Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Instituto de Letras

Isadora de Vasconcelos Picanço

Recursos linguísticos de modalidade no livro didático: uma abordagem sistêmico-funcional

Rio de Janeiro
2018

Isadora de Vasconcelos Picanço

Recursos linguísticos de modalidade no livro didático: uma abordagem sistêmico-funcional

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estudos de Língua.

Orientadora: Profª. Dra. Magda Bahia Schlee Fernandes

Rio de Janeiro

2018

CATALOGAÇÃO NA FONTE

UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/B

P585 Picanço, Isadora de Vasconcelos.
Recursos linguísticos de modalidade no livro didático: uma abordagem sistêmico-funcional / Isadora de Vasconcelos Picanço. - 2018.
161 f.: il.

Orientadora: Magda Bahia Schlee Fernandes.
Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras.

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino – Teses. 2. Linguística – Teses. 3. Funcionalismo (Linguística) – Teses. 4. Modalidade (Linguística) – Teses. 5. Livros didáticos - Avaliação – Teses. I. Fernandes, Magda Bahia Schlee de Brito. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Letras. III. Título.

CDU 806.90(07)

Bibliotecária: Eliane de Almeida Prata. CRB7/4578

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

_____ _____

Assinatura Data

Isadora de Vasconcelos Picanço

Recursos linguísticos de modalidade no livro didático: uma abordagem sistêmico-funcional

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estudos de Língua.

Aprovada em 30 de agosto de 2018.

Banca Examinadora:

_____

Profª. Dra. Magda Bahia Schlee Fernandes (Orientadora)

Instituto de Letras – UERJ

_____

Profª. Dra. Vânia Dutra

Instituto de Letras – UERJ

_____

Profª. Dra. Ana Lúcia Monteiro Ramalho Poltronieri Martins

Instituto Federal Fluminense

Rio de Janeiro

2018

DEDICATÓRIA

Aos donos de todo o meu amor: Francisco, Selma e Felipe.

AGRADECIMENTOS

Aos meus amados pais, Francisco e Selma: por serem meu porto-seguro e meus pilares desde que me entendo por gente, por terem investido nos meus estudos sem medirem esforços, por me compreenderem e me ajudarem em todos os momentos, por me darem apoio incondicional em todos os caminhos que escolho seguir, por comemorarem minhas vitórias como se fossem suas, por me fortalecerem nos momentos em que eu acho que não vou dar conta, por confiarem em mim com a certeza de que sempre ficará tudo bem, por serem a escada da minha subida.

Ao meu valioso irmão, Felipe: por ser o meu primeiro e melhor companheiro desde que nasceu, por me acompanhar e dividir todas as fases da vida, por sempre tirar um sorriso meu mesmo depois de um conflito fraternal, por ser um dos maiores incentivadores que eu tenho e por torcer por mim como fazemos juntos na arquibancada do Maracanã, por ter respeitado minha reclusão no quarto ao lado sem nunca se fazer ausente, por sempre demonstrar seu carinho e apoio com um doce no fim do dia disfarçado de seu típico “Só vai!” e por me ensinar todos os dias que “Vida que segue!”.

À minha querida orientadora, professora Dra. Magda Bahia: por acreditar em mim desde a graduação na UFF, por ter me incentivado e me encorajado a ingressar na UERJ ainda como aluna especial, por ter sido amparo nos momentos de angústias acadêmicas e profissionais, por ter compartilhado inúmeros ensinamentos e por ter aconselhado tanto sobre a vida, por ter sido cúmplice em todas as mudanças e reviravoltas que resolvemos fazer durante a pesquisa, por ter confiado no meu caminhar, sempre mostrando o melhor caminho a ser seguido.

Às professoras doutoras da banca examinadora, Vania Dutra e Ana Poltronieri: por aceitarem o convite de participação na banca, por dedicarem tempo à minha pesquisa e, sobretudo, por dividirem este momento comigo com trocas enriquecedoras.

Às minhas amigas e aos meus amigos, que me acompanham há anos: por terem compreendido minha ausência e indisponibilidade nos últimos meses, por terem sido apoio nos momentos de fraqueza e de desequilíbrio, por terem sido refúgio e alegria quando eu precisei atenuar a intensidade da rotina de estudos e de produção da dissertação e por permitirem, sempre, que caminhemos lado a lado.

À UERJ, que se tornou minha nova casa acadêmica: por ser uma universidade democrática, por resistir e por existir, por ter me feito crescer como pessoa, estudante e profissional, ampliando meus horizontes e aguçando o desejo de mudança.

A língua é uma das realidades mais fantásticas da nossa vida. Ela está presente em todas as nossas atividades; nós vivemos entrelaçados (às vezes soterrados!) pelas palavras; elas estabelecem todas as nossas relações e nossos limites, dizem ou tentam dizer quem somos, quem são os outros, onde estamos, o que vamos fazer, o que fizemos. Nossos sonhos são povoados de palavras; os outros se definem por palavras; todas as nossas emoções e sentimentos se revestem de palavras.

Faraco & Tezza

RESUMO

PICANÇO, Isadora de Vasconcelos. *Recursos linguísticos de modalidade no livro didático:* uma abordagem sistêmico-funcional. 2018. 161f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Língua) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

Inegavelmente, o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa tem sido motivo de inúmeras inquietações não só no meio acadêmico, mas também na comunidade escolar: os anos de escolaridade na educação básica não dão conta do desenvolvimento da competência discursiva em decorrência da persistente perspectiva formalista da língua em sala de aula. Considerando, portanto, a deficiência da perspectiva que preze pela reflexão sobre o uso da língua, a partir da abordagem sistêmico-funcional (HALLIDAY, 1994) e de sua metafunção interpessoal, o objetivo deste trabalho é analisar os recursos linguísticos indicativos de modalidade no livro didático *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*, de Cereja, Vianna e Damien (2016), aprovado pelo Programa Nacional do Livro Didático (2018), confrontando sua proposta didático-pedagógica, que se apoia nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, com o tratamento dado à modalidade, categoria gramatical. Com base nisso, esta pesquisa pretende contribuir não só para a discussão acerca da concepção de linguagem adotada na sala de aula, mas também para a discussão sobre a formação crítica e consciente dos alunos no que se refere à funcionalidade de suas escolhas linguísticas.

Palavras-chave: Linguística sistêmico-funcional. Modalidade. Ensino de Língua Portuguesa. Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa. Livro didático.

ABSTRACT

PICANÇO, Isadora de Vasconcelos. *Linguistics resources of modality in the didactic book*: a systemic-functional approach. 161 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Língua) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

Undoubtedly, the teaching and learning of the Portuguese language has been the cause of many concerns not only in the academic world but also in the school community: the years of schooling in basic education do not account for the development of discursive competence due to the persistent formalistic perspective of the language in the classroom. Considering, therefore, the perspective deficiency that values the reflection on the use of language, based on the systemic-functional approach (HALLIDAY, 1994) and its interpersonal metafunction, the objective of this work is to analyse the linguistics resources indicative of modality in the textbook *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*, of Cereja, Vianna e Damien (2016), approved by the National Program of Didactic Book (2018), confronting its didactic-pedagogical proposition, which is based on the National Curriculum Parameters of Portuguese Language, with the given approach to modality, grammatical category. Based on this, the research aims to contribute not only to the discussion about the conception of language adopted in the classroom, but also to the discussion about the critical and conscious formation of students regarding the functionality of their linguistics choices.

Keywords: Systemic-Functional Linguistics. Modality. Portuguese Language teaching. National Curriculum Parameters of Portuguese Language. Didactic book.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Esquema USO-REFLEXÃO dos conteúdos propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais 22

Figura 2 Estratos da linguagem 28

Figura 3- Divisão do nível extralinguístico 28

Figura 4 – Tipos de processos nas orações 32

Figura 5 – Anúncio publicitário referente à seção *Foco no texto* do capítulo sobre verbo 107

Figura 6 - Trecho referente à seção Reflexões sobre a língua do capítulo sobre verbo 111

Figura 7 - Canções referentes à seção Aplique o que aprendeu do capítulo sobre verbo 112

Figura 8 – Cartum referente ao tópico Formas compostas e locuções verbais 114

Figura 9 – Tira referente à seção Aplique o que aprendeu do tópico Formas compostas e locuções verbais 115

Figura 10 – Cartum referente à seção Texto e enunciação do capítulo sobre verbo. 116

Figura 11 – Tira referente à seção Foco no texto do capítulo sobre advérbio 119

Figura 12 – Tira referente à seção Aplique o que aprendeu do capítulo sobre advérbio 121

Figura 13 – Cartum referente à seção Texto e enunciação do capítulo sobre advérbio 123

Figura 14 – Anúncio publicitário referente à seção *Texto e enunciação* do capítulo sobre advérbio 124

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	11
1	**FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**	16
1.1	**Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa**	19
1.2	**Linguística Sistêmico-Funcional**	25
1.2.1	As Metafunções da linguagem	30
1.2.1.1	A Metafunção Ideacional	30
1.2.1.2	A Metafunção Interpessoal	33
1.2.1.3	A Metafunção Textual	34
2	**A EXPECTATIVA DE UM ENSINO DE LÍNGUA MATERNA DE BASE FUNCIONALISTA**	36
2.1	**Um breve panorama da consolidação do livro didático de Língua Portuguesa no Brasil e seu reflexo na formação do perfil do docente**	36
2.2	**A problematização do livro didático como veiculação de uma verdade legitimada dentro da sala de aula**	42
2.3	**O caráter homogeneizador do livro didático de Língua Portuguesa**	45
2.4	**A realidade problemática do texto na sala de aula: a prática tradicional da escrita**	51
2.5	**O tratamento dado à gramática nas aulas de Língua Portuguesa**	57
3	**O LIVRO DIDÁTICO COMO GÊNERO TEXTUAL: UMA ANÁLISE A PARTIR DA CONCEPÇÃO DIALÓGICA E DA PERSPECTIVA SISTÊMICO-FUNCIONAL**	65
3.1	**Hasan e a estrutura genérica potencial**	71
3.2	**Martin e a perspectiva teleológica**	74
3.3	**O livro didático como gênero textual**	78
4	**A CATEGORIA DISCURSIVA MODALIDADE**	83

4.1 **A categoria discursiva modalidade a partir da perspectiva sistêmico-funcional** 84

4.2 **As marcas linguísticas da modalidade** 87

4.3 **O tratamento dado à modalidade na gramática tradicional** 89

4.4 **A modalidade no Programa Nacional do Livro Didático 2018 de Língua Portuguesa** 91

5 **METODOLOGIA** 94

5.1 **A coleção didática *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*** 94

5.2 **O manual do professor** 96

5.3 **A orientação didática dada ao tratamento da gramática** 98

5.4 **As categorias gramaticais modais identificadas na coleção didática** 104

5.5 **Procedimentos de análise** 104

6 **ANÁLISE DE *CORPUS*** 106

6.1 **Verbo** 106

6.1.1 O emprego modal dos tempos verbais e os modos verbais 109

6.1.2 Os verbos modais 113

6.2 **Sintagma adverbial ou preposicionado** 119

6.3 **Predicadores seguidos de que + oração ou justapostos no enunciado** 125

6.3.1 Orações substantivas 126

6.3.2 Orações adjetivas 127

6.3.3 Orações adverbiais 127

CONSIDERAÇÕES FINAIS 130

REFERÊNCIAS 132

ANEXOS 140

INTRODUÇÃO

Por muito tempo, tem-se visto – e permitido – que, no Brasil, o estudo e a aprendizagem de Língua Portuguesa são considerados um martírio, complexos e muito difíceis para o aluno. Por essa razão, o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa tem sido motivo de inúmeras inquietações por parte de estudiosos da área, professores, responsáveis por alunos e até os próprios estudantes, visto que grandes deficiências são apresentadas mesmo após doze anos de escolaridade: o fracasso nas modalidades escrita e oral revela não só a dificuldade no domínio da língua, mas também a dificuldade do processo de comunicação entre os falantes.

Diante de um mundo contemporâneo marcado pelos avanços na comunicação e na informática, as mudanças econômicas, sociais, políticas, culturais afetaram as escolas e o exercício profissional da docência. Nesse cenário, afirma-se que "o papel fundamental da educação no desenvolvimento das pessoas e das sociedades amplia-se ainda mais no despertar do novo milênio e aponta para a necessidade de se construir uma escola voltada para a formação de cidadãos" (BRASIL, 1998, p. 5), o que exige, por sua vez, uma revisão nos currículos e uma reflexão a respeito da prática pedagógica adotada na sala de aula de Língua Portuguesa.

A partir dessa necessidade, o ensino de Língua Portuguesa passou, inegavelmente, por uma intensa reorientação de perspectiva nas duas últimas décadas. Por meio das diretrizes elaboradas pelo Governo Federal em 1998, os educadores passaram a ter uma referência para a transformação de objetivos, conteúdos e metodologia de ensino, pois receberam orientações sobre alguns aspectos fundamentais da disciplina. Dessa maneira, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, abrangendo tanto a rede pública quanto a rede privada de ensino, propuseram um rompimento do elo com a prática tradicional e o estabelecimento de uma nova relação com a pedagogia do ensino de língua.

Desvinculando-se de uma abordagem centrada na prescrição de regras associadas à norma culta, em temas morfossintáticos classificatórios, na produção textual dissociada da realidade do aluno e em uma interpretação de texto voltada para um sentido único, o documento federal cria condições que permitam que os jovens tenham acesso aos conhecimentos necessários para o exercício da cidadania, e que os professores assumam e defendam uma postura sociointeracionista de inspiração discursiva/funcional no que se refere ao ensino de língua materna.

Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa ofereceram subsídios aos estudantes a partir da defesa de um ensino de língua centrado no texto, sem excesso de teoria: dessa maneira, proporcionaram a habilitação do estudante não só para produzir, de modo consciente, autoral e eficaz, textos adequados às diversas situações comunicativas que surgem na interação social, mas também a interpretá-los de maneira criteriosa, sensata e clara, o que permite o desenvolvimento de competências essenciais para a formação de um cidadão participativo, crítico e consciente.

A compreensão do texto como unidade de ensino e o privilégio de diversidade de gêneros em decorrência das diversas práticas sociais revelaram-se como um grande avanço frente aos novos objetivos de ensino de língua. No entanto, essa evolução não foi acompanhada, de um modo geral, pela maioria dos professores, o que demonstra que o ensino de Língua Portuguesa na escola é transpassado por um cenário contraditório instalado, simultaneamente, pelo alinhamento às diretrizes dadas pelos Parâmetros Curriculares de base funcional e pela abordagem de gramática que despreza a semântica dos itens linguísticos.

Dentre outras causas que não serão aqui tratadas, é possível apontar a má formação dos professores como uma das precursoras desse cenário, uma vez que, sem acesso às recentes discussões sobre os estudos linguísticos e sobre o ensino de língua, torna-se mais difícil fugir do ensino tradicional. Além disso, é necessário considerar, também, as condições inadequadas de trabalho enfrentadas por grande parte dos professores brasileiros: devido ao excesso de carga horária e à falta de estrutura, os docentes acabam se prendendo ao livro didático, ferramenta que se mostra mais acessível e prática para o desenvolvimento de seu trabalho.

Dessa maneira, embora o livro didático facilite o trabalho do professor na maioria das vezes, pode, também, retardar o desenvolvimento de um trabalho efetivo com a língua portuguesa dentro de sala de aula se sua abordagem não estiver de acordo com o que se propõe nos Parâmetros Curriculares Nacionais sobre as práticas pedagógicas. Assim, se o livro didático não assumir o caráter funcionalista, a prática pedagógica será regida, consequentemente, pela visão formalista da língua, ou seja, por um trabalho baseado no sistema de regras, sejam elas prescritivas ou não, que pouco enfatiza o caráter paradigmático da língua, que consiste na série de escolhas dentre as possibilidades que o sistema linguístico disponibiliza.

A partir disso, é possível – e necessário – refletir sobre o peso que é atribuído ao livro didátio no ambiente educacional, reconsiderando-o, visto que, muitas vezes, assume um papel muito maior que o dos alunos e dos professores dentro da sala de aula por comandar as

atitividades. Se o livro didático é, então, o responsável por veicular as diretrizes dadas pelos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa, pode-se sugerir que o atual cenário ainda não está próximo de um ensino mais significativo e reflexivo sobre a língua em decorrência de uma provável incoerência entre o que se propõe e o que se materializa durante a abordagem feita por esse material.

Diante do inegável papel que o livro didático assume no contexto escolar, esse material, no que lhe diz respeito, assume, mesmo que não seja essa a sua função, a responsabilidade de formar indivíduos críticos e conscientes de sua participação social. Não obstante, isso não se torna possível se os exercícios propostos nele forem de base exclusivamente formalista, desprovidos de qualquer funcionalidade para a contribuição da formação do aluno como leitor e produtor de textos, conforme orientado pelos Parâmetros, o que deixa claro que a gramática sozinha é insuficiente para a ampliação e aperfeiçoamento da competência comunicativa.

Se estudar a língua é, acima de tudo, entender o seu funcionamento e compreender a relação entre texto e contexto e suas implicações sociais, a abordagem do livro didático deve ser capaz de conscientizar o aluno acerca do potencial de significado dos recursos linguísticos, o que oportuniza o uso mais consciente da língua em situações interacionais. Assim, essa abordagem tende para o que é real e funcional, dando conta de como a linguagem é usada, uma vez que qualquer enunciado está inserido em um contexto de uso, reforçando a noção de que a linguagem é social e ela só ocorre se estiver inserida na sociedade.

Nesse viés, a fim de alcançar a eficácia das atividades de linguagem verbal e o desenvolvimento da competência discursiva em diversas situações comunicativas, é necessário considerar, na sala de aula, o que é fundamental na linguagem diante das necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção, leitura e escuta de textos: a interação e a troca. Por essa razão, acredita-se, nesta pesquisa, que é de extrema importância a concepção da língua como meio de comunicação de ideias, pensamentos e intenções nas interações sociais.

Essa concepção justifica o aporte teórico escolhido: em Halliday (1994), precursor da Linguística Sistêmico-Funcional, a metafunção interpessoal dá conta da linguagem como um instrumento por meio do qual é possível agir sobre o outro e sobre o mundo. Por tratar das relações sociais entre os falantes durante o ato comunicativo, a metafunção interpessoal, dessa maneira, faz-se base para o direcionamento desta pesquisa, pois é a partir de seu Sistema de Modo que se torna possível tratar da modalidade como categoria discursiva e, assim, analisar

de que maneira e em que grau o livro didático se preocupa, de fato, com o trabalho discursivo com a língua.

Em decorrência disso, dentre os livros didáticos apresentados pelo Guia de Livros Didáticos do Programa Nacional do Livro Didático 2018, foi escolhida a coleção didática *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*, de Cereja, Vianna e Damien (2017), composta por três volumes e aprovada e indicada pelo Programa Nacional do Livro Didático 2018, o que já levanta a expectativa de um trabalho de base funcionalista, uma vez que esse programa está alinhado às orientações dadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Para tanto, este trabalho dividiu-se em seis capítulos, fundamentados nas seguintes perguntas:

a) a visão de ensino adotada na coleção didática segue as orientações funcionais dadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa?
b) a concepção de língua adotada nas orientações didáticas apresentadas no livro do professor é a mesma adotada na parte teórica e nas propostas de atividades do livro didático?
c) de que maneira a coleção didática, como gênero textual, cumpre sua função social no que se refere ao desenvolvimento da competência discursiva?
d) como vem sendo trabalhada a categoria discursiva de modalidade na coleção didática analisada?

Como este trabalho de pesquisa está enquadrado na perspectiva do Ensino também, apresentar-se-á, inicialmente, no capítulo 1, a partir da diferenciação entre as correntes formalista e funcionalista, a postura adotada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, que apresentam propostas de trabalho que valorizam a participação crítica do aluno diante das situações comunicativas de sua língua. Por se adotar nesse documento uma perspectiva funcionalista na colaboração da formação de cidadãos críticos e conscientes, estabelecer-se-á uma relação com a Linguística Sistêmico-Funcional, base teórica marcada pela abordagem de análise textual para a exploração dos significados da linguagem e seu uso nas interações sociais.

Assim, far-se-á, no capítulo 2, um breve panorama da consolidação do livro didático de Língua Portuguesa no Brasil a fim de analisar como essa ferramenta alterou não só a formação do perfil docente, mas também a configuração do ensino na sala de aula de Língua Portuguesa, que deveria ser de base funcionalista, conforme os Parâmetros. Em seguida, o capítulo 3, com base nas concepções bakhtiniana e da Linguística Sistêmico-Funcional,

apresentará o livro didático como gênero textual por assumir uma função social – bem definida, por sua vez, no ambiente escolar.

Considerando, portanto, a preocupação com um ensino que proporcione a inserção do sujeito em formação de maneira crítica na sociedade, o capítulo 4 tratará da categoria discursiva modalidade – a partir da perspectiva sistêmico-funcional – na coleção didática escolhida, uma vez que é, por funcionar como indicadora do posicionamento do falante por meio de elementos linguísticos, importante para um ensino que tem como base a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa.

Por sua vez, o capítulo 5 especificará a metodologia, ou seja, a sistematização do processo a ser desenvolvido na pesquisa para a análise do tratamento dado às categorias discursivas que veiculam modalidade na coleção didática aprovada pelo Guia do livro didático 2018. O capítulo 6 apresentará, por último, os resultados das análises feitas sobre esse tratamento e as considerações que se julgarem necessárias acerca desses resultados.

Acredita-se, portanto, que observar o tratamento dado à modalidade no livro didático pode proporcionar uma nova direção no que se refere a essa abordagem em sala de aula, buscando, de fato, um trabalho de base funcionalista com a língua. Assim, fundamentada em pressupostos gramático-contextuais da Linguística Sistêmico-Funcional, esta pesquisa espera não só provocar uma reflexão sobre como a língua é compreendida pelos professores e, consequentemente, pelos alunos, mas principalmente auxiliar na orientação da formação crítica dos alunos a partir da demonstração dos recursos linguísticos que veiculam modalidade, o que confirma a língua como potencial de significado.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

De acordo com Dillinger (1991), a distinção entre forma e função foi evidenciada no contexto da filosofia positivista, ou seja, em um contexto do século XIX marcado pela formalização do que seria ciência ou não. Em vista disso, conferiu-se à linguística, ao se fazer um corte epistemológico, parte de seu *status* de ciência por estudar o observável, a linguagem. A outra parte de seu *status*, segundo o autor, foi conferida devido à sua autonomia em relação às outras ciências: enquanto a psicologia e a lógica poderiam estudar o significado, e a sociologia, o papel da língua na comunicação e na interação social, coube à linguística o estudo da gramática – que não é objeto de nenhuma outra ciência.

No artigo intitulado *Forma e função na Linguística*, Dillinger (1991) postula que a distinção entre o formalismo e o funcionalismo é derivada da oposição entre a forma linguística e suas funções na comunicação, disseminada pelo formalismo estruturalista: enquanto o Estruturalismo de Saussure (2006) baseava seu estudo na noção de linguagem como estrutura (o todo e não partes) e considerava a linguagem uma estrutura fechada composta por um sistema, por leis de composição das obras, sendo, assim, objetiva, o Pós Estruturalismo tomou-o como base e atentou-se para o campo do significante, considerando a linguagem uma teia sem limites, uma rede infinita de significação, múltipla de sentidos.

Diante desse contexto histórico, ao formalismo, segundo Dillinger (1991), cabe, especialmente, o estudo da forma linguística (fonética, fonologia, morfologia e sintaxe), ou seja, a investigação da estrutura linguística – embora não negue a importância do significado e do uso. Nesse sentido, por darem continuidade à gramática tradicional, os formalistas preocupam-se com as características internas de determinada língua – seus constituintes e as relações entre eles – sem se preocupar tanto com as relações entre esses constituintes e seus significados ou entre a língua e o seu meio, ou seja, estudam uma língua como se fosse um objeto descontextualizado.

Conforme Dillinger (1991), os formalistas, por estudarem a língua como objeto descontextualizado, sem relação com o meio, acabam, por sua vez, igualando a língua à sua própria visão de gramática. De acordo com Neves (1997), na visão formalista, a língua é vista como um objeto formal abstrato, isto é, um conjunto de orações, e a gramática, consequentemente, é concebida primariamente como uma tentativa para caracterizar esse objeto formal em termos de regras de sintaxe formal. Por essa razão, a principal função da

língua, para essa corrente do pensamento linguístico, é a expressão dos pensamentos.

Nesse sentido, estudar a estrutura sistemática das formas de uma língua e considerar a linguagem como um fenômeno mental foram as maneiras que os formalistas encontraram de dar cientificidade, efetividade e autonomia à Linguística, afinal, se a Linguística incluísse o estudo do significado e do uso social, feriria o seu *status* e princípio em relação às outras ciências, uma vez que os fenômenos psicológicos e sociais relacionados aos fenômenos linguísticos deviam ser estudados pela Psicologia e pela Sociologia, conforme Dillinger (1991). Assim, decorrente dessa prática formalista, a gramática seria uma teoria de uma língua.

Diante disso, os funcionalistas, preocupados com o contexto, criticam o formalismo por este estudar a língua como um objeto descontextualizado. Para Dillinger (1991), não há razão para começar com as características estruturais e a partir delas estudar o significado e o uso, assim como não há razão para adotar uma estratégia contrária, uma vez que isso depende da intuição de cada pesquisador. Nesse sentido, uma abordagem não exclui a outra, o que significa que, na verdade, há uma complementaridade entre os estudos formalistas e funcionalistas, já que, embora lidem com diferentes fenômenos, apresentam o mesmo objeto de estudo: a língua.

Segundo Neves (1997), na corrente funcionalista do pensamento linguístico, como a linguagem não é uma entidade suficiente em si, a língua não pode ser desvinculada de suas relações com as diversas maneiras de interação social. A autora assevera que, nessa perspectiva, a língua não existe, em si e por si, como uma estrturua arbitrária de alguma espécie, mas existe em virtude de seu uso para o propósito de interação entre os seus humanos. Sob esse ângulo, a língua estabelece comunicação entre os usuários e, por essa razão, a função de suas formas linguísticas assume um papel predominante nessa corrente.

Analisando, portanto, a relação sistemática entre as formas e as funções em uma língua, o funcionalismo, ainda de acordo com Dillinger (1991) e Neves (1997), preocupa-se com as relações (ou funções) entre a língua como um todo e as diversas modalidades de interação social. Como os funcionalistas levam em consideração os falantes e ouvintes e/ou as circunstâncias nas quais a língua é usada, as expressões linguísticas só podem ser compreendidas propriamente quando consideradas no seu funcionamento nos contextos. Assim, fica evidente a importância do papel do contexto, em particular do contexto social, na compreensão da natureza da língua.

De acordo com Neves (1997), na perspectiva funcionalista, à medida que se considera “a capacidade que os indivíduos têm não apenas de codificar e decodificar expressões, mas

também de usar e interpretar essas expressões de uma maneira interacionalmente satisfatória" (NEVES, 1997, p. 15), dá-se um tratamento funcional à própria organização interna da linguagem. Assim, como o estudo da estrutura da língua deve ser feito dentro do quadro do uso comunicativo da língua, a autora declara que

> por uma gramática funcional entende-se, em geral, uma teoria da organização gramatical das línguas naturais que procura integrar-se em uma teoria global da interação social. Trata-se de uma teoria que assenta que as relações entre as unidades e as funções das unidades têm prioridade sobre seus limites e sua posição, e que entende a gramática como acessível às pressões do uso (NEVES, 1997, p. 15).

Dessa maneira, já que, sob esse ponto de vista, a gramática não pode ser entedida sem referências a parâmetros, como interação social e cultura, Neves (1997) reconhece que a concepção de linguagem defendida pela gramática funcional apresenta um caráter não só funcional, mas também dinâmico:

> é funcional porque não separa o sistema linguístico e suas peças das funções que têm de preencher, e é dinâmica porque reconhece, na instabilidade da relação entre estrutura e função, a força dinâmica que está por detrás do constante desenvolvimento da linguagem (NEVES, 1997, p. 3).

Consoante Dillinger (1991), no estudo da linguagem, a palavra "função" não é usada em seu sentido matemático, mas sim no sentido de "relação". Nesse enquadramento, sobre essa nomenclatura, Halliday (1973a, p. 104 *apud* Neves, 1997, p. 8) afirma que

> a noção de 'função' não se refere aos papéis que desempenham as classes de palavras ou os sintagmas dentro da estrutura das unidades maiores, mas ao papel que a linguagem desempenha na vida dos indivíduos, servindo a certos tipos universais de demanda, que são muitos e variados.

Em decorrência desse entendimento, Neves (1997) assevera que Halliday se volta para uma teoria não apenas extrínseca, mas também intrínseca em relações às funções que a linguagem pode cumprir em seus contextos, o que justifica a multiplicidade funcional que se reflete na organização interna da língua. Como reflexo, a investigação feita por Halliday, de acordo ainda com a referida autora, revela, de algum modo, as várias necessidades a que a linguagem serve: "a pluralidade funcional se constrói claramente na estrutura linguística e forma a base de sua organização semântica e sintática, ou seja, lexical e gramatical" (NEVES, 1997, p.12).

Nesse sentido, segundo Neves (1997), a corrente funcional enfatiza a importância da semântica e da pragmática para a análise da estrutura linguística, uma vez que, na visão

hallidayana, tudo na gramática pode ser explicado, em última instância, com referência a como a língua é usada em uma situação social interativa. Conforme a autora, na teoria de Halliday, são estabelecidas e mantidas as relações humanas por meio da linguagem, o que significa que, nesse quadro, a experiência extralinguística (pensamentos, percepções e sentimentos) ganha destaque ao ser representada no campo das palavras.

Dada essa configuração de interpretação sobre a língua, a perspectiva funcional de Halliday, como afirma Neves (1997), consiste na construção de todas as unidades de uma língua – suas orações, suas expressões – como configurações orgânicas de funções, e, assim, tem cada parte interpretada como funcional em relação ao todo. Considerando, portanto, que os seus objetivos são, de fato, os usos da língua, já que encara as formas de uma língua como meios para um fim, adota-se, nesta pesquisa, a perspectiva da proposta funcional da língua de Halliday (1994) por ser coerente em relação à valorização enunciativa que rege os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa.

1.1 **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa**

Divulgados em 1998 pelo Ministério da Educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais foram estruturados com o objetivo de acrescentar e desenvolver um debate educacional que, com o laço entre escolas, pais, governos e sociedade, ofereça condições de os jovens terem acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania. Servindo, portanto, de apoio para o desenvolvimento do projeto educativo e para a reflexão sobre as práticas pedagógicas, o documento sugere uma reforma escolar que vise à formação de cidadãos. Segundo Bastos et alii (2005),

> tal documento apresenta-se como apoio às discussões e ao desenvolvimento do projeto educativo de cada escola, à reflexão de materiais didáticos e de recursos tecnológicos e à formação e atualização do professor. Os PCN são norteadores do ensino, servindo de referência curricular aos diferentes estados e municípios brasileiros, na tentativa de garantir o acesso aos conhecimentos que considera indispensáveis para a construção da cidadania (BASTOS et alii, 2005, p. 133).

Conforme Faria (2006), disponibilizando orientações que possam facilitar a aplicação de pontos importantes das discussões teóricas mais recentes na área da educação, como a Pedagogia, a Psicologia e a Linguística Aplicada, os Parâmetros Curriculares Nacionais de

Língua Portuguesa não atuam como normas compulsórias para a escola, o que significa que podem ou não ser adotados pelas instituições educacionais. Embora autores como Geraldi (1984, 1997) e Koch (2015) já sugerissem uma abordagem mais produtiva no ensino de Língua Portuguesa, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa provocaram uma reavaliação e revisão nas práticas de ensino da língua materna, que sempre foram orientadas pela perspectiva gramatical, de efeito predominantemente normativo.

Nesse processo de reorganização e desenvolvimento do ensino fundamental no Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa adotaram como base teórica as reflexões do Círculo de Bakhtin e propõem práticas de ensino que consistam no uso da linguagem. Assim, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais, a linguagem é vista "como ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história" (BRASIL, 1998, p. 20), o que sugere que a linguagem e participação social têm estreita relação com o domínio da língua.

Na esteira de Halliday (1989), os Parâmetros Curriculares Nacionais consideram que, ao realizar uma atividade discursiva por meio da interação pela linguagem, um sujeito interage verbalmente com o outro de acordo com as suas finalidades e intenções, ou seja, de acordo com suas intenções comunicativas. Dessa maneira, nesse processo de produção discursiva, são feitas escolhas que – mesmo inconscientes – não são aleatórias, indicando que os textos não são construídos no vazio e que os gêneros são determinados – e/ou determinam essas escolhas – a partir desses procedimentos de estruturação e de seleção de recursos linguísticos.

Nesse sentido, como a linguagem é considerada prática efetivada nas diferentes instâncias sociais e o conteúdo estruturante, discurso da prática social, as práticas pedagógicas de Língua Portuguesa devem ter como objetivo levar os alunos a pensar sobre ela para poderem compreendê-la e utilizá-la apropriadamente em relação às situações e aos propósitos definidos (BRASIL, 1998, p. 19), afinal, "toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva" (BRASIL, 1998, p. 23).

Considerando, portanto, de acordo com o documento, que um sujeito só é capaz de utilizar a língua de modo variado a partir da diversidade de textos e de gêneros – que são determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura –, é de grande relevância o que afirma Antunes (2003) sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais:

> não se pode deixar de reconhecer que as concepções teóricas subjacentes ao documento já privilegiam a dimensão interacional e discursiva da língua e definem o domínio dessa língua como uma das condições para a plena participação do indivíduo em seu meio social (cf. p. 19). Além disso, estabelecem que os conteúdos de língua portuguesa devem se articular em torno de dois grandes eixos: o ***uso*** da língua oral e escrita e o da ***reflexão*** acerca desses usos. Nenhuma atenção é concedida aos conteúdos gramaticais, na forma e na sequência tradicional das classes de palavras, tal como aparecia nos programas de ensino de antes (ANTUNES, 2003, p. 21-22).

Dessa maneira, "o objeto de ensino e, portanto, de aprendizagem é o conhecimento linguístico e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem" (BRASIL, 1998, p. 22). Nesse sentido, apresenta-se, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, a perspectiva mais crítica de ensino de língua: a leitura e a produção de textos como base para a formação do aluno, defendendo-se que a língua não é homogênea, mas um somatório de possibilidades condicionadas pelo uso e pela situação discursiva. Dessa maneira, somente o texto pode ser a unidade de ensino.

De acordo com o documento, quando entram na escola, os alunos já têm competência discursiva e linguística para se comunicar em interações que envolvem relações sociais de seu dia a dia. Em função disso, diante do vasto universo de gêneros textuais existentes, é preciso que uma seleção seja feita para a realização de um trabalho em sala de aula que atenda aos objetivos propostos e à compreensão que se tem do que é trabalhar/estudar/aprender a língua a partir dos seus verdadeiros e funcionais usos sociais. Dessa maneira,

> é preciso que as situações escolares de ensino de Língua Portuguesa priorizem os textos que caracterizem os usos públicos da linguagem. Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas do pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada (BRASIL, 1998, p.24).

Consoante Simões et alii (2005), com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o ensino de língua materna, tanto na oralidade quanto na escrita, deve ser fundamentado nos gêneros do discurso, sem esvaziar a noção de gênero de seu valor sociocultural, historicamente construído. Condizente com isso, Antunes (2003) salienta que

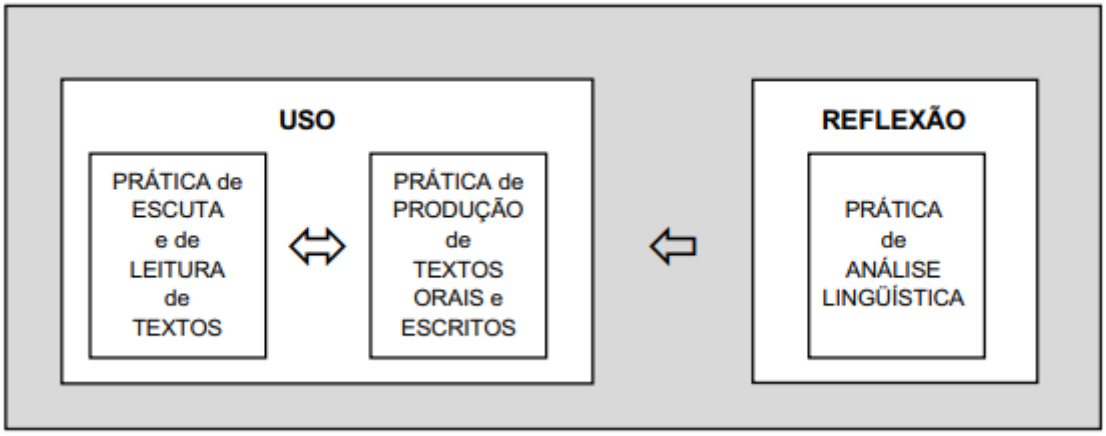
> fica evidente a pretensão quanto à diversidade de gêneros de textos que o professor deve providenciar. É importante que o aluno, sistematicamente, seja levado a perceber a multiplicidade de usos e de funções a que a língua se presta, na variedade de situações em que acontece. Compete ao professor ajudar o aluno a identificar os elementos típicos de cada gênero, desde suas diferenças de organização, de sequenciação (por exemplo, quantos blocos o gênero apresenta e em que sequência eles costumam aparecer) até suas particularidades propriamente linguísticas (lexicais

> e gramaticais). Desse modo, se alarga a visão de uso da língua, ou seja, se deixa de ver a língua apenas como uma coisa uniforme e apenas podendo ser ou “certa” ou "errada”. De repente, quem sabe, o aluno vai poder perceber que a língua que ele estuda é a mesma língua que circula em seu meio social (ANTUNES, 2003, p. 118)

Desse modo, os documentos curriculares sugerem que os conteúdos de Língua Portuguesa sejam articulados em torno de dois eixos básicos: o uso da língua oral e escrita, e a reflexão sobre a língua e a linguagem, pois é a partir disso “que se pode dar a construção de instrumentos que permitirão ao sujeito o desenvolvimento da competência discursiva para falar, escutar, ler e escrever nas diversas situações de interação” (BRASIL, 1998, p. 34). Nesse sentido, as situações didáticas precisam ser organizadas, conforme a imagem a seguir, em

> uma prática constante de escuta de textos orais e leitura de textos escritos e de produção de textos orais e escritos, que devem permitir, por meio da análise e reflexão sobre os múltiplos aspectos envolvidos, a expansão e construção de instrumentos que permitam ao aluno, progressivamente, amplicar sua competência discursiva (BRASIL, 1998, p. 27)

Figura 1 – Esquema USO-REFLEXÃO dos conteúdos propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais



Fonte: BRASIL, 1998, p. 35.

De acordo com Santos (2005), para que a ideia defendida nos Parâmetros Curriculares Nacionais possa ser aplicada, é necessário que o foco do ensino saia das regras pré-estabelecidas para se basear na análise de textos, visando à compreensão e à coesão. Defendendo a criação de situações em que os alunos possam operar sobre a própria linguagem, a novidade dos Parâmetros Curriculares Nacionais é a inclusão de textos orais no ensino de língua, o que, teoricamente, não deveria ser destaque, já que, no dia a dia, todos os sujeitos são expostos a situações em que precisam ser capazes de responder a diferentes

exigências de fala e de adequação às características próprias de diferentes gêneros do oral (BRASIL, 1998, p. 25).

Marcuschi (1999) sustenta que o trabalho com a modalidade oral encontra muitas resistências no interior da escola. Como o autor afirma, por se acreditar que a escrita só se aprende na escola e que a fala é uma questão apenas de aprendizado espontâneo no dia a dia, a questão da oralidade contempla muitas observações e recebe um lugar saliente nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o que, além de inovador, é elogiável (MARCUSCHI, 1999, p. 116). A modalidade oral da língua é reconhecida como uma atividade comum no dia a dia e de relevância na construção das atividades sociais (MARCUSCHI, 1999, p. 118).

Dessa maneira, o tratamento da oralidade, segundo o documento orientador, deveria conduzir o aluno a um domínio da expressão oral no uso público por meio de "uma série de atividades de escuta orientada, que possibilitem a eles construir, progressivamente, modelos apropriados ao uso oral nas circunstâncias previstas" (BRASIL, 1998, p. 68). Na visão dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a produção textual oral seria aquela atividade em que os alunos são orientados tanto para a preparação prévia quanto para o uso em situações reais de interlocução, pois somente assim eles adquiririam conhecimentos teóricos e práticos acerca da produção oral e desenvolveriam capacidades comunicativas para uma efetiva participação social.

Por essa razão, possibilitar ao aluno a preparação da produção de textos orais significa ensinar procedimentos que possam ancorar a fala do locutor, orientando-o em função da situação de comunicação e das especificadas do gênero (BRASIL, 1998, p. 74), pois

> cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas: realização de entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais etc. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois é descabido treinar um nível mais formal da fala, tomado como mais apropriado para todas as situações. A aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e de escuta, em contextos públicos, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la (BRASIL, 1998, p. 25).

No entanto, "o ensino da oralidade não pode vir isoladamente, isto é, sem relação com a escrita, pois mantêm entre si relações mútuas e intercambiáveis" (FÁVERO *et al* 2009, p. 13). Logo, as aulas de Língua Portuguesa não podem priorizar o ensino da língua escrita ou falada, mas realizar um trabalho com ambas. Nesse sentido, enquanto se desenvolvem procedimentos de preparação prévia e monitoramento simultâneo da fala, é necessário também mostrar ao aluno que os textos escritos não necessitam desses mecanismos, pois o

sujeito tem mais tempo para refletir acerca do que vai escrever e ainda pode revisar seus textos quando necessário, podendo fazer correções sem que o interlocutor perceba.

Assim, no que se refere ao domínio da expressão escrita em situações de uso público da linguagem, o documento orienta que, no ambiente escolar, a prática pedagógica seja baseada na concepção de escrita que foca na interação. Nesta, a escrita é vista como produção textual, “cuja realização exige do produtor a ativação de conhecimentos e a mobilização de várias estratégias” (KOCH, 2015, p. 34), uma vez que a interação escritor-leitor ocorre porque “o produtor, de forma não linear, “pensa” no que vai escrever e em seu leitor, depois escreve, lê o que escreveu, revê ou reescreve o que julga necessário, em um movimento constante e *on-line* guiado pelo princípio interacional” (KOCH, 2015, p. 34).

Nesse sentido, a modalidade escrita da língua, assim como a oral, não pode ser nunca dissociada da imagem do interlocutor. Embora não haja a presença simultânea dos interlocutores em interação quando se escreve, há sempre o outro com quem se divide o momento da escrita, como afirma Antunes (2003). Em outras palavras, isso significa que quem escreve deve fazê-lo pensando em um alvo. Na produção textual, deve-se sempre considerar que uma pessoa escreve para outra, uma vez que esta "é a medida, é o parâmetro das decisões que devemos tomar acerca do que dizer, do quanto dizer e de como fazê-lo" (ANTUNES, 2003, p. 46).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, o objetivo da prática de produção de textos é o de “formar escritores competentes capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes” (BRASIL, 1998, p.51). Assim, durante o processo de escrita, o “o autor precisa coordenar uma série de aspectos: o que dizer, a quem dizer, como dizer” (BRASIL, 1998, p. 75), além de considerar o lugar social, a finalidade e a intenção do autor, para se tornar um escritor competente: que planeja o discurso e, consequentemente, o texto em função de seus objetivos, visando ao leitor a quem se destina e observando qual o melhor gênero para aquela situação comunicativa.

Desse modo, a prática de escuta de textos orais/ leitura de textos escritos, a prática de produção de textos orais e escritos e a prática de análise linguística formariam, de acordo com Santos (2005), o tripé do ensino da língua portuguesa: o princípio USO→ REFLEXÃO→ USO, caracterizando um movimento metodológico de AÇÃO à REFLEXÃO à AÇÃO (BRASIL, 1998, p. 65). Como reflexo, os conteúdos de Língua Portuguesa apresentam estreita relação com os usos efetivos da linguagem socialmente construídos nas múltiplas práticas discursivas (BRASIL, 1998, p. 40) e, somente a partir deles, os alunos serão capazes de

> operar sobre a própria linguagem, construindo pouco a pouco, no curso dos vários anos de escolaridade, paradigmas próprios da fala de sua comunidade, colocando atenção sobre similaridades, regularidades e diferenças de formas e de usos lingüísticos, levantando hipóteses sobre as condições contextuais e estruturais em que se dão. É, a partir do que os alunos conseguem intuir nesse trabalho epilinguístico, tanto sobre os textos que produzem como sobre os textos que escutam ou leem, que poderão falar e discutir sobre a linguagem, registrando e organizando essas intuições: uma atividade metalingüística, que envolve a descrição dos aspectos observados por meio da categorização e tratamento sistemático dos diferentes conhecimentos construídos (BRASIL, 1998, p. 28).

