

O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM DESTAQUE DISCURSIVO PARA O ENSINO DE GRAMÁTICA

Ester Maria de Figueiredo Souza¹
Rayana Thyara de Lima Rêgo Ladeia²

RESUMO: O artigo toma como objeto a análise de atividades propostas para o ensino gramática em um livro didático de português. Propõe-se a análise do capítulo 6, da unidade 4, do livro didático *Português: linguagens* de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, da Editora Saraiva, Edição de 2013, 1º ano do ensino médio, selecionado pelo Programa Nacional do Livro Didático. O aporte teórico que subsidia a análise enquadra-se nos estudos bakhtinianos sobre linguagem e interação verbal e na concepção sociointeracionista para o ensino de língua portuguesa. Como resultados, perspectivam-se possibilidades para o ensino dialógico de gramática, ressaltando-se que essa não pode ser estudada separadamente da estilística. Esse princípio é aplicado na análise de estruturas sintáticas apresentadas no capítulo selecionado para este artigo, com o intuito de provocar reflexões que contribuam para alterar práticas artificiais de ensino de língua portuguesa.

PALAVRAS-CHAVE: Dialogia; Ensino de Português; Livro Didático.

ABSTRACT: The article examines proposed activities for grammar teaching in the Portuguese textbook. It is proposed to analyze chapter 6, unit 4, of the textbook *Português: linguagens* de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, Editora Saraiva, 2013 Edition, 1st year of High School, selected by the National Book Program Didactic. The theoretical contribution that subsidizes the analysis is included in the Bakhtinian studies on language and verbal interaction and on the socio-interactionist conception for teaching Portuguese. As results, possibilities for the dialogical teaching of grammar are outlined, emphasizing that this can not be studied separately from the stylistic one. This principle is applied in the analysis of syntactic structures presented in the selected chapter for this article, with the purpose of provoking reflections that contribute to alter artificial practices of teaching of Portuguese language.

KEYWORDS: Dialogism. Teaching Portuguese. Textbook.

Introdução

O Livro Didático de Português (LDP) tem sido tomado como objeto de investigação sobre vários prismas. Estudos o conformam como um recurso didático, como objeto cultural, como gênero do discurso, sendo interpretado sob a lente de discursos pedagógicos, educacionais, políticos, discursivos, dentre outros, quer em intersecção com outras áreas de saber, quer a partir de um único aporte teórico. Indubitavelmente, concorda-se que esse apresenta os estudos linguísticos e literários na educação formal, validando e

¹ Professora Plena da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), do Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens (PPGCEL). Líder do Grupo de Pesquisa Linguagem e Educação – (GPLeD). E-mail: efigueiredo@uesb.edu.br.

² Professora do Centro Universitário FG – UNIFG, Guanambi, Bahia. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens (PPGCEL), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). E-mail: rayanaladeia@gmail.com.

homogeneizando um discurso na disciplina Língua Portuguesa. Essa homogeneização legitima a constituição de uma cultura escolar e contribui para o reconhecimento canônico do que é expresso nas práticas de ensino de língua portuguesa.

Um cânone se solidifica a partir de sua vinculação com representações sociais de um sistema de regras vigentes, praticadas para atender a uma necessidade social. O cânone representa o que interessa a determinado grupo social. Muito já se discutiu sobre o cânone literário na escola, contudo ainda são incipientes os estudos que tendem a apresentar e situar o ensino de gramática como um possível *status* canônico. Para a literatura, já é de compreensão farta que alguns padrões devem ser seguidos para que se possam incorporar ao cânone; e verifica-se que no cânone literário há o privilégio de trabalho didático com textos clássicos, característicos de um estilo de época, sendo desconsiderados, no LDP, aqueles não se enquadram nos critérios estabelecidos. Estudos de Franchetti (2002) abordam a questão do cânone para o ensino de língua portuguesa e observam que há padrões e algumas etapas típicas deste processo.

1. Num primeiro momento, apresenta-se ao aluno um conjunto de traços literários, de procedimentos técnicos ou de temas, reunidos sob uma rubrica como Arcadismo, Romantismo ou Realismo. O objetivo parece ser, num segundo passo, fazer com que, dado um texto X, o aluno seja capaz de descobrir o “estilo de época” Y a que aquele texto pertence.
2. A seguir, identificados esses traços, passa-se a apresentar um conjunto de textos em que eles se encontram em evidência (nesse ponto, o organizador do livro ou apostila já tomou todos os cuidados para afastar textos e questões que não se enquadram bem no modelo...). O objetivo desta etapa parece ser colocar a observação de um número razoável de textos a serviço da confirmação da pertinência e importância dos traços com que se definiu o “movimento” ou “escola”.
3. Por fim, o normal é explicar as ‘escolas’, entendidas como um conjunto de procedimentos e temas e textos, por meio de um “panorama de época”, em que eles são postos em função de uma esquemática e superficial descrição da vida política e econômica do período. (FRANCHETTI, 2002, p. 12).

