

# Leitura e análise lingüística: diagnóstico e proposta de intervenção

Alba Maria Perfeito<sup>1\*</sup>, Sandra Regina Cecilio<sup>1</sup> e Terezinha da Conceição Costa-Hübes<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas, Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Rod. Celso Garcia Cid, PR 445, km 380, Cx. Postal 6001, 86051-990, Londrina, Paraná, Brasil. <sup>2</sup>Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, Paraná, Brasil. \*Autor para correspondência. E-mail: perfetto\_3@hotmail.com

**RESUMO.** O presente trabalho apresenta dados oriundos do projeto de pesquisa de cunho processual e etnográfico *Escrita e ensino gramatical: um novo olhar para um velho problema (UEL)*, que assinala o processo de diagnóstico e discute proposta de intervenção no trabalho pedagógico do professor das séries finais do ensino fundamental sobre o gênero discursivo/artigo de opinião. Assim, abordamos diagnósticos realizados em quatro séries do ensino fundamental em escolas públicas das cidades de Londrina e Maringá, Estado do Paraná. O material analisado constituiu-se elemento deflagrador do processo de intervenção: a contextualização do ensino gramatical às atividades de leitura, de produção/refacção textual, a partir das necessidades e/ou dificuldades docentes, que leva em conta a(s) concepção(ões) de linguagem que – consciente ou inconscientemente – os professores de Língua Portuguesa podem assumir.

**Palavras-chave:** pesquisa sobre ensino gramatical, diagnóstico de pesquisa, proposta de intervenção, concepções de linguagem.

**ABSTRACT. Reading and linguistic analysis: diagnosis and intervention proposal.**

This paper presents data from *Writing and grammar teaching: a new look at an old problem* (State University of Londrina, Brazil), a research project of procedural and ethnographic basis that describes the diagnostic process and discusses a proposal for intervention in the pedagogic approach of teachers in the latter grades of middle school about approaching discursive genre/opinion article. Thus, we approach the diagnosis accomplished in four middle-school grades, in public schools in the cities of Londrina and Maringá, State of Paraná, Brazil. The data analyzed constituted the trigger element of the intervention process: the contextualization of grammar teaching to the practices of reading and writing/rewriting, taking into account the needs and/or difficulties of Portuguese language teachers and the language conception(s) that – consciously or unconsciously – they seem to hold.

**Key words:** grammar teaching research, research diagnosis, intervention proposal, language conceptions.

## Introdução

As concepções de linguagem relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa têm sido abordadas, embora de forma sucinta, por diversos autores. Nesse sentido, ao discutir uma alternativa de ação para a crise de ensino instalada no país há cerca de 30 anos, particularmente a de Língua Portuguesa, Geraldí (1984, p. 42) propõe uma questão prévia a respeito do processo de ensino-aprendizagem: “para que ensinamos o que ensinamos?” e sua correlata “para que as crianças aprendem o que aprendem?”.

Conforme o autor e outros estudiosos da área, no caso específico do ensino da língua materna, a possível resposta envolve a articulação metodológica entre uma concepção de linguagem e sua correlação com a postura educacional. Atendo-se a considerar o aspecto relativo à concepção de linguagem, Geraldí (1984) propõe, basicamente, três modos de concebê-la: como

expressão do pensamento, como instrumento de comunicação e como forma de interação.

Consideramos que a discussão desse tema é de fundamental relevância nos cursos de formação de professores de Língua Portuguesa e concordamos com Travaglia (1996), quando assinala a importância de o professor conceber a natureza fundamental da linguagem, propondo as mesmas três possibilidades antes observadas.

Diante disso e assumindo a concepção de linguagem como forma de interação entre os sujeitos como norte para nossas reflexões, objetivamos, neste artigo, apresentar estudos e discussões realizadas no Projeto de Pesquisa *Escrita e ensino gramatical: um novo olhar para um velho problema*, constituído por professores, alunos de graduação e pós-graduação da Universidade Estadual de Londrina (UEL), com colaboradores da Universidade do Norte do Paraná (Unopar), da Universidade Estadual de Maringá

(UEM) e da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste).

O Projeto, em Linguística Aplicada, de cunho processual e etnográfico, diagnosticou, por meio da gravação em 20 horas-aula consecutivas, em turmas de 4<sup>as</sup> e 8<sup>as</sup> séries do ensino fundamental, nas cidades de Londrina e Maringá, o ensino da gramática levado a efeito pelos docentes e encontra-se, atualmente, em processo de intervenção junto aos professores das escolas-alvo, no que se refere a possibilidades de abordagem do ensino. De forma geral, apesar de se saber, pelo menos no plano teórico, da existência de três práticas interdependentes a serem trabalhadas nas aulas de Língua Portuguesa – leitura, análise linguística, incluindo-se a gramática, e produção textual (Geraldí, 1984; Brasil, 1998) –, o diagnóstico revelou que há uma desarticulação entre elas, uma vez que não se considera o texto como ponto de partida e chegada de todo o processo de ensino-aprendizagem (o texto como unidade de significação, na articulação das práticas de leitura, de gramática e de produção).

Nesse sentido, discutiremos brevemente as concepções de linguagem, relacionando-as ao ensino gramatical e, após análise de recortes de diagnósticos, apresentaremos, ao final do artigo, uma proposta de intervenção no estudo do gênero discursivo “artigo de opinião”.

### Concepções de linguagem e ensino gramatical

A concepção de linguagem como expressão de pensamento é um princípio sustentado pela tradição gramatical grega, passando pelos latinos, pela Idade Média e pela Moderna, teoricamente só rompida no início do século XX, de forma efetiva, por Saussure (1969). Preconiza que a expressão é produzida no interior da mente dos indivíduos. E da capacidade de o homem organizar a lógica do pensamento dependerá a exteriorização do mesmo (do pensamento), por meio de linguagem articulada e organizada. Assim, a linguagem é considerada a “tradução” do pensamento.

Essa concepção fundamenta os estudos tradicionais de língua e parte da hipótese de que a natureza da linguagem é racional, por entender que os homens pensam conforme regras universais (de classificação, divisão e segmentação do universo).

Se há princípios gerais e racionais a serem seguidos para a organização do pensamento e, neste sentido, da linguagem, passam-se a exigir clareza e precisão dos falantes, pois as regras *a serem seguidas* são as normas do *bem falar e do bem escrever*.

Trata-se, portanto, de um ensino de língua que enfatiza a gramática teórico-normativa: conceituar,

classificar, para, sobretudo, entender e seguir as prescrições, em relação à concordância, à regência, à acentuação, à pontuação, ao uso ortográfico etc. O eixo da progressão curricular dos manuais didáticos são os itens gramaticais.

Na linguagem entendida como instrumento de comunicação, a língua é vista, a-historicamente, como um código, capaz de transmitir uma mensagem de um emissor a um receptor, isolada de sua utilização.

O estruturalismo e a teoria da comunicação e o behaviorismo, sobretudo, serviram de fundamento na produção de um modelo de ensino de Língua Portuguesa, enfatizado a partir da promulgação das Leis de Diretrizes e Bases 5.692, de 1971, no Brasil.