As orientações metodológicas dadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa resultam, portanto, das concepções sobre língua, linguagem e ensino-aprendizagem que assumem. Assim sendo, ao sugerir a criação de situações em que os alunos possam operar sobre a própria linguagem, tanto sobre os textos que produzem quanto sobre os textos que leem, o documento dialoga com Geraldi (1996), que afirma que "centrar o ensino no texto é ocupar-se e preocupar-se com o uso da língua", pois, de acordo com o autor, "trata-se de pensar a relação de ensino como o lugar de práticas de linguagem e a partir delas, com a capacidade de compreendê-las, não para descrevê-las como faz o gramático, mas para aumentar as possibilidades de uso exitoso da língua (GERALDI, 1996, p. 66).

1.2 **A Linguística Sistêmico-Funcional**

Desenvolvida pelo linguista britânico Michael Alexander Kirkwood Halliday, a Linguística Sistêmico-Funcional é uma teoria linguística social que se encarrega de trabalhar os usos da língua na interação entre os falantes. Por assumir a preocupação com a língua em seu contexto de uso, essa proposta é sistêmica porque vê a língua como redes de sistemas linguísticos interligados dos quais nos servimos para construir significados, fazer coisas no mundo; e é funcional porque explica as estruturas gramaticais em relação ao significado, às funções que a linguagem desempenha em textos.

Dessa maneira, a Linguística Sistêmico-Funcional, diferentemente da abordagem tradicional, que entende a língua como um sistema, desvinculada do uso e do contexto, assume, por ser de base funcionalista, uma postura centrada na noção de "função". Assim, na teoria hallidayana, a língua é concebida essencialmente, conforme Schlee (2007, p. 1008), como instrumento de comunicação, que, como tal, não pode ser analisado como objeto

autônomo, visto que está ligado a fatores como comunicação, cultura e interação. Assim, deve ser encarada como uma estrutura maleável adaptável a diferentes contextos situacionais, que ajudam a determinar sua estrutura gramatical.

Para Halliday (1994), todo e qualquer uso que se faz do sistema linguístico é funcional relativamente às nossas necessidades de convivência em sociedade. Ao usar a linguagem, os falantes fazem uma série de escolhas dentre as possibilidades que o sistema linguístico disponibiliza, o que ressalta o caráter paradigmático dessa teoria. Assim, cada escolha adquire um significado em detrimento de outras escolhas que poderiam ter sido feitas. Logo, uma escolha feita revela, dependendo do contexto de comunicação, toda uma rede particular de outras escolhas disponíveis no sistema.

De acordo com Halliday (1994), a língua é um sistema potencial de significados, e cada escolha gera uma série de novas opções que se especificam em redes de possibilidades, a partir das quais o falante cria os significados. Assim, ao buscar entender como os textos conseguem ou não expressar seus significados utilizando as potencialidades da língua, a Linguística Sistêmico-Funcional se atém às escolhas linguísticas feitas em um determinado contexto de comunicação e a como essas escolhas produzem significados.

Nesse sentido, a Sistêmica investiga a linguagem a partir da situação em que esta é produzida. Considera quem produziu, para quem, onde e quando foi produzida, buscando entender como as pessoas usam a linguagem umas com as outras, objetivando realizar sua vida social cotidiana, e como criam significados por meio do uso da linguagem de acordo com seus interesses e com os contextos sociais. Considerando-se a Linguística Sistêmico-Funcional, portanto, a linguagem é usada no âmbito social para o indivíduo cumprir papéis sociais. É considerada também, por isso, um recurso para fazer e trocar significados e, consequentemente, é um modo de agir, de dar e solicitar bens e serviços e informações.

Nesse processo de cumprimento de papéis sociais, segundo Halliday e Matthiessen (2004), produz-se texto sempre que as pessoas falam ou escrevem, envolvem-se e interpretam-se. Na perspectiva sistêmico-funcional, o texto refere-se a qualquer instância da linguagem, em qualquer meio, que faz sentido para alguém que conhece e domina a estrutura da língua. Para os autores, se a linguagem é um recurso para criar significados, então o texto é um produto de fazer sentido no contexto. Por essa razão, o texto é uma construção de significados e, ao mesmo tempo, uma troca social de significados na interação entre falante e ouvinte (FUZER; CABRAL, 2014).

Nessa interação, como afirma Schlee (2007), a natureza da linguagem relaciona-se diretamente às demandas feitas pelos falantes. Dessa maneira, as escolhas linguísticas que

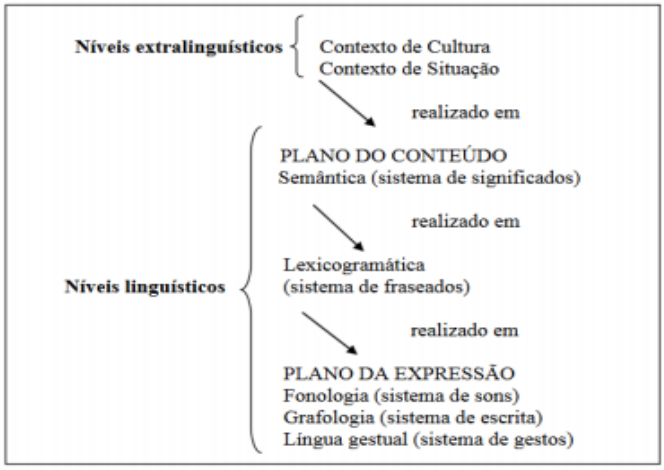
comporão um texto dependem do lugar social e do propósito de quem o escreve, o que deixa claro que cada texto tem um propósito comunicativo específico, diretamente relacionado ao contexto de produção, de consumo e de circulação. Em outras palavras, a linguagem é materializada à medida que se selecionam elementos linguísticos apropriados à determinada situação, considerando sempre o conjunto de variáveis contextuais que condicionam a comunicação.

Nesse sentido, o texto é produto de seu entorno, uma vez que qualquer uso linguístico que se constitua como um texto está sempre envolvido por um determinado contexto. Sendo, portanto, construído a partir do conjunto das circunstâncias que o cercam, o texto estabelece uma inter-relação com o contexto: "o contexto em que o texto se desenvolve está encapsulado no texto através de uma relação sistemática entre o meio social e a organização funcional da linguagem" (FUZER; CABRAL, 2014, p. 26). Dessa maneira, fica claro que as escolhas nos sistemas da língua não são aleatórias, mas carregadas de valores sociais em cada contexto de uso.

Ao priorizar a íntima relação do texto com o contexto social em que os usos linguísticos ocorrem (FUZER; CABRAL, 2014, p. 14), a teoria de Halliday assume caráter de teoria sociossemiótica. Para Halliday (1994), as escolhas linguísticas feitas pelos falantes são realizadas em diferentes níveis organizacionais. Nesse sentido, o teórico propõe que a linguagem é dividida em estratos os quais estão inseridos em dois níveis: o extralinguístico e o linguístico. O primeiro é composto pelo contexto de cultura e pelo contexto de situação, enquanto o segundo engloba os planos de conteúdo (semântico e lexicogramatical) e de expressão (fonológico, grafológico e gestual).

Considerando-se, portanto, conforme Halliday e Matthiessen (2004), que a língua é um sistema estratificado, pode-se afirmar, de acordo com Gouveia (2009), que cada um desses estratos é materializado em seu subsequente, como aponta a imagem a seguir (GOUVEIA, 2009, p. 24):

Figura 2 – Estratos da linguagem



Fonte: GOUVEIA, 2009, p. 24.

A partir da análise dessa estratificação, observa-se que, no nível extralinguístico, encontram-se dois tipos de contexto, extremamente necessários para o entendimento adequado do texto, uma vez que exercem influência sobre a variação funcional dos textos linguísticos, como ilustrado a seguir (FUZER & CABRAL, 2014, p. 26):

Figura 3 – Divisão do nível extralinguístico

Fonte: FUZER & CABRAL, 2014, p. 26.

De acordo com Gouveia (2009), o texto recebe motivações diferentes e, por isso, realiza-se em dois planos: gênero e registro. Primeiramente, o gênero diz respeito ao modo como as coisas são feitas, quando a linguagem é usada para alcançá-las. Em outras palavras, o gênero, que se relaciona com o contexto de cultura, refere-se não só às práticas de diferentes culturas, mas às práticas institucionalizadas de diferentes grupos sociais, relacionando-se,

assim, ao ambiente sociocultural mais amplo, incluindo ideologia, convenções sociais, práticas, valores, crenças e instituições. Além disso, o gênero relaciona-se também à noção de propósito social, uma vez que é sempre dinâmico, mudando ao longo do tempo à medida que os propósitos mudam.

Em segundo lugar, paralelamente, o registro é o plano em que as variações ocorrem de acordo com o uso. Chamado também de contexto de situação, o registro é o ambiente imediato no qual o texto está de fato funcionando. Nesse contexto, há uma relação íntima entre texto e contexto, e, por isso, os leitores podem prever o que está por vir no texto. No entanto, nem sempre essa relação é suficiente para a compreensão do texto, pois é preciso haver também informações acerca da história cultural dos que interagem e dos tipos de práticas em que estão engajados, o que mostra a importância do contexto de cultura no processo de compreensão do texto. Esse contexto constitui-se de três variáveis:

a) Campo: essa variável remete à codificação da experiência, à atividade que está acontecendo, à natureza da ação social que está ocorrendo, na qual os participantes estão envolvidos.
b) Relações: essa variável é codificadora de aspectos linguísticos relativos aos participantes da comunicação e trata da natureza dos papéis que desempenham, o grau de controle de um participante sobre o outro, a relação entre eles e a distância social ou o grau de formalidade.
c) Modo: essa variável refere-se à função que a linguagem exerce e o veículo utilizado naquela situação ou, ainda, o que os participantes esperam que a linguagem faça por eles em determinada situação. Trata do papel da linguagem, do compartilhamento entre os participantes, do canal e do meio.

Nesse sentido, é possível afirmar que o contexto delimita o que e como algo pode ser dito, o que significa que as escolhas linguísticas feitas dependem da situação comunicativa em que o falante se encontra. Como afirma Gouveia (2009), as marcas linguísticas evidenciam em que situação comunicativa um texto foi produzido, para quem, por quem e partir de que posição foi feito. Considerando-se a estratificação em que se organiza a linguagem, percebe-se que as escolhas linguísticas são feitas dentro do contexto e, consequentemente, competem ao nível semântico, pois apenas se pode analisar a construção de sentido a partir do sistema de significados.

Para Halliday (1994), a linguagem é utilizada para um determinado fim, ou seja, serve para satisfazer as necessidades de expressão daqueles que se utilizam dela para se

comunicarem. Sendo assim, para o teórico, a linguagem deve ser explicada a partir das suas funções na vida social, as quais não se referem a algo que a integra. Por entender que toda a linguagem se organiza em torno de um propósito, Halliday (1994) revela as funções que o código linguístico desempenha nas sociedades a partir das estruturas internas da língua e estabelece, para os componentes funcionais da língua, três metafunções, que apresentam um sistema que viabiliza a realização de significados: Metafunção ideacional, Metafunção interpessoal e Metafunção textual.

1.2.1 As Metafunções da linguagem

Segundo Pereira (2015), para Halliday, as Metafunções são manifestações gramaticais que têm como ponto de análise a compreensão da oração como elemento originário pela combinação de elementos gramaticais menores. Com base em Halliday também, Fuzer e Cabral (2014) afirmam que Metafunções são as manifestações, no sistema linguístico, dos propósitos que estão subjacentes a todos os usos da língua: compreender e representar o meio compete à Metafunção ideacional, relacionar-se com os outros compete à Metafunção interpessoal e organizar a informação, à textual.

Cada Metafunção tem, portanto, o seu propósito e, por isso, cada uma se centraliza em uma dada variável de contexto. No entanto, embora cada Metafunção perceba a oração sob aspectos diferentes, não se pode supô-las separadamente, pois a realização do registro depende da relação estabelecida gramaticalmente pelas três. Em outras palavras, as Metafunções coexistem sempre, e cada uma é realizada no texto por meio de um sistema diferente e de acordo com as variáveis do contexto situacional: Campo, Relações e Modo.

Os componentes linguísticos de uma mesma oração podem ser interpretados sob diferentes enfoques, ou seja, em cada Metafunção o foco de análise difere, ainda que os componentes estejam sistematicamente relacionados. As Metafunções são marcadas pelas instâncias de realização da linguagem.

1.2.1.1 A Metafunção Ideacional

Focada na variável de Campo, a Metafunção Ideacional materializa-se no texto por meio do sistema de transitividade. Inicialmente, é provável que se faça uma associação à

gramática tradicional, visto que, nela, a transitividade é a relação entre o verbo e os complementos e abarca os aspectos semântico, sintático e mórfico. Contudo, na Linguística Sistêmica Funcional, a transitividade é um sistema de descrição de toda a oração, formada por processos, participantes e eventuais circunstâncias, ou seja, categorias semânticas que explicam, de modo mais geral, como fenômenos de nossa experiência do mundo são construídos na estrutura linguística.

De acordo com Halliday e Matthiessen (2004), não há nada na experiência humana que não possa ser transformado em significado. Assim, o sistema de transitividade abarca a categoria léxico-gramatical que permite a identificação das atividades humanas expressas no discurso e da realidade que se retrata na e pela linguagem, pois é por meio da linguagem que se fala das experiências, de pessoas, de objetos, de abstrações, de sentimentos e de relações existentes no mundo exterior e interior. Nesse sentido, Gouveia (2009) afirma que à transitividade cabe dar conta de quem fez o quê a quem em que circunstâncias, uma vez que há diversos tipos de ações e atividades se desenrolando no mundo.

Tratando da representação do mundo que nos cerca, nesse sistema, a oração é vista como representação, pois dá conta da construção da experiência em termos de configuração de processos, participantes e circunstâncias. Fuzer e Cabral (2014) analisam que

> (...) transitividade é, na GFS, um sistema de relação entre componentes que formam uma figura. Figuras são constituídas de um processo e participantes (quem faz o quê) e, eventualmente, de circunstâncias associadas ao processo (onde, quando, como, por que etc.). As figuras são diferenciadas conforme tipos gerais de classificação dos processos: figuras de fazer e acontecer, de sentir, de dizer, de ser e ter, de existir e de comporta-se. (FUZER; CABRAL, 2010, p. 41)

Dessa maneira, compreendido como a categoria léxico-gramatical relacionada à função ideacional, que codifica os conteúdos das experiências humanas na estrutura linguística, sejam as do mundo real, sejam as do interior da consciência, o sistema de transitividade encara a linguagem como reflexão (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004) e assume, portanto, a base oracional da organização semântica da experiência. Assim, consequentemente, também, conforme Gouveia (2009), denota um conjunto de orações com transitividades bastante diversificadas por serem representadas linguisticamente por atividades, ações e estados.

Quanto à noção de conjunto de orações presente no sistema de transitividade, é importante ressaltar o papel do verbo, visto que, para existir, toda oração precisa de um. Como, conforme Rocha Lima (2014, p. 168), “o verbo expressa um fato, um acontecimento: o que se passa com os seres, ou em torno dos seres”, nesse sistema, as realizações e as

experiências que ocorrem são chamadas de processos verbais. Os processos verbais, portanto, são realizados tipicamente por verbos e tratam de eventos que constituem experiências, atividades humanas realizadas no mundo, representando, assim, aspectos do mundo físico, mental e social.

Na perspectiva sistêmico-funcional, ao representar suas experiências, o ser humano é capaz de produzir diversos tipos de oração por meio de três tipos de processos verbais: materiais, mentais e relacionais. Entre eles, como secundários, distribuem-se três tipos de processo do sistema de transitividade, correspondendo, assim, a seis possibilidades de realização. Nesse sentido, cada processo assume uma configuração ou característica específica, sendo responsável por determinado aspecto ou domínio, o que significa que cada um pode ser representado linguisticamente sob múltiplas formas, assim como indica a figura a seguir:

Figura 4 – Tipos de processos nas orações

Fonte: FUZER & CABRAL, 2014, p. 42.

Na gramática tradicional, consideram-se como termos essenciais de uma oração os sintagmas que cumprem papel de sujeito e predicado. Rocha Lima (2014), em *Gramática Normativa da Língua Portuguesa*, por exemplo, considera o sujeito como um termo básico da oração, ao lado do predicado, sendo “o ser de quem se diz algo” (ROCHA LIMA, 2014, p. 288), o que significa, em outras palavras, que é o termo referente a uma ação, sendo o agente

dela. Assim como o substantivo – e outras classes gramaticais – assume um papel importante no sujeito, os grupos nominais também se destacam no que se refere à relação com os processos verbais.

Na teoria hallidayana, o centro experiencial da oração – ou seja, o centro referente à experiência vivida – é composto não só pelo processo verbal, como também por participantes. Apresentando os grupos nominais como categoria gramatical típica desses componentes, Fuzer e Cabral (2014) definem os participantes como as "entidades envolvidas – pessoas ou coisas, seres animados ou inanimados –, as quais levam à ocorrência do processo ou são afetadas por ele" (FUZER e CABRAL, 2014, p. 41). Nesse sentido, os participantes desempenham seus papeis na relação de dependência com o processo em que estão inseridos, o que significa, portanto, que diferentes tipos de processos são executados por diferentes tipos de participantes.

1.2.1.2 A Metafunção Interpessoal

Tomando como base a concepção de linguagem como forma de interação social, é possível afirmar que a linguagem permite que os falantes da língua estabeleçam e desenvolvam papéis e identidades sociais. Conforme Faraco & Tezza (2008, p. 9), "é pela linguagem, afinal, que somos indivíduos únicos: somos o que somos depois de um processo e conquista da nossa palavra, afirmada no meio de milhares de outras palavras e com elas compostas". Logo, por meio dela, podem-se negociar relações e expressar opiniões e atitudes, produzindo significados em textos que são influenciados pela variável do contexto de situação.

Por meio do processo de interação pela linguagem, os falantes da língua estruturam orações para interagir uns com os outros. Por essa razão, com base na Metafunção Interpessoal, a linguagem é encarada como ação (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004). Seguindo essa perspectiva, a oração é vista não só como representação da realidade, mas também como parte de interação entre falante e ouvinte, por ser o recurso gramatical pelo qual os sujeitos ativos do ato comunicativo se expressam e se representam, fazem perguntas e dão respostas, apresentam suas intenções e relações, desempenhando funções de fala.

Como as funções estão intimamente relacionadas aos propósitos comunicativos que o locutor constrói em certas situações comunicativas, Gouveia (2009) afirma que, ao Sistema de

Modo, em que se realiza a Metafunção Interpessoal, compete “a estrutura de papéis, as pessoas e suas relações na situação de comunicação” (GOUVEIA, 2009, p. 20). Por priorizar, portanto, o evento interativo, conforme Halliday e Matthiessen (2004, p. 30), no âmbito dessa Metafunção, pode-se, por meio da seleção dos elementos linguísticos, informar ou questionar, fazer um pedido ou uma oferta, e expressar uma avaliação e atitude em relação a quem se dirige e sobre o que se fala.

Nesse sentido, já que não há ato de fala sem função (HALLIDAY, 1994), a fala exerce dois papéis fundamentais ao sinalizar uma informação para o ouvinte: dar e solicitar. Nessa troca, o processo que ocorre é compensatório, uma vez que, para Halliday (1994), dar implica receber e pedir ou solicitar implica dar, no sentido de agir, em resposta. Isso significa que uma pessoa, por meio da linguagem, está sempre agindo sobre a outra de acordo com suas crenças e realidade. Assim, quando há interação, tem-se a informação como um tipo de valor que pode ser trocado.

No entanto, o que se entende como resposta não é necessariamente o que ocorre em uma troca verbal, e, por isso, tem-se bens e serviços como valor trocado também. Na troca de informação, o que é trocado, na interação, é a própria linguagem. Assim, conforme Fuzer e Cabral (2014), espera-se que o interlocutor desempenhe um papel verbal, ou seja, que afirme, negue ou forneça uma informação que não se tem ainda por meio da linguagem verbal. Nesse sentido, tem-se a oração como uma proposição. Assim, considerando-a como um enunciado passível de comprovação ou não, entende-se que a proposição é algo sobre o que se pode argumentar.

Por outro lado, na troca de bens e serviços, a linguagem é um instrumento de ação, pois o locutor a utiliza para influenciar o comportamento de alguém. Se um locutor enuncia um pedido de passagem de uma garrafa de água, espera-se que o interlocutor realize uma atividade, fazendo o que foi enunciado, ou seja, que passe a garrafa de água. Segundo Fuzer e Cabral (2014), quando a língua é usada para trocar bens e serviços, a oração não pode ser negada ou afirmada e, por isso, é chamada de proposta. Assim, se não pode ser questionada, a oração é entendida como uma determinação.

1.2.1.3 A Metafunção Textual

De acordo com Halliday (1994), em toda língua a oração tem *status* de mensagem, ou

seja, sua organização e estrutura lhe dão a característica de evento comunicativo. No âmbito da Metafunção textual, a oração é vista como mensagem, que se realiza, no léxico-gramatical, pela estrutura temática. Fuzer e Cabral (2014) afirmam que o sistema de realização léxico-gramatical da Metafunção textual é "responsável pela organização dos significados experienciais e interpessoais em um todo coerente" (FUZER & CABRAL, 2014, p. 127).

Nesse sentido, é possível afirmar que a Metafunção textual está centrada na variante de Modo e se refere à sua característica de poder organizar a própria linguagem em um significado lógico. De acordo com Halliday e Matthiessen (2004), essa Metafunção é outro modo de significado que se relaciona com a construção do texto, porém vista como uma função capacitadora ou facilitadora, já que é responsável por “construir sequências de discurso, organizar o fluxo discursivo e criar coesão e continuidade à medida que se move” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 31).

Nesse sistema, a informação precisa fluir, "mantendo um equilíbrio entre os elementos dados e os novos” (FUZER; CABRAL, 2014, p. 130). Dessa maneira, segundo as autoras, o leitor é capaz de acompanhar a linha de raciocínio que conduz o texto, “recuperando o que já foi dito, sempre relacionado ao que ainda não é conhecido pelo leitor” (FUZER; CABRAL, 2014, p. 130). Nessa condução do texto entre o conhecido e o desconhecido, o Dado é o elemento de conhecimento compartilhado ou mútuo entre os interlocutores do que é previsível pelo contexto, enquanto o Novo é o desconhecido para o ouvinte/falante e imprevisível; o que mostra que, para Halliday (1994), a unidade de informação consiste de um elemento Novo acompanhado de um elemento Dado.

Segundo Halliday (1994), na busca pelo avanço do nível informacional do texto, a oração como mensagem é organizada pela estrutura temática. Em vista disso, para a construção de um texto de significado lógico, a Metafunção textual envolve as funções denominadas Tema e Rema, que partem do princípio de coerência e coesão textuais. Assim, o Tema é o elemento colocado em posição inicial na oração, funcionando como o ponto de partida da mensagem, enquanto o Rema é a informação nova que está regularmente apresentada na segunda parte da oração e que guiará semanticamente, combinada com o Tema, o restante da oração.

2 A EXPECTATIVA DE UM ENSINO DE LÍNGUA MATERNA DE BASE FUNCIONALISTA

Como já afirmado, o ensino de Língua Portuguesa ainda é motivo de muita discussão não só no meio acadêmico, mas também, em outras medidas, na comunidade escolar. Para muitos, a aula de Língua Portuguesa está diretamente relacionada ao ensino de gramática, o que explica, até hoje, a persistência de abordagens e exercícios com teor classificatório e formalista na escola, seja pública, seja privada. Mesmo com o aval dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para um ensino de língua centrado no texto, o cenário ainda é incoerente: embora o documento ofereça subsídios para um ensino significativo de língua materna, os professores não costumam defender e assumir uma postura sociointeracionista de inspiração discursiva/funcional na sala de aula.

Esse disparate, no entanto, não deve ser conferido ao professor, uma vez que a sua própria formação como docente – e também a formação continuada – e suas condições de trabalho são falhas, deficitárias, o que significa que seguir a abordagem tradicional da língua se torna não só a alternativa menos trabalhosa, como também, muitas vezes, a única possível diante do cenário. Nesse sentido, é importante pensar que, devido a essa conjuntura, muitos professores não têm acesso ao documento orientador nem às recorrentes discussões sobre o ensino da língua, o que sugere uma reflexão sobre o maior recurso de apoio adotado pelos professores na sala de aula e que acaba sendo o responsável por veicular a metodologia da prática pedagógica: o livro didático.

2.1 Um breve panorama da consolidação do livro didático de Língua Portuguesa no Brasil e seu reflexo na formação do perfil do (novo) docente

Em *A emergência de uma língua nacional: trajetória convergente*, Mattos e Silva (2004) expõe um grande fator de história externa que conduz à definição do Brasil como país de língua portuguesa: em 1757, a fim de instruir o comportamento do colonizador no que se refere às populações indígenas, a Coroa portuguesa, por meio do Diretório do Marquês de Pombal, proibiu o uso da língua geral e definiu o português como língua de colônia, em terras brasileiras. Com essa medida, os portugueses obrigaram seu uso na documentação oficial e

implementaram o ensino leigo da língua no Brasil (ou terra tupiniquim), antes restrito à Companhia de Jesus, que foi expulsa do Brasil.

De acordo com Soares (2001), até meados do século XVIII, no sistema de ensino do Brasil (como no de Portugal), o ensino do Português restringia-se à alfabetização e era continuado – ou desenvolvido - pelos poucos alunos que tinham acesso a uma escolarização mais prolongada. A partir de então, conforme Razzini (2002), esse ensino se pautou pelo ensino das línguas clássicas, sobretudo o Latim, que, segundo Soares (2001), definiu-se e realizou-se como ensino da gramática do Português. Em outras palavras, a gramática do Português era estudada a partir das categorias gramaticais da língua latina e explicada como uma transformação desta.

Assim, durante séculos, o ensino de Língua Portuguesa no Brasil aconteceu não só por meio de cartilhas e livros de leituras nas séries iniciais, mas também com base em antologias, gramáticas e manuais de Retórica e Poética nas séries mais avançadas. De maneira geral, conforme Bunzen & Rojo (2008), o cenário do ensino da língua materna era configurado por coletâneas que abarcavam a seleção dos textos literários em prosa e em verso que fossem considerados representativos dos autores portugueses e brasileiros, tidos como pertencentes ao cânone. Dessa maneira, tais seletas tornaram-se responsáveis, conforme Bunzen (2005), não só pela formação de um leitor literário, mas também pela aquisição e treinamento da norma culta.

Bunzen & Rojo (2008) afirmam que esses textos destinados aos alunos eram acompanhados de breves comentários, notas explicativas e, algumas vezes, de um vocabulário, elaborados por profissionais de outras áreas. Nesse cenário em que não havia ainda a profissão de professor, os professores de Gramática, Retórica e Poética eram, portanto, de acordo com Soares (2001), aqueles que pertenciam aos grupos sociais economicamente privilegiados, ou seja, os

> estudiosos autodidatas da língua e de sua literatura, com sólida formação humanística, que, a par de suas atividades profissionais (eram médicos, advogados, engenheiros e outros profissionais liberais) e do exercício de cargos públicos, que quase sempre detinham, dedicavam-se também ao ensino (SOARES, 2001, p. 214).

De acordo com Soares (2001), o objetivo do ensino de Português era, fundamentalmente, levar ao conhecimento, talvez mesmo apenas ao reconhecimento, das normas e regras de funcionamento desse dialeto de prestigio. Assim, privilegiava-se o ensino da gramática, isto é, ensino a respeito da língua, e análise de textos literários, para estudos de

Retórica e Poética – até porque, ainda conforme Soares (2001), o conhecimento que até então se tinha da língua era aquele transferido e aplicado do conhecimento da gramática do latim. Por essa razão, Razzini (2002) afirma que as aulas de Português eram insignificantes no currículo, no qual predominavam as disciplinas clássicas, principalmente o Latim.

No entanto, segundo Razzini (2002), esse cenário mudou quando, a partir de 1870, logo após a inclusão do exame de Português entre os "preparatórios", verificou-se a ascensão do ensino de Português a partir da ampliação da carga horária no currículo do Colégio Pedro II. Naquela época cujo cenário era, conforme Saviani (2009), de estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), Soares (2001) frisa que o Colégio Pedro II se tornou, durante décadas, o modelo e padrão para o ensino secundário no Brasil a partir da substituição da Retórica e da Poética pela História da Literatura Nacional e com a transferência da gramática histórica para o currículo de Português.

Mesmo que a educação brasileira apresentasse na década de 1930 um quadro crítco do ponto de vista de acesso e da permanência das crianças na escola, esse currículo, ainda que sujeito a variações, sempre foi crescente e permitiu que as práticas de ensino passassem a evoluir, principalmente no que se refere à afirmação da língua nacional, vide a regulamentação da Gramática Nacional como objeto de estudo. Por essa razão, até a década de 40, a língua materna na escola permaneceu resumida à literatura e ao ensino da gramática supervalorizado e intenso, "fazendo com que os já memorizados textos e poemas fossem retalhados e divididos por extensas análises morfológicas e sintáticas" (RAZZINI, 2002, p. 100). Assim, segundo Razzini (2002), era comum nas aulas de Português o uso de uma antologia e de uma (ou várias) gramática(s).

Na tentativa de consolidação do modelo pedagógico-didático de formação docente, encontra-se, neste percurso, durante 1939-1971, uma organização e implantação dos cursos de pedagogia e de licenciatura e uma consolidação do padrão das Escolas Normais. Por isso, Soares (2001) afirma que houve uma modificação nas condições de ensino e de aprendizagem na disciplina de Português a partir dos anos 50, quando a urbanização e a industrialização foram fatores que influenciaram a escolarização da população e a diminuição do número de analfabetos.

Em um cenário de progressiva transformação das condições sociais e culturais e, sobretudo, das possibilidades de acesso à escola, Razzini (2002) afirma que, na década de 1950, houve a fusão entre textos e gramática em um só compêndio. Em outras palavras, "as gramáticas e antologias são substituídas por um único livro que apresentava conhecimentos gramaticais, textos para leitura, exercícios" (MUNAKATA, 2002, p. 82) e que conduziria, a

partir de então, as salas de aula de Língua Portuguesa. Entretanto, esses conteúdos, apesar de reunidos, ainda foram apresentados de maneira segmentada: divididos em duas partes.

Diante dessa segmentação, a década de 1960 parece ter corrigido a segmentação da anterior, pois, "trouxe uma nova organização aos livros didáticos, muito próxima da que conhecemos hoje, dividindo o ensino de Português por unidades, com leitura de texto literário, atividades de interpretação e estudo de tópico gramatical, dando continuidade ao privilégio da língua culta" (SOARES, 1996 apud RAZZINI, 2002). Assim, conforme Soares (2001),

> gramática e texto, estudo sobre a língua e estudo da língua, começam a deixar de ser duas áreas independentes, e passam a articular-se: ora é na gramática que se vão buscar elementos para a compreensão e a interpretação do texto, ora é no texto que se vão buscar estruturas linguísticas para a aprendizagem da gramática. Assim, ou se estuda a gramática a partir do texto, ou se estuda o texto com os instrumentos que a gramática oferece (SOARES, 2001, p. 152).

Em contrapartida, ainda segundo Soares (2001), isso não promoveu grande alteração nos fatores internos, isto é, nos conhecimentos sobre a língua, visto que esta continuou não só a ser considerada como um sistema cuja gramática deveria ser estudada, mas também como um instrumento de expressão para fins retóricos e poéticos. Assim, não houve alteração significativa no objeto e nos objetivos da disciplina Português, mas, sim, no que se refere às funções atribuídas ao professor: ele passou a não precisar mais elaborar exercícios e propor questões, pois isso passou a ser responsabilidade dos autores dos materiais didáticos.

Nesse cenário novo, de acordo com Bunzen & Rojo (2008), as escolas passaram a trabalhar com os conteúdos gramaticais e os textos literários em convivência em um só gênero, o que apontava para a gestação do que viria a ser o atual modelo de livro didático de Português (BUNZEN; ROJO, 2008, p. 76-77). No entanto, apesar desse alcance, nesta mesma década, em um cenário sociopolítico de ditadura militar, firmou-se o processo de democratização de acesso da população à escola devido à busca pelo capitalismo como um novo modelo econômico. Como reflexo, passou-se a esperar que a escola fosse o espaço que fornecesse recursos humanos para a expansão industrial do Governo.

À frente da necessidade de novas pessoas para o mercado, mudou-se não só o cenário econômico, mas principalmente o cultural. Nesse sentido, a escola pública passou a ser acessível, também, às camadas populares, o que deu nova face às salas de aula devido à heterogeneidade social que passou a existir. No entanto, nessa época, como consequência de toda a procura dos novos alunos, aumentou, também, a escassez de professores. A necessidade permitiu um recrutamento mais amplo e menos seletivo de professores, o que acabou gerando, de acordo

com Soares (2011), uma intensificação no processo de depreciação da função docente em decorrência não só do rebaixamento social, mas também das precárias condições de trabalho.

Consequentemente, de certa maneira, esse quadro mudou significativamente, conforme Bunzen & Rojo (2008), a clientela dos cursos de Letras, nos anos de 1970. Além disso, a configuração de ensino da língua também sofreu mudanças quanto aos seus objetivos educacionais devido não só à ditadura militar, mas também à promulgação da LDB, responsável pela reestruturação da educação brasileira e pelas mudanças curriculares de fundo, configuradas na Lei 5692/71, que, por sua vez, redirecionou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nessa nova configuração, essa lei passou a considerar a língua vernácula um "instrumento de comunicação" e "em articulação com as outras matérias", o que multiplicava as opções de textos para leitura em classe, tornando a leitura literária mais uma dessas opções (RAZZINI, 2002, p. 100).

Além disso, conforme Bunzen & Rojo (2008), essa lei estabelece também a língua portuguesa como "instrumento de comunicação e expressão da cultura brasileira". Por essa razão, a disciplina Língua Portuguesa passa a ser intitulada como *Comunicação e Expressão* nas séries iniciais, *Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa* nas séries medianas e *Língua Portuguesa e Literatura Brasileira* nas séries finais, libertando, para Ranzzini (2002), do domínio clássico português a língua e a literatura ensinadas nas escolas. Com essa mudança, Bunzen & Rojo asseveram que se configura, assim, um ensino mais preocupado com a realidade prática e também mais enfático no que se refere aos gêneros que circulam na comunicação de massa.

Em vista disso, os materiais didáticos que serviam de apoio aos professores também sofreram grandes mudanças. Refletindo a má formação dos docentes – decorrente da democratização do ensino e da multiplicação de agências formadoras sem compromisso com a qualidade, o material didático passa a auxilar, consideravelmente, os professores. Assim, apesar de ter nascido entre as décadas de 50 e 60, o material didático – conhecido hoje como livro didático – assume um novo papel na década de 70 do século passado: o de estruturador e o de facilitador do trabalho docente. Diante disso, os manuais didáticos deixaram de ser apenas material de apoio para se tornarem metodologia – muitas vezes, única – de ensino.

Nesse sentido, criado para facilitar o fazer pedagógico de um professor que não dispunha mais de tempo para elaborar suas próprias aulas nem era tão bem preparado como os professores de outrora, como afirmam Bunzen e Rojo (2008), esse material não só apresenta os conteúdos e as atividades didáticas, como também organiza o conteúdo conforme a divisão do tempo escolar, em série/volumes e meses ou bimestres/unidades (BUZEN; ROJO, 2008, p.

79). Além disso, os livros didáticos passaram a oferecer, também, o “livro do professor”. Essa unidade recebeu essa denominação por, conforme Bunzen e Rojo (2008), apresentar respostas, comentários das questões e sugestões de avaliação.

Assim, como explicam Bunzen & Rojo (2008), nesse contexto, o perfil do professor se modifica:

> É, pois, dirigindo-se a um professor apreciado como mal formado, sem tempo para preparação e correção de atividades escolares, devido a sua grande sobrecarga de trabalho, determinada pelo aviltamento da profissão, e que fica pouco tempo em cada escola, que o livro assume para si a tarefa de estruturar as aulas, até porque, muitas vezes, ele permanece mais tempo nas escolas que os próprios professores. Os autores de livros didáticos e os editores passam, portanto, a ser atores decisivos na didatização dos objetos de ensino e, logo, na construção dos conceitos e capacidades a serem ensinados (BUNZEN ; ROJO, 2008, p. 80).

Nesse cenário de mudança do perfil docente, os próprios materiais didáticos se modificaram de acordo com a adequação da necessidade à realidade. O aporte pedagógico deixou de ser baseado em antologias, seletas e gramáticas e passou a ser, de fato, o livro didático. Apresentando manuais, ou seja, orientações mais específicas ao professor, o livro didático passou a assumir, portanto, a função estruturadora do trabalho em sala de aula. Nesse sentido, acredita-se que os livros didáticos foram consolidados pela tentantiva de facilitar o trabalho do professor por meio de uma prática de ensino mais eficaz.

Assim, por ter se tornado o material de mais expressão e mais frequente nas salas de aula, a utilização dos livros didáticos nas salas de aula provocou, consideravelmente, não só a produção de livros com fins pedagógicos, mas principalmente a expansão do mercado editorial. Em um momento, portanto, oportuno para girar a economia, a ânsia pela produção de materiais acabou gerando materiais de péssima qualidade que apresentavam, conforme Horikawa e Jardilino (2010), veiculação de preconceitos, erros conceituais, tendenciosidade ideológica, insuficiência metodológica e desatualização dos conteúdos.

Essa produção acelerada, de acordo com Bunzen e Rojo (2005), teve, como consequência, uma crise desses produtos devido às denúncias recorrentes feitas nas pesquisas da década de 80 e início dos anos 90. Segundo Marsaro (2010), diante da repercussão de estudos a fim de forçar melhorias na qualidade dos livros didáticos, em 1985, o Ministério da Educação instituiu o Programa Nacional do Livro Didático como forma de análise e avaliação dos materiais. Assim, a fim de desencadear mudanças em todos os níveis da educação básica, “o documento revela explicitamente o desejo de “reverter esse quadro”, ou seja, de contribuir para o aperfeiçoamento do livro didático, fazendo com que ele passe a ser entendido como

instrumento auxiliar e não mais enquanto como (sic!) principal ou única referência do trabalho do docente" (SOUZA, 1999, p. 59)

Assim, a partir do primeiro semestre de 1996, os livros começaram a ser avaliados e a receberem classificações de acordo com a sua adequação. Como afirma Souza (1999), esse procedimento se tornou necessário, pois esses materiais são instrumentos auxiliares importantes da atividade docente e até mesmo o principal referencial do trabalho em sala de aula, já que, muitas vezes, não há outras fontes de estudo e de pesquisa. Por tamanha importância, esse programa de avaliação "se tornou um dos maiores programas de compra e distribuição de livros no mundo e marcou um novo *boom* dos didáticos no Brasil. Por isso, é geralmente associado à grande lucratividade do mercado editorial, que está atento às mudanças que vêm ocorrendo desde a década de 90" (MARSARO, 2010, p. 7).

2.2 **A problematização do livro didático como veiculação de uma verdade legimitada dentro da sala de aula**

Diante do breve panorama da consolidação do livro didático, é possível afirmar, no encalço de Coracini (1999), que o livro didático constitui o centro do processo de ensino-aprendizagem em todos os graus do ensino da educação básica. Solidificando-se, portanto, como um elemento constitutivo do processo educacional brasileiro (SOUZA, 1999, p. 28), o livro didático passou a ser pauta de discussões que, desde 1993, tornaram-se recorrentes no que se refere às políticas públicas para a educação nacional. Nesse sentido, com o advento da abordagem comunicativa, o livro didático passou a criticado e, principalmente, questionado quanto ao seu papel e objetivo.

Segundo Marsaro (2010), ainda hoje, muitas das críticas feitas ao livro didático, de maneira geral, baseiam-se na sua associação às políticas educacionais da ditadura. Neste regime antidemocrático, o professor passou a ser visto como um profissional que estava em um nível inferior às necessidades exigidas pela sociedade. Consequentemente, na busca pelo seu espaço profissional, os professores se viram obrigados a adotar esse material didático diante não só da volumosa carga horária, mas também da falta de tempo disponível para a formação continuada, como afirma Munakata (2002):

> A ditadura militar, ao mesmo tempo em que introduzia a “pedagogia tecnicista”, impôs, mediante compreensão salarial, o “solapamento contínuo” e crescente da “dignidade profissional dos professores”, transformando-os em dadeiros de aulas, sem muito tempo para atualizar-se, por isso mesmo, lançando mão dos livros e manuais que lhe chegavam prontamente, o que teria contribuído para a elevação dos lucros das editoras. Para esses professores assim desqualificados, ”coxos” por formação e /ou mutilados pelo ingrato dia a dia do magistério” o livro didático tornou-se “bengala, muleta, lente para miopia ou escora que não deixa a casa cair”. (MUNAKATA, 2002, p. 89)

A respeito do novo cenário de atuação da docência, Horikawa e Jardilino (2010) asseguram que, em condições inadequadas de trabalho, o professor se torna dependente do livro didático, prevalecendo, assim, “a identidade de um professor técnico, que não produz intelectualmente, não sendo, portanto, capaz de organizar o processo de ensino-aprendizagem segundo as urgências que se colocam ao aqui e ao agora de seu fazer pedagógico” (HORIKAWA; JARDILINO, 2010, p. 153). Dessa maneira, “o ensino se reduz a um ato administrativo, que será tão mais eficiente quanto melhor o profissional dominar as técnicas de transmissão de conhecimentos, pautadas por uma organização racional dos conteúdos, distribuídos em sequências ordenadas, conforme seu grau de complexidade” (HORIKAWA; JARDILINO, 2010, p. 153).

Enquadrado na relação estabelecida dentro da sala de aula, o professor passa a ser o mediador entre o livro didático e o alunado. Por conseguinte, ao mesmo tempo, o professor é conduzido pelo próprio material cujo domínio ele julga ter, o que envidencia, irrefutavelmente, que este interfere na autonomia do docente. Por essa razão, segundo Grigoletto (1999), o livro funciona como uma forma de controle do comportamento do professor, que, por sua vez, segue as orientações dadas no manual do professor para o uso do material. Nesse sentido, ainda que se defenda que os alunos ficam em um espaço fechado, sentados, enquanto quem está na frente tem o controle e direciona para onde o aluno deve olhar, o que se percebe é que, em nível hierárquico, o professor controla o aluno, mas também é controlado, visto que

> a autoridade do livro didático estende-se à visão do livro enquanto como (sic!) forma de critério do saber, criando paradigmas norteadores da transmissão de conhecimento em contexto escolar. O livro didático parece ter como função primordial dar certa forma ao conhecimento; forma no sentido de seleção e hierarquização do chamado "saber” (SOUZA, 1999, p. 28).

Nessa perspectiva, por ter se consagrado como um elo importante no processo de ensino-aprendizagem, o livro didático é, geralmente, considerado a última fonte de referência e o lugar do saber. Investido de muita importância, de acordo com Coracini (1999), o livro

didático assume o poderio da sala de aula ao delimitar os conteúdos e as metodologias a serem adotadas em concordância com a ideologia vigente. Em vista disso, segundo Souza (1999), é possível pressupor – e muito necessário problematizar – que o livro didático, em sala de aula, é uma verdade sacramentada, uma vez que passa a ser o único ponto de apoio às práticas pedagógicas – por razões diversas, como falta de tempo para elaboração de aulas e formação, não só docente, mas também continuada, precária e/ou defasada.

O professor, nesse cenário, independentemente da disciplina, por despreparo pedagógico e por comodismo e/ou insegurança, não adota novas práticas pedagógicas, mas um ensino mecânico, condição imposta pelo próprio material didático. Executando, portanto, uma prática automatizada, o professor é manejado a transpor para o tempo em sala os conteúdos listados no programa proposto pelo livro. Isso, de certa maneira, evidencia que, inconscientemente, o professor – e até mesmo o restante da comunidade escolar – encara e aceita (acata) esse material como um saber definido e acabado e, por isso, necessário.