Nossa problematização para este artigo é a de buscar, a partir da configuração constitutiva de um cânone, espelhar o ensino de gramática do livro didático de português, pois reconhecemos, como já afirmado, que no campo da literatura uma breve pesquisa já situa trabalhos que compõem uma base de dados produtiva. O mesmo não se pode afirmar quanto ao ensino de gramática, sobre as atividades propostas no manual. Esse conjunto de atividades orienta a ação pedagógica do docente, que seleciona as questões propostas para o ensino. Perspectivamos que há uma ordem proposta no LDP para o ensino de gramática, em analogia ao ensino de literatura e projetamos apresentar essa ordem, propondo a necessidade de considerar um ensino mais produtivo, respaldado no enfoque dialógico. Assim, apresentamos considerações sobre o ensino de gramática pautado na nomenclatura e o seu necessário

deslocamento para associar a sintaxe ao estilo, como proposto pelo Círculo Bakhtiniano e questionamos acerca da ocorrência de um cânone para tal prática nas escolas e alicerçada no LDP.

Sobre o LDP

Os estudos sobre Livro Didático de Português (LDP) passaram a ser privilegiados no campo da Linguística Aplicada (LA) a partir do deslocamento do seu reconhecimento de concebê-lo como recurso didático para objeto cultural ou gênero discursivo. Assim, os trabalhos de Bunzen (2005) e Bunzen e Rojo (2005), dentre outros, assentaram contribuições para ressignificar a investigação que toma o LDP como mote de investigação.

No específico das práticas de ensino de língua portuguesa, a tríade leitura/produção textual/gramática foi tomada como padrão, a fim de se planejarem atividades para reflexões sobre ou com a língua, e em Geraldi (2011), desde *O texto na sala de aula*, já se expressava a revisão dessa tríade e a necessidade de inaugurar uma outra concepção para o ensino de língua portuguesa, que tomasse a linguagem não como produto da língua, mas como interação verbal e trabalho sócio-histórico. Trata-se uma atividade que pressupõe interação, diálogo, uma vez que, por meio da linguagem, os indivíduos produzem textos orais ou escritos, cujo sentido se faz a partir da interação enunciatário/enunciado. Para Bakhtin (2003, p. 290), “todas as esferas da atividade humana [...] estão sempre relacionadas com a utilização da língua. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas [...], ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua”. Dentre a escolha desses recursos, elencamos os lexicais, os fraseológicos e os gramaticais como aspectos a serem observados no momento da construção do discurso.

Contudo, faz-se importante ressaltar que o trabalho com a gramática, conforme enfatiza Geraldi (2011), tem privilegiado o ensino descontextualizado das regras da gramática normativa, desconsiderando os elementos linguísticos e extralinguísticos que permeiam as relações de comunicação entre os homens. Segundo Bakhtin (2013), o estudo descontextualizado das regras gramaticais, sem que o aluno compreenda a função dessas prerrogativas no dia a dia não pode “dar frutos”, isto é, quando não conseguimos perceber a aplicabilidade das regras na construção dos enunciados, não conferimos a importância necessária ao domínio dos recursos da linguagem. Portanto, os questionamentos acerca do objetivo de ensino da gramática da língua portuguesa se tornam cada vez mais latentes.

Nesse contexto, o livro didático de português constitui um recurso para a condução do trabalho com a gramática na sala de aula, já que organiza um modo de produzir linguagem no

fluxo da interação verbal, daí o assumimos como gênero. Na perspectiva de Bakhtin (2003), o livro didático é considerado gênero discursivo, pois organiza informações/conhecimentos em forma de manuais didáticos. Segundo Bunzen (2005), grande parte dos manuais didáticos apresenta predominantemente seções didáticas gramaticais, então, é preciso conhecer como a gramática é trabalhada nesses instrumentos, tendo em vista que o livro é um importante recurso utilizado nas aulas.

Dessa forma, o presente estudo objetiva verificar qual o papel do LDP no ensino da gramática a partir das atividades propostas para a aula de português. Para tanto, foi realizada a descrição das atividades presentes em um capítulo do livro didático “Português: Linguagens”, volume 1, a fim de mapear como são propostos os exercícios de gramática e buscar alternativas para um ensino em que “a gramática é constituída de língua, quer dizer: faz a língua ser o que é” (ANTUNES, 2007, p.27).

Gramática: ensino de nomenclaturas na aula de português

O ensino de Gramática é motivo de diversas discussões no âmbito educacional, devido a seus métodos pragmáticos dentro de uma concepção positivista. O que de fato ocorre é que, muitas vezes, o ensino de Língua Portuguesa, em vez de privilegiar a própria língua e o processo contínuo de comunicação, supervaloriza somente o ensino de gramática e, em específico, a gramática normativa. Segundo Travaglia, a gramática normativa é

aquela que estuda apenas os fatos da língua padrão, da norma culta de uma língua, norma essa que se tornou oficial. Baseia-se, em geral, mais nos fatos da língua escrita e dá pouca importância à variedade oral da norma culta, que é vista, conscientemente ou não, como idêntica à escrita. Ao lado da descrição da norma ou variedade culta da língua (análise de estruturas, uma classificação de formas morfológicas e lexicais), a gramática normativa apresenta e dita normas de bem falar e escrever, normas para a correta utilização oral e escrita do idioma, prescreve o que se deve e o que não se deve usar na língua. Essa gramática considera apenas uma variedade da língua como sendo a língua verdadeira. (2004, p. 30).

Nesse sentido, a gramática normativa é vista como um manual inócuo que deve ser decorado e memorizado sem fundamentação. A gramática normativa tem um posicionamento autoritário e discriminador, quando, por exemplo, qualifica as outras línguas de “erradas” ou inferiores. De acordo com Travaglia (2000), a gramática normativa trabalha com a metalinguagem, ou seja, ensina a língua para analisar a própria língua e considera erro tudo o que foge daquilo que ela prescreve. Ela também não leva em consideração as características da linguagem oral e isso causa, conseqüentemente, a separação entre língua escrita e falada.

A gramática não deve ser vista apenas como um manual de pesquisa e de referência que caminha junto ao processo educacional de ensino da língua, pois ela é resultante das

pesquisas que se realizam por meio das interações linguísticas, ou seja, não pode ser estudada fora do contexto.

Essa concepção reducionista de que o estudo da linguagem se resume ao estudo de gramática compromete a reflexão de como a língua é viva e está a serviço do sujeito nas diversas situações comunicativas, podendo sofrer alterações a depender do contexto enunciativo. A língua, a todo o momento, altera. Novos termos são criados, internos ou externos à cultura, tendo novas palavras ou mudando o significado dessas ao longo do processo do contato da língua. Assim, para Bakhtin e Volochinov (2014, p. 128), “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua, tampouco no psiquismo individual dos falantes”, ou seja, ela é constituída a partir de eventos de interação verbal que são realizados por meio de enunciações.

Partindo dessa concepção, em que a língua é um mecanismo vivo e está se modificando continuamente, incorporando novos significados, no âmbito do ensino, a gramática não se assenta em bases estáticas, mas busca entender como essas relações se modificam gerando novas regras. Sendo assim, não se pode insistir em metodologias excessivamente teóricas pautadas na gramática prescritiva.

A linguagem se manifesta nos textos orais e escritos e a partir deles revela seus aspectos discursivos, textuais e gramaticais. Contudo, percebemos que há, nos espaços educativos, um enfoque especial para a gramática como língua abstrata, que estuda a palavra, suas classes e flexões, suas funções e relações nas sentenças da língua e seus significados nas sentenças. Essa prática torna o estudo chato e cansativo, pois não valoriza as experiências vivenciadas pelos sujeitos. Geraldi aponta:

No sentido mais comum, o termo gramática designa um conjunto de regras que devem ser seguidas por aqueles que querem “falar e escrever corretamente”. Neste sentido, pois, gramática é um conjunto de regras a serem seguidas. Usualmente, tais regras prescritivas são expostas, nos compêndios, misturadas com descrições de dados, em relação aos quais, no entanto, em vários capítulos das gramáticas, fica mais do que evidente que o descrito é, ao mesmo tempo, prescrito (2011, p. 47).

As aulas de língua portuguesa devem oportunizar, dentre outros aspectos, o aprendizado da norma padrão e dos conteúdos gramaticais, contudo devemos observar as relações humanas que perpassam o ensino da língua, bem como as situações concretas de interação em que os enunciados são produzidos. Acreditamos que as relações dialógicas nas práticas de ensino de língua portuguesa revelam diferenças de estilos de linguagens tanto no

âmbito dialetal como semântico. Por isso, assumir o ensino de gramática em uma perspectiva dialógica e polifônica é provocar a apropriação de referências da linguagem enquanto produto e processo de interação verbal.

Bakhtin (2013, p. 23) afirma que “as formas gramaticais não podem ser estudadas sem que se leve em conta o significado estilístico. Quando isolada dos aspectos semânticos e estilísticos da língua, a gramática inevitavelmente degenera em escolasticismo”. Nesse ínterim, para que se alcance essa articulação entre gramática e estilística, é fundamental que o docente compreenda a função dialógica da linguagem e, a partir disso, “coloca em movimento aspectos constitutivos da relação sujeito/linguagem, comunicação/expressividade, leitura/produção/autoria” (BAKHTIN, 2013, p. 17).

A gramática deve ser vista como um elemento facilitador do processo de ensino-aprendizagem, como instrumento de análise para a construção do conhecimento do aluno tornando a língua mais eficaz e reflexiva. É perceptível que muitas vezes se gasta tempo demasiado no ensino de gramática, estudando tipos de substantivos, número de substantivos, tipos de sujeito, entre outros. Para Antunes (2007), o estudo de nomenclaturas não é suficiente para o uso eficaz da linguagem em situações de interação verbal, pois o importante é saber utilizar a língua em atividades sociointerativas. Bakhtin e Volochinov afirmam:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (2014, p. 127).

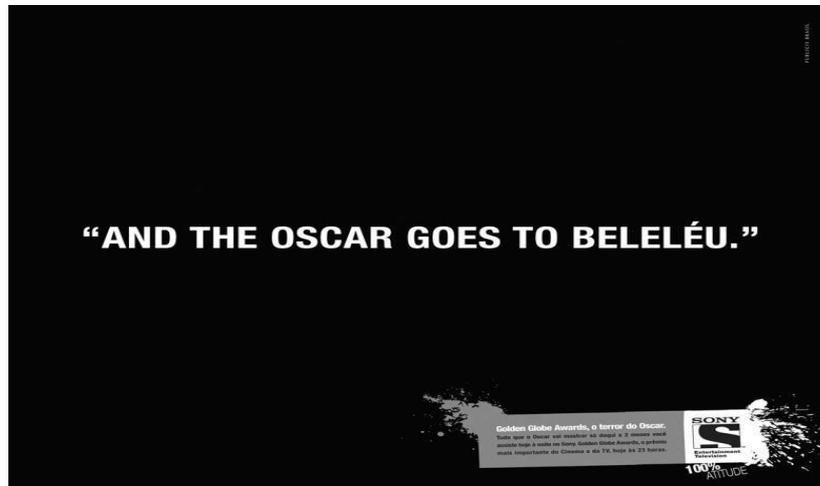
Nessa perspectiva, o estudo da língua acontecerá a partir de situações reais de comunicação de modo que o sujeito/locutor reflita como a linguagem se constrói e quais as formas mais adequadas para cada contexto. Sendo assim, o objetivo não será a assimilação das regras propostas pela gramática normativa, mas a capacitação do falante para que possa utilizar a teoria gramatical nas construções discursivas cotidianas de modo mais autoral e responsivo.

A gramática no livro português: linguagens

O capítulo 3, intitulado “Linguagem, Comunicação e Interação”, compõe a primeira unidade do livro “Português: Linguagens”, volume 1, escrito por William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães. O capítulo está presente na seção, Língua – uso e reflexão, em que são abordadas questões no tocante à gramática.

Inicialmente, percebemos que os autores utilizaram um anúncio publicitário na abertura do capítulo em que o enunciado principal está escrito em inglês, conforme verificamos na Figura 1.

Figura 1: Anúncio Publicitário da Sony



Fonte: Livro *Português: Linguagens*, volume 1, p. 36.

Para discussão do anúncio, são propostas questões que enfatizam a necessidade de uma linguagem comum entre os enunciadorees para que haja interação. Além disso, são elencados questionamentos que nos levam a refletir sobre a intenção do anunciante ao optar pela língua inglesa para a escrita da frase principal do texto. A compreensão da frase “*And the Oscar goes to beleléu*” (E o Oscar vai para ...) só ocorrerá se o leitor perceber os elementos extralinguísticos que envolvem a produção textual.

A partir do anúncio é possível que o professor explore com os alunos como a linguagem é cheia de significados e como a relação locutor-interlocutor torna-se indispensável para a construção de sentido. Sendo assim, faz-se importante discutir sobre a empresa anunciante, o público-alvo do anúncio, bem como o que o anúncio divulga.

Em relação à atividade proposta no LDP, no final da seção “Construindo o conceito” são realizadas reflexões acerca da importância da linguagem, pois ela “possibilita o processo enunciativo entre os sujeitos que vivem em sociedade” (CEREJA; MAGALHÃES, 2013, p.37), ou seja, é partir dela que os indivíduos interagem entre si.

Como assinalou Mikhail Bakhtin (1998, p. 98), “cada época histórica da vida ideológica e verbal, cada geração, em cada uma das camadas sociais, tem a sua linguagem, ademais, cada idade tem a sua linguagem, seu vocabulário, seu sistema de acentos específicos”. Portanto, a linguagem, na sua vida real, não é bloco unitário e homogêneo, mas

um imenso e mutante conjunto de variedade que se altera com o tempo, e, por isso, não deve ser estudada de forma descontextualizada e com base em um procedimento interno de estruturação.

No tópico de “Linguagem Verbal e Linguagem Não Verbal”, há uma reflexão sobre os elementos que envolvem o processo comunicativo, pois o uso da linguagem envolve o contexto, o locutor, o interlocutor, bem como o objetivo dos envolvidos no processo. Comprovamos isso na Figura 2.

Figura 2: Tira de Quino



(Quino, *Mafalda*. São Paulo: Martins Fontes, 1998. v. 2, p. 25.)

Fonte: Livro *Português: Linguagens*, volume 1, p. 39.

O estudo dos aspectos estilísticos da tira nos permite compreender o fenômeno criativo da construção dos enunciados, pois a personagem Mafalda ressalta que a produção de enunciados não se dá de modo aleatório, mas ocorre a partir de fatores que envolvem o processo interativo de comunicação. Além disso, é necessário enfatizar que no processo comunicativo também devem ser observados o contexto, quem fala e com quem se fala, pois esses elementos compõem parte do “jogo social da linguagem”. Um dos questionamentos propostos pelos autores em relação à tirinha é:

Quadro 1: Questões Propostas

Mafalda faz referência a dois tipos de resposta que poderia dar à mulher: uma resposta padrão e outra não padrão.

- a) Levante hipóteses: Qual seria a resposta padrão?
- b) Na pergunta-resposta de Mafalda, a menina acaba revelando a imagem que construiu da mulher. Qual é essa imagem?

Fonte: Livro *Português: Linguagens*, volume 1, p. 39.

As questões apresentadas indicam que o sujeito organiza o seu discurso a depender dos fatores que envolvem sua produção como também dos seus objetivos. Contudo, Mafalda expressa que, muitas vezes, seguimos um modelo padrão em vez de expormos os nossos pensamentos. A discussão acerca do questionamento verbal da personagem (“a senhora quer a resposta padrão, ou quer uma explicação mais completa do que sinto por cada um?”) assim como dos elementos não verbais são importantes indícios para as possíveis conclusões que devem partir de uma interação dialógica. Sendo assim, a tirinha constitui um excelente recurso para enfatizar que a palavra está sempre carregada de um sentido ideológico. Para Bakhtin,

a linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam. É precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da vida da linguagem. Toda a vida da linguagem, seja qual for o seu campo de emprego... está impregnada de relações dialógicas. Mas a linguística estuda a “linguagem” propriamente dita com sua lógica específica na sua generalidade, como algo que torna possível a comunicação dialógica, pois ela abstrai consequentemente as relações propriamente dialógicas. Essas relações se situam no campo do discurso, pois este é por natureza dialógico e, por isto tais relações devem ser estudadas pela metalinguística, que ultrapassa os limites da linguística e possui objeto autônomo e metas próprias (2002, p. 183, grifos do autor).

Nesse sentido, a utilização do texto para o estudo da língua permite o aprimoramento do olhar para além da norma culta, já que a análise linguística verifica tanto os elementos verbais quanto os extraverbais. Nessas condições, a língua se torna objeto de reflexão, permitindo que o aluno construa as hipóteses a partir da leitura e escrita de diferentes gêneros, bem como contribui para o aprimoramento da competência textual. Assim, conforme afirma Bakhtin (2013, p.43), “o sucesso da missão de introduzir o aluno na língua viva e criativa do povo exige, é claro, uma grande quantidade e diversidade de formas e métodos de trabalho”, ou seja, não podemos nos prender a exercícios mecanicistas que não extrapolem o código escrito.

Dando continuidade, o livro traz o conceito de língua fundamentado nas pesquisas de Ferdinand Saussure que, através do Curso de Linguística Geral, permitiu que a Linguística fosse considerada uma ciência. Contudo, a ciência de Saussure pautou-se na estrutura da língua como um sistema. Dessa forma, os autores do livro em análise ressaltam que para estudar a língua é preciso extrapolar os conceitos defendidos por Saussure a fim de compreender seus usos sociais. O que defendemos é o ensino da linguagem a partir do dialogismo em que os sujeitos (aluno-professor) constroem conhecimento a partir da interação.

O trabalho de reflexão linguística deve privilegiar a observação e análise da língua em uso, abarcando os aspectos morfológicos, sintáticos, semânticos, estilísticos e as variações linguísticas para que o aluno possa reconhecer as diferenças entre a língua oral e escrita e, conseqüentemente, compreender o sistema linguístico. Vale ressaltar que, ao ultrapassar as questões de conhecimentos linguísticos, “nos fixemos nas condições de seus usos e nos efeitos discursivos possibilitados pelo recurso a uma ou a outra regra [...]”, como aponta Antunes (2007, p. 81).

Nesse sentido, a Figura 3 apresenta a tira que foi utilizada para exemplificar a necessidade de observar a aplicação da língua em situações reais de interação verbal.

Figura 3: Tira de Calvin



Fonte: Livro *Português: Linguagens*, volume 1, p.41.

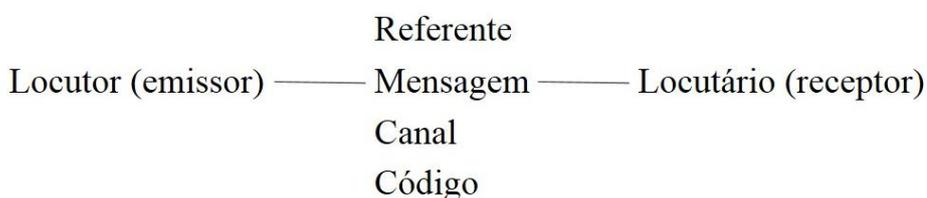
Percebemos que na tira houve um desencontro entre o significado atribuído à palavra lanche, já que Calvin acreditou que poderia comer biscoitos recheados em vez de frutas. É importante enfatizar o enunciado do último quadrinho: “embora usemos o mesmo idioma, não falamos a mesma língua”, pois ele revela que o estudo da linguagem não pode restringir-se ao processo interno de organização do código linguístico.

Nesse ínterim, faz-se importante ressaltar que o estudo da língua deve ir além do aspecto material, abordando também o conteúdo e a significação dos aspectos extralinguísticos. O ensino limitado ao estudo da língua em si mesma e para si mesma não auxilia a aprendizagem de seus usos em contextos sociais, observando a pluralidade de discursos que são produzidos nos espaços sociais e que revelam as intenções do sujeito. Ou seja, a linguagem deve ser estudada como resultado de produções coletivas que sofrem modificações a depender do contexto.

Segundo Geraldi (1997, p. 189), a criança “opera sobre a linguagem, reflete sobre os meios de expressão usados em suas diferentes interações, em função dos interlocutores com quem interage, em função de seus objetivos nesta ação”, pois os recursos linguísticos são construídos no contexto social e, por isso, ao mesmo tempo em que influenciam, são influenciados. Diante disso, compreendemos o caráter dialógico da linguagem em que “nega-se a neutralidade e abstração da língua. Reconhece o ideológico da palavra/discurso/enunciado/texto” (SOUZA, 2012, p. 68).

Na parte final do capítulo é apresentada a teoria da comunicação proposta por Roman Jakobson, evidenciando os elementos da comunicação e as funções da linguagem. Para tanto, Jakobson (2010) elaborou modelo de comunicação que consta na Figura 4.

Figura 4: Teoria da Comunicação



Fonte: Livro *Português: Linguagens*, volume 1, p. 43.

O referido modelo concebe a linguagem como um instrumento da comunicação, valorizando os elementos da comunicação e suas respectivas funções da linguagem em detrimento dos fatores que envolvem a interação verbal. Com base no modelo de Jakobson (2010), o locutor sempre assume uma posição ativa e o locutário uma posição passiva. Contudo, sabemos que no processo comunicativo os elementos se relacionam sem que haja sobreposição de um sobre o outro, pois existe uma relação mútua de interação.

Para Bakhtin (2014), os textos não podem ser estudados isoladamente, pois o sujeito é um ser social e interage com os seus interlocutores fazendo com que a linguagem seja o reflexo de aspectos históricos e sociais. Sendo assim, ao explorar os elementos da comunicação, não podemos nos atentar apenas para os aspectos linguísticos explícitos em detrimento dos aspectos extralinguísticos que permeiam a produção dos discursos e estão continuamente presentes no momento de interação verbal.

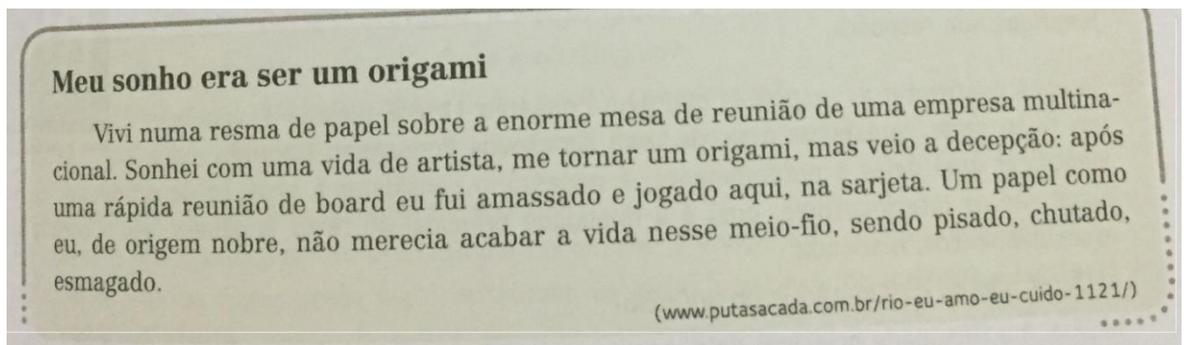
O estudo do texto deve ser feito a partir da interação comunicativa já que para Bakhtin os enunciados não são individuais, ou seja, se constroem a partir de outros enunciados. Por

meio dessa interação dialógica, os sujeitos dão significado ao texto e expressam suas opiniões, assumindo uma postura ativa diante do que é lido.

O enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, precisamente delimitada da alternância dos sujeitos do discurso ao qual termina com a transmissão da palavra ao outro. [...] Essa alternância dos sujeitos do discurso que cria limites precisos do enunciado nos diversos campos da atividade humana e da vida, dependendo das diversas funções da linguagem e das diferentes condições e situações de comunicação, é de natureza diferente e assume formas várias. [...] O diálogo é a forma clássica da comunicação discursiva (BAKHTIN, 2003, p. 275).

Para finalizar as discussões propostas no capítulo 1 do livro em discussão, os autores propõem uma reflexão a partir de um anúncio publicitário que foi vinculado pela prefeitura do Rio de Janeiro. No livro, o texto aparece em dois formatos diferentes, contudo traz a mesma mensagem. A discussão feita ressalta que o veículo de publicação e contexto de leitura conduzirão o leitor a classificar o texto de modo distinto em relação à função de linguagem predominante. Essa constatação reitera a necessidade de abordagem da linguagem no contexto, conforme notamos nas Figuras 5 e 6.

Figura 5: Texto “Meu sonho era ser um origami”



Fonte: Livro *Português: Linguagens*, volume 1, p. 49.

Figura 6: Anúncio “Meu sonho era ser um origam”



Meu sonho era ser um origami
Vivi numa resma de papel sobre a enorme mesa de reunião de uma empresa multinacional. Sonhei com uma vida de artista, me formar um origami, mas veio a decepção após uma rápida reunião de *board* eu amassado e jogado aqui, na sarjeta. Um papel como eu, de origem nobre, não merecia acabar a vida nesse meio-fio sendo pisado, chutado, esmagado.
Se uma bolinha de papel não merece isso, imagine a cidade mais bonita do mundo.
RIO
EU AMO
EU CUIDO
AMAR É POUCO. CUIDE.

Fonte: Livro *Português: Linguagens*, volume 1, p. 50.

Não podemos deixar de mencionar que nas questões para discussão dos textos os autores requerem uma explicação para o emprego do verbo no imperativo, entretanto o verbo não está em destaque e também não há nenhuma informação sobre o modo verbal, isto é, a atividade tem um objetivo meramente classificatório. Dessa forma, cabe ao docente conduzir toda a discussão, enfatizando qual a função do verbo imperativo no gênero textual em discussão e propondo o estudo da palavra em situações concretas.

Ressaltamos que, como o livro didático constitui um recurso para o ensino de gramática na sala de aula, a figura do professor de Língua Portuguesa é fundamental para se configurar o tipo de intervenção na abordagem da linguagem e na definição dos caminhos metodológicos. A concepção de linguagem e língua altera o modo de estruturar o trabalho com a língua portuguesa no que diz respeito ao ensino e considera essa questão tão

fundamental quanto as medidas adotadas em relação à educação. Diante disso, reafirmamos que

os padrões vigentes, calcados na tradição dos clássicos, impostos de cima para baixo aos brasileiros, já não são bem aceitos. A língua é infinitamente variada e os ideais linguísticos do final do século XIX e começo do século XX não podem permanecer os mesmos, no século XXI, uma vez que a sociedade atual se estrutura de modo totalmente diverso e as relações que se estabelecem entre os diversos níveis da pirâmide social são hoje muito mais intensas e profundas, graças aos meios de comunicação de massa. Apesar de tudo, o tipo de ensino hoje não é muito diferente do que se fazia antes e os livros didáticos para o nível médio disponíveis no mercado contribuem para isso. Alguns são mais tradicionais, dão ênfase à parte gramatical e à literatura, outros pretendem ser mais inovadores e dão ênfase à questão textual. Sugerem-se modificações, inventam-se novos métodos, substitui-se a gramática pelo texto, mas a política de ensino continua a mesma. Quase sempre peca por não “articular as redes de diferenças e semelhanças entre a língua oral e a escrita e seus códigos sociais, contextuais e linguísticos”, conforme recomendam os Parâmetros Curriculares Nacionais, e não cumpre o papel de “promover a prática de análise e reflexão sobre a língua.” Além disso, o ensino de língua portuguesa continua sendo baseado nos ditames da gramática tradicional, na insistência em inculcar uma norma abstrata, cristalizada, cada vez mais afastada da realidade linguística de grande parcela da população, malgrado (i) as tentativas de descrever normas (cultas e não-cultas) reais de uso e (ii) os próprios textos jornalísticos já atestarem uma mudança em direção à fixação de uma norma brasileira, ao incorporar à escrita, paulatinamente, aspectos linguísticos há muito consagrados na fala, como se viu em relação ao uso de *ter-existencial* (CALLOU, 2008, p. 72).

Bakhtin (2013) ressalta que a gramática não pode ser estudada separadamente da estilística, ou seja, o autor propôs a partir do período composto por subordinação questões de estilística no ensino da língua de modo que o aluno pudesse compreender a função da conjunção na construção dos enunciados. Espera-se que essa mesma estratégia seja aplicada para demais conteúdos gramaticais, proporcionando aos sujeitos maior capacidade de escolher coerentemente as palavras que compõem os discursos.

Dessa forma, o trabalho com LDP deve proporcionar situações de reflexão da linguagem por meio de textos escritos e/ou falados, identificando as condições de produção, os aspectos temáticos e as manifestações do autor. Quando o aluno compreender esses aspectos, terá autonomia para entender também como funciona a gramática da língua portuguesa e poderá construir enunciados coerentes. Sabemos que o caminho para produção de LDP que abordem a gramática numa perspectiva sócio interacionista ainda é longo, contudo, enquanto essas mudanças não se efetivam, podemos propor atividades que não privilegiem a assimilação de conceitos e terminologias.

Este deslocamento sugere questionamento sobre a natureza das práticas pedagógicas e sobre o cânone de ensino de língua portuguesa. Devemos levar em consideração a necessidade de se abdicar de metodologias de ensino conteudistas que exploram os textos na aula de português como pretexto para abordagem gramatical abstrata. Assim, necessário se

faz considerar a realidade e interesses dos alunos, direcionando os objetivos do ensino de língua para a apropriação de estruturas sintáticas e estilísticas que contribuam para a competência linguística e discursiva do educando. Propomos, assim, o trabalho com a produção de linguagens, a partir do reconhecimento do livro didático de português como um gênero discursivo, explorando os recursos expressivos com finalidade de possibilitar a interação verbal entre sujeitos de diferentes grupos e esferas sociais.

Considerações finais

A análise do capítulo que compõe o livro didático *Português: linguagens* de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, da Editora Saraiva, Edição de 2013, 1º ano do Ensino Médio, constitui mais um caminho para reflexão sobre o trabalho sócio-interacionista da linguagem. Faz-se importante ressaltar que não podemos analisar a linguagem sem observar o contexto enunciativo, pois, como afirma Bakhtin (2014), a comunicação verbal ocorre a partir dos enunciados que são produzidos em uma interação social.

Concordamos que o ensino de gramática deve ultrapassar o estudo das estruturas sintáticas da língua, extrapolando os modelos mecanicistas que se preocupam com o aprendizado de nomenclaturas em detrimento de um aprendizado que capacita o aluno para a produção de textos orais e escritos de modo autônomo.

A língua reflete as relações sociais, ou seja, o sujeito constrói o seu discurso mediante as necessidades enunciativas concretas, escolhendo formas linguísticas que permitam a adequação do discurso ao contexto. O indivíduo usa a língua não apenas para expor um pensamento ou disseminar informações, mas para realizar ações e atuar sobre o interlocutor numa atitude responsiva.

Nesse ínterim, o estudo da linguagem não pode restringir-se ao modo de organização interna do código linguístico. Nessa visão conservadora, privilegiam-se os elementos materiais da língua e as relações que constituem o seu sistema total, em detrimento do conteúdo e da significação dos aspectos extralinguísticos.

Diante do exposto, precisamos de novas proposições e de práticas pedagógicas diferenciadas que enfatizem a concepção interacionista no trabalho com a língua. Nessa perspectiva, o aluno terá a oportunidade de compreender o funcionamento da língua/gramática em situações concretas de interação de modo a entender e produzir textos, bem como perceber as distinções entre uma forma de expressão e outra. Segundo Bakhtin (2013, p.14), deve-se “ajudar os alunos a entender o que muda quando escolho esta ou aquela

palavra, esta construção sintática em lugar de outra”. Essa é uma dica bakhtiniana para (re)começar a se perspectivar a exploração de atividades propostas no LDP para o enfoque dialógico/discursivo do ensino de gramática na sala de aula.

Referências

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

BAKHTIN, M. M.; VOLOCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BAKHTIN, M. M. *Questões de estilística no ensino da língua*. São Paulo: Editora 34, 2013. (Tradução Sheila Grillo; Ekaterina Vólkova Américo).

_____. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (Tradução Paulo Bezerra).

_____. *Problemas da poética em Dostoiévski*. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002. (Tradução Paulo Bezerra).

_____. *Questões de Literatura e de Estética: a teoria do romance*. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1998.

BUNZEN, C. S. *Livro didático de Língua Portuguesa: um gênero do discurso*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) Instituto de Estudos da Linguagem – IEL – Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, 2005. Disponível em: <<http://cutter.unicamp.br/document/?code=000361369>> Acesso em: 20 ago. 2017.

BUNZEN, C. S.; ROJO, R. Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In: COSTA VAL, MARCUSCHI (orgs.). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: CEALE, Autêntica, 2005.

CALLOU, D. Cadernos de Letras da UFF – *Dossiê: Preconceito linguístico e cânone literário*, no 36, p. 57-73, 2008. Disponível em: <<http://www.uff.br/cadernosdeletrasuff/36/artigo3.pdf>> Acesso em: 01 mar. 2018.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Português: Linguagens*. Volume 1. São Paulo: Saraiva, 2013.

FRANCHETTI, P. O cânone em língua portuguesa – reflexões sobre o ensino de literatura brasileira e portuguesa no Brasil. In: *Voz Lusíada*, nº 19, 2002.

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

_____. (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2011.

JAKOBSON, R. *Linguística e comunicação*. 22.ed. Tradução de Izidoro Blikstein; José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 2010.

SOUZA, E. M. F. Indagações acerca do enunciado concreto em Mikhail Bakhtin e o gênero do discurso aula. In: SANTOS, Elmo (org). *Transdiscursividades, linguagem, teorias e análises*. Salvador: EDUFBA. 2012. Cap. 3.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática: ensino plural*. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de Gramática no 1º e 2º graus*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.