Em termos gramaticais, sem o abandono do ensino da gramática tradicional na prática, a concepção de linguagem como forma de comunicação focaliza o estudo dos fatos linguísticos por intermédio de exercícios estruturais morfosintáticos, na busca da internalização inconsciente de hábitos linguísticos, próprios da norma *culta*. Tal é revelado, por exemplo, em livros didáticos ou em apostilas que apresentam exercícios mecânicos a exemplo: atividades de seguir modelo(s), de múltipla escolha e/ou de completar lacunas.

A linguagem pode ser concebida, no entanto, como forma de interação. Isto significa entendê-la como um trabalho coletivo, portanto em sua natureza sócio-histórica e, então, “como uma ação orientada para uma finalidade específica [...] que se realiza nas práticas sociais existentes, nos diferentes grupos sociais, nos distintos momentos da história” (Brasil, 1998, p. 20). O diálogo entre sujeitos, assim, de forma ampla, é tomado como caracterizador da linguagem.

Nessa perspectiva, discurso, gênero e texto, e não mais possibilidades de explicação dos fenômenos básicos da frase, passam a ser considerados. Ademais, a questão do sujeito é retomada em várias áreas de estudo.

No dizer de Travaglia (1996), a concepção de linguagem em pauta recebeu contribuições de várias áreas de estudos mais recentes, que buscaram analisar a linguagem em situação de uso, abrigadas em um grande rótulo: *linguística da enunciação* (a Teoria da Enunciação de Benveniste, a Pragmática, a Semântica Argumentativa, a Análise da Conversação, a Análise do Discurso, a Linguística Textual, a Sociolinguística e a Enunciação Dialógica de Bakhtin).

Priorizaremos, brevemente, neste estudo, aspectos teóricos sobre as idéias bakhtinianas - que,

disseminadas na década de 80, sedimentam-se na década posterior - em relação ao processo de ensino-aprendizagem de língua materna, ao analisar a linguagem na perspectiva dialógica e enfatizar os *gêneros discursivos* como elementos organizadores do processo discursivo.

Conforme a visão dialógica de Bakhtin (1988), é na interação verbal, estabelecida pela língua com o sujeito falante e com os textos anteriores, e posteriores, que a palavra (signo social e ideológico) se torna real e ganha diferentes sentidos, conforme o contexto.

Para o mesmo autor (Bakhtin, 1992), os *modos de dizer* de cada indivíduo (a mobilização de recursos lingüístico-expressivos pelo locutor) são realizados a partir das possibilidades oferecidas pela língua e só podem se concretizar por meio dos *gêneros discursivos* - enunciados relativamente estáveis, veiculados nas diferentes áreas de atividade humana e se caracterizam pelo(a):

- *conteúdo temático*: “o que é e pode ser dizível nos textos pertencentes a um gênero” (Brasil, 1998, p. 21);
- *construção composicional*: a estrutura (o arranjo interno) de textos pertencentes a um gênero;
- *estilo*: os recursos lingüísticos do gênero e as marcas enunciativas do produtor do texto.

Desse modo, podemos considerar que, na concepção interativa de linguagem, o discurso, quando produzido, manifesta-se por meio de textos, e todo o texto se organiza dentro de determinado gênero discursivo.

Em termos pedagógicos, tomando a linguagem na percepção discursiva, os *gêneros discursivos*, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998), tornam-se *objeto de ensino* (responsáveis pela articulação/progressão dos programas curriculares), uma vez que se concretizam nos textos (unidades de ensino) que circulam na sociedade.

Embora os *gêneros discursivos* sejam inúmeros e sofram constantes mudanças e hibridizações, uma tarefa difícil é a de categorizá-los. Todavia, constituiu-se, pensamos, em trabalho necessário no processo de transposição didática.

Acreditamos que para a abordagem em sala de aula, em termos de *categorização*, seja mais produtiva a proposta de Dolz e Schneuwly (1996; 2004), como “eixo de articulação/progressão curricular, já que a própria diversidade dos gêneros, seu número muito grande, sua impossibilidade de sistematização, impede-nos, pois, de tomá-los como unidade de base para a progressão” (Dolz e Schneuwly, 2004, p. 57).

Os autores postulam que os gêneros discursivos podem ser *agrupados*, no processo de ensino-aprendizagem, em função de regularidades.

Propõem, deste modo, os agrupamentos dos gêneros em *ordens*, a partir do *domínio social* (áreas de atividade humana em que circulam); *tipologia* (estrutura, construção composicional) e *capacidades de linguagem*: do narrar; do relatar; do argumentar; do expor e do prescrever.

Nessa ótica o *gênero discursivo* é tomado como *objeto de ensino* de língua, e o *texto*, como *unidade de significação e de ensino* por meio do qual são integradas, *sem artificialidade*, as práticas de leitura, de análise lingüística e de produção/refacção textual.

Sob o enfoque em tela, discutiremos, especificamente, a abordagem de análise lingüística do ensino gramatical.

### Análise lingüística

Compreendemos, por análise lingüística, o processo reflexivo – epilingüístico – (Geraldí, 1997) dos sujeitos-aprendizes, em relação à movimentação de recursos lexicais e gramaticais e na construção/composição - concretizada em textos pertencentes a determinado(s) *gêneros discursivo(s)*, considerando seu suporte, meio/época de circulação e de interlocução (contexto de produção) - veiculados ao processo de leitura, de construção e de reescrita textuais (mediado pelo professor).

Em decorrência, sugerimos que, conforme Perfeito (2005), contextualizadamente, a análise lingüística possa ser levada a efeito em dois momentos:

- na mobilização dos *recursos* lingüístico-expressivos, propiciando a co-produção de sentidos, no processo de leitura, tendo em vista o(s) *gênero(s) discursivo(s)* em que os textos são apresentados. Abordagem priorizada neste artigo;

- no momento da reescrita textual, local de análise da produção de sentidos; de *aplicação* de elementos, referentes ao arranjo composicional, às marcas lingüísticas (do *gênero*) e enunciativas (do sujeito-autor), de acordo com o *gênero(s) discursivo(s)* selecionado(s) e com o contexto de produção, na elaboração do texto. E, dessa feita, oportunizar a maior abordagem de aspectos formais e da coerência (progressão, retomada, relação de sentidos entre as partes do texto e não-contradição), sempre de acordo com a situação de comunicação, socialmente produzida.

### Análise e discussão das transcrições

Os excertos retirados do *corpus* em quatro escolas da rede pública – duas quartas séries e duas oitavas séries – já diagnosticados (em dissertações e monografia) e discutidos com os próprios discentes,

em fase de intervenção, são reveladores da(s) concepção(ões) de linguagem dos professores, ou do livro didático/apostila dos quais são seguidores. Cabe ressaltar a boa vontade e presteza com que os docentes em pauta se engajaram na pesquisa, a fim de “aprimorar” sua formação, sobretudo referente ao ensino gramatical.

No primeiro excerto, uma professora de 4ª série de escola municipal, licenciada em Educação Física, utilizando uma apostila *didatizada*, revela, em sua prática, a visão descontextualizada, tradicional do ensino gramatical, e ainda, aborda conceitos equivocados.

Exemplo 1:

P: isso ... por que ( ) que é diminutivo ... às vezes a gente acha que tudo que é pequenininho termina com INHO ou com INHA não é?