De acordo com Grigoletto (1999), o livro didático, muitas vezes, passa a ser visto como um texto fechado, disseminador de verdades, ou seja, um texto completo no qual todo o conhecimento está apresentado, estabelecido pelo autor, devendo apenas ser reconhecido e consumido pelo professorado e alunado. Nessa dominação, o conteúdo não é questionado nem pelos alunos, nem pelos professores, nem pelo restante da comunidade escolar (como a escola e a família), o que mostra, conforme Grigoletto (1999), que o autor desse material não precisa lutar pelo reconhecimento de seu livro didático como um discurso de verdade nem dar justificativas e explicações para se legitimar. Nessa relação, o professor não assume o papel de analista do material, mas de usuário, assim como o aluno.

Esse modo de funcionamento do livro didático como discurso de verdade pode ser reconhecido, meramente, pelo fato de seu alcance ser de esfera nacional. Segundo Grigoletto (1999), o livro didático foi inserido no meio escolar "como um grande modelo a ser seguido de Norte a Sul do país" (GRIGOLETTO, 1999, p. 69), o que significa que o mesmo livro pode circular pelo país inteiro sem, ao menos, considerar as variantes sociais de cada região brasileira. Sob essa análise, de modo inevitável, ainda na esteira de Grigoletto (1999), revela-se o caráter homogeneizante do livro didático.

Nessa configuração de ensino, como afirma Grigoletto (1999), o professor passa a ser considerado um consumidor do produto: ele recebe o embrulho que contém o livro, que fica à espera de seu uso. Ao explorá-lo, o professor encontra um texto fechado, com sentidos pré-estabelecidos, que será resgatado pelos professores e alunos da instituição. Em outras palavras, como se qualquer verdade fosse única, "o livro não é apresentado como espaço

sempre incompleto de produção de sentidos, o que é próprio de qualquer texto, mas sim como um “pacote” embrulhado e amarrado que outros sentidos não pode conter” (GRIGOLETTO, 1999, p. 76), o que acaba inibindo a especulação de qualquer outra leitura do conteúdo.

Diante disso, o que fica evidente, também, é o caráter massificante do livro didático. Ao afirmar que o livro didático funciona como portador de verdades, Coracini (1999) ressalta que aos professores e aos alunos cabe apenas a assimilação das informações que circulam nele, e, dessa maneira, a autora dialoga com Grigoletto (1999) no que se refere à relação abusiva que o livro didático pode estabelecer dentro de sala de aula. De acordo com Grigoletto (1999), a partir da tentativa de uniformização, abafa-se a expressão da voz de cada um, negando o espaço da individualidade: quando se suprime a voz do professor, suprime-se também a voz do aluno, cheia de inquietudes.

Por veicular verdades consagradas, talvez, pelo senso-comum escolar, o livro didático insere-se no que Coracini (1999) denomina cultura de aprender, marcada pelos conteúdos e metodologias assimilados pela sociedade como a única forma de receber instrução formal na escola. No entanto, justamente por ser um instrumento auxiliar importante da atividade docente e até mesmo o principal referencial do trabalho em sala de aula, é de extrema importância que o livro didático seja amplamente questionado não só pelo professor, mas também pelo aluno à medida que dissemina visões de mundo e de conhecimento.

Conforme Coracini (1999),

> professores, alunos e livro didático são criação da história e do momento sócio-político em que vivemos. Se a escola e, através dela, o livro didático parecem colaborar para a manutenção de tal ideologia, homogeneizando, disciplinando, uniformizando o que é constitutivamente heterogêneo, complexo, conflituoso, difuso – o discurso, a aprendizagem, o sujeito -, não é culpa de um alguém, mas de um momento histórico-social que só pode ser enfrentado com as pequenas revoluções diárias (CORACINI, 1999, p. 42).

Nesse sentido, se muitas escolas, por condições inadequadas, só podem formar seus alunos por meio desse material, o livro didático, assumindo-o como a principal forma de transmissão de saber via escola – principalmente na pública –, ele não pode ser assumido como instrumento de autoridade na sala de aula (SOUZA, 1999), uma vez que, muitas vezes, mostra-se incapaz de atingir todo o alunado. Logo, não precisa ser cumprido na íntegra tampouco de maneira engessada, afinal, “o ensino está centrado no aluno, como gostariam pedagogos e professores, ou no livro didático, do qual o professor não seria senão o mediador”? (CORACINI, 1999, p. 35).

2.3 **O caráter homogeneizador do livro didático de Língua Portuguesa**

Em uma conjuntura de problematização entre a ação pedagógica e o uso do livro didático, muitos professores reconhecem e criticam o que se propõe nos materiais. No entanto, como o livro didático é histórica e culturalmente considerado base para o trabalho em sala de aula, faz parte da crença predominante entre professores, e, por isso, de acordo com Coracini (1999), não é surpreendente constatar que muitos professores não conseguem apresentar alguma proposta que esteja completamente desvinculada das atividades elaboradas nos materiais comercializados.

Nesse aspecto, ainda que haja tentativa, o percurso de mudanças escolares é lento, pois não se trata exclusivamente de um quadro de comodismo, mas principalmente de um quadro de invariabilidade de metodologias, já que, muitas vezes, os professores não sabem ministrar suas aulas de maneira diferente. Nesse sentido, segundo a autora, evidencia-se a internalização do livro didático, até mesmo porque os professores tendem a ensinar os seus alunos da mesma maneira que aprenderam, isto é, a partir da sua cultura de aprender e ensinar. Por esse motivo, a aula de Língua Portuguesa não se destacou quanto ao abandono do livro, e ele não deixou de ser usado.

Em relação a isso, Coracini (1999) relata que muitos professores de língua materna se posicionam favoravelmente ao uso do livro didático em sala de aula, e, por isso, preferem adotá-lo por diversas razões. Para eles, com a adoção desse material, o docente passar a ter uma direção, parâmetros – como se fosse um filtro – para definir o que deve ensinar sem se demorar com conteúdos que não precisam de tanta atenção. Nesse viés, o livro didático não deixa, portanto, de ser, também, uma referência para o alunado, ou seja, uma forma de acompanhamento, o que evita que os alunos se sintam perdidos diante dos conteúdos passados. Dessa maneira, o livro torna-se um argumento de autoridade em sala e, além disso, por consequência,

> constitui, então, um bem de consumo para professor e alunos, de que não se pode prescindir; afinal, o professor acredita que o LD facilita a aprendizagem trazendo modelos a serem seguidos pelos alunos. Essa crença provém, é claro, da certeza de que o autor do livro-texto conhece melhor do que ele, professor, o que deve ser ensinado e, portanto, ele, professor, se sente autorizado, para não dizer instado, a obedecer (CORACINI, 1999, p. 37).

Nessa perspectiva, encontra-se, além do professor e dos alunos, o autor do livro didático na sala de aula também. De maneira onipresente, sua voz acompanha o ambiente

escolar por ele ser "responsável pelo que 'diz' no livro, pelo seu conteúdo, pela organização e pela competência enquanto escritor; a qual é medida pelo caráter de clareza didática" (SOUZA, 1999, p. 29). Assim sendo, a naturalização do uso do livro didático, como já afirmado anteriormente, limita não só a liberdade do professor, mas também do aluno, o que acaba contrariando a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa em relação ao desenvolvimento da competência discursiva, vital na formação de um indivíduo.

Segundo Rangel (2005), o livro didático de Português deve proporcionar atividades de leitura capazes de desenvolver no aprendiz as competências leitoras implicadas no grau de proficiência que se pretende levá-lo a atingir. De acordo com Grigoletto (1999), a cada leitura e releitura, o aluno está propenso a construir a sua própria interpretação, baseada no contexto histórico e em sua bagagem de mundo, formando sua história de leitura, pois, a cada (re)leitura, a interpretação será outra em cada sujeito. Nesse sentido, se o leitor é aquele que dá sentido ao texto, que observa a pluralidade de que este é feito e que pode levar ao texto o seu próprio plural, é esperado que, nessas atividades, o leitor-aluno dê ao texto suas múltiplas significações.

No entanto, ainda conforme Grigoletto (1999), a (re)leitura proposta nas atividades do livro didático fica muito aquém da perspectiva discursiva, em que o aluno produziria sua leitura e construiria sua interpretação. À medida que o autor elabora essas atividades de leitura e de interpretação de textos, as questões que conduzem o aluno à compreensão já são, de certo modo, reflexo de posicionamento do idealizador do livro. Em outras palavras, são fruto de uma "interpretação concretizada na própria maneira de se formularem as perguntas e na priorização por determinados fatos que serão objeto das questões" (GRIGOLETTO, 1999, p. 70), reforçando a ideia já apresentada de que o livro didático é um espaço fechado de sentidos.

Em relação a isso, Marcuschi (1996) defende que é preciso compreender que não há uma verdade estabelecida dentro de um texto, visto que "o sentido é algo que surge negociada e dialogicamente na relação entre o leitor, o autor e o texto sob as condições de recepção em que estamos situados, pois os textos têm seus sentidos determinados por muitas condições, sobretudo as condições em que ele é produzido e lido" (MARCUSCHI, 1996, p. 81). Por essa razão, o autor, ainda, postula que não se pode

> ter a ilusão de que um texto tem uma só leitura (compreensão) nem que a nossa leitura ou compreensão é a única ou a mais correta. O sentido se dá num processo muito complexo em que predominam as relações dialógicas, e os conteúdos textuais são apenas uma parte dos dados (MARCUSCHI, 1996, p. 81).

A partir da priorização e da determinação feita, Grigoletto (1999), dialogando com Marcuschi (1996), afirma que se cria a ilusão de que há uma leitura correta, que abarca tudo o que é relevante no texto. Nessa utopia, concretiza-se, em perguntas seletivas, aquilo que deve ser compreendido a fim de clarificar, explicitar, fazer o aluno atentar para determinados conteúdos, e, dessa forma, desambiguizar o texto, e indiretamente, garantir unicidade do sujeito-leitor (GRIGOLETTO, 1999, p. 74). Por essa razão, essa relevância, que é julgada por uma terceira pessoa, o autor do livro, fica aberta a questionamentos, uma vez que qualquer avaliação textual, sem gramática, dá-se de forma subjetiva.

Reconhecendo que os textos recebem o mesmo tratamento, percebe-se, consequentemente, uma leitura tendenciosa dentro de sala. Isso deixa evidente, portanto, como afirma Grigoletto (1999), o controle constante sobre a leitura, encarada como inquestionável. Assim, já que, segundo Coracini (1999), os valores já estão construídos e, de certa maneira, são impostos tanto aos professores, quanto aos alunos, não há espaço para uma leitura particular, polissêmica, atribuída de uma multiplicidade de sentidos no livro didático. Nesse sentido,

> atribui-se mais valor, portanto, à apreensão dos fatos e/ou ideias do texto, o que conduz a uma leitura homogeneizante, do que às leituras pessoais, que têm seu caráter acessório marcado pelo espaço que ocupam no livro (sempre menor que o das questões de entendimento) e pela hierarquia imanente à ordem das atividades (sempre após o primeiro tipo de questões (GRIGOLETTO, 1999, p. 71)

O caráter homogeneizador do livro didático, porém, não se revela apenas nas atividades que são destinadas à leitura e à compreensão, visto que tratam de identificação de informações objetivas e superficiais, conforme Marcuschi (1996) – do texto. Sendo o livro didático, segundo Carmagnani (1999), uma fonte de acesso ao saber institucionalizado de que dispõe a comunidade escolar, Souza (1999) afirma que a maioria das atividades de escrita é desenvolvida a partir da consulta ao livro didático. Nele, a escrita é encarada como uma "habilidade relevante, passível de segmentação e controle" (SOUZA, 1999, p. 135), o que deixa evidente, mais uma vez, o perfil modelador do material no que se refere ao desenvolvimento da produção escrita na sala de aula, ou seja, no ensino de redação.

Segundo Carmagnani (1999), as atividades de redação propostas nos livros didáticos não costumam colaborar para o desenvolvimento da produção escrita. A autora afirma que as atividades de escrita mascaram, dissimulam a fixação pelos aspectos formais da língua, como a gramática e o vocabulário, que acabam, mesmo que de maneira inconsciente, sendo os

objetivos das atividades. Diante de uma reprodução de formas e conteúdos (SOUZA, 1999), “perpetua-se, nessas atividades, a obsessão pela forma, opondo-a a um conteúdo que se acredita que o aluno venha a ter apenas quando tiver o controle de “todo” da língua, como se pudéssemos efetivamente manter essa dicotomia” (CARMAGNANI, 1999, p. 129).

Devido a essa crença perpetuada desde os primórdios do ensino da língua materna, Carmagnani (1999) aponta que, nos livros didáticos, a redação – ou produção textual – não recebe uma colocação adequada: aparece sempre por último nas unidades. Ela afirma que as atividades seguem a seguinte ordem: texto, atividades de leitura seguidas de “questões para reflexão”, vocabulário, gramática, exercícios de linguagem e, por fim, redação. Isso, ainda de acorda com a autora, sinaliza que a concepção de linguagem adotada em sala de aula, mesmo com todas as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, não é a de processo de interação, mas a de linguagem como expressão do pensamento.

Segundo Carmagnani (1999),

> o pressuposto do desinteresse pela produção escrita pode ser apreendido pelo espaço dedicado a atividades de redação no livro didático: sempre o menor, o menos destacado, aquele que aparece após o que é considerado mais importante – o conteúdo gramatical. [...] A escrita é entendida, tanto em LM quanto em LE, mais como um exercício de fixação de estrututuras do que um momento de reflexão e de criação. Não é vista como um *objetivo*, mas como um meio de treinar os aspectos considerados prioritários na produção da linguagem (CARMAGNANI, 1999, p. 132).

Ainda que se negue essa adoção, é perceptível que grande parte dos livros didáticos está envolvida com o ensino formal. Este, por sua vez, acaba se preocupando com a distinção entre “certo” e “errado”, considerando, portanto, que aquilo que não está segundo as regras da gramática está errado, impondo assim, uma única variedade como aceita para expressar-se na sociedade e dessa forma ser respeitado e aceito. Nesse viés, consequentemente, acredita-se, na esteira de Souza (1999) e Carmagnani (1999), que, sob o domínio dos aspectos formais da língua, o aluno desenvolverá bem a sua produção escrita, o que vai – ilusoriamente – mostrar que ele “sabe escrever”.

Souza (1999) afirma que a disciplina de Língua Portuguesa representa um lugar institucionalmente demarcado para a viabilização da produção escrita e que, por isso, espera-se que seja na aula de escrita que o aluno deva aprender a escrever bem. A fim de alcançar, portanto, essa avaliação positiva, o aluno busca produzir seus textos a partir da observação de exemplos de uma boa produção textual apresentados pelo professor: “o aluno procura filiar-se a fórmulas, numa tentativa de satisfazer o imaginário de senso comum em relação a um ideal

de escrita, motivado pelo "desejo da criatividade", compartilhado pelos sujeitos da prática escolar (alunos e professor)” (SOUZA, 1999, p. 136).

A respeito disso, Coracini (1999) ressalta que parece que o papel do livro didático, no que se refere à formação discursiva, é apresentar roteiros, fórmulas, contendo a verdade do processo de aprendizagem como se houvesse apenas uma maneira de proceder. Isso dialoga impreterivelmente com o que Carmagnani (1999, p. 130) declara sobre essa idealização: para ela, nessa direção, “acredita-se que todos ensinam e aprendem da mesma forma, não havendo espaço para os possíveis ajustes de percursos”, o que acaba revelando também como o tratamento da produção textual não escapa da tentativa de homogeneização.

Como afirma Coracini (1999),

> o objetivo implícito de todo livro didático parece ser que o aluno escreva e imagine exatamente o que se deseja e escreva exatamente o que se pede, na ordem estabelecida pelo autor, da forma como é determinada. Essa tendência à roteirização acaba, na prática de sala de aula, homogeneizando os textos produzidos e construindo, no imaginário do aluno, a noção de que escrever um texto é sempre uma tarefa escolar a mais, obrigatória e vigiada (CORACINI, 1999, p. 145)

Assim, com práticas didático-perdagógicas que enfatizam os aspectos formais, segundo Souza (1999), estabece-se, na sala de aula, um discurso que trabalha em favor de um modelo interpretativo por meio do livro didático: “os modelos e padrões para o ensino de escrita aparecem como se fossem naturais e únicos, construindo, no professor, um imaginário do tipo "é assim que se escreve" e ponto final” (SOUZA, 1999, p. 136). Consequentemente, esse imaginário institui que o aluno busque corresponder ao que o livro didático indica como ideal ao professor. Tem-se, dessa maneira, a configuração do “jogo da homogeneização” (SOUZA, 1999), decorrendo, como efeito ideológico, a crença de que o domínio de regras garante um texto não só coerente, mas também interpretável.

Como essa concepção de êxito no processo de escrita é uma armadilha, dispõe-se de uma conjuntura destinada à sensação de frustração quando, segundo Souza (1999), os alunos reconhecem que não atingiram o esperado, sentem que falharam e não se reconhecem autores de seus próprios textos, já que parecem escrever apenas para agradarem a um determinado modelo imposto. Essa situação chamada por Souza (1999) de “ocasião da tão conhecida ineficácia", que se desenrola devido à insistência nos elementos formais do texto, infere “uma visão de escrita totalmente castradora” (CORACINI, 1999, p. 149): diante dessa atividade que regula e controla, o aluno dificilmente vai se sentir satisfeito e responsável pelo que escreve, uma vez que o que lhe parece é que o seu texto não é suficientemente coeso, coerente e claro.

Nesse sentido, sem atividades que preparam para uma reflexão crítica e para produção de sentidos tanto nas atividades de leitura quanto nas atividades de produção textual, percebe-se que as propostas feitas pela maioria dos livros didáticos proporcionam momentos de restrição quando anula caráter interativo e mediacional da linguagem, uma vez que somente o professor e o livro didático têm a palavra em sala de aula. Assim, torna-se "inegável a existência de uma tradição que confere ao livro didático o caráter de mediador principal no ensino institucionalizado" (SOUZA, 1999, p. 137).

2.4 A realidade problemática do texto na sala de aula: a prática tradicional da modalidade escrita

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, lançados pelos Ministério da Educação, como já afirmado, são um documento norteador do ensino, cuja finalidade é "constituir-se como referência para as discussões curriculares da área – em curso há vários anos em muitos Estados e Municípios – e contribuir com técnicos e professores no processo de revisão e elaboração de propostas didáticas" (BRASIL, 1998, p. 13). Nele, são oferecidos subsídios para um ensino que permita aos alunos o uso eficaz da leitura e escrita e dos benefícios decorrentes de sua apropriação a partir da concepção bakhtiniana enunciativa de língua.

Apresentando uma proposta didática com base no texto, oral e/ou escrito, como unidade de ensino, o documento propõe o estabelecimento de dois eixos para o ensino da língua: um, que enfoca o uso da linguagem, por meio de práticas de escuta, leitura e produção de textos orais e escritos; outro que enfoca a reflexão sobre a língua e a linguagem. Diante disso, prioriza os gêneros utilizados em situações públicas de uso da linguagem na sala de aula, "não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas" (BRASIL, 1998, p. 23).

Ao valorizar a participação crítica do aluno diante da língua materna e as variedades e pluralidades de uso inerentes a qualquer idioma, a proposta parece inovadora, contudo, embora já tenha vinte anos, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa ainda introduzem um novo paradigma no ensino da língua portuguesa, pois apresentam uma concepção diversa das que circulam usualmente nas salas de aula, que concebem a língua

como código ou sistema. Assim, tornam-se orientações difíceis de serem seguidas, visto que as práticas pedagógicas, tradicionalmente, direcionam-se a um ensino voltado para a gramática.

De acordo com Pereira (2005), como a organização dos conteúdos dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa enfatiza o texto, isso apresenta uma dificuldade diferente para os professores da língua materna em relação às outras áreas: como o ensino não está centrado em uma lista de conteúdos gramaticais a serem desenvolvidos nas aulas, o professor titubeia por não saber o que ensinar. Embora a gramática esteja presente em cada texto lido ou produzido, o domínio da língua não se refere ao domínio, também, de regras, mas à leitura e à escrita intensas, o que significa que a gramática é "apenas um meio e não um fim em si mesma" (PEREIRA, 2005, p. 42).

Conforme Santos (2012), "muitas vezes, o problema acontece porque o professor não conhece teorias como Linguística Textual e Análise do Discurso, que se apropriam das ideias de Bakhtin (1992 [1929]) sobre os gêneros e embasam os PCN [Parâmetros Curriculares Nacionais]" (SANTOS, 2012, p. 56). Por outro lado, segundo Guedes (2006), na tentativa de se construir uma formação teórica nos cursos de letras, pressupõe-se que o domínio da teoria vai dar condições ao professor de transformar o conhecimento em conteúdo de ensino. No entanto, ainda de acordo com Guedes (2006), tem-se um professor de Português que se tornou especialista em metalinguagens e um reprodutor de um discurso pedagógico sobre a língua, sobre seu fracasso e reformulação.

Nesse sentido, o que fica claro é que a questão é mais profunda do que a negação à mudança na forma de ensinar, seja por comodismo, seja por insegurança. Sippert (2002) afirma que há uma distância entre a formação teórica, o discurso e a prática dos professores por causa do conhecimento prático: os professores tendem a ensinar os seus alunos da mesma maneira que aprenderam, isto é, a partir da sua cultura de aprender e ensinar. Dessa maneira, a experiência dos professores de Português entra em conflito com uma proposta que vê uma relação intrínseca entre texto/gramática, que deveria ser aplicada na sala de aula.

Nesse cenário, sem um conhecimento aprofundado sobre as diferentes concepções de texto e de gramática ou sem saber como seria possível trabalhar com o texto e a análise de maneira conjunta, a prática pedagógica, no geral, ainda não conseguiu se desvincular do uso de métodos totalmente teóricos e, por isso, ainda é considerada arcaica nos dias atuais. Dessa maneira, não surpreende que uma aula, por exemplo, sobre adjetivos – classe de palavras discutida e presente desde as gramáticas medievais – seja similar a qualquer outra dada há

anos: o aluno aprende nomes de classes e definições, faz exercícios, mas não consegue entender a razão de tais classificações.

Na aula de Português, a maioria dos professores tem enfatizado o ensino de conceitos gramaticais, repassados para os alunos de uma forma ambígua ou errônea. Como as práticas pedagógicas costumam se basear no uso do texto não só como pretexto para o ensino da gramática, mas também como ponto de partida para as questões de interpretação, os alunos não costumam ver significação e/ou aplicabilidade no que estudam. Consequentemente, assim como a maioria dos professores, não conseguem estabelecer relações entre a teoria gramatical e a prática de texto, o que deixa evidente que essas práticas não atendem ao propósito básico a que deveriam se destinar: formar bons leitores e bons escritores no âmago do ambiente escolar.

Mesmo que os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa orientem que o ensino da língua deva ser centrado no texto (já que é nele que ela se revela em sua totalidade), tem-se uma sala de aula que, sem trabalhar efetivamente as modalidades da língua, deixa de lado a oralidade e restringe, em geral, a noção de texto à escrita. Assim, o texto não só é tratado como objeto para análises gramaticais, o que configura um trabalho da gramática descontextualizado dos usos reais da língua escrita ou falada na comunicação do dia a dia sem importância para a competência comunicativa dos falantes, mas principalmente como produto do que os alunos sabem ou aprenderam, ou seja, como meio de avaliar os conhecimentos (ANTUNES, 2003).

Nesse quadro de texto como produto dos alunos na sala de aula, a escrita escolar parece prestar para os alunos serem avaliados ou terem meros registros, servindo apenas para a escola e sem se relacionar com as vivências e práticas fora do ambiente escolar. De acordo com Zanutto e Oliveira (2004), isso cria um verdadeiro abismo entre o que os alunos aprendem na escola e a realidade que os cerca:

> mesmo quando o professor pensa em criar uma situação de produção escrita para os alunos, com a preocupação de aguçar-lhes o espírito crítico (no caso da dissertação) ou a imaginação (no caso da narração), na verdade, ocorre uma espécie de adequação conceitual e linguística intrínseca à situação escolar. Conceitual, porque o aluno reproduz conteúdos próprios da escola, e linguística, porque procura atender a um nível de linguagem que não é o seu (ZANUTTO; OLIVEIRA, 2004, p. 86).

De acordo ainda com Zanutto e Oliveira (2004), a escrita em forma de atividade para casa ou teste de avaliação proporciona pouquíssimo espaço para o trabalho com a escrita pessoal, ou seja, não se desenvolve a escrita por prazer, pelo gosto de falar sobre determinado

assunto, para marcar voz na sociedade, como orientam os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa. Conforme Antunes (2003), assim, tem-se uma prática de escrita que não só ignora a interferência decisiva do sujeito aprendiz, como também se limita a oportunidades de exercitar aspectos não relevantes da língua.

Assim, força-se uma análise negativa da produção e, consequentemente, uma avaliação equivocada do aluno, uma vez que se julga o produto de um processo que não se acompanhou. Dessa maneira, a linguagem, ao invés de ser desenvolvida e principalmente analisada, é apenas testada. O resultado disso é não só a falta de motivação na escrita, mas principalmente a qualidade ruim dos textos, uma vez que o aluno se preocupa apenas em redigir seguindo as regras gramaticais, já que o educador tende a observá-las, avaliando não só a memorização de regras ortográficas, mas também de regras gramaticais e/ou sintáticas.

Em vista disso,

> a produção de texto responde, em geral, a uma solicitação do professor, constituindo-se mais como uma tarefa escolar. Casos há, porém, em que essa atividade emerge do processo pedagógico de forma contínua, não fragmentada e o texto produzido pelo aluno atende a uma necessidade real de comunicação (AZEVEDO; TARDELLI, 2011, p. 44).

Nesse cenário, "o grande problema é que o leitor de redações é sempre a função-professor e não o sujeito-professor" (GERALDI, 1997, p. 143), e o escritor é sempre o função-aluno, cujo papel consiste em escrever uma redação para uma função-professor, que a avalia. No artigo intitulado *Escrita, uso da escrita e avaliação,* Geraldi (1984) afirma, a respeito das condições escolares de produção do texto escrito, que

> na escola não se produzem textos em que um sujeito diz sua palavra, mas simula-se o uso da modalidade escrita, para que o aluno se exercite no uso da escrita, preparando-se para de fato usá-la no futuro. É a velha história da preparação para a vida, encarando-se o hoje como não vida. É o exercício" (GERALDI, 1984, p. l21).

Como o professor normalmente é o único que faz a leitura do texto, atribuindo-lhe juízo de valor, a atividade acaba, por sua vez, não sendo norteada pelo princípio da interlocução, sugerida não só por Bakhtin e outros teóricos, mas também pelo documento do Ministério da Educação. Dessa maneira, não há circulação do texto na sala de sala, visto que o início e o fim dele se dão na figura do professor, tendo-se, assim, "a prática de uma escrita sem função, destituída de qualquer valor interacional, sem autoria e recepção (apenas para

“exercitar”), uma vez que, por ela, não se estabelece a relação pretendida entre a linguagem e o mundo, entre o autor e o leitor do texto” (ANTUNES, 2003, p. 26).

Nesse sentido, quando se propõe texto escrito para mera análise do domínio de regras, contraria-se um dos princípios básicos estabelecidos para que haja condições de o aluno escrever sua produção de texto: o interlocutor. Nas salas de aula, é comum observar que os professores cobrem a produção textual sem destinatário, o que mostra que, de fato, não há reflexão sobre o processo da escrita. Ou seja, os alunos sentem-se perdidos, não sabem qual parâmetro seguir, porque simplesmente não sabem para quem estão escrevendo. Assim, não há interação porque “o professor se torna nesse caso o único interlocutor do aluno, fazendo a correção no plano meramente gramatical” (AZEVEDO e TARDELLI, 2011, p. 44).

A modalidade escrita da língua, assim como a fala, não pode ser dissociada nunca da imagem do interlocutor. Embora não haja a presença simultânea dos interlocutores em interação quando se escreve, há sempre o outro com quem se divide o momento da escrita, como afirma Antunes (2003). Em outras palavras, isso significa que quem escreve deve fazê-lo pensando em um alvo. Na produção textual, é preciso considerar que a pessoa escreve para outra, uma vez que esta "é a medida, é o parâmetro das decisões que devemos tomar acerca do que dizer, do quanto dizer e de como fazê-lo" (ANTUNES, 2003, p. 46).

Além de ser inapropriado insistir na prática de uma escrita escolar sem leitor, esse tipo de prática adotada dentro de sala não cumpre, em razão disso, nenhuma função comunicativa. Se não se sabe para quem vai se falar, também não se sabe o que vai ser escrito nem como esse propósito será atingido. Desse modo, essa prática contraria a perspectiva de que, se a linguagem tem função social e se realiza em situações comunicativas diferentes, “a escrita varia, na sua forma, em decorrência das diferenças de função que se propõe cumprir, e consequentemente, em decorrência dos diferentes gêneros em que se realiza” (ANTUNES, 2003, p. 48).

Nesse sentido, assim como a fala, a escrita também se adapta a contextos e/ou situações distintas com o intuito de comunicar: variam a organização, a distribuição e a apresentação do texto. À vista disso, Solé (1998) afirma que é importante que os alunos conheçam e leiam diferentes tipos de textos na escola para se acostumarem com diversas superestruturas, uma vez que cada gênero apresenta uma maneira de distribuir seu texto, de organizá-lo e apresentá-lo, ou seja, cada gênero corresponde a uma superestrutura, segue certo modelo. Conhecendo as mais variadas formas e certas estratégias, é possível esperar um determinado conteúdo e ter leitura mais ágil e produtiva.

Em relação a isso, como o trabalho com gêneros textuais é uma extraordinária oportunidade de se lidar com a língua em seus usos autênticos do dia a dia (MARCUSCHI, 2000), Antunes (2003) afirma que "as propostas para que os alunos escrevam textos devem corresponder aos diferentes usos sociais da escrita" (ANTUNES, 2003, p. 62), porque os textos têm formas diferentes de acordo com as funções comunicativas específicas e relevantes que pretendem cumprir e em decorrência, também, dos diferentes gêneros em que se realizam. Isso ocorre porque

> em uma situação de interação, quando levamos em conta os interlocutores, os conhecimentos considerados como compartilhados, o propósito da comunicação, o lugar e o tempo em que nos encontramos, os papéis socialmente assumidos e os aspectos histórico-culturais, estamos atuando com base no contexto e em seus elementos constitutivos (KOCH, 2015, p. 76).

No entanto, a realidade das salas de aula mostra que os professores não apresentam aos seus alunos a existência de tantos gêneros, afinal os gêneros existem em grande quantidade, e tratar de todos nas salas de aula é uma tarefa complicada. Por isso, ainda que no Ensino Fundamental II haja maior liberdade para esse trabalho, percebe-se que, nesse segmento, as atividades pedagógicas giram, em sua maioria, em torno de textos narrativos sem a reflexão crítica adequada sobre função e estrutura. Quando os alunos chegam ao 9º ano do Ensino Fundamental, há o contato com textos argumentativos devido às provas de instituições que avaliam a capacidade de argumentação do candidato acerca do tema proposto. A partir de então, as propostas de "redação" passam a consistir, em geral, na produção de um texto dissertativo-argumentativo até o fim do Ensino Médio.

Por conseguinte, os alunos aderem à noção do escrever na escola como algo chato, inflexível, difícil, como se a escrita existisse apenas na sala de aula. No tratamento recebido dentro de sala, o texto escrito é imposto sem objetivos amplos pelos professores, que costumam escolher o gênero textual e o assunto a ser tratado e exigem que os alunos escrevam uma "redação", cuja proposta não menciona sequer a quem o texto se dirigirá. Consequentemente, nesse cenário, os alunos, por sua vez, assumem o papel de improvisadores e preparam um texto num limite escasso de tempo, normalmente, em cinquenta minutos, ou seja, em um tempo de aula.

De acordo com Azevedo e Tardelli (2011), a escrita, quando tratada sem objetivo, não parte de uma atividade prévia, e esses resultados:

> são considerados os episódios de produção que se realizam na prática escolar sem nenhuma razão aparente, uma vez que não fazem parte de uma sequência de

> atividades com algum objetivo explícito a que a produção responda. Surgem de maneira avulsa, solta, sem vinculação com o desenrolar das atividades desenvolvidas no processo de aprendizagem (AZEVEDO e TARDELLI, 2011, p. 39).

Considerando essas falhas do processo de produção textual nas escolas brasileiras, o que se percebe, portanto, é a falta de clareza sobre o objeto de ensino, visto que, salvo raras exceções, não há um trabalho com a perspectiva interacional e discursiva da língua. Nesse sentido, é importante refletir, conforme Koch (2015), sobre o que significa, na prática, pensar a escrita. O professor se questiona sobre o que é escrita ou busca que seus alunos reflitam sobre isso? O professor, em sala de aula, baseia-se na noção de que, segundo Antunes (2003), a atividade escrita é uma atividade interativa de expressão, pois, por meio dela, ideias, informações, intenções, crenças ou sentimentos podem ser manifestados?

2.5 **O tratamento dado à gramática nas aulas de Língua Portuguesa**

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, há vinte anos, a crítica ao ensino da língua materna centrado em tópicos de gramática escolar foi seguida de alternativas teóricas apresentadas pelos estudos linguísticos que permitiram uma visão muito mais funcional da língua. Isso provocou, conforme o documento, alterações nas práticas escolares, representando, em alguns casos, o abandono do tratamento dos aspectos gramaticais e da reflexão sistemática sobre os aspectos discursivos do funcionamento da linguagem. Por essa razão, a língua materna é apresentada, no documento, como uma área em mudança, ou seja, de quebra de paradigmas no que se refere ao ensino.

De acordo com Bechara (2006), desde os gregos, o ensino de língua materna esteve ligado ao aprendizado da gramática escolástica, o que reflete, ainda hoje, no ensino da gramática na escola com base na nomenclatura e na análise sintática. Logo, embora o documento oficial tenha provocado uma reavaliação e revisão nas práticas de ensino de Língua Portuguesa, o abandono desses aspectos gramaticais não foi absoluto – por isso o uso de “em alguns casos” no parágrafo acima – devido à crença, segundo Antunes (2007), de que o conhecimento da gramática basta, no sentido de atender às necessidades do desenvolvimento da competência discursiva, proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa.

Conforme o documento orientador, entre as críticas mais frequentes que se faziam ao ensino tradicional, destacavam-se a excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras de exceção, com o consequente preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não padrão. No entanto, ao mesmo tempo, como a maioria das pessoas acredita que esse conteúdo é a condição fundamental para um ensino (julgado) adequado de Língua Portuguesa, Antunes (2007) defende, a respeito disso, que essa crença perdura, pois se acredita que língua equivale à gramática, o que é uma inverdade.

Para a autora,

> a concepção de que *língua e gramática são uma coisa só deriva* do fato de, ingenuamente, se acreditar que a língua é constituída de um único componente: a gramática. Por essa ótica, saber uma língua equivale a saber sua gramática; ou, por outro lado, saber a gramática de uma língua equivale a dominar totalmente essa língua. É o que se revela, por exemplo, na fala das pessoas quando dizem que "alguém não sabe falar". Na verdade, essas pessoas estão querendo dizer que esse alguém "não sabe falar de acordo com a gramática da suposta norma culta". Para essas pessoas, língua e gramática se equivalem. Uma esgota totalmente a outra. Uma preenche inteiramente a outra. Nenhuma é mais que a outra. (ANTUNES, 2007, p. 39)

Contrapondo a concepção, Antunes (2007) afirma que a gramática abarca todas as regras de uso de uma língua e que esse conjunto de saberes é desenvolvido pelos falantes desde a mais tenra idade. Em *Aula de português: encontro e interação*, Antunes (2003) declara que não existe falante sem conhecimento da gramática e que, assim, intuitiva e implicitamente, "ele sabe as regras de uso, de combinação das palavras em textos, para que resulte inteligível e interpretável o que dizem" (ANTUNES, 2003, p. 86), ou seja, sabe as regras de uso das unidades mesmo que desconheça os nomes que as unidades têm e a que classes gramaticais pertencem.

Nesse viés, se todos os falantes de uma língua sabem sua gramática, são, consequentemente, capazes de usar, apropriadamente, as regras (fonológicas, morfológicas, sintáticas e semânticas) dessa língua para que se produzam determinados efeitos, em enunciados funcionalmente inteligíveis, contextualmente interpretáveis e adequados aos fins pretendidos na interação (ANTUNES, 2003). Assim, o que fica claro é que "a gramática é constitutiva da língua, quer dizer: faz a língua ser o que é. Nunca pode ser uma questão de escolha, algo que pode ser ou deixar de ser obrigatório. Simplesmente, é, faz parte. Nem requer ensino formal" (ANTUNES, 2007, p. 28).

Por essa razão, em *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*, Antunes (2007) assevera que

> nada na língua, em nenhuma língua, escapa a essa gramática. Por isso é que se diz que não existe língua sem gramática. Nem existe gramática fora da língua. Ou, ninguém aprende uma língua para depois aprender a sua gramática. Qualquer pessoa que fala uma língua fala essa língua porque sabe a sua gramática, mesmo que não tenha consciência disso (ANTUNES, 2007, p. 26)

Nesse sentido, se "é possível dominar uma língua sem conhecer um pingo sequer da teoria gramatical" (FARACO, 1984, p. 20) e língua e gramática não se equivalem, muito menos se equivalem, portanto, língua e gramática normativa. Conforme Antunes (2007), esta corresponde apenas a uma parte da gramática de base internalizada por todo falante, pois é uma gramática que, segundo Azeredo (2008), reúne "um conjunto de conhecimentos ou habilidades aprendidos na escola e que capacitam os indivíduos para participarem de situações sociocomunicativas em que é necessário o domínio da língua padrão" (AZEREDO, 2008, p. 31-32).

De acordo com Azeredo (2008), o conceito – ordinário – de gramática normativa foi tradicionalmente difundido nas escolas e, por isso, tornou-se um conceito não científico, mas pedagógico. Como afirma o autor, o desenvolvimento contínuo – porém não positivo – desse conceito difundiu, automaticamente, o conceito de gramática como "uso correto da língua" tanto falada quanto escrita, fazendo com que as pessoas acreditassem que a variedade padrão é universalmente indispensável à comunidade. Segundo Travaglia (2009, p. 24), a gramática "é concebida como um manual com regras de bom uso da língua a serem seguidas por aqueles que querem se expressar adequadamente". Para o autor,

> as normas de bom uso da língua são baseadas no uso consagrado pelos bons escritores e, portanto, ignoram as características próprias de língua oral. Além disso, ignorando e depreciando outras variedades da língua com base em fatores não estritamente linguísticos, cria preconceitos de toda espécie, por basear-se em parâmetros, muitas vezes, equivocados, tais como: purismo e vernaculidade, classe social de prestígio (de natureza econômica, política, cultural), autoridade (gramáticos, bons escritores), lógica e história (tradição) (TRAVAGLIA, 2009, p. 25).

A partir dessa crença, tem-se, portanto, um ensino de língua materna que prioriza e se volta para o aspecto formal, sem valorizar a expressão e a fala, ou seja, os aspectos múltiplos e heterogêneos da língua. O ensino tradicional, portanto, baseia seus estudos em um conjunto de regras que regulamentam o uso da norma culta, privilegiando a nomenclatura e norma. Em outras palavras, a sala de aula de português é norteada pela gramática normativa, que define o conceito de como se deve utilizar a língua socialmente, ou seja, "dita as normas para o uso da

língua e considera erro o uso de quaisquer outras formas da língua" (TRAVAGLIA, 2009, p. 25).

Nessa mesma perspectiva, Antunes (2007) afirma que a gramática assume uma função regularizadora, visto que "foi sendo atribuído aos compêndios de gramática um papel de instrumento controlador da língua, ao qual caberia conduzir o comportamento verbal dos usuários, pela imposição de modelos ou padrões" (ANTUNES, 2007, p. 36). Entretanto, embora receba esse papel, ela não regula tudo, pois nem todas as prescrições cabem no seu domínio. Assim, como esperado, esse papel não dá conta das variações linguísticas que toda língua sofre, como assevera a autora:

> tais definições não são feitas por razões propriamente linguisticas, quer dizer, por razões internas à própria língua. São feitas por razões históricas, por convenções sociais, que determinam o que representa ou não o falar social mais aceito. Daí por que não existem usos linguisticamente melhores ou mais certos que outros; existem usos que ganharam mais aceitação, mais prestígio que outros por razões puramente sociais, advindas, inclusive, do poder econômico e político da comunidade que adota esses usos. (ANTUNES, 2007, p. 30).

Como afirma Bechara (2006), a grande missão do professor de língua materna é transformar seu aluno em um poliglota dentro de sua própria língua, à medida que se apropria de diferentes variedades da língua. Isso significa que o docente precisa permitir que o aluno escolha a língua funcional adequada a cada momento de criação e até a cada texto em que isso se exigir ou for possível. Por essa razão, o autor defende que, quando a escola não fica no meio termo entre a norma culta e a linguagem coloquial e opta por uma gramática predominantemente prescritiva, preocupada em marcar o certo e o errado, torna-se opressora, pois priva os alunos da liberdade de escolher qual o registro mais adequado às diversas situações comunicativas.

Nesse cenário, fazendo uma alusão às Sete Pragas do Egito, no artigo intitulado *As Sete Pragas do Ensino de Português*, Faraco (1975) apresenta um breve panorama das questões que afligiam o ensino de Língua Portuguesa na década de 70, mas que ainda fazem sentido na atualidade. Por fazer ainda parte das discussões sobre o ensino de língua na escola básica, de certa maneira, esse texto torna-se, ainda hoje, válido. Mesmo que já haja um movimento favorável à compreensão global do texto – vide a atual prova de Linguagens do ENEM –, ainda se desenvolvem práticas sem efetiva contribuição para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa.

Para Faraco (1975), durante muito tempo, a escola esteve inserida em uma realidade apegada a um ensino descontextualizado e cruel, fazendo com que os alunos ficassem

traumatizados, chegando a afirmar que não sabiam a própria língua materna; afinal, a decoreba de regras e nomenclaturas é um tanto quanto maçante. Conforme o autor, como as teorias linguísticas não eram – e não são, na maioria das vezes – atreladas em sala de aula (por razões diversas, como pela própria formação de professores já mencionada), muitos discentes confudiam – e confudem - a Língua Portuugesa com a gramática normativa.

Por essa razão, essa confusão, nomeada como a quarta praga do ensino, ocupa a maior parte do tempo da aula de língua portuguesa e não contribui para o domínio da língua nem amplia a competência discursiva do aluno, uma vez que a teoria gramatical não dá conta da língua portuguesa como um todo. Como a aula é centrada no código escrito e prevê apenas a norma culta, como a variante de prestígio, a partir de regras gramaticais sem muita aplicabilidade em suas reais interações comunicativas, Faraco (1975) defende que os alunos não aprendem nem a teoria, nem a língua, estabelecendo-se, em suas mentes, uma tremenda confusão a lhes inibir, para o resto da vida, a expressão e a comunicação.

Como consequência desse cenário, tem-se a quinta praga identificada por Faraco (1975): os conteúdos programáticos inúteis. Para ele, no ensino de Português, a seleção de conteúdos é realizada com base nas gramaticais tradicionais e/ou no livro didático e apresenta determinados conteúdos que acrescentam pouco às necessidades comunicativas dos alunos. Segundo o autor, isso ocorre porque os professores são incapazes de interpretar os programas: não compreendem que não é a nomenclatura nem a teoria que devem ser ensinadas. Assim, por se ensinar a codificação gramatical no lugar do ensino da língua, o que se encontra é um conteúdo programático da disciplina totalmente defasado.

Diante disso, Antunes (2003) confirma que “o que está em jogo nesse ensino é prioritariamente pretender que o aluno saiba o nome que as coisas da língua têm; ou seja, o que centraliza esse ensino é saber rotular; saber reconhecer e dar nome às coisas da língua” (ANTUNES, 2003, p. 87). No trabalho pedagógico que gira entre identificação e reconhecimento de unidades linguísticas, o que se aprende na sala de aula é a metalinguagem de análise da língua “com exercícios contínuos de descrição gramatical, estudo de regras e hipóteses de análise de problemas que mesmo especialistas não estão seguros de como resolver” (GERALDI, 1984, p.46).

