



5

Repensando a análise linguística: uma experiência com sequência didática no Ensino Fundamental

Joceli Maria Silva*

Resumo: Este artigo apresenta um projeto de formação continuada, intitulado “Ações de linguagem: uma proposta de integração teórico-prática para o ensino de Língua Portuguesa no Município de João Pessoa-PB”, para ajudar os professores de Ensino Fundamental. O trabalho focalizou, em diversos gêneros textuais, algumas estratégias de leitura, produção escrita e análise linguística que favorecessem as práticas metodológicas realizadas em sala de aula. Nós nos portamos aos estudos de Bakhtin (2000 [1979]) e de Schneuwly e Dolz (2004), concentrando nossa atenção sobre a análise gramatical, a partir de sequências didáticas, em uma sistemática que, para se afastar de uma perspectiva tradicional, privilegiou diferentes estruturas morfosintáticas passíveis de (re)classificação, conforme sua função no discurso. A princípio, percebemos que os professores ainda resistem à aplicação de uma metodologia prática e efetiva, ainda que propensos à mudança em sua visão sobre uma nova perspectiva de estudos gramaticais.

Palavras-chave: Gramática. Gêneros do discurso. Sequência didática.

Resumé: Notre communication présente un projet de formation continueé, intitulé “Actions de langage: une proposition d’intégration théorique-pratique pour l’enseignement de la Langue Portugaise à la ville de João Pessoa-PB”, pour aider les professeurs de classe fondamentale. Le travail a focalisé, chez plusieurs genres textuels, certains stratégies de lecture, de production écrite et d’analyse linguistique qui favorisaient les pratiques methodologiques réalisées dans les classes. Nous nous aportons dans les études de Bakhtin (2000[1979]) et de Schneuwly et Dolz (2004), concentrant notre attention sur l’analyse grammaticale, à partir des sequences didatiques, dans une systematisation qui, en s’éloignant d’une perspective traditionnelle, a privilégiée différentes structures morfosintathiques passibles de (re)classification, selon sa fonction dans le discours. Au début, nous avons déjà aperçu que les professeurs resistant encore à l’application d’une methodologie différente, bien qu’ils acceptaient une nouvelle perspective des études gramaticaux.

Mots-clés: Grammaire. Genres du discours. Sequence didathique.

* Doutora em Linguística pela IFPB-JP. *E-mail:* joseli@ymail.com



1 Introdução

Observando-se as atuais políticas governamentais, constatamos que muitos são os projetos destinados ao aprimoramento das práticas pedagógicas nas escolas de Ensino Básico. Em se considerando tais políticas como algo praticamente de caráter obrigatório nas instituições de ensino do País, pressupomos, então, que há, de fato, uma necessidade premente de que tais políticas sejam viabilizadas. Sentimo-nos à vontade, também, para afirmar como discutíveis os resultados acadêmicos de nossos alunos em todas as instâncias e/ou modalidades de ensino, tendo em vista nossa experiência em sala de aula, processos de correção de provas de vestibulares e de concursos para docentes.

Tais resultados, nos parece, não se devem apenas à falta de estrutura física nas escolas, mas também à falta de capacitação dos professores e à ausência de uma política instigadora, estimulante que consiga atrair novos estudantes para a sala de aula e manter lá os que já entraram.

Atuando, especificamente, com estudos de Língua Portuguesa (LP), temos tido várias oportunidades de constatar o baixo nível de produção oral e escrita da comunidade estudantil, em turmas de Ensino Médio, Técnico e também de nível superior. Deficiências no uso clássico da língua materna também podem ser verificadas em produções acadêmicas de profissionais que estão cursando ou concluíram cursos de pós-graduação, o que nos permite perguntar: serão inúteis as aulas de Língua Portuguesa? Tais dificuldades são pequenas amostragens de rebeldia à estratificação da língua? Se a identidade de um povo começa por sua língua materna, estamos perdendo nossa identidade? Por outro lado, como veremos nas discussões deste trabalho, também nos permitimos ver um outro aspecto: seria a língua tão dinâmica que não há por que nos determos em regras que, mais dia menos dia, serão descartadas? Temos tantas variantes linguísticas que é impossível privilegiar uma forma em detrimento de outras?

Não conseguimos respostas para tantos questionamentos, mas nos propusemos a discutir com colegas de escolas de Ensino Fundamental da cidade de João Pessoa (PB) algumas práticas pedagógicas com o propósito de identificar algumas possíveis causas para o fraco desempenho linguístico de alunos (e mesmo de professores) em várias categorias de ensino e, principalmente, fazer uso de algumas estratégias que favorecessem novas formas de percepção, análise e aplicação de



recursos linguísticos na produção de alguns gêneros orais e escritos em Língua Portuguesa.

