

Gramática e Gênero de Discurso: novas perspectivas para o ensino de língua portuguesa

GRAMMAR AND GENDER DISCOURSE: NEW PERSPECTIVES FOR THE
PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING

Eliana Maria Severino Donoia **Ruiz***
Anair Valenia Martins **Dias****

Nosso problema lingüístico não é a regência desse ou daquele verbo; não é esta ou aquela concordância verbal; não são as regras de colocação dos pronomes oblíquos, não é a (mal) chamada mistura de pronomes. Nosso problema lingüístico são cinco milhões de jovens entre 15 e 17 anos que estão fora da escola. Nosso problema são os elevados índices de evasão escolar. Nosso problema é termos ainda algo em torno de 12% de analfabetos na população adulta. Nosso problema é o tamanho do analfabetismo funcional, isto é, a quantidade daqueles que, embora freqüentem ou tenham freqüentado a escola, não conseguem ler e entender um texto medianamente complexo. (FARACO, 2008, p. 71-72).

Resumo: Nesses tempos em que a concepção sociointeracionista de linguagem vem nortear o trabalho pedagógico com a linguagem e a palavra de ordem passa a ser a didática dos gêneros textuais/discursivos, o professor de português como língua materna se vê diante de novos desafios, que acabam se sobrepondo a antigas angústias metodológicas, especialmente no que diz respeito ao ensino da gramática. Se os recursos estilísticos utilizados nas dinâmicas interacionais funcionam em atendimento às especificidades de cada

* Pós-Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (2012). Professora Adjunta B da Universidade Estadual de Londrina – UEL. Contato: elianaruiz@uel.br.

** Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (2013). Professora Classe A da Universidade Federal de Goiás – UFG-Regional Catalão. Contato: anair_valenia@hotmail.com

gênero textual/discursivo, há uma demanda para que se revejam as práticas canônicas de ensino de português como língua materna: só a gramática tradicional não basta; é necessário considerar outras faces da linguagem, para que se garanta a promoção do desenvolvimento das habilidades necessárias ao domínio da língua pelo aprendiz. Pensando na dificuldade em se articular questões dessa natureza, propomos fazer uma reflexão acerca dos quadros teórico-metodológicos que viabilizam a convergência entre gramática, estilo, gênero textual/discursivo e ensino de língua portuguesa na contemporaneidade.

Palavras-chave: Gênero textual/discursivo. Gramática. Ensino de língua portuguesa.

Abstract: When language sociointeractionist design comes guide the pedagogical work with language and the slogan becomes the teaching of textual/discursive genres, the Professor of Portuguese as their mother tongue is faced with new challenges, which end up overlapping the old methodological anxieties, especially with regard to grammar teaching. If the stylistic resources used in interactional dynamics operate in compliance with the specifics of each textual/discursive genre, there is a demand for a reconsideration of the Portuguese teaching canonical practices as their mother tongue: traditional grammar is not enough, we need to consider other facets of language, in order to guarantee the promotion of the development of skills necessary to command of the language by the learner. Thinking about the difficulty in articulating issues of this nature, we propose to reflect about the theoretical and methodological frameworks that enable the convergence of grammar, style, textual/discursive genre and Portuguese language teaching in contemporary times.

Keywords: Textual/discursive genre. Grammar. Portuguese language teaching.

Introdução

O ensino de língua portuguesa centrado nos gêneros textuais/discursivos tem sido pauta de estudos e pesquisas, ganhando ênfase maior a

partir do final da década de 1990, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – PCNLP (BRASIL, 1998). Refletir sobre o ensino da língua na perspectiva dos PCNLP implica considerar os enunciados em seu cotidiano nas mais diversificadas formas de realização, já que, segundo Bakhtin (2003, p. 283), “os gêneros do discurso organizam o nosso discurso quase da mesma forma que o organizam as formas gramaticais (sintáticas)”. Isso, por sua vez, demanda considerar, em nosso entendimento, a existência de uma relação próxima, e muitas vezes indissociável, entre os gêneros e os aspectos linguísticos que os constituem. E é exatamente essa relação que procuraremos discutir no presente artigo, por meio da análise de alguns dos elementos gramaticais que caracterizam a composição do gênero *memória literária*, aqui selecionado por se tratar de gênero textual/discursivo proposto pela Olimpíada de Língua Portuguesa, evento que mobiliza professores de todo o país.

Por outro lado, especialmente a partir das duas últimas décadas, as questões ligadas ao ensino gramatical tornaram-se não apenas o vetor das atividades pedagógicas e, quase sempre, sua dificuldade maior (ANTUNES, 2014), como igualmente o foco de um movimento de revisão crítica dos chamados “moldes tradicionais de ensino da língua” (MENDONÇA, 2006). Com o tempo, passou-se a desacreditar que as nomenclaturas metalinguísticas, ou a descrição de um conjunto de regras, ou o ensino de frases soltas, ou a análise sintática de termos e orações isolados de seu contexto de uso pudessem bastar para o êxito no trabalho pedagógico com a linguagem, na promoção do desenvolvimento das habilidades necessárias para o domínio da língua pelo aprendiz (POSSENTI, 1996; PERINI, 1997; GERALDI, 1997; ANTUNES, 2003). Desse modo, ao “jeito tradicional” de se ensinar gramática passou a ser vinculada uma imagem de prática ultrapassada, fazendo com que emergisse o que Mendonça (2006, p. 221) chama de “a instalação de certo conflito de identidades docentes”:

... a [identidade] assumida publicamente, como o professor que trabalha ‘tudo a partir do texto’, com a ‘gramática contextualizada’, mesmo que eventualmente não saiba muito bem por que nem como; e a [identidade] praticada nas salas de aula, como o professor que mescla diferentes objetos de ensino – aspectos de gramática normativa, como

concordância, ortografia etc.; aspectos textuais, como esquemas para textos dissertativos, entre outros – a várias abordagens metodológicas – exposição-transmissão, exercícios estruturais com frases e períodos, leitura e escrita de textos etc.

Quando o empenho dos linguistas aplicados passou a ser a proposição de pontos de vista teóricos que acabaram tendo implicações importantes no ensino-aprendizagem da língua, como é o caso do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2003), a palavra de ordem passou a ser a didática dos gêneros textuais/discursivos (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004). Se as textualizações e os recursos gramaticais que empregam os falantes em suas mais variadas interações estão a atender às especificidades de cada gênero textual/discursivo, é necessário considerar outras faces da linguagem; a gramática só não basta.