No entanto, isso contraria os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, que instruem que a atividade metalinguística deve existir, sim, em sala de aula, mas como um instrumento de apoio para a discussão dos aspectos da língua que o professor seleciona e ordena no curso do ensino-aprendizagem. Como há esse aval, consoante o documento, não se justifica tratar o ensino gramatical desarticulado das práticas de linguagem. Embora não tenha

um porquê para o ensino descontextualizado, a gramática "tornou-se emblemática de um conteúdo estritamente escolar, do tipo que só serve para ir bem na prova e passar de ano, uma prática pedagógica que vai da metalíngua para a língua por meio de exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de terminologia" (BRASIL, 1998, p. 28).

Nesse cenário, Antunes (2007) endossa que "é sinal de muito atraso científico pensar que basta saber gramática ou mesmo basta conhecer a língua para exercer as atividades de linguagem" (ANTUNES, 2007, p. 63), o que, muitas vezes, é fundamentado não só pelos pais e pelos alunos, mas principalmente pela própria escola. Nessa perspectiva de discussão da finalidade – e da desordem – do ensino de Português, Geraldi (1984) critica o tipo de descrição linguística que tem predominado nas aulas de língua materna:

> o mais caótico da atual situação do ensino de língua portuguesa em escolas de primeiro grau consiste precisamente no ensino, para alunos que nem sequer dominam a variedade culta, de uma metalinguagem de análise dessa variedade (GERALDI, 1984, p.46).

Nessa perspectiva não interacionista, mesmo os alunos não dominando a variedade culta, o ensino não se altera. Em outras palavras, esse problema parece renitente, visto que, mesmo tendo sido constatado na década de 1980, é mantido o trabalho com a metalinguagem de análise da língua independemente do desconhecimento da variedade padrão por parte dos alunos. Nesse viés, segundo Geraldi (1984, p. 47), o que prevaleceu não foi o ensino da descrição linguística, mas o exemplário de descrições previamente feitas, "pois na escola não se aprende a descrever fatos novos, formular hipóteses de descrição: o que se aprende é a exemplificar descrições previamente feitas pela gramática".

A respeito do ensino da metalinguagem como o principal eixo sobre o qual se desenvolve o ensino tradicional, Geraldi (1984) apresenta o seguinte cenário da aula de Língua Portuguesa:

> A maior parte do tempo e do esforço gastos por professores e alunos durante o processo escolar serve para aprender a metalinguagem de análise da língua, com alguns exercícios, e eu me arriscaria a dizer "exercícios esporádicos', de língua propriamente ditos. Entretanto, uma coisa é saber a língua, isto é, dominar as habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, entendendo e produzindo enunciados adequados aos diversos contextos, percebendo as dificuldades entre uma forma de expressão e outra. Outra coisa é saber analisar a língua, dominando conceitos e metalinguagens a partir dos quais se fala sobre a língua, se apresentam suas características estruturais e de uso (GERALDI, 1984, p. 47).

´ O que fica claro é que, devido a essa fixação no estudo da gramática, como se ela sozinha fosse imprescindível para a eficácia das atividades de linguagem verbal,

descaracteriza-se o que é fundamental na linguagem: a interação, a troca. A escola, segundo Antunes (2003), na certeza de estar ensinando a língua, perde muito tempo com questões de mera nomenclatura e de classificação, enquanto o estudo das regras dos usos da língua em texto é desprezado. Como reflexo, como afirma o documento, discute-se se há ou não necessidade de ensinar gramática, enquanto, na verdade, a questão é o quê, para quê e como ensiná-la.

À vista disso, na esteira dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, para Antunes (2003),

> a questão maior não é ensinar ou não ensinar gramática. Por sinal, essa nem é uma questão, uma vez que não se pode falar nem escrever sem gramática. A questão maior é discernir sobre o objeto do ensino: as regras (mais precisamente as regularidades) de como se usa a língua nos mais variados gêneros de textos orais e escritos (ANTUNES, 2003, p. 88).

A respeito do objeto do ensino, Travaglia (2009) defende que tais atividades de gramática descontextualizada servem mais ao propósito de "ensinar sobre como é a língua, de levar a conhecer a instituição social que a língua é e de ensinar a pensar. Representam mais uma metodologia de ensino de teoria gramatical, de gramática teórica" (TRAVAGLIA, 2009, p. 99). Por essa razão, ele acredita que não há motivos para que se pregue a extinção dessas atividades nas aulas de português, até porque, para ele,

> mesmo que o professor decida não ensinar teoria a seus alunos, é necessário que ele tenha um conhecimento teórico o mais amplo possível, pois sem esse conhecimento dificilmente o professor saberá estruturar e controlar atividades pertinentes de ensino e que realmente caminhem em direção a fins determinados de forma específica e clara (TRAVAGLIA, 2002, p. 139-140).

Quanto às atividades, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa orientam que o que deve ser ensinado precisar estar vinculado aos aspectos que precisam ser tematizados em função das necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção, leitura e escuta de textos. Nesse viés, o modo de ensinar deve corresponder a

> uma prática que parte da reflexão produzida pelos alunos mediante a utilização de uma terminologia simples e se aproxima, progressivamente, pela mediação do professor, do conhecimento gramatical produzido. Isso implica, muitas vezes, chegar a resultados diferentes daqueles obtidos pela gramática tradicional, cuja descrição, em muitos aspectos, não corresponde aos usos atuais da linguagem, o que coloca a necessidade de busca de apoio em outros materiais e fontes (BRASIL, 1998, p. 29).

Nesse sentido, no lugar do extermínio, Travaglia (2009) propõe o redimensionamento das atividades de gramática, ou seja, nesse novo encaminhamento, a gramática não seria dada como um fim em si mesma, mas seria utilizada como um recurso que pode ajudar a atingir o objetivo de desenvolver a competência comunicativa. Dessa forma, o professor reduziria, consideravelmente, a quantidade de informação teórica e de tempo gasto no processo de ensino-aprendizagem e selecionaria apenas informações pertinentes que facilitassem o trabalho de incremento da capacidade de utilização da língua que ele busca desenvolver em seus alunos, como preveem os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa.

3 O LIVRO DIDÁTICO COMO GÊNERO TEXTUAL: UMA ANÁLISE A PARTIR DA CONCEPÇÃO DIALÓGICA E DA PERSPECTIVA SISTÊMICO-FUNCIONAL

A noção de gênero esteve, na tradição ocidental, especialmente ligada aos gêneros literários. Na intenção de captar a universalidade e a unidade da arte, Platão faz uma divisão tripartidária dentro da poesia: a poesia dramática, a poesia lírica e a poesia épica. Por outro lado, Aristóteles defende que a matriz e o fundamento da poesia consistem na imitação. A estética platônica foi a primeira teoria a tratar do problema dos gêneros literários, enquanto a estética aristotélica constituiu a primeira reflexão sobre a existência e a caracterização dos gêneros literários, o que deixa evidente que o problema da definição dos gêneros tem constituído, desde Platão, uma grande polêmica.

Segundo Rodrigues (2005), os estudos realizados sobre gêneros sempre giraram em torno da perspectiva artístico-literária, ou seja, a análise dos gêneros sempre esteve voltada para

> as distinções intergenéricas dentro dos limites da literatura, sendo os gêneros considerados apartados da vida social, e não como formas discursivas que se distinguem dos gêneros de outras esferas socioideológicas, mas que mantêm com eles uma natureza comum, a sua natureza verbal (a natureza socioideológica e dialógica (RODRIGUES, 2005, p. 163).

Atualmente, a discussão sobre gênero não se limita apenas ao campo literário. De acordo com Bakhtin (2003), não é possível dissociar a noção de gênero da atividade verbal humana, pois os sujeitos só se comunicam, falam e escrevem por meio de gêneros. Em outras palavras, mesmo que os falantes não tenham consciência sobre isso, a comunicação verbal cotidiana dispõe dos gêneros, que estão presentes tanto nas conversas formais, quanto nas informais, de acordo com Bakhtin (2003), “quase da mesma forma que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo da gramática” (BAKHTIN, 2003, 301).

A categoria básica da concepção de linguagem em Bakhtin é a interação verbal, cuja realidade fundamental é o seu caráter dialógico. Nesse sentido, destaca-se a importância que o diálogo entre os interlocutores tem dentro da teoria bakhiniana. Nesta, o diálogo é considerado como constitutivo dos produtos do texto a partir da interação, pois é a partir dele que surge a linguagem, que surge o sentido do texto e a significação das palavras. Segundo Bakhtin (2014), é no fluxo da comunicação verbal que a palavra se transforma e ganha

diferentes significados, de acordo com o contexto em que surge e com as respectivas necessidades.

Quando se trata de interação verbal, trata-se, necessariamente, também da enunciação. Para Bakhtin (2014), a enunciação é o produto do ato de fala e é de natureza social. Logo, o ato de fala só é possível por meio da interação verbal entre os sujeitos dentro de um contexto. Nas situações comunicativas que são estabelecidas, tudo o que se fala tem um propósito em relação ao outro, e isso está diretamente ligado ao fato de que as palavras mudam de sentido não só de acordo com a posição de quem as emprega, mas também de acordo com o contexto em que foram empregadas, uma vez que não devem ser analisadas fora de um.

Usada para atingir um propósito em determinado contexto, a linguagem sofre determinações sociais. Isso significa que nenhuma palavra, escolhida dentro do paradigma, é neutra, mas "sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial" (BAKHTIN, 2014, p. 99). Na perspectiva bakhtiniana, a língua não é considerada um objeto abstrato, pois valoriza a fala, a enunciação, visto que "a fala está indissoluvelmente ligada às condições da comunicação, que, por sua vez, estão sempre ligadas às estruturas sociais" (BAKHTIN, 2014, p.14).

Nesse sentido, a visão de mundo, o ponto de vista de um indivíduo não existe desvinculado da linguagem: a ideologia, de acordo com Fiorin (2007) é vista como algo imanente à realidade. Logo, a linguagem condensa, cristaliza e reflete as práticas sociais, ou seja, é governada por formações ideológicas. O discurso, por sua vez, é, consequentemente, a materialização dessas coerções ideológicas, que só ganham existência nas formações discursivas. Por essa razão, a teoria bakhtiniana defende que todo indivíduo – como sujeito social – carrega seus valores, que são adquiridos socialmente a partir da interação.

O discurso, ação verbal dotada de intencionalidade, exerce, portanto, influência direta sobre o comportamento do outro. Seguindo essa orientação, Fiorin (2007) afirma que

> quando um enunciador comunica alguma coisa, tem em vista agir no mundo. Ao exercer seu fazer informativo, produz um sentido com a finalidade de influir sobre os outros. Deseja que o enunciatário creia no que ele diz, faça alguma coisa, mude de comportamento ou de opinião etc. Ao comunicar, age no sentido de fazer. Entretanto, mesmo que não pretenda que o destinatário aja, ao fazê -lo saber alguma coisa, realiza uma ação, pois torna o outro detentor de um certo saber (FIORIN, 2007, p. 74).

Isento de neutralidade ou imparcialidade, o discurso – que não é um amontoado de frases – só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, os sujeitos do discurso: "o discurso se molda sempre à forma do enunciado que pertence a um

sujeito falante e não pode existir fora dessa forma” (BAKHTIN, 2003, p. 293). Assim, está sempre fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso: o discurso e o enunciado estão interligados e são, de acordo com a perspectiva adotada, interdependentes.

Dessa maneira, Bakhtin define o enunciado como “a unidade real da comunicação verbal” (BAKHTIN, 2003, p. 287). Isso significa que todo o processo de interação e, consequentemente, a comunicação verbal, só se dará por enunciados. Assim, se "o nosso dizer é uma reação-resposta de outros enunciados” (RODRIGUES, 2005, p. 155), é imprescindível considerar também que um enunciado se liga a outros enunciados na relação dialógica e sempre estimula no ouvinte um desejo de resposta. Por isso, na interação, há um jogo de inversões: as posições ouvinte e locutor não são fixas, elas se alternam, e o enunciado sempre partirá de um sujeito para o outro.

Se a interação verbal social constitui a realidade fundamental da língua por meio do diálogo entre dois ou mais indivíduos socialmente organizados, é possível afirmar que, quando um sujeito interage, atua – no sentido de agir – por meio da linguagem, situações comunicativas são estabelecidas. Dessa maneira, de acordo com Mussio (2015),

> o enunciado passa a refletir situações específicas, a partir de um determinado gênero discursivo. Por isso, para Bakhtin, aprender a falar quer dizer aprender a construir enunciados, afinal, falamos através deles, e não através de orações. É assim que os gêneros funcionam como suporte aos enunciados, organizando a nossa fala, da mesma maneira que as formas gramaticais sintáticas a sistematizam (MUSSIO, 2015, p. 179).

Considerando, portanto, que a linguagem é o princípio fundamental para que haja relação sujeito/sociedade, sujeito/cultura e sujeito/sujeito, os textos apresentam formas diferentes não só de acordo com as diferentes funções comunicativas socialmente específicas e relevantes que pretendem cumprir, mas também em decorrência dos diferentes gêneros em que se realizam. Em outras palavras, cada situação social origina um gênero, que, dependendo da recorrência, apresenta características que lhe são peculiares. Logo, se as situações comunicativas são de natureza infindável, a quantidade de gêneros também será extensa.

Nesse sentido, a perspectiva bakhtiniana atenta-se à riqueza e à variedade dos gêneros, já que “a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa” (BAKHTIN, 2003, p. 279).

Por essa razão, ao tratar dos gêneros do discurso, também nomeados como formas de discurso social, formas de um todo ou tipos de interação verbal, é preciso

> compreender a noção de gêneros a partir de fundamentos nucleares, como a concepção sócio-histórica e ideológica da linguagem, o caráter sócio-histórico, ideológico e semiótico da consciência e a realidade dialógica da linguagem e da consciência; portanto, não dissociá-la das noções de interação verbal, comunicação discursiva, língua, discurso, texto, enunciado e atividade humana, pois somente na relação com esses conceitos pode-se aprender, sem reduzir, a noção de gêneros (RODRIGUES, 2005, p.154).

Bakhtin (2003) acredita que a fala dos usuários da língua é moldada às formas precisas de gêneros que, ora são padronizados e estereotipados, ora são mais maleáveis, plásticos e mais criativos. Assim, define os gêneros como tipos relativamente estáveis de enunciados ou formas relativamente estáveis e normativas do enunciado. Como "não há razão para minimizar a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso" (BAKHTIN, 2003, p. 281), os gêneros – embora tenham a mesma essência – são concebidos por Bakhtin (2003), de acordo com a sua natureza e com o nível de complexidade em que se apresentam, em gêneros primários e secundários.

Os gêneros primários (simples) são classificados como enunciados utilizados na vida cotidiana. Eles representam atividades verbais espontâneas, não elaboradas, mais informais, como conversa de salão, conversa sobre temas cotidianos ou estéticos e bilhetes. Assim, sugere-se uma comunicação discursiva imediata e coloquial, chamada de "ideologia do cotidiano (as ideologias não formalizadas e sistematizadas)" (RODRIGUES, 2005, p. 169), uma vez que não há sistematização de regras estabelecidas: o diálogo cotidiano é um hábito – às vezes banal, mas sempre necessário para a interação e convívio.

Por outro lado, os gêneros secundários (complexos) são formados a partir de reelaborações dos primários e aparecem em situações comunicativas mais complexas e elaboradas, "no âmbito das ideologias formalizadas e especializadas, que, uma vez constituídas, "medeiam" as interações sociais" (RODRIGUES, 2005, p. 169). Normalmente mediados pela escrita, os secundários exigem um planejamento prévio do texto por considerarem culturas com linguagens mais elaboradas. Por essa razão, são envolvidos pela esfera artística, científica, religiosa, jornalística ou escolar: teatro, romance, tese científica, palestra etc.

Segundo Campos (2012), o gênero espelha a experiência de seus usuários, e a resposta a esse texto é a materialização dessa experiência. Dessa maneira, os gêneros apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e

composição característica. Logo, como cada gênero textual costuma ter um propósito bastante claro que o determina, todo gênero tende a apresentar uma forma e uma função. Isso significa que cada gênero apresenta uma maneira de distribuir seu texto, de organizá-lo e apresentá-lo, ou seja, cada gênero corresponde a uma superestrutura, segue certo modelo.

Os gêneros encontram-se em esferas sociais diferentes e com funções discursivo-ideológicas distintas também, o que significa que sua constituição e seu funcionamento só podem ser avaliados dentro da situação de interação. No entanto, apesar de um gênero ser ligado a uma situação social de interação e não às suas propriedades formais, Antunes (2009) afirma que o reconhecimento dos gêneros se dá pela identificação de formas prototípicas da realização do texto. Por isso, é importante considerar três aspectos definidos por Bakhtin: o conteúdo temático, o plano composicional e o estilo.

Rodrigues (2005) afirma que todo gênero tem um conteúdo temático determinado: "seu objeto discursivo e finalidade discursiva, sua orientação de sentido específica para com ele e outros participantes da interação" (RODRIGUES, 2005, p. 167). Dessa maneira, o conteúdo temático não é o assunto em si, mas o conjunto de temáticas que podem ser abordadas por um determinado gênero. Em outras palavras, o conteúdo temático refere-se às diferentes atribuições de sentidos e seus possíveis recortes – ou aspectos – para um dado gênero do discurso.

Além disso, o plano composicional refere-se à estruturação geral interna do enunciado, ou seja, ao modo como ele é organizado na sociedade, como é visivelmente reconhecido, o que lhe dá o caráter relativamente estável. Dessa maneira, nessa dimensão constitutiva do gênero, não há um plano comum, uma vez que a composição está diretamente ligada à diversidade e heterogeneidade da atividade humana, o que engloba, por sua vez, procedimentos, relações, organização, participações que se referem à estruturação e ao acabamento do texto, levando em conta os participantes.

Interligado a esses aspectos, tem-se o estilo verbal, que consiste na seleção dos recursos léxicos, fraseológicos e gramaticais da língua utilizados pelo falante para atingir um determinado ouvinte e obter uma reposta, uma vez que, na enunciação, não se deseja uma reação passiva. Conforme Bakhtin (2003), "o estilo linguístico ou funcional nada mais é senão o estilo de um gênero peculiar a uma dada esfera da atividade e da comunicação humana. Cada esfera conhece seus gêneros, apropriados à sua especificidade, aos quais correspondem determinados estilos" (BAKHTIN, 2003, p. 283-284).

Desde que o pensamento do Círculo de Bakhtin chegou ao Ocidente, constata-se um alastramento de trabalhos que têm como objeto de estudo os gêneros de discurso. Por fornecer

subsídios teóricos, a formulação bakhitiniana é assimilada, por exemplo, por Marcuschi (2008). Segundo o autor, diante dos três aspectos apontados, pode-se afirmar que os gêneros, por abarcarem elementos além do linguístico, não devem ser encarados como "modelos estanques, nem como estruturas rígidas, mas como formas culturais e cognitivas de ação social corporificadas de modo particular na linguagem" (MARCUSCHI, 2008, p. 156).

Considerando que a expressão "gênero textual" ou a expressão "gênero discursivo" podem ser usadas intercambiavelmente[1], Marcuschi (2008) defende que os gêneros são atividades discursivas estabilizadas socialmente, dadas por meio de textos, e que, por isso, são considerados como formas de inserção, de ação, atendendo a variados tipos de controle social, tais como o exercício do poder. No entanto, esses controles não são deterministas, pois se manifestam em condições específicas nas quais os gêneros discursivos se realizam. Em outras palavras, o grau dessas ações depende do nível de inserção e poder de cada um, no contexto sociodiscursivo do qual o sujeito participa.

Nesse sentido, como os gêneros são necessários para a interlocução humana, Marcuschi (2010) caracteriza-os como entidades comunicativas altamente maleáveis, dinâmicas e plásticas por surgirem como formas da comunicação, atendendo a necessidades de expressão do ser humano, que sofre influência do contexto histórico e social das diversas esferas da comunicação humana. Assim, fica claro que "os gêneros não são uma invenção pessoal, mas uma denominação histórica e socialmente constituída" (MARCUSCHI, 2008, p. 163), uma vez que a linguagem surge da vivência cultural humana, e os textos são representações dessa vivência em forma de gêneros.

Assim, consequentemente, pressupõe-se que os gêneros são culturalmente sensíveis também e que não podem ser catalogados de maneira rígida, pois, como são sócio-históricos e variáveis, não há como fazer uma lista fechada deles. Por serem entidades dinâmicas, os gêneros textuais são

> também flexíveis; quer dizer, variam no decorrer do tempo, das situações, conforme a prória trajetória cultural diferenciada dos grupos em que acontecem. Variam ainda porque assumem novas formas, novas representações e valores; porque alteram sua frequência de ocorrência ou, ainda, porque surgem "caras novas", isto é, surgem gêneros novos (ANTUNES, 2009, p. 55).

Sintetizando a noção de gêneros e ressaltando o caráter social da perspectiva bakhitiniana, Rodrigues (2005), a partir da ideia de cronotopos, afirma que

[1] Apesar de alguns teóricos não considerarem a equivalência entre as nomenclaturas de "gênero textual" e "gênero do discurso", os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa não fazem nenhuma diferenciação entre elas, o que também é seguido e defendido por Marcuschi (2008) e adotado nesta pesquisa.

> [...] os gêneros correspondem a situações sociais de interação verbal típica (mais ou menos estabilizadas e normativas): cada gênero está vinculado a uma situação social de interação, dentro de uma esfera social; tem sua finalidade discursiva, sua própria concepção de autor e destinatário. [...] Cada gênero está assentado em diferentes cronotopos, pois inclui um horizonte espacial e temporal (qual esfera social, em que momento histórico, qual a situação de interação), um horizonte temático e axiológico (qual o tema do gênero, qual a sua finalidade ideológico-discursiva) e uma concepção de autor e destinatário (RODRIGUES, 2005, p. 165).

Nesse sentido, o que fica claro é que a formulação bakhitiniana é ressignificada por diferentes estudiosos por ser "uma espécie de bom-senso téorico em relação à concepção de linguagem" (MARCUSCHI, 2008, p. 152). Por essa razão, durante o estudo dos gêneros textuais/discursivos, é possível encontrar conceitos diversos que diferem de acordo com o aspecto da observação e, por conseguinte, de acordo com a abordagem teórica adotada. Assim, dando continuidade à observação da linguagem em funcionamento, considerando as atividades culturais e sociais, adota-se a perspectiva sistêmico-funcional, que consiste na análise da relação texto e contexto, estrutura esquemática do texto em estágios, relação situacional e texto como realizaço do gênero.

3.1 **Hasan e a estrutura genérica potencial**

Considerando a linguagem como prática social, o conceito de gênero de Hasan surgiu da necessidade e da possibilidade de se analisar a linguagem como um sistema sociossemiótico. Ao se alinhar à teoria sistêmico-funcional de Halliday, a autora parte da premissa básica de que a linguagem é um sistema de significações que medeia a existência humana. Assim, tomando a língua como sistema linguístico que existe em função dos usos que existem em uma dada sociedade, a autora utiliza os aspectos sociais presentes no momento do uso da linguagem para discutir o sistema de relações que ocorre entre a linguagem e seu contexto de uso.

De acordo com Motta-Roth e Herble (2005), Hasan dedica-se a investigar o componente semântico e o modo como sua realização linguística varia, o que significa que ela examina os fatores pertinententes aos contextos nos quais os seres humanos atuam e se relacionam. Para a autora, na relação funcional entre linguagem e contexto, o texto vincula-se ao uso que se faz da linguagem para que certos objetivos sejam alcançados e à situação de

experiência humana com a qual determinado registro de língua é associado. Dessa maneira, o modo como o contexto se configura determina o modo das manifestações no texto.

Sendo assim, qualquer análise linguística precisa investigar os fatores ligados aos contextos nos quais a atividade humana está em andamento. Para a autora (1989), "texto e contexto estão intimamente relacionados, portanto nenhum dos dois conceitos pode ser enunciado sozinho" (HASAN, 1989, p. 52). O texto, segundo Halliday e Hasan (1976, *apud* HASAN, 2005, p. 66), é definido como uma "unidade de significado" que pertence a algum registro. Assim, a perspectiva de análise de gêneros de Hasan (1989) procura demonstrar que o contexto é um elemento importante na análise/compreensão de qualquer texto.

O contexto é definido pela Lingüística Sistêmico-Funcional como sendo composto pelo contexto de situação ou contexto de cultura (Cf. HASAN, 1989). Integrando em sua perspectiva texto e contexto, a autora considera a noção de registro de Halliday a fim de interpretar o contexto social no qual os textos são trocados: um registro é um conceito semântico. Ele pode ser definido como "uma configuração de significados que estão tipicamente associados com uma particular configuração situacional de campo, modo e relação" (HALLIDAY; HASAN, 1989, p. 38).

O contexto de situação, concebido pela teoria hallidayana, constitui-se de três dimensões ou variáveis, cuja ocorrência se vincula a cada Metafunção da linguagem: o campo, que está diretamente vinculado à experiência humana, ou seja, ao que está acontecendo; a relação, que é responsável pela interação entre os participantes no ato comunicativo, mantendo os papéis sociais, e o modo, que é responsável pelo canal de comunicação, pela coesão e pela coerência textuais. Essas variáveis, portanto, estabelecem as características do contexto de situação.

Para Hasan (1989), campo, relação e modo são variáveis representadas por valores específicos, funcionando como possibilidades para qualquer situação. A autora afirma que essas variáveis é que são realizadas pelo gênero: "essas variáveis são responsáveis pela configuração contextual e permitem-nos fazer previsões sobre qualquer texto apropriado a um dado contexto" (MOTTA-ROTH; HEBERLE, 2005, p. 17). Assim, desconsiderando – ou diluindo – o contexto de cultura de Halliday, a autora adota a noção de Configuração Contextual.

Hasan (1989) afirma que "uma Configuração Contextual é um conjunto específico de valores que realizam campo, relação e modo" (HASAN, 1989, p. 55). Assim, a Configuração Contextual determina uma classe de situação influenciada pelas três variáveis situacionais (campo, relação, modo) que se modificam, sendo redefinidas de situação para situação. Nesse

sentido, um gênero constitui-se na Configuração Contextual, cujas características, de acordo com Hasan (1989), são utilizadas pelos usuários para fazer previsões sobre a estrutura textual, que pressupõe os seguintes elementos (MOTTA-ROTH; HEBERLE, 2005, p. 18):

a) os elementos que devem ocorrer em cada exemplar de um determinado gênero (Elementos obrigatórios);
b) os elementos que podem ocorrer, embora não precisem estar presentes em cada exemplar de um determinado gênero (Elementos opcionais);
c) os elementos que podem ocorrer mais de uma vez ao longo do texto (Elementos iterativos);
d) os elementos que têm uma ordem fixa de ocorrência se comparados a outros elementos;
e) os elementos que têm uma ordem variável de ocorrência se comparados a outros elementos.

Os traços específicos de um contexto, portanto, direcionam a seleção de certos elementos textuais que conduzem a uma estrutura genérica. Em outras palavras, cada gênero corresponde a padrões textuais recorrentes e contextuais. Nessa perspectiva, a partir dos elementos obrigatórios que sempre aparecerão em determinado tipo de texto em uma ordem específica, determinando o gênero, Hasan (1989) introduz o conceito de Estrutura Potencial do Gênero a fim de apontar que todo texto apresenta uma forma previsível, uma estrutura em potencial, para ser considerado um gênero específico.

Na abordagem de Estrutura Potencial do Gênero, introduz-se uma dialética entre texto, contexto situacional e contexto de cultura. A autora busca “dar conta do leque de opções de estruturas esquemáticas específicas potencialmente disponíveis aos textos de um mesmo gênero de tal forma que as propriedades cruciais de um gênero possam ser abstraídas e qualquer exemplar desse gênero possa ser representado” (MOTTA-ROTH; HEBERLE, 2005, p. 19). Assim, se a Estrutura Potencial do Gênero de um dado gênero equivale ao somatório de elementos obrigatórios e opcionais, a determinação da Estrutura Potencial do Gênero de um texto dá a este uma determinada identidade.

Hasan (1989), no entanto, não apresenta um plano rígido e fechado em si: a Estrutura Potencial do Gênero pode sofrer variações de acordo com os elementos textuais que levam à caracterização de um gênero. Além dos elementos obrigatórios – e essenciais – de cada gênero, há os elementos opcionais que, por sua vez, podem ou não aparecer no gênero, o que significa que não são necessariamente típicos da atividade social determinada. Ademais, há

também os elementos iterativos, que englobam os elementos recursivos que aparecem mais de uma vez, sem seguir uma ordem rígida. Tanto os opcionais quanto os iterativos são escolhidos de acordo com o contexto.

Embora pareça impor rígidos padrões sequenciais para estágios do texto, a autora não prevê limites fixos entre os diversos estágios das estruturas. Dessa maneira, os estágios – inseridos na representação esquemática da Estrutura Potencial do Gênero – podem se materializar nos textos de modo diferente, na forma de estratégias alternativas, uma vez que dependem da Configuração Contextual. Logo, os elementos "se organizam em uma dada ordem e constroem, assim, uma estrutura, uma unidade semântica, a partir de um sistema de possibilidades, de um potencial da linguagem para organizar a interação humana em um contexto específico" (MOTTA-ROTH; HEBERLE, 2005, p. 26-27).

Enfatizando o papel do contexto na formação das estruturas do texto, a autora não define a noção de gênero discursivo/textual. Apesar disso, a partir da sua perspectiva, é possível afirmar que a noção de gênero para Hasan corresponde à linguagem usada em associação a contextos e funções recorrentes na experiência cultural humana. Conectando língua e cultura,

> é possível perceber que o modelo oferece subsídios para a representação de gêneros, sobretudo os prototípicos, a partir dos quais emergem outros gêneros. Isso não significa que os gêneros sejam estruturas rígidas, modelos estanques, ao contrário, são entidades dinâmicas com identidades próprias reconhecíveis por algumas características estruturais mínimas ou que guardam alguma semelhança com um gênero agregado na linguagem de uma sociedade. Para além da estrutura, o gênero se circunscreve como ação social. (DELL'ISOLA, 2012, p. 11).

3.2 **Martin e a perspectiva teleológica**

Situando-se no campo teórico-metodológico da Linguística Sistêmico-Funcional, Martin (1992), assim como Hasan (1989), apropria-se dos conceitos de variáveis de registro, do conceito de gênero e das metafunções de Halliday (1994) e estuda a linguagem como atividade social, ou seja, como parte da sociedade e dos usos da linguagem. Assim, partindo dos trabalhos de Halliday (1994), para quem a linguagem é um sistema de significados, aprimora o estudo do funcionamento da linguagem em contextos comunicativos ao considerar o contexto e a função social do texto.

Segundo Vian Jr. & Lima Lopes (2005), os estudos que se baseiam na perspectiva sociossemântica "tem como foco a organização da linguagem e sua relação com o uso e o

modo como a linguagem e o contexto social em que é produzida se inter-relacionam, de modo que um realize o outro" (VIAN JR; LIMA-LOPES, 2005, p. 30). Contudo, focando nos aspectos do contexto tanto de cultura quanto de situação, Martin desenvolve teorias de gênero, propondo, segundo Vian Jr. e Lima Lopes (2005), ampliações dos conceitos de gênero e registro postos em obras anteriores de Halliday.

Bawarshi & Reiff (2013) afirmam que Martin se apoia na obra de Halliday para posicionar o gênero em relação ao registro, de modo que gênero e registro se relacionem e se realizem mutuamente de forma produtiva: enquanto o registro funciona no nível do contexto de situação, o gênero funciona no nível do contexto de cultura. Nesse sentido, "o registro, organizado de acordo com escolhas no nível do campo, das relações e do modo, reflete a diversidade metafuncional no nível da linguagem materializada pela léxico-gramática, ao passo que o gênero o faz no nível dos processos sociais" (VIAN JR; LIMA-LOPES, 2005, p. 34).

Priorizando os aspectos do contexto, tanto de cultura quanto de situação, o autor considera, portanto, que o registro (contexto de situação) funciona como instanciador do gênero (contexto de cultura). Nesse cenário, o que se afirma é que tanto o registro quanto o gênero são duas variáveis do contexto que influenciam o texto em sua materialização linguística e, por isso, devem ser analisados em conjunto. Quando se observa um texto a partir do contexto de cultura, os significados que podem ser descobertos quando se analisa o texto por meio do registro são complementados.

Nesse sentido, se o gênero é colocado como um dos planos do contexto, "o contexto de cultura pode ser entendido como o pano de fundo no qual a interação está inserida, disponibilizando um potencial semiótico de realização" (VIAN JR; LIMA-LOPES, 2005, p. 35). Dessa maneira, enquanto Hasan (1989) parte do registro para a observação dos gêneros, Martin se apega à noção hallidayana de gênero, pois, sendo instanciado mediante escolhas das variáveis de registro, "pré-seleciona as variáveis de registro, associando-as a partes específicas da estrutura textual" (VIAN JR; LIMA-LOPES, 2005, p. 34).

Na perspectiva martiniana de que o gênero textual se desenvolve no contexto de cultura, deve-se considerar que o objetivo social do texto passa pela ideologia, pelas convenções e práticas sociais e pelas instituições, que são inerentes à vivência do falante. Por essa razão, conforme Bawarshi & Reiff (2013), os gêneros funcionam como processos sociais "porque os membros de uma cultura interagem ente si para realizá-los; são guiados por objetivos porque foram desenvolvidos a fim de fazer algo acontecer; e são graduais porque

normalmente os participantes precisam dar mais de um passo para alcançar seus objetivos" (MARTIN, CHRISTIE; ROTHERY, 1987, p. 59 *apud* BAWARSHI; REIFF, 2013, p. 50).

Considerando a cultura como um sistema de gêneros e, portanto, de processos sociais, em Martin (1985, p. 250 *apud* DELL‟ ISOLA, 2007, p. 17), os gêneros são a forma pela qual se fazem as coisas quando a linguagem é usada para realizá-las, logo, podem ser designados também como formas de agir. Seguindo essa perspectiva, consoante Martin & Rose (2008), os membros de uma cultura interagem para que os gêneros se realizem, e os gêneros só se realizam para que os objetivos sejam alcançados. Estes, por sua vez, são alcançados em etapas: uma conversa telefônica, por exemplo, exige um saudação/apresentação antes que o assunto seja introduzido.

Nesse sentido, observando a relação estreita entre o contexto e a linguagem, Martin & Rose (2008) sugerem que os gêneros são processos sociais construídos em etapas e orientados para um propósito, logo, ocorrem por meio de especificidades. Diferentemente de Hasan, que não os determina, a perspectiva martiniana define-os como "um sistema estruturado em partes, com meios específicos para fins específicos" (MARTIN, 1992, p. 503), ou a "maneira estruturada pela qual pessoas buscam atingir objetivos usando a linguagem" (EGGINS, 2004, p. 10).

Martin (1992) "considera o mundo como um sistema de relações entre meios e fins" (MARTIN, 1992, p. 503), o que significa que os estágios nos quais um texto se estrutura levam o usuário a um ponto de conclusão, podendo ser considerado como incompleto pelo falante/ouvinte caso essa conclusão não seja atingida. Por essa razão, o caráter teleológico de sua perspectiva encara o gênero como um elemento mutável, que sofre modificações advindas das interações – ou atividades humanas – nas quais ocorreu. Dessa maneira,

> esse caráter teleológico, entretanto, imprime ao gênero, e a qualquer outro sistema semiótico, um caráter mutável, uma vez que se trata de um sistema aberto sujeito a cada atividade humana. Por outro lado, cada atividade, do ponto de vista comunicativo, é diferenciada pelos gêneros que produz. Esses gêneros, por sua vez, utilizados durante as interações sociais, podem ser também usados em esferas mais complexas. (VIAN JR; LIMA-LOPES, 2005, p. 29-30).

Por conseguinte, cada ação social gerará gêneros que a tornam particular em função das variáveis de registro; afinal, se os textos são diferentes devido às motivações contextuais, isso se deve aos elementos específicos de cada situação em que ocorrem. Assim, Vian Jr. (2005) afirma que os estágios sequenciáveis não são necessariamente idênticos, mas variáveis de acordo com o contexto de cultura em que o texto é produzido. Dessa maneira, conforme

Vian Jr. e Lima Lopes (2005), qualquer produção é multidimensional, realizando mais de um significado ao mesmo tempo. Em vista disso,

> os textos variam não só de acordo com o contexto imediato de produção, levando a diferentes escolhas léxico-gramaticais mapeadas nas variáveis de registro, como também em termos de sua organização em estágios; cada objetivo social leva a diferentes configurações textuais (VIAN JR; LIMA-LOPES, 2005, p. 37).

Sob esse prisma, na perspectiva teleológica, um gênero é uma atividade composta por estágios, com propósitos bem definidos e orientados para fins específicos, que dependem, exclusivamente, do engajamento dos falantes da língua ao representarem suas visões de mundo e, sobretudo, ao se posicionarem como membros de uma dada cultura. Assim, Martin (1992) afirma que os estágios do gênero podem ser definidos como elementos componenciais responsáveis pelo desenvolvimento e pela realização de uma interação.

Ao afirmar que os propósitos/motivos sociais se ligam às estruturas textuais, Martin (1992) parte de considerações contextuais, com base na definição dos propósitos sociais do gênero, a fim de identificar os estágios que o compõem. Para ele, os estágios ocorrem porque, como o gênero é a materialização da interação verbal, tem-se uma atividade sociossemiótica em que os significados são construídos gradativamente. Já que não é possível transmiti-los simultaneamente, é necessário seguir algumas etapas, estágios para que o objetivo comunicativo seja alcançado.

Dessa maneira, Martin (1992) implementa o modelo de Estrutura Esquemática, em que cada parte tem um elemento predominante. Consequentemente, cada um desses elementos tem uma função dentro do gênero, contribuindo com parte de seu propósito. Assim, cada um desses elementos deve ser instanciado por escolhas léxico-gramaticais próprias e motivadas pelo seu objetivo, o que configura a seguinte relação estabelecida: “a função retórica de cada estágio condiciona as escolhas linguísticas, ao passo que o objetivo comunicacional do gênero condiciona as funções dos estágios” (VIAN JR; LIMA-LOPES, 2005, p. 36).

O gênero, portanto, é utilizado em determinado contexto cultural a partir de escolhas para atingir determinado propósito comunicativo. Desse modo, “o gênero funciona como uma “ferramenta” cultural, utilizada em dado contexto como forma de alcançar objetivos específicos” (VIAN JR; LIMA-LOPES, 2005, p. 37). No entanto, para os autores, “existe uma rede de relações entre diferentes tipos de textos, o que não pode ser mapeado partindo-se do contexto de situação”. Essa rede de relações é justamente o que permite a diferenciação funcional dos gêneros (VIAN JR; LIMA-LOPES, 2005, p. 37).

No âmbito da Gramática Sistêmico-Funcional, nada é aleatório. A potencialidade do texto se dá por meio das escolhas dos falantes, que, conscientes ou não, estão relacionadas ao contexto e à função social ali exercida. Logo, tem-se um quadro de escolhas em detrimento de outras escolhas, que dependem do contexto, concebido como o ambiente imediato em que determinado texto está sendo produzido. Assim, "determinada escolha pode ser influenciada ou determinada, ou ainda, influenciar ou determinar as escolhas a sua volta, o que deixa evidente a diferença entre os textos produzidos" (THOMPSON, 1998, p. 30 *apud* VIAN JR; LIMA-LOPES, 2005, p. 39).

Nesse sentido, como afirmam Vian Jr. & Lima Lopes (2005), é importante considerar que as diferenças entre os textos são reflexo de uma dimensão contextual mais abstrata denominada ideologia – que é conjunto de ideias que servem para justificar e explicar a ordem social, as condições de vida do homem e as relações que ele mantém com os outros homens (FIORIN, 2007, p. 28). Assim, a organização dos estágios depende do ponto de vista de uma classe social a respeito da realidade, pois cada gênero realiza uma função social.

Ao realizar a interação verbal, materializam-se linguisticamente as escolhas feitas nos níveis superiores gênero e registro. Distinguindo essas duas noções, percebe-se que, mesmo que dois textos pertençam ao mesmo gênero, podem apresentar os mesmos estágios em posições diferentes, ou também estágios não previstos. Isso significa que um texto pode apresentar diferentes formas de desenvolvimento, pois o produtor do texto pode deslocar um estágio de acordo com sua necessidade e de seu contexto situacional, levando em consideração elementos referentes àquele contexto específico.

3.3 **O livro didático de Língua Portuguesa como gênero textual**

De acordo com Marcuschi (2008), muito ainda se discute sobre a noção de suporte dos gêneros textuais. Para ele, essa percepção se torna questionável, porque nem sempre apresenta uma definição precisa, mas, muitas vezes, relativa. No entanto, apesar dessa relatividade, o autor defende que é possível entender um suporte de um gênero como "um *locus* físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto" (MARCUSCHI, 2008, p. 174). Em outras palavras, de maneira mais sucinta, o suporte de um gênero é "o objeto material em que o texto se inscreve" (BUZEN; ROJO, 2008, p. 83).

Nessa relação estabelecida, a partir da perspectiva marcuschiana, se o suporte determina a distinção que o gênero recebe, o gênero textual nunca será indiferente a ele, o que evidencia, consequentemente, que um suporte nunca apresentará neutralidade. Assim, um gênero textual é sempre identificado na relação com o seu suporte, que, por sua vez, é responsável pela firmeza ou apresentação do texto para que se torne acessível de certo modo aos falantes de uma língua. Logo, o suporte é indispensável para a circulação do gênero na sociedade e altera as relações que se estabelecem entre leitores e produtores e os gêneros em circulação (BUNZEN; ROJO, 2008, p. 83).

Sob esse viés, Marcuschi (2008), defendendo que todo gênero textual tem uma materialidade portadora, considera que o livro didático é, notoriamente, um suporte. Segundo o autor, o livro didático, por reunir um conjunto de textos, abarca diferentes gêneros textuais que mantêm suas funções e operam naquele contexto como exemplos para produção e compreensão textual. À vista disso, como os gêneros estão colocados à exposição, o livro didático, ao integrá-los, não altera suas identidades. Nesse sentido, o livro didático apenas lhes dá uma nova funcionalidade, aplicabilidade e assume o perfil de um suporte com características peculiares em função de seus fins pedagógicos.

No entanto, se, segundo Martin (1992), os gêneros textuais são estruturados de acordo com os seus propósitos sociais a fim de que seus objetivos comunicativos sejam alcançados, torna-se possível questionar a defesa de Marcuschi (2008) a respeito da função do livro didático como suporte de gêneros textuais. Se, de acordo com a Linguística Sistêmico-Funcional, os textos estão sempre em correlação com os fatores contextuais presentes à situação de comunicação, quais seriam, portanto, os objetivos comunicativos e os fatores contextuais da realização de uma notícia, por exemplo, dentro de um livro didático dado que esse mesmo material circula em diversos lugares por tempo indeterminado?

Com base nesse questionamento, o que se percebe é que, apesar de Marcuschi (2008) acreditar que um gênero não deixa de sê-lo dentro de um livro didático, os textos presentes nesse material são retirados de seu meio de circulação para serem armazenados juntos aos demais que não apresentam os mesmos papéis sociais. Em outras palavras, quando empacotados dentro do livro didático, os gêneros, apesar de suas características conteudísticas e estilísticas, sofrem alterações ao perderem, conforme a perspectiva backhtiniana, as características composicionais, ligadas à diversidade e à heterogeneidade da atividade humana – procedimentos, relações, organização, participações que se referem à estruturação e ao acabamento do texto, levando em conta os participantes.

Considerando, portanto, que os textos não sofrem apenas uma mera transposição para os materiais de Língua Portuguesa, Bunzen e Rojo (2008), ao invés da abordagem de que o livro didático é um mero suporte de textos em gêneros variados, argumentam que, no livro didático de Língua Portuguesa, há discursos reportados e que, por isso, há também

> unidade discursiva, autoria e estilo, proporcionada via fluxos e alinhamentos do discurso autoral, responsável pela articulação de textos e gêneros diversos e que tal processo indicia muito mais a produção de enunciados em um *gênero do discurso* do que um conjunto de textos num *suporte*, sem um alinhamento específico, sem estilo e sem autoria (BUNZEN; ROJO, 2008, p. 86).

