à natureza do produto rotulado. As instruções de uso inseridas no agrupamento dos produtos de limpeza exprimem todas as subfunções elencadas. Nesse agrupamento, observamos uma ocorrência expressiva de blocos de sequências instrucionais expressando a subfunção número 2. Esse é o único agrupamento em que a subfunção número 5

é expressa. As instruções de uso inseridas no agrupamento dos produtos alimentícios expressam apenas as subfunções número 1 e 4, pois, diferentemente dos produtos de limpeza, a princípio, os alimentos não são nocivos à saúde do consumidor, eximindo a necessidade de explicitação de informações características das instruções de uso dos produtos nocivos. As instruções de uso inseridas no agrupamento dos produtos diversos exprimem as quatro primeiras subfunções citadas.

Os blocos de instruções sequenciadas podem expressar simultaneamente mais de uma subfunção. Exemplificamos adiante uma instrução de uso em que os blocos de instruções sequenciadas expressam apenas uma subfunção. No Quadro 1, reproduzimos a instrução de uso da *Água Sanitária Igual*:



Quadro 1 – Água sanitária igual (PL).

A estrutura textual da instrução de uso exemplificada é formada por três blocos de sequências instrucionais textualmente delimitados, sendo cada um deles identificado por um título. O primeiro bloco, cujo título é *Advertência*, alerta o leitor-consumidor em relação às precauções a serem tomadas para

ESTUDO DA GRAMÁTICA NO TEXTO

evitar acidentes que causem dano ao corpo do consumidor ou estrago em utensílios, portanto esse bloco corresponde à subfunção número 2 mencionada acima. O segundo bloco, cujo título é *Em caso de acidentes*, informa ao leitor-consumidor as medidas que devem ser tomadas em caso de ocorrência de acidentes pelo uso inadequado do produto, correspondendo, portanto, à terceira subfunção elencada desse gênero. O terceiro bloco, intitulado pela expressão *Modo de usar*, explica ao leitor-consumidor como manusear ou preparar o produto para o consumo, correspondendo, por sua vez, à quarta subfunção expressa pelo gênero.

Para comparar a instrução de uso exemplificada da *Água Sanitária Igual* com outra em que os blocos de sequências instrucionais expressam mais de uma subfunção temática simultaneamente e que também está inserida no agrupamento das instruções de uso de produtos de limpeza, chamamos a atenção para a instrução de uso da *Água Sanitária Idealax* reproduzida no Quadro 2:

ANTES DE USAR LEIA AS INSTRUÇÕES DO RÓTULO. CUIDADOS DA CONSERVAÇÃO E PRECAUÇÕES:
NÃO REUTILIZAR A EMBALAGEM VAZIA. MANTENHA O PRODUTO NO FRASCO ORIGINAL DO PRODUTO; MANTER O FRASCO PROTEGIDO DO SOL E DO CALOR; MANTER O FRASCO PROTEGIDO FORA DO ALCANCE DAS CRIANÇAS E DE ANIMAIS DOMÉSTICOS; NÃO MISTURE ÁGUA SANITÁRIA COM PRODUTOS A BASE DE AMÔNIA.

PROIBIDO POR LEI
REUTILIZAR ESTE VASILHAME

INSTRUÇÕES DE USO:
Lavagem de roupas: Para alvejar adicione 1 copo (200ml) de água sanitária Idealax para 20 litros de água, deixando de molho por 30 minutos para iniciar a lavagem, no tanque ou na máquina.
OBS: Não use Idealax em tecidos de lã, seda, couro, lycra e roupas coloridas.

PRECAUÇÕES:
Evitar contato com os olhos; evitar inalação do produto; não ingerir; não usar em recipientes e objetos metálicos; lavar os objetos como medida de precaução antes de reutilizá-los. Evitar contato com a pele.

CUIDADOS EM CASO DE ACIDENTES:
Em caso de contato com os olhos, lave-os com água corrente em abundância por pelo menos 15 minutos; procure um médico levando o rótulo ou a embalagem do produto; em caso de contato com a pele, lave com água em abundância; se houver irritação, procure um médico levando o rótulo ou a embalagem do produto.

NÃO DÊ NADA POR VIA ORAL A UMA PESSOA INCONSCIENTE

LIMPEZA DO LAR:
Para clarear pisos, azulejos, mármore e louças, adicione 1 copo (200 ml) de Idealax para cada 10 litros da água.

DESINFETANTE:
Nos vasos sanitários, ralos, pias, latas de lixo e superfícies enegriduradas, usar Idealax puro. Enxague após 10 min.

COMPOSIÇÃO:
Hipoclorito de Sódio, Hidróxido de Sódio, Cloreto de Sódio, H₂O, Teor de cloro ativo mínimo 2,0% P/P.

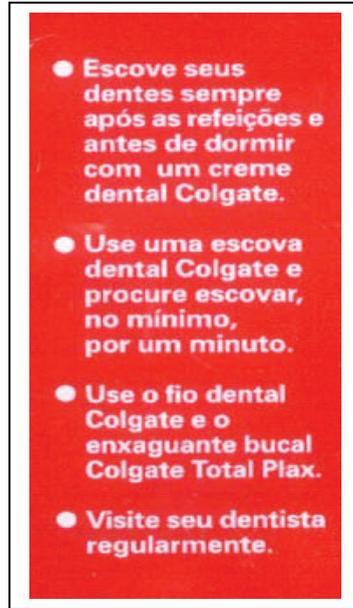
Quadro 2 – Água sanitária idealax (PL).

A leitura da instrução de uso reproduzida evidencia que a macroestrutura textual é formada por seis blocos de sequências instrucionais textualmente delimitados, estando devidamente identificados por títulos. Os dois primeiros blocos, *Cuidados de conservação e precauções* e *Instruções de uso*, diferentemente da instrução de uso da *Água Sanitária Igual*, expressam simultaneamente duas subfunções. O próprio título identificador do primeiro bloco sinaliza para as subfunções de número 1 e 2 supramencionadas. O segundo bloco expressa duas subfunções pela observação explicitada após as sequências instrucionais. Essas sequências expressam a subfunção sinalizada pelo título, subfunção número 4, ao passo que a observação expressa a subfunção de número 2, que, por sua vez, também é expressa no terceiro bloco, *Precauções*. Na instrução de uso focalizada, evidenciamos uma sobreposição da mesma subfunção temática nos três primeiros blocos de sequências textualmente delimitados.

O quarto bloco, cujo título é *Cuidados em caso de acidentes*, assim como o terceiro, exprime uma única subfunção, a subfunção número 3. Destacamos que os dois últimos blocos, cujos títulos são *Limpeza do lar* e *Desinfetante*, expressam a subfunção número 4, assim como o bloco de sequências intitulado como *Instrução de uso*. O texto estaria melhor estruturado se o segundo bloco englobasse os dois últimos, como normalmente acontece nos textos inseridos no agrupamento das instruções de uso em rótulos de produtos de limpeza, e como foi observado no terceiro bloco da instrução de uso da *Água Sanitária Igual*.

Para ilustrar a expressão da subfunção número 5 no gênero sob análise, a qual exprime um conselho ao leitor-consumidor para realizar atividades salutaras a partir do uso ou consumo do

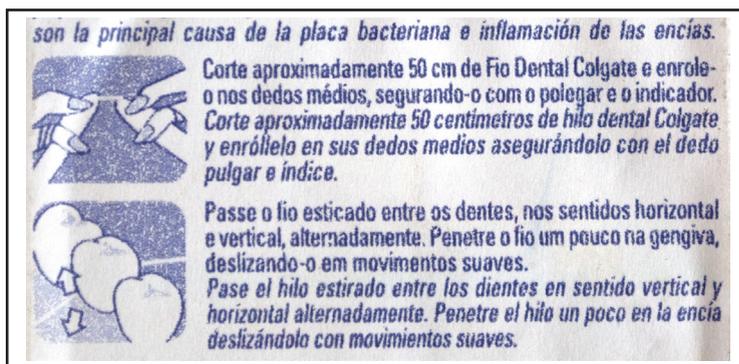
produto, reproduzimos no Quadro 3 a instrução de uso do *Fio Dental Colgate*.



Quadro 3 – Fio dental colgate (PL).

A estrutura textual da instrução de uso do *Fio Dental Colgate* é formada por um único bloco não-intitulado de sequências instrucionais. As orientações das sequências correspondem a conselhos para uma boa higiene bucal. No bojo dos conselhos expressos, uma promoção de outros produtos da marca *Colgate* é observada. Não há orientação nas sequências instrucionais sobre a maneira de usar o produto, o que, por sua vez, é expresso numa outra instrução apresentada no rótulo localizado na parte de trás da embalagem. Reproduzimos no Quadro 4 essa instrução de uso em que apenas a subfunção número 4 é expressa. Chamamos a atenção

para a ilustração apresentada ao lado da instrução de uso, pois a ilustração compõe uma forma bastante comum de apresentação dos textos injuntivos.



Quadro 4 – Fio dental colgate (PL).

Uma estratégia didática que o professor pode utilizar para desenvolver a prática de leitura com instruções de uso, enfatizando as subfunções expressas no texto do gênero, seria fragmentar o texto da instrução de uso em sequências tipológicas para que os alunos organizem-nas em blocos textuais e, em seguida, distribuam-nos para compor a instrução de uso na íntegra. Algumas experiências que tivemos ao propor atividades desse tipo para alunos do Ensino Fundamental II e para professores em formação, como Silva (2008, 2006) e Muniz e Silva (2001) mostraram que atividades desse tipo possibilitam ao aluno a compreensão da estrutura textual do gênero trabalhado e dos critérios de distribuição de informações no tecido textual.

Marcas linguísticas denotadoras de ação: usos de formas verbais

Conforme vimos no capítulo anterior, ao focalizarem a forma verbal no modo imperativo, os livros didáticos reproduzem o que é tradicionalmente afirmado em gramáticas normativas sobre as acepções expressas por tal forma verbal. Tais acepções podem ser sintetizadas nas passagens textuais de três gramáticas pedagógicas, reproduzidas no Quadro 5. Essas gramáticas são bastante utilizadas em aulas de língua portuguesa na Educação Básica.

(1) *Imperativo (indica uma ordem ou um pedido)*

(COIMBRA, 2006, p.142).

(2) [imperativo] *É o modo pelo qual se expressa uma ordem ou um pedido.*

(CEREJA; MAGALHÃES, 1998, p. 129.)

(3) [no modo imperativo] *a pessoa que fala faz um pedido, um convite, dá um conselho, uma ordem, ou faz uma sugestão.*

(FARACO; MOURA, 2001, p. 175.)

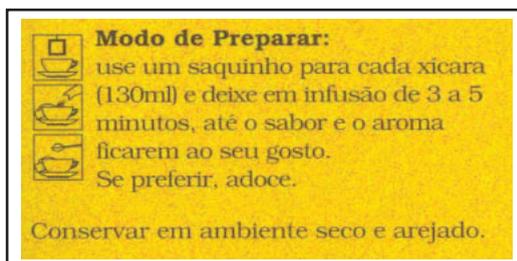
Quadro 5 – Passagens textuais de três gramáticas pedagógicas.

Os usos das formas verbais no modo imperativo, nas instruções de uso, desestabilizam algumas das orientações prescritivas da gramática normativa, que, muitas vezes, são apresentadas como verdades absolutas. Nas gramáticas pedagógicas (1) e (2), *ordem* e *pedido* são os únicos sentidos expressos pelas formas verbais no modo imperativo. São exceções as gramáticas que conseguem ir além dessas acepções, como podemos observar na gramática pedagógica (3), na qual são acrescentadas as acepções de *convite*,

conselho e *sugestão*. Os usos das formas verbais no infinitivo nominal, desempenhando a mesma função das formas verbais no modo imperativo, inseridas em texto injuntivo, também serão apresentados como conteúdo passível de ser trabalhado em sala de aula. Uma análise quantitativa realizada dessas formas verbais (SILVA, 2003), desnecessária de explicitação neste livro, permitiu-nos conceber as formas verbais no modo imperativo e na forma nominal do infinitivo como marcas linguísticas nas instruções de uso.

As formas verbais no modo imperativo e na forma nominal do infinitivo são usadas indistintamente nas sequências instrucionais inseridas em blocos textuais que expressam as cinco subfunções mencionadas. Há uma tendência de uso mais expressivo das formas verbais no modo imperativo e no infinitivo nominal nas sequências instrucionais que expressam a subfunção número 4 e as demais subfunções, respectivamente. Considerando a observação realizada, reforçamos aqui a importância da identificação de (sub) funções expressas no texto do gênero por professores e alunos nas práticas de leitura que antecedem as atividades de análise linguística, pois as primeiras servem de ponto de partida para as reflexões subsequentes referentes às marcas linguísticas.

Para ilustrar a tendência de uso das diferentes formas de apresentação dos verbos no modo imperativo e no infinitivo nominal, reproduzimos no Quadro 6 a instrução de uso do *Chá de Camomila Leão*:



Quadro 6 – Chá de camomila leão (PA).

As duas formas verbais empregadas (*use*, *deixe*) no início das duas primeiras sequências instrucionais coordenadas pela conjunção *e* no bloco textual intitulado *Modo de Preparar*, que explica ao consumidor como preparar o produto para o consumo, subfunção número 4, são usadas no modo imperativo. A forma verbal (*adoce*) usada na terceira sequência instrucional desse bloco textual também é empregada no modo imperativo. A localização por excelência das formas verbais no modo imperativo e no infinitivo nominal nas sequências instrucionais é a posição *temática* (HALLIDAY, 1985, p. 38). De acordo com Halliday (1985), definimos tema como o elemento que serve como ponto de partida da mensagem, conteúdo temático da sentença, enquanto que o rema está sendo concebido como a declaração feita, como o que é dito em relação ao tema.

Chamamos a atenção para a forma de função adverbial – oração reduzida adverbial condicional – (*se preferir*) usada na posição temática da terceira sequência instrucional. Como mostraremos em outros exemplos, quando enfocaremos especificamente os usos das formas gramaticais de função adverbial, esse uso também é recorrente nos textos analisados das instruções de uso. Ocorrências desse tipo, assim como o

uso das formas verbais no início das sequências tipológicas, são denominadas de tema marcado, pois a posição temática não é exercida por uma estrutura nominal desempenhando a função sintática que a teoria gramatical tradicional denomina de sujeito. A forma nominal do infinitivo empregada na última sequência instrucional (*conservar*), localizada fora do bloco intitulado *Modo de Preparar*, corrobora a advertência em relação à medida de conservação do produto, expressa a primeira subfunção mencionada na seção anterior.

As formas verbais usadas nas instruções de uso podem ser denominadas, de acordo com Neves (2000, p. 26), de *verbos dinâmicos* que expressam *ação* ou *atividade*. Segundo a autora, esses verbos são “acompanhados por um participante agente ou causativo, podendo haver, ou não, outro participante (afetado ou não), isto é, podendo haver, ou não, um processo envolvido” (NEVES, 2000, p. 26) Ao seguir as orientações das instruções de uso, o usuário do produto assume o papel de participante agente, ao passo que o produto manuseado se configura como o participante afetado. Nas instruções de uso, o participante afetado é expresso pelo constituinte localizado à direita do verbo, tradicionalmente denominado pelas gramáticas de *complemento* ou *argumento verbal*. Nessa perspectiva, acrescentamos a denominação de verbos transitivos às formas verbais usadas no texto das instruções de uso, pois os complementos ou argumentos corroboram a construção dos sentidos expressos pelos verbos.

Os usos das formas verbais na instrução de uso do *Chá de Camomila Leão*, bem como nas demais instruções de uso exemplificadas, permitem o questionamento das afirmações concernentes às acepções expressas pelas formas verbais no

modo imperativo, que foi sintetizada nas passagens textuais das gramáticas pedagógicas transcritas acima. As formas verbais, no modo imperativo e na forma nominal do infinitivo do texto exemplificado, advertem e orientam o leitor-consumidor, acepções diferentes das reproduzidas nos manuais didáticos. A elipse de argumentos ou complementos verbais nas sequências instrucionais é um outro aspecto característico do comportamento das formas verbais no texto das instruções de uso que corrobora a desestabilização das prescrições da gramática normativa.

Retomando a instrução de uso do *Chá de Camomila Leão*, destacamos que apenas o complemento da primeira forma verbal no modo imperativo é explicitado (*use um saquinho*). As outras duas formas verbais no modo imperativo não são seguidas por complemento (*deixe Ø / adoce Ø*). O complemento elíptico de *deixe* é o mesmo complemento do verbo *use* explicitado anteriormente, configurando, portanto, uma retomada anafórica por elipse de um constituinte materialmente explicitado no texto. Por outro lado, o complemento elíptico de *adoce* não retoma nenhum constituinte materialmente explicitado, mas sim um participante afetado construído no processo expresso pelo texto, o chá sem açúcar. Nesse último caso, evidencia-se uma retomada anafórica de um constituinte não-materilizado, mas construído no processo expresso pelo texto.

A elipse do complemento ou argumento do verbo *conservar* na sequência instrucional que expressa a subfunção temática número 1, fora do bloco de sequências instrucionais intitulado *Modo de Preparar*, ilustra um outro fenômeno característico do comportamento das formas verbais nas instruções de uso.

O complemento elíptico é o próprio produto tematizado no texto, ou, até mesmo, o *suporte* em que o texto está inserido, a embalagem do produto *Chá de Camomila Leão*. Concebemos o suporte, de acordo com Chartier (2002), como formas materiais ou veículos que permitem a leitura, a audição ou a visão dos textos. Segundo o mesmo autor, o suporte participa profundamente da construção do significado textual. A inserção da instrução de uso na embalagem do produto permite a apreensão do complemento ou argumento elíptico.

Sobre o comportamento dessas formas verbais seguidas por complementos elípticos, destacamos que a abordagem gramatical normativa de Rocha Lima (1998) desconsidera esses usos linguísticos. O autor afirma que “o complemento forma com o verbo uma *expressão semântica*, de tal sorte que sua supressão torna o predicado incompreensível, por omissivo ou incompleto” (ROCHA LIMA, 1998, p. 340; grifo do autor). Em oposição ao que afirma o gramático Rocha Lima (1998), realçamos que o gramático e filólogo Bechara (2000, p. 415) considera os usos verbais observados no texto das instruções de uso, pois o autor destaca que os verbos transitivos podem ser usados intransitivamente quando “os entornos venham em socorro da perfeita compreensão da mensagem”. Percebemos que não há um consenso entre os manuais de gramática normativa.

Para ilustrar outras ocorrências da elipse do complemento ou argumento verbal no texto das instruções de uso, reproduzimos no Quadro 7 a instrução de uso da *Almôndega Extra*.



Quadro 7 – Almôndega extra (PA).

No primeiro bloco de seqüências instrucionais, cujo subtítulo é *Microondas*, as duas primeiras formas verbais no modo imperativo (*descongele*, *pincele*) são seguidas por seus respectivos complementos (*10 almôndegas*, *molho de soja e margarina*), enquanto que as três formas verbais seguintes (*leve*, *vire*, *pincele*) possuem o complemento verbal elíptico. Apesar de haver um complemento da forma verbal *leve* elíptico, um complemento preposicionado (*ao microondas*) é expreso. Os complementos elípticos dessas formas verbais caracterizam mais um caso de retomada anafórica por elipse de um constituinte materialmente explicitado no texto, *as almôndegas*.

No segundo bloco de sequências instrucionais cujo subtítulo é *Frigideira*, todas as formas verbais no modo imperativo (*coloque*, *frite*) são seguidas por complementos explícitos na materialidade textual (*as almôndegas*, *as*). Chamamos a atenção para a segunda forma verbal (*frite*), pois o complemento que a segue é o pronome pessoal oblíquo *as*, caracterizando um caso de retomada anafórica pronominal de um constituinte materialmente explicitado no texto. No último bloco de sequências instrucionais, cujo subtítulo é *Panela*, duas formas verbais no modo imperativo são encontradas, a primeira é seguida por um complemento materializado (*coloque as almôndegas*), ao passo que o complemento verbal da segunda forma (*deixe Ø cozinhar*) está parcialmente elíptico, pois a elipse do constituinte *as almôndegas* é observável. Esse constituinte elíptico exerce a função de sujeito da oração reduzida de infinitivo *cozinhar*, complemento da segunda forma verbal.

No intuito de ilustrar outras ocorrências de instruções de uso em que se observa a mesma tendência de comportamento dos usos das formas verbais no modo imperativo e no infinitivo nominal, corroborando a expressão da subfunção número 4 e das demais subfunções, respectivamente, retomamos as instruções de uso da *Água Sanitária Igual* e da *Água Sanitária Idealax*, reproduzidas nos Quadros 1 e 2. no início deste capítulo. Na instrução de uso da *Água Sanitária Igual*, mais precisamente no bloco de sequências instrucionais intitulado *Advertência*, que expressa a subfunção número 2, observamos as seguintes sequências iniciadas por verbos no infinitivo: *manter fora do alcance de crianças e de animais*, *evitar o contato com os olhos e a pele*, *evitar a inalação do produto e não ingerir*, *lavar os objetos e utensílios antes de reutilizá-los*. O bloco de sequências instrucionais intitulado *Precauções*, que também expressa a subfunção número 2, no rótulo da *Água Sanitária Idealax*, é um

outro exemplo ilustrativo do fenômeno sob análise, como podemos observar nas sequências: *evitar contato com os olhos*, *evitar inalação do produto*, *lavar os objetos como medida de segurança antes de reutilizá-los*, *evitar contato com a pele*.

A quebra do paralelismo sintático é evidenciada, nos blocos de sequências textuais, quando constituintes adverbiais, como advérbios simples, advérbios perifrásticos ou orações adverbiais assumem a posição temática no início das sequências instrucionais, tema marcado. Ainda analisando o bloco *Advertências* da instrução de uso da *Água Sanitária Igual*, as seguintes sequências na primeira instrução de uso são encontradas: *antes de usar leia as instruções do Rótulo*, *não misturar com produtos à base de amônia*, *não reutilizar o vasilhame para outros fins*, *não usar em recipientes e objetos metálicos*. O tema da primeira sequência, forma de função adverbial – oração adverbial reduzida temporal –, exerce a função de adjunto adverbial de circunstância, sendo seu *escopo*¹⁴ o restante da sequência, o rema. Frequentemente, as ocorrências de tema marcado, expressas por advérbios perifrásticos ou orações adverbiais, determinam a flexão do verbo para o modo imperativo. Uma forma de função adverbial – oração adverbial reduzida temporal – semelhante à que ocupou a posição de tema na sequência comentada também é encontrada na última sequência do bloco em evidência, *Lavar os objetos e utensílios antes de reutilizá-los*, porém, nessa sequência, o constituinte adverbial está localizado no final, o que determina o uso do verbo no infinitivo. Quanto às demais sequências, o advérbio de negação *não*, ocupa a posição temática, cujo escopo

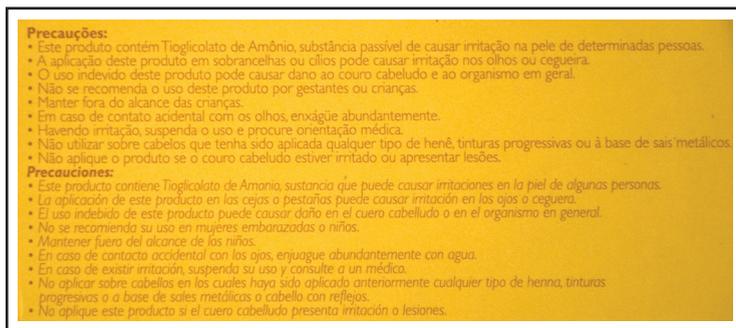
14 De acordo com Ilari et al. (2002, p. 87), compreendemos o *escopo* “como o conjunto de conteúdos afetados por algum operador; no caso esse operador é o próprio advérbio, e os conteúdos em questão são supridos por outras expressões que com ele interagem no mesmo co-texto”.

também é o restante da sequência, o rema. No bloco intitulado *Precauções*, da *Água Sanitária Idealax*, na segunda instrução de uso, as seguintes sequências tipológicas tematicamente marcadas pelo advérbio de negação *não* são encontradas: *não ingerir*, *não usar em recipientes e objetos metálicos*.

Apesar da quebra do paralelismo sintático, há uma manutenção do paralelismo semântico em ambos os blocos de sequências textuais analisados das instruções de uso das águas sanitárias, pois, com exceção da primeira e da última sequências, no rótulo da *Água Sanitária Igual*, a carga semântica de negação é mantida, mesmo sem o uso do advérbio *não*. O verbo *evitar*, segundo Neves (2000, p. 35) é “*implicativo de negação*”, pois o núcleo do complemento verbal (*contato*, *inalação*), que é um substantivo derivado de verbo, em cada sequência, evidencia uma relação de pressuposição ou de implicação para com o verbo. Quanto à sequência *manter fora do alcance de crianças e de animais domésticos*, salientamos que também não há quebra do paralelismo semântico. Ademais, após o verbo *manter*, o advérbio de negação *fora* é empregado.

Para finalizar as considerações sobre os usos das formas verbais como uma marca gramatical semiotizadora de orientação de ação no texto injuntivo, passíveis de serem enfocados no ensino de língua portuguesa, destacamos que, além dos usos das formas verbais no modo imperativo e no infinitivo nominal, os usos de verbos modalizadores epistêmicos e deônticos também são recorrentes, porém de forma bem menos expressiva. De acordo com Neves (2000, p. 62), os verbos modalizadores epistêmicos e deônticos se constroem com outros verbos para indicar no enunciado modalidade ligada ao conhecimento e modalidade ligada ao dever, respectivamente.

As segunda e terceira sequências instrucionais na instrução de uso do *Wellachic* reproduzida no Quadro 8 ilustram o uso das formas verbais expressando modalidade epistêmica:



Quadro 8 – Wellachic (PL).

Os dois usos da forma verbal *pode* na instrução de uso acima “(A aplicação deste produto em sobrancelhas pode causar irritação nos olhos ou cegueira. / O uso indevido deste produto pode causar dano ao coró cabeludo e ao organismo em geral) expressam possibilidade epistêmica” (NEVES, 2000, p. 62). Esses usos corroboram a expressão da subfunção número 2: adverte o consumidor em relação às precauções a serem tomadas para evitar o uso inadequado do produto, podendo causar dano ao corpo. No tocante ao uso dos verbos modalizadores deônticos, retomamos a instrução de uso da *Almôndega Extra*, anteriormente analisada. O uso da forma verbal *pode* na última sequência instrucional do primeiro bloco textualmente marcado “(O tempo de preparo pode variar conforme o modelo do aparelho.)” expressa permissão, ou seja, “possibilidade deôntica” (NEVES, 2000, p. 62), corroborando a expressão da subfunção número 4, orienta ao consumidor como manusear ou preparar o produto para o consumo.

Marcas gramaticais denotadoras de ação: usos de formas de função adverbial

Outra marca gramatical responsável pela orientação de ação no texto injuntivo e passível de contemplação nas atividades escolares, é o uso das formas de função adverbial, compreendendo advérbios simples, perifrásticos ou orações adverbiais. O escopo das formas adverbiais em quase todas as ocorrências registradas nos textos selecionados são as formas verbais que foram foco de análise na seção precedente. Nesse sentido, as formas adverbiais das instruções de uso são responsáveis pela significação da maneira como o usuário do produto deve realizar as ações expressas pelas formas verbais.

A descrição exaustiva desenvolvida, utilizando nomenclatura gramatical, referente aos usos das formas verbais em textos do gênero instrução de uso, a qual daremos continuidade ao analisar os usos das formas de função adverbial, não deve ser reproduzida *ipsis litteris* pelo professor nas atividades de análise linguística em aulas de Língua Portuguesa, mas serve como parâmetro ou orientação para atividades de reflexão sobre os usos linguísticos no gênero contemplado. Por outro lado, o professor pode aproveitar a atividade de leitura realizada, como a sugerida anteriormente, para solicitar que os alunos encontrem recorrências de usos de elementos linguísticos no gênero e que expliquem os sentidos expressos por esses elementos denominados de marcas linguísticas. Recomendamos que o docente conduza a atividade de reflexão de modo que o aluno relacione os sentidos expressos pelas marcas linguísticas às (sub)funções identificadas na atividade de leitura.

Uma estratégia didática que pode proporcionar aos alunos algumas reflexões seria solicitar a comparação da macro e microestrutura textual de gêneros diferentes, os quais tenham sido ou não previamente trabalhados de forma separada. A comparação dos usos das formas verbais na instrução de uso e no gênero adivinhação pode ser proposta como atividade de reflexão sobre a língua. As adivinhações são configuradas pelo uso de verbos não-dinâmicos responsáveis por sequências descritivas. O objetivo desta proposta não se restringe a induzir os alunos a identificarem categorias gramaticais, mas levá-los a refletir sobre as expressões de sentido no gênero textual.

Dando continuidade à análise proposta nesta seção, os advérbios simples encontrados nos textos injuntivos analisados, de acordo com Neves (2000, p. 236), podem ser classificados como advérbios “modificadores e de não-modificadores”. Os primeiros são concebidos como advérbios que afetam diretamente o núcleo do significado do elemento sobre o qual incidem, “fazendo uma predicação sobre as propriedades desses elementos, isto é, modificando-os” (NEVES, 2000, p. 236), enquanto que os segundos são concebidos como advérbios que não afetam diretamente o núcleo do significado do elemento sobre o qual incidem (NEVES, 2000). Esses advérbios também podem ser denominados de “advérbios predicativos” e “não-predicativos” (ILARI et al., 2002, p. 73), respectivamente. Como exemplo das ocorrências de advérbios modificadores ou predicativos, os quais compreendem os advérbios de intensidade, quantidade e modo, elencamos os seguintes: bem, aproximadamente, abundantemente, corretamente. Como exemplo das ocorrências de advérbios não-modificadores ou não-predicativos, os quais compreendem os

advérbios de inclusão, lugar, negação e tempo, elencamos os seguintes: somente, fora, nunca, previamente, rapidamente.

Para ilustrar os usos dessas formas adverbiais no texto injuntivo, reproduzimos o texto da instrução de uso do *Hair Dry*.



Quadro 9 – Hair dry (PL).

O advérbio simples (*atentamente*) na sequência instrucional do bloco textual, cujo título é *Importante*, modaliza a ação expressa pela forma verbal no modo imperativo (*leia*). Dessa forma, o verbo *leia* funciona como o escopo do advérbio *atentamente*. Esse advérbio está localizado à direita do verbo, na posição anterior ao complemento ou argumento verbal. O advérbio de modo (*completamente*) da primeira sequência instrucional do bloco textual intitulado *Modo de usar* exemplifica a ocorrência em que o escopo do advérbio não são as formas verbais no modo imperativo ou no infinitivo nominal desempenhando as funções analisadas na subseção anterior. O advérbio *completamente* está localizado numa oração adverbial temporal reduzida (*até retirar completamente todo o relaxante*) que funciona como circunstanciador da ação expressa pela forma

ESTUDO DA GRAMÁTICA NO TEXTO

verbal *aplique*. A forma verbal *retirar* funciona como escopo de *completamente*. Na última sequência instrucional do segundo bloco, observamos o uso do advérbio *levemente*, que modifica a propriedade semântica da forma verbal no modo imperativo *enxugue*, que, por sua vez, funciona como escopo do advérbio. Diferentemente da posição assumida pela forma adverbial no primeiro bloco textual dessa instrução de uso, o advérbio *levemente* está localizado após o complemento ou argumento verbal. O uso do advérbio de negação *não*, na penúltima sequência instrucional, não corresponde ao uso de advérbios de negação característico dos textos injuntivos, pois o seu escopo é a forma verbal *há*, constituinte da oração que funciona como complemento ou argumento preposicionado da forma verbal no modo imperativo *certifique*.

Outro exemplo ilustrativo dos usos das formas adverbiais como marca linguística responsável por significar a maneira como a ação expressa pelo verbo deve ser realizada pelo usuário do produto é a instrução de uso da *Água Mineral Natural Premiata*, transcrita no Quadro 10:

| |
|--|
| Atenção |
| 1. Aceite <u>somente</u> com o lacre intacto. |
| 2. Retire <u>totalmente</u> o lacre da tampa. |
| 3. Verifique se a cuba do seu bebedouro está limpa. |
| 4. Faça uma cuidadosa limpeza no gargalo do garrafão <u>antes de colocar no bebedouro</u> . |
| 5. Armazenar <u>sempre</u> em local fresco, seco e fora do alcance de luz solar e produtos químicos. |

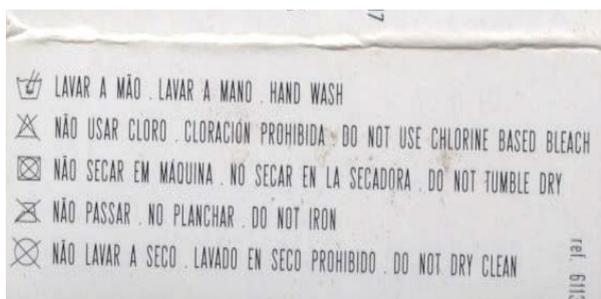
Quadro 10 – Água mineral natural premiata (PA).

Na primeira sequência instrucional do texto transcrito, observamos o uso do advérbio de inclusão *somente*. Esse advérbio exclui todo elemento que não esteja no seu escopo, que, no caso em evidência, é a forma verbal no modo imperativo seguida de complemento (*aceite Ø {a água} com o lacre intacto*). Na segunda sequência instrucional, observamos o uso do advérbio de modo *totalmente* incidindo sobre a forma verbal no modo imperativo localizada na posição temática. Essa forma adverbial está localizada à direita do verbo *retire*, na posição que antecede o complemento ou argumento verbal (*o lacre da tampa*). Na última sequência instrucional, o advérbio de tempo *sempre* incide sobre a forma verbal no infinitivo nominal *armazenar*, o que corrobora, assim como os usos das demais formas adverbiais, a expressão da subfunção número 1, advertir o consumidor em relação às medidas de conservação da água. Chamamos a atenção para a forma de função adverbial – oração adverbial temporal reduzida introduzida pelo advérbio perifrástico *antes de* – no final da quarta sequência instrucional, pois, como mostramos ao longo deste trabalho, os usos de estruturas desse tipo também são recorrentes nas instruções de uso. O escopo dessa oração adverbial é o restante da sequência instrucional em que ela está inserida (*faça uma cuidadosa limpeza no gargalo do garrafão*).

No tocante aos usos dos advérbios de negação, reforçamos, assim como foi comentado ao analisar os usos das formas verbais na seção anterior, que a posição pré-verbal é a localização assumida por essas formas adverbiais. Os usos de advérbios de negação caracterizam uma das marcas gramaticais responsáveis pela expressão das três primeiras subfunções constitutivas das instruções de uso, não significando que não sejam empregados em sequências instrucionais que expressam as outras duas subfunções.

ESTUDO DA GRAMÁTICA NO TEXTO

Para ilustrar os usos dessas formas adverbiais, observemos o texto da instrução de uso da *Sapatilha TriFil* (Quadro 11):



Quadro 11 – Sapatilha triful (PD).

A forma adverbial *não* ocupa a posição temática nas quatro últimas sequências instrucionais do texto reproduzido acima. A localização dessa forma adverbial ratifica a observação realizada por Neves (2000) e Ilari et al. (2002) de que a posição habitual por excelência do *não* é a imediatamente pré-verbal. No texto da instrução de uso, o advérbio de negação é utilizado em sequências instrucionais que objetivam evitar que o usuário utilize o produto de maneira inadequada. O texto injuntivo tanto incita a realização de uma ação pelo usuário do produto como inibe a realização de uma ação inadequada.

A natureza do produto tematizado na instrução de uso determina as subfunções expressas na materialidade textual e, conseqüentemente, as escolhas léxico-gramaticais. A instrução de uso do *Nacional Gás* reproduzida é um caso ilustrativo de texto bastante marcado por formas adverbiais e, principalmente, por advérbios de negação.



Quadro 12 – Nacional gás (PD).

No primeiro bloco de sequências instrucionais intitulado *A nacional gás recomenda*, o advérbio de inclusão *só* corrobora a expressão da subfunção número 2, o texto adverte o consumidor sobre possíveis danos pela compra de produtos inapropriados para o consumo. O escopo dessa forma adverbial é a forma verbal *compre* que a segue.

Na primeira, quinta e sexta sequências instrucionais do terceiro bloco textualmente marcado, há três ocorrências do advérbio de tempo *sempre*, todos localizados entre a forma verbal no modo imperativo que funciona como escopo e o complemento

ou argumento dessa forma verbal. A primeira sequência expressa a subfunção número 1, ao passo que as outras duas expressam a subfunção número 2. Na segunda e na quinta sequências instrucionais desse terceiro bloco, observamos o uso dos advérbios de inclusão *somente* e *apenas*, respectivamente. Ambos estão posicionados à direita das formas verbais no modo imperativo que funcionam como escopo e corroboram, assim como o uso da forma adverbial de inclusão no primeiro bloco textualmente marcado, a significação da subfunção número 2. Na quarta, sexta e sétima sequências instrucionais, os usos de diferentes formas adverbiais de negação são encontrados. Com exceção da segunda ocorrência do advérbio *não* na quarta sequência instrucional, cujo escopo é a forma verbal *haja*, constituinte da oração que exerce a função sintática de complemento ou argumento da forma verbal *certifique*, o escopo dos advérbios de negação são os verbos no modo imperativo que os seguem. A forma adverbial de negação utilizada na sétima sequência é o *nunca*, que, de acordo com Neves (2000, p. 287, grifo da autora), mescla “idéia aspectual e temporal ao valor negativo”. A última forma adverbial utilizada no bloco sob análise é o advérbio de modo *diretamente*, cujo escopo é a forma verbal *use*. Diferentemente das demais formas adverbiais utilizadas nesse bloco de sequências instrucionais, o advérbio *diretamente* está localizado após o complemento ou argumento do verbo que desempenha a função de escopo.

No último bloco de sequências instrucionais, intitulado *Vazamento*, há três ocorrências da forma adverbial de negação *não*. Todas elas incidem sobre as formas verbais no modo imperativo que as seguem, possibilitando a expressão da subfunção número 3, informar ao consumidor as medidas que devem ser tomadas em caso de vazamento do produto. Para finalizar as considerações

sobre as marcas linguísticas denotadoras de ação na instrução de uso do *Nacional Gás*, destacamos os usos de verbos modalizadores epistêmico e deôntico, respectivamente, na sequência instrucional “Do contrário você pode estar sendo enganado na qualidade e na segurança”, inserida no primeiro bloco de sequências, e na sequência instrucional “Todo botijão deve trazer lacre sobre a válvula com a marca Nacional Gás”, inserida no segundo bloco de sequências. O primeiro verbo expressa, mais especificamente, “possibilidade epistêmica”, enquanto que o segundo expressa “necessidade deôntica” (NEVES, 2000, p. 62).

Como sinalizado em alguns momentos desta análise, os advérbios perifrásticos também são responsáveis pela significação das subfunções temáticas expressas nas instruções de uso. Os usos dessas formas adverbiais são marcas linguísticas responsáveis pela significação da subfunção número 3: informar ao consumidor as medidas que devem ser tomadas em caso de ocorrência de acidente pelo uso inadequado do produto.

Para ilustrar tal fato, retomamos a instrução de uso da *Água Sanitária Idealax* reproduzida na primeira seção deste texto. O bloco de sequências instrucionais intitulado *Cuidados em caso de acidentes* exemplifica o uso de advérbios perifrásticos corroborando a significação da subfunção número 3. Os advérbios perifrásticos encontrados neste bloco são iniciados pela preposição *em* e introduzem as sequências instrucionais, desempenhando, portanto, a função de tema marcado. As sequências instrucionais tematicamente marcadas dessa instrução de uso são: *em caso de contato com os olhos, lave-os com água corrente em abundância por pelo menos 15 minutos, procure um médico levando o rótulo ou a embalagem do produto; em caso de contato com a pele, lave com água em abundância.* Um outro constituinte tematicamente

marcado, característico das sequências instrucionais que denotam a subfunção número 3, expressando sentido condicional, como mostramos na subseção anterior, Marcas linguísticas denotadoras de ação: usos de formas verbais, ao analisar a instrução de uso do *Chá de Camomila Leão*, são as orações condicionais. Um exemplo é a última sequência do bloco de sequências instrucionais sob análise da *Água Sanitária Idealax, a saber: se houver irritação, procure um médico levando o rótulo ou a embalagem do produto*. Sobre o uso dessas orações adverbiais com valor semântico condicional no início dos enunciados, as palavras de Neves (2000, p. 833, grifo do autor) são bastante esclarecedoras:

De um ponto de vista da organização da informação no texto, verifica-se que as orações condicionais antepostas, que são as mais frequentes, constituem, em geral, um ponto de apoio para referência, um tópico discursivo. Sendo assim, as orações condicionais formam uma espécie de moldura de referência em relação à qual a oração principal é factual, ou apropriada. Além disso, frequentemente nessas orações está uma informação que não é dita como novidade.

Além dos usos dos numerais e das formas verbais no modo imperativo, enfocados a partir de textos injuntivos em livros didáticos, outras marcas gramaticais são recorrentes nesse tipo textual. A análise do gênero instrução de uso, representante empírico dos textos injuntivos que circulam em nossa sociedade letrada, mostra que as formas verbais no infinitivo nominal e as formas adverbiais também são elementos linguísticos recorrentes na tipologia injuntiva.

O exame dos dados revela que essas marcas gramaticais têm função decisiva para a construção da significação das diferentes subfunções das instruções de uso. A abordagem gramatical

funcional, assumida na análise realizada, parece produtiva para o estudo de gramática no texto, que tende a não mais ceder espaço para a abordagem prescritiva pautada na gramática normativa. Os usos desses elementos linguísticos recorrentes evidenciam que conceitos e descrições inspirados no prescritivismo da tradição escolar não revelam o real funcionamento da língua.

A observação do uso das formas verbais no modo imperativo no texto injuntivo possibilita a percepção do que Franchi (1987, p. 26) denomina de “vícios descritivos da gramática escolar, pois as supostas instruções de sentido de ordem, conselho ou pedido”, expressas por essas formas verbais, que inclusive são reproduzidas em livros didáticos, não correspondem aos empregos que lhes são feitos nos textos injuntivos. Os dados analisados nos mostram que, nas instruções de uso, essas formas verbais de fato expressam “advertência, orientação ou recomendação”. A elipse dos argumentos ou complementos dessas formas verbais sem prejuízo da textualidade também evidencia um comportamento linguístico ignorado nas abordagens da gramática escolar. As instruções de sentido de “orientação e recomendação” também são expressas nos textos das instruções de uso por formas verbais deônticas e epistêmicas.

Realçamos aqui a importância da noção de gênero textual no bojo das atividades gramaticais, uma vez que o estudo de regras de construção de estruturas e o exame de construções linguísticas são contextualizados a partir das motivações impostas por esses modelos semióticos relativamente estáveis e convencionalmente aceitos pelos usuários da língua para agir socialmente. A abordagem gramatical escolar das formas adverbiais, por exemplo, pode ganhar uma dimensão mais produtiva se o comportamento dessas formas nas instruções de uso for investigado. Numa abordagem desse

tipo, a identificação de categorias e a atribuição de nomenclaturas são postas em segundo plano, ao passo que os usos efetivos dos constituintes passam a ser enfocados em função das formas de ação historicamente construídas na sociedade, os gêneros textuais.

Abordagem aqui proposta está pautada em algumas orientações explicitadas em textos sobre o ensino de gramática, produzidos nas décadas de 80 e 90 por autores como Franchi (1987), Luft (1985-1993) e Possenti (1996). As orientações referidas e assumidas neste livro correspondem ao início do trabalho gramatical na escola a partir da gramática implícita do aluno, alcançando, posteriormente, a gramática explícita. Essa última envolve, além da abordagem descritiva funcionalista dos usos linguísticos, descompromissada com o prescritivismo da tradição escolar, um enfoque crítico da gramática normativa. Dito isso, enfatizamos, mais uma vez, que as nomenclaturas gramaticais foram utilizadas neste capítulo para facilitar o diálogo que pretendemos instaurar com o professor em serviço ou em formação, não significando que deva haver uma reprodução dessas nomenclaturas na sala de aula de língua materna.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos momentos iniciais da elaboração da pesquisa apresentada neste livro, a função de pesquisador assumida foi marcada pela visão de quem estaria representando os professores de Língua Portuguesa, ansiosos pela resolução da antiga problemática relativa ao ensino de gramática. Nesse sentido, as atuais diretrizes para o estudo de gramática, apresentadas nos PCN, serviram como principal elemento norteador da pesquisa desenvolvida. Além das próprias diretrizes, interessavam-nos os postulados teóricos desenvolvidos no âmbito dos estudos linguísticos, os quais influenciaram a elaboração das orientações apresentadas no documento. Como as orientações apresentadas nos PCN estavam sendo operacionalizadas nos livros didáticos e quais as possíveis contribuições dessas diretrizes para o estudo de gramática em aulas de língua materna foram questões que também procuramos responder neste trabalho.