AA: é ... ( )

P: ( ) quando é aumentativo termina em ÃO

AA: ( )

P: genTE .... vamos ver alguns exemplos que às vezes a gente acha que tá errado ... tá?

A1: certo ...

A2: ( ) isso aqui é verbo?

P: olha lá eu vou ler ... o da fala normal e vocês vão ler o diminutivo ... tá bom?

[ ]

P: anel

AA: anelzinho

P: árvore

AA: arvorezinha

P: barba

AA: ( )

((uma parte diz barbinha e outra, barbicha))

((em seguida, risos e um comentário incompreensível da professora))

[...]

a1: ( ) tia agora vamos ( )?

P: não .... ( ) que vocês falem o aumentativo

((alguns alunos reclamam))

P: olha lá ... (gato)

AA: gato

P: anel

AA: anelão

[...]

P: nariz

AA: narigão

P: não é narizão ... é narigão...

((risos))

P: ( ) não é narizudo não ...

((risos))

(Cheron, 2004, p. 46-47).

Cheron (2004, p. 47), ao focalizar o trabalho docente descontextualizado, observa, pela leitura dos trechos, que a professora afirma que nem tudo terminado em *inho* ou *inha* diz respeito ao diminutivo. E o mesmo acontece para a terminação

*ão*, no que se refere ao aumentativo. A professora lança mão de exemplos de certas exceções, utilizadas pela linguagem-padrão, porém sem nenhuma explicitação a respeito, sobretudo, quanto ao papel das consoantes de ligação e ao uso popular de alguns aumentativos. Desta forma, podemos afirmar que a concepção de linguagem que transparece no excerto é a de *linguagem como expressão do pensamento*, uma vez que a atividade se prende a um princípio normativo, ditado pelas regras do *bem falar* e do *bem escrever*.

Essa mesma visão é, muitas vezes, compartilhada também por docentes seguidores de apostilas e/ou livros didáticos, professores de 4ª e 8ª séries, que se propõem *interativos*. Contudo, oscilam ainda entre uma abordagem tradicional, o uso do texto como pretexto e, às vezes, conseguem *contextualizar* algum aspecto gramatical. Vejamos a análise elaborada por Porto (2004) e Nantes (2005):

Exemplo 2:

A professora passa uma outra atividade, na qual os alunos colocam vírgulas em frases retiradas do próprio texto. Essa atividade está desvinculada da anterior e do contexto, por isso pode ser caracterizada como um exemplo de ensino tradicional de gramática.

Coloque vírgulas nas frases abaixo:

Vaska o gato malandro continuou comendo o frango  
Gato guloso miserável patife padrão saia já daí  
O cozinheiro mestre em culinária gastou à toa sua oratória  
O cozinheiro fez o assado saiu para beber conversou com o compadre voltou para o restaurante.

A princípio, há interação e reflexão sobre o uso da vírgula, quando uma aluna comenta uma situação de uso e cita um exemplo.

P: só um minutinho ... atenção ... primeiro eu gostaria que vocês fizessem esse aqui ... parem um pouquinho para eu explicar a segunda atividade ... a segunda atividade é colocação de vírgulas ... **quando é que a gente pode colocar vírgula em determinadas orações** ... em determinadas frases? ... como? ...

P: no começo?

A: **depois que eu chamo uma pessoa** ...

P: depois que eu chamo uma pessoa ... então em um **chamamento** ...

quando eu chamo alguém ... depois do nome dessa pessoa ... ou se eu falo com essa pessoa eu coloco vírgulas ... você pode dar um exemplo?

A: **Natália ... venha tomar banho pra jantar** ...

P: onde cê colocaria vírgula?

A: depois de Natália ...

Mas, na seqüência, a docente começa a relatar todos os possíveis usos dessa pontuação, restringindo a participação dos alunos no processo de reflexão e de

análise sobre os recursos da língua (Porto, 2004, p. 62-63).

### Exemplo 3:

Ainda nessa aula (discussão descontextualizada sobre pontuação), ao ler o enunciado do exercício sobre a vírgula - *Explique o sentido de cada frase, observando a posição ocupada pela vírgula ou a ausência dela* - a professora adotou uma postura metodológica - apesar do trabalho sobre a vírgula, como dissemos, descontextualizado na apostila - que consideramos relevante: aproveitou o próprio enunciado do exercício para abordar o ensino gramatical, no caso específico se refere à retomada pronominal:

P: [...] explique o sentido de cada frase... observando a posição ocupada pela **vírgula**... ou a ausência **dela**... **quem que é esse dela aqui?**

AA: a vírgula

P: auSÊNcia?

AA: da vírgula

P: da vírgula... então o **dela** está se referindo à... vírgula... então pra não repetir... **foi substituído por um pronome** ali... tá? então expliquem a/a posição ocupada pela vírgula ou a ausência... da vírgula... então esse **dela** é extremamente importante... alguns exercícios que eu vi no **banco de itens**... do CES\* ali do centro... não deve ser diferente de lá... pedem pra que faça essa reflexão "olha essa palavra está se referindo a qual palavra na frase anterior" ou às vezes é só uma letra de música mas assim... quem que é esse sua... sua eh:... a quem está se referindo... então sempre que eu me lembrar disso que eu puder eu vou estar fazendo esse exercício com voCÊS... "que é pedindo no banco de itens pra que vocês estendam os enunciados também porque isso é fundamental quando eu vou estar fazendo o exercício".

\* Centro de Ensino Supletivo (Nantes, 2005, p. 96-97).

A oscilação, no modo de abordar o ensino gramatical, pode ser explicitada da seguinte maneira: no excerto dois, observamos que a professora, ao discutir exercícios apresentados pelo livro didático que utilizavam o texto como pretexto, para exercitar o uso da vírgula, tenta a interação, porém sucumbe à apresentação de várias regras de uso da mesma. No exemplo três, o exercício também é retirado da apostila, contudo a docente busca tecer algumas relações/reflexões com seus alunos, ao discutir um exemplo de coesão referencial no próprio enunciado do exercício, entretanto avança em suas explicitações com outros exemplos de coesão referencial, esquecendo-se, momentaneamente, que o conteúdo ministrado é outro, ou seja, ambas procuram, em determinados momentos, a contextualização, porém em exercícios ou explicitações divorciados do processo de construção (de efeitos) de sentidos dos

textos anteriormente abordados.

Talvez sejam docentes que já tenham ouvido algo a respeito de gramática contextualizada, em cursos de capacitação e/ou na própria licenciatura, todavia parecem ter incorporado apenas *fragmentos discursivos*. É provável não saberem o *porquê* da mudança de propostas de ensino, por não lhes ter sido oportunizado um maior contato teórico-prático, para se situarem, pedagogicamente, em meio às concepções de linguagem.