Sendo assim, como esses textos são comprometidos quanto à sua função social quando retirados de sua circulação característica, tornam-se textos com potencial discursivo de ensino, instrução e condução. Seguindo essa direção, também de acordo com o método sociológico bakhtiniano, Bunzen e Rojo (2008) defendem que o livro didático de Língua Portuguesa pode ser considerado como

> *enunciado* num *gênero discursivo*, que apresenta, por determinação histórica, *forma composicional* complexa e cheia de *intercalações* (BAKHTIN, 1934-35/1975) e *estilo didático de gênero*, mas que permite, a cada locutor/autor (BAKHTIN, 1920-24/1979) comunicar seus *temas* em *estilo próprio* (BAKHTIN, 1952-53/1979), a partir das *apreciações de valor* (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929) que exerce sobre esses temas e seus *interlocutores* (os professores, os alunos, os avaliadores do Ministério, os editores) (BUNZEN; ROJO, 2008, p. 74-75).

Segundo os referidos autores,

> se o gênero é resultado de um trabalho coletivo histórico que está intrinsecamente relacionado com a interação do locutor com o interlocutor, no interior de uma determinada cultura, podemos claramente dizer que enfocar o LDP como um gênero do discurso significa dar relevo à sua própria historicidade, ou seja, compreendê-lo não como um conjunto de agregados de propriedades fixas, mas observar suas contínuas transformações, que têm uma forte relação com o próprio dinamismo das atividades humanas (In: BUNZEN; ROJO, 2008, p.87).

Nesse sentido, conforme Bunzen e Rojo (2008), conceber o livro didático de Língua Portuguesa – resultado, conforme já visto no panorama apresentado, do entrelaçamento de antologia, gramática e aula – como gênero discursivo significa considerar sua historicidade, observando suas inúmeras transformações e posições no contexto escolar ao longo dos anos, compreendendo-o em sentido amplo, como uma unidade discursiva, uma vez que, como enunciado, assume a função de orientar o ensino de Língua Portuguesa, os professores e alunos, que ocupam o papel de seus interlocutores dentro da sala de aula.

Ao assumir, dessa maneira, como função social a orientação da prática pedagógica, o livro didático de Língua Portuguesa, como gênero, é

> uma forma/modo de interação verbal criado no âmbito de determinadas esferas da atividade humana, constituídas sócio-historicamente – as editoras em relação com as escolas –, e que reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma das suas esferas de origem e de circulação (BAKHTIN, 1952-53); especificamente a da escola. (BUNZEN, 2005, p. 27)

Dessa maneira, ao livro didático é atribuído um papel muito maior do que o de um mero conjunto de textos englobados em um único suporte. De acordo com Bunzen e Rojo (2008),

> quando os autores e editores de LDP selecionam/negociam determinados objetos de ensino e elaboram um livro didático, com capítulos e/ou unidades didáticas, para ensiná-los, eles estão, no nosso entender, produzindo um enunciado em um gênero do discurso, cuja função social é re(a)presentar, para cada geração de professores e estudantes, o que é oficialmente reconhecido ou autorizado como forma de conhecimento sobre a língua(gem) e sobre as formas de ensino-aprendizagem. (BUNZEN; ROJO, 2005, p.87)

Nessa perspectiva, em relação à realização da comunicação, as condições e as finalidades proporcionadas pelo livro didático de Português são estabelecidas na interação do locutor (o autor do livro) com os demais interlocutores (o professorado e o alunado) no interior de uma determinada cultura, ou seja, no caso desse material, no interior de um determinado grupo social dentro de uma sala de aula. No entanto, elas não são estabelecidas de maneira aleatória: como já afirmado anteriormente, os livros didáticos apresentam uma organização bem estruturada seguida de orientações bem específicas não só para facilitar o trabalho do docente, mas também para dar uma condução ao aluno.

Para explicar o objetivo de toda essa organização do livro didático, pode-se instituir um diálogo com a perspectiva teleológica dos gêneros textuais. Segundo Martin (1992), se o gênero textual é utilizado em determinado contexto cultural a partir de escolhas para atingir determinado propósito comunicativo, o livro didático é, por conseguinte, a tal da ferramenta cultural utilizada em um contexto pedagógico a fim de alcançar seus objetivos específicos: o ensino de Língua Portuguesa. Por essa razão, conforme Martin (1992), os significados que o compõem precisam ser construídos gradativamente.

Nesse sentido, de acordo com o teórico de base sistêmico-funcional, o desenvolvimento e a realização da interação proposta pelo material dependem, diretamente, dos estágios desse gênero. Nesse caso, o livro didático, como gênero textual, pode ser considerado uma atividade composta por estágios, com propósitos bem definidos e orientados

para fins específicos, uma vez que, além do manual do professor, que oferece orientações bem determinadas ao docente, apresenta uma sequência característica seguida de sugestões de respostas na tentativa de homogeneizar o ensino: divisão em unidades/capítulos e seções com questões para reflexão, vocabulário, gramática, exercícios de linguagem e, por fim, redação.

À vista disso, reconhece-se que, além da concepção dialógica bakhtiniana adotada por Buzen e Rojo (2008) em sua respectiva defesa, a perspectiva de Martin (1992) também concede embasamento para a consideração do livro didático como gênero textual/discursivo. Isso é possível, pois, de acordo com a visão do autor, a sequência apresentada pelo livro didático pode ser reconhecida como o conjunto de estágios indispensáveis – que dependem do engajamento dos participantes da interação – para que o objetivo comunicativo seja alcançado na materialização do livro didático como gênero textual, configurando, assim, a Estrutura Esquemática proposta por Martin (1992).

4 A CATEGORIA DISCURSIVA MODALIDADE

O estudo sobre as modalidades ocorre desde a lógica clássica, pois, segundo Schlee (2011), na Antiguidade, os lógicos formais preocupavam-se em elaborar um sistema que abarcasse, de forma coerente e definida, as proposições que expressavam raciocínio lógico. Hoje em dia, ainda de acordo com a autora, há uma pluralidade de pesquisas "não só pela grande variação da própria conceituação dessa categoria, mas também pela variação dos campos de estudo – filosófico, linguístico e psicológico – e das perspectivas teóricas que tratam do assunto" (SCHLEE, 2011, p. 157).

A respeito do campo que interessa a esta pesquisa, a Linguística, Koch (2015), grande destaque da Linguística Textual no Brasil, afirma que o estudo linguístico das modalidades atravessa, desde então, toda a semântica moderna, nas mais diversas linhas de pesquisa. Azeredo (2013) postula, ainda, que os estudiosos linguísticos encontram um cenário preocupado em trabalhar a linguagem – realizada na interação comunicativa – como um meio ativo, dinâmico de exprimir intencionalmente um sentido, uma vez que os linguistas estão sensíveis às relações entre a linguagem, o contexto social e os interesses diversos dos interlocutores da produção discursiva.

Considerando, portanto, a relação íntima e direta entre esses três elementos interligados, sabe-se, inclusive pela abordagem sistêmico-funcional utilizada nesta pesquisa, que o uso que se faz da língua, no contexto da situação comunicativa, impõe compreender a sua estrutura gramatical pelas circunstâncias específicas – ou contexto – do uso. À vista disso, Azeredo (2013) pontua que

> o discurso se situa, inevitavelmente, no ponto de tensão entre dois polos: a individualidade criativa do locutor/enunciador e o conjunto de variáveis que, externas a ele, limitam, condicionam ou afetam de diversos modos a enunciação: *o código linguístico, o interlocutor, o tempo, o espaço, a situação social, o conteúdo, crenças e valores culturais, o texto em processo, outros textos* (AZEREDO, 2013, p. 128).

Como bem destaca o autor, em cada situação particular de interação, há um conjunto de variáveis que reelabora as práticas de linguagem à medida que as limitam de acordo com o contexto em que ocorrem. Logo, o uso da língua é diretamente mediado pelas relações sociais, que, por sua vez, exigem que se busque uma adequação no discurso. A partir dessa concepção, de acordo com Azeredo (2013), no ato da enunciação, essas variáveis são as responsáveis pela transformação das palavras que, vazias de sentido fora de um contexto,

passam a ser “unidades ou signos preenchidos por um valor referencial” (AZEREDO, 2013, p. 129).

Assim, nessa enunciação, enquanto o locutor “é tomado como ‘cúmplice’ de muitas variáveis, quer pelos implícitos do discurso, que o locutor o supõe capaz de recuperar, quer pelos explícitos que o locutor o supõe capaz de repartir” (AZEREDO, 2013, p. 129), essas variáveis se materializam, influem ou “lexicalizam”, conforme Koch (2015), no discurso por meio de certos procedimentos agrupados em categorias discursivas. Dentre elas, cabe, aqui, a modalidade, que trata, conforme Azeredo (2013), não só das relações com o interlocutor e o conteúdo, mas também de seus interesses e intenções quanto às tarefas da enunciação.

De acordo com Koch (2015), a modalidade, representada por indicadores modais ou modalizadores, é um procedimento importante na construção do sentido do discurso e na sinalização do modo como aquilo que se diz é dito, o que talvez explique a denominação do Sistema sistêmico-funcional que abarca também os modalizadores, o Sistema de Modo. Dessa maneira, os meios linguísticos, por intermédio dos quais as modalidades se apresentam, “lexicalizam” no discurso, conforme Azeredo (2013), as apreciações que o locutor expressa.

Nesse sentido, o estudo da modalidade e dos itens linguísticos que a veiculam torna-se importante em um ensino que tem como base a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, pois contribuem para a participação social efetiva do indivíduo na sociedade: a modalidade é a categoria fundamental em atividades de análise linguística funcional das estruturas gramaticais para que os alunos sejam instigados a refletir sobre a língua em uso e sobre como se posicionar em situações comunicativas diversas do cotidiano.

4.1 **A categoria discursiva modalidade a partir da perspectiva sistêmico-funcional**

Compreendendo os enunciados dos falantes como mecanismo explicitador de intenção, o Sistema de Modo, responsável pelo funcionamento da Metafunção interpessoal, realiza o significado da oração como troca e, por isso, é o “recurso gramatical para se realizarem movimentos interativos no diálogo” (MARTIN, MATTHIESSEN; PAINTER, 1997, p. 58 *apud* FUZER; CABRAL, 2014, p. 106). De acordo com Fuzer e Cabral (2014), “esse sistema apresenta diferentes alternativas para a realização da interação, tendo em vista o papel exercido pelo interactante e a natureza da negociação que está sendo realizada”

(FUZER; CABRAL, 2014, p.106), e é organizado em dois componentes básicos: Modo e Resíduo.

Conforme Halliday e Matthiessen (2004), o componente Modo é constituído de dois elementos intimamente ligados, que, embora tenham a mesma motivação semântica, têm contribuições diferentes na oração: Sujeito e Finito. O Sujeito corresponde, normalmente, a um grupo nominal que pode ser reiterado no texto por pronomes pessoais ou demonstrativos, além de ser responsável pelo funcionamento da oração como evento interativo. Por outro lado, o Finito[2] é a parte do grupo verbal que tem a função de indicar tempo ou a opinião do falante por meio da modalidade, que avalia a proposição como válida, e a função de indicar polaridade[2], que considera desde a positividade até a negatividade da proposição, num *continuum*.

Para analisar as apreciações de um falante no discurso, é preciso identificar as marcas interpessoais de um enunciado, retornar ao Finito e explorá-lo. Conforme Fuzer e Cabral (2014), o Finito é responsável por demarcar o tempo ou a opinião do locutor e incluir no discurso a polaridade positiva ou negativa, por meio de um adjunto modal de polaridade. Como as reações e as opiniões podem se situar em níveis intermediários, ou seja, entre o polo positivo e o polo negativo, tem-se, na Sistêmico-Funcional, a modalidade, que é um recurso interpessoal utilizado para expressar significados relacionados ao julgamento do falante em diferentes graus.

A modalidade, do ponto de vista da Linguística Sistêmico-Funcional, ao manifestar atitudes, avaliações, intenções, sentimentos e julgamentos no discurso, é compreendida como a categoria discursiva que abarca o "conjunto de todos os elementos linguísticos ligados ao evento de produção do enunciado e que funcionam como indicadores das intenções, sentimentos e atitudes do falante/escritor com relação ao discurso" (SCHLEE, 2007, p. 1007). Em outras palavras, a modalidade é a categoria discursiva que evidencia o ponto de vista assumido pelo locutor em relação a determinado assunto durante a realização de seu discurso.

Segundo Schlee (2007), esse juízo de valor feito por um falante da língua durante o discurso é a sustentação do Sistema de Modo de Halliday (1994): a interação entre os interlocutores é representada, no ponto de vista da Sistêmico-Funcional, pela compreensão da oração como troca, o que configura, dessa maneira, o tratamento da modalidade por esse Sistema. Sendo a oração, nesse Sistema, o recurso gramatical pelo qual os sujeitos ativos do ato comunicativo se expressam e se representam, a linguagem é usada como um meio de

[2] A indicação da polaridade no Finito é prerrogativa do inglês.

participar do evento de fala, emitindo seu julgamento pessoal e suas atitudes.

Segundo Fuzer & Cabral (2014, p. 114), “a modalidade é um recurso interpessoal utilizado para expressar significados relacionados ao julgamento do falante em diferentes graus” e é importante, pois possibilita ao interlocutor perceber o grau de reação ou opinião de seu locutor. Desse modo, a interferência desses falantes/escritores sobre aquilo que é dito pode resultar de diferentes escolhas linguísticas (SCHLEE, 2007, p. 1010), o que deixa claro que as construções linguísticas decorrem de uma motivação específica, diretamente ligada aos contextos de cultura e de situação da interação verbal.

Considerando fatores contextuais, a modalidade foca na maneira como os falantes/escritores assumem uma posição e está relacionada à distinção entre proposições (informações) e propostas (bens e serviços). Halliday (1994) apresenta dois tipos de modalidade: modalização, no caso de a modalidade incidir sobre uma proposição; e modulação, no caso de incidir sobre uma proposta. Dessa maneira, de acordo com a perspectiva sistêmica, tem-se:

a) Modalização: também chamada de modalidade epistêmica por se referir à particularidade do sujeito ativo no ato comunicativo, ocorre quando há troca de informações ou conhecimentos expressos em grau de probabilidade ou usualidade por verbos modais, adjuntos modais e grupos adverbiais.
b) Modulação: também chamada de modalidade deôntica por exprimir um valor de obrigação ou de permissão, ocorre quando há troca de bens e serviços, ou seja, ocorre em propostas (ofertas e comandos) por meio do verbo modalizador e de adjuntos modais.

Na esteira de Halliday, Fuzer e Cabral (2014) afirmam que a modalidade pode apresentar o valor do julgamento que está sendo emitido: alto, médio ou baixo. Segundo as autoras, o valor mais alto é o que se encontra mais próximo ao polo positivo, e o mais baixo é o que se encontra mais próximo ao polo negativo. Sendo assim, percebe-se que as escolhas da modalidade nos textos podem ser vistas como parte do processo de textualização da identidade do falante/escritor, o que deixa claro que a Metafunção interpessoal da linguagem pode ser explicitada por meio de determinados recursos linguísticos.

Nesse sentido, em um ensino de língua portuguesa em que se proponha a realização de um trabalho que supere o ensino tradicional baseado apenas na forma e estrutura e alcance a funcionalidade das estruturas gramaticais por meio do uso linguístico, a coleção didática *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*, de Cereja, Vianna e Damien (2016), deve levar em conta, obrigatoriamente, a categoria discursiva modalidade, pois, por expressar as

apreciações de um falante no discurso, possibilita uma participação social efetiva na comunicação, na expressão e defesa de pontos de vista e de visões de mundo.

4.2 **As marcas linguísticas da modalidade**

De acordo com Schlee (2011), a maioria dos estudiosos considera que a categoria discursiva modalidade começa pelo reconhecimento dos diferentes modos de interação, que se realizam em uma frase declarativa, interrogativa e/ou afirmativa. Assim, por já estar inserido em uma interação, o falante utiliza, mesmo que inconscientemente, a modalidade ao produzir seu discurso, uma vez que tudo que se fala parte de suas percepções acerca da realidade, de suas próprias convicções. Nesse sentido, como na teoria hallidayana a noção de modalidade se refere à atitude do falante em relação ao seu enunciado, Schlee (2011) assegura que, além dos três tipos frasais, há marcas explícitas e detectáveis.

Se, conforme Gouveia (2009), a modalidade é a tradução do julgamento/opinião das probabilidades ou das obrigações que envolvem quem diz sobre o que se está a dizer, essas marcas identificáveis são elementos gramaticais ou lexicais por meio dos quais o falante manifesta determinadas atitudes e/ou posições em relação a um conteúdo e/ou tema específicos. Por essa razão, Fuzer e Cabral (2014) afirmam que as escolhas da modalidade não só podem ser notadas como parte do processo de textualização da identidade do falante/escritor, como também contribuem para explicitar a metafunção interpessoal da linguagem.

Nesse sentido, do ponto de vista da Linguística Sistêmico-Funcional a respeito dessas ocorrências linguísticas, as referidas autoras, assegurando que essa valoração do falante em relação ao enunciado pode resultar de diferentes escolhas linguísticas, declaram que a metafunção que trata a oração como troca pode ser evidenciada pelos seguintes recursos (FUZER; CABRAL, 2014, 116-119):

a) vocativo: invocações do locutor durante a situação comunicativa para chamar seu interlocutor à participação na troca conversacional;
b) expletivos: palavras ou expressões pelas quais o locutor demonstra sua reação ou opinião em relação a alguém ou algo;
c) verbos Modais: formas verbais que evidenciam o grau de comprometimento do locutor em relação a seu discurso;

d) adjuntos Modais: palavras ou expressões que indicam polaridade, modalidade, temporalidade ou modo (que revela atitude ou grau de comprometimento do locutor, por meio dos paradigmas verbais);
e) adjuntos de comentário: palavras ou expressões que revelam o ponto de vista do locutor, indicando admissão, desejo, opinião, avaliação, predição, solicitação etc.
f) expressões modalizadoras: expressões formadas pelos verbos “ser” ou “estar” acompanhados de adjetivos.

Nesse sentido, porém de maneira mais específica, Azeredo (2013) declara, quanto à sua expressão, que as apreciações do falante estão relacionadas a dois aspectos. Um deles está associado às apreciações dos locutores sobre o conteúdo proposicional das orações, expressas por meio de:

a) sintagmas adverbiais e preposicionados;
b) predicadores seguido de que + oração ou justapostos no enunciado;
c) verbos modais;
d) marcadores de foco;
e) empregos modais dos tempos verbais;
f) conjunções;
g) verbos que explicitam o ato praticado pelo interlocutor e entoação.

Por outro lado, o segundo refere-se às intenções e aos interesses do locutor que se exprimem por meio de:

h) predicados seguidos de infinitivo ou que + oração;
i) verbos modais;
j) verbos que explicitam o ato praticado pelo locutor;
k) modos do verbo;
l) entonação.

A partir dessas listas apresentadas pelos referidos autores, selecionaram-se, para a presente pesquisa, alguns recursos linguísticos como forma de analisar o tratamento dado a eles na coleção didática *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*, de Cereja, Vianna e Damien (2017), aprovado pelo Programa Nacional do Livro Didático 2018, portanto, calcado nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa. Dentre as apresentadas, a pesquisa foca nas seguintes categorias/estruturas: sintagmas adverbiais e preposicionados, predicadores seguido de que + oração ou justapostos no enunciado, verbos modais e empregos modais dos tempos verbais.

4.3 **O tratamento dado à modalidade na gramática tradicional**

Como já afirmado anteriormente, de acordo com Neves (1997), o funcionalismo se preocupa com as relações entre a língua como um todo e as diversas modalidades de interação social, o que indica que as formas linguísticas, analisadas de modo autônomo, passam a ocupar um papel secundário. Desse modo, nessa perspectiva, a língua é um instrumento de interação social e sua principal função é a comunicação. Por essa razão, como seu estudo deve ser feito considerando-se o uso, a gramática funcionalmente orientada analisa a relação sistemática entre as formas e as funções em uma língua.

Em contrapartida, ainda conforme Neves (1997), o formalismo, como uma das correntes do pensamento linguístico, estuda a língua como objeto descontextualizado, preocupando-se com suas características internas, o que significa que a língua é vista como objeto formal abstrato, e a gramática é concebida primariamente como uma tentativa para caracterizar esse objeto formal em termos de regras de sintaxe formal. Logo, a gramática formalmente orientada trata da estrutura sistemática das formas da língua.

Considerando essas diferenças no que se refere à visão sobre a língua e sua função, a gramática tradicional, por influência das concepções gregas acerca da linguagem, tem base absolutamente formalista e, por isso, apresenta uma visão da linguagem como objeto autônomo e investiga a estrutura linguística independentemente do uso, ou seja, de maneira descontextualizada. Dessa maneira, como não se prioriza a língua em uso, segundo Augusto (2015), é natural que não se apresente a modalidade como uma categoria na tradição gramatical e, consequentemente, nos livros didáticos, que ainda seguem as descrições tradicionais.

Assim, mesmo que, desde os gregos, já se fizesse uma abordagem semântica quanto à natureza dos enunciados (*dictum* e *modus*), Augusto (2015) afirma que a tradição gramatical, desenvolvida ao longo da Idade Média e dos séculos subsequentes, não apresenta uma descrição e uma sistematização da categoria modalidade. No entanto, é possível fazer uma consideração/ressalva sobre essa afirmação taxativa: com efeito, a tradição gramatical não dá conta, de maneira suficiente, da categoria modalidade em relação ao uso da língua, uma vez que não tem quaisquer intenções de tratar as categorias linguísticas sob o ponto de vista discursivo (SCHLEE, 2011, p. 162).

À vista disso, Schlee (2011) assevera que o tratamento dado à modalidade na gramática tradicional é restrito, uma vez que a tradição se volta apenas para o modo verbal como manifestação linguística do posicionamento do falante. De acordo com a autora, o modo até está intimamente ligado à categoria modalidade, como Fuzer e Cabral (2014) e Azeredo (2013) apontaram, porém essa restrição dessa categoria – que tem caráter subjetivo – à flexão verbal deixa evidente que "não há expressões indicadoras da atitude comunicativa do falante fora da categoria verbal" (SCHLEE, 2011, p. 162), o que deixa claro, consequentente, a insuficiência dessa abordagem.

Averiguando essa limitação, é possível analisar, nas gramáticas tradicionais de referência no estudo de língua portuguesa, como se trata a organização e a expressão do mundo – tanto interno quanto externo – do falante, que age sobre o outro e interage com ele a cada situação comunicativa. Por exemplo, Cunha & Cintra (1985, p. 264) consideram que os modos verbais – o indicativo, o conjuntivo (chamado de subjuntivo atualmente) e o imperativo – correspondem às "diferentes formas que toma o verbo para indicar a atitude (de certeza, de dúvida, de suposição, de mando, etc.) da pessoa que fala em relação ao facto que enuncia".

Azeredo (2008), similarmente, considerando que o enunciador é, de fato, quem comanda as relações de variados tipos que a língua permite exprimir, afirma que a variação morfológica do verbo é a única indicação formal das diferentes atitudes do falante. Dessa maneira, considera que os modos indicativo, subjuntivo e imperativo, representam, respectivamente, objetividade em relação aos fatos, subjetividade a partir do ponto de vista pessoal do enunciador e expressão de ordem ou pedido do enunciador em relação ao seu interlocutor.

Nessa mesma lógica, Bechara (2009) considera que a noção de modo

> assinala a posição do falante com respeito à relação entre a ação verbal e seu agente ou fim, isto é, o que o falante pensa dessa relação. O falante pode considerar a ação como algo feito, como verossímil – como um fato incerto –, como condicionada, como desejada pelo agente, como um ato que se exige do agente, etc., e assim se originam os modos: indicativo, subjuntivo, condicional, optativo, imperativo (BECHARA, 2009, p. 213).

Seguindo também a mesma orientação, de acordo com Rocha Lima (2014, p. 168), os verbos – classe gramatical flexionável – sofrem variações de forma e, a partir delas, podem expressar cinco ideiais: modo, tempo, número, pessoa e voz. Dentre elas, apenas a noção de modo se refere à avaliação do falante, uma vez que "caracteriza as diversas maneiras sob as quais a pessoa que fala encara a significação contida no verbo", que podem ser distinguidas

por três modos: indicativo, subjuntivo e imperativo, conforme a significação do que se quer transmitir.

A respeito disso, o que se percebe é que, de acordo com as descrições apresentadas, na maioria das nossas gramáticas tradicionais, os autores relacionam a modalidade à noção de modo verbal, sobrepondo-a à medida que consideram as desinências de modo na representação dos verbos. Dessa maneira, sendo a modalidade um traço característico da função interpessoal, que diz respeito ao estabelecimento de relações humanas (SCHLEE, 2007, p. 1014), o que fica evidente mais uma vez, é que, consequentemente, a partir dessa abordagem, descaracteriza-se o que é fundamental na língua: interação e troca.

4.4 **A modalidade no Programa Nacional do Livro Didático 2018 de Língua Portuguesa**

O processo de avaliação das obras inscritas no Programa Nacional do Livro Didático 2018 teve início com a publicação do Edital de Convocação 04/2015 – CGPLI, no Diário Oficial da União de 02/02/15 – documento orientador das editoras para a inscrição das coleções didáticas a serem submetidas à avaliação pedagógica – que possibilitou, por meio do Banco de Avaliadores dos Programas Nacionais do Livro e da Leitura, que professores de instituições de ensino superior e da educação básica, interessados em participar de processos de avaliação educacional no âmbito do Ministério da Educação, pudessem se inscrever.

A partir de critérios previamente estabelecidos que aqui não serão explorados, as equipes de avaliação dos livros didáticos inscritos no Programa Nacional do Livro Didático 2018 foram compostas, sob a coordenação da Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), por professores universitários do ensino público com larga experiência em pesquisas sobre o ensino e formação docente e por professores da Educação Básica com larga experiência no magistério, que apresentaram os princípios didáticos e pedagógicos que moveram a avaliação das obras inscritas, auxiliando, assim, o corpo docente na escolha dos livros didáticos a serem adotados na escola.

De acordo com a equipe da Universidade Federal da Bahia, responsável pela avaliação dos livros didáticos de Língua Portuguesa, as orientações curriculares e as diretrizes para o Ensino Médio no Brasil entendem esse segmento educacional como uma etapa de conclusão de um ciclo, o da Educação Básica. Assim, como um aperfeiçoamento do que se propõe até o – atual – 9º ano do Ensino Fundamental II, o Ensino Médio deve proporcionar condições

plenas para a efetiva participação social do indivíduo em formação, seja no âmbito político, no econômico, seja no cultural, o que significa que, para isso, o ensino de Língua Portuguesa deve ocorrer substancialmente voltado para essa participação social, e não de maneira isolada (BRASIL, 2017, p. 9).

Em consonância com os Parâmetros Curriculares, que norteiam o ensino da língua materna, o guia defende que o ensino deve ser engajado nas práticas sociais de uso da língua, "de modo que todos os conteúdos de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa não começariam nem terminariam neles mesmos, mas estariam a serviço do uso realizado por um sujeito socialmente constituído" (BRASIL, 2017, p. 9), o que demonstra preocupação com o desenvolvimento da capacidade do aluno em formação colocar-se como sujeito ativo na sociedade.

Dessa maneira, o guia defende que, no Ensino Médio, é necessária a apropriação da língua

> para a compreensão de si mesmo e para a compreensão e construção do mundo em que se está inserido, o que corresponde, em última instância, a tornar-se sujeito capaz de exercer sua plena participação social à medida que são valorizados os seus respectivos modos de estar no mundo (BRASIL. 2017, p. 9).

Assim, ao priorizar a inserção social do indivíduo, o guia defende que as propostas feitas pelo livro didático devem inserir e trabalhar os textos das diversas esferas de circulação "como oportunidades de articulação da leitura com práticas de produção escrita e de exercício da oralidade, o que possibilita uma imersão profunda dos estudantes nas práticas letradas" (BRASIL, 2017, p. 10). A partir dessa perspectiva, percebe-se um posicionamento alinhado ao que se propõe nos Parâmetros, uma vez que ambos postulam que é necessário que os alunos conheçam e leiam diferentes tipos de textos na escola para se apropriarem de diversas superestruturas.

Além disso, o guia instrui também que o livro didático deve trabalhar, necessariamente, com a análise linguística, "que pode subsidiar o uso mais consciente e crítico das formas da língua, o que pressupõe a reflexão sobre a própria língua" (BRASIL, 2017, p. 10). Dessa maneira, "no que diz respeito à reflexão sobre a língua e a linguagem, espera-se que o ensino de Língua Portuguesa, nesse nível, seja capaz de abarcar as relações que se estabelecem entre a linguagem verbal e outras linguagens, no processo de construção dos sentidos de um texto" (BRASIL, 2017, p. 10).

Para essa reflexão, o documento avaliador do livro didático demarca que o trabalho em sala de aula deve

> privilegiar abordagens discursivo-enunciativas da língua, indo além do nível da frase. É preciso, então, não só adensar o processo de apropriação de capacidades de leitura e escrita, especialmente as mais sofisticadas, por parte dos estudantes do Ensino Médio, como também, e sobretudo, transformar as práticas de letramento escolar, aproximando-as dos usos sociais da linguagem (BRASIL, 2017, p. 10).

Nessa perspectiva, percebe-se que o guia dos livros didáticos também espera encontrar nos materiais recomendados um caráter funcional. A partir disso, é possível levantar a seguinte questão: se o livro didático, como importante material no processo de ensino-aprendizagem, deve abordar os usos sociais da linguagem ao abrir um espaço pedagógico destinado às formas de expressão, um trabalho pedagógico que adota o material só será bem-sucedido se as atitividades propostas pelo livro didático desenvolverem a categoria discursiva que dê conta das ideias de quem se expressa.

Nesse sentido, embora o guia não faça menção ao nome, trata da categoria discursiva modalidade, que expressa significados relacionados ao julgamento do falante, no que tange ao desenvolvimento do posicionamento social do indivíduo frente a diferentes projetos de dizer e da produção de sentido. Dessa maneira, o tratamento dado à modalidade no documento – mesmo que indireto – torna essa categoria um elemento fundamental na formação do estudante do Ensino Médio no ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, o que evidencia, mais uma vez, a necessidade do diálogo desta pesquisa com a teoria de Halliday (1994) – que prioriza significados e contextos, elementos externos à forma linguística.

5 METODOLOGIA

Esta pesquisa, cujo aporte teórico é a Linguística Sistêmico-Funcional, abordagem sociossemiótica, prioriza a relação léxico-gramática em interface com a semântica e o discurso por reconhecer que os enunciados dispõem de uma variedade de formas utilizadas de acordo com as necessidades sociocomunicativas, ou seja, por admitir a linguagem como um potencial de significados disponíveis aos falantes.

Dessa forma, reconhecendo que cada texto possui um propósito comunicativo específico e que nenhuma escolha feita é neutra, esta pesquisa proporciona, ao analisar e descrever a categoria discursiva modalidade no livro didático, uma reflexão a respeito da prática pedagógica adotada em sala de aula em relação à construção consciente do aluno como sujeito social e de competência discursiva desenvolvida.

Portanto, considerando a Metafunção interpessoal de Halliday (1994), este estudo desenvolve-se calcado no eixo do tratamento dado à categoria discursiva modalidade na coleção *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*, de Cereja, Vianna e Damien (2016), aprovada e indicada no Programa Nacional do Livro Didático 2018. Nessa perspectiva, busca-se entender de que maneira o trabalho com as marcas linguísticas modais, responsáveis pela construção do valor que o emissor atribui ao seu discurso, é prometido no manual do professor e de que forma esse trabalho é realizado ao longo dos capítulos no livro do aluno.

Assim, será possível perceber se a coleção didática assume uma postura de ensino formalista ou funcionalista, conforme orientado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, no que se refere à maneira pela qual o aluno manifesta seu ponto de vista, o seu posicionamento diante do assunto. Em outras palavras, busca-se analisar se há coerência no que se propõe na coleção didática em relação à inserção do usuário da língua no evento discursivo.

5.1 A coleção didática *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*

A coleção *Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso* é uma coleção composta de três volumes: o primeiro volume, constituído de 384 páginas, é destinado aos

alunos da 1ª Série; o segundo volume, organizado em 352 páginas, é dirigido à 2ª Série, enquanto o terceiro volume, formado por 336 páginas, é designado aos alunos da 3ª Série do Ensino Médio. Considerando o livro do professor, o número de páginas aumenta, além da reprodução das páginas do livro do aluno, devido à seção adicional Orientações didáticas: 432, 400 e 384 páginas, respectivamente.

Todos os três volumes são constituídos de quatro unidades, que, sempre iniciadas por uma atividade da literatura, apresentam títulos que contemplam o sentido geral dos conteúdos trabalhados nas três frentes: Literatura, Língua e linguagem e Produção de texto. Cada uma das unidades é dividida em três capítulos, e esses capítulos, conforme observado, trabalham com as três frentes na tentativa de integrá-las sempre que possível.

A seção Caro Estudante, que inicia cada um dos três volumes da coleção, tem como interlocutor direto o estudante e busca informá-lo dos propósitos da obra: estudar questões sobre as literaturas em língua portuguesa, com destaque para a brasileira, sobre os usos da língua portuguesa e sobre os textos que são produzidos no cotidiano. Em seguida, há uma seção nomeada Conheça seu livro, na qual se explica a organização interna dos volumes da coleção, com suas unidades, capítulos e seções, e um Sumário geral do volume.

Cada frente subdivide-se em seções. A frente de Literatura apresenta o período literário a ser estudado e está sempre acompanhada de Foco na imagem, seção em que o aluno toma contato com aquela estética literária por meio da leitura e da interpretação de uma obra de arte, ampliando sua capacidade de leitura de texto não verbal. Nesta mesma frente, há também a seção Foco no texto, que propicia a leitura e a análise de textos representativos do assunto a ser trabalhado, com a finalidade de examinar os temas, os procedimentos formais e as características de cada período literário.

Como partes acessórias, por não aparecerem sempre, há ainda as seções: Entre saberes, na qual o aluno lê um conjunto de textos interdisciplinares que situam a estética literária do ponto de vista histórico, filosófico, econômico, político e de outras manifestações artísticas do período; Entre textos, que promove um estudo comparado entre textos de períodos diferentes que apresentam um mesmo tema ou relação intertextual; Conexões, que estabelece relações entre as concepções estético-literárias do período estudado com um texto de outra linguagem, como a canção, o quadrinho, o *cartum*, a pintura e a escultura; *Fique conectado*, que reúne sugestões de outros objetos culturais relacionados ao período em estudo: filmes, livros, músicas, sites, museus, igrejas etc; e *O contexto de produção e recepção*, na qual se examina o fenômeno literário do ponto de vista da situação de produção.

Seguidamente ao eixo literário, a frente *Língua e Linguagem* é composta pelo estudo dos conhecimentos linguísticos dos capítulos e também é acompanhada pela seção *Foco no texto*, que, dessa vez, propicia a leitura e a análise de textos representativos do assunto a ser trabalhado, ou seja, o tópico gramatical ou gênero textual. Nessa frente, há, também, a seção *Reflexões sobre a língua*, que apresenta a parte teórica e conceitual do assunto gramatical em estudo, seguida da seção *Aplique o que aprendeu*, que, embora não tenha sido apresentada no início do material didático, tem a função de proporcionar a fixação do assunto gramatical estudado e a consolidação do conhecimento. Seguidamente, tem-se a seção *Texto e enunciação*, cuja proposta é a de que os textos sejam analisados do ponto de vista do discurso, nos quais o conceito gramatical estudado foi utilizado.

Em relação à frente *Produção de texto*, responsável pelo desenvolvimento da habilidade prática social e discursiva da linguagem, há a seção *Hora de escrever*, em que há a apresentação das propostas de produção para o estudante escrever, e a seção *Antes de escrever/Antes de passar a limpo*, com orientações para escrever e revisar o texto, etapa essencial para a versão final do texto que será apresentada pelo aluno.

Além de todas essas seções, há a ainda seção *Mundo plural*, que pode aparecer em quaisquer das partes, relacionando os conteúdos trabalhados no capítulo com as questões cotidianas do mundo contemporâneo, como ética, consumo, meio ambiente etc.

Nos capítulos finais de cada unidade de todos os volumes, duas seções são acrescentadas: *Por dentro do Enem e do Vestibular*, que apresenta a resolução de uma questão do Enem e outras questões do Enem e dos principais vestibulares; e *Projeto*, que é o encerramento do projeto de produção textual apresentado na abertura da unidade e desenvolvido ao longo dos capítulos, em que o resultado se concretiza por meio de saraus, feiras culturais, debates, produção de contos, poemas.

Ao final de cada volume, soma-se um *Apêndice*, que tem o objetivo de servir como material de referência, disponível para que os estudantes, a partir da exposição, de forma direta e objetiva, de conteúdos específicos da gramática normativa, com o objetivo servir como material de referência, e uma *Bibliografia*, que reúne os materiais teóricos utilizados para nortear a elaboração da coleção didática.

5.2 **O manual do professor**

Isolado pela seção *Orientações didáticas* ao final do livro, o manual do professor do livro didático *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso* é iniciado por uma carta ao docente. Nela, os autores apresentam o livro como uma obra diferenciada por tratar de um material que integra e articula os conteúdos de literatura, de gramática e de produção textual. Em outras palavras, e de maneira mais específica, os autores apresentam o material como um livro diferenciado por ser caracterizado por uma abordagem contemporânea dos conteúdos da disciplina, atualizada em relação aos estudos literários, à teoria de gêneros textuais e às novas concepções de língua e linguagem.

Em seguida, dando abertura, de fato, ao manual do professor, apresenta-se a seção *A estrutura e a metodologia da obra*. Nesta, expõe-se cada um dos elementos constitutivos dos volumes (as unidades, os capítulos e outras seções), explicitando-se uma discussão teórico-crítica sobre cada um dos assuntos que ordena as três grandes partes dos capítulos: *Literatura*, *Língua e Linguagem* e *Produção textual*. Nessa discussão, os pressupostos metodológicos e críticos são expostos e, sempre que pertinente, são citados pequenos excertos dos textos teóricos e críticos que embasam a coleção, com uma pequena bibliografia para cada uma das três grandes partes.

Além disso, há uma apresentação das seções dedicada a cada um dos eixos, de sugestões de trabalho, uma pequena bibliografia e uma metodologia de avaliação para cada uma delas. Em seguida, outras seções contribuintes são apresentadas aos docentes: *Boxe*, que reúne novas informações, aprofundamento de reflexões e ampliação das referências culturais; *Mundo plural*, que estabelece vínculo entre o conteúdo trabalhado no capítulo e a realidade atual; *Por dentro do Enem e do Vestibular*, responsável pela apresentação das exigências desse sistema de avaliação; e *Apêndice*, cuja atribuição é oferecer conteúdos específicos da gramática normativa, como visto anteriormente.

De uma maneira geral, conforme a resenha do guia digital do Programa Nacional do Livro Didático 2018, o manual do professor descreve a organização geral da obra, tanto no conjunto dos volumes quanto na estruturação interna de cada um deles, além de apontar o uso adequado dos volumes, inclusive no que se refere às estratégias e aos recursos de ensino a serem aplicados, com sugestões para o trabalho com a Literatura, para o ensino de Gramática e o trabalho com a Produção de textos: por meio de capítulos montados de maneira integrada, permite-se um diálogo constante entre essas partes em que se costuma dividir o trabalho com a Língua Portuguesa na Escola Básica.

De acordo com as orientações didáticas, para uma sala de aula mais dinâmica, são apresentados textos dos diferentes autores da literatura, gêneros cultivados no período em

estudo e a temática dos movimentos literários como referência para o desenvolvimento de tópicos gramaticais e de produção de textos. Assim, o manual do professor deixa claro que:

- o trabalho com a literatura privilegia o desenvolvimento da competência leitora de textos literários por meio de atividades que propiciem uma vivência efetiva com o texto à medida que se estabelecem nexos com seu contexto de produção, com textos de outras áreas do conhecimento, bem como com outras linguagens e artes;
- o trabalho com a gramática privilegia os conteúdos indispensáveis para a proficiência linguística de forma contextualizada e para uma perspectiva textual e enunciativa a fim de construir cidadãos autônomos e críticos capazes de circular com desenvoltura por práticas variadas de leitura e escrita;
- o trabalho com a produção textual consiste nas diferentes práticas sociais, ou seja, por meio da diversidade dos gêneros textuais que circulam na sociedade, com o objetivo de desenvolver não só uma competência ou habilidade relacionada a um conteúdo, mas também a prática social e discursiva, que é inseparável de seu contexto de produção e recepção.

Segundo os autores, a proposta da coleção é voltada para o professor que

> sempre desejou trabalhar com uma obra de língua portuguesa que integrasse os conteúdos de literatura, de gramática e de produção de textual. Uma obra que não tratasse os estilos e épocas da literatura de forma cristalizada e estanque, mas estabelecesse relações dialógicas entre a literatura de um autor e de uma época com obras e autores de outras épocas. Uma obra que apresentasse não apenas os conteúdos essenciais da gramática, mas também uma forma diferente de abordá-los, além de incluir capítulos inteiros dedicados à análise linguística. Uma obra que trabalhasse os gêneros de discurso com uma perspectiva dos estudos do letramento, com diferentes práticas de leitura e escrita, e que incluísse gêneros da esfera digital e gêneros multimodais, como o roteiro de documentário e o conto multissemiótico (CEREJA; VIANNA; DAMIEN, 2016, v. 2, p.357).

5.3 **A orientação didática dada ao tratamento da gramática**

Na coleção *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*, a frente referente aos conhecimentos linguísticos recebe duas seções dedicadas exclusivamente a ela: *Texto e enunciação* e *Reflexões sobre a língua*, presentes em todos os capítulos de cada um dos volumes. De acordo com o Programa Nacional do Livro Didático 2018, a coleção defende a perspectiva de estudo da Gramática textual, que, de acordo com o guia, é perceptível e melhor

traduzida pela seção *Texto e Enunciação*, em especial no primeiro volume, em que se observa o estudo dos gêneros discursivos, da variação linguística, da teoria da linguagem e da semântica ou, no terceiro volume, com progressão referencial e operadores argumentativos, por exemplo.

A fim de alcançar os objetivos da proposta didático-pedagógica centrada nessa perspectiva e os pressupostos por ela assumidos, a seção *Orientações didáticas* promove, conforme o Programa Nacional do Livro Didático 2018, uma discussão muito aligeirada de seus pressupostos metodológicos e teóricos a partir de pequenos excertos de textos. Dessa maneira, com embasamento teórico, na frente *Língua e linguagem*, os autores apresentam não só a questão do trabalho com a gramática nas aulas de Língua Portuguesa (primeiro subtítulo) e o contexto histórico do estudo das línguas (segundo subtítulo) como justificativa para o tratamento dado a esse conteúdo atualmente, como também algumas possibilidades de abordagem da gramática nas salas de aula (terceiro subtítulo).

No subtítulo *A gramática na escola*, constata-se – ou reafima-se o que a maioria já sabe – que o trabalho com a gramática na sala de aula é obsoleto. De acordo com os autores na parte destinada à história do ensino de língua portuguesa, a imposição de regras inflexíveis – e, muitas vezes, defasadas – no ensino de gramática é parte do conhecimento histórico acumulado do período em que ainda se acreditava que essas determinadas regras da norma-padrão estabelecida contribuiriam para a preparação para o estudo acadêmico. Assim, tomando como base Chervell (CHERVELL, 1990 *apud* CEREJA; VIANNA; DAMIEN, 2016, v.2, p. 369), os autores afirmam que a teoria gramatical ensinada na escola é uma disciplina historicamente criada pela própria escola, na escola e para a escola.

Respaldando-se em Maria Helena de Moura Neves (NEVES, 1990 *apud* CEREJA; VIANNA; DAMIEN, 2016, v.2, p. 369), uma das mais respeitadas linguistas do Brasil e defensora de uma gramática que funcione, Cereja, Vianna e Damien (2016) afirmam que, diante dessa funcionalidade imposta há alguns anos, os professores de Língua Portuguesa se deparam-se com a cobrança que a sociedade em geral e a família dos estudantes fazem em relação ao ensino da língua materna: como já afirmado também por Antunes (2003), associa-se diretamente o estudo da gramática a uma forma supostamente correta de falar e escrever. No entanto, em decorrência das transformações sociais rápidas, tornou-se evidente que a descrição gramatical normativa é ineficaz, pois não contribui para as atuais necessidades e os objetivos da sociedade: o ingresso no mercado de trabalho e a formação cidadã.