Pensando na dificuldade em se articular teórica e metodologicamente questões dessa natureza, dado que não há consenso acerca do caminho acadêmico ou pedagógico a ser seguido, o presente trabalho se propõe a refletir sobre os quadros teórico-metodológicos que viabilizam a convergência entre gênero textual/discursivo, gramática, estilo e ensino de Língua Portuguesa. Desse modo, faremos uma breve discussão, assentada sobre aspectos históricos, relativa aos conceitos de gramática e gênero textual/discursivo, visando a estabelecer possíveis relações com o contexto do ensino e, a seguir, apresentamos, a título de exemplo, uma possibilidade de trabalho pedagógico com o gênero *memória literária* e alguns aspectos estilísticos que entram em jogo na constituição e caracterização desse gênero.

Gramática Contextualizada, Análise Linguística e Ensino de Língua Portuguesa

Uma aula de gramática, ou mesmo um livro de gramática, funcionam mais ou menos assim: o professor diz lá algumas coisas em que você não crê, os alunos piscam, piscam, e fingem que acreditam, e tudo fica na mesma. Para que então aprender gramática? Porque cai no vestibular. Mas haveria alguma razão verdadeira para isso tudo? Ah, bom... Assim se inicia o texto de orelha, escrito pelo professor Ataliba Teixeira

de Castilho, que apresenta de maneira provocadora (para a época) o então inusitado trabalho de Perini (1997), uma publicação em que o linguista discute, de forma bem humorada, as (in)certezas da gramática escolar e o seu ensino nas escolas.

Dentro do mesmo paradigma e, poderíamos dizer, com a mesma datação ideológica – um ano antes – já saíra publicado o polêmico trabalho de Possenti (1996), surpreendendo, incomodando e mobilizando professores de português em direção a novas posturas teórico-práticas no que se refere ao ensino de língua materna.

Dois trabalhos acadêmicos contestadores, de duas personalidades respeitáveis no cenário dos estudos linguísticos brasileiros, surgem, pois, coincidentemente, na última década do século XX, com um objetivo muito semelhante: questionar a prática tradicional de ensino da gramática e propor novos direcionamentos pedagógicos para o ensino de língua materna nas escolas brasileiras. Mas o que realmente aproxima ambas as propostas é a preocupação em apresentar justificativas para o ensino gramatical e, ao fazê-lo, apontar caminhos alternativos ao que a tradição havia (ou ainda tem?) proposto.

Perini (1997) diz algo interessante ao apresentar o que chama de *sintomas* de que haveria, segundo ele, algo de grave acontecendo com a “disciplina escolar *gramática*” (na verdade, a disciplina Língua Portuguesa, cujo conteúdo prevê o ensino de gramática como uma das frentes de trabalho do professor), devido ao “alto índice de rejeição” da matéria pelas pessoas de um modo geral.

Diante de tal situação, o especialista aponta o que, na sua visão, estaria errado com o ensino escolar da gramática: entre outros fatores, os objetivos da disciplina estariam mal colocados:

Muitos professores dizem (e acreditam) que o estudo da gramática é um dos instrumentos que levarão o aluno a ler e escrever melhor – ou, para ser mais exato, o levarão a um domínio adequado da linguagem padrão escrita. [...] Ora, não existe um grão de evidência em favor disso; toda a evidência disponível é em contrário. [...] *ninguém* sabe gramática. E isso não impede pelo menos alguns de nós de escrever

toleravelmente bem ou mesmo (como o Veríssimo) muito bem.^[1] [...] as pessoas que escrevem bem nem sempre (na verdade quase nunca) sabem gramática. [...] Quando justificamos o ensino de gramática dizendo que é para que os alunos venham a escrever (ou ler, ou falar) melhor, estamos prometendo uma mercadoria que não podemos entregar. Os alunos percebem isso com bastante clareza, embora talvez não o possam explicitar; e esse é um dos fatores do descrédito da disciplina entre eles. (PERINI, 1997, p. 49-50, grifos do autor).

Desse modo, ao apresentar algumas ideias para “diminuir um pouco o sofrimento dos professores”, o autor sugere que seja reformulado o objetivo do estudo da gramática na escola: “deve-se estudar gramática para saber mais sobre o mundo; não para aplicá-la à solução de problemas práticos tais como ler ou escrever melhor” (PERINI, 1997, p. 55-56).

Essa sugestão apareceria reafirmada, anos mais tarde, quando o linguista coloca em primeiro plano esse componente de ordem cultural a que se referira anteriormente – e que também funcionaria como instrumento de afirmação e de participação social do sujeito na vida de sua comunidade: o ensino gramatical como ampliação do repertório cognitivo do aluno. Entendendo ser a gramática “uma disciplina científica, tal como a química, a geografia e a biologia [...] [que] tem como finalidade o estudo, a descrição e a explicação de fenômenos do mundo real”, insiste: “a gente aprende a escrever lendo e escrevendo, e o recurso à gramática é, na melhor das hipóteses, uma coisa marginal” (PERINI, 2010, p. 35-37).

A seu turno, Possenti (1996, p. 10) opera no sentido de mostrar que, antes de estar relacionada à introdução de melhores gramáticas nas escolas, a principal contribuição da Linguística para o ensino da língua tem a ver “fundamentalmente, com a colocação em cena de atitudes diversas dos professores em relação ao que sejam uma língua e seu processo de aprendizado

¹ Referência ao texto de Luis Fernando Veríssimo, *O Gigolô das Palavras*, em que o cronista afirma não saber gramática, apesar de ser escritor: “vejam vocês, a intimidade com a Gramática é tão indispensável que eu ganho a vida escrevendo, apesar da minha total inocência na matéria” (VERÍSSIMO, 2002, p. 77).

(ou aquisição)”, insinuando que esse uso real é o que deve ser priorizado na sala de aula. Ao deixar claro que é no nível do texto que residem os principais problemas escolares na disciplina dedicada ao ensino da língua, o linguista tece toda uma argumentação, na primeira parte da obra, no sentido de defender sua posição política (se se diminuísse o espaço da gramática na escola, seria possível automaticamente aumentar o do texto):

Falar contra a ‘gramatiquice’ não significa propor que a escola só seja ‘prática’, não reflita sobre questões de língua. [...] Trata-se de reorganizar a discussão, de alterar prioridades (discutir os preconceitos é certamente mais importante do que fazer análise sintática – eu disse *mais* importante, o que significa apenas que a análise sintática é importante, mas é menos...). (POSSENTI, 1996, p. 56, grifos do autor).