A mais efetiva prática, em termos de concepção interativa (contextualizada) de ensino gramatical, relacionada às marcas lingüísticas de um texto de determinado gênero, é realizada por uma participante do projeto e ex-aluna de Mestrado em Estudos da Linguagem na UEL, em pesquisa-ação, na 8ª série, ao abordar o gênero discursivo artigo de opinião, com o texto *A beleza não é um atributo fundamental*, de Luiz Alberto PY, veiculado na revista *Caras* e difundido em um livro didático de 8ª série (Cereja e Magalhães, 1998, p. 84). Ainda que enfocando a tipologia tradicional, no caso dissertativa, contextualizou o ensino gramatical, analisando o(s) efeito(s) de sentido propiciados pelos operadores argumentativos e modalizadores, como marca lingüística do gênero em pauta. Parte de seu relato e da análise de sua experiência é feita a seguir:

### Exemplo 4:

A docente procurou ensejar a observação de que, a partir do segundo parágrafo, o autor começa a manifestar seu ponto de vista e buscou, na materialidade lingüística do texto, elementos cujos efeitos de sentido seriam relevantes na argumentação exposta pelo autor

P – entre muitos mitos... entre os mitos do amor... está o mito da beleza... a beleza influencia no relacionamento amoroso... é isso que ele fala... mas essa não é a opinião dele... aí no segundo parágrafo... começa com que expressão... o segundo parágrafo?

A6 – no entanto

P – no entanto... o que significa essa expressão?

A2 – quanto mais ( )

P – tenta trocar essa expressão por uma outra que tenha o mesmo significado... ou uma palavra

A3 – mas

P – mas... (escrevendo no quadro) no entanto é a mesma coisa que mas... porém... contudo... entretanto... e que isso significa?

A7 – uma expressão contrária

P – uma expressão contrária... então... o Douglas falou uma expressão contrária... é isso... esse no entanto vai indicar algo contrário... algo contrário a quê? àquilo que já foi dito... então esse no entanto já é uma marca de que o autor não concorda com isso que foi falado no primeiro parágrafo... não é a opinião dele... a beleza influencia no amor... e se nós continuarmos ali óh... 'no entanto as coisas não se

passam bem assim na realidade'... comprovamos que essa realmente não é a opinião dele... e a partir daqui... a partir do segundo parágrafo... ele começa a defender o ponto de vista dele... de que a beleza não é o fundamental... só essa expressão já é uma marca... é uma prova aqui no texto... é uma marca lingüística... é uma marca textual de que a opinião dele não é esta... ele não comunga com essa idéia aqui de que beleza é fundamental (Cecílio, 2004, p. 107).

Podemos notar, pelo exemplo 4, que a docente, em um trabalho reflexivo, analisa que percorreu o segundo parágrafo, juntamente com os alunos (embora ocupe espaço bem maior nos turnos de fala), na averiguação das marcas lingüísticas e na construção dos efeitos de sentido do texto que podem desvelar o ponto de vista do autor. Para Cecílio (2004), a primeira marca reveladora de que o autor do texto não adere à opinião geral, sobre os mitos do amor e sobre a opinião de que a paixão pede a beleza para crescer, é a expressão *no entanto*, no princípio do segundo parágrafo. Assinala que, apesar de *Py* já ter mencionado, no início do texto, que os mitos do amor são muito acreditados, mas não são comprovados, é por meio da conjunção adversativa que o leitor pode perceber a diferente opinião do autor daquela explicitada no primeiro parágrafo. Assim, expressões como *no entanto*, *mas*, *porém*, *contudo*, *entretanto* servem, genericamente falando, para contestar idéias de outras pessoas ou idéias já ditas ou acreditadas, como, neste caso, a opinião do autor do texto, no que se refere ao ponto de vista "geral".

Outra marca adversativa destacada foi o uso do elemento coesivo *porém*, no quinto parágrafo.

P – mas o autor diz também que a pessoa bonita tem problemas... com isso... a beleza pode criar problemas para a pessoa bonita... ele fala até aqui no enunciado 'porém... em contrapartida'... o que significa esse em contrapartida?

((alguns alunos arriscam))

P- ah? o que vocês acham que é esse em contrapartida? vai dar uma idéia de que agora?

A7 – o oposto

P – o oposto... por um lado... olha aqui óh... por um lado a beleza facilita... abre portas... em contrapartida ou POR OUTRO LADO... a beleza cria problemas... que problemas são esses... segundo o autor?

A2 – ah... os outros têm inveja

P – inveja?... mas o autor falou em inveja?

A3 – não

P – de acordo com a visão do autor primeiro

A2 – que muitas vezes eles... tipo assim... confiam naquela pessoa por ela ser bonita... só que muitas vezes ela não tem capacidade de fazer muita coisa e

eles ficam esperando que ela faça muito mas só que ela não tem capacidade... e só... vê a beleza dela... por ela ser bonita... mas às vezes não tem capacidade

[...]

P – na visão do autor... e vocês acham que é só assim? o contrário acontece também? na visão de vocês agora... não acontece... não tem gente que fala assim... ah aquela pessoa é bonita mas deve ser burra... principalmente com a mulheres?

A4 – tem

P – ou também... é feia... mas pelo menos deve ser inteligente? existem esses comentários também... o autor não falou sobre isso... por que será que o autor não tocou nesse assunto?

(...)

P – qual o ponto de vista que ele quer defender?

AA – que a beleza não é fundamental

**P – que a beleza NÃO É fundamental... não é um atributo fundamental... então ele tá mostrando que a beleza pode abrir portas mas isso também... por outro lado.. isso também pode criar problemas pra pessoa... vão cobrar demais da pessoa... vão cobrar demais da pessoa bonita... não é?...**

(Cecílio, 2004, p. 108-109).

Ao discutir com os alunos o uso da adversativa *porém*, a professora-sujeito analisou os sentidos que a expressão carrega consigo no contexto. A conjunção, nesta situação, não criou o efeito de sentido de contestar uma idéia, porém, pela leitura realizada, pôde-se inferir que há outros fatos, diferentes dos já mencionados e caracterizados como positivos, os quais acabam trazendo problemas para a pessoa bonita, como as cobranças demasiadas, eventualmente dirigidas pela sociedade a ela, vendendo-a como a expressão externa de algo interno. O uso do elemento coesivo *porém*, neste contexto, encontra-se pleno de outros valores semânticos, diferentemente da marca lingüística *no entanto*, que inicia o segundo parágrafo.

Outra marca lingüística, a respeito da qual foi chamada a atenção dos alunos, foi o uso de modalizadores, que deram ao texto certo efeito de distanciamento ou de atenuação do autor, em relação ao seu ponto de vista, em determinados momentos. Embora seja um texto de opinião, o autor abordou idéias bastante conhecidas. Trabalhando com generalizações, ele incorpora outras vozes ao seu discurso, evitando cair em opiniões estritamente pessoais. Segundo Cecílio (2004), as marcas provocadoras dessa leitura são, principalmente, os modalizadores *podemos*, *tendemos*, representados nas formas verbais utilizadas na primeira pessoa do plural, como: *podemos tomar*, *tendemos a acreditar* e, inclusive, o uso de formas verbais com o pronome apassivador *se*, que delega ao texto sentidos de

impessoalidade.

A professora, em determinado momento, remete, reflexivamente, os estudantes ao último parágrafo para atentarem como o autor se revela, quando, ao fazer uso do advérbio *realmente*, assume seu discurso, posicionando-se diante dos valores discutidos em todo o texto. O uso do modalizador, em tela, indica a adesão do autor à tese de que a beleza física não é um atributo fundamental e, ainda, de que sua opinião pessoal foi “explicitada”, assinalando que ele considera os valores interiores e atitudes *de amor, carinho e cuidado consigo mesmo* mais valiosos que a beleza natural.

Diante disso, percebemos que a docente propicia aos seus alunos a compreensão da relevância de algumas marcas de linguagem no processo de leitura de um artigo de opinião.

O texto utilizado por Cecílio (2004) foi objeto de discussão no projeto de pesquisa *Escrita e Ensino Gramatical: um novo olhar para um velho problema*, levando-nos a propor um trabalho de análise lingüística do gênero artigo de opinião, contextualizado com maior embasamento teórico, a partir dele.

### Uma possibilidade de abordagem gramatical

As discussões realizadas no projeto de pesquisa (incluindo os professores-sujeitos da rede pública de ensino que participam do projeto) têm considerado o gênero discursivo como objeto de ensino – eixo de articulação e de progressão curricular e, conforme já posto, o texto passa a ser concebido como unidade de significação e de ensino por meio do qual são integradas as práticas de leitura, de análise lingüística e de produção/refação textual.

Conseqüentemente, o gênero visa proporcionar ao aluno a ampliação do horizonte discursivo por abordar propósitos diferentes, com sócio-histórias diversas. Corroboramos Barbosa (2000), ao postular que a apropriação de diferentes tipos de gêneros circulantes em diferentes esferas de interação permite ao aluno parâmetros mais claros, para compreender e produzir textos, e, ao professor, o estabelecimento de critérios para intervir eficazmente no processo da compreensão e da produção.

Desse modo, com orientação teórica de Bakhtin (1992), na caracterização dos gêneros (tema, construção composicional – estrutura – estilo e marcas lingüístico-enunciativas); de Rojo (2005), no que se refere ao conceito de gênero discursivo e na utilidade de sua aplicação didática; de Bronckart (1999), no que tange à categorização de condições de produção; de Dolz e Schneuwly (1996; 2004), em

termos de categorização dos gêneros em ordens e de sugestões didáticas e, também, de Barbosa (2003), como sugestão de transposição pedagógica, estamos, no momento, apreciando textos de variados gêneros (lendas, cartas de reclamação, narrativas curtas de aventuras, textos de divulgação científica, literatura de cordel, notícias, reportagens, editoriais etc.), com o objetivo primordial de discutir procedimentos de análise lingüística vinculada à co-produção de sentidos do texto, tendo em vista a prática de sala de aula. Além disso, propostas de atividades integradas estão sendo encaminhadas/discutidas com os professores-sujeitos do projeto.

### O que é um artigo de opinião?

Segundo Bräkling (2000, p. 266), via artigo de opinião:

[...] se busca convencer o outro de uma determinada idéia, influenciá-lo, transformar seus valores, por meio de um processo de argumentação a favor de uma determinada posição assumida pelo produtor e de refutação de possíveis opiniões divergentes. É um processo que prevê operação constante de sustentação de afirmações realizadas, por meio de apresentação de dados consistentes, que possam convencer o interlocutor.

Nesse sentido, pertencente ao agrupamento de gêneros da ordem do argumentar (Dolz e Schneuwly, 1996; 2004), o artigo de opinião, situando-se na esfera de comunicação (domínio social) de assuntos/temas controversos, suscita polêmicas que exigem do produtor a organização do texto, em termos de negociação e tomada de posição. Assim, para a escrita do gênero em pauta, é necessário colocar-se no lugar do outro, antecipando suas posições de modo a poder influenciá-lo e, tradicionalmente, apresentando idéias (pontos de vista), justificativas/sustentações, negociações e conclusão.

O artigo de opinião costuma circular em jornais diários, semanais ou mensais; em revistas semanais ou mensais, de caráter prioritariamente informativo.

As marcas de linguagem mais relevantes desse gênero, segundo Bräkling (2000), são: a organização do discurso, quase sempre, em terceira pessoa; o uso do presente do indicativo – ou do subjuntivo – na apresentação das idéias, dos argumentos e contra-argumentos; a possibilidade de utilização do pretérito em explicitações ou apresentação de dados; a presença de discursos alheios; a articulação coesiva sustentada por operadores argumentativos e, acrescentamos, o uso dos modalizadores.

Uma proposta de organização didática do artigo de opinião (e de qualquer gênero discursivo) não

deve prescindir, inicialmente, do levantamento das condições de produção e, então, da definição dos interlocutores; da explicitação da finalidade para a qual se coloca; da definição do suporte (portador) de publicação e do local época de circulação do produto final.

### Por que abordar o artigo de opinião na escola?

De acordo com Bräkling (2000), o contato do aluno com o artigo de opinião possibilita-lhe a concepção crítica da realidade, o “olhar” para diferentes pontos de vista e a experiência de situações que lhe permitam organizar o seu “real”, direcionando-o ou transformando-o. Ainda, a possibilidade de questionar valores, de recusá-los ou de aceitá-los contribui no processo de formação do adolescente, sobretudo, na re(constituição) de sua identidade, ao provocar uma “re-significação de relações que as pessoas passam a estabelecer com o outro, com o mundo e consigo próprio” (Bräkling, 2000, p. 222).

Com tal enfoque, entendendo o compromisso da escola com a formação cidadã, a abordagem do artigo de opinião objetiva criar uma situação comunicativa, em sala de aula, de compreensão e de escrita analíticas, críticas e reflexivas, que se iniciam, propiciando ao discente a consideração de diferentes “sentidos”, produzidos por diferentes alunos, em diversas áreas de comunicação social das quais participa – igreja, clube, círculo esportivo etc. Mas que ampliam, em termos de progressão espiral, no contato com diferentes temas em curso em outras diversas esferas de atividades humanas.

E, dessa maneira, o intuito é de ensejar ao educando a interação com diferentes posições, a respeito de diferentes assuntos; a explicitação de valores e ideologias subjacentes, assim como a possibilidade de sustentação/refutação de pontos de vista, seja oralmente ou por escrito. Assinalamos, contudo, ser a escrita o objeto de estudo do projeto de pesquisa em foco.

### Análise de um artigo de opinião

#### O texto

A escolha do texto *A beleza não é um atributo fundamental*, difundido em um livro didático de 8ª série (Cereja e Magalhães, 1998, p. 84) e material de pesquisa-ação de Cecílio (2004), deve-se ao fato de o mesmo contemplar um tema que perpassa, de forma muito relevante, o mundo adolescente. Tal artigo, supomos, resguardadas as devidas realidades vivenciadas por professores e alunos, deva, *a priori*, ser focalizado nas últimas séries do ensino

fundamental ou na série inicial do ensino médio com certo diferencial de abordagem do que a apresentada na pesquisa e no manual didático (o tratamento do artigo de opinião apenas como um exemplo da tipologia dissertativo-argumentativa).

#### A beleza não é um atributo fundamental

Entre os **mitos do amor\*** – não provados, **porém** muito acreditados – encontra-se o **da beleza**. **Diz-se** que a paixão pede a beleza para crescer e nosso querido poeta **Vinícius de Moraes chegou ao extremo** de afirmar: “*As feias que me perdoem, mas beleza é fundamental*”. Já na **descrição homérica** da guerra de Tróia, **atribuíu-se** o conflito à beleza de Helena, reforçando a crença no poder da estética e em sua importância para o florescimento do amor.