Nesse sentido, engajados nas orientações dadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais em relação ao objetivo da sala de aula de Língua Portuguesa, os autores reiteram

que a formação de leitores e produtores de textos eficientes para a atuação cidadã não está diretamente ligada ao aprendizado de regras da gramática normativa. Assim, com base nas concepções acerca do ensino de gramática trazidas pelos Estudos Linguísticos, reforça-se que esse desenvolvimento implica necessariamente muito mais do que o domínio de regras gramaticais, a reprodução de dados, a "decoreba" de classificações ou o reconhecimento de símbolos: é necessário refletir sobre o conteúdo linguístico.

Segundo os autores, o problema não é trabalhar com a gramática (afinal, não existe língua sem gramática), mas como esse trabalho é realizado pelos professores "a fim de que não se transforme em uma camisa de força, tanto para os professores, quanto para os estudantes" (CEREJA; VIANNA; DAMIEN, 2016, v. 2, p.370). No entanto, embora isso pareça óbvio e, por isso, discutido e criticado durante anos, não se estabelecem critérios práticos e objetivos para a implementação de um novo modelo de trabalho com os conteúdos gramaticais nas escolas, ou seja, critica-se, mas a mudança fica só no campo das ideias.

À vista disso, os autores sugerem, adotando a perspectiva enunciativa bakhtiniana, uma reavaliação da função do estudo da língua materna na escola. Dessa maneira, alinhada à perspectiva e às orientações dadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, os autores defendem, nessa seção do manual do professor, que ao ensino da língua se deve atribuir o "papel de desenvolver as habilidades dos estudantes para que estes se constituam em cidadãos autônomos e críticos, que circulem com desenvoltura por práticas variadas de leitura e escrita, em situações sociais diversas" (CEREJA; VIANNA; DAMIEN, 2016, v. 2, p.368).

Valorizando a importância dessas práticas sociais (e linguísticas), os autores assumem a concepção adotada nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa e defendem que, dentro de sala de aula, é necessário trabalhar a gramática com o objetivo de analisar os fatos linguísticos tal como eles ocorrem no mundo, para além do conhecimento metalinguístico, isto é, trabalhar a gramática, de fato, em uso. Ao manifestar, portanto, a necessidade de um trabalho funcional com a gramática, os autores asseguram que essa nova (no sentido de contemporânea, e não de novidade) configuração

> implica estudar os textos de forma não desvinculada de suas situações de origem, mas, ao contrário, examinando os sentidos da língua que só podem ser construídos nesses contextos de produção e de circulação, ao se levar em conta quem produz, para quem, com quais finalidades e por meio de quais estratégias (CEREJA; VIANNA; DAMIEN, 2016, v. 2, p.369).

Nesse segmento, os autores da coleção didática postulam que é "essencial considerar a língua viva, em uso, e trabalhar com os estudantes em um nível de reflexão sobre a linguagem

que possibilite a eles um distanciamento para operar cada vez mais conscientemente sobre suas escolhas linguísticas" (CEREJA; VIANNA; DAMIEN, 2016, v. 2, p.371). Em vista dessa exposição da orientação que recebe a coleção, eles insistem em que é imprescindível que os estudantes, diante das regras gramaticais, busquem que seu aprendizado se dê de forma constrastiva e reflexiva sobre o funcionamento da língua, visando à construção de novos conhecimentos.

Desse modo, no subtítulo *Um caminho possível para o ensino da gramática*, os autores garantem que a sistematização do conteúdo gramatical é necessária, pois, a partir dela, os alunos são levados a discutir os conceitos da gramática normativa vinculados à reflexão sobre os usos da língua a fim de explorá-los com eficiência, segundo suas intenções e as necessidades das situações de comunicação das quais venham a participar. Por essa razão, os alunos serão colocados em contato com a norma da língua-padrão para ser conhecida e dominada, mas em simultaneidade com diversas variedades do português brasileiro.

De acordo com os autores da coleção didática, o acesso às determinações da gramática tradicional possibilita fazer reflexões para, inclusive, poder criticar e entender as críticas feitas a alguns de seus conceitos. Além disso, os autores afirmam que conhecer as regras impostas por essa gramática pode auxiliar na realização de leituras mais aprofundadas dos textos com os quais convivemos em nosso dia a dia, dentro e fora da escola. Assim, pela conexão entre a norma e a diversidade dos textos, a coleção tem como objetivo traçar um caminho intermediário entre o ensino da gramática normativa fora de contexto e o abandono total de seus conceitos e regras.

Em busca disso, os autores explicam que os conteúdos presentes na coleção são pautados em uma reflexão crítica, funcionando como um guia de localização e organização dos conteúdos curriculares ao longo dos três anos do ensino médio. Assim, os próprios autores, Cereja, Vianna e Damien (2016), esclarecem que os conteúdos se encontram, portanto, dispostos em uma sequência que pode ser tomada como clássica, mas justificam que o tratamento dado a esses conteúdos tende a uma proposta que visa trabalhá-los com foco na análise de textos e discursos, e não em seus conceitos, apenas.

Com esse objetivo, os autores defendem que optararam por um novo encaminhamento para determinados conteúdos que historicamente, na escola, são menosprezados à ação da memorização, sem a exigência de uma atitude crítica e reflexiva por parte dos estudantes em relação a eles. De acordo com eles, esse redimensionamento se deu em decorrência da necessidade prioritária de uma abordagem crítica e reflexiva, inclusive proposta pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, que parte de textos que circulam socialmente, com os quais os estudantes em geral têm contato em sua vida fora da escola.

Assim, tirando o foco das abordagens conteudísticas que não contribuem para os índices de leitura e produção escrita dos estudantes, objetiva-se, nesta coleção, de acordo com os autores, o aprofundamento das possibilidades de leitura e construção de sentidos a partir dos textos que se constroem nas situações de comunicação que normalmente circulam fora da sala de aula e da escola. A respeito dessa construção de sentidos, percebe-se a preocupação com o tratamento funcional da língua, o que, por sua vez, permite um diálogo com o funcionalismo de Halliday, no qual a língua é, segundo Neves (1997), um sistema semântico por se voltar para a produção de sentidos a partir de enunciados linguísticos em ocorrências comunicativas.

Nesse viés, as orientações didáticas dadas pelo manual do professor instruem uma prática pedagógica que trabalhe o estudo e a análise da língua, considerando seus usos e materializações. Dessa maneira, por assumirem a perspectiva da Análise Linguística, que tem por objetivo possibilitar que os alunos compreendam as funções dos elementos gramaticais em contextos sociocomunicativos reais, os autores explicam que as propostas de análise linguística são tratadas como ferramenta para o trabalho de leitura e de produção de textos, com ênfase nos usos e na construção de sentidos.

A fim de justificar e esclarecer a abordagem adotada na coleção, os autores da coleção, de maneira didática, baseiam-se na proposta comparativa feita por Mendonça (MENDONÇA, 2006 *apud* CEREJA; VIANNA; DAMIEN, 2016, v.2, p. 369) e apresentam, em um quadro, algumas diferenças básicas entre o ensino de gramática e a análise linguística:

Quadro 1 – Diferenças básicas entre o ensino de gramática e análise linguística (MENDONÇA, 2006 *apud* CEREJA; VIANNA; DAMIEN, 2016)

Ensino de gramática	**Prática de análise linguística**
Concepção de língua como sistema, estrutura inflexível e invariável.	Concepção de língua como ação interlocutiva situada, sujeita a interferências dos falantes.
Fragmentação entre eixos de ensino: as aulas de gramática não relacionam necessariamente com as de leitura e de produção textual.	Integração entre os eixos de ensino: a AL é ferramenta para a leitura e a produção de textos.
Metodologia Transmissiva, baseada na exposição dedutiva (do geral para o particular, isto é, das regras para o exemplo) +	Metodologia reflexiva, baseada na indução (observação dos casos particulares para a conclusão das regularidades/ regras).

treinamento.	
Privilégio das habilidades metalinguísticas.	Trabalho paralelo com habilidades metalinguísticas e epilinguísticas.
Ênfase nos conteúdos gramaticais como objetos de ensino, abordando isoladamente e em sequência mais ou menos fixa.	Ênfase nos usos como objetos de ensino (habilidades de leitura e escrita), que remetem a vários outros objetos de ensino (estruturais, textuais, discursivos, normativos), apresentados e retomados sempre que necessário.
Centralidade na norma padrão.	Centralidade dos efeitos de sentido.
Ausência de relação com as especificidades dos gêneros, uma vez que a análise é mais de cunho estrutural e, quando normativa, desconsidera o funcionamento desses gêneros nos contextos de interação verbal.	Fusão com o trabalho com os gêneros, na medida em que contempla justamente a intersecção das condições de produção dos textos e as escolhas linguísticas.
Unidades privilegiadas: a palavra, a frase e o período.	Unidade privilegiada: o texto.
Preferência pelos exercícios estruturais, de identificação e classificação de unidades/funções morfossintáticas e correção.	Preferência por questões abertas e atividades de pesquisa, que exigem comparação e reflexão sobre adequação e efeitos de sentido.

A partir dessa exposição, é evidente que, alinhando-se teoricamente às orientações dadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, os autores da coleção engajam-se na proposta da análise linguística e prometem organizar seus conteúdos de maneira fundamentada na postura crítica e constantemente reflexiva sobre os conteúdos gramaticais, sem perder de vista as necessidades e os objetivos da escola em relação à língua materna. Como essa análise é fundamental para o desenvolvimento das competências de produção e interpretação de textos, de acordo com o que se instrui no manual do professor, somente assim é possível ter a configuração de

> um trabalho de reflexão recorrente e organizada, voltada para a produção de sentidos e/ou para a compreensão mais ampla dos usos e recursos linguísticos, com o fim de contribuir para a formação de leitores-escritores de gêneros diversos, aptos a participarem de eventos de letramento com autonomia e eficiência (CEREJA; VIANNA; DAMIEN, 2016, v. 2, p.372).

5.4 **As categorias gramaticais modais identificadas na coleção didática**

Conforme afirmado na seção 4.3 desta pesquisa, tradicionalmente, no que se refere ao tratamento gramatical, a categoria discursiva modalidade tem sido exclusivamente associada aos modos verbais como manifestação linguística do posicionamento/atitude do falante. Atribuindo-se à modalidade a noção de modo verbal, fica clara a insuficiência dessa abordagem, principalmente sabendo-se não só de sua importância para a formação do estudante como sujeito social, mas principalmente dos elementos linguísticos ligados à indicação de apreciação do falante/escritor no discurso.

Nesse sentido, a partir das categorias apresentadas por Azeredo (2013), foram escolhidas, para análise e descrição do tratamento dado, categorias que, de certa maneira, girassem em torno do verbo ou tivessem relação com essa classe gramatical, a fim de expandir o reconhecimento da natureza semântica dessa classe. Sendo assim, serão analisados:

- os sintagmas adverbais e preposicionados;
- os predicadores seguidos de que + oração ou justapostos no enunciado;
- os verbos modais;
- o emprego modal dos tempos verbais;
- os modos do verbo.

5.5 **Procedimento de análise**

Fundamentando-se no modelo sistêmico-funcional de Halliday (1994), para quem o texto é uma unidade semântica, busca-se, nesta pesquisa, constatar o tratamento dado à categoria discursiva modalidade – essencial para o tratamento proposto para o ensino de Língua Portuguesa – na coleção didática *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso* a partir da hipótese de que o material didático não estabelece coerência entre o que propõe, de acordo com os Parâmetros Curriculares de língua materna, e o que materializa durante a abordagem dos aspectos linguísticos que têm papel discursivo.

Para isso, na análise do *corpus*, fez-se, primeiramente, o levantamento dos meios linguísticos de expressão da modalidade em língua portuguesa, ou seja, partiu-se das classes gramaticais que veiculam a modalidade, traço característico da Metafunção interpessoal. Após esse procedimento, descreveu-se a abordagem feita pela coleção didática – que propôs o tratamento funcional de seus conteúdos linguísticos – a respeito dessas classes e de seus exercícios correspondentes.

Assim, para o desenvolvimento deste trabalho, impõem-se as seguintes questões:

a) a visão de ensino adotada na coleção didática segue as orientações funcionais dadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa?
b) a concepção de língua adotada nas orientações didáticas é a mesma adotada na parte teórica e nas propostas de atividades?
c) de que maneira a coleção didática, como gênero textual, cumpre sua função social no que se refere ao desenvolvimento da competência discursiva?
d) como vem sendo trabalhada a categoria discursiva de modalidade na coleção didática analisada?

6 **ANÁLISE DE *CORPUS***

A fim de confrontar a proposta didático-pedagógica da coleção didática *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso,* de Cereja, Vianna e Damien (2016), com o tratamento dado à categoria gramatical modalidade da teoria de Halliday (1994), nesta seção, analisar-se-ão os capítulos do material que tratam dos recursos linguísticos selecionados dentre os expostos na lista de Azeredo (2013) – *corpus* da pesquisa – por meio da exploração da parte teórica e das atividades que propõem aplicação do conteúdo.

6.1 **Verbo**

De acordo com a divisão do sumário da coleção, a classe gramatical dos verbos é tratada nos capítulos 1 e 2, unidade 3, do volume 2, que começam, de maneira geral, tratando do Realismo, Naturalismo e Parnasianismo e terminam com os gêneros notícia e entrevista, respectivamente. No capítulo 1, o trabalho com os verbos começa, na parte *Língua e Linguagem*, na página 197 e vai até a página 205, abordando, conforme o índice, os pronomes tu e vós, os tempos verbais, os modos verbais e formas compostas e locuções verbais. Já no capítulo 2, o trabalho com os verbos aborda a relatividade das classificações verbais e os verbos irregulares e anômalos, defectivos e abundantes, da página 224 à 230.

Segundo Rocha Lima (2014), o verbo expressa um fato, um acontecimento que se passa com os seres, ou em torno dos seres, à medida que sofre variações de forma. Conforme Azeredo (2014, p. 180), do ponto de vista morfológico, o verbo é a espécie de palavra que ocorre nos enunciados sob distintas formas (vocábulos morfossintáticos) para a expressão das categorias de tempo, aspecto, modo, número e pessoa. Dentre elas, o autor afirma que a categoria que é mais ressaltada é a temporal em decorrência de suas formas que expressam noções cronológicas de presente, passado e futuro, enquanto as noções de número e pessoa não são inerentes ao verbo, mas consequência da pessoa e número do sujeito da oração.

A partir desse olhar sobre os verbos, analisa-se a abordagem verbal iniciada, no capítulo 1, da unidade 3, do volume 2, com um anúncio publicitário do *Greenpeace* Brasil na seção *Foco no texto*. Como essa seção busca estimular a leitura e a análise de textos, o

primeiro exercício trabalha, especificamente, apenas com a parte não verbal do anúncio, anexado na página 143 e apresentado a seguir:

Figura 5 - Anúncio publicitário referente à seção *Foco no texto* do capítulo sobre verbo

Fonte: CEREJA; VIANNA; DAMIEN, 2016, v. 2, p. 197.

A fim de explorar os elementos que dão sentido ao texto, sugerindo algumas inferências:

> *1. Observe a parte não verbal do anúncio.*
> *a. Quais características do desenho permitem identificar qual é a baleia macho e qual é a baleia fêmea?*
> *b. Qual é a diferença, quanto ao tamanho, entre a baleia macho e a baleia fêmea?*
> *c. No logo da campanha, o esguicho que sai das baleias tem um formato específico. Qual é esse formato e qual é a relação dele com o anúncio? (CEREJA; VIANNA; DAMIEN, 2016,v.2, p.197).*

O segundo exercício, por outro lado, começa a trabalhar a parte verbal a partir da retirada das falas do anúncio. Assim, explora, nas letras a, b e c, não só o estereótipo de beleza difundido atualmente na fala da baleia fêmea, mas principalmente as formas verbais escolhidas – e o motivo delas – no anúncio, representadas em uma escrita informal. Embora essas três primeiras atividades do número 2 sugiram uma reflexão a respeito do uso da língua no anúncio, o último exercício deste destoa dos demais, uma vez que apresenta uma frase (ou

fala) fora de contexto, criada, na tentativa indireta de trabalhar com o aspecto formal da flexão verbal de acordo com a pessoa do discurso:

> *d. Complete, em seu caderno, a frase a seguir com o mesmo verbo, imaginando que ela foi dita pela baleia macho.*
> *Na verdade, nós dois [redacted] gordos.*
> *(CEREJA; VIANNA; DAMIEN, 2016, v. 2, p.197).*

Retirando, novamente, frases que compõem a parte verbal do anúncio, o terceiro exercício dessa seção, de certa maneira, trata da parte interacional dos enunciados, despertando alguma expectativa acerca de um trabalho discursivo com o texto: pergunta-se quem é o anunciante, quem é o público-alvo e que termos indicam a relação estabelecida entre o anunciante e o público-alvo. No entanto, assim como o exercício anterior, propõe-se, dessa vez, que um dos enunciados fosse reescrito a fim de que a forma verbal sofresse modificação de acordo com a pessoa do discurso referente ao sujeito da oração. De maneira mecânica e descontextualizada, exclui-se a exploração semântica das formas verbais presentes e foca-se, apenas, na mudança do posicionamento de quem fala:

> *d. Reescreva os enunciados, supondo que o anunciante se inclui neles, isto é, a fala na 1ª pessoa do plural.*
> *e. Discuta com os colegas e o professor: Que mudança ocorreu nos verbos na sua resposta do item d e por que ela foi necessária? (CEREJA; VIANNA; DAMIEN, 2016,v. 2, p.198).*

Finalizando a seção *Foco no texto*, o quarto exercício retira seis termos verbais do anúncio para que o estudante identifique o que cada um expressa, ou seja, os verbos são retirados de seus contextos, mais uma vez, para serem analisados de maneira isolada por meio de suas terminações, o que acaba contrariando a base teórica da coleção didática:

> *4. Considere os seguintes termos, extraídos do anúncio.*
>
> *I. acha II. é III. deixe IV. estragar V. diga VI. namorarem*
>
> *Identifique, em seu caderno, qual (quais) se refere(m), no contexto do anúncio, a:*
>
> *a. uma ação ou atividade no presente;*
> *b. uma afirmação com teor de verdade absoluta;*
> *c. um pedido ou uma ordem;*
> *d. uma ação ou atividade possível.*
> *(CEREJA; VIANNA; DAMIEN, 2016, v. 2, p.198).*

Em seguida, a seção *Reflexões sobre a língua* inicia sua abordagem retomando os termos verbais do exercício anterior para explicar a classe gramatical a ser tratada no capítulo.

De acordo com os autores da coleção didática, esses termos fazem referência a ações, atividades e estados e podem instituir ordens e pedidos ou construir a possibilidade da ocorrência de um fato. Chamadas de verbos, os autores afirmam que essas palavras são o centro da formação das orações construídas nos textos, o que demonstra, de certa maneira, como essa classe funciona sintaticamente.

Apesar do critério sintático não ser explorado diretamente nessa apresentação, essa classe de palavras é definida a partir dos pontos de vista semântico – destacado em um quadro – e morfológico: sob o critério semântico, o verbo é a palavra que expressa ações, atividades, estados, eventos ou fenômenos; enquanto, sob o ponto de vista morfológico, o verbo pertence à classe gramatical que se divide em três conjugações, que dependem da vogal temática, ou seja, da vogal que aparece na terminação dos verbos, e que se flexiona em pessoa (1ª, 2ª e 3ª), número (singular e plural), tempo (passado, presente e futuro) e modo (indicativo, subjuntivo e imperativo). Para comprovar isso, a coleção apresenta um quadro, a título de exemplo, com a formação do tempo futuro do presente no modo indicativo nas três pessoas do discurso tanto do singular quanto do plural.

No entanto, apesar de considerar a natureza flexionável do verbo, não foi possível constatar um desenvolvimento extenso sobre o que essas variações podem significar dentro de um contexto de interação. Não dando a eles a devida importância, a seção apresenta depois, como tópico, os pronomes pessoais “tu” e “vós” como aqueles que têm sido cada vez menos utilizados na 2ª pessoa do singular e do plural do português brasileiro, diferentemente das épocas mais antigas. Por ter sido uma apresentação muito breve sobre os pronomes, esse tópico pode até ser considerado um acessório por sua importância secundária, visto que não contribuiu de forma relevante para o estudo dos verbos: assemelhou-se a um comentário sobre os pronomes, que poderia ter aparecido no capítulo referente à classe no volume 1.

6.1.1 O emprego modal dos tempos verbais e os modos verbais

Para Rocha Lima (2014), dentre as categorias verbais, o tempo informa se o que o verbo expressa “ocorre no momento em que se fala, numa época anterior, ou numa ocasião que ainda esteja por vir” (ROCHA LIMA, 2014, p. 169). De acordo com Azeredo (2008, p. 130), quando se analisa a categoria verbal do tempo, mostra-se que o enunciador expressa, por meio das variações temporais do verbo, uma série de relações, “às vezes sutis entre o

momento em que ele fala e as épocas em que se situam os fatos a que ele se refere". Dessa maneira, o autor afirma que, a partir dessa perspectiva, o enunciador é, de fato, quem comanda as relações de variados tipos que a língua permite exprimir de acordo com o momento da enunciação.

À sombra dessa visão e da base teórica da coleção didática, encara-se a seção *Reflexões sobre a língua*, na qual se encontra, inicialmente, a primeira abordagem sobre a categoria discursiva modal que interessa a esta pesquisa: os tempos verbais. Depois do tratamento dado aos pronomes de 2ª pessoa, o tópico seguinte refere-se, em dois parágrafos, aos tempos verbais. Neste, explica-se que, tradicionalmente, as gramáticas normativas conjugam os verbos em diferentes tempos verbais, que dependem, assim como os modos verbais, das situações de comunicação em que se inserem os textos. No entanto, embora se demonstre a valorização do contexto, essa abordagem não está incluída neste capítulo, mas prometida para o capítulo seguinte.

Ao lado dessa explicação, encontra-se um quadro com a conjugação de três verbos regulares em todos os tempos verbais – sem a explicação de sua formação, que se encontra no apêndice do volume –, nos três modos, mas apenas nas pessoas mais utilizadas atualmente no português brasileiro: eu, você/ele, nós, vocês/eles. Essa escolha acaba explicando o porquê do tópico anterior, mas, por sua vez, exclui a exemplificação da conjugação dos verbos na 2ª pessoa do discurso. Isso, de certa maneira, contradiz o caráter nacional do livro didático, pois, ao desconsiderar a 2ª pessoa do discurso, desconsidera-se a variação linguística: o uso da 2ª pessoa é muito forte na fala do Sul do Brasil, por exemplo.

Fechando essa seção teórica, tem-se o tópico sobre os modos verbais, outra categoria fundamental à pesquisa. Segundo Azeredo (2008), a categoria de modo verbal expressa diferentes atitudes do falante em relação ao que ele enuncia, pois pode expressar certeza, dúvida ou suposição, o que reforça a noção de modalidade defendida pela perspectiva hallidayana. Nesse viés, Rocha Lima (2014) defende que o modo verbal caracteriza as diversas maneiras sob as quais a pessoa que fala encara a significação contida no verbo e apresenta três distinções: indicativo, subjuntivo e imperativo.

À vista disso, percebe-se que a coleção adota uma visão funcionalista sobre o assunto quando explica que o "modo verbal indica uma escolha feita pelo falante sobre o enunciado que profere, isto é, a escolha do modo verbal dá indícios de como o enunciador avalia o que está dizendo" (CEREJA; VIANNA; DAMIEN, 2016, v. 2, p.200). Por essa razão, a função dos modos verbais depende dos contextos específicos de produção e das demais palavras que são combinadas com os verbos em enunciados. Dando continuidade a essa abordagem, a

coleção didática explica como cada modo verbal deve ser usado, porém faz isso retirando frases do anúncio do *Greenpeace*, o que omite o caráter modalizador dessa categoria no texto, onde, de fato, as palavras se relacionam (CEREJA; VIANNA; DAMIEN, 2016, v. 2, p.200):

- o modo indicativo é utilizado para fazer referência a conteúdos que julgamos acontecerem de fato na realidade;
- o modo subjuntivo é utilizado para fazer referência a situações imaginárias, que não necessariamente correspondem ao que acontece de fato, mas que podem ser úteis para a reflexão;
- o modo imperativo é utilizado para dar ordem ou fazer um pedido diretamente ao interlocutor.

A fim de fixar a parte teórica da seção *Reflexões sobre a língua*, a seção *Aplique o que aprendeu* é iniciada com o trecho da notícia a seguir:

Figura 6 - Trecho referente à seção *Reflexões sobre a língua* do capítulo sobre verbo

Bebês trocados em maternidade agora vivem grudados, diz mãe

A doméstica Rita da Silva, 38, teve seu bebê trocado na Santa Casa de Votorantim (a 105 km de SP) em 2004. [...] Por decisão judicial, ela ficou com os dois.

(Disponível em: http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2015/05/1628809-bebés-trocados-em-maternidade-agora-vivem-grudados-diz-mae.shtml. Acesso em: 10/1/2016.)

Fonte: CEREJA; VIANNA; DAMIEN, 2016, v. 2, p. 201.

Rigorosamente, os dois exercícios que iniciam a seção, a partir da seleção de uma frase das notícias, propõem a reescrita do trecho, visando à aplicação adequada, de acordo com as regras da gramática normativa, da forma verbal adequada conforme a pessoa do discurso. Como exemplo, segue abaixo o primeiro exercício:

> *1. Leia a seguir o trecho de uma notícia.*
>
> *Bebês trocados em maternidade agora vivem grudados, diz mãe*
> *A doméstica Rita da Silva, 38, teve seu bebê trocado na Santa Casa de Votorantim (a 105 km de SP) em 2004. [...] Por decisão judicial, ela ficou com os dois.*

(Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2015/05/1628809-bebes-trocados-em-maternidade-agora-vivem-grudados-diz-mae.shtml. Acesso em: 10/1/2016)

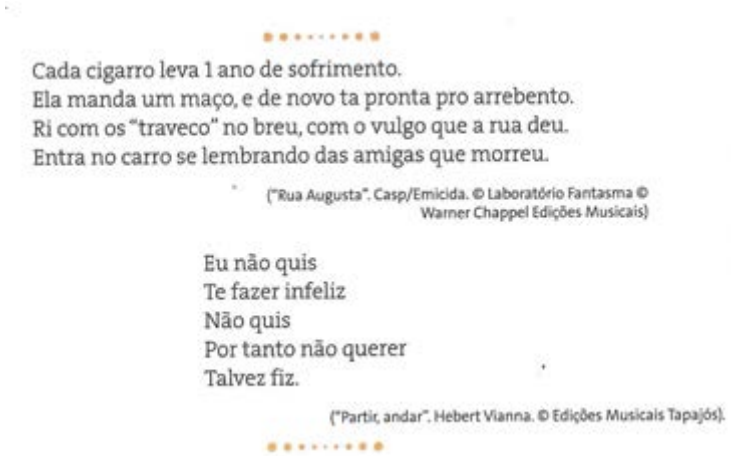
> *a. Reescreva o trecho como se a notícia falasse de Rita e seu marido. Comece por "A doméstica Rita da Silva, 38, e seu marido...".*
> *b. Reescreva o trecho como se a própria Rita estivesse contando o fato. Comece por "Eu, Rita da Silva,...".*
> *c. Reescreva o trecho como se a Rita e seu marido estivessem contando o fato. Comece por "Nós....".*
> *(CEREJA; VIANNA; DAMIEN, 2016, v. 2, p.201).*

Sem reflexão sobre o efeito dessas mudanças dentro de um discurso, o terceiro exercício, em vez de tratar do valor semântico dos verbos, questiona o que aconteceu com as formas verbais das frases isoladas e o motivo da modificação:

> *3. Observe as formas verbais em cada um dos itens das questões anteriores e discuta com os colegas e o professor:*
> *a. O que aconteceu com grande parte delas?*
> *b. Por que isso aconteceu?*
> *(CEREJA; VIANNA; DAMIEN, 2016, v. 2, p.201).*

Dando continuidade à seção, o quarto e último exercício apresenta um gênero textual diferente: a canção. Encontram-se, assim, duas canções, apresentadas a seguir:

Figura 7 - Canções referentes à seção *Aplique o que aprendeu* do capítulo sobre verbo



Cada cigarro leva 1 ano de sofrimento.
Ela manda um maço, e de novo ta pronta pro arrebento.
Ri com os "traveco" no breu, com o vulgo que a rua deu.
Entra no carro se lembrando das amigas que morreu.

("Rua Augusta". Casp/Emicida. © Laboratório Fantasma © Warner Chappel Edições Musicais)

Eu não quis
Te fazer infeliz
Não quis
Por tanto não querer
Talvez fiz.

("Partir, andar". Hebert Vianna. © Edições Musicais Tapajós).

Fonte: CEREJA; VIANNA; DAMIEN, 2016, v. 2, p. 202.

A partir da leitura e da análise dos trechos, o enunciado afirma que, neles, há formas verbais que estão em desacordo com a norma-padrão. Com base nisso, a atividade assume uma proposta tradicional ao esperar que o estudante domine as regras da norma, conforme os enunciados:

> *a. Identifique quais são elas e que formas verbais as substituem segundo as regras de conjugação verbal. Justifique sua resposta.*
> *b. As regras pelas quais essas formas verbais estão em desacordo com a norma-padrão são diferentes. Justifique essa afirmativa e indique quais são essas regras.*
> *c. Tendo em vista os contextos em que essas formas ocorrem, deduza: Por que os autores optaram por elas? Justifique sua resposta com elementos do texto.*
> *(CEREJA; VIANNA; DAMIEN, 2016, v. 2, p.202).*

6.1.2 Os verbos modais

Segundo Neves (2000, p.1), a polissemia dos verbos modais, apesar de bastante estudada em gramáticas de outras línguas, como o inglês e o alemão, é negligenciada nas gramáticas pedagógicas do português, que seguem a gramática normativa. Em decorrência disso, Steffler (2013) explica que, tradicionalmente, os verbos modais, que veiculam modalidade no enunciado, são classificados como verbos auxiliares. Em outras palavras, os verbos modais acabam sendo encolhidos e restritos apenas à noção de verbos auxiliares – que acompanham os principais nas locuções verbais, ou seja, nos tempos compostos.

De acordo com Rocha Lima (2014), isso ocorre porque, nos tempos verbais simples, alguns verbos não são capazes de expressar certos aspectos especiais. Assim, por meio da formação das locuções verbais, os verbos auxiliares, como a própria identificação indica, têm a função de auxiliar o verbo principal na construção do sentido da frase, que, por sua vez, carrega a maior carga semântica dessa forma verbal. Sob essa responsabilidade, os verbos auxiliares são flexionados, marcando o tempo, o modo, o número e a pessoa, enquanto o verbo principal é representado por alguma das três formas nominais (infinitivo, particípio e gerúndio).

Como amostragem desse tratamento dado aos verbos modais na tradição gramatical, tem-se a abordagem feita pela coleção didática em análise. Nela, encontra-se apenas a nomenclatura tradicional: verbos auxiliares. Esses verbos não recebem um tratamento, a príncipio, evidente: foram agrupados no tópico sobre formas compostas e locuções verbais, mas só são descobertos quando se lê a descrição feita sobre o tópico no capítulo sobre verbos (capítulo 1, unidade 3, volume 2). No entanto, antes de apresentá-la, para abordar esse conteúdo, expõe-se um *cartum*:

Figura 8 – *Cartum* referente ao tópico Formas compostas e locuções verbais

Fonte: CEREJA; VIANNA; DAMIEN, 2016, v. 2, p. 202.

O *cartum* acima segue acompanhado de uma interpretação, baseada na análise de suas partes verbal e não verbal, elaborada pelos próprios autores do livro didático, o que evidencia o caráter homogeneizador desse material. Ao apresentar a leitura já pronta do *cartum*, a coleção didática tira a oportunidade do aluno de pensar sobre e evidencia não só evidencia seu caráter homogeneizador, como também contraria as próprias orientações didáticas dadas ao professor quanto ao ensino da língua: o que parece é que essa análise serviu apenas como gancho para o tratamento das locuções verbais que aparecem no *cartum*. Logo depois de explicadas, de maneira bem objetiva, explica-se, breve e tradicionalmente, que:

> *nas locuções verbais, o verbo auxiliar é conjugado e o verbo principal assume uma das formas nominais: gerúndio, infinitivo ou particípio. Os verbos auxiliares mais comuns são ser, estar, ir, ter e haver. Quando ter ou haver vem junto com o particípio do verbo principal, forma-se um tempo composto*
> *(CEREJA; VIANNA; DAMIEN, 2016, v. 2, p.203).*

Depois de apresentada a regra para a formação da locução verbal, a seção *Aplique o que aprendeu* é iniciada, novamente, com a tira a seguir, o que mostra, mais uma vez, a preferência dos autores pelos textos mistos.

Figura 9 – Tira referente à seção *Aplique o que aprendeu* do tópico Formas compostas e locuções verbais

Fonte: CEREJA; VIANNA; DAMIEN, 2016, v. 2, p. 203.

De imediato, o que chamou a atenção desta análise foi a escolha de uma tira que faz uso da 2ª pessoa do discurso, o que é, de certo modo, uma contradição em relação à exclusão dessa pessoa do discurso na conjugação de três verbos regulares em todos os tempos verbais, na página 200. No entanto, isso passou despercebido nos exercícios sobre a tira, e, de maneira pontual, o primeiro exercício trata da parte não verbal da tirinha, ao questionar os sentimentos expressos pelas personagens, para, logo depois, o segundo exercício requisitar a relação dos acontecimentos enumerados por Calvin, personagem principal, em relação ao momento de ocorrência, ou seja, das formas verbais e os tempos verbais correspondentes.

Seguindo a abordagem da tira no livro didático, uma das orações do segundo quadrinho recebe foco para questões 3, 4 e 5 que, embora considerem o contexto, preocupam-se mais com os aspectos formais dos verbos, o que demonstra o tratamento formal do conteúdo. No terceiro exercício, o enunciado, afirmando que a forma verbal encontrada na oração é igual no presente e no pretérito perfeito, questiona não só o tempo verbal e o sentido que essa forma adquire no enunciado, como também pede que se justifique a resposta com base na construção dos sentidos do texto, considerando, agora, a relação que existe entre essa oração e as demais na própria tirinha.

Assim como feito no primeiro exercício da anterior seção *Aplique o que aprendeu*, o quarto exercício consiste também na reescrita a partir da troca das formas verbais selecionadas, que, por sua vez, podem mudar o sentido no contexto da tirinha:

> *a. Troca da forma "dizem" por uma locução verbal formada pelo presente do verbo estar + gerúndio do verbo dizer;*
> *b. troca da forma "dizem" pelo pretérito perfeito do indicativo;*
> *c. troca da forma "lançamos" por uma locução verbal formada pelo presente do verbo "ter" + particípio do verbo "lançar";*
> *d. troca da forma "lançamos" pelo futuro do pretérito do indicativo;*
> *e. troca da forma "estão prendendo" pelo presente do indicativo simples. (CEREJA; VIANNA; DAMIEN, 2016, v. 2, p.204).*

Depois de feitas as trocas, o quinto exercício sugere que as substituições sejam relidas para que se observe qual delas apresenta uma mudança de sentido que não apenas ameniza ou reforça o sentido original, mas que de fato altera o que foi dito na tira. Após essas suposições que trabalham mais diretamente com a forma em cada tempo verbal do que com a funcionalidade dos verbos em si, o sexto exercício retoma a orientação do primeiro – que já havia se perdido – e propõe a interpretação do restante dos quadrinhos, o que poderia ter sido feito inicialmente, proporcionado a compreensão global do texto.

Finalizando o capítulo, na última página, tem-se a seção *Texto e Enunciação*, que promete que os textos sejam analisados, finalmente, do ponto de vista do discurso. Mais uma vez, o texto que serve de base para a resolução das questões é um *cartum*, cujo enunciado principal é "Queremos o poder!", que acaba sendo a razão da primeira pergunta:

Figura 10 – *Cartum* referente à seção *Texto e enunciação* do capítulo sobre verbo

Fonte: CEREJA; VIANNA; DAMIEN, 2016, v. 2, p. 205.

Assim, depois que se questiona a classe gramatical do complemento do verbo, o segundo exercício trabalha, ainda, com a possibilidade de classificação gramatical da mesma palavra, o que pode implicar um novo sentido no contexto do *cartum*. Em seguida, articulando a forma verbal ao sentido estabelecido do *cartum*, o terceiro exercício propõe uma reflexão mais crítica e reflexiva da língua em relação à mensagem veiculada:

> 3. Henfil viveu o auge de sua carreira à época da ditadura militar, tendo sido um grande defensor da redemocratização do Brasil nesse período. Leia o boxe "Henfil e as Diretas Já" e responda às questões.
> a. Em que pessoa, tempo e modo verbal está a forma "queremos" do enunciado principal do "cartum"?
> b. Levante hipóteses: Quem essa pessoa do discurso representa no contexto do "cartum"?
> c. Qual o sentido do "poder" que essas pessoas queriam no período mencionado?
> (CEREJA; VIANNA; DAMIEN, 2016, v.2, p.205).

Por fim, o quarto exercício estabelece uma leitura mais crítica, exigindo conhecimento de mundo acerca do período ditatorial brasileiro, e uma reflexão mais atenta sobre o uso do verbo em relação ao contexto:

> 4. Durante o regime militar, havia a repressão e a censura, conduzida por um órgão que analisava os textos e não permitia a publicação daquilo que, do ponto de vista dos censores, incitava qualquer ação contra o governo. Observe as expressões da Graúna na sequência do cartum.
> a. Que sentimento essas expressões revelam?
> b. Explique: Qual efeito de sentido tem o fato de a Gaúna conjugar o verbo poder nesse contexto?
> (CEREJA; VIANNA; DAMIEN, 2016, v.2, p.205).

Nesse sentido, com base na análise feita sobre o capítulo que aborda três das categorias discursivas indicativas de modalidade, pode-se afirmar que o que se promete nas orientações didáticas em relação à reflexão e produtividade do ensino de língua não é cumprido com sucesso nas seções destinadas ao tratamento dos verbos. Mesmo que se afirme no manual do professor que o objetivo da coleção é um "caminho intermediário entre o ensino da gramática normativa fora de contexto e o abandono total de seus conceitos e regras" (CEREJA; VIANNA; DAMIEN, 2016, v.2, p.372), a abordagem dos verbos ainda indica uma sistematização do conteúdo muito grande, sem a prometida discussão sobre os conceitos da gramática:

Ainda que a coleção didática tenha ressaltado na parte teórica a relação que existe entre os tempos verbais e as situações de comunicação em que eles ocorrem, as atividades não buscam com propósito de cada um dessas situações e, consequentemente, a intenção do falante. Em outras palavras, a coleção didática não trata os tempos verbais como recursos

linguísticos que exprimem a atitude do falante em relação ao enunciado. Por priorizar o aspecto formal dos verbos nos exercícios, principalmente nos de troca e nos de reescrita, percebe-se que a coleção didática não explora os efeitos de sentidos diferentes que podem ser expressos pelos tempos verbais: não se pronuncia, por exemplo, que o futuro do pretérito lança dúvidas sobre uma ação, enquanto o presente do indicativo revela convicção do falante com relação ao que se diz. Nesse sentido, sob a perspectiva da Metafunção Interpessoal de Halliday (1994), a coleção não considera a função que os tempos verbais assumem em cada troca executada pelos falantes durante a interação, estruturada por orações, que dependem da semântica verbal diferenciativa de uma frase para a outra.

Diretamente ligados aos tempos verbais, os modos verbais – relacionados à noção de apreciação do falante, conforme Schlee (2007) – também não recebem tratamento funcional. Embora a coleção didática, na parte teórica, tenha explicado que o modo verbal dá indícios de como o enunciador avalia o que está dizendo, os exercícios não abordam o caráter modalizador dos modos verbais. Sugerindo a modificação das formas verbais apenas pelo ascpeto formal, as atividades não propõem uma reflexão sobre os efeitos dos modos dentro de um discurso. De acordo com a perspectiva de Halliday (1994), o modo verbal, por meio dos afixos, define como um enunciado é concebido e, portanto, repassado ao interlocutor, uma vez que deixa implícito o que pretende o locutor em cada situação comunicativa: o modo indicativo revela certeza e/ou algo realizável, o subjuntivo lança uma probabilidade, enquanto o imperativo imprime de forma mais evidente a noção de obrigação ou de desejo nas intenções. Dessa maneira, é de extrema importância que a categoria discursiva modalidade fosse explorada, pois, a cada interação, há um valor que pode ser trocado por meio das construções, conforme a Metafunção Interpessoal.

Pela postura adotada em relação aos recursos linguísticos indicativos de modalidade acima, não é surpreendente que os verbos modais não sejam tratados a partir da consideração de seu caráter modalizador. A partir da análise, percebe-se que os verbos modais são tratados, exclusivamente, como verbos auxiliares que compõem os tempos compostos. Prendendo-se, portanto, à forma e à estruturação desses tempos, a coleção didática foca nas locuções verbais e considera que os verbos modais comportam-se como verbos auxiliares, não podendo, portanto, formar o predicado da oração. Dessa maneira, julga-se que os verbos modais – que não são referidos dessa maneira – podem exercer sua função apenas em combinação com verbos de sentido completo na forma infinitiva, não explorando sua natureza funcional. Isso contraria não só as orientações didáticas dadas ao professor, como também não se alinha à função dos verbos modais na perspectiva funcional de Halliday (1994), visto que os verbos

modais estão diretamente ligados ao grau de subjetividade daquele que fala ao exprimir as atitudes em relação àquilo que diz por conferirem um valor modal aos verbos principais.

6.2 **Sintagma adverbial ou preposicionado**

Como uma das categorias modalizadoras apresentadas por Azeredo (2013), o sintagma adverbial ou preposicionado (cujo núcleo é um advérbio) é encarregado, do ponto de vista discursivo, de evidenciar o ponto de vista assumido pelo falante à medida que assume sua função modificadora e mobilidade posicional em relação ao termo que ele modifica (AZEREDO, 2014, p. 192-193). Dessa maneira, considerando o que se afirma sobre o que se propõe em relação à gramática na coleção didática, espera-se que essa classe gramatical seja tratada sob a perspectiva funcional prometida no manual do professor.

Encaixada no volume 2 da coleção, a classe gramatical advérbio é encontrada no capítulo 3 da unidade 3. A abordagem do advérbio começa na página 240, na seção *Foco no texto*, que tem como objetivo, segundo o Programa Nacional do Livro Didático 2018, propiciar a leitura e análise de textos representativos do assunto trabalho. Assim, inicialmente, a seção apresenta uma tirinha que serve de base para as questões de interpretação de texto e também de pontapé inicial para o tratamento da classe gramatical:

Figura 11 – Tira referente à seção Foco no texto do capítulo sobre advérbio

Fonte: CEREJA; VIANNA; DAMIEN, 2016, v. 2, p. 240.

Sem apresentar a nomenclatura por ora, as três primeiras questões trabalham a construção de sentido por meio dos textos verbal e não verbal, exigindo, assim, a relação que se faz entre os dois e, também, a inferência de certas pressuposições acerca do conhecimento de mundo:

> 1. Os três quadrinhos que compõem a tirinha lida retratam tempos e lugares diversos.
> a. Quando se passam os acontecimentos retratados nos dois primeiros quadrinhos?
> b. E o terceiro?
> c. Quais lugares são retratados na tira?
>
> 2. Observe as atitudes e expressões faciais de Ozzy nos três quadrinhos. Tendo em vista as informações da tira, bem como o comportamento e a aparência da personagem, deduza:
> a. Onde Ozzy mora?
> b. Qual é a idade dele?
> c. Como é o quarto de Ozzy em relação à limpeza e à organização? (CEREJA; VIANNA; DAMIEN, 2016, v. 2, p.240).