Partindo do princípio de que o objetivo da escola é ensinar o português padrão e de que o domínio do padrão tem a ver com a aquisição de determinado grau de desenvolvimento da escrita e da leitura – sobretudo por parte daqueles que não falam o padrão usualmente –, Possenti sugere que a escola supere seu fracasso pedagógico e adote outra metodologia de trabalho: que tome como objetivo fazer que os alunos, ao final de oito anos de escolaridade (atualmente do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental), escrevam, “sem traumas”, diversos *tipos* de texto.² Para isso, propõe – na mesma linha das grandes frentes de trabalho do professor de português, que Geraldi (1997) havia brilhantemente inaugurado poucos anos antes³ – que uma das medidas para que se atinja esse almejado grau de utilização efetiva da língua escrita seja ler e escrever constantemente, sobretudo nas próprias aulas de português:

Ler e escrever não são tarefas extras que possam ser sugeridas aos alunos como lição de casa e atitude de vida, mas atividades essenciais

² A expressão é do autor. Na época, a distinção entre tipos de texto e gêneros textuais/discursivos não tinha, ainda, a pertinência e sofisticação teórica que tem hoje.

³ A saber: a prática de leitura de textos, a prática de produção de textos e a prática de análise linguística.

ao ensino da língua. [...] Trocando em miúdos, prioridade absoluta para a leitura, para a escrita, a narrativa oral, o debate e todas as formas de interpretação (resumo, paráfrase etc.). Essas é que são boas estratégias de ensinar língua – e gramática. (POSSENTI, 1996, p. 20, 83-84).

Não se trata, adverte Possenti, de excluir das tarefas da escola a reflexão sobre a linguagem (a descrição de sua estrutura – *gramática descritiva* – ou a explicitação de suas regras – *gramática normativa*), mas de estabelecer prioridades outras, privilegiando a gramática *internalizada*, em seguida a *descritiva* e, por último, a *normativa* – conforme nomenclatura por ele utilizada.

Quase duas décadas mais tarde, Antunes (2014) vai corroborar o proposto por esses dois autores e, ainda, avançar na discussão. Sua contribuição é no sentido de esclarecer o que seria, no exercício pedagógico do trabalho com a linguagem, aquilo que se convencionou chamar de *gramática contextualizada*. Retomando implicitamente o princípio teórico bakhtiniano de que toda linguagem é dialógica e responsiva (BAKHTIN, 2003), Antunes esclarece que o exercício da atividade verbal requer muito mais do que a cooperação da gramática, como muitos (leigos e professores) pensam.

Não é de se estranhar, portanto, essa verdadeira ojeriza que os alunos, e as pessoas em geral, têm contra a língua portuguesa, numa clara demonstração de terem sido vítimas de um ensino desencantado e desencarnado, sem sujeitos históricos e sem intenções comunicativas. Confusos entre regras e normas os (ex-)aprendizes da língua trazem, em sua memória discursiva, conforme pesquisa de Gasparoti e Ruiz (2011), o pavor do erro linguístico e o imaginário de que estudar português é estudar gramática, de que a língua portuguesa é uma língua difícil⁴.

Entende-se, pois, por que não há sentido em se querer reduzir as condições de sucesso das atividades de linguagem ao cumprimento de um conjunto de regras gramaticais e, portanto, em se concentrar o trabalho

⁴ Gasparoti e Ruiz (2011) investigaram as representações de língua portuguesa na comunidade virtual do Orkut *Eu odeio a língua portuguesa!!*, que foi criada, há alguns anos, para expressar o desagravo de estudantes em relação ao ensino tradicional da gramática, e que revela seus efeitos danosos na subjetividade dos sujeitos.

pedagógico com a linguagem em atividades abstraídas de uma situação discursiva – prática cujo foco são os elementos estruturais de composição de frases, do nível fonológico ao sintático, e a classificação dos tipos e subtipos de categorias gramaticais, que perdurou por décadas (e ainda perdura) na maioria de nossas escolas, constituindo o núcleo de muitos programas de ensino da língua.

Antunes reconhece que falar em *gramática contextualizada* é uma redundância, mas que a expressão, contudo, se impôs como uma espécie de resposta pedagógica alternativa à velha prática de “descontextualização da *análise linguística*” – termo cunhado por Geraldi (1997) para se contrapor ao ensino tradicional de gramática e firmar uma nova prática pedagógica. Por designar a tentativa dos professores de centrar o ensino da gramática em textos, conforme preconizam os PCNLP; a expressão, apesar de não apropriada, porque redundante, estaria em consonância com as teorias linguísticas mais recentes dos estudos linguísticos. Isso porque foi em decorrência de tais teorias sobre o texto e suas propriedades que se impuseram as orientações tanto acadêmicas como oficiais, para que o *uso* da língua se tornasse o eixo em torno do qual deveria girar o ensino, a saber: a Linguística Textual, a partir da década de 60 do século XX, rompendo com a reduzida perspectiva da morfossintaxe da frase, segundo a dimensão imanente da Linguística teórica; e a Pragmática, cujos avanços tiveram uma forte repercussão nos estudos da linguagem a partir de então.

Ocorre, contudo, que essa tentativa docente de responder às solicitações de tais propostas não se deu sem resistências, já que se tratava de quebrar paradigmas. Diante do impasse sobre como aderir às novas propostas sem abandonar as antigas concepções, a solução facilmente encontrada por grande parte dos professores e livros didáticos estava (ainda está?) em juntar *texto* e *gramática* de uma forma esdrúxula, em atividades nas quais, ao invés de ser o verdadeiro objeto de estudo, o texto era (ainda é?) apenas pretexto para garantir a sequência de tópicos do antigo programa de gramática⁵.

O que seria, então, uma *gramática contextualizada*, que pudesse atender às demandas dos programas oficiais de ensino da língua e estivesse em consonância com as mais recentes contribuições da ciência Linguística?

⁵ A famosa advertência de que *o texto não é pretexto* é de Lajolo (1986).

Seria uma *perspectiva de estudo dos fenômenos gramaticais*, ou uma estratégia de exploração do componente gramatical do texto, tomando como referência de *seus valores e funções, os efeitos* que esses fenômenos provocam nos diversos usos da fala e da escrita. [...] *a compreensão de como os itens gramaticais – de qualquer ordem – concorrem para a significação (macro ou microestrutural) do texto; que efeitos de sentido provocam; que funções desempenham; por que acontecem e como acontecem; nessa ou naquela posição; a que pretensões comunicativas respondem* e outros aspectos, sempre, vinculados à condição de que estão presentes no texto por conta de alguma função ou de algum efeito de sentido. (ANTUNES, 2014, p. 46-47, grifos da autora).

Trata-se, pois, de uma opção metodológica de tratamento dos fatos gramaticais que não perde a dimensão global do texto: os interlocutores previstos, seu propósito comunicativo, seu eixo temático, suas especificidades de gênero, o suporte em que vai circular etc. Como bem destaca a autora, “vincular cada uma das classes ou categorias gramaticais à produção de sentidos, numa situação de interação, é que, de fato, configura explorar a gramática como um dos componentes (apenas um) das atividades da linguagem” (ANTUNES, 2014, p. 50).