**No entanto**, as coisas não se passam **bem assim** na realidade. **Se** a beleza fosse imprescindível para o amor, onde **ficariam** todos os feios e as feias que conhecemos, **provavelmente** a maior parte da população? Eles **precisariam** perguntar ao **poeta** para que seria a beleza fundamental. **Como a beleza é menos freqüente do que a feiúra, podemos presumir** que a maioria formada pelos feios dê valor à qualidade que lhes é ausente e, por essa razão, haveria uma ponderável parcela de pessoas valorizando, **até excessivamente**, a beleza como qualidade importante na busca de um parceiro. Para confirmar essa hipótese, **podemos** tomar o exemplo do próprio **Vinícius de Moraes**, que **certamente** já não primava pela beleza na época em que **criou** a famosa frase.

**Freqüentemente**, vemos casais que nos chamam a atenção **exatamente** por serem **singularmente** díspares, **pois** enquanto um é muito bonito, o outro é bem o contrário. **É provável que isso se deva** a um fenômeno bastante comum – a atração dos opostos. Tanto quanto uma pessoa feia **pode** valorizar a beleza como qualidade que busca em seu parceiro, a pessoa bonita **pode** se desinteressar por uma qualidade que, para ela, não passa de um dom natural, **em geral escassamente** apreciado por não ser fruto de um especial esforço, por não ser uma conquista, **mas** algo recebido, **por assim dizer, de mão beijada**.

**Na verdade**, se pensarmos **friamente**, a beleza – como característica desejada no parceiro que buscamos – **deve vir** numa posição **não muito destacada, visto que** existem muitas outras qualidades que são **de fato mais fundamentais** quando procuramos nosso companheiro de viagem pela vida. **Honestidade, inteligência, capacidade de amar, diligência, generosidade, bondade, disciplina pessoal e saúde** são algumas das qualidades que valorizam uma pessoa mais que **simplesmente** sua formosura. Daí a sabedoria popular afirmar que **“beleza não põe mesa”**.

**Não resta a menor dúvida de que** a beleza abre as portas, facilita um primeiro contato, cria uma impressão favorável e uma predisposição positiva nas pessoas. **Até porque** ela **tende** a ser vista como a expressão externa de algo interno, ou seja, mostra-se como uma prévia de qualidade a serem percebidas posteriormente. **Tendemos** a acreditar que uma pessoa é boa e inteligente **simplesmente** porque é bela. Isso, **porém, pode** se tornar uma faca de dois gumes na medida em que se passa a esperar um **melhor** desempenho e um **maior** leque de qualidades em uma pessoa, **apenas** pelo fato de ela ser bonita.

**É muito comum** encontrarmos entre as mulheres – como **corolário** do mito da beleza fundamental – um outro mito: o **da capa de revista**. Muitas mulheres **tendem** a ficar inseguras quando disputam um namorado com outra que consideram mais bonita ou quando percebem seu homem manifestar interesse por uma mulher do tipo "capa de revista". **Na imaginação, acolhem** a idéia de que os homens **tenderiam** a procurar mulheres **especialmente** bonitas para serem suas parceiras, o que **viria** a se encaixar com a idéia de que a beleza seria mesmo a qualidade **mais** valorizada por eles. Podem até existir aqueles que colocam a beleza em primeiro lugar, mas é muito provável que sejam minoria. A **maior** parte dos homens está em busca de mulheres com outras qualidades consideradas **mais** fundamentais.

A qualidade **de fato mais importante** está na capacidade de cada indivíduo tirar partido dos aspectos positivos de sua aparência. **Com isso**, cada um de nós mostra que, **mais fundamental** do que ser bonito, é revelar uma atitude de amor, carinho, cuidado consigo mesmo. Isso pode ser percebido por sinais exteriores que, por serem **realmente mais** valiosos do que a beleza natural, acabam se confundindo com ela. **O que acontece, muitas vezes**, é que uma pessoa se torna atraente e nos parece bonita devido **somente** às suas outras qualidades (Revista *Caras*, 2/3/95, grifos nossos).

### As condições de produção

O artigo foi publicado, inicialmente em 1995, na Revista *Caras* e, depois, transposto para um livro didático. Transposição e exploração que, neste estudo, não serão objetos de análise, embora tenham funcionado como material de reflexão.

A revista *Caras* é (re)conhecida por abordar o movimento da *high society* brasileira, onde são veiculados: beleza, luxo, dinheiro e aparência(s), cumprindo sua função primordial de gênero "coluna social". Neste aspecto, a beleza, juntamente com a posição socioeconômica ou "artística" dos sujeitos que circulam em suas páginas, são evidenciadas por meio de atividades diversas: festas, passeios, feiras

comerciais/industriais/rurais, grandes e "pequenos" encontros etc.

Os assinantes da revista, em geral, são proprietários de consultórios médicos, odontológicos, de estética etc., visto tratar-se, praticamente, de uma leitura rápida (um passatempo) para os que esperam "atendimento". Desse modo, a revista apresenta-se como leitura descompromissada, mas que desperta certa curiosidade natural em grande parte dos seres humanos, a respeito de indivíduos que "emergem" (em relação aos pobres mortais, sobreviventes de um cotidiano meio incolor, sem muitas "novidades"). Ou, talvez, para alguns (muitos?), os "colunáveis" possam (lhes) servir de parâmetro de vida.

O tema abordado (o fato de a beleza não ser fundamental), portanto, parece, em si próprio, controverso no que diz respeito ao seu suporte. Porém, pensemos: a revista, provavelmente, deseja mostrar-se "reflexiva", via articulistas, como, no caso, o da escrita do psicoterapeuta Luiz Alberto Py. Tais artigos, naturalmente, são destinados ao leitor "pensante", àquele que não estaria apenas "preocupado" com o chamariz das "aparências"; talvez àqueles destinatários que, mesmo "esperando" em consultório e salões de beleza, tenham "distinto" nível cultural para saborear um artigo de opinião.

### O arranjo textual e as marcas lingüístico-enunciativas

Analisaremos, a seguir, a construção composicional (estrutura, arranjo, juntamente às marcas **lingüísticas** – do gênero – e **enunciativas** – do autor/enunciador) do artigo em foco.

No primeiro parágrafo, o autor apresenta a idéia de que o mito da beleza é fundamental no amor (tema a que irá contrapor-se ao enfatizar, de início, por meio de hífens, a oposição entre o comprovar e o acreditar – com recurso lingüístico do operador argumentativo **porém**). E, incorporando vozes alheias, refere-se ao senso comum (**diz-se**), comprovado com **citações de autoridade** (Vinícius de Moraes – literalmente – e Homero). Estas citações, como apresentação de dados, são escritas no pretérito (**chegou, atribuíu-se**). Entretanto, na apresentação, faz aparecer sua primeira crítica com a expressão (**chegou ao extremo**).

O contra-argumento ao fato de a beleza ser fundamental (tese do autor) inicia-se no segundo parágrafo, via: operador argumentativo, modalizador e elemento coesivo de retomada (**No entanto** as coisas não se passam **bem assim** na realidade). Com o emprego do condicional (operador argumentativo **se**) e de **verbos no futuro do pretérito**, elabora uma hipótese (abrangente em termos de feiúra –

**todos, provavelmente a maior parte da população**), remetendo à questão a Vinícius de Moraes.

Ao estabelecer uma comparação, procura atenuá-la na construção da frase (**como a beleza é menos freqüente que a feiúra**, e não **como a feiúra é mais freqüente que a beleza**). Então, modaliza (**podemos presumir...**) para retornar à asserção de que a maioria da população é feia, e, novamente, tecer hipótese (com uso do futuro do pretérito – **haveria** – e do operador argumentativo de exceção, ampliação de sentidos **até**, junto ao modalizador **excessivamente**), ao **presumir** (mas com o verbo **poder**). No final do parágrafo, usa dados do poeta já citado para confirmar seu contra-argumento ao senso comum (e ao ponto de vista de Vinícius de Moraes), a respeito do mito da beleza no amor, utilizando um modalizador mais taxativo (**certamente**), mas paralelamente ao cuidadoso emprego do verbo **poder**.

Continua sustentando seu ponto de vista no terceiro parágrafo com a apresentação de dados e a utilização excessiva de modalizadores – **freqüentemente, exatamente, singularmente** – justificando (**pois**) e hipotetizando (**é provável que** – predicativo cristalizado), defendendo sua opinião, porém fazendo uso de cuidadosos modalizadores: **pode, em geral, escassamente**. Apropria-se, depois, de metáfora de senso comum – cristalizada – (**de mão beijada**), justificando-a com um por **assim dizer**, para referir-se à beleza atualmente, não sem antes utilizar um operador argumentativo por excelência: **mas** (ao contrapor esforço ao dom natural).

No quarto parágrafo, o autor propõe sua tese, mais uma vez suavizando-a, na construção da frase (**a beleza deve vir numa posição não muito destacada**). O uso dos modalizadores chega a ser um tanto exagerado: **na verdade, friamente, deve vir** junto à negação de um intensificador – **não muito**, ao **sustentar** seu ponto de vista (**visto que**), apresentando outras qualidades mais importantes que a "formosura", no relacionamento a dois. E utiliza o senso comum, de novo (ditado popular), para defender seu ponto de vista (**beleza não põe mesa**).

No quinto parágrafo, com a expressão cristalizada **não resta a menor dúvida de que...**, altamente diretiva, analisa a idéia que, aparentemente, refuta o mito da beleza no amor e, procurando esclarecer a razão do mito e as vantagens da beleza, acrescenta o argumento mais forte, ao justificar (**até porque**) – no entanto relativizando (**ela tende**) – a primazia inicial do grau de visualização, daquilo que é externo em relação ao interno. Expõe uma atitude do senso comum, na

qual se inclui (primeira pessoa do plural), outra vez com o modalizador **tender**. Atitude rejeitada, a seguir, com o operador argumentativo **porém**, todavia com o cuidado de utilizar o modalizador **poder** e, adiante, os intensificadores **mais** e **melhor**, além do operador de restrição **apenas**: uma certa negociação, neste sentido.

No parágrafo seguinte, o autor faz analogia do mito da beleza com o da "capa de revista" – este um **corolário** daquele – depois de quase generalizar com intensificador e adjetivo (é **muito comum**) a mulher psicanaliticamente, (**na imaginação**), empregando mais uma vez o modalizador **tender**, no futuro do pretérito. Expõe, então, seu ponto de vista, admitindo a existência do dado hipotético (**podem**) para, em seguida, refutá-lo com o uso do operador argumentativo **mas**. E avança na asserção (utilizando o comparativo de superioridade **melhor** e o intensificador **mais**).

No sétimo parágrafo, ao concluir, na sustentação final (uso do modalizador **de fato**), procura enfatizar os aspectos interiores como valiosos no "amor", sem, contudo, deixar de assinalar o fato de se poder tirar partido dos aspectos positivos da aparência. Dualmente, poderíamos afirmar: usa o intensificador **mais** por três vezes (comparativamente). Finaliza, contudo, depois de argumentar que as qualidades interiores podem se deixar visualizar, que **muitas vezes, somente** (outro operador argumentativo de restrição) as qualidades interiores não tornam as pessoas atraentes (escrevendo de modo bastante coloquial: **o que acontece é que**).

Parece-nos, enfim, que o autor procura expor e sustentar seu ponto de vista sobre o fato de a beleza não ser um fator fundamental nas relações amorosas, embora de forma cautelosa, quase todo o tempo, ao negociar com possíveis valores dos prováveis leitores de *Caras*, suporte de sua publicação. O que pode nos encaminhar a construir um efeito de sentido, veiculado desde o título: a beleza é um atributo nas relações afetivas, apenas não é fundamental.

Convém assinalar que o texto foi publicado há mais de dez anos, portanto alguns "comportamentos" ou "atitudes" e "verdades do senso comum" podem ter sido modificados/revisitados na época atual, como o fato de: somente as mulheres desejarem ser capa de revista; a beleza invejada ser a "natural" (os recursos e o acesso aos recursos da beleza são diferentes na realidade atual).

### Em suma

Retomamos nossa análise, de modo breve, em termos de organização/arranjo/estrutura textual e de

marcas de linguagem do artigo de opinião em pauta, visto que os gêneros discursivos, como formas históricas relativamente estáveis, *definem o que é "dizível"*, por meio de estruturas textuais e procedimentos lingüísticos (Dolz *et al.*, 2004), sem deixar de considerar o estilo do enunciador em condições específicas de uso.

No que diz respeito à organização textual, na retomada dos parágrafos, ressaltamos:

- 1º – a apresentação de um ponto de vista do senso comum, reforçado por vozes alheias;
- 2º, 3º – a refutação do senso comum e a apresentação do ponto de vista do autor, utilizando asserções, exemplificações/justificativas e negociações com os possíveis leitores da revista;
- 4º, 5º – a sustentação do ponto de vista, porém com o prosseguimento da negociação;
- 6º – com exemplificação, refutada a ampliação do argumento contra o mito da beleza;
- 7º – a conclusão, reforçando o ponto de vista do enunciador, mas de forma lingüisticamente suave, não-impositiva.

No que tange às marcas de linguagem, ao sustentar seu ponto de vista, nas condições de produção veiculadas, o autor não se faz taxativo. "Usa e abusa" de modalizadores adverbiais ou verbais. Os modalizadores verbais caracterizam, de forma mais acentuada, tal relativização. Além disso, para encaminhar argumentos, justificativas/negociações e contra-argumentos, o enunciador:

- articula coesivamente os operadores, em função do direcionamento argumentativo;
- faz uso do tempo presente; não da terceira pessoa do singular, mas da primeira pessoa do plural – mais íntima, mais próxima do leitor – e do futuro do pretérito na apresentação de hipóteses (geralmente atitudes, por certo, comuns ao/do enunciatário, a serem refutadas);
- utiliza o pretérito na apresentação de dados;
- incorpora discursos alheios para tornar mais verdadeiros certos enunciados;
- apresenta seleção lexical de uma área semântica (valores pessoais);
- introduz metáforas populares (discursos do senso comum).

### As sugestões de encaminhamento pedagógico

Segundo Dolz *et al.* (2004), no intuito de preparar os alunos para dominar sua língua nas situações mais diversas da vida cotidiana e, neste caso particular, no domínio social de assuntos controversos, a escola deve lhes oferecer instrumentos eficazes para se apropriarem de novas

capacidades de leitura e de escrita ou de melhorarem as já existentes.

Nesse contexto, relacionamos, a seguir e em tópicos, a possibilidade de transposição didática do gênero artigo de opinião, a partir do texto em questão, objetivando, de acordo com os autores acima citados, desenvolver aluno relação consciente e voluntária com seu comportamento de linguagem, relativo ao gênero mencionado, que venha a favorecer procedimentos de avaliação formativa e de auto-regulação:

- a motivação, via estratégicos questionamentos, que tragam a polêmica e o interesse pelo tema, para posterior leitura do texto. O próprio título do artigo funcionaria como promotor de um debate inicial;
- a leitura, silenciosa, do artigo de opinião em pauta;
- a discussão oral sobre as condições de produção do artigo de opinião (interlocutores, finalidade, suporte, local e época de publicação e de circulação);
- o levantamento do objetivo de um artigo de opinião e, mais especificamente, o provável objetivo deste artigo;
- o contato com a usual organização do artigo de opinião;
- a análise, junto aos alunos, da organização de cada parágrafo do artigo **A beleza não é um atributo fundamental**, paralelamente às marcas lingüísticas e enunciativas, no processo de co-produção de sentidos – sem perder de vista as condições de produção;
- a possibilidade aos alunos de interação com outros artigos de opinião (relevantes, motivadores, atuais), que circulem em diferentes áreas e suportes;
- a proposição de questões, em outros artigos, para serem abordadas, de preferência, em grupo, relativas à/ao: tema, autor, destinatário, provável objetivo, local e época de publicação e de circulação, arranjo textual e marcas de linguagem no processo de co-produção de sentidos. E, então, a exploração de inferências, críticas, a criação de situações-problema etc.;
- a exposição, o confronto e o debate de várias leituras dos alunos dos textos explorados;
- a elaboração/discussão de proposta de produção textual com/sobre tema(s) atuais, de relevância e que despertem o interesse dos alunos, objetivando a sua circulação; com encaminhamento, partindo das condições de produção e com a clareza de que um artigo de opinião é organizado, conforme Bräkling (2000), a começar por uma questão controversa e por uma tomada de posição. Assim sendo, é necessário apresentação de dados que sustentem tal posição, no processo de persuasão/convencimento

do interlocutor;

- o processo de refação textual: coletiva (por meio da avaliação do “ponto” em que esteja a classe e quais as dificuldades, em geral, encontradas pelos alunos) e individual (as dificuldades específicas de cada aluno)<sup>1</sup>.

### Conclusão

Objetivamos, com esse artigo, trazer elementos do *cotidiano escolar*, sobretudo com o intuito de *caminhar* no processo de visualização do professor como sujeito de seu papel produtivo, no espaço dialógico escolar, via trabalho mediador entre os alunos e o objeto de aprendizagem: o ensino gramatical, no caso. E, então, apresentar possibilidade de trabalho.

Nesse aspecto, os excertos que focalizamos constituem parte do material analisado. Este, por sua vez, apresentou-se como elemento deflagrador do processo de intervenção, já iniciado: a contextualização do ensino gramatical às atividades de leitura e de produção/refação textual, a partir das necessidades e ou dificuldades docentes, levando em conta a(s) concepção(ões) de linguagem que – consciente ou inconscientemente – o professor de Língua Portuguesa assume.

Por fim, acreditamos que deixar de reproduzir as lições estanques e gramaticais do livro didático configura um árduo caminho a percorrer pelo professor, particularmente se levarmos em consideração a premência do tempo pedagógico (Tardelli, 2002) e, em geral, sua deficitária formação. Contudo, pensamos que o abandono do papel de mediador entre o sujeito e o objeto de conhecimento se caracteriza como a desistência da autonomia e do comprometimento social do professor. Em consequência, o intuito foi apresentar como contribuição pedagógica uma possibilidade de trabalho gramatical contextualizado, construído coletivamente, fundamentando-se, sobretudo, nos pressupostos teóricos arrolados, a partir de necessidades/realidades diagnosticadas em salas de aula.

### Referências

- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. de M. Lahud e Y.W. Pereira. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1988.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. de M.M.E.G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BARBOSA, J.P. Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de língua portuguesa: são os PCNs

praticáveis? In: ROJO, R. (Org.). *A prática da linguagem em sala de aula*: praticando os PCNs. São Paulo: Educ; Campinas: Mercado das Letras, 2000. p. 149-182.

BARBOSA, J.P. *Receita*. São Paulo: FTD, 2003. (Coleção trabalhando com gêneros do discurso: instruir).

BRÄKLING, K.L. Trabalhando com o artigo de opinião: revisitando o eu no exercício da palavra do outro. In: ROJO, R. (Org.). *A prática da linguagem na sala de aula*: praticando os PCNs. São Paulo: Educ; Campinas: Mercado de Letras, 2000. p. 221-247.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRONCKART, J.P. *Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. Anna Raquel Machado. São Paulo: Educ, 1999.

CECÍLIO, S.R. *Investigando a própria ação: reflexões sobre o ensino de gramática na 8ª série*, 2004. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem)–Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2004.

CEREJA, W.R.; MAGALHÃES, T.A.C. *Português: linguagens: 8ª série*. São Paulo: Atual, 1998.

CHERON, M.N. *Linguística aplicada e o ensino de gramática em língua materna: o processo de diagnóstico em uma 4ª série*. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem)–Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2004.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Genres et progression en expression orale et écrite: éléments de réflexion à propos d'une expérience romande*. Trad. de Roxane Rojo. Genebra: Enjeux, 1996. p. 31-39. (mimeo.).

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

DOLZ, J. et al. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Ed.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

GERALDI, J.W. *O texto na sala de aula*. Cascavel: Assoeste, 1984.

GERALDI, J.W. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

NANTES, E.A.S. *Uma reflexão sobre ensino de gramática em língua materna, a luz dos pressupostos teóricos da linguística aplicada*. 2005. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2005.

PERFEITO, A.M. Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de língua portuguesa. In: *Concepções de linguagem e ensino de língua portuguesa*. Maringá: Eduem, 2005. v. 1. p. 27-79. (Formação de professores EAD, 18).

PORTO, I.M.N. *Gramática e ensino de português: no contexto da linguística aplicada e da sala de aula*. 2004. Monografia (Especialização em Língua Portuguesa) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2004.

<sup>1</sup> Consideramos ser este outro crucial momento de abordagem da análise linguística, embora não contemplado no presente trabalho.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J.L. et al. (Org.). *Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 184-207.

SAUSSURE, F. *Curso de lingüística geral*. Trad. de A. Chelini, J.P. Paes e I. Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1969.

TARDELLI, M.C. *O ensino de língua materna: interações em sala de aula*. São Paulo: Cortez, 2002.

TRAVAGLIA, L.C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1996.

*Received on May 02, 2007.*

*Accepted on July 30, 2007.*