Em seguida, ainda sem fazer referência direta à classe dos advérbios, no quarto exercício, apresenta-se um trecho descritivo sobre a personagem da tira. Nele, algumas palavras foram selecionadas, e instruiu-se, no enunciado, que o aluno identificasse o valor semântico expresso por cada uma delas, relacionando-o às possibilidades apresentadas. A partir disso, no quinto exercício, propõe-se que o aluno substitua expressões (locuções adverbiais) por uma única palavra (advérbio), trabalhando, assim, o raciocínio de substituição de palavras, mas não de maneira funcional. Logo após, no sexto exercício, de modo um pouco mais analítico, questiona-se não só o caráter modificador das palavras substitutas, mas também as circustâncias expressas por elas:

> 6. Em relação à questão anterior:
> a. Quais dos termos escritos por você modificam verbos?
> b. E qual termo modifica toda uma oração?
> c. Qual das circunstâncias a seguir esses termos acrescentam às frases?
> • intensidade •modo
> • dúvida • interrogação
> (CEREJA; VIANNA; DAMIEN, 2016, v. 2, p.241).

Depois de resolvidas as questões de interpretação e de trabalho com as palavras sem apresentar a nomenclatura da classe gramatical a ser trabalhada, a coleção dá início à seção Reflexões sobre a língua. Nesta, por tratar da parte teórica e conceitual do assunto gramatical em estudo, a coleção apresenta, de fato, o advérbio como a classe em foco. A partir disso, explica-se que as palavras e as expressões que, no discurso, constroem sentidos

circunstanciais de lugar, tempo, intensidade, modo, entre outros, são denominadas advérbios e locuções adverbiais e se referem a verbos, a orações inteiras e a outros termos – o que, a princípio, deixa a definição de certa maneira abrangente.

Definindo-o a partir de seu caráter semântico, os autores asseguram, nesta seção, que o "advérbio é a palavra que acrescenta atributos, qualificações, particularidades a outros termos (em especial verbos, adjetivos, substantivos e outros advérbios) ou a orações inteiras" (CEREJA; VIANNA; DAMIEN, 2016, v. 2, p.241), especificando, agora, as palavras às quais o advérbio pode se relacionar e, consequentemente, modificar, modalizar. Deixando de lado o ponto de vista sintático, a coleção apresenta, também, a perspectiva morfológica sobre os advérbios: "não sofrem nenhuma variação e, por isso, independem do tempo, do número e das pessoas envolvidas no enunciado" (CEREJA; VIANNA; DAMIEN, 2016, v. 2, p.241), ou seja, são palavras invariáveis.

A fim de comprovar essas características, disponibiliza-se um trecho do poema "Via Láctea", de Olavo Bilac, estudado na seção Literatura do capítulo para que o trabalho com os advérbios seja iniciado. Assim, neste trecho, os advérbios encontrados nas estrofes são destacados com o objetivo de explicar o que eles expressam em relação às palavras a que se ligam. Depois dos exemplos de circunstâncias expressas pelos advérbios, os autores fornecem um quadro, realçado, com a classificação e possibilidades dos advérbios de acordo com o que expressam. Além disso, oferecem, também, um quadro com explicação, com base na gramática normativa, sobre palavras denotativas, que podem ser confundidas com advérbios.

Como tentativa de verificação da eficácia do que fora apresentado, a seção Aplique o que aprendeu apresenta outra tirinha que serve de base para as questões adiante:

Figura 12 – Tira referente à seção Aplique o que aprendeu do capítulo sobre advérbio

(Disponível em: http://solinguagem.blogspot.com.br/2012_04_01_archive.html. Acesso em: 18/1/2016.)

Fonte: CEREJA; VIANNA; DAMIEN, 2016, v. 2, p. 242.

De uma maneira geral, diferentemente das anteriores, as questões já tratam diretamente dos advérbios, ou seja, fazem referência direta a essa classe gramatical, nomeando-a. Dessa maneira, a coleção assume, de fato, o trabalho com a classe: por meio da interpretação dos textos verbal e não verbal que compõem a tirinha, pede-se, em seus enunciados dos três primeiros exercícios, que se identifique o valor semântico dos advérbios – logo, as circunstâncias expressas - na construção da ideia da fala: “qual é o valor semântico desses advérbios?” e “como o uso dos advérbios com esse sentido auxilia na construção da ideia do paciente?” (CEREJA; VIANNA; DAMIEN, 2016, v. 2, p.242-243).

Na tentativa de continuidade do tratamento mais funcional da língua, o quarto exercício gira em torno do comportamento das palavras que podem ser pronomes ou advérbios. De acordo com o enunciado, as classificações dessas palavras dependem diretamente do contexto em que ocorrem, o que significa que o próprio contexto define não só se a palavra vai assumir caráter pronominal ou adverbial, mas também a sua flexão e os termos que modifica na frase. Essa abordagem demonstra certa preocupação com o contexto, mas fracassa ao pedir, no exercício, que se completem algumas frases descontextualizadas, empregando a forma adequada das palavras “quanto” e “muito”, para, em seguida, indicar a qual palavra se refere o termo empregado e como ele pode ser classificado e, no quinto exercício, a diferença entre a flexão dos advérbios e dos pronomes.

Contradizendo ainda a proposta funcional do manual do professor, os dois últimos exercícios apresentam também uma abordagem formalista dos advérbios. No sexto, a coleção apresenta novamente frases descontextualizadas para avaliação de sentido e de possibilidades do emprego do advérbio e do adjetivo nas situações apresentadas. Enquanto isso, finalizando a seção, o sétimo exercício afirma em seu enunciado que o advérbio é considerado pela gramática normativa como uma classe de palavras que não se flexiona e apresenta três frases, também descontextualizadas, para que o aluno explique o sentido construído a partir do acréscimo do sufixo –inho nos advérbios presentes, o que comprova a noção de invariabilidade dessa classe gramatical.

Em seguida, tem-se a seção Texto e enunciação, cuja proposta é a de que os textos sejam analisados do ponto de vista do discurso. Nesse sentido, a seção começa com a apresentação de um *cartum*, cujo título é Meiolândia, que é base para os cinco primeiros exercícios. De uma maneira geral, esses primeiros exercícios giram em torno da interpretação do texto misto a seguir, que, por sua vez, serve de base para as questões seguintes sobre os advérbios:

Figura 13 – *Cartum* referente à seção Texto e enunciação do capítulo sobre advérbio

Fonte: CEREJA; VIANNA; DAMIEN, 2016, v. 2, p. 244.

Sugerindo a compreensão global desse texto misto, as atividades propõem uma abordagem formalista da língua: a partir da retirada de frases do *cartum*, pede-se que os alunos indiquem, por exemplo, a referência do advérbio em cada ocorrência, a confirmação de sua invariabilidade e o seu valor semântico:

> 2. Releia as seguintes falas:
>
> É um lance meio complexo. Ando meio confuso.
>
> a. Identifique a qual palavra ou expressão se refere o termo em destaque em cada um das duas ocorrências e como ele se classifica.
> b. Qual é o sentido da palavra meio nessas frases?
> c. Reescreva as frases em seu caderno:
> • substituindo lance por situação;
> • conjugando o verbo andar na 1ª pessoa do plural;
> • substituindo confuso pela forma feminina.
> d. As alterações feitas por você implicaram alguma mudança na flexão da palavra meio?
> e. Conclua: Qual é a classificação morfológica do termo meio nessas frases?
> (CEREJA; VIANNA; DAMIEN, 2016, v. 2, p.245).

Finalizando o capítulo dos advérbios na página 246, as atividades 6, 7, 8 e 9 passam a ser sobre outro texto misto: o anúncio publicitário. De uma maneira geral, as atividades proporcionam uma reflexão global sobre as partes que compõem o anúncio abaixo: a verbal e a não verbal.

Figura 14 – Anúncio publicitário referente à seção Texto e enunciação do capítulo sobre advérbio

Fonte: CEREJA; VIANNA; DAMIEN, 2016, v. 2, p. 246.

Assim, por meio das perguntas sobre o anúncio, estimula-se o levantamento de hipóteses e a análise de escolhas linguísticas para a construção do sentido do texto. Por exemplo:

> 8. Observe as expressões o meio do nada e o centro de tudo.
> a. Levante hipóteses: Como seria um lugar “no meio do nada”?
> b. E um lugar “no centro de tudo”?
> c. Tendo em vista o sentido do texto, indique em seu caderno quais dos termos a seguir poderiam substituir cada uma dessas expressões.
> • longe •além • aquém • acolá • perto •cá
> (CEREJA; VIANNA; DAMIEN, 2016, v. 2, p.246).

Com base na análise feita, o que se percebe é que, apesar de o manual do professor propor uma visão funcionalista da língua no ensino, os exercícios que tratam dos advérbios, em sua maioria, apresentam uma visão formalista à medida que são propostas atividades com frases descontextualizadas, isoladas de seu contexto de ocorrência. A partir de duas tirinhas e de um anúncio publicitário, as atividades referentes à classe gramatical são concentradas na

análise das partes verbais e não verbais desses textos para a identificação das circunstâncias expressas pelos advérbios. Dessa maneira, a coleção didática, por sua vez, acabou desconsiderando o caráter modalizador do advérbio não só nesses textos, mas também ao excluir o trabalho com outros gêneros textuais marcados pelo caráter opinativo, como o editorial.

Nesse sentido, de acordo com os comentários feitos e, sobretudo, sob o viés sistêmico-funcional, é possível afirmar que, na coleção didática analisada, o potencial discursivo do advérbio não é aproveitado, uma vez que, presa à identificação das circustâncias, a abordagem feita não prioriza o funcionamento dessa classe gramatical no uso efetivo da língua. Em outras palavras, a abordagem não focaliza os efeitos modalizadores de sentido que a seleção de um advérbio pode produzir na interlocução, ou seja, na troca entre falantes durante a interação, observada no Sistema de Modo da Metafunção Interpessoal, o que contraria, por sua vez, o que propõe a coleção didática já em seu título: diálogo, reflexão e uso.

6.3 **Predicadores seguidos de que + oração ou justapostos no enunciado**

Nas orientações didáticas destinadas ao professor, explica-se que a iniciativa de levar determinados conteúdos para o apêndice tem como objetivo abrir espaço nos livros da coleção para a discussão de conteúdos mais relevantes e significativos para os estudantes. A partir dessa intenção, à análise sintática do período composto, que já teve bastante relevância nos estudos da gramática na escola, foi atribuído um caráter didático complementar ao ser encaixada no apêndice do volume 3 da coleção, seção que se prende à gramática tradicional normativa, sob a justificativa de que, nessa coleção, os estudos da língua voltam-se mais para as funções sociais do texto e a adaptação da linguagem a situações de comunicação diversas.

Nesse sentido, por meio das orientações didáticas, os autores defendem que, apesar de a análise das orações ter perdido seu prestígio na sala de aula, os conceitos básicos sobre elas podem auxiliar no estudo de certos tópicos importantes da gramática prescritiva e da norma-padrão. Isso envidencia que, apesar de reconhecerem que o tratamento formal do ensino do período composto é ineficaz para o desenvolvimento da capacidade discursiva do estudante, os autores adotam, de certa maneira, o mesmo tratamento ao deslocarem esse conteúdo para a parte complementar para fins de consulta: a visão a respeito do período composto não é de base funcionalista, ou seja, não propõe reflexão sobre a estrutura e o funcionamento.

No apêndice, as orações subordinadas, que se apoiam nas orações principais, são definidas, sob o critério sintático, como as que mantêm uma dependência sintática em relação à oração principal, ou seja, desempenham uma função sinstática em relação à outra. Ao mesmo tempo, pelo critério morfossintático, segundo os autores, as orações subordinadas são classificadas de acordo com o valor que podem desempenhar: um valor de substantivo, de adjetivo ou de advérbio. Sendo assim, apresenta-se a seguinte segmentação no apêndice do volume 3: orações substantivas, orações adjetivas e orações adverbiais.

6.3.1 Orações substantivas

As orações subordinadas substantivas são definidas no apêndice, pelos autores da coleção, alicerçadas no critério sintático, mas também no mórfico:

> São aquelas que têm valor de substantivo e exercem em relação à oração principal uma das funções próprias do substantivo, que pode ser de sujeito, de objeto direto, de objeto indireto, de complemento nominal, de predicativo do sujeito e de aposto. São introduzidas pelas conjunções integrantes que e se
> (CEREJA; VIANNA; DAMIEN, 2016, v. 3, p.331).

A partir do aspecto sintático da definição, as orações substantivas recebem, tradicionalmente, uma classificação, que gira em torno do aspecto sintático também, acompanhada sempre de uma frase descontextualizada como exemplo (CEREJA; VIANNA; DAMIEN, 2016, v. 3, p.332):

- a oração subordinada substantiva subjetiva é definida como “a que exerce a função de sujeito da oração principal”, que costuma apresentar “expressões como *convém*, *é bom*, *é importante*, etc”;
- a oração subordinada substantiva objetiva direta é definida como “a que exerce a função de objeto direto em relação ao verbo da oração principal”;
- a oração subordinada substantiva objetiva indireta recebe também a mesma objetividade formal da anterior: é delimitada como “a que exerce a função de objeto indireto em relação ao verbo da oração principal”;
- a oração subordinada substantiva completiva nominal, igualmente, é precisada como “a oração que exerce a função de complemento nominal em relação a um nome (substantivo, adjetivo ou advérbio) da oração principal”;

- a oração subordinada substantiva predicativa “é aquela que exerce a função de predicativo em relação ao sujeito da oração principal”;
- a oração subordinada substantiva apositiva “é aquela que exerce a função de aposto em relação a um elemento da oração principal”.

6.3.2 Orações adjetivas

As orações subordinadas adjetivas, assim como as anteriores, são explicadas a partir dos três critérios (CEREJA; VIANNA; DAMIEN, 2016, v. 3, p.333):

a) Sintático: “desempenham o papel de adjetivo em relação a um nome (substantivo ou pronome) da oração principal”;
b) Mórfico: “são introduzidas por pronomes relativos: que, quem, o qual, cujo, etc.”;
c) Semântico: “podem ser de dois tipos, de acordo com o sentido”.

Sendo assim, as orações adjetivas, elucidadas por frases também isoladas/ descontextualizadas, são conhecidas por seu caráter ora restritivo, ora explicativo:

- a oração subordinada adjetiva restritiva “é a que delimita, restringe ou particulariza o sentido de um nome da oração principal” e que, “na escrita, liga-se a o antecendente sem vírgulas”;
- a oração subordinada adjetiva explicativa “é a que acrescenta ao antecedente uma informação que já é do conhecimento do interlocutor” e que, aparecendo entre vírgulas na escrita, “pode também generalizar ou universalizar o sentido do antecedente”.

6.3.3 Orações adverbiais

Por sua vez, as orações subordinadas adverbiais são expostas, brevemente, apenas pelas perspectivas sintática e semântica: “são as que desempenham a função de advérbio em relação ao verbo da oração principal” e que, por isso, “também expressam valores semânticos

de tempo, lugar, causa, condição, etc.” (CEREJA; VIANNA; DAMIEN, 2016, v. 3, p.333). Assim, da mesma forma que o advérbio, essas orações são classificadas de acordo com as circustâncias expressas.

Nesse sentido, no apêndice da coleção, as adverbiais são classificadas, por sua vez, a partir de sua natureza semântica e morfológica e recebem as seguintes definições, seguidas também de frases descontextualizadas para exemplo (CEREJA; VIANNA; DAMIEN, 2016, v. 3, p.333-335):

- a oração subordinada adverbial temporal “é a que indica o tempo ou o momento em que se deu a ação verbal na oração principal” e “pode ser introduzida por conjunções como *quando, enquanto, assim que, mal, logo que*, etc.”;
- a oração subordinada adverbial proporcional “indica uma proporção em relação ao fato expresso na oração principal” e “pode ser introduzida pelas conjunções *à medida que, à proporção que, ao passo que*, etc.”
- a oração subordinada adverbial final expressa “uma finalidade da ação praticada na oração principal” e “pode ser introduzida por conjunções como *a fim de que, para que*, etc.”
- a oração subordinada adverbial causal manifesta “a causa do efeito expresso na oração principal” e “pode ser introduzida por conjunções como *uma vez que, porque, posto que, já que*, etc.”
- a oração subordinada adverbial comparativa revela “uma comparação em relação a um elemento da oração principal” e “pode ser introduzida por conjunções como *como, que, do que, assim como, (tanto) quanto*, etc.”
- a oração subordinada adverbial consecutiva estabelece “uma consequência, um efeito do fato mencionado na oração principal” e “pode ser introduzida por conjunções como *que (precedida de tal, tão, tanto), de modo que, de sorte que*, etc.”
- a oração subordinada adverbial condicional “expressa uma condição ou uma hipótese para que ocorra o fato expresso na oração principal” e “pode ser introduzida por conjunções como *se, desde que, contanto que, salvo se, a menos que*, etc.”
- a oração subordinada adverbial conformativa indica “uma ideia de conformidade ou de concordância entre um fato e outro expresso na oração principal” e “pode ser introduzida por conjunções como *conforme, consoante, segundo*, etc.”;
- a oração subordinada adverbial concessiva aponta “uma concessão, um fato contrário ao expresso na oração principal, porém insuficiente para anulá-lo” e “pode ser

introduzida por conjunções como *embora*, *ainda que*, *mesmo que*, *se bem que*, *por mais que*, etc.”.

A partir do levantamento realizado, é possível afirmar que o tratamento dado às orações subordinadas segue, evidentemente, um viés de base formalista: a abordagem feita pela coleção didática consiste em expor uma análise das orações subordinadas, indicando suas funções – substantivas, adjetivas ou adverbiais – em relação à oração principal. Embora as orações subordinadas sejam definidas não só pelo critério sintático, mas também pelos semântico e morfológico, a coleção valoriza as especificidades formais dessas construções sintáticas, desvalorizando o caráter argumentativo que elas podem assumir dentro do discurso.

Desse modo, o que se percebe na coleção é que a organização sintática da oração subordinada fica restrita apenas à sua relação sintática com a oração principal, sem tratar dos conteúdos que podem ser expressos por meio de valores semânticos distintos. Além disso, a ênfase dada à classificação desconsidera, também, que a oração principal assume um papel semântico fundamental na construção dos discursos dos falantes, uma vez que serve de base para a oração subordinada, o que, de certa maneira, é previsível, visto que o período composto não foi tratado no seu uso efetivo da língua, mas alocado no apêndice da coleção.

Nesse sentido, embora prometa um ensino de língua mais produtivo, a coleção didática não dá destaque ao efeito de sentido que a oração principal pode produzir no texto, uma vez que nela diferentes funções sintáticas podem ser exercidas. Dessa maneira, a partir da perspectiva sistêmico-funcional, pode-se afirmar que a oração principal não é tratada como meio de transmissão do significado interpessoal, ou seja, não se considera que é uma categoria indicativa de modalidade, capaz de estruturar relações na situação de comunicação – competência do Sistema de Modo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no desenvolvimento dos capítulos, da análise feita da orientação dada ao professor e do tratamento dado aos recursos linguísticos veiculadores de modalidade, é possível afirmar, finalmente, que a hipótese levantada na introdução desta pesquisa é confirmada, uma vez que não se transpõe a teoria do manual do professor para a prática no corpo do livro do aluno: a visão de ensino de língua adotada na coleção didática *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*, de Cereja, Vianna e Damien (2016) embora siga as orientações didáticas dadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, mas choca-se com um tratamento de língua nas atividades que não condiz com a concepção de linguagem funcional defendida pelos autores da coleção didática.

O que se percebe é que, mesmo que a coleção didática adote uma perspectiva funcional em sua parte teórica, a proposta não se concretiza em partes das atividades propostas, o que significa que os exercícios são pré-vestidos da perspectiva funcional-textual, mas apresentam modelos tradicionais. Nesse sentido, demonstrando dificuldade em relação ao rompimento do elo com a prática tradicional e o estabelecimento de uma nova relação com a pedagogia do ensino de língua, conforme proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, a coleção didática analisada desaponta no que compete ao desenvolvimento da competência discursiva do indivíduo a partir da conscientização acerca do potencial de significado dos recursos linguísticos.

Nesse sentido, a coleção didática aprovada pelo Programa Nacional do Livro Didático 2018, *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*, de Cereja, Vianna e Damien (2016), como gênero textual exclusivo do ambiente escolar, cumpre sua função no que se refere à instrução e à orientação da prática pedagógica, mas não oportuniza, conforme esperado, o uso mais consciente da língua em situações interacionais: a maioria das atividades analisadas é marcada pela retirada de frases de seus respectivos contextos para uma análise de base formalista, o que, obviamente, não dá conta de como a linguagem é usada nas interações e trocas realizadas nas situações comunicativas e não contribui para o desenvolvimento de competências essenciais para a formação de um cidadão participativo, crítico e consciente.

A negligência ao contexto de uso de um determinado enunciado demonstra, inegavelmente, que as atividades da coleção didática não se prendem às relações sociais entre os falantes durante o ato comunicativo. Dessa maneira, considerando a Metafunção interpessoal e seu Sistema de Modo, os autores da coleção didática não valorizam a noção de

que a linguagem é social e que ela só ocorre se estiver inserida na sociedade, o que indica que o livro didático não se preocupa, de fato, com o trabalho discursivo com a língua, ou seja, não adota a postura sociointeracionista de inspiração discursiva/funcional, sugerida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, no que se refere ao ensino de língua materna.

Consequentemente, sob esse viés, a coleção didática acaba não tratando da modalidade como categoria discursiva: os recursos linguísticos escolhidos dentre a lista feita por Azeredo (2013) não são tratados como elementos capazes de indicar o posicionamento do falante, o que é extremamente importante para um ensino de língua que tem como base a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa. À vista disso, a abordagem feita na coleção didática contribui para o cenário negativo da formação crítica, reflexiva e consciente dos estudantes em relação ao uso da língua: os alunos – e os professores precisam ter consciência disso também – devem reconhecer que as escolhas linguísticas feitas são carregadas de significado.

Levando em consideração esses aspectos, torna-se conveniente reafirmar que o ensino de Língua Portuguesa na escola ainda não pode ser caracterizado por ser significativo e reflexivo em decorrência da incoerência entre o que se propõe em relação às possibilidades de exploração da língua e o que se materializa durante a abordagem feita pelos materiais, como o analisado nesta pesquisa, aprovado, inclusive, pelo Programa Nacional do Livro Didático 2018. Assim, tem-se, portanto, um cenário contraditório instalado, simultaneamente, pelo alinhamento às diretrizes dadas pelos Parâmetros Curriculares de base funcional e pela abordagem de gramática que despreza a semântica dos itens linguísticos.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Hildebrando A. de. *Curso de redação*: técnicas de redação, produção de textos, temas de redação dos exames vestibulares. São Paulo: Moderna, 1998.

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

_____. *Lutar com palavras*: coesão e coerência. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

_____. *Muito além da gramática*: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial: 2007.

_____. *Língua, texto e ensino*: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. *Muito além da gramática*: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial: 2007.

AUGUSTO, Evelin Azambuja. *A expressão da modalidade em peças cariocas*: uma análise diacrônica. 2015. 106 f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Letras Vernáculas). Rio de Janeiro: UFRJ/Faculdade de Letras, 2015.

AZEREDO, José Carlos de. *Fundamentos de gramática do português*. 4. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

_____. *Iniciação à sintaxe do português*. 10. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

_____. *Gramática Houaiss de língua portuguesa*. São Paulo: Publifolha, 2014.

AZEVEDO, Claudinéia B.; TARDELLI, Marlete, C. Escrevendo e falando na sala de aula. In: GERALDI, João Wanderley; CITELLI, Beatriz. (Org.). *Aprender e ensinar com textos de alunos*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 27-49, v. 1.

BAKHTIN, Michael. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 16. ed. São Paulo, Hucitec, 2014.

BASTOS, Neusa Barbosa; DI IÓRIO, Patrícia L.; NOGUEIRA, Sônia M. Língua portuguesa e ensino (séculos XIX e XX): perspectivas historiográficas. In: HENRIQUES, Cláudio Cezar; SIMÕES, Darcília (Org.). *Língua portuguesa*: reflexões sobre descrição, pesquisa e ensino. Rio de Janeiro: Ed. Europa, 2005, p. 124-135.

BAWARSHI, Anis S.; REIFF, Mary Jo. *Gênero*: história, teoria, pesquisa, ensino. Tradução Benedito Gomes Bezerra. São Paulo: Parábola, 2013.

BECHARA, Evanildo. *Ensino da gramática. Opressão? Liberdade?*. 12. ed. – São Paulo: Ática, 2006.

_____. *Minidicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2009.

BERNARDO, Gustavo. *Redação inquieta*. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

Brasil. Ministério da Educação. *PNLD 2018*: língua portuguesa – guia de livros didáticos – Ensino Médio/ Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2017. 109 p

BUNZEN, C. *Livro didático de língua portuguesa*: um gênero do discurso. 2005, 168 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2005.

BUNZEN, Clecio & ROJO, Roxane. Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In: COSTA VAL, M. G., MARCUSCHI, V. B. (Org.). *Livros didáticos de língua portuguesa*: letramento, inclusão e cidadania. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008, p. 73-118.

CAMPOS, Rosane Cassia Santos e. O anúncio publicitário e sua construção como gênero: uma análise textual discursiva. In: DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret (Org.). *Gêneros textuais*: o que há por trás do espelho? Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2012, p. 132-139.

CARMAGNANI, Anna Maria G. A concepção de professor e de aluno no livro didático e no ensino de redação em LM e LE. In: CORACINI, Maria José Farias (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. 1. ed. Campinas, SP: Pontes, 1999, p. 127-133.

CEREJA W. R.; DAMIEN, C.; VIANNA, C. D. *Português contemporâneo*: diálogo, reflexão e uso. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

CUNHA, C. e CINTRA, L. F. L. *Breve gramática do português contemporâneo*. Lisboa: Edições João Sá da Costa, 1985.

CHARAUDEAU, P. *Discurso das mídias*. São Paulo: Contexto, 2007.

_____. *Linguagem e discurso*: modos de organização. São Paulo: Contexto, 2016.

CORACINI, Maria José Farias. A redação no livro didático e na sala de aula: criatividade e avaliação. In: CORACINI, Maria José Farias (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. 1. ed. Campinas, SP: Pontes, 1999, p. 143-151.

_____. O processo de legitimação do livro didático na escola de Ensino Fundamental e Médio: uma questão de ética. In: CORACINI, Maria José Farias (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. 1. ed. Campinas, SP: Pontes, 1999, p. 33-43.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. Perspectivas teóricas subjacentes às noções de gêneros: textuais ou discursivos? In: _____ (Org.). *Gêneros textuais*: o que há por trás do espelho? Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2012, p. 9-19.

_____. *Retextualização de gêneros escritos*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DILLINGER, Mike. Forma e função na linguística. *DELTA*, São Paulo, v.7, n.1, p. 395-407, 1991.

DIONÍSIO, Angela Paiva ; BEZERRA, Maria Auxiliadora. *O Livro didático de português:* múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

DUARTE, Maria Eugênia Lammoglia. Sobre O ensino da gramática nos níveis fundamental e médio: por que, quando e como?. *Revista Matraga*, v. 19, n. 30: 41-60, UERJ, 2012, p. 41-56.

EGGINS, Suzanne. *An introduction to Systemic Functional Linguistics*. New York; London: Continuum, 2004.

FARACO, Carlos Alberto. As sete pragas do ensino de português. *Revista Construtora*, ano 3, n. 1, p. 5-12, 1975.

FARACO, CARLOS ALBERTO; TEZZA, Cristóvão. *Prática de texto para estudantes universitários*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

FARIA, Pablo Picasso Feliciano de. *Os PCN e a aula de Português*. Campinas: UNICAMP, 2006. Disponível em: <http://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/p00008.htm>. Acesso em: 15 de abr. 2018.

FÁVERO, Lopes Leonor; ANDRADE, Maria Lucia C. V. O; AQUINO, Zilda G. O. *Oralidade e escrita perspectivas par ao ensino de língua materna*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FERRAREZI Júnior, Celso; CARVALHO, Robson Santos de. *Produzir textos na educação básica*: o que fazer, como fazer. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

FIORIN, José Luiz; PLATÃO, Francisco. *Para entender o texto*: leitura e redação. São Paulo: Ática, 2007.

FUZER, C.; CABRAL, S. R. S. *Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2014.

GERALDI, João Wanderley. (Org.). *O texto na sala de aula.* Cascavel: ASSOESTE, 1984.

_____. *Linguagem e ensino*: exercícios de militância e divulgação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

_____. *Portos de passagem.* São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERALDI, João Wanderley; CITELLI, Beatriz. (Org.). *Aprender e ensinar com textos de alunos*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011, v. 1.

GUEDES, Paulo Coimbra. *A formação do professor de português*: que língua vamos ensinar?. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

GOUVEIA, C. *Texto e gramática: uma introdução à Linguística Sistêmico-Funcional*. Rio de Janeiro: Matraga, 2009, v. 16, n. 24, pp; 13-47. Disponível em: <http://www.pgletras.uerj.br/matraga/matraga24/arqs/matraga24a01.pdf>. Acesso em: 08 out. 2017.

GRIGOLETTO, Marisa. Leitura e funcionamento discursivo do livro didático. In: CORACINI, Maria José Farias (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. 1. ed. Campinas, SP: Pontes, 1999. p. 67 – 77.

HENRIQUES, Cláudio Cezar. Gramática e cidadania em salas de aula brasileiras. In: _____; SIMÕES, Darcília (Org.). *Língua e cidadania*: novas perspectivas para o ensino. Rio de Janeiro: Ed. Europa, 2004, p. 53-62.

HALLIDAY, M. A. K. *Spoken and written language.* Oxford: Oxford University Press, 1989.

_____. *An Introduction to functional grammar.* Hodder Education, 1994.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, H. *Language, context and text*: aspects of a language in a social-semiotic perspective. Oxford: Oxford University, 1989.

HALLIDAY, M. A. K.; MATHIESSEN C. M. I. M. *An introduction to function grammar*. 3. ed. London: Routledge, 2004.

HASAN, Ruqaiya. Language and society in a systemic functional perspective. In: HASAN, R.; MATTHIESSEN C.; WEBSTER, J. J. *Continuing discourse on language.* London: Equinox Publishing LTD, 2005. p. 55-78.

HASAN, R.; MATTHIESSEN C.; WEBSTER, J. J. *Continuing Discourse on Language.* London: Equinox Publishing, 2005. p. 55-78.

HORIKAWA, A. Y.; JARDILINO, J. L. A formação de professores e o livro didático: avaliação e controle dos saberes escolares. *Revista Lusófona de Educação*, v. 15, p. 147–162, 2010.

KOCH, Ingedore V. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 2015.

KOCH, Ingedore V. e ELIAS, Vanda M. *Ler e escrever*: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2015.

LEAL, T.; MORAIS, A. *A argumentação em textos escritos*: a criança e a escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MAIA, Maria Christina de Motta. O trabalho com o texto e a intertextualidade. In: CEZAR, M., BITTENCOURT, BARROS, L. (Org.). *Entre as fronteiras da Linguagem*. Rio de Janeiro, Lidador, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Exercícios de compreensão ou copiação nos manuais de ensino de língua?. *Revista em Aberto*. Brasília: INEP-MEC, 1996.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. O tratamento da oralidade nos PCN de língua portuguesa de 5ª a 8ª séries. *Scripta*, [S.l.], v. 3, n. 4, p. 114-129, mar. 1999. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/10280>. Acesso em: 15 abr. 2018.

_____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). *Gêneros textuais & ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p. 19-38.

_____. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (Org.). *Gêneros textuais*: reflexões e ensino. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 17-32. (Estratégias de Ensino; 25).

MARQUES, Allana Cristina Moreira; MESQUITA, Elise Maria De Carvalho. *A produção textual nas aulas de língua portuguesa no Ensino Médio*: escrita e reescrita. Uberlândia, MG: Revista Horizonte Científico: Uberlândia, 2012. V. 6, n. 2 – 1. sem. 2012. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/horizontecientifico/article/view/17813/11870>. Acesso em: 10 abr. 2018.

MARSARO, F. P. *Projeto gráfico-editorial em livros didáticos de Língua Portuguesa*: legível e bem ilustrado?. 2010. 71 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) - Universidade Estadual de Campinas: São Paulo, 2010.

MARTIN, J.R. *Context*: register, genre and ideology. English text - systems and structure**.** Philadelphia/Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1992.

_____. *Grammar meets genre*: reflections on the Sydney School. Department of Linguistics, University of Sidney, ago. 2000. p. 1-5. (Mimeo).

MARTIN, J. R.; ROSE, D. *Genre relations*: mapping culture. London: Equinox, 2008.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. *Ensaios para uma sócio-história do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MOTTA-ROTH, D.; HEBERLE, V. M. O conceito de estrutura potencial do gênero de Ruqayia Hasan. In: MEURER, J.L., BONINI, A., MOTTA-ROTH, D. (Org.). *Gêneros*: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 12-28.

MUNAKATA, K. *Livro didático e formação do professor são incompatíveis?*. In: MARFAN, M. A. (Org.). *Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação*: formação de professores. Brasília: MEC, SEF, 2002. v. 1.

MUSSIO, Simone Cristina. Um olhar alteritário em Bakhtin: o estudo do enunciado como forma de diálogo. *Revista SOLETRAS*, [S.l.], n. 30, p. 178-190, dez. 2015. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/ojs/index.php/soletras/article/view/16522/15928>. Acesso em: 13 mar. 2018.

NEVES, Maria Helena de Moura. *A gramática funcional*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

NEVES, Maria Helena de Moura. *A polissemia dos verbos modais ou falando de ambiguidades*. Alfa 44, São Paulo: 2000.

PEREIRA, Bruno Gomes. *Conhecendo a linguística sistêmico-funcional*. Rio de Janeiro: Trabalho apresentado no XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA, 2015. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/xix_cnlf/completo/conhecendo_BRUNO.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2017.

PEREIRA, Yara Goes Monteiro Alexandre. *Dos PCN – Língua Portuguesa à sala de aula*: trajetória discursiva. 2005. 149 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual Paulista. São Paulo, 2005.

RAMALHO, V. C. V. S. *Discurso e ideologia na propaganda de medicamentos*: um estudo crítico sobre mudanças sociais e discursivas. Tese (Doutorado) - IL/LIP: UNb, 2008.

RANGEL, E. Livro didático de língua portuguesa: o retorno do recalcado. In: DIONISIO, A.; BEZERRA. M. A. *O livro didático de português*: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

RAZZINI, M. P. G. O livro didático e a memória das práticas escolares. In: MARFAN, M. A. (Org.). *Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação:* formação de professores. Brasília: MEC, SEF, 2002. v. 1.

REINALDO, Maria Augusta G. de M. A orientação para produção de texto. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). *O livro didático de português*: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003, p. 89-101.

ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 52. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2014.

RODRIGUES, Roberta Frago. *A estrutura temática em A Hora da Estrela*. Uberlândia, MG: Revista Eletrônica de Linguística, 2012. v. 6, n. 1, 1. sem. 2012. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/viewFile/14511/10568>. Acesso em: 09 set. 2017.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J.L., BONINI, A., MOTTA-ROTH, D. (Org.). *Gêneros*: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 152-183.

SANTOS, Leonor W. dos. O ensino de língua portuguesa e os PCN. In: PAULIUKONIS ; GAVAZZI (Org.). *Da língua ao discurso*: reflexões para o ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 173-184.

_____. *O ensino de Língua Portuguesa: PCN e livros didáticos em questão*. Diadorim: revista de estudos linguísticos e literários, [S.l.], v. 6, nov. 2012. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/diadorim/article/view/3888>. Acesso em: 10 maio 2018.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 2006.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SCHLEE, Magda. Bahia. O finito e a modalidade em editoriais de jornal. In: 33rd International Systemic Functional Congress, 2007, São Paulo. *Proceedings of the 33rd International Systemic Functional Congress*, 2007. p. 1007-1020.

_____. Breve abordagem da categoria discursiva modalidade. *Revista da Academia Brasileira de Filologia*, v. 9, p. 157-169, 2011.

SCHWARTZ, C. M. ; OLIVEIRA, A. P. G. *A avaliação da escrita no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)*. ANPED 33ª Reunião Anual ANPED, 2010. p. 1-16.

SILVA, Elizabeth Maria; ARAÚJO, Denise Lino. *Redação no vestibular*: efeito retroativo da noção de gêneros textuais. Trabalhos em Linguística Aplicada, [S.l.], v. 48, n. 1, p. 133-152, abr. 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8645260>. Acesso em: 31 mar. 2018.

SIMÕES, Darcilia. COSTA, Manuel Ferreira da. DUTRA, Vânia Lúcia R. Ensino da língua nacional: reflexões teóricas e prática didática. In: HENRIQUES, Cláudio Cezar; SIMÕES, Darcília (Org.). *Língua portuguesa*: reflexões sobre descrição, pesquisa e ensino. Rio de Janeiro: Ed. Europa, 2005, p. 255-273.

SIPPERT, L. Crenças subjacentes às concepções de texto no ensino de Língua Portuguesa. In: *Formas e linguagens*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, ano 1, n. 4, out./dez, 2002. p.181 -199.

SOARES, Magda. Que professores de português queremos formar?. *Revista Movimento*, n. 3, p. 149-55, 2001.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura.* Porto Alegre: Artes médicas, 1998, p. 83-87.

SOUZA, Deusa Maria. Autoridade, autoria e livro didático. In: CORACINI, Maria José Rodrigues Farias (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. 1. ed. Campinas, SP: Pontes, 1999. p. 27-31.

_____. Gestos de censura. In: CORACINI, Maria José Rodrigues Farias (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. 1. ed. Campinas, SP: Pontes, 1999. p. 57-64.

_____. Ideal de escrita e livro didático. In: CORACINI, Maria José Farias (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. 1. ed. Campinas, SP: Pontes, 1999. p. 135-141.

STEFFLER, A. *Os verbos modais do português sob uma perspectiva de traços funcionais*. 2013. 91 f. Dissertação (Mestrado). Maringá: Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Para que ensinar teoria gramatical. *Revista De Estudos Da Linguagem*, [S.l.], v. 10, n. 2, p. 135-231, dec. 2002. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/2340>. Acesso em: 19 maio 2018.

_____. *Gramática e interação*: uma proposta para o ensino de gramática. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

UCHÔA, Carlos Eduardo Falcão. Texto e ensino: análise da variação linguística na narrativa literária. *Confluência - Revista do Instituto de Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Liceu Literário Português, 24, 83-97, 2. sem. 2002.

VIAN JUNIOR, Orlando. *Conceito de gênero e análise de textos de vídeos institucionais*. 1997. 129 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Pontífica Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1997.

VIAN JR, Orlando; LIMA-LOPES, Rodrigo. A perspectiva teleológica de Martin para a análise de gêneros textuais. In: MEURER, J.L., BONINI, A., MOTTA-ROTH, D. (Org.). *Gêneros*: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ZANUTTO, Flávia; OLIVEIRA, Neil Armstrong Franco de. O gênero redação de vestibular: o que prova essa (re)produção textual?. *Mathesis — Revista de Educação*, v. 5, n. 1, p. 83-103, jan./jun. 2004.

ANEXOS

Anexo A – Abordagem sobre verbo

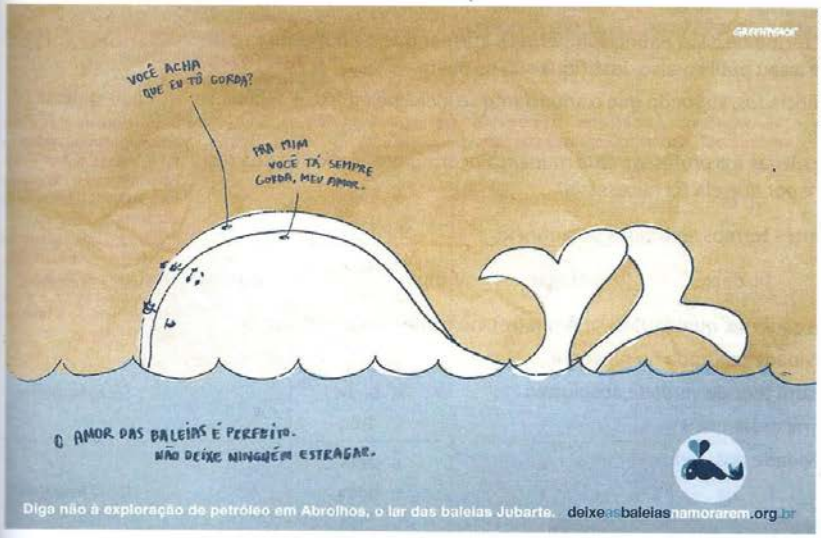
LÍNGUA E LINGUAGEM

O verbo (I)

FOCO NO TEXTO

LÍNGUA e LINGUAGEM

Leia o texto a seguir.



Greenpeace/Almap BBDO

(Disponível em: http://aletp.com/2011/08/greenpeace-deixem-as-baleias-namorarem/. Acesso em: 15/12/2015.)

1. Observe a parte não verbal do anúncio.

a. Quais características do desenho permitem identificar qual é a baleia macho e qual é a baleia fêmea? O contorno dos lábios, mais carnudos, e os cílios alongados na baleia fêmea.

b. Qual é a diferença, quanto ao tamanho, entre a baleia macho e a baleia fêmea?

b) A baleia fêmea é maior que a baleia macho.
Professor: Essa é uma das características das baleias jubarte: a fêmea é maior que o macho.

c. No logo da campanha, o esguicho que sai das baleias tem um formato específico. Qual é esse formato e qual é a relação dele com o anúncio?
O formato de um coração, que alude à ideia do amor entre as baleias.

2. Releia as falas das baleias:

REGISTRE NO CADERNO

"Você acha que eu *tô* gorda?"
"Pra mim você *tá* sempre gorda, meu amor."

O estereótipo da beleza associada à magreza, como se estar gordo fosse necessariamente um problema ou uma característica negativa. O anúncio brinca com essa ideia porque pressupõe que, para as baleias, estar gordo é algo desejável.

a. O anúncio brinca com um estereótipo de beleza muito difundido atualmente. Qual é esse estereótipo e como o anúncio o aborda?

b. As formas em destaque são típicas da fala e pertencem a um mesmo verbo. Qual é esse verbo e como elas seriam representadas em uma escrita formal? *estar; estou* e *está*

c. Deduza: Por que o anúncio optou por escrevê-las dessa forma? Porque representa uma conversa informal entre um casal, e essa é a forma mais comum em conversas informais atualmente.

d. Complete, em seu caderno, a frase a seguir com o mesmo verbo, imaginando que ela foi dita pela baleia macho.

Na verdade, nós dois ▬ gordos. *tamos* ou *estamos*

3. Releia os enunciados a seguir.

"Não deixe ninguém estragar."
"Diga não à exploração de petróleo em Abrolhos."
"Deixe as baleias namorarem."

REGISTRE NO CADERNO

a. Quem é o anunciante? O Greenpeace.

b. Quem é o público-alvo? A sociedade em geral.

c. Identifique qual termo de cada enunciado permite afirmar que o anunciante se dirige diretamente a seu público-alvo. Justifique sua resposta. *deixe, diga* e *deixe*, formas que se dirigem diretamente à 2ª pessoa do discurso.

d. Reescreva os enunciados, supondo que o anunciante se inclui neles, isto é, fala na 1ª pessoa do plural. "Não deixemos ninguém estragar." "Digamos não à exploração de petróleo em Abrolhos." "Deixemos as baleias namorarem."

e. Discuta com os colegas e o professor: Que mudança ocorreu nos verbos na sua resposta do item *d* e por que ela foi necessária?

3. e) Houve mudanç terminações dos verb foi acrescido o final Essa inserção é neces para marcar a 1ª pess plural.
Professor: Comente c alunos que essa é um características do ve a flexão de pessoa — essa terminação é de nada *desinência*.

4. Considere os seguintes termos, extraídos do anúncio.

I. acha II. é III. deixe IV. estragar V. diga VI. namorarem

Identifique, em seu caderno, qual (quais) se refere(m), no contexto do anúncio, a:

a. uma ação ou atividade realizada no presente; I

b. uma afirmação com teor de verdade absoluta; II

c. um pedido ou uma ordem; III; V

d. uma ação ou atividade possível. IV; VI

REFLEXÕES SOBRE A LÍNGUA

No anúncio estudado, você viu que algumas palavras, tais como *acha, é, deixe, estragar, diga* e *namorarem*, fazem referência a ações, atividades, estados; instituem ordens e pedidos ou constroem a possibilidade da ocorrência de um fato. Essas palavras são chamadas *verbos*, a classe de palavras em torno da qual se formam as orações que construímos em nossos textos.

Do ponto de vista semântico, os verbos podem ser conceituados desta forma:

> **Verbo** é a palavra que expressa ações, atividades, estados, eventos ou fenômenos.