Evidentemente, como pontua Mendonça (2006), há tópicos que precisam ser trabalhados de forma recorrente, independentemente do gênero textual/discursivo em estudo, como, por exemplo, erros de grafia que, embora não interfiram na compreensão de um texto, são importantes para o domínio, pelos alunos, das convenções da norma ortográfica; ou, ainda, até mesmo a nomenclatura gramatical entendida como *ferramenta* no processo de aprendizagem para a construção dos saberes científicos em jogo.

Nesse âmbito de especificações, vemos uma aproximação muito grande entre a *gramática contextualizada* atrelada ao ensino de gêneros e a *análise linguística* revisitada por Mendonça (2006, p. 206), a partir de Geraldí (1997), que

... não elimina a gramática das salas de aula, como muitos pensam [que] engloba, entre outros aspectos, os estudos gramaticais, mas num paradigma diferente, na medida em que os objetivos a serem alcançados são outros [...] [:] refletir sobre elementos e fenômenos lingüísticos e estratégias discursivas com foco nos usos da linguagem. [...] [e que]

considera que a seleção e o emprego de certos elementos e estratégias ocorrem, afora as restrições óbvias do sistema lingüístico, em consonância com as condições de produção dos textos, ou seja, de acordo com quem diz, o que, para quem, com que propósito, em que gênero, em que suporte etc.

Tais propostas são no sentido de mostrar a pertinência e importância de o professor de Língua Portuguesa levar os alunos a explorar as inúmeras possibilidades de escolha que cabe aos interlocutores fazer conforme suas pretensões comunicativas, em cada uma de suas ações de linguagem. Segundo nos parece, isso significa dizer: levar os alunos a se conscientizarem de toda gama de possibilidades *estilísticas* – para usar um termo bakhtiniano – que estes têm à disposição, pelo que disponibilizam os *textos* que linguisticamente materializam os *gêneros textuais/discursivos* em circulação na sociedade contemporânea.

Na próxima seção, trataremos de ampliar nossas reflexões, tecendo relações entre gênero textual/discursivo e gramática, no universo do ensino de língua materna.

Gênero Textual/Discursivo, Análise Linguística e Ensino de Língua Portuguesa

Em alguns contextos educacionais, a educação linguística tem sido desenvolvida tendo como objeto de ensino os gêneros textuais/discursivos. No Brasil, a partir do final da década de 1990, essa proposta passou a circular mais amplamente nas esferas de pesquisa científico-pedagógica. Na esfera escolar, obteve maior visibilidade após a publicação e divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Fundamental II. A abordagem de ensino por meio do trabalho com os gêneros textuais/discursivos ganhou interesse por propiciar um olhar mais amplo sobre as práticas discursivas e sociais em geral, e do aluno-adolescente em particular, público-alvo do Ensino Fundamental, além de ser uma possibilidade para tornar o estudo da língua e, conseqüentemente, da gramática, mais significativo. Vejamos as bases teóricas dessa proposta.

Tomando como parâmetro a organização das atividades realizadas pelo ser humano em torno de esferas de comunicação, Bakhtin (2003, p. 279) define os gêneros como “tipos relativamente estáveis de enunciados”. Embora sejam produções individuais – se os enunciados forem considerados isoladamente e mesmo se apresentarem uma forma padronizada – constituem-se atrelados sistematicamente às esferas de atividades desenvolvidas pelos sujeitos. A linguagem, assumida sob uma perspectiva enunciativa, torna-se, assim, materialidade linguística e realiza-se nas esferas das práticas sociais.

As práticas sociais do ser humano, portanto, são permeadas por atividades de linguagem que resultam de processos de interação verbal que se realizam por meio de enunciados que, por sua vez, organizam-se nos gêneros do discurso que permeiam todas as formas de comunicação dos seres humanos. Bakhtin (2003, p. 153) auxilia a entender a complexidade dos gêneros textuais/discursivos ao asseverar que

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa.

É possível depreender dos dizeres de Bakhtin que as sociedades se organizam em torno de gêneros de discurso e que esses são, ao mesmo tempo, diversificados e heterogêneos. Em ambas as modalidades, oral ou escrita, essa heterogeneidade organiza-se de maneiras diversas e fica, muitas vezes, difícil estruturar e fixar essas formas em categorias pré-estabelecidas.

O autor discute, então, o fato de que três elementos se fundem na realização dos enunciados: *o estilo*, *o conteúdo temático* e *a estrutura composicional*. O estilo é entendido como a “seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais” e está indissolivelmente ligado ao enunciado e, logo, à estrutura composicional e ao conteúdo temático. A estrutura composicional diz respeito à própria forma de apresentação e organização do gênero, à sua estruturação e à sua apresentação organizacional, à sua forma de acabamento. Por fim, o conteúdo temático diz respeito à

criação da significação do enunciado, isso é, não somente ao tema no sentido mais convencional (assunto), mas também à refração ideológica, à apreciação de valor que este pode apresentar em um enunciado específico.

Estudos mais recentes sobre o texto, como os desenvolvidos por Bronckart (2003, p. 137), oferecem outros conceitos para entendermos a noção de texto/discurso nas práticas interativas. O autor define o texto como uma “unidade de produção verbal” que possui a função e a característica principal de fazer interagir mensagens “linguisticamente organizadas”, sob as quais os seus interlocutores produziram determinados efeitos de sentido. Um texto só ganha sentido quando um leitor interage com ele em um movimento de interpretação, dando-lhe vida por meio da materialidade linguística que o constitui.

Embora os estudos de Bakhtin e Bronckart tenham ajudado a entender o conceito de gênero e oferecido uma base para se pensar a linguagem a partir de práticas discursivas, a “passagem” dessas noções para a construção de atividades de sala de aula – ou seja, a migração prevista pelos PCNLP, nessa desejada articulação teórico-prática – não é tão simples. É preciso, então, segundo nos parece, rever brevemente o período histórico de chegada do estudo dos gêneros na sala de aula, considerar as proposições didáticas e teóricas preconizadas pelos PCNLP, bem como as pesquisas de autores preocupados com a didatização dos gêneros textuais/discursivos, se quisermos compreender como (não) se deu a referida “passagem”.

Rojo (2008) propõe um percurso histórico para se compreender como se configura a abordagem do ensino que tem como pressuposto o estudo dos gêneros, ao longo dos anos de escolarização no Brasil.

A partir da década de 1960, época em que, segundo a autora, há maior democratização do acesso da população em geral às escolas do país, algumas mudanças estruturais e pedagógicas passam a ocorrer. Dentre elas, destacam-se a “reconfiguração dos objetivos da disciplina [Língua Portuguesa] e dos novos perfis de alunado e de professorado, [que] diminuem o beletismo do ensino de português”, bem como a priorização ao estudo dos gêneros que “circulam na comunicação de massa e nas mídias” (ROJO, 2008, p. 87). Houve uma priorização dos estudos dos textos não verbais, das charges, das histórias em quadrinhos, dos textos jornalísticos e publicitários, dando-se pouca relevância aos textos literários.

Na década de 1970, observa-se um aumento considerável das propostas de se trabalhar com a literatura infantil e é o momento, também, em que se vê uma maior proliferação da literatura de massa. Essa proliferação é promovida principalmente pelas facilidades oferecidas pelos avanços tecnológicos que permitem uma ampliação das tiragens, bem como da distribuição dos livros.

No contexto da chamada “virada pragmática ou comunicativa” da década de 1980, alguns autores, dentre eles Geraldí (1997), como anteriormente mencionado, propõem que o texto, e não a gramática, seja a principal unidade de trabalho do professor de Língua Portuguesa em sala de aula – buscando eliminar, assim, o caráter prescritivista do ensino. Entretanto, essa mudança de perspectiva de ensino ainda não se concretiza em todo o território nacional, pois, embora seja unidade de ensino, o texto não chega a alcançar o estatuto de objeto de ensino. O que se vê é o texto se transformar em pretexto para o ensino da gramática, como já apontamos.

A partir de meados da década de 1990, com a publicação dos PCNLP, o estudo dos gêneros começa a assumir uma nova perspectiva, embasada na obra de Bakhtin e na proposta de didatização dos gêneros de discurso pela Equipe de Didática de Línguas da Universidade de Genebra – em especial, Schneuwly, Noverraz e Dolz⁶. Esta proposta promove, então, um “deslocamento dos gêneros cotidianos, retóricos, poéticos, literários e outros para a circulação na esfera escolar” (ROJO, 2008, p. 96).

Os PCNLP discutem o fato de que os professores são responsáveis pela formação de leitores e de escritores do gênero estudado. O parâmetro organizacional proposto por esse documento em relação ao estudo dos gêneros é “em função de sua circulação social, em gêneros literários, de imprensa, publicitários e de divulgação científica” (ROJO, 2000, p. 35). Defendendo a ideia bakhtiniana de que “os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam

⁶ A proposta de Schneuwly, Noverraz e Dolz (2004) é refletir acerca do ensino dos gêneros escritos e orais, utilizando o procedimento “seqüência didática” que, conforme os autores, é um “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral e escrito” (SCHNEUWLY, NOVERRAZ E DOLZ (2004, p. 97).

como pertencentes a este ou aquele gênero”, os PCNLP propõem que os gêneros sejam tomados como objetos de ensino (BRASIL, 1998, p. 21).

Conforme, então, preconizado por esse documento, atualmente há demandas sociais recorrentes, propiciadas por textos, jogos, conversas com amigos, sites de relacionamento, em ambientes virtuais ou fora deles, que requerem práticas letradas de leitura e escrita. Para atender a tais demandas, há, pois, a necessidade de uma “revisão substantiva dos métodos de ensino e a constituição de práticas que possibilitem ao aluno ampliar sua competência discursiva na interlocução” (BRASIL, 1998, p. 23).

Para os PCNLP, os gêneros textuais/discursivos devem tornar-se objetos de ensino nas aulas de Língua Portuguesa, preparando os alunos para interagir com a variedade textual de forma ativa e produtiva. A proposta é que os conteúdos programáticos sejam organizados em torno de atividades de “práticas de escuta de textos orais e de leitura de textos escritos e produção de textos orais e escritos” (BRASIL, 1998, p. 53). Para a atividade de “escuta e leitura de textos” são sugeridos gêneros de algumas esferas da atividade humana, como “da literária, de imprensa, de divulgação científica, de publicidade” (BRASIL, 1998, p. 54) e para a atividade de “prática de produção de textos orais e escritos” são sugeridos gêneros em torno das mesmas esferas, porém, com a supressão da esfera da publicidade.

Em detrimento dos problemas que possam existir nos PCNLP, sua proposta parece ser um avanço, quando sinaliza que o ensino da língua materna deve se desenvolver em torno dos gêneros em perspectiva enunciativa. Ou seja, o documento reconhece que os gêneros, materializados em enunciados relativamente estáveis, fazem parte das práticas sociais de cada sujeito em seus momentos de interação com os seus interlocutores, seja por meio da modalidade escrita, seja por meio da modalidade falada da língua. Por isso mesmo, propõe que sejam os gêneros o objeto de ensino das aulas de Língua Portuguesa. O que se espera é que o processo de ensino e aprendizagem de língua materna vá além do trabalho de identificação de categorias linguísticas, baseado em propostas de atividades descontextualizadas, com interlocutores fictícios, que, exatamente por isso, não atenda a nenhum gênero nas atividades comunicativas dos alunos.

Certamente, esse fato favorece o desenvolvimento de letramentos, pois se coaduna com a visão de letramentos como práticas sociais de criação

e de significação. Nessa perspectiva, torna-se relevante a asserção de Schneuwly (2004) que, ao discutir a proposta de Bakhtin, de classificar os gêneros em primários e secundários, define-os em uma perspectiva atrelada ao ensino em sala de aula.

Em sua definição de gênero, Dolz e Schneuwly trabalham com a noção de *megainstrumento* com os quais, segundo eles, pode-se “agir em situações de linguagem” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 52). Ao elaborar a metáfora do megainstrumento, Schneuwly o faz a partir de uma “configuração estabilizada de vários subsistemas semióticos (sobretudo linguísticos, mas também paralinguísticos), permitindo agir eficazmente numa classe bem definida de situações de comunicação”, o que acaba por contribuir para que os indivíduos interajam em sociedade (SCHNEUWLY, 2004, p. 28).

Os pesquisadores, partindo, então, da noção de gêneros como megainstrumentos, de reflexões sobre o ensino sistemático da ação de comunicar-se oralmente ou por escrito e do ensino de gêneros na escola, discutem a importância de se trabalhar pedagogicamente mostrando para os alunos o funcionamento, a função, as condições de produção e a circulação dos textos nos diversos contextos em que estão inseridos. Os autores apresentam o trabalho organizado em torno de sequências didáticas como consequência dos pressupostos teóricos discutidos.

Contudo, segundo nos parece, é a exposição a gêneros textuais/discursivos específicos, aliada a uma reflexão sobre a língua que privilegie o estudo da gramática numa perspectiva contextualizada, que pode permitir que o aluno torne-se capaz de, além de ler identificando o gênero, produzi-lo, usando adequadamente os elementos linguísticos de natureza estilística que são mais relevantes para a sua composição. Nesse sentido, conforme nos sugere Antunes (2014, p. 47), o trabalho pedagógico com a gramática contextualizada significa ir além do simples ato de fragmentar o texto para se chegar aos seus segmentos menores, mesmo que para descobrir os seus sentidos. O importante, nessa perspectiva de reflexão sobre os gêneros, é “não perder de vista o todo do texto, seu eixo temático, seu(s) propósito(s) comunicativo(s), suas especificidades de gênero; os interlocutores previstos, os suportes em que vai circular” (ANTUNES, 2014, p. 47).

Novas Perspectivas para o Ensino de Língua Portuguesa

Ao propormos reflexões acerca da interface gramática, gênero textual/discursivo, estilo e ensino de Língua Portuguesa, fica evidenciada a necessidade de um olhar docente engajado e crítico sobre a realidade sócio-histórica da contemporaneidade, que permeia o contexto escolar brasileiro.

Em outras palavras, trata-se de o professor de Língua Portuguesa repensar as práticas, que estão a reboque de suas concepções acerca do que venha a ser a língua e o ensino da língua. Trata-se de rever o velho conteúdo gramatical previsto pelo currículo de Língua Portuguesa. Trata-se, enfim, de tanto o professor quanto os demais agentes escolares assumirem tal conteúdo a partir do que ainda se pode chamar de *nova* perspectiva para o ensino da Língua Portuguesa: a perspectiva discursiva no trabalho com os gêneros, tomando como parâmetro os enunciados concretos em uso pelo alunado e as escolhas linguísticas que lhes disponibiliza a própria língua.

Por certo, conforme prevê Mendonça (2006, p. 219), numa referência à proposta de progressão escolar por Dolz e Schneuwly (2004), mas que tem relação direta com o que aqui propomos,

... para que esse tipo de ensino possa ser implementado nas escolas, é preciso estudar mais a respeito da constituição dos gêneros diversos e refletir sobre o que seria relevante para a abordagem da escola. Essa lição de casa está sendo feita por vários pesquisadores, mas não está desenvolvida a ponto de podermos propor, sem grandes dúvidas, uma organização curricular mínima que sirva de ponto de partida para a elaboração de currículos e programas, nas diversas instâncias de decisão sobre educação.

Além disso, como igualmente pontuado pela autora, a opção, consciente ou não, por uma ou por outra metodologia não só aciona crenças e valores que estão relacionados à identidade profissional de quem ensina, como também põe em xeque o valor atribuído ao seu trabalho, ou seja, “o que é importante ensinar, o que faz um bom professor de português, como deve ser a aula de português, o que se deve avaliar e como etc.” (MENDONÇA, 2006, p. 221).

Embora não entendamos ser a *análise linguística* a exclusiva atividade das aulas de Língua Portuguesa, propomos que o professor leve seus alunos a analisar os recursos linguísticos empregados em textos de cada gênero a ser trabalhado, considerando, em suas reflexões, a estrutura composicional, o conteúdo temático e o estilo (BAKHTIN, 2003, p. 296) – este último referindo-se, como já pontuado, às escolhas linguísticas que o sujeito empreende para concretizar o seu enunciado.

Tomemos, por exemplo, o caso do gênero *memória literária*: trata-se de relacionar o estudo do gênero aos recursos linguísticos responsáveis pela progressão temática do texto. Nesse gênero, em se tratando do conteúdo temático, nos termos bakhtinianos, observa-se que é comum o produtor realizar uma viagem ao seu passado, relatar os fatos ocorridos ao longo de sua vida que, de alguma forma, são mais marcantes em sua memória. Para isso, utiliza-se necessariamente de recursos estilísticos específicos, estratégias linguísticas que fazem com que o seu texto progrida sequencialmente (KOCH; ELIAS, 2009), levando os leitores a acompanharem o desenrolar de seu relato – geralmente apresentado em ordem cronológica temporal. Dessa forma, a escolha cuidadosa dos dêiticos temporais e das formas verbais auxilia o produtor na empreitada de produção dos sentidos pretendidos. Os recursos linguísticos por meio dos quais o produtor realiza a sequenciação do texto escrito são, portanto, uma propriedade pela qual se cria e por meio da qual se sinaliza uma espécie de ligação, de nexos, que dá ao texto de natureza memorial unidade de sentido. A análise desses procedimentos estilísticos pelo professor, junto a seus alunos, seja na perspectiva do trabalho de recepção ou de produção, é uma forma de contextualizar o ensino da gramática em suas aulas de análise linguística, ao focalizar o gênero como objeto de ensino.

A título de ilustração, observem-se os recursos de sequenciação textual (expressões temporais e recorrência de tempos verbais) utilizados pela estudante Valdirene Prestes dos Santos, em sua memória literária “Um segredo revelado”, texto finalista da *Olimpíada de Língua Portuguesa* edição 2014.

Um segredo revelado

Aluna: Valdirene Prestes dos Santos

Categoria: Memórias Literárias

Não faz muito tempo que eu moro aqui, no interior paranaense, em Jardim Alegre, no Assentamento Oito de Abril. Sua história também é minha história, aquela que não aparece nos noticiários, mas que agora será revelada... Quando aqui cheguei ainda era Fazenda Sete Mil. Eu esperava algo melhor, não pensava que seria complicado começar a fazer parte de um movimento social. Não sabia como as pessoas se organizavam para estar em grupos – as “brigadas” –, eram tantas lutas para conseguir comida, ficar doente e não ter assistência médica e ter apenas um pouco de tempo para dormir. A guarita não podia ficar sem ninguém, era a entrada da Fazenda Sete Mil, que precisava ser vigiada todo o tempo. Assim, poucas pessoas podiam descansar.

No início da ocupação, cavaleiros do MST entraram na fazenda, sendo seguidos pelas mulheres com as crianças. No confronto entre os peões do fazendeiro e os cavaleiros do movimento destacavam-se as fumaças escuras dos tiros. Eram tantos os tiros que o barulho era insuportável e o cheiro de pólvora, forte.

Para quem nunca viu, estar ali, com eles... Poderia dizer que o mundo iria acabar. Quanto calor! Os tiros faziam nascer o fogo no colônho e assim expandiam-se no capim, provocando queimada. O fogo se alastrava mesmo no capim verde.

Os gados do fazendeiro – soltos em sete mil alqueires – foram mortos de várias formas e por muitos motivos: algumas vezes para servirem de alimento; outras, vítimas de balas perdidas. Muitas pessoas, vizinhas da fazenda na época, em 1997, ficaram apavoradas com o caos. Era assim mesmo no início! Apavorantes eram as cenas que não cessavam. A sensação era de estar assistindo a um filme de suspense em uma tela enorme – a realidade – muito próxima a nós. Porém, ganhamos a luta!

Todos os que eram valentes não desistiram; a força de poucos reuniu muitos para a conquista. Fomos nos acomodando, instalando os “barracos” de lona. Não havia energia elétrica, usávamos vela. Não havia água encanada, buscávamos em um riozinho. Assim foi o início do acampamento, futuro Assentamento Oito de Abril. Depois de muito

tempo de luta, chegou a notícia da conquista definitiva: a terra era nossa!

Um sonho para quem lutou tanto e esperou confiante, imaginando como seria. Houve festa, compareceram muitas pessoas. Foi muito emocionante! As pessoas dançando, a alegria de estar presenciando esse momento, a música contagiante, um grande espaço ao ar livre... Comemoração que começou de madrugada e se estendeu até a noite. A alegria era tanta que parecia até que as grevíleas dançavam também, os pássaros voando sem cessar entre uma quina e outra dos barracos, cantando, pareciam estar fazendo parte da festa. Até o vento soprava suave, e as folhas secas, douradas, das árvores, caíam com muita delicadeza, parecendo flocos de ouro.

Naquela noite, eu estava pensando que sonhava! Começaram a se acender as estrelas no céu, que, durante o dia, estava azulzinho e agora todo iluminado, brilhante! Quando o sereno caía, deixava gotinhas de orvalho sobre a verde e extensa grama que envolvia a festa. Depois de um dia maravilhoso, começamos a ter uma noite também inesquecível para todos nós do movimento e para quem não fazia parte do assentamento.

O coração não parava de palpitar, principalmente quando soltaram o primeiro rojão. Parecia que meu peito iria explodir! O barulho era alto. Nessa hora, muitos soltaram foguetes, e foi uma longa noite, nem sono mais havia! No grande e redondo salão de reuniões, os músicos começaram a tocar; o volume parecia ter aumentado. Lá fora, os grilos tritinavam e as cigarras cantavam cada vez mais alto, acompanhando nossa alegria! Quantas sensações...

Hoje a nossa luta, o dia da festa e da esperança está em minha caixinha de memórias como se todos os sentimentos envolvidos nessa conquista, nessa vitória, fossem meu tesouro, meu segredo...

(Texto baseado na entrevista feita com a senhora Elena Vieira,
56 anos.)

Professora: Flavia Figueiredo de Paula Casa Grande
Escola: C. R. E. E. F. M. José Martí – Jardim Alegre (PR)
(Disponível em: <<http://bit.do/cfMWq>>.
Acesso em: 20 maio 2015.)

A expressão *Não faz muito tempo* inicia o texto, em uma atitude comunicativa de *comentário* (WEINRICH, 1973 apud KOCH; ELIAS, 2009, p. 197), para fazer referência ao tempo presente, e criar, assim, o *flashback*, recurso de construção textual que, seja por escolha consciente ou não da autora, pode certamente encontrar explicação no fato de ter sido a história relatada fruto de uma entrevista desta com a personagem real, a senhora Elena Vieira, de 56 anos⁷. Tal expressão concorre, evidentemente, com as formas verbais do presente do indicativo (*moro, é, aparece*) utilizadas no período inicial, para criar esse efeito de sentido.

Além disso, pode-se dizer que há uma intenção da autora em chamar a atenção do leitor acerca da proximidade entre o tempo presente e os acontecimentos do passado, aspecto caracterizador do gênero *memória literária*, que é a narração de um tempo passado a partir de uma perspectiva do tempo presente. Um recurso interessante usado para marcar tal proximidade é o uso de reticências no trecho *mas que agora será revelada...* que provoca uma pausa, uma mudança na cronologia da história. O efeito de sentido produzido é o de familiaridade, numa espécie de convite para o leitor fazer parte da viagem ao passado que irá se iniciar. Esse efeito é potencializado pela expressão *mas que agora será revelado*, que parece interpelar o leitor a percorrer um caminho de desvelamento de segredos do passado nunca antes revelados. Nos dizeres de Bakhtin (2003, p. 292), “escolhemos as palavras pelo significado que em si mesmo não é expressivo, mas pode ou não corresponder aos nossos objetivos expressivos em face de outras palavras, isto é, em face do conjunto do nosso enunciado”; ou seja, as palavras de Valdirene Prestes dos Santos, ao introduzir suas memórias, significam na história relatada e ganham um colorido expressivo (BAKHTIN, 2003, p. 292) no todo do enunciado.

Quando aqui cheguei, por sua vez, no segundo período do primeiro parágrafo, é a expressão temporal que tem por função demarcar o início do relato propriamente dito. Mas a recorrência de formas verbais do pretérito imperfeito (*era, esperava, pensava, sabia, organizavam, podia, era, precisava, podiam*

⁷ A entrevista foi a estratégia de preparação sugerida pela comissão organizadora das Olimpíadas de Língua Portuguesa para a geração de material temático para a produção textual do gênero memória literária pelo estudante autor.

descansar) utilizadas nos períodos seguintes deste parágrafo mostra que ainda não adentramos a trama, porque estamos no pano de fundo do relato, como bem explicam Koch e Elias (2009, p. 173):

... a repetição de um mesmo tempo verbal pode informar ao nosso leitor que estamos narrando ou fazendo comentários, críticas discussões; no caso das narrativas, podemos assinalar o primeiro plano (as ações dos personagens, a trama propriamente dita) ou o segundo plano (descrições de espaços, ambientes, personagens).

Note-se que o desenrolar da trama vai se firmar no segundo parágrafo. A expressão temporal *No início da ocupação*, auxiliada pela forma verbal *entraram* no pretérito perfeito, anuncia que já nos encontramos no primeiro plano do relato; e que são as formas do imperfeito (*destacavam-se, eram, era*) que marcam o retorno ao segundo plano, na sequência. Isso ocorre porque “quando mudamos a sequência de tempos verbais que vínhamos repetindo, avisamos o leitor que vai ocorrer uma mudança, ou de plano (primeiro ou segundo plano) ou de atitude comunicativa (narrativa ou comentário)” (KOCH; ELIAS, 2009, p. 173).

O processo de alternância de atitude comunicativa nesse texto vai acontecer no terceiro parágrafo, quando há um novo comentário. Tecido pela escolha do pretérito perfeito simples (*viu*) e do futuro do pretérito (*Poderia dizer*) o referido comentário vai dar lugar novamente, na sequência, à escolha pelo segundo plano do relato, marcado pelas formas verbais do pretérito imperfeito *faziam nascer, expandiam-se e se alastrava*.

Outras expressões temporais são utilizadas ao longo do relato (*na época, em 1997, depois de muito tempo, naquela época*), que remetem ao tempo passado e são responsáveis por imprimir a progressão temática ao texto. As expressões não são tomadas de forma aleatória, ou “em sua forma neutra, lexicográfica” (BAKHTIN, 2003, p. 292), mas sim motivadas pelas especificidades do gênero memória.

Ao lado das expressões temporais que constituem o gênero, outras expressões, que também remetem ao passado, são utilizadas no relato (*não havia energia elétrica, não havia água encanada*). Essas expressões, além de denunciarem uma realidade de precariedade social vivida, remetem a uma

época quando nem todos os cidadãos desfrutavam de serviços básicos e, no caso específico da memória *Um segredo revelado*, é um dos fatores que caracterizam o gênero como sendo da ordem do *falar de si*, o que, para Bakhtin (2003, p. 293), expressa o fato de que “o gênero do discurso não é uma forma da língua, mas uma forma típica do enunciado; como tal forma, o gênero inclui certa expressão típica a ele inerente”.

Certamente, esse tipo de análise poderia se estender até o final do texto, quando a trama se encerra e o retorno ao comentário em tempo presente (marcado pelo advérbio *hoje* e pela forma verbal *está*) tem seu lugar como avaliação do fato relatado pela autora. Observe-se ainda que, ao finalizar a sua memória com o uso do presente do indicativo, a autora situa o leitor novamente no tempo presente e explicita que o seu “tesouro”, seu “segredo”, fora finalmente revelado. Esse efeito de sentido é potencializado pelo recurso linguístico de comparação entre presente e pretérito, explicitado pelo termo comparativo de conexão *como se* (**como se** *todos os sentimentos envolvidos nessa conquista*). Há, ainda, no último parágrafo, o uso do verbo no pretérito do modo subjuntivo (*fossem*) dizendo ao leitor que não há certezas envolvidas, mas possibilidades de sentimentos nos acontecimentos passados e vivenciados.

Uma análise linguística como esta, numa aula de Língua Portuguesa em que o professor mostre para seus alunos como as escolhas linguísticas do produtor desse texto do gênero *memória literária* são determinantes para a produção do sentido pretendido, evidencia que “a consciência do funcionamento da língua não é, em primeiro lugar, uma consciência normalizada, mas sim prática, ou operacional”, como destaca Coutinho (2012, p. 37). Focaliza, também, a incidência que o contexto de atividade exerce (ou pode exercer) sobre as possibilidades linguísticas mobilizadas na produção textual. Essa forma de análise deixa clara, ainda, “a (eventual) disparidade entre a gramática, enquanto representação fixada pela descrição linguística, e as possibilidades de uso da língua que o conhecimento, a experiência e as necessidades linguísticas dos falantes/escreventes autorizam” (COUTINHO, 2012 p. 28). Em outras palavras, e que nos parece o mais importante no contexto do presente trabalho: uma análise linguística que contextualize a gramática mostra como é viável, mas sobretudo urgente, ao professor de Língua Portuguesa abandonar velhas e questionáveis práticas de ensino da língua e tornar realidade, na contemporaneidade, o que em Possenti (1996),

Geraldi (1997) e Perini (1997) eram apenas sonho, mas em Antunes (2014) e Mendonça (2006) já toma ares de projeto.

Ao assumir essa abordagem de análise linguística com a gramática contextualizada, que ocorre em função do trabalho com os gêneros textuais/discursivos como objeto de ensino-aprendizagem da língua, o professor estará possibilitando que uma dimensão (re)signifique a outra e reconduzindo o aluno a uma posição responsiva ativa (BAKHTIN, 2003) diante do estudo muitas vezes insípido da gramática. Ou ainda, nas palavras de Antunes (2014), que o trabalho com a gramática de forma contextualizada tenha como objetivo primordial fazer que os alunos compreendam que os itens gramaticais concorrem para a “significação (macro ou microestrutural)” do gênero e que eles percebam, ainda, “que efeitos de sentido [os itens gramaticais] provocam; que funções desempenham; por que acontecem e como acontecem; nessa ou naquela posição; a que pretensões comunicativas respondem” (ANTUNES, 2014, p. 46).

Acreditamos ser esta uma das vias possíveis para que nosso problema linguístico deixe de ser os milhões de jovens que ainda estão fora da escola, os elevados índices de evasão escolar, a desconcertante porcentagem de analfabetismo funcional na população adulta brasileira, e mais: o vergonhoso patamar a que o país tem conseguido chegar, nos últimos anos, com a baixa performance estudantil brasileira nos rankings sobre proficiência leitora.

Referências

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

ANTUNES, I. *Gramática contextualizada: limpando “o pó das ideias simples”*. São Paulo: Parábola, 2014.

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. 2. ed. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979].

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC; SEF, 1998.

- BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, texto e discursos*: por um interacionismo sócio-textual/discursivo. Tradução Anna Rachel Machado; Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2003.
- COUTINHO, M. A. Dos gêneros de texto à gramática. *Delta*, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 27-50, 2012.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.
- FARACO, C. A. *Norma culta brasileira*: desfazendo alguns nós. São Paulo: Parábola, 2008.
- FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.
- GASPAROTI, L.; RUIZ, E. M. S. D. O ódio à língua portuguesa na internet: representações e ensino de língua materna. *Recorte*, Três Corações, v. 8, n. 2, p. 1-24, 2011. Disponível em: <<http://bit.do/cfM6e>>. Acesso em: 12 mar. 2015.
- GERALDI, J. W. Unidades básicas do ensino de português. In: GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997. p. 59-79.
- GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula*: leitura e produção. 2. ed. São Paulo: Ática, 1999.
- KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. *Ler e escrever*: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2009.
- LAJOLO, M. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, R. (Org.). *Leitura em crise na escola*: as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986. p. 51-62.

- MENDONÇA, M. Análise lingüística no Ensino Médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Org.). *Português no Ensino Médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 199-226.
- PERINI, M. A. Sofrendo a gramática (a matéria que ninguém aprende). In: PERINI, M. A. *Sofrendo a gramática*. São Paulo: Ática, 1997. p. 47-56.
- PERINI, M. A. *Gramática do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2010.
- POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- ROJO, R. H. R. Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos. In: ROJO, R. H. R. *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. Campinas: Mercado de Letras, 2000. p. 27-40.
- ROJO, R. H. R. Gênero de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao *trivium*? In: SIGNORINI, I.; BENTES, A. C. *[Re]discutir texto, gênero e discurso*. São Paulo: Parábola, 2008. p. 73-108.
- SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: DOLZ, J. ; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização Roxane Rojo; Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- VERÍSSIMO, L. F. O gigolô das palavras. In. VERÍSSIMO, L. F. *Para gostar de ler*. 10. ed. v. 14. São Paulo: Ática, 2002. p. 77-78.

Recebido em: 01/10/2015

Aceito: 01/04/2016