As atuais perspectivas de ensino de língua materna têm provocado algumas dissensões entre professores. Falar de Língua Portuguesa implica, necessariamente, falar de “gramática”, pelo menos essa é uma ideia que circula com facilidade entre os profissionais dessa área de conhecimento. Alguns defensores da linguística, por sua vez, reconhecem e assumem a posição de que estudar gramática é necessário, mas não é condição fundamental para se promover, com sucesso, a apresentação ou defesa de pontos de vista, ou seja, para se construírem enunciados totalmente coerentes e impregnados de uma argumentação que represente a intencionalidade dos locutores em ação discursiva.

Considerando as duas percepções acima, verificamos que, de modo geral, o estudo de LP nas turmas de Ensino Fundamental das escolas em que desenvolvemos o projeto “Ações de linguagem: uma proposta de integração teórico-prática para o ensino de Língua Portuguesa no Município de João Pessoa-PB” ainda se prende a uma perspectiva voltada ao ensino de gramática e mantendo uma metodologia estreitamente vinculada ao tradicionalismo. Esse fato não nos surpreende, uma vez que sabemos quão difícil é, para os professores, alunos e, talvez principalmente, para os pais desses alunos, conceberem o uso da língua como um ponto de partida essencial para as análises de produção oral e escrita e, especialmente, sua percepção como recurso valioso para legitimação de seu discurso nas várias possibilidades de construção individual e interação com seus interlocutores.

Evidentemente, as práticas mais comuns são regulamentadas e mantidas pela escola, via figura do professor, que, quando não se sente incomodado em novas facetas do processo ensino e aprendizagem, reproduz os modelos que, para ele, parecem ser ainda os mais apropriados para a construção de conhecimentos de seus alunos.

Fica evidente, portanto, que há necessidade de uma atualização de conhecimentos, sem dúvida, mas, paralelamente a essa necessidade, há que se observar também os procedimentos metodológicos que sustentam qualquer relação entre teoria e prática nos diversos instrumentos de estudo, análise e aplicação da língua materna.

Esses procedimentos têm uma ligação profunda com uma ideia massificada do perfil de alunos, independentemente de sua faixa etária ou nível de escolaridade. A escola age considerando uma escala de



conteúdos, nível de aprofundamento e avaliação de competências em sala de aula que concebe os estudantes feitos sob forma única. Assim, as diferenças de aprendizagem, de percepção dos assuntos abordados, de relevância sobre o que se infere de uma determinada informação em sala são ignoradas. Isso já fica claro nos processos de letramento, aplicados nas séries iniciais, como afirma Pereira (2005), ao analisar os gêneros textuais e o processo de letramento nas produções escritas dos alunos dessas classes. Segundo a pesquisadora,

a escola aprofunda ainda mais as desigualdades existentes entre os alunos, quando adota um currículo único – baseado nessas práticas de letramento dominantes – para trabalhar com alunos oriundos de diferentes realidades sociais, sem levar em conta os diferentes níveis de letramento existentes na sociedade. Tais práticas criam problemas de aprendizagem da modalidade escrita em sua fase inicial. (tese não publicada).

Essas dificuldades se ampliam, paradoxalmente, ao longo da permanência do estudante na escola que mantém esse padrão processual de ensino condicionado ao limite da informação, sem possibilidade de flexibilização entre os vários elementos que formam a língua, a gramática e se distribui ora harmoniosamente, ora conflituosamente nos diversos gêneros textuais de que nos valemos dia a dia.

Entendemos que nos últimos tempos tem ocorrido uma certa fluidez no que diz respeito à exploração dos conceitos gramaticais em sala de aula. Observamos que dois processos se manifestam: 1º) uma predominância desses conceitos, privilegiando-se a forma nas produções escritas, especialmente; 2º) a produção de textos (orais e escritos) podendo-se privilegiar os usos da língua como referência de identificação de variantes lingüísticas, as quais admitem, em certos contextos, que se registrem as diferenças entre o que está prescrito como norma e o que funciona discursivamente nas relações sociais.

Assim, muitos são os professores que, angustiados, não sabem, ainda, como delimitar os espaços entre o momento de “se exigir a aplicação da norma culta padrão” e “permitir a variação da expressão lingüística nas produções textuais”.

Isso está bem claro nas palavras de Kleiman (2008) ao afirmar que



Ao mesmo tempo em que a aquisição das novas práticas é percebida como necessária para a sobrevivência e a mobilidade social na sociedade tecnologicizada, essa aquisição se constitui no prenúncio do abandono das práticas discursivas familiares. (p. 48).

Na verdade, as práticas reguladas pela Gramática Normativa são vistas como as preconizadas pela classe dominante. E disso não se pode discordar, afinal, não é segredo para ninguém que há rejeição expressa e divulgada em relação aos locutores que não manifestam seu discurso seguindo a norma padrão vigente. Assim, é absolutamente compreensível que os professores que participaram conosco do projeto já citado sintam essa dificuldade. Eles fazem questão de afirmar que não se trata de subtrair os valores da gramática estudada na perspectiva tradicional; o que se discute é em que momento e de que forma esses valores são apresentados aos alunos como mais um instrumento de alinhamento social em cujos bastidores ainda se “costuram” as teias da discriminação e da exclusão.

Nosso trabalho com esses professores buscou, sistematicamente, acompanhar suas atividades em sala de aula, em relação à análise e aplicação de elementos linguísticos presentes nas produções escritas dos alunos (e/ou a seu serviço) conscientes de seu valor argumentativo em sua própria área de atuação.

2 A análise linguística a partir da construção de sequências didáticas

O que nos propusemos a operacionalizar em conjunto com os professores das escolas públicas municipais de Ensino Fundamental na cidade de João Pessoa consistiu em, por meio de sequências didáticas, estudarmos gêneros discursivos variados, respeitando-se as condições de produção dos alunos dos anos correspondentes à sua idade.

Trabalhamos, então, com professores que lecionam LP em turmas do 6º ao 9º anos, o que nos permitiu uma variedade enorme na exploração das possibilidades de aplicação do recurso metodológico que ora apresentávamos.

Esperávamos que a grande dificuldade se desse apenas na questão de “como ensinar gramática” sem fazer uso dos antigos padrões de classificação, herméticos e limitados a uma noção única de sentido, ou



melhor, presos ao significado constante de uma frase. Como já apresentado anteriormente, essa foi, de fato, uma preocupação, mas o grande desafio começou a se manifestar quando os professores disseram, nas atividades realizadas nas escolas, não saber o que era exatamente gênero discursivo, apesar de terem participado, em um Centro de Capacitação, de inúmeros encontros que tratavam do assunto.

Para tentarmos ilustrar o estudo dos gêneros de forma mais prática, resolvemos partir da leitura do assunto que estavam estudando com os alunos em suas salas de aula, valendo-nos do livro didático adotado nas escolas onde trabalhavam. Do nosso relatório parcial transcrevemos, a seguir, algumas atividades realizadas em um desses encontros em uma das escolas-polo.

**5º RELATÓRIO PARCIAL DE ATIVIDADES DO ALLP
PÓLO (08)**

Escola Duque de Caxias – dia 22-10-2008
(8h às 10h30 e 14h30 às 16h30).

Análise de algumas atividades do livro didático como sugestão de práticas em sala de aula; observação dos vários sentidos e orientações discursivas promovidos por termos, quando permitida sua leitura, além do domínio da norma gramatical. Verificação de funções discursivas assumidas por pronomes demonstrativos, pronomes relativos, advérbios e conjunções.

Após algumas discussões, sugerimos que se construísse um roteiro de trabalho junto com os alunos, de forma a se privilegiarem assuntos e exercícios apresentados no livro didático. O trabalho se desenvolvia numa espécie de processo passo a passo, a fim de se evitarem possíveis entraves que inviabilizassem a aplicação do que propúnhamos aos professores quando voltassem às salas de aula. Nesse ponto, começamos a “selecionar” o gênero que poderia ser estudado em sala de aula, observando-se sua funcionalidade, ou seja, para que, exatamente, se pediria aos alunos que construíssem um “texto X”?



Acompanhando as ações paralelas que aconteciam em sua escola-polo, os professores aliam o assunto da Formação Continuada à necessidade que tinham, naquele momento, de desenvolver um outro projeto, já definido pela Secretaria Municipal de Educação, e que exigia a produção de material que atendesse a essa necessidade. Nesse ponto, começaram a compreender, de forma aplicada, o que poderia ser considerado um gênero discursivo.

Operando nessa direção, buscamos, com os professores, utilizar o material já em construção com seus alunos. Sugerimos que, ao invés de classificarem os elementos gramaticais selecionados para estudo em sala de aula, fossem identificados: seu valor no texto; que função discursiva estava presente; que outros recursos poderiam ser aplicados em um mesmo texto, de forma que a multiplicidade de gêneros e de estilos pessoais dos alunos pudesse ser reconhecida e respeitada em sua construção de ideias, de atividades, e representasse sua participação no cenário que se lhes era apresentado.

Os professores resistiram, sem dúvida. A grande pergunta era: “Como ensinar que tal palavra ou expressão tem valor de objeto direto ou indireto, ou qualquer outro, sem falar nessa nomenclatura?” Insistíamos, entretanto, em mostrar que a estrutura gramatical e sua nomenclatura deveriam ser apresentadas e discutidas, inclusive, porque poderia aparecer de várias formas – ora como palavra, ora como expressão, ora como oração –, mas não era o ponto principal. Sua classificação poderia ser uma informação complementar, após ter-se entendido que o discurso era construído com a ajuda de elementos que mereciam atenção especial, a fim de não ocorrerem repetições que poderiam cansar a leitura ou prejudicar a compreensão do texto. O produtor desse texto deveria ter, em primeiro plano, a liberdade de produzir, depois disso, seguindo as etapas da sequência didática em uso, passar-se à revisão linguística, se necessário, quando se trataria também dessa classificação normativa.

Ainda que estivessem um pouco mais tranquilos em relação ao “como proceder” para a construção de um gênero discursivo, não foi possível evitar o receio de não conseguirem aplicar a estratégia da sequência didática quando o assunto era análise linguística. Discussões postas e encerrado esse encontro, filtramos nossa impressão e registramos em nosso 5º relatório (antes identificado), o que transcrevemos a seguir.



DIFICULDADES ENCONTRADAS

As professoras presentes sentiram a necessidade de discutir de que forma iriam trabalhar questões de gramática sem se prenderem ao ensino tradicional. Questionaram, também, se deveriam esquecer as classificações gramaticais e privilegiar os sentidos permitidos pelas leituras possíveis.

Foi-nos necessário retomar todas as discussões no encontro seguinte de forma a buscar responder aos questionamentos dos professores. Alguns deles, intuitivamente ou não, já desenvolviam algumas práticas, de forma empírica, muito semelhantes ao que apresentávamos como sequência didática.

Na prática, uma das professoras que estava trabalhando os gêneros *Charge* e *Notícia Jornalística*, tinha como intenção utilizar a charge como ilustração da notícia. O assunto, selecionado entre vários outros, com os alunos, em sala, dizia respeito às condições de funcionamento e administração da escola de que faziam parte. A professora apresentou os gêneros, levando material de apoio (um vídeo com charges produzido por artista da própria cidade de João Pessoa, e alguns recortes de jornal também local).

Depois disso, a professora pediu que, em grupos, os alunos redigissem o que, para eles, seria um fato a ser noticiado e, se possível, produzissem uma charge que conseguisse ilustrar o fato em divulgação. Os alunos se organizaram, mas alguns grupos tiveram dificuldade na ilustração gráfica, o que, para a professora, não foi problema, nem representou entraves, pois o importante era o registro do fato e a percepção dos alunos a respeito do que acontecia ao seu redor, ou seja, o que fazia parte do seu mundo.

Depois dessa etapa, a professora verificou que havia muitos “erros de português”, e que precisavam ser “corrigidos”. Não discordamos totalmente de sua posição, mas precisamos levar em consideração que a produção era de alunos do 6º ano, logo, as dificuldades de grafia poderiam ser trabalhadas sem, necessariamente, passar por uma questão de terminologia ou de “decorar regras”. A substituição por termos mais adequados, no processo de reescrita, poderia resolver essas dificuldades e resultar em um texto mais compreensível e mais próximo do padrão normativo.



Enfim, na última semana de nosso trabalho, a professora trouxe algumas produções dos alunos e pudemos, todos, verificar que havia, de fato, um progresso nos textos no que dizia respeito ao uso dos elementos linguísticos. Os alunos não se prenderam às formas da língua, mas à sua capacidade de agir com a língua em seu próprio universo escolar, adequando o uso dessas estruturas ao gênero em produção e às necessidades linguístico-interacionais propostas pela professora.

3 Alinhando gênero discursivo – sequência didática – análise linguística

Evidenciando nossa intenção em trabalhar na perspectiva de gêneros discursivos, entendemos que, para que as práticas em sala de aula tivessem uma abordagem mais efetiva e relacionada com o universo social dos alunos, seria necessário que se compreendessem alguns conceitos sobre a teoria dos gêneros.

De antemão, entendemos ser necessário deixar claro que partimos dos estudos de Bakhtin (2003), cujas ideias demonstram que produções enunciativas são resultado de relações históricas e sociais, profundamente enraizadas nas interações discursivas.

Os gêneros do discurso não são, portanto, produções estáticas e definitivas; não podem ser encontrados como uma estrutura pronta na língua e, por isso mesmo, são passíveis de interpretações variadas, de reconstruções; pertencem a todos os envolvidos e, ao mesmo tempo, não pertencem a ninguém. São os textos que permitem a realização das atividades discursivas. Ainda que formados por palavras, agrupáveis, organizadas com um determinado propósito, não são as palavras (que formam orações) os recursos que garantem as interações comunicativas por si. É necessário que esses agrupamentos traduzam intenções, funcionem com determinados propósitos, logo, formem enunciados.

Por abraçarmos essa compreensão, fazemos uso da expressão Gênero Discursivo, embora compreendamos que outros estudiosos preferem, e justificam sua posição, a terminologia Gênero Textual.

Ratificando a ideia de Bakhtin, Marcuschi (2002), utilizando a terminologia Gêneros Textuais, assim no-los descreve:



Os gêneros textuais não se caracterizam como formas estruturais estáticas e definidas de uma vez por todas. [...] Caracterizam-se, como já dissemos, enquanto atividades sócio-discursivas. Sendo os gêneros fenômenos sócio-históricos e culturalmente sensíveis, não há como fazer uma lista fechada de todos os gêneros. [...] Quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares. (p. 29).

Ora, as chamadas situações particulares não se isolam, ou seja, mesmo delimitadas, encerram o social que viabiliza o trânsito do gênero, sua aceitação dialógica entre os interlocutores – sua matéria de concretude em constante movimento. Assim se realizam as atividades comunicativas e interativas, simbióticas, cujos atores, constituintes do evento ativo, promovem uma construção de sentidos, ou várias delas.

Vale lembrar, entretanto, que não é a multiplicidade de sentidos que se espera de um determinado enunciado; aliás, quando se constrói um discurso, pretende-se que do tema em discussão se equacione um raciocínio que filtre as possibilidades de compreensão e anule as interferências que podem agir negativamente em sua leitura.

Para que essa compreensão ocorra com sucesso, há que se fazerem seleções. São processos de escolha, que extrapolam o uso comum. É em circunstâncias de uso da língua, logo de realização material do discurso que se manifestam os gêneros. Esses serão concebidos justamente a partir da necessidade social, da funcionalidade, da intenção de quem o produz – o locutor – e da ideia que esse locutor tem de seu interlocutor, corresponsável por essa produção.

Cientes desse jogo de “imagens” preconcebidas, locutor e interlocutor – artesãos do gênero em construção – reconhecem-se ou buscam se conhecer por meio de elementos linguístico-discursivos que podem, dependendo da seleção aplicada, atingir ou não seus propósitos.

É hora, então, de agir com a gramática. Será necessário que o uso de certas palavras em lugar de outras, a ordem ou posição em que aparecem na frase, as estruturas gramaticais, enfim, possam ser percebidas para que se tenha algum *efeito* sobre o interlocutor.

Daí, é importante que se leve em consideração que tais estruturas gramaticais não podem ser vistas como instrumentos linguísticos inertes, limitados, pois que encerram em si mesmas todo o material “palpável” e necessário ao manuseio do enunciado, do discurso, do gênero, enfim.



Isso nos leva à compreensão de que tais estruturas se constroem com um valor argumentativo, logo com sentido, e esse deve superar a própria significação, isto é, deve ir além do que dispõe o dicionário; deve ter vínculo com a situação para se fazer entender. O sentido, portanto, será visto como algo que vai além das paredes da significação, ainda que seja construído a partir das diretivas sugeridas pela significação das palavras.

Enfim, para dar continuidade à nossa sugestão de produção de sequências didáticas como estratégias de aula no ensino de LP, nos orientamos pela Gramática Funcional. Sob essa perspectiva, consolidamos nossa ideia de que, conforme Neves (2001), fazendo alusão a Halliday,

cada elemento, numa língua, é explicado por referência à sua função no sistema linguístico total. Nesse sentido, uma gramática funcional é aquela que constrói todas as unidades de uma língua – suas orações, suas expressões – como configurações orgânicas de funções e, assim, tem cada parte interpretada como funcional em relação ao todo. Dois pontos são básicos: (i) a unidade maior de funcionamento é o texto; (ii) os itens são multifuncionais. Nessa consideração de que a real unidade em função é o texto, o que está colocado em exame é a construção de seu sentido. (p. 63).

Tal distinção nos parece extremamente útil para justificarmos o porquê de se analisarem, em gêneros discursivos, os elementos linguísticos não isoladamente, mas fazendo parte de um entrelaçamento estrutural, que terá um valor semântico, ou seja, ensejará um sentido que, como já comentamos anteriormente, estará condicionado às escolhas desses elementos multifuncionais para satisfazer às exigências e aos interesses do locutor em sua política de adesão de simpatizantes à sua argumentação.

Está claro que a língua se mantém até certo ponto estável, mas há inúmeras situações em que certas construções ditas normativas se permitem novos usos, rompendo fronteiras para atender a frequentes necessidades discursivas. Nessas circunstâncias, percebemos exatamente quais funções podem ser exercidas pelos mais diversos elementos linguísticos, descritos na Gramática Normativa de uma forma, previstos para atender a situações específicas, mas sendo autorizados por essa mesma gramática – posição defendida pela Gramática Funcional – a



assumir um novo funcionamento, conforme as exigências ou necessidades de representação social.

A partir do momento em que essas escolhas são feitas, e estamos falando da seleção do gênero – derivada, evidentemente, da realidade social sobre a qual se pretende interferir –, das construções sintáticas e dos recursos linguísticos argumentativos (operadores, modalizadores, referenciadores, etc.), começa-se a se estabelecer uma marca de subjetividade do locutor. E essa marca fará grande diferença nas produções dos alunos, uma vez que, mesmo sendo orientados sob uma mesma perspectiva, todo e qualquer indivíduo se faz representar à sua maneira, seguindo os seus valores, suas marcas sociais e históricas.

Essas discussões foram levadas aos grupos de professores sob nossa orientação, no Projeto de Formação Continuada.

4 Um gênero pode variar sem perder sua “identidade”

Na subseção anterior, discutimos o caráter de flexibilidade que os termos linguísticos podem assumir em enunciados diversos. Não há estaticidade na função morfossintática dos elementos gramaticais, pois todos têm uma função discursiva, que pode variar segundo as circunstâncias de uso. O mesmo pode se dar em relação ao gênero, pois, conforme já visto pela citação de Marcuschi, um gênero não é estático e, embora seja construído com ausência de algum elemento composicional, isso não o descaracterizará.

Quando falamos em permissões para variação do gênero, mantendo-se sua identificação como tal, pretendemos também discutir as mesmas permissões para a língua, embora não se pretendendo condicionar a existência de um dado gênero à realização oral ou escrita da língua. Aliás, entendemos que, com ou sem produção textual, a língua está aí, à disposição de quem quer que seja. Também inferimos que, sem a manifestação da língua, também se podem construir gêneros. O que são as expressões artísticas como a música instrumental, as apresentações artísticas de danças, de mímicas, de peças teatrais em que os autores se expressam por meio de seus corpos, de imagens, de cores, de movimentos?

Enfim, partimos do pressuposto de que, se uma realização enunciativa se permite variações em sua forma composicional, em alguns eventos, também a língua não está predisposta a tal variabilidade? Não nos



referimos às variações linguísticas regionais, a dialetos, mas à possibilidade que se anuncia de a língua se constituir de categorias mistas. Esse termo é usado por Rajagopalan (2003, p. 27) que também faz referência a um multilinguismo. Para o autor, esse processo, aparentemente irreversível, “se deve, de um lado, a ondas migratórias envolvendo grandes massas de população no cenário mundial pós-guerra, e do outro lado, à popularização da informática e ao encurtamento de distâncias entre continentes, resultando no contato crescente entre povos”.

O autor discute situações de uso da língua comprovando que não mais é possível sustentar a ideia de que a língua é autossuficiente e que há “heterogeneidades que marcam todas as comunidades de fala” (p. 27). Citando Fairclough (1992), Rajagopalan, em uma perspectiva crítica, faz uso das palavras daquele autor que diz: “A língua é abordada como ela poderia ser num mundo ideal e paradisíaco e não como ela de fato é em nosso mundo vivido.” (p. 27).

Seria por esse motivo, então, que verificamos tanta dificuldade de se manter em funcionamento constante o uso “padronizado” da língua culta? É muito provável que sim, mas, nesse caso, estaríamos estabelecendo que o *paraiso linguístico* seria justamente o que tem como deus a gramática normativa. E não é esse o nosso propósito. Somos conscientes da vulnerabilidade da língua e das interferências sociais, econômicas e políticas que agem diretamente sobre sua matéria, mas entendemos também que ter acesso às construções e aos conceitos ainda vigentes na norma culta da Língua Portuguesa é direito de todo cidadão, independentemente de sua faixa etária, classe social, etc., e isso pode e deve acontecer respeitando-se os registros linguísticos em sua significativa multiplicidade, pois muitos deles garantem a identificação de grupos, permitem maior interação entre locutores e interlocutores, mesmo quando tais variações se representam por meio de códigos tecnológicos, como é o caso das novas ferramentas ou suportes comunicacionais, como “links, e-mails, chats, ambientes virtuais, MSN, Orkut, blogs”, entre outros.

Se esses novos meios de interação são aceitos e se multiplicam ferozmente nas sociedades ditas letradas, por que não se atualizarem e se usarem também os códigos já definidos como indispensáveis a uma representação política?



Quando falamos em representação política, estamos, de fato, fazendo referência ao aspecto de língua normativa como insumo da classe dominante do País. Ainda que contestado por muitos linguistas e outros profissionais que discutem e rejeitam tal perspectiva, não há como fingir que aquele que faz uso do padrão culto da língua tem mais chances de se sobressair. A capacidade de fazer uso dos mais variados registros linguísticos, em especial o registro padrão culto, individualiza o usuário e lhe permite, respeitados os limites políticos e sociais, ter maior facilidade de acesso às chamadas camadas de elite, estratificações cultas da sociedade de então. Um fato, porém, tem promovido um certo recuo dessa premissa: hoje em dia, tão valorosos quanto os detentores da língua culta padrão são os usuários da linguagem das tecnologias da informação, e, especialmente, os leitores desses novos instrumentos discursivos que se instalaram no espaço linguístico e mecânico definitivamente.

São novos registros linguísticos, e talvez novos gêneros discursivos, à disposição da comunidade para, corroborando o multilinguismo apresentado por Rajagopalan, dinamizar o exercício da socialização e da identidade de uma geração tecnicista.

Mesmo que se constate o aspecto positivo que se prenuncia nessa nova fonte de socialização linguística, não se pode ignorar que um outro processo aí se manifesta sub-repticiamente. Se já havia dificuldade de a sociedade se fazer representar a partir de práticas linguísticas, agora, mais do que nunca, vê-se a necessidade de intermediários para derrubar as barreiras de um mundo virtual que não está preocupado com padrões grafológicos, mas com novos símbolos e sistemas cuja decodificação exige menos do que uma gramática e mais do que conceitos; e, embora essa tecnologia tenha sido criada para poupar algo que, supostamente, o homem não tinha, para sua realização é exatamente isso que essa nova ferramenta exige: tempo.

Essas novas formas de interação podem, muitas vezes, ser fortes aliadas no processo de ensino de língua materna – é importante observar que as inovações tecnológicas acabaram por ampliar de forma significativa o universo da Língua Portuguesa. Há, de fato, um multilinguismo, pois vários termos foram incorporados a nossa língua e que vieram especialmente do Inglês. Fato curioso é que, se há obstáculos nessas novas formas de comunicação, esses não acontecem por conta dos termos estrangeiros. As dificuldades de leitura ainda estão presentes nos textos e registros da língua materna.



Há uma dificuldade de se fazer ouvir, de se presentificar em várias situações, e isso está marcadamente expresso nas limitações de caráter linguístico-gramatical. Quando há um evento em que se exige uma fala em público ou a produção de um gênero escrito, há uma relutância do público em aceitar os registros comuns (gírias, expressões populares, registros de indivíduos pertencentes a espaços desfavorecidos economicamente, etc.), próprios de certos grupos sociais – alguns vistos de esguelha pela “casta” social. Por outro lado, há dificuldade por parte de quem vai se expor a esses tipos de eventos, justamente por não dominar os padrões veiculados como formais, inclusive na produção mesma de alguns gêneros discursivos. Assim, vivemos em uma democracia que institucionaliza, de forma paralela, o que poderíamos chamar “monarquia da língua culta”. Precisamos de “procuradores, porta-vozes, intérpretes”, para disseminar o que pensamos, para externar nossos sentimentos, nossas causas públicas, nossos direitos.

Mais uma vez nos reportamos a Rajagopalan para ilustrar essa nossa intervenção última.

Segundo o autor (RAJAGOPALAN, 2003), em Atenas, cada cidadão se fazia ouvir, individualmente, ou seja, se *apresentava* na assembleia. Não havia intermediação. Atualmente, essa prática não faz parte de nosso cotidiano. Na realidade, nós nos fazemos representar e, inúmeras vezes, usando um outro para dizer a nossa “voz”. É a interferência linguística como instrumento de representação democrática. Exigimos transparência nessa “voz”, e isso se faz mais contundentemente na esfera política, quando nos fazemos representar pelos candidatos eleitos. Reclamamos quando não somos representados, quando não há transparência nas ações e, por consequência, não há transparência linguística. Rajagopalan (2003) fala do paralelismo entre linguística e política. De seu ponto de vista,

exige-se transparência na conduta dos políticos com o mesmo espírito com que procuramos tornar o nosso uso da linguagem claro, cristalino, direto, literal, enfim, transparente. Com a mesma veemência e paixão, denunciemos a circunlocução e a linguagem figurada, de um lado, e de outro lado, o descaso de nossos “representantes” eleitos para com os eleitores, isto é, a traição praticada por eles ao não representarem mais os anseios daqueles *em nome de quem* deveriam se apresentar. (p. 32, grifos do autor).



Se o que pretendemos construir com nossos alunos é uma autonomia linguística que lhes permita *apresentarem-se* sem intermediação, então é necessário que cultivemos o uso da língua em suas diversas instâncias de ação, para lançarmos mão do registro mais adequado na construção de um determinado gênero discursivo, instrumentalizando-o para as mais diversas situações sociodiscursivas. E esse exercício só será realizado a contento quando seus idealizadores, os professores nesse caso, também se envolverem e adquirirem a competência para multiplicar tal procedimento. É necessário que esse professor tenha conhecimento da língua, tenha condições técnicas de fazer uso das diversas facetas dessa língua, reconheça as diversas modalidades de representação linguística e coadune teoria e prática, direcionando sua atividade para aplicações práticas, de uso real em sua vida e na de seus alunos.

5 Sequências didáticas: conceito e produção

Como criar uma sequência didática que se valha da normatividade da língua para, em sua aplicação, atender a uma gramática e, ao mesmo tempo, permitir uma interlocução fluente e amena, sem rebuscamentos, sem proibições, sem esmeros desnecessários?

Antes de tentarmos responder a esse questionamento, precisamos discutir um pouco sobre o que vem a ser uma Sequência Didática (SD).

Para Dolz e Schneuwly (2004, p. 79), diz-se de SD “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Para sua realização, devem-se seguir alguns procedimentos: 1º) Apresentação de Situação; 2º) Construção de Módulos; e 3º) Produção Final.

A etapa 1 corresponde à apresentação de um projeto a ser desenvolvido por alunos e professor, mas tendo um objetivo definido. Dessa forma, os alunos começam o trabalho prevendo o que deverá estar pronto em sua etapa final.

Para dar continuidade a essa etapa, será necessário que se decida qual projeto será construído, definindo-se, como consequência, que gênero discursivo seria o mais apropriado para sua realização. Trata-se de uma “prévia” do projeto. Nesse espaço os alunos já produzem um



texto que será sempre reavaliado, a fim de verificarmos se houve problemas em sua construção e, os percebendo, resolvê-los.

Na construção da etapa 2 – a dos módulos –, retoma-se o que foi feito anteriormente, de forma que o professor, avaliando as etapas de construção e relacionando os problemas que ocorrerem, organize-os, selecionando-os, a fim de proceder à sua correção/resolução de forma sistemática, com acompanhamento dos alunos em todo o processo.

Finalmente, chega-se à produção final. Nessa etapa, espera-se que todos os problemas de ordem composicional (aspecto visual e caracterização formal do gênero), linguístico-gramatical e argumentativa já tenham sido solucionados.

Usando os procedimentos metodológicos dos autores citados, expostos acima, introduzimos novas possibilidades de utilização dessa instrumentação. Visualizamos a oportunidade de se abrirem espaços para apresentações orais, o que também poderia ser objeto de criação de uma nova sequência didática.

Tendo conhecimento da enorme variedade de gêneros discursivos disponíveis para a realização das inúmeras situações de uso formal e informal da língua, o professor pode, por meio de sequências didáticas, promover inúmeros eventos de produção textual, avaliando qual a função de determinados elementos linguístico-gramaticais e sua contribuição na produção de enunciados, na realização de processos sociocomunicativos, eivados de intencionalidade, e alertar os alunos para a vasta gama de usos previstos, e úteis, em seus constantes momentos de interação e aprendizado.

6 Conclusões

A partir de nossa experiência com o grupo de professores de Escolas Municipais de Ensino Fundamental de João Pessoa-PB, percebemos quantos nichos precisam ser descobertos, avaliados e trabalhados com base em práticas pedagógicas do cotidiano.

As interferências que fizemos não foram suficientes para nos permitir assegurar uma mudança comportamental e didática no exercício diário de nossos colegas de Língua Portuguesa.



Acompanhamos suas angústias, compartilhamos suas dificuldades e procedimentos já em processo em suas salas de aulas. Acompanhamos também a realização de alguns trabalhos construídos com os alunos e pudemos comprovar a realização do trabalho final de alguns deles, marcado pela satisfação da professora ao ver todo o seu esforço ali registrado e fazendo diferença na capacidade de observação, leitura e produção dos mais diversos gêneros que lhes foram propostos como atividades avaliativas.

Constatamos a facilidade com que alguns expressaram ao dizer de suas dificuldades e registramos, ainda, essa mesma disposição para colocar em prática as sugestões que levamos, depois de submetidas a análises, avaliações e reformulações, atendendo às necessidades que se lhes apresentavam naquele momento de estudo e trabalho.

Ao final, percebemos que o trabalho com Gêneros Discursivos a partir da construção de Sequências Didáticas, motivo de resistência nos primeiros encontros, teve em pouco tempo aceitação tranquila. Apesar de algumas dificuldades operacionais, de ordem administrativa no âmbito interno, os professores se dispuseram a estudar as novas teorias, embora não profundamente, mas deixando o sentimento de curiosidade instalado, à espera de novos contatos, novas formações e novas oportunidades de se reestudar a gramática sob uma outra perspectiva: a partir dos usos e das aplicações dos elementos linguísticos de acordo com as necessidades apontadas pelo gênero em construção, este construído a partir da função real e concreta que dará motivo à sua produção.



Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: M. Fontes, 2000.

DIONÍSIO, Ângela P. et al. (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência francófona. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org. de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 41-70.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva et al. (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.

NEVES, Maria H. de M. *A gramática funcional*. 1ª reimpressão. São Paulo: M. Fontes, [1997] 2001.

PEREIRA, Regina Celi Mendes. *Gêneros textuais e letramento: uma abordagem sociointeracionista da produção escrita de crianças de 1ª e 2ª séries*. 2005. Tese (Doutorado) – UFPE, Recife, 2005.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola, 2003. (Coleção Linguagem, 4).