Do ponto de vista morfológico, os verbos em língua portuguesa se dividem entre os de 1ª, de 2ª e de 3ª conjugação, dependendo da vogal temática, isto é, da vogal que aparece na terminação dos verbos.

A raiz da palavra contém o sentido do verbo e a vogal temática (VT) determina sua conjugação. Acrescidos da desinência *r*, forma-se o infinitivo:

	RAIZ	VT	DESINÊNCIA	INFINITIVO
1ª conjugação	and	a	r	andar
2ª conjugação	vend	e	r	vender
3ª conjugação	part	i	r	partir

Ainda do ponto de vista morfológico, os verbos, assim como os pronomes, são palavras que se flexionam em pessoa (1ª, 2ª e 3ª) e número (singular e plural). Além dessas flexões, os verbos também variam segundo o tempo (passado, presente e futuro) e o modo (indicativo, subjuntivo, imperativo).

Cada uma dessas flexões do verbo é representada por uma desinência, isto é, uma terminação específica. Veja, a título de exemplo, a formação do tempo futuro do presente no modo indicativo.

PESSOA DO DISCURSO	RADICAL + VT	DESINÊNCIA MODO-TEMPORAL	DESINÊNCIA NÚMERO-PESSOAL
1ª singular (eu)	and a vend e part i	r r r	ei ei ei
2ª singular (tu)	and a vend e part i	r r r	ás ás ás
2ª singular (você) / 3ª singular (ele) / 1ª plural (a gente)	and a vend e part i	r r r	á á á
1ª plural (nós)	and a vend e part i	r r r	emos emos emos
2ª plural (vós)	and a vend e part i	r r r	eis eis eis
2ª plural (vocês) / 3ª plural (eles)	and a vend e part i	r r r	ão ão ão

No apêndice deste volume, você encontra, para fins de consulta, as formações de todos os tempos verbais segundo as regras da gramática normativa.

O *tu* e o *vós*

Você viu, na unidade anterior, que os pronomes pessoais *tu* e *vós* têm sido cada vez menos utilizados na 2ª pessoa do singular e do plural no português brasileiro.

Em épocas mais antigas, entretanto, eles foram amplamente utilizados, com os verbos devidamente conjugados na 2ª pessoa, como na obra *Memórias póstumas de Brás Cubas*, estudada na seção **Literatura** deste capítulo:

> "Tu que me *lês*, se ainda *fores* viva, quando estas páginas vierem à luz – tu que me *lês*, Virgília amada, não *reparas* na diferença entre a linguagem de hoje e a que primeiro empreguei quando te vi? *Crê* que era tão sincero então como agora; a morte não me tornou rabugento, nem injusto.
>
> – Mas, *dirás* tu, como é que *podes* assim discernir a verdade daquele tempo, e exprimi-la depois de tantos anos?"
>
> (op. cit., p. 101.)

Os tempos verbais

Tradicionalmente, as gramáticas normativas conjugam os verbos em diferentes tempos verbais, como você pode ver, resumidamente, ao lado nas pessoas mais utilizadas atualmente no português brasileiro: eu, você/ele, nós, vocês/eles. Os exemplos representam os verbos regulares, isto é, aqueles cujos radicais não sofrem alteração quando conjugados.

Quanto às funções de cada tempo verbal, você verá no próximo capítulo que, assim como acontece com os modos verbais, elas vão depender das situações de comunicação em que se inserem os textos.

Os modos verbais

O modo verbal indica uma escolha feita pelo falante sobre o enunciado que profere, isto é, a escolha do modo verbal dá indícios de como o enunciador avalia o que está dizendo. Tradicionalmente, as gramáticas normativas dividem os modos verbais da seguinte maneira:

- **Modo indicativo:** utilizado para fazer referência a conteúdos que julgamos acontecerem de fato na realidade.

O amor das baleias *é* perfeito.
Empresas *exploram* petróleo em Abrolhos.

- **Modo subjuntivo:** utilizado para fazer referência a situações imaginárias, que não necessariamente correspondem ao que acontece de fato, mas que podem ser úteis para a reflexão.

Espero que as empresas *contribuam* para a reprodução das baleias.
Se o homem não *colaborar*, as baleias sofrerão as consequências.

- **Modo imperativo:** utilizado para dar ordem ou fazer um pedido diretamente ao interlocutor.

Deixe as baleias namorarem.
Diga não à exploração de petróleo em Abrolhos.

Ao longo de nossos estudos e especialmente no próximo capítulo, você verá que essas definições não são inflexíveis e que, assim como acontece com os tempos verbais, há mudança nas funções de cada modo, dependendo dos contextos específicos de produção e das demais palavras que combinamos com os verbos em nossos enunciados.

Tempos do modo indicativo

Presente: *canto, canta, cantamos, cantam*
vendo, vende, vendemos, vendem
parto, parte, partimos, partem
Pretérito perfeito: cantei, cantou, cantamos, cantaram
vendi, vendeu, vendemos, venderam
parti, partiu, partimos, partiram
Pretérito imperfeito: cantava, cantava, cantávamos, cantavam
vendia, vendia, vendíamos, vendiam
partia, partia, partíamos, partiam
Pretérito mais-que-perfeito: cantara, cantara, cantáramos, cantaram
vendera, vendera, vendêramos, venderam
partira, partira, partíramos, partiram
Futuro do presente: cantarei, cantará, cantaremos, cantarão
venderei, venderá, venderemos, venderão
partirei, partirá, partiremos, partirão
Futuro do pretérito: cantaria, cantaria, cantaríamos, cantariam
venderia, venderia, venderíamos, venderiam
partiria, partiria, partiríamos, partiriam

Tempos do modo subjuntivo

Presente: cante, cante, cantemos, cantem
venda, venda, vendamos, vendam
parta, parta, partamos, partam
Pretérito imperfeito: cantasse, cantasse, cantássemos, cantassem
vendesse, vendesse, vendêssemos, vendessem
partisse, partisse, partíssemos, partissem
Futuro: cantar, cantar, cantarmos, cantarem
vender, vender, vendermos, venderem
partir, partir, partirmos, partirem

Tempos do modo imperativo

Afirmativo: cante, cantemos, cantem
venda, vendamos, vendam
parta, partamos, partam
Negativo: não cante, não cantemos, não cantem
não venda, não vendamos, não vendam
não parta, não partamos, não partam

Formas nominais dos verbos

Infinitivo: cantar, vender, partir
Gerúndio: cantando, vendendo, partindo
Particípio: cantado, vendido, partido

APLIQUE O QUE APRENDEU

1. Leia a seguir um trecho de uma notícia.

REGISTRE NO CADERNO

Bebês trocados em maternidade agora vivem grudados, diz mãe

A doméstica Rita da Silva, 38, teve seu bebê trocado na Santa Casa de Votorantim (a 105 km de SP) em 2004. [...] Por decisão judicial, ela ficou com os dois.

(Disponível em: http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2015/05/1628809-bebés-trocados-em-maternidade-agora-vivem-grudados-diz-mae.shtml. Acesso em: 10/1/2016.)

a. Reescreva o trecho como se a notícia falasse de Rita e seu marido. Comece por "A doméstica Rita da Silva, 38, e seu marido...". tiveram seu bebê trocado na Santa Casa de Votorantim em 2004. Por decisão judicial, ficaram com os dois.

b. Reescreva o trecho como se a própria Rita estivesse contando o fato. Comece por "Eu, Rita da Silva, ...". tive meu bebê trocado na Santa Casa de Votorantim em 2004. Por decisão judicial, fiquei com os dois.

c. Reescreva o trecho como se Rita e seu marido estivessem contando o fato. Comece por "Nós...". tivemos nosso bebê trocado na Santa Casa de Votorantim em 2004. Por decisão judicial, ficamos com os dois.

2. Agora leia um trecho de outra notícia:

Um garoto australiano virou hit entre fãs de críquete após ser flagrado pelas câmeras comendo uma melancia inteira – incluindo a casca – durante um jogo em Melbourne, na Austrália.

Mitchell Schibeci, apelidado de "garoto melancia", afirmou que planejou a prática estranha para conseguir ter seu rosto estampado no telão da partida.

(Disponível em: http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2016/01/160104_garoto_melancia_ab. Acesso em: 10/1/2016.)

2. a) virei hit entre fãs de críquete após ser flagrado pelas câmeras comendo uma melancia inteira – incluindo a casca – durante um jogo de críquete em Melbourne, na Austrália. Fui apelidado de "garoto melancia". Planejei essa prática para conseguir ter meu rosto estampado no telão da partida.

2. b) australianos viraram hit entre fãs de críquete após serem flagrados pelas câmeras comendo uma melancia inteira – incluindo a casca – durante um jogo de críquete em Melbourne, na Austrália. Foram apelidados de "garotos melancia". Afirmaram que planejaram a prática estranha para conseguir ter seus rostos estampados no telão da partida.

a. Reescreva o trecho como se o próprio garoto estivesse contando o fato. Comece por "Eu...".

b. Reescreva o trecho como alguém que presenciou o fato e soubesse que não apenas um, mas dois garotos realizaram o feito. Comece por "Dois garotos ...".

3. Observe as formas verbais em cada um dos itens das questões anteriores e discuta com os colegas e o professor:

a. O que aconteceu com grande parte delas? A maioria delas foi modificada, tendo suas terminações alteradas para *-m, -ei, -mos*.

b. Por que isso aconteceu? Em razão da mudança das pessoas do discurso: 1ª do singular ou do plural; 3ª do singular ou do plural.

4. Leia a seguir trechos de duas canções.

Cada cigarro leva 1 ano de sofrimento.
Ela manda um maço, e de novo ta pronta pro arrebento.
Ri com os "traveco" no breu, com o vulgo que a rua deu.
Entra no carro se lembrando das amigas que morreu.

("Rua Augusta". Casp/Emicida. © Laboratório Fantasma © Warner Chappel Edições Musicais)

Eu não quis
Te fazer infeliz
Não quis
Por tanto não querer
Talvez fiz.

("Partir, andar". Hebert Vianna. © Edições Musicais Tapajós).

Nos dois trechos há formas verbais que estão em desacordo com a norma-padrão.

a. Identifique quais são elas e que formas verbais as substituiriam segundo as regras de conjugação verbal. Justifique sua resposta.

b. As regras pelas quais essas formas verbais estão em desacordo com a norma-padrão são diferentes. Justifique essa afirmativa e indique quais são essas regras.

c. Tendo em vista os contextos em que essas formas ocorrem, deduza: Por que os autores optaram por elas? Justifique sua resposta com elementos do texto.

Para rimar com os versos anteriores (breu/deu/morreu; quis/infeliz/fiz) e manter o ritmo e a cadência musical, já que se trata de canções.

4. a) *Morreu* e *fiz*, seguindo as regras de conjugação, seriam substituídas por *morreram* (3ª pessoa do plural, *as amigas*, elas) e *fiz* por *tenha feito* (modo subjuntivo sugerido pelo termo *talvez*).

4. b) No 1º caso, a conjugação de pessoa difere da norma, pois o verbo está conjugado na 3ª pessoa do singular e não do plural, como seu referente *amigas*. No 2º caso, o modo da conjugação difere da norma, pois o verbo está conjugado no modo indicativo e não no subjuntivo, como sugere o termo *talvez*, indicador de possibilidade.

REGISTRE NO CADERNO

Formas compostas e locuções verbais

Leia este cartum de Angeli:

© Angeli - Folha de S. Paulo

- Estranho! Tenho sensação de que não são eles que estão vindo, mas nós que estamos indo!

O cartum reproduz a suposta fala de uma pessoa rica em relação à aproximação entre as camadas ricas e pobres da sociedade: ao dizer "não são eles que estão vindo, mas nós que estamos indo", um dos ricos sugere que, em vez de a diminuição da distância se dar porque os mais pobres estão tendo oportunidades de melhorar suas vidas, são os mais ricos que estão empobrecendo. "Estão vindo" e "estamos indo" são locuções verbais.

Nas locuções verbais, o verbo auxiliar é conjugado e o verbo principal assume uma das formas nominais: gerúndio, infinitivo ou particípio. Os verbos auxiliares mais comuns são *ser, estar, ir, ter* e *haver*. Quando *ter* ou *haver* vem junto com o particípio do verbo principal, forma-se um tempo composto. É o caso, por exemplo, da forma *tenha feito*, discutida no exercício da seção anterior.

APLIQUE O QUE APRENDEU

Leia a tira a seguir.

1. Observe as personagens.

a. Quais sentimentos as expressões faciais de Calvin revelam? Surpresa, irritação, indignação.

b. Quais sentimentos as expressões faciais da mãe de Calvin revelam? Perplexidade, espanto.

2. Em sua fala, Calvin enumera acontecimentos em um passado recente, em um passado anterior a esse passado recente, no presente e na formulação de afirmações assertivas ou hipóteses futuras.

REGISTRE NO CADERNO

Relacione, em seu caderno, cada um desses tempos às formas verbais. Se julgar necessário, consulte o quadro de tempos verbais ou o apêndice da página 340.

a. presente "é"; "Dizem"; "lançamos"; "estão prendendo"; "está deixando"

b. passado recente "ouvi"

c. passado anterior ao passado recente "tinha falado"

d. afirmações assertivas ou hipóteses futuras "vai derreter"; "vai ter batido"; "acontecer".

Releia o seguinte trecho e responda às questões de 3 a 5.

4. d) "Dizem que os poluentes que lançaríamos...". O uso do futuro do pretérito coloca em dúvida a afirmação feita, como se o enunciador se eximisse da responsabilidade pelo que está sendo dito.
Professor: Comente com os alunos que esse uso é mais comum combinado com a forma verbal anterior no pretérito perfeito: "Disseram que lançaríamos...".

"Dizem que os poluentes que nós lançamos no ar estão prendendo o calor solar"

4. a) "Estão dizendo que...". O uso da locução verbal com gerúndio dá ideia de repetição, de que muitas pessoas disseram muitas vezes e aumenta a repercussão da notícia.

3. A forma verbal *lançamos* é igual no presente e no pretérito perfeito do modo indicativo. Levante hipóteses: Qual é o tempo verbal e o sentido que adquire essa forma no enunciado lido? Justifique sua resposta com base na construção dos sentidos do texto.
Como todos os demais verbos estão no presente, *lançamos* também está, com o sentido de algo que vem acontecendo repetidamente.

4. Discuta com os colegas e o professor: Como ficariam as falas das personagens e quais mudanças de sentido ocorreriam no contexto da tirinha se fizéssemos as seguintes substituições nos tempos verbais?

a. Troca da forma *dizem* por uma locução verbal formada pelo presente do verbo *estar* + gerúndio do verbo *dizer*;

b. troca da forma *dizem* pelo pretérito perfeito do indicativo;
"Disseram...". Situa o que foi dito pelas pessoas em um passado pontual, minimizando a repercussão da notícia.

c. troca da forma *lançamos* por uma locução verbal formada pelo presente do verbo *ter* + particípio do verbo *lançar*;
c) "Dizem que os poluentes que temos lançado...". O uso da locução reforça a ideia de que o lançamento é realizado repetidas vezes.

d. troca da forma *lançamos* pelo futuro do pretérito do indicativo;

e. troca da forma *estão prendendo* pelo presente do indicativo simples.
"Dizem que os poluentes... prendem...". Minimiza o caráter repetitivo da ação de prender.

5. Releia todas as substituições feitas por você na questão 4 e conclua: Qual delas apresenta uma mudança de sentido que não apenas ameniza ou reforça o sentido original, mas de fato altera o que foi dito na tira? A alteração do item *d*, uma vez que coloca em dúvida o que anteriormente era dado como certo.

5. Professor: Comente com os alunos que, apesar de as demais mudanças serem sutis e até mesmo passarem despercebidas, dependendo do contexto, é importante estar atento às diferentes possibilidades de sentido, pois essas nuances podem causar ruídos na comunicação caso o enunciador não as perceba e o destinatário, sim; ou vice-versa.

6. A mãe de Calvin parece não concordar com as reivindicações dele.

a. Qual quadrinho permite chegar a essa conclusão?
O último, com a fala da mãe.

b. Qual argumento a mãe de Calvin utiliza para sugerir que ele não tem razão de reclamar?
O de que ele mesmo não toma nenhuma atitude que contribua para mudar essa realidade.

c. E qual argumento Calvin, por sua vez, utiliza para se justificar?
O de que ele nunca foi informado de que andar muito de carro estaria relacionado ao efeito estufa e suas consequências.

TEXTO E ENUNCIAÇÃO

Leia a seguir um cartum da Graúna, uma das personagens do cartunista brasileiro Henfil.

(Disponível em: https://paginadozero.wordpress.com/tag/henfil/. Acesso em: 10/1/2016.)

1. No enunciado principal do cartum, lê-se: "Queremos o poder!". Em uma primeira leitura, o que se entende pelo termo *poder*? A qual classe de palavras ele pertence? O sentido de "governo, autoridade". Substantivo.

2. Ao ler os balões com a fala da Graúna, há uma mudança de perspectiva.
   a. O que a Graúna está fazendo nas várias cenas do cartum? Está conjugando o verbo *poder*.
   b. Que novo sentido ganha o termo *poder* nesse contexto? A qual classe de palavras ele pertence? Trata-se, nesse caso, do verbo nominalizado. O poder no sentido de "ter a possibilidade", ter autorização e/ou liberdade para fazer o que se deseja.

3. Henfil viveu o auge de sua carreira à época da ditadura militar, tendo sido um grande defensor da redemocratização do Brasil nesse período. Leia o boxe "Henfil e as Diretas Já" e responda às questões.
   a. Em que pessoa, tempo e modo verbal está a forma *queremos* do enunciado principal do cartum? 1ª pessoa do plural, presente do indicativo.
   b. Levante hipóteses: Quem essa pessoa do discurso representa no contexto do cartum? A sociedade civil como um todo, a população em geral.
   c. Qual o sentido do "poder" que essas pessoas queriam no período mencionado? O de "governo", no sentido de tomar as rédeas do país, podendo escolher seus representantes.

4. Durante o regime militar, havia a repressão e a censura, conduzida por um órgão que analisava os textos e não permitia a publicação daquilo que, do ponto de vista dos censores, incitava qualquer ação contra o governo. Observe as expressões da Graúna na sequência do cartum.
   a. Que sentimento essas expressões revelam? A Graúna esboça um sorriso maroto, como se estivesse disfarçando algo enquanto sai de cena.
   b. Explique: Qual efeito de sentido tem o fato de a Graúna conjugar o verbo *poder* nesse contexto?

A conjugação do verbo *poder* pela Graúna é utilizada por Henfil como uma estratégia para driblar a censura: o enunciado principal, isoladamente, seria censurado. Contudo, quando a personagem entra, ela modifica os sentidos do texto, dando um novo sentido à palavra *poder*. Assim, o texto não deixa de registrar a insatisfação popular com o poder, porém de tal forma que evita problemas com a censura.

Henfil e as Diretas Já

Diretas Já foi um movimento realizado no Brasil com início em 1983, quando o país ainda vivia sob a ditadura militar. Os militares previam o fim de seu governo, porém propunham que a eleição de 1984 para a presidência ainda fosse realizada de modo indireto, pelos membros do colégio eleitoral. Insatisfeita, a população saiu às ruas exigindo que a eleição fosse direta, isto é, se efetivasse pelo voto popular. Henfil foi grande entusiasta do movimento, criador do título *Diretas Já*. O cartunista morreu em 1988, um ano antes da eleição direta para a presidência de 1989, a primeira desde 1960 no Brasil.

Paulo Leite/ Estadão Conteúdo

Anexo B – Abordagem sobre o advébio

LÍNGUA E LINGUAGEM

O advérbio

FOCO NO TEXTO

Leia a tira a seguir.

© Angeli - Ozzy Tirex e mais uma cambada de bichos de estimação - Cia. das Letras - São Paulo.

1. Os três quadrinhos que compõem a tirinha lida retratam tempos e lugares diversos.

a. Quando se passam os acontecimentos retratados nos dois primeiros quadrinhos? Nas férias de Ozzy.

b. E o terceiro? "Agora", após as viagens das férias.

c. Quais lugares são retratados na tira? A praia, o campo e o quarto de Ozzy.

2. Observe as atitudes e expressões faciais de Ozzy nos três quadrinhos. Tendo em vista as informações da tira, bem como o comportamento e a aparência da personagem, deduza:

a. Onde Ozzy mora? Em uma casa ou apartamento de um centro urbano.

b. Qual é a idade dele? Entre 9 e 12 anos.

c. Como é o quarto de Ozzy em relação à limpeza e à organização? Sujo e bagunçado.

REGISTRE NO CADERNO

3. O humor da tira é construído com base na quebra de expectativa, tendo em vista o comportamento de Ozzy e a ironia do último quadrinho.

a. Como se espera que as pessoas se sintam ao passar férias na praia ou no campo? Tranquilas, felizes, despreocupadas, serenas.

b. Como se espera que as pessoas se sintam ao ficar presas em um quarto como o de Ozzy? Presas, estressadas, cansadas.

c. Identifique, no 3º quadrinho, a expressão que constrói a ironia e explique, com base no desenho, como a ironia é construída.

A expressão *são e salvo*. A presença de bichos como lesmas e um rato no quarto, associada à sujeira das paredes e da cama, permite pensar que Ozzy, ao contrário do que imagina, corre mais riscos estando preso em seu próprio quarto do que fora dele.

4. Em seu caderno, identifique, na descrição a seguir, quais dos termos em destaque constroem cada um dos sentidos enumerados.

> "Ozzy *não* (III) se divertiu *muito*. (I) *Talvez* (V) porque tenha sentido saudades de sua casa. *Certamente*, (IV) fará outro passeio como esse *apenas* (II) se for obrigado por seus pais."

REGISTRE NO CADERNO

I. intensidade **II.** exclusão **III.** negação **IV.** afirmação **V.** dúvida

© Angeli - Ozzy Tirex e mais uma cambada de bichos de estimação - Cia. das Letras - São Paulo.

5. Em seu caderno, escreva a única palavra que completa cada frase a seguir, substituindo a expressão entre parênteses.

a. Ao entrar no mar, Ozzy gritou ▬ (com desespero). desesperadamente

b. Para fugir da borboleta, Ozzy correu ▬ (com rapidez). rapidamente

c. (no fim) ▬ finalmente, Ozzy pôde descansar ▬ tranquilamente (com tranquilidade) em seu quarto.

6. Em relação à questão anterior:

a. Quais dos termos escritos por você modificam verbos? Desesperadamente, rapidamente, tranquilamente.

b. E qual termo modifica toda uma oração? finalmente

c. Qual das circunstâncias a seguir esses termos acrescentam às frases?

- intensidade
- modo X
- dúvida
- interrogação

REFLEXÕES SOBRE A LÍNGUA

No estudo da tira, você viu que há palavras e expressões que, no discurso, constroem sentidos circunstanciais de lugar, tempo, intensidade, modo, entre outros. Elas podem se referir a verbos, a outros termos, ou mesmo a orações inteiras. São elas: *na praia*, *no campo*, *agora*, *já*, *muito*, etc. Essas palavras e expressões são denominadas *advérbios* e *locuções adverbiais*.

Do ponto de vista semântico, os advérbios podem ser conceituados desta forma:

> **Advérbio** é a palavra que acrescenta atributos, qualificações, particularidades a outros termos (em especial verbos, adjetivos, substantivos e outros advérbios) ou a orações inteiras.

Do ponto de vista morfológico, os advérbios são palavras que não sofrem nenhuma variação e, por isso, independem do tempo, do número e das pessoas envolvidas no enunciado.

No trecho do poema "Via Láctea", de Olavo Bilac, estudado por você na seção **Literatura** deste capítulo, foram utilizados diversos advérbios. Releia a seguir as duas primeiras estrofes.

Longe de ti, se escuto, porventura,
Teu nome, que uma boca indiferente
Entre outros nomes de mulher murmura,
Sobe-me o pranto aos olhos, de repente...

Tal aquele, que, mísero, a tortura
Sofre de amargo exílio, e tristemente
A linguagem natal, maviosa e pura,
Ouve falada por estranha gente...

Nesse trecho do poema, as palavras e expressões *longe*, *porventura*, *de repente* e *tristemente* são advérbios. *Longe* acrescenta um sentido espacial, de lugar, à forma verbal *escuto* ("escuto longe de ti"); *porventura* reforça em toda a oração anterior ("se escuto longe de ti") a ideia de que se trata de uma hipótese; *de repente* acrescenta à oração "Sobe-me aos olhos o pranto" o modo como isso ocorre, isto é, de forma repentina; o mesmo ocorre com *tristemente*, que reforça o modo como se "ouve a linguagem natal falada por estranha gente".

As palavras denotativas

Há, na língua, palavras que têm função semelhante à dos advérbios, porém tradicionalmente não são classificadas como advérbios pelas gramáticas normativas, que preferem denominá-las *palavras denotativas*. Essas palavras se dividem de acordo com seu valor semântico, sendo algumas delas:

- palavras denotativas de inclusão: ainda, até, mesmo, inclusive, também;
- palavras denotativas de exclusão: apenas, exclusivamente, salvo, senão, somente, simplesmente, só, unicamente;
- palavras denotativas de retificação: aliás, isto é, melhor, ou antes.

Classificação dos advérbios

Tradicionalmente, as gramáticas normativas classificam os advérbios por um critério semântico, tendo em vista a circunstância que expressam. Essas classificações podem variar de acordo com a fonte. A seguir, estão algumas delas.

- **Lugar/espaço:** aqui, antes, dentro, ali, adiante, fora, acolá, atrás, além, lá, detrás, cá, acima, onde, perto, aí, abaixo, aonde, longe, debaixo, afora, embaixo, em cima, etc.
- **Tempo:** hoje, logo, ontem, outrora, amanhã, cedo, depois, antigamente, antes, doravante, nunca, então, jamais, agora, sempre, já, enfim, afinal, amiúde, breve, às vezes, etc.
- **Modo:** bem, mal, assim, melhor, pior, depressa, devagar, às pressas, às claras, às cegas, à toa, à vontade, às escondidas, aos poucos, desse jeito, desse modo, dessa maneira, em geral, de cor, em vão e grande parte dos que terminam em *-mente*: calmamente, tristemente, pacientemente, amorosamente, escandalosamente, etc.
- **Afirmação:** sim, certamente, realmente, efetivamente, decerto, etc.
- **Negação:** não, nem, nunca, jamais, tampouco, de jeito nenhum, etc.
- **Dúvida:** acaso, porventura, possivelmente, provavelmente, quiçá, talvez, casualmente, etc.
- **Intensidade:** muito, demais, pouco, tão, bastante, mais, menos, quanto, quão, tanto, tudo, nada, todo, quase, extremamente, intensamente, grandemente, etc.
- **Interrogação:** onde, por que, quando, como.

APLIQUE O QUE APRENDEU

Leia a tira a seguir e responda às questões de 1 a 3.

(Disponível em: http://solinguagem.blogspot.com.br/2012_04_01_archive.html. Acesso em: 18/1/2016.)

1. Em sua fala no 1º quadrinho, a atendente utilizou um advérbio e uma expressão adverbial.

a. Qual desses termos se refere a lugar/espaço? aqui

b. Qual desses termos se refere a tempo? daqui a três meses

REGISTRE NO CADERNO

2. No 2º quadrinho, o paciente questiona a data de sua consulta.

a. Na avaliação dele, qual seria o problema dessa data? Ela está muito longe.

b. Identifique os advérbios na fala do paciente. Qual é o valor semântico desses advérbios? *até lá* e *já*, que se referem a tempo.

c. Qual era a expectativa dele com sua fala? A de que a atendente tentasse conseguir uma data mais próxima.

d. Conclua: Como o uso de advérbios com esse sentido auxilia na construção da ideia do paciente? Como o foco da personagem se situa na data distante da consulta, o uso dos advérbios ajuda a reforçar a ideia de tempo longínquo.

3. Reveja a postura da atendente no 3º quadrinho. Levante hipóteses:

a. Qual sentimento expressa a fisionomia do paciente nesse quadrinho? O de frustração.

b. Ela entendeu o que o paciente disse? Certamente.

c. Por que ela age dessa maneira? Porque não pode ou não tem boa vontade para resolver o problema do paciente ou, ainda, porque, como atendente, deve lidar muito com esse tipo de caso e por isso não se comove mais.

4. Há palavras que podem ter mais de uma classificação, dependendo do contexto em que ocorrem. Os termos *quanto* e *muito*, por exemplo, podem se comportar como pronomes ou advérbios, dependendo dos termos que modificam na frase, ou, ainda, de sua flexão. Complete as frases a seguir em seu caderno, empregando a forma mais adequada. Em seguida, indique a qual palavra se refere o termo que você empregou e como ele pode ser classificado.

a. *quanto* e variações

▬ essa camisa custa? Quanto; *custa* – advérbio

▬ essas camisas custam? Quanto; *custam* – advérbio

▬ tempo você vai passar conosco? Quanto; *tempo* – pronome

▬ dias você vai passar conosco? Quantos; *dias* – pronome

▬ semanas você vai passar conosco? Quantas; *semanas* – pronome

▬ gente apareceu por aqui! Quanta; *gente* – pronome

REGISTRE NO CADERNO

b. *muito* e variações

Quero ▬ ficar com vocês no feriado. muito; *quero* – advérbio

Quero ▬ feriados nesse ano. muitos; *feriados* – pronome

Queremos ▬ um DVD novo. muito; *queremos* – advérbio

Queremos ▬ duas TVs novas. muito; *queremos* – advérbio

Quero ▬ TVs nessa casa. muitas; *TVs* – pronome

5. Com base nas suas respostas aos itens da questão anterior, conclua: Qual é a diferença entre a flexão dos advérbios e a dos pronomes? Os pronomes variam em gênero e número, concordando com o termo a que se referem. Os advérbios não variam, independentemente dos termos que acompanham.

6. Com base no que já aprendeu sobre advérbio, discuta com os colegas e o professor: Quais formas a seguir você utilizaria e em quais situações? Justifique suas respostas.

a. — As crianças estão melhor?
— As crianças estão melhores?

6. a) No primeiro caso, *melhor* funciona como advérbio e se refere diretamente à forma verbal *estão*, equivalendo a *estão bem*. No segundo caso, *melhores* funciona como adjetivo superlativo e se refere ao substantivo *crianças*, equivalendo a *estão boas*.

b. — As roupas são caras.
— As roupas custam caro.

6. b) *caras* é adjetivo e se refere diretamente ao substantivo *roupas*. *Caro* é advérbio e se refere diretamente à forma verbal *custam*.

c. — Ele falou rápido.
— Ele falou rapidamente.

6. c) *Rápido* é originalmente um adjetivo, mas em contextos como esse é utilizado com valor de advérbio, referindo-se diretamente à forma verbal *falou*. *Rapidamente* é a forma original do advérbio que indica "de forma rápida".

6. Professor: Não há uma única resposta correta para os itens. O ideal é que os alunos discutam os sentidos e possibilidades de cada exemplo.

7. Você viu que o advérbio é considerado pela gramática normativa como uma classe de palavras que não se flexiona. É comum, entretanto, encontrarmos construções do tipo:

– Vamos falar *baixinho*.
– O restaurante é *longinho*.
– Cheguei *agorinha*.

REGISTRE NO CADERNO

a. Discuta com os colegas e o professor: Qual sentido constrói o acréscimo do sufixo *–inho* aos advérbios nesses casos? O sufixo dá mais ênfase ao sentido do advérbio, como se fosse dito: *bem baixo, bem longe, bem agora.*

b. Cite outros exemplos em que essa mesma construção é possível. *Rapidinho, juntinho, pertinho, cedinho,* entre outras possibilidades.

TEXTO E ENUNCIAÇÃO

Leia o cartum a seguir para responder às questões de 1 a 5.

Caco Galhardo

1. O cartunista faz uma sátira com uma expressão muito utilizada atualmente na fala de algumas pessoas. Relacione as falas ao desenho das personagens:

a. Qual palavra e qual expressão são alvo da sátira? *Meio* e *meio que.*

b. Como as personagens do cartum foram desenhadas? Elas foram desenhadas pela metade, apenas da barriga para baixo, sem tronco e cabeça.

c. Qual relação há entre a palavra *meio* e o desenho? Qual o sentido da palavra *meio* nesse caso? Nesse caso, *meio* significa "metade".

2. Releia as seguintes falas:

É um lance *meio* complexo. Ando *meio* confuso.

a. Identifique a qual palavra ou expressão se refere o termo em destaque em cada uma das duas ocorrências e como ele se classifica. Respectivamente, *complexo* (adjetivo) e *confuso* (adjetivo).

b. Qual é o sentido da palavra *meio* nessas frases? Em parte, parcialmente, um pouco.

c. Reescreva as frases em seu caderno:

- substituindo *lance* por *situação*; É uma situação meio complexa.
- conjugando o verbo *andar* na 1ª pessoa do plural; Andamos meio confusos.
- substituindo *confuso* pela forma feminina. Ando meio confusa.

d. As alterações feitas por você implicaram alguma mudança na flexão da palavra *meio*? Não.

e. Conclua: Qual é a classificação morfológica do termo *meio* nessas frases? Advérbio.

Professor: Chame a atenção para construções como "Estou meia cansada", comuns em determinadas variedades, mas rejeitadas na norma-padrão.

3. A expressão *meio que* é utilizada atualmente em diversas situações. Veja as falas a seguir:

I. A novela é meio que um passatempo para ela.

II. Agora nós estamos meio que testando esse novo formato para ver se vai dar certo.

III. A divulgação meio que ajuda a conseguir público, mas há diversos outros fatores envolvidos.

a. Levante hipóteses: Essas falas acontecem em contextos menos ou mais formais? Há um grupo de pessoas que utiliza mais essa expressão? Justifique sua resposta.

b. Qual sentido a expressão *meio que* constrói em cada um desses contextos?

3. a) Em contextos menos formais, na fala de pessoas jovens, em sua maioria, pois se trata de uma expressão que funciona como uma gíria.

3. b) Em todas as ocorrências, ela enfraquece o conteúdo da frase, pois dá uma ideia de dúvida, de menos compromisso com o que é dito, como se a novela não fosse de fato um passatempo, ou se as pessoas não estivessem mesmo testando, ou se a divulgação não ajudasse realmente.

4. Agora releia estas falas do cartum:

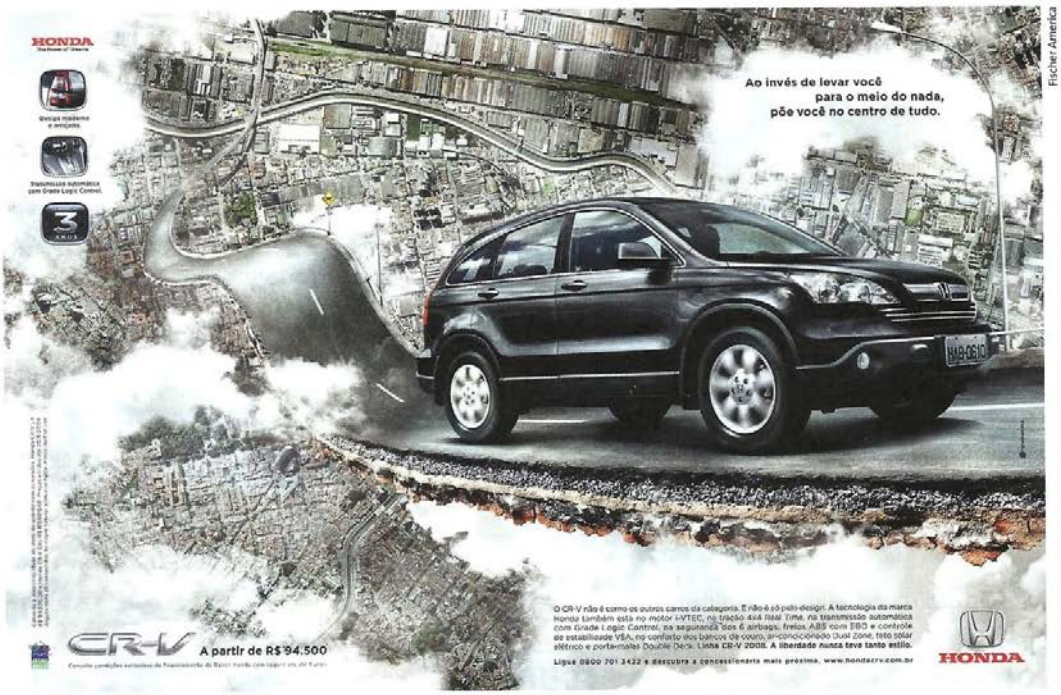
"Meu avô meio que morreu!"
"Eu meio que tenho certeza!"
"Eu meio que não sei!"

O uso da expressão *meio que* nessas frases reforça a crítica do cartum. Qual é essa crítica? Justifique sua resposta. A crítica de que esse uso do termo *meio que* está se tornando algo como um vício de linguagem e ocorre mesmo em situações em que ele não caberia, apenas por hábito.

5. Tendo em vista suas respostas às questões anteriores, conclua: Qual é a relação entre as falas das personagens, o desenho e o título do cartum, "Meiolândia"?

O título faz referência a uma "Terra do Meio", um lugar onde supostamente todos os habitantes utilizam indiscriminadamente a palavra *meio* e a expressão *meio que* em todas as suas falas. Por isso, todos são pessoas pela metade, isto é, não são completas, não têm opiniões firmes.

Leia o anúncio a seguir e responda às questões de 6 a 9.



6. Sobre a parte não verbal do texto e os ícones:

a. Quem é o anunciante e qual é o produto anunciado? A fábrica de carros Honda; o CR-V.

b. Quais características da imagem do carro chamam mais atenção no anúncio? Seu tamanho grande, sua altura, sua robustez.

7. O enunciado central do anúncio faz uma referência a um pensamento muito comum sobre esse tipo de carro.

a. Levante hipóteses: Qual é esse pensamento? O de que eles são carros mais recomendados para quem anda por lugares inóspitos, distantes, difíceis de ultrapassar com um carro comum.

b. O anúncio confirma esse pensamento? Justifique sua resposta apontando uma locução adverbial presente no anúncio e apontando sua função no contexto.

7. b) Não, pois a locução adverbial *ao invés de*, que introduz essa ideia, tem o sentido de "pelo contrário, diferentemente", sugerindo que esse carro faz o contrário do que se espera ou imagina.

8. Observe as expressões *o meio do nada* e *o centro de tudo*.

a. Levante hipóteses: Como seria um lugar "no meio do nada"? Um lugar vazio, sem pessoas, muito longe dos pontos mais importantes da cidade, etc.

b. E um lugar "no centro de tudo"? Um lugar movimentado, onde fatos importantes acontecem, onde as pessoas mais interessantes vivem, etc.

c. Tendo em vista o sentido do texto, indique em seu caderno quais dos termos a seguir poderiam substituir cada uma dessas expressões. Respectivamente, *longe* e *perto*.

- longe
- além
- aquém
- acolá
- perto
- cá

REGISTRE NO CADERNO

9. Ao final do texto inferior do anúncio, lê-se: "Ligue [...] e descubra a concessionária mais próxima".

a. Em que modo verbal estão os dois verbos dessa frase? Justifique o emprego desse modo no anúncio.

b. A qual palavra se refere o termo *mais*? próxima

c. Compare as expressões *a concessionária próxima* e *a concessionária mais próxima* e conclua: Qual sentido a presença do termo *mais* acrescenta? Por que esse é um dado importante no anúncio?

Na primeira ocorrência, entende-se que haveria uma única concessionária próxima dele, enquanto na segunda entende-se que há outras e ele pode escolher a mais próxima dele entre várias opções. Esse uso valoriza a empresa, pois sugere que ela tem muitas lojas representantes, o que em tese proporcionaria comodidade e conforto a seus clientes.

9. a) No modo imperativo, pois se trata de uma peça publicitária que, em geral, se dirige diretamente ao leitor na tentativa de persuadi-lo a agir de uma determinada forma.

Professor: Relembre com os alunos que se trata da função conativa da linguagem, estudada no 1º ano do ensino médio.

Anexo C – Abordagem sobre o período composto por subordinação

APÊNDICE

Análise sintática do período composto

A análise da função que as orações podem exercer nos períodos, também conhecida como *análise sintática do período composto*, já teve, no passado, bastante relevância nos estudos de gramática na escola.

Nos dias de hoje, quando os estudos da língua se voltam mais para as funções sociais do texto e a adaptação da linguagem a situações de comunicação diversas – isto é, o uso da língua para produzir e ler textos dos mais variados gêneros de forma adequada e coerente – a análise das orações perdeu prestígio. Alguns de seus conceitos básicos, entretanto, podem auxiliar no estudo de certos tópicos importantes da gramática prescritiva e da norma-padrão, como a pontuação.

Apresentamos, em caráter complementar e para fins de consulta, as orações coordenadas e subordinadas de nossa língua, segundo a descrição da gramática normativa. Consulte-a sempre que houver necessidade.

Orações coordenadas

São aquelas que possuem independência sintática, ou seja, cada uma delas apresenta sujeito, predicado e outros termos da oração, sem precisar se ligar a outra oração para se completar. Podem ser *assindéticas*, quando se ligam umas às outras sem conjunção, e *sindéticas*, quando se ligam por meio de conjunção.

As orações coordenadas sindéticas classificam-se em:

- **Aditivas:** Estabelecem com a oração anterior uma relação de adição ou acréscimo. As principais conjunções são: *e, nem, que* e as locuções *não só... mas (também), tanto... como*, etc.

Fui ao banco *e* paguei todas as contas.

- **Adversativas:** Estabelecem com a oração anterior uma relação de oposição, contraste, ressalva. As conjunções mais comuns são: *mas, porém, contudo, todavia, entretanto, no entanto*.

Fui ao banco, *mas* não consegui pagar as contas.

- **Alternativas:** Expressam alternância ou ideias que se excluem. As conjunções mais usadas são: *ou, ou... ou, ora... ora, quer... quer, já... já*, etc.

Vá de carro *ou* tome o metrô.

A criança *ora* saía de casa, *ora* entrava.

- **Conclusivas:** Exprimem uma ideia de conclusão em relação à afirmação feita na oração anterior. As conjunções mais comuns são: *portanto, logo, assim, por isso, de modo que, pois* (depois do verbo).

Os donos da casa estão cansados, *logo* é hora de partir.

- **Explicativas**: Explicam a declaração feita na oração anterior. São introduzidas pelas conjunções *pois* (anteposto ao verbo), *que, porque*, etc.

É melhor se apressar, *pois* já é tarde.

Orações subordinadas

São aquelas que mantêm uma dependência sintática em relação à oração principal, ou seja, desempenham uma função sintática em relação a outra.

As orações subordinadas classificam-se em três grupos, de acordo com o valor que podem desempenhar, ou seja, um valor de substantivo, de adjetivo ou de advérbio.

Orações substantivas

São aquelas que têm valor de substantivo e exercem em relação à oração principal uma das funções próprias do substantivo, que pode ser de sujeito, de objeto direto, de objeto indireto, de complemento nominal, de predicativo do sujeito e de aposto. São introduzidas pelas conjunções integrantes *que* e *se*.

- **Subjetiva:** É a que exerce a função de sujeito da oração principal. Geralmente, na oração principal, há expressões como *convém, é bom, é importante, é necessário*, etc.

É bom	*que você chegue mais cedo amanhã.*
or. principal	or. subord. subst. subjetiva

- **Objetiva direta:** É a que exerce função de objeto direto em relação ao verbo da oração principal.

Eu sempre disse	*que você tinha jeito de artista.*
or. principal	or. subord. subst. objetiva direta

- **Objetiva indireta:** É a que exerce a função de objeto indireto em relação ao verbo da oração principal.

Lembrou-se	*de que já era final de mês.*
or. principal	or. subord. subst. objetiva indireta

- **Completiva nominal:** É a oração que exerce a função de complemento nominal em relação a um nome (substantivo, adjetivo ou advérbio) da oração principal.

Você é contrário	*a que façamos um pedido formal ao juiz?*
or. principal	or. subord. subst. completiva nominal

- **Predicativa:** É aquela que exerce a função de predicativo em relação ao sujeito da oração principal.

A verdade é	*que algumas pessoas precisam ser mais educadas.*
or. principal	or. subord. subst. predicativa

- **Apositiva**: É aquela que exerce a função de aposto em relação a um elemento da oração principal.

Preciso lhe dizer um segredo:	*(que) estou namorando.*
or. principal	or. subord. subst. apositiva

Orações adjetivas

São aquