

Entre o discurso e a prática: análise de gêneros textuais em um livro didático de português como língua materna

Between discourse and practice: analysis of textual genres in a textbook from Portuguese as their mother tongue

*Shelton Lima de Souza**, *Samara Zegarra de Freitas***

**Universidade Federal do Acre, ** Universidade Federal do Acre*

Resumo: A pesquisa aqui exposta, em consonância com o projeto institucional UFAC/CELA “Práticas de letramento e ensino de língua portuguesa nos ensinos fundamental, médio e superior: uma análise linguística”, teve como objetivo analisar os livros didáticos “Português Linguagens” de Cereja e Magalhães (2009) vol. 1 e 2, a partir das seguintes questões problematizadoras (i) quais são as características teórico-metodológicas dos livros no tocante ao ensino de língua materna?; (ii) qual é a relação entre a(s) abordagem(ns) teórico-metodológica(s) dos PCN’s e os livros didáticos pesquisados? (iii) qual é a relação entre os gêneros textuais, as atividades desenvolvidas pelos autores para o trabalho com os gêneros e a proposta teórica do livro no que concerne ao ensino de língua materna? Nesse sentido, houve a preocupação em analisar se os aspectos teóricos desenvolvidos pelos autores se concretizam nas atividades. Tendo em vista essas questões problematizadoras, pudemos chegar a uma conclusão geral: embora o livro didático tenha uma proposta teórica – “um discurso” – de ensino de língua portuguesa concernente aos postulados nos PCN’s, essa teoria – na prática – não se concretiza ao se observar as atividades que são propostas pelo livro didático para a prática de leitura e produção de textos. Assim, os textos são trabalhados a partir de atividades que preconizam, majoritariamente, a assimilação de regras normativas da língua portuguesa.

Palavras-chave: Gêneros textuais. Livro didático. PCN’s. Concepção de linguagem.

Abstract: The research in question, in line with the institutional design "practices of literacy and teaching English in primary, secondary and higher education: a linguistic analysis", aimed to analyze the textbooks "Português Linguagens" of Cereja e Magalhães (2009) vol. 1 and 2. The books were analyzed from the following issues problematizing developed by Souza (2012), from Bagno (2007): (i) what are the characteristics of theoretical and methodological books regarding the teaching of the mother tongue? (ii) which is the relationship between approach theoretical and methodological (s) of the PCN's and the textbooks surveyed? (iii) what is the relationship between text genres, the activities developed by the authors to work with genres and theoretical proposal of the book in relation to the teaching of the mother tongue? In this sense, there was a concern in examining whether the theories developed by the authors become effective in the proposed activities. From these questions problematizing, we arrive at a general conclusion: although the textbook has a theoretical proposal - "a speech" - the teaching of the Portuguese language concerning the postulates in PCN's, the texts are crafted of activities that advocate mostly the assimilation of normative rules of language.

Keywords: Textual genres. Textbooks. PCN's. Conception language.

Introdução

O livro didático¹ é, na contemporaneidade, um dos instrumentos didáticos mais usados por professores de língua portuguesa no Brasil. Esse monopólio do livro didático nas aulas de português tem, dentre outras coisas, uma razão de ser: outorgar-se como único recurso didático disponível ao professor.

Segundo Bagno, desde 1996, foi instituído o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), por meio do qual o Ministério da Educação avalia, compra e distribui obras destinadas ao ensino de diferentes disciplinas que compõem o currículo do ensino fundamental. Bagno afirma ainda:

o processo de avaliação tem envolvido uma grande quantidade de linguistas e educadores, que vêm dando uma contribuição importantíssima para a elaboração de uma verdadeira **política linguística** (grifo do autor) exercida por meio do livro didático. O PNLD é uma instância privilegiada em que os resultados das pesquisas empreendidas nas boas universidades exercem saudável influência na prática pedagógica. (BAGNO, 2007, p. 119).

Apesar de o livro didático ser um dos principais recursos pedagógicos para o ensino de português como língua materna, percebe-se que ele no tocante à concepção de linguagem (mais interacional), à concepção de gêneros textuais que não contemple somente as características estruturais (norma-padrão) da língua e à organização dos exercícios para o trabalho com os gêneros propostos, atende, em parte, aos princípios desenvolvidos nos PCN's: “a falta de uma base teórica consistente e, sobretudo, a confusão no emprego dos termos e dos conceitos prejudicam muito o trabalho que se faz nessas obras [LD] em torno dos fenômenos de variação e mudança” (BAGNO, 2007).

Dessa forma, a partir das observações de Bagno, percebemos que os LD's possuem uma quantidade considerável de gêneros textuais. Esses textos são utilizados – haja vista a obrigatoriedade contemporânea que contempla o uso deles – para abarcar tanto características linguísticas como não linguísticas (ou sociais, históricas, culturais etc.) no ensino de língua portuguesa (MARCUSCHI, 2008 e 2011). No entanto, Marcuschi (2008) aponta que a obrigatoriedade – e mudanças teóricas no tocante à concepção de linguagem – exigiram que os LD's dividissem em partes igualitárias o estudo da estrutura da língua e dos aspectos não linguísticos expostos pelos gêneros textuais. Portanto, na tentativa de se estudar a língua em seus vários contextos de uso – para se abandonar a predominância no estudo descontextualizado da gramática normativo-tradicional – editoras recorrem a autores de LD's, alguns já com uma certa tradição nesse meio, para embasar teoricamente os

¹ De agora em diante LD.

materiais didáticos que produzem, a fim de terem aprovação junto ao MEC. Dessa forma, uma pergunta se faz pertinente: o que significa embasar teoricamente os LD's?

Em relação a essa pergunta, Koch nos informa:

Constitui o fundamento desta reflexão uma concepção sócio-interacional de linguagem, vista, pois, como lugar de “interação” entre sujeitos sociais, isto é, de sujeitos ativos, empenhados em uma atividade sociocomunicativa. Esta atividade compreende, da parte do produtor do texto, um “projeto de dizer”; e, da parte do interpretador (leitor/ouvinte), uma participação ativa na construção do sentido, através da mobilização do contexto (em sentido amplo), a partir das pistas e sinalizações que o texto lhe oferece. O contexto, da forma como é aqui entendido, engloba não só o co-texto, como a situação de interação quer imediata, quer mediata (entorno sócio-político-cultural) e também o contexto cognitivo dos interlocutores que, na verdade, subsume os demais. Ele reúne todos os tipos de conhecimentos arquivados na memória dos actantes sociais, que necessitam ser mobilizados por ocasião do intercâmbio verbal: o conhecimento lingüístico propriamente dito, o conhecimento enciclopédico, tanto de tipo declarativo, quanto de tipo episódico (“frames”, “scripts”) (cf. KOCH, 1997), o conhecimento da situação comunicativa e de suas “regras” (situacionalidade), o conhecimento superestrutural (gêneros ou tipos textuais), o conhecimento estilístico (registros, variedades de língua e sua adequação às situações comunicativas), bem como o conhecimento de outros textos que permeiam cada cultura (intertextualidade) (KOCH, 1999).

Concernente à fala de Koch, preliminarmente, vemos a importância da inter-relação entre PCN's e LD's, por ser os primeiros responsáveis pela organização legal da teoria e da prática no que concerne ao ensino de língua portuguesa². Além disso, uma concepção de linguagem, de texto (mais profundamente de gêneros textuais), de competência lingüística, de aluno e de educação clara são fundamentais para um bom desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem do português como língua materna (KOCH, *op. cit.*).

Koch discute que a lingüística textual – por ter subsidiado o desenvolvimento teórico dos PCN's –, pode embasar, teoricamente, os LD's e a atuação do professor:

² Alguns autores como Koch (2002) fazem uma análise bem aprofundada dos pressupostos teórico-metodológicos dos PCN's, apresentando algumas “incongruências” entre as concepções de linguagem, língua e texto pesquisadas/defendidas por linguistas textuais e os PCN's. Nesse trabalho, não abordaremos essas questões.

Como se vê, é a L.T. [Linguística Textual] que poderá oferecer ao professor subsídios indispensáveis para a realização do trabalho com o texto: a ela cabe o estudo dos recursos linguísticos e condições discursivas que presidem à construção da textualidade e, em decorrência, à produção textual dos sentidos. Isto significa, inclusive, uma revitalização do estudo da gramática: não, é claro, como um fim em si mesma, mas no sentido de evidenciar de que modo o trabalho de seleção e combinação dos elementos, dentro das inúmeras possibilidades que a gramática da língua nos põe à disposição, nos textos que lemos ou produzimos, constitui um conjunto de decisões que vão funcionar como instruções ou sinalizações a orientar a busca pelo sentido. As postulações dos PCN's deixam clara a necessidade do recurso ao contexto na produção de linguagem, quer se trate de leitura, quer de escrita. Todavia, faz-se necessário explicitar o que se entende por contexto (KOCH, *op. cit.*, p. 03).

A partir das considerações de Bagno, Marcuschi e Koch, o presente texto propõe-se a analisar, nos livros didáticos de ensino de português como língua materna “Português Linguagens” de Cereja e Magalhães (2009) vol. 1 e 2, as seguintes questões, tendo como suporte teórico Bagno (2007), Koch (1998, 1999 e 2009), Lopes & Hernandez (2005), Marcuschi (2002, 2008 e 2011), Perini (1983) e Pietroforte³ (2007): (i) quais são as características teórico-metodológicas dos volumes 1 e 2 dos autores supracitados no tocante ao ensino de língua materna; (ii) qual é a relação entre a(s) abordagem(ns) teórico-metodológica(s) dos PCN's e o LD pesquisado? (iii) qual é a relação entre os gêneros textuais, as atividades desenvolvidas pelos autores para o trabalho com os gêneros e a proposta teórica do livro no que concerne ao ensino de língua materna?⁴

O livro “Português Linguagens” é dividido em Manual do Aluno e Manual do Professor. Assim, no sentido de responder, pelo menos de forma preliminar, as perguntas de pesquisa propostas no parágrafo anterior, optou-se pelo último por ser o que informa aos professores a base teórica do livro, além de apresentar sugestões metodológicas aos docentes quanto às atividades propostas.

1 Os PCN's e o LD

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa (1998) propõem a utilização dos gêneros textuais como objeto de ensino para a prática de

³ E também de autores que não são da linguística textual como Bagno (2007) e Perini (1983), mas que desenvolvem pesquisas importantes no campo de ensino de língua portuguesa. ³ Embora não foquemos nosso trabalho nos princípios teórico-metodológicos da Semiótica, recorremos a Lopes & Hernandez (2005) e Pietroforte (2007) para questões que envolvem análise de imagens nas atividades propostas pelo LD.

⁴ Para uma melhor compreensão dessas questões problematizadoras, ver apêndice.

leitura e escrita do português e, por isso, defendem os gêneros textuais como fortes aliados no processo de ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa.

Foi a partir dessa proposta que o contexto de uso e a esfera de circulação dos gêneros textuais foram considerados importantes no ensino da língua, pois, até então, prevalecia o estudo da forma e do conteúdo descontextualizado. Os PCN's de Língua Portuguesa afirmam que os alunos, ao término do Ensino Fundamental, sejam capazes de:

[...] conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país... (PCN's, 1998, p. 7).

Embora entendamos que conhecer as características culturais e sociais significa conhecer as variedades do português faladas no Brasil, sem discriminá-las, sem denominar certas formas como “cultas”, menosprezando, ou tornando incultas outras tantas, vemos que os livros didáticos, na sua maioria, tratam a variação linguística de maneira problemática (BAGNO, 2007). Ou seja, os autores de livros didáticos buscam adaptar suas obras às propostas dos PCN's que são claros quando defendem a ideia de que se tem de trabalhar as diversidades, e construir cidadãos críticos, sem preconceitos, sem discriminações. No entanto, a tentativa de adequação a uma proposta vigente se dá muitas vezes sem um conhecimento teórico consistente. Bagno (2007, p. 119) afirma que “apesar de se perceber uma vontade sincera dos autores dos livros didáticos em combater o preconceito linguístico e de se valorizar a multiplicidade linguística do português brasileiro, falta, ainda nos livros, embasamento teórico consistente, criando-se uma confusão no emprego dos termos e dos conceitos, prejudicando o trabalho que se faz em torno dos fenômenos de variação e mudança”.

Os livros didáticos que vão para a sala de aula são selecionados por professores e diretores escolares. Primeiramente, alguns especialistas do MEC escolhem as obras que estão concorrendo conforme edital, excluem as que apresentam características teóricas inadequadas, aspectos discriminantes, desatualizados (em relação a datas, conceitos, conteúdos, ortografia etc.) e envia os selecionados para as escolas, além de disponibilizá-los no sítio do MEC. O problema é que notamos, segundo relatos de alguns professores, que quase nunca o livro didático escolhido é o mesmo que é enviado para a escola. Além disso, será que essa “seleção” feita por “especialistas” está adequada, focada numa política de igualdade, de combate à discriminação e à violência? Um dos exercícios analisados nessa pesquisa apresenta uma atividade que – ao invés de promover uma discussão em torno do preconceito racial – o legitima:

Leia a tira a seguir, de Laerte, e responda às questões de 3 a 5.

3. As ovelhas chegam de um evento e contam para uma amiga como foi.

- Pela descrição feita, deduza: Qual é esse evento? *O nascimento de Cristo.*
- Uma das ovelhas não foi ao evento. Qual delas não foi? Identifique-a pela cor. *A ovelha negra.*
- De que cor são as ovelhas que foram ao evento? *São brancas.*

4. Você já deve ter ouvido a expressão “ovelha negra” ou “ovelha negra da família”.

- O que ela significa? *significa que a pessoa a quem ela se refere é alguém que, num grupo, sobressai por suas más qualidades.*
- Qual é a relação entre a cor da ovelha que não foi ao evento e o fato de ela ter ficado? *sendo uma “ovelha negra”, a ovelha foi proibida de comparecer ao evento porque poderia se comportar mal.*

5. No último quadrinho, uma das ovelhas diz: “Se você não estivesse de castigo ia adorar!”. Na linguagem informal, o emprego da forma *ia*, do pretérito imperfeito do indicativo, é aceitável. Na variedade padrão formal, entretanto, seria mais adequada outra forma, de outro tempo verbal. Qual seria essa forma? *iria.* Professor: Aproveite para reforçar a ideia de que existe entre o imperfeito do subjuntivo e futuro do pretérito do indicativo uma correção que deve ser observada no uso da língua em situações formais. Em situações informais, entretanto, é aceitável o uso do imperfeito do indicativo no lugar do futuro do pretérito.

Figura 1 – A relação entre imagem e exercício 1

Fonte: Cereja e Magalhães (2009)

Difícilmente, se não houver um direcionamento do professor (a) para uma reflexão dos enunciados expostos no texto, os alunos pouco refletirão sobre os aspectos abordados, levando-os à seguinte interpretação: a ovelha estava de castigo porque ela é negra, e isso implica dizer que quem é negro se comporta mal.

1.1 Aspectos gerais do LD e organização das atividades

Com intuito de se fazer um apanhado geral das questões que envolvem gêneros textuais – discurso, língua e linguagem – e como estão organizadas as atividades para o trabalho com os conteúdos de língua portuguesa, segue-se um detalhamento estrutural e teórico do livro didático pesquisado.

1.1.1 Organização Estrutural do LD

O livro é estruturado da seguinte forma: possui 4 unidades e cada unidade possui 4 capítulos. O último, chamado *Intervalo*, tem como objetivo o desenvolvimento de um projeto que envolva toda a classe. Dos três capítulos iniciais de cada unidade, dois são abertos com textos verbais e um com texto não-verbal. O tema dos textos de abertura de cada capítulo é o que norteará o assunto a ser tratado durante todo aquele capítulo. Os capítulos estão organizados em cinco seções: *Estudo do texto*, *Produção do texto*, *Para escrever com*

adequação/coerência/expressividade, A língua em foco e De olho na escrita. Abaixo, há uma descrição de cada um deles:

- a) Na seção **Estudo do texto**, temos três pontos diferentes: *leitura e interpretação, a linguagem do texto e leitura expressiva do texto*;
- b) Na seção **Produção do texto** temos dois pontos: o primeiro sempre apresenta um texto e é denominado de acordo com o gênero textual a que pertence aquele texto. O segundo ponto está voltado para a produção de um texto que pertença àquele gênero trabalhado naquela seção. Chama-se *Agora é sua vez*;
- c) A terceira seção vai ser denominada de acordo com o assunto que irá abordar e não estará presente em todos os capítulos. Assim, se em determinado capítulo for ser trabalhado a questão *coerência*, a seção virá com o nome de **Para escrever com coerência**, e assim sucessivamente;
- d) A quarta seção, denominada **A língua em foco**, tem por objetivo o estudo gramatical das palavras e apresenta os seguintes tópicos: *construindo o conceito, conceituando, a categoria gramatical estudada na construção do texto e semântica e discurso*. Segundo os autores, o tópico *construindo o conceito* tem por objetivo levar os alunos a observarem um fato linguístico e formularem um conceito gramatical⁵, depois, no tópico, *conceituando*, é o momento que o aluno irá assimilar o conceito gramatical para saber aplicá-lo. No tópico *a categoria gramatical estudada na construção do texto*, o objetivo é observar as funções semânticas e estilísticas de determinadas categorias gramaticais na construção do texto. E no tópico *semântica e discurso*, segundo os autores, é onde se amplia ainda mais a abordagem do conteúdo gramatical do capítulo, explorando-o pela perspectiva da semântica ou da análise do discurso. E, na quinta e última seção, intitulada **De olho na escrita**, a preocupação é com a escrita em seus aspectos ortográficos, acentuação de palavras etc.

1.1.2 Organização dos gêneros textuais no LD

Para Marcuschi, gênero textual se refere:

⁵ Embora os autores do LD não tenham mencionado, pode-se classificar, a partir de Grannier (2006), esse tipo de atividade como “exercício indutivo”. Segundo a autora, “as atividades indutivas complementam o foco-na-forma, pois desafiam o aprendiz a depreender regularidades observáveis em um texto dado, levando-o a reler e a examinar mais detidamente trechos desse texto. Por meio de instruções específicas, o professor pode levar o aprendiz a observar também as semelhanças e as diferenças entre a modalidade falada e a escrita”.

[...] aos textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas (MARCUSCHI, 2008, p. 154).

Assim, o autor explicita que o gênero textual concretiza situações de uso cotidiano da língua a partir de um domínio discursivo⁶ criado por meio das práticas sociais existentes. Isso nos leva a concluir que, fundamentalmente, todas as atividades humanas estão relacionadas ao uso efetivo da língua por meio de enunciados (orais e escritos). Entendemos, portanto, que a realização de uma atividade linguística só é possível em uma situação social específica, pois “não se pode tratar o gênero de discurso independentemente de sua realidade social e de sua relação com as atividades humanas” (MARCUSCHI, *op. cit.*, 155). Fundamentalmente, as relações sociais subsidiam os elementos linguísticos a serem usados e criam, dentro de um “jogo” de possibilidades, as funções linguísticas necessárias para a efetivação do que querem os interlocutores de uma situação discursiva. As situações discursivas se utilizam dos gêneros textuais que, a partir de um domínio discursivo ou da interrelação entre domínios discursivos, dão concretude à abstração discursiva.

O que deveria importar para os estudos desses gêneros seria capacitar nossos alunos a “caminhar” por entre o maior número de gêneros possíveis, uma vez que o importante é desenvolver as várias capacidades de leitura, escrita e interpretação textual.

O(s) autor(es) demonstram preocupação em relacionar o livro didático com os PCN’s através dos gêneros textuais. Porém, os diversos textos são estudados em apenas um aspecto: o gramatical normativo-tradicional. Uma questão precisa ser refletida: se todo texto, escrito ou falado, é materializado em um gênero textual e a história do ensino de língua está voltada ao estudo normativo-tradicional, qual o sentido em colocarmos novos gêneros textuais no livro didático se a ênfase continuará sendo esse histórico estudo de gramática? Aparentemente, o único sentido nisso parece ser a camuflagem do verdadeiro objetivo do livro didático por parte desses autores, uma vez que há algum tempo a questão dos gêneros textuais está em pauta (MARCUSCHI, *op. cit.*).

⁶ Marcuschi chama essas “situações discursivas não concretas” de Domínio Discursivo. Segundo ele, o Domínio Discursivo “constitui muito mais uma “esfera da atividade humana” no sentido bakhtiniano do termo do que um princípio de classificação de textos e indica instâncias discursivas (por exemplo): discurso jurídico, discurso jornalístico, discurso religioso etc.). Não abrange um gênero em particular, mas dá origem a vários deles, já que os gêneros são institucionalmente marcados. Constituem práticas discursivas nas quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais que às vezes lhe são próprios ou específicos como rotinas comunicativas institucionalizadas e instauradoras da relação de poder. (*op. cit.*, 2008, p. 155).

1.1.3 Abordagem teórica do LD

Sobre a abordagem linguística⁷ do texto, Cereja e Magalhães afirmam que:

A proposta de ensino de língua (...) procura alterar o enfoque tradicional dado à gramática, voltado quase que exclusivamente à classificação gramatical (morfológica e sintática) (Manual do Professor⁸, p. 7, 2009.)”, e que o livro traz como proposta “uma série de outras atividades que levam à aquisição de noções de grande importância, tais como *enunciado* (grifo do autor)⁹, *texto e discurso*, *intencionalidade linguística*, o papel da *situação de produção* na construção do sentido dos enunciados, *preconceito linguístico*, *variedades linguísticas*, a *semântica*, as *variações de registro* (graus de formalidade e pessoalidade), *avaliação apreciativa*, etc. (CEREJA; MAGALHÃES, 2009, p. 7)

A língua “não é tomada como um sistema fechado e imutável de unidades e leis combinatórias, mas como um processo dinâmico de interação, isto é, como um meio de realizar ações, de agir e atuar sobre o outro (CEREJA; MAGALHÃES, 2009)”.

Dessa forma, os autores tentam enfatizar que antes de limitar-se às frases, é preciso considerar “o domínio do texto e, mais que isso, o domínio do discurso, ou seja, o texto inserido numa situação concreta e única, já que *o que se fala e a forma como se fala* estão relacionados diretamente com certos aspectos situacionais, como *para que e com que finalidade se fala* (CEREJA; MAGALHÃES, 2009, p. 7 e 8)”. O Manual deixa bem claro que a “obra contempla aspectos relacionados tanto à Gramática Normativa, em seus aspectos prescritivos [...] e descritivos (descrição de classes e categorias: substantivos, sujeito, predicado, número, pessoa, modo, etc.) quanto à gramática de uso (que por meio de exercícios estruturais, amplia a gramática internalizada do falante), quanto, ainda, à gramática reflexiva (que explora aspectos ligados à Semântica e ao discurso) (CEREJA; MAGALHÃES, 2009, p. 8)”.

Os autores afirmam que a obra contempla novos conceitos que amplia a análise do objeto linguístico (em lugar da palavra e da frase, o texto e o discurso), mas por falta de um “modelo consensual melhor e mais bem-acabado”, preferem trabalhar com “categorias consagradas e, **sempre que possível** (grifo nosso), chamar a atenção do aluno para a incoerência do modelo gramatical ou estimular o professor a fazer crítica ao modelo”.

⁷ Salles, Faulstich, Carvalho e Ramos (2004) mostram que as abordagens que subsidiam o ensino de línguas podem ser resumidas em: estruturalista, funcionalista e interacionista ou sociointeracionista.

⁸ De agora em diante, quando nos referirmos ao Manual do Professor, usaremos a sigla MP.

⁹ Na citações do Manual do Professor, os termos que estiverem em negrito e itálico foram copiados *ipsis litteris* dos autores do MP.

2 A relação entre a proposta teórica do LD e as atividades propostas

Pesquisar sobre livro didático perpassa, obrigatoriamente, por questões fundamentais do ensino de língua materna no Brasil, sobretudo, sobre a real necessidade de se ensinar língua portuguesa. Perini (1983) enfatiza a necessidade de refletir sobre as práticas de ensino centradas na reprodução da gramática normativa. Segundo o mesmo autor, as falhas da gramática normativo-tradicional são resumidas em três grandes pontos:

[...] inconsistência teórica e falta de coerência interna; caráter predominantemente normativo; e o enfoque centrado em uma variedade da língua, o dialeto padrão (escrito), com exclusão de todas as outras variantes. (PERINI, 1983, p. 9).

Por apresentar graves falhas, Perini sugere que o ensino de português não seja pautado na gramática normativo-tradicional e sim na reflexão do português falado pelos brasileiros em situações reais de uso da língua. Bagno (2002), ao responder às perguntas: qual o objeto de ensino nas aulas de português? O que se deve ensinar aos alunos em sala de aula?, afirma:

[...] Devemos ensinar a norma-padrão. Já que só se pode ensinar (grifo do autor) algo que o aluno ainda não conhece, cabe à escola ensinar a *norma padrão* (grifo do autor), que não é a língua materna de ninguém, que nem sequer é língua, nem dialeto, nem variedade... Ensinar o padrão se justificaria pelo fato dele ter valores que não podem ser negados – em sua estreita associação com a escrita, ele é o repositório dos conhecimentos acumulados ao longo da história... Mas ensinar a norma-padrão é algo que independe das aulas de gramática tradicional, da decoreba da nomenclatura técnica, da memorização de conceitos incompletos ou facilmente desmentíveis (“substantivo é a palavra que o dá nome aos seres, pronomes substitui o nome” etc.) do aprendizado inútil de coisas totalmente irrelevantes (BAGNO, 2002. p. 58 e 59).

Corroborando a afirmação de Bagno, entende-se que o ensino de português deveria pautar-se em um novo paradigma, pois um falante nativo de português não precisa aprender sua língua materna, já que a aprende com eficiência desde, mais ou menos, três anos de idade. As aulas de português poderiam ser momentos de reflexão da língua, do seu comportamento, das variedades que a compõem, do povo que a fala e quais as características sociolinguísticas, por exemplo, que permitem a junção de

um conjunto de comportamentos linguísticos dentro do que, oficialmente, é chamado de língua portuguesa. Mas a disciplina está voltada para o ensino de português, e isso nos faz pensar: Que português? Como se ensina português para alguém que o sabe utilizar? Por que a maioria dos estudantes do país não gosta de estudar português? Percebe-se que o problema central está no fato de esses alunos estarem estudando um sistema linguístico que é parecido, mas diferente daquele usado no cotidiano. Então, como deveria ser o “ensino de português como língua materna”? Concordando com as afirmações de Perini (1983) e Bagno (2002), entende-se que o português como língua materna deva ser estudado por meio de um olhar crítico, sem preconceitos linguísticos, contextualizado nas relações sociais.

De maneira propositiva, os PCN's, na tentativa oficial de modificar posturas de ensino do português, enfatizam o estudo dos gêneros textuais por ser “impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto. Isso porque toda a manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero [...]” (MARCUSCHI, 2008, p. 154). Essa “obrigação” de se ter gêneros textuais em livros didáticos levou a uma postura não-reflexiva de uso de texto, a ponto da questão virar modismo. Nesse sentido, vê-se que em *Português Linguagens*, há uma quantidade satisfatória de textos. No entanto, percebemos que as atividades propostas para o trabalho com os gêneros continuam voltados para a língua enquanto um código restrito e, de certa forma, imutável. O que se foca, majoritariamente, nesses exercícios é o ensino da norma padrão.

2.1 A relação entre o verbal e o não-verbal nos gêneros textuais do LD

Inegavelmente, os livros didáticos, pelo menos na contemporaneidade, veem apresentando imagens relacionadas com os textos que são expostos. No livro didático analisado, os autores não informam se seguem uma teoria específica no tocante ao uso de imagens. Preliminarmente, as imagens são usadas para ilustrar um texto ou os textos já possuem, na sua estrutura básica, essas imagens como histórias em quadrinhos. Ao longo de todo o livro didático, constata-se que as imagens são importantes para o significado(s) dos textos escritos, sendo que, em alguns deles, tem uma função semântica central. Desse modo, pelo livro didático ser um suporte textual¹⁰ que agrega¹¹ textos verbais e não-verbais e “aciona várias linguagens de manifestação” (GREIMAS; COURTES, apud PIETROFORTE, 2007) pode ser

¹⁰ Não é unânime entre os autores a opinião de que o livro didático (LD) seja um suporte textual. De qualquer forma, nos basearemos na opinião de Marcuschi (*op. cit.*, p. 179) de que o LD, particularmente, o de português contém muitos gêneros, pois a incorporação dos textos por ele não muda a identidade desses gêneros.

¹¹ Maingueneau apud Marcuschi (2008, p. 173) observa que: “é necessário reservar um lugar importante ao modo de *manifestação material* (grifo do autor) dos discursos, ao seu *suporte* (grifo do autor), bem como ao seu modo de difusão: enunciados orais, no papel, radiofônicos, na tela do computador etc”.

classificado como um ambiente de uso sincrético da língua (PIETROFORTE, 2007, p. 11). Hernandez (2005, p. 228) salienta que a semiótica se apresenta “como uma teoria da *relação* (grifo do autor)” e é a relação entre as unidades que determina o valor de cada uma no interior do texto. Portanto, para a ampliação e caracterização de significado(s) textual(is), as imagens podem ser tornar fundamentais.

No início dos capítulos das unidades, existe uma relação sincrética (verbal x não verbal), cuja compreensão do texto escrito é facilitada, tendo em vista a pronta interrelação entre o verbal e imagem.

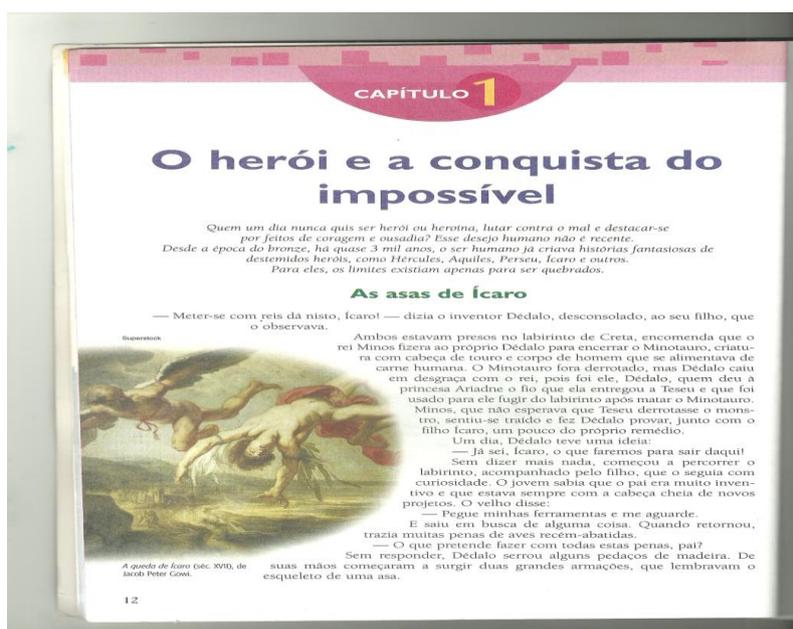


Figura 2 – A relação entre imagem e exercício 2

Fonte: Cereja e Magalhães (2009)

Nesta imagem, temos um texto pertencente ao gênero mito (LD, 2009, p. 12). Notamos que a imagem acima está em sincronia com o gênero textual e com aquilo de que vem tratar o texto: as asas de Ícaro. Dessa forma, percebemos que há uma preocupação por parte dos autores em trazer, acopladas aos textos, figuras que se somem ao verbal para ajudarem, mais ainda, na compreensão daqueles que leem.

Logo nos primeiros capítulos da Unidade 1, foi constatada uma relação entre o texto inicial e as produções textuais exigidas por meio de exercícios. Assim, os autores conseguem fazer uma conexão entre as partes que compõe o manual didático, porém os exercícios, onde as características dos textos poderiam ser exploradas para análises linguísticas, pouco atendem a esse fim.

Na abordagem teórica do livro, os autores propõem “um ensino de língua que procura alterar o enfoque tradicional dado à gramática, voltado quase que exclusivamente à classificação gramatical (morfológica e sintática) (M.P., p. 7,

2009.)”. No entanto, isso não ocorre no decorrer da obra, uma vez que sua base é normativa e pouco se vê algo mais próximo da observação dos fatos da língua. Com isso, o livro se refere a uma norma linguística, apresenta, primeiramente, os conceitos e em seguida pede que os alunos os apliquem ou identifiquem em determinadas frases¹². Além disso, observa-se que a questão das situações de uso da língua não são levadas em consideração. Parte-se da frase para aplicar ou observar a execução de determinados conceitos gramaticais já apresentados.

Embora os exercícios avancem na proposta de ensino, quando os analisamos, percebemos que eles têm o mesmo objetivo que os livros didáticos tradicionais, limitando-se à frase, às palavras isoladas em detrimento do discurso ou do texto. Na atividade abaixo, mesmo havendo uma situação concreta de comunicação, pouco os exercícios levam em consideração as características não linguísticas do texto¹³:

¹² São exercícios, em sua maioria, dedutivos (Grannier, 2006).

¹³ Diálogo: – Fido! Essa é a Estátua da Liberdade! – Imagina se ela fosse em São Paulo?

A língua em foco

VERBO (II)

Leia a tira ao lado, de Adão Iturrugarai.



- Onde as personagens estão? Comprove sua resposta com elementos da tira.
Elas estão em Nova Iorque, nos Estados Unidos, pois estão vendo a Estátua da Liberdade, que fica naquela cidade. Além disso, no canto esquerdo superior há as iniciais N. Y. (New York).
- Compare as frases que formam os dois balões.
 - Qual delas expressa uma ideia de certeza? Qual é a forma verbal utilizada? A frase do 1º balão. A forma verbal utilizada é é.
 - Em qual delas há uma ideia de possibilidade ou de hipótese? Quais são as formas verbais utilizadas? Na frase do 2º balão. As formas verbais são imagina e fosse.
 - Leia o boxe “Os três modos verbais” e classifique quanto ao modo cada uma das formas verbais utilizadas na tira.
A forma é está no indicativo; imagina, no imperativo; fosse, no subjuntivo.
- Observe o que a personagem de boné diz, como diz e o que imagina.
 - A fala dessa personagem apresenta ambiguidade, isto é, tem mais de um sentido. Quais são esses sentidos? Imagina se a Estátua da Liberdade estivesse em São Paulo (nesse caso, o verbo ser teria sido empregado com o sentido de estar). / Imagina se a Estátua da Liberdade fosse a São Paulo (nesse caso, o verbo seria ir).
 - Na imaginação da personagem, o que ocorreria caso a Estátua da Liberdade estivesse em São Paulo? Ela seria toda pichada.

Os três modos verbais

Você já aprendeu que, no português, os verbos podem ser utilizados em três modos, dependendo da intenção de quem fala.

O indicativo é o modo da certeza; é empregado para expressar algo que seguramente acontece, aconteceu ou acontecerá: “Eu sempre **participo** das competições esportivas”.

O subjuntivo é o modo da dúvida; é utilizado para indicar a possibilidade de algo vir a acontecer: “Talvez eu **participe** dos jogos neste ano”.

O imperativo é o modo pelo qual se expressa uma ordem, um pedido ou um conselho: “**Participem** todos da campanha do agasalho”.

Figura 3 – A relação entre imagem e exercício 3

Fonte: Cereja e Magalhães (2009)

Nesse quadro, as informações escritas do texto são levadas em consideração em detrimento das informações implícitas (não-ditas) pela imagem veiculada. Os exercícios são baseados numa norma prescritiva que dita como deve ser a escrita ou a fala (não há, ao longo do livro, uma diferença clara entre a variedade falada e escrita da língua).

O verbo “ser”, conjugado em terceira pessoa do singular em “Imagina se ela fosse em São Paulo”, não seria entendido, naquela situação, como sendo empregado no sentido do verbo “ir”, visto que a situação não permitiria, por eles estarem falando de uma estátua, ou seja, um ser inanimado que não pode, por si só, ir a algum lugar., além de que o balão presente no quadrinho que representa a imaginação de um dos personagens faz com que entendamos, perfeitamente, e sem ambiguidade, que o que

se está dizendo é que se a Estátua da Liberdade fosse em São Paulo, ou seja, se estivesse lá e não em Nova Iorque, estaria de tal forma.

Assim, analisa-se que a relação da imagem com o texto não é considerada. Coloca-se um gênero textual, o quadrinho no caso, mas não se explora ou não se trabalham os aspectos desse gênero em sua totalidade. A maneira como o gênero textual foi abordado, o descaracteriza por serem levados em consideração, apenas, os aspectos escritos do quadrinho fora do seu contexto de uso. Além disso, a atividade não chama a atenção do aluno para aspectos culturais que são transmitidos via língua, dentre eles: os estereótipos sobre cidades brasileiras. Perguntas como: por que consideramos que a pichação da Estátua da Liberdade aconteceria em São Paulo? Quais são os aspectos dessa cidade, principalmente os vinculados pela mídia televisiva e jornalística, que nos levam a pensar sobre a ocorrência da pichação na em São Paulo e não na cidade de Nova York? Se no lugar de São Paulo, colocássemos Curitiba, o quadrinho apresentaria o mesmo sentido? Etc.

No tópico do LD *Construindo o conceito*, temos o seguinte texto:

A finalidade deste tópico é levar o aluno a construir o conceito gramatical, por meio de um conjunto de atividades de leitura, observação, comparação, discussão, análise e inferências. Normalmente se parte da observação de um fato linguístico em um texto – literário ou jornalístico, quadrinho, propaganda, cartum, etc. – ou de exercícios operatórios¹⁴; em seguida, pede-se que determinado aspecto seja observado e depois comparado a outros, para então se chegar ao conceito (CEREJA; MAGALHÃES, 2009, p. 8).

No entanto, quando observamos o exercício, percebemos que o “discurso” de “para então se chegar ao conceito” não se efetua, uma vez que os conceitos já são dados antes dos exercícios e o que se pede nesses exercícios é que o aluno aplique as regras que, teoricamente, ele já aprendeu.

3 Algumas conclusões preliminares

Constatamos, ao longo da análise do LD “Português Linguagens”, que há uma proposta teórica que promove o desenvolvimento/discussão de novas metodologias de ensino de língua materna, nas quais aspectos interacionais e funcionais são levados em consideração. Nesse sentido, os autores do livro didático inseriram um grande número de textos no corpo do livro didático com critérios linguísticos, aparentemente, definidos. Percebe-se a tentativa de levar o usuário do LD a conhecer/produzir/analisar uma quantidade satisfatória de gêneros textuais, no

¹⁴ O termo **Exercícios Operatórios** é usado pelos autores do LD.

entanto, a abordagem didática feita em relação a esses textos é superficial e não promove o desenvolvimento da criticidade.

Em um primeiro momento da análise, observamos que há uma tentativa do LD em desenvolver as atividades a partir dos gêneros textuais discutidos, até mesmo dando propostas aos usuários de produção dos gêneros em questão. Entretanto, a análise de algumas atividades, como as apresentadas nas seções anteriores desse texto, mostra-nos que o LD não propõe o desenvolvimento de certas competências, como levar o aluno a refletir sobre o não-dito (implícitos) em um texto, preconizadas pelos PCN's.

Sendo assim, compreendemos que os exercícios do LD analisados preconizam o padrão-normativo da língua, deixando de lado aspectos sociais que envolvem a organização estrutural do português. Por isso, um “olhar” crítico, analítico, problematizador, mostra que a diversidade de gêneros textuais, de imagens e de exercícios, numa perspectiva tradicional, dificulta o desenvolvimento do ensino de língua portuguesa e não promove a construção da reflexão/criticidade dos alunos..

Referências

BAGNO, M. *Português ou Brasileiro: um convite à pesquisa*. 3. ed. São Paulo: Parábola, 2002.

BAGNO, Marcos. *Nada na língua é por caso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola, 2007.

KOCH, I. G. V. *Parâmetros Curriculares Nacionais, Linguística Textual e Ensino de línguas*. Palestra na Universidade Estadual de Campinas, 1998.

_____. *Contribuições da Linguística Textual ao Ensino de Língua Portuguesa*. Revista do Gelne, Ano 1, n. 1, 1999.

_____. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 2009.

MARCUSCHI, L. A. *Gêneros Textuais: definição e funcionalidade*. In: DIONÍSIO, A.P., MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). *Gêneros Textuais e Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

_____. *Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. *Gêneros Textuais: configuração, dinamicidade e circulação*. In: KARWOSKI, A. M., GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. *Gêneros Textuais: reflexões e ensino*. São Paulo: Parábola, 2011.

PERINI, M. *Para uma nova gramática do português*. São Paulo: Ática, 1983.

PIETROFORTE, A. V. *Semiótica Visual: os percursos do olhar*. São Paulo: Contexto, 2007.

LOPES, I. C.; HERNANDES, N. *Semiótica: objetos e práticas*. São Paulo: Contexto, 2005.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português Linguagens: 6º e 7º anos*. 5. ed. São Paulo: Atual, 2009.

Recebido em 2 de novembro de 2012.

SHELTON LIMA DE SOUZA

Professor Assistente 1 de Linguística/Língua Portuguesa da Universidade Federal do Acre – (UFAC). E-mail: shelton_unb@yahoo.com.br.

SAMARA ZEGARRA DE FREITAS

Graduanda do curso de Letras (Português) e participante do Programa Voluntário em Iniciação Científica da Universidade Federal do Acre.

ANEXO

Roteiro de análise dos livros didáticos

1. Descrever/analisar o que dizem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) sobre o uso de gêneros textuais em sala de aula.
2. Qual (is) é (são) a(s) abordagem(ns) linguísticas que subsidiam o livro didático analisado. Aqui, é necessário fazer uma relação entre a abordagem teórica do livro e os exercícios que são apresentados ao longo das atividades propostas.
3. No livro do professor, há alguma questão teórica para subsidiar o trabalho com gêneros textuais? Há um conceito de gênero textual?
4. O livro analisado atende à proposta de prática textual feita pelos PCN's?
5. Quantos/quais são os gêneros textuais do livro didático?
6. Explicar a organização dos gêneros textuais. Como são apresentados ao longo do livro e com qual frequência. Verificar se as atividades de gramática partem de algum gênero.
7. Explicar a organização das atividades referentes aos gêneros.
8. Como são as atividades de leitura/escrita? Essas atividades partem de algum gênero?
9. Como são os recursos semióticos do livro? Há relação entre gênero e imagem?