A investigação dos trabalhos sobre o ensino de gramática produzidos nas décadas de 80 e 90, objetivando compreender os postulados teóricos que respaldaram as orientações apresentadas nos PCN, revelou a ausência de consenso no diálogo científico instaurado sobre o assunto. Autores situados em distintos campos de teorização sobre a linguagem assumem diferentes concepções de gramática em defesa de dessemelhantes objetivos para o ensino de língua materna. Há propostas de estudo da gramática de forma

ESTUDO DA GRAMÁTICA NO TEXTO

mais estrutural, apenas com o objetivo da apropriação pelo aluno do próprio conteúdo gramatical, incluindo nomenclaturas, definições e classificações. Há também propostas de estudo da gramática orientadas por abordagens mais funcionalistas, em que é dada ênfase aos efeitos de sentido expressos nas diferentes situações de uso da língua. Para essas, o trabalho com o conteúdo gramatical precisa auxiliar as práticas escolares de leitura e escrita. Situamos este trabalho nessa última proposta de estudo da gramática.

Os trabalhos produzidos nessas décadas criticam a limitação do enfoque gramatical originário da tradição escolar ao nível frasal, uma vez que o principal objetivo do ensino da disciplina Língua Portuguesa seria o fortalecimento da habilidade discursiva do discente. Em resposta às críticas feitas, o texto passa a ser visto como a unidade de análise ideal a ser trabalhada nas aulas de língua materna. Algumas tentativas de conciliação do ensino de gramática e o trabalho com o texto foram realizadas, porém resultaram no que foi denominado de uso do texto como pretexto para o ensino prescritivo de gramática. Conforme já salientamos, uma polaridade no âmbito dos estudos da linguagem foi estabelecida, pois dois agrupamentos de abordagens para o ensino de gramática foram evidenciados. Num agrupamento, encontram-se os trabalhos de autores que defendem o ensino gramatical objetivando o aprimoramento das habilidades de leitura e produção textual dos discentes, ao passo que, num outro agrupamento, estão situados os trabalhos de autores que defendem objetivos para o ensino de gramática independentes do enfoque na produção e no estudo do texto.

As orientações referentes ao estudo de gramática, propostas nos PCN, podem ser caracterizadas como um amálgama ou mosaico de abordagens teóricas, ainda que um enfoque gramatical descritivo

de cunho funcional perpassa implicitamente toda a proposta do documento. No tocante à motivação da busca do consenso teórico, diríamos que o próprio gênero em que as orientações são apresentadas, parâmetro curricular, motiva a busca de orientações curriculares pautadas em fundamentos teóricos claros ou distintos. Além da principal concepção de gramática norteadora da proposta que mencionamos, outras concepções gramaticais originárias das produções acadêmicas desenvolvidas nas décadas de 80 e 90 perpassam de forma explícita ou não alguns momentos do texto do documento. O ensino prescritivo constitutivo da abordagem gramatical normativa é rigorosamente repudiado nos PCN, enquanto que a concepção de gramática internalizada é assumida explicitamente. Para esclarecer a fronteira estabelecida entre as noções de análise linguística e gramática, o texto dos PCN deixa transparecer implicitamente mais uma concepção de gramática, a concepção de gramática descritiva com enfoque restrito ao plano da morfossintaxe frasal.

Os direcionamentos teóricos dos PCN contribuíram com a mobilização da noção de letramento para as discussões referentes ao estudo de gramática. Para tanto, a reflexão sobre os usos dos elementos linguísticos característicos de textos de diferentes gêneros, denominados de marcas gramaticais, é consolidada como uma atividade que corrobora o desempenho dos usuários nas práticas de interação na sociedade. A conscientização crítica da funcionalidade dos elementos estruturais que corporificam as formas de ação social historicamente construídas – gêneros textuais – é um fundamento a ser considerado para o fortalecimento da habilidade discursiva do discente, que é considerado o principal objetivo do ensino de língua materna.

A abordagem gramatical nos livros didáticos analisados, que se propõem a seguir as orientações para o estudo de gramática apresentadas nos PCN, é uma representação autêntica do caráter processual e dinâmico das pesquisas desenvolvidas sobre o assunto. As recentes orientações de abordagem gramatical a partir de textos que realizam diferentes gêneros são explicitamente assumidas no manual do professor das coleções, ao passo que, nas atividades propostas no livro do aluno, não são plenamente operacionalizadas.

As orientações de discretização das regularidades linguísticas constitutivas de gêneros de textos para servirem como instrumentos de análise linguística propostas nos PCN foram assumidas nesta pesquisa desenvolvida. Tal assunção foi justificada pelo esclarecimento das futuras contribuições das diretrizes nacionais para o estudo de gramática, uma vez que a operacionalização dessas orientações pelos livros didáticos evidenciou algumas lacunas passíveis de reparos. A desconsideração da funcionalidade da categoria gramatical enfocada no gênero de texto em que o uso linguístico é recorrente configura-se como uma das lacunas a ser reparada.

A análise dos textos injuntivos das instruções de uso selecionadas mostrou que as regularidades linguísticas desses textos, aqui denominadas de marcas gramaticais, são responsáveis pelas diferentes subfunções semiotizadas no tecido textual. Nessa direção, o gênero de texto funciona como um enquadre sócio-histórico motivador dos usos dos elementos linguísticos. As especificidades desses usos linguísticos contextualizados ilustram o dinamismo da língua, algumas vezes questionando, inclusive, as orientações prescritivas da gramática normativa. O comportamento das formas verbais no modo imperativo exemplifica bem esse fato,

pois, nas instruções de uso, essas formas verbais não expressam uma ordem ou uma norma a ser cumprida, como é reproduzido na tradição escolar pautada no prescritivismo gramatical, mas semiotizam a expressão de sentido de orientação ou recomendação. A elipse do argumento ou do complemento dessas formas verbais sem prejuízo algum da textualidade também contraria algumas orientações prescritivas da gramática normativa.

Acreditamos que o estudo de gramática, a partir de regularidades linguísticas características de textos de diferentes gêneros, como proposto nos PCN, possa corroborar o alcance de alguns dos objetivos do estudo de gramática elencados no primeiro capítulo deste livro. O trabalho de mediação do professor para possibilitar o reconhecimento das regularidades linguísticas pelos alunos, como a recorrência das formas adverbiais nas instruções de uso, pode auxiliar o desenvolvimento das habilidades de leitura e produção textual. Esse trabalho também pode contribuir para o conhecimento da instituição linguística e para o desenvolvimento do pensamento ou raciocínio científico do aluno.

Com as investigações desenvolvidas e apresentadas neste livro, esperamos contribuir com mais um passo no trajeto das atividades científicas referentes ao estudo de gramática na escola. A conscientização crítica dos professores no tocante às lacunas teórico-metodológicas da abordagem gramatical em livros didáticos ou o acesso a discretizações de elementos linguísticos regulares em gêneros textuais não são suficientes para que haja a mudança almejada das práticas escolares em direção ao ensino produtivo. Pesquisas realizadas com professores em formação mostram que a tradição cristalizada das práticas escolares impõe sérios obstáculos às intervenções didáticas planejadas e pautadas em descrições de gêneros (ROJO, 2001). Acreditamos que essa

ESTUDO DA GRAMÁTICA NO TEXTO

mesma tradição escolar também seja responsável pelas atividades gramaticais de cunho teórico e prescritivo, propostas nos livros didáticos analisados.

Considerando as reflexões apresentadas, destacamos a necessidade do desenvolvimento de pesquisas aplicadas sobre o estudo de gramática, que envolvam professores em serviço. As investigações sobre a abordagem gramatical nos livros didáticos precisam ser levadas adiante, pois as análises críticas realizadas podem contribuir para a melhor qualidade do material didático e, conseqüentemente, para a melhor formação dos alunos. No tocante à discretização das regularidades linguísticas em textos de diferentes gêneros, inteiramos que outras marcas gramaticais podem ser analisadas em textos injuntivos. A discretização das marcas gramaticais, desenvolvida com as instruções de uso, também deve ser realizada com outros gêneros textuais passíveis de trabalho em atividades de prática de linguagem em aulas de Língua Portuguesa. A realização dessas atividades pode implicar na reformulação dos postulados teóricos referentes ao estudo de gramática, ou seja, podem proporcionar uma revisão dos trabalhos sobre o assunto.

REFERÊNCIAS

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

APARÍCIO, A. S. M. Modos individuais e coletivos de produzir a inovação no ensino de gramática em sala de aula. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 10, n. 4, p. 883-907, 2010.

BAGNO, M. **Dramática da língua portuguesa: tradição gramatical, mídia & exclusão social.** São Paulo: Loyola, 2000.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1979-2000.

BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2000.

BRAIT, B. PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: ROJO, Roxane (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs.** São Paulo: Mercado de Letras, 2000. p. 13-23.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino Fundamental II.** Brasília: MEC, 1998.

BRITTO, L. P. L. **A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical.** Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1997-2000.

CARVALHO, N. **Publicidade: a linguagem da sedução.** 3. ed. São Paulo: Ática, 2003.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Gramática: texto, reflexão e uso.** São Paulo: Atual. 1998.

ESTUDO DA GRAMÁTICA NO TEXTO

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português: linguagens**. São Paulo: Atual, 2002. (5ª. a 8ª. série).

CHARTIER, R. **Os desafios da escrita**. São Paulo: UNESP, 2002.

COIMBRA, N. A. **Contextualizando a gramática**. Recife: Construir, 2006.

COSTA, S. R. **Dicionário de gêneros textuais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

CUNHA, D. A. C. A noção de gêneros: dificuldades e evidências. **Leitura: Teoria & Prática**. Porto Alegre, n. 39, p. 60-64, 2002.

FARACO, C. E.; MOURA, F. M. **Gramática escolar**. São Paulo: Ática. 2001.

FARACO, C. E.; MOURA, F. M. **Linguagem nova**. São Paulo: Ática, 2002. (5ª. a 8ª. série).

FRANCHI, C. Criatividade e gramática. **Trabalhos em linguística aplicada**. Campinas, n. 9, p. 5-45, 1987.

_____. Linguagem: atividade constitutiva. **Cadernos de Estudos Linguísticos**. Campinas, n. 22. p. 9-39, 1992.

GROSKO, A. P. Comunicação via internet. Disponível em: <<http://www.horoscopovirtual.com.br/simpatias.php?categoria=amor>>. Acesso em: 23 ago. 2006.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. Londres: Edward Arnold, 1985.

ILARI, R. et al. Considerações sobre a ordem dos advérbios. In: CASTILHO, Ataliba T. de (Org.). **Gramática do português falado – vol. I: a ordem**. 4. ed. Campinas: UNICAMP/FAPESP, 2002. p. 53-120.

LUFT, C. P. **Língua e liberdade**. São Paulo: Ática, 1985-1993.

MARCUSCHI, L. A. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONISIO, Angela; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). **O livro didático de português**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001. p. 46-59.

- _____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- _____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: em busca de uma prática. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 199-226.
- MUNIZ, K. S.; SILVA, W. R. Adivinhas e ensino de Língua Portuguesa: uma descoberta. **Ao pé da letra**, Recife, n. 3, p. 75-84, 2001.
- NEVES, M. H. de M. **Gramática na escola**. São Paulo: Contexto, 1999.
- _____. **Gramática de usos do português**. São Paulo: UNESP, 2000.
- _____. **Texto e gramática**. São Paulo: Contexto, 2006.
- PERINI, M. **Princípios de linguística descritiva: introdução ao pensamento gramatical**. São Paulo: Editora Parábola, 2006.
- POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na sala de aula**. Campinas: Mercado das Letras, 1996.
- REVISTA VEJA. São Paulo, ed. 1969, ano 39, n. 33, 23 ago. 2006.
- ROCHA, L. C. de A. **Gramática: nunca mais**. O ensino da língua padrão sem o estudo da gramática. Belo Horizonte: UFMG, 2002.
- ROCHA LIMA, C. H. **Gramática normativa da língua portuguesa**. 35. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.
- ROJO, R. Modelização didática e planejamento: duas práticas esquecidas do professor. In: KLEIMAN, Angela (Org.). **A formação do professor**. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 313-335.
- SARMENTO, L. L. **Português: leitura, produção, gramática**. São Paulo: Moderna, 2002.

ESTUDO DA GRAMÁTICA NO TEXTO

SCHERRE, M. M. P. A norma do imperativo e o imperativo da norma: uma reflexão sociolinguística sobre o conceito de erro. In: BAGNO, Marcos (Org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002. p. 217-251.

SILVA, W. R. *Gramática no texto injuntivo: investigando o impacto dos PCN*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)-Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

_____. Marcas gramaticais no texto injuntivo das instruções de uso: subsídios para a prática do professor. *Leitura: Teoria & Prática*, Campinas, p. 59-68, 2006.

_____. A constituição de um gênero textual escolar no exercício de escrita coletiva. *Revista de Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada – D.E.L.T.A.* São Paulo, v. 24, n. 1, p. 51-103, 2008.

SILVA, W. R.; MELO, L. C. de. *Pesquisa & ensino de língua materna e literatura: diálogos entre formador e professor*. Campinas: Mercado de Letras/UFT, 2009.

SILVA, L. H. O.; BARBOSA, E. de P. S.; SILVA, E. T. da. Análise linguística no ensino fundamental: professores e alunos como sujeitos da aprendizagem. In: SILVA, W. R.; MELO, L. C. de (Org.). *Pesquisa & ensino de língua materna e literatura: diálogos entre formador e professor*. Campinas: Mercado de Letras/UFT, 2009. p. 125-148.

SOARES, M. *Português: uma proposta para o letramento*. São Paulo: Moderna, 2002. (5ª a 8ª série).

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 7 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. *Gramática: ensino plural*. São Paulo: Cortez, 2003.

O AUTOR

Wagner Rodrigues Silva é professor efetivo da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus Universitário de Araguaína, instituição em que leciona disciplinas de estágio supervisionado em língua materna, na Licenciatura em Letras, e de Linguística Aplicada, no Mestrado em Ensino de Língua e Literatura. Na mesma instituição, coordena o referido curso de mestrado e o Centro Interdisciplinar de Memória os Estágios das Licenciaturas (CIMES). É bolsista produtividade do CNPq e coordena o grupo de pesquisa “Práticas de Linguagens em Estágios Supervisionados (PLES), envolvendo pesquisadores de diferentes regiões brasileiras. Possui licenciatura em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), mestrado e doutorado em Linguística Aplicada, pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Coordena pesquisas sobre formação de professores de língua materna, todas divulgadas em forma de capítulos de livros e de artigos de periódicos nacionais e internacionais. Atualmente, possui quatro livros publicados, todos sobre ensino e formação de professores de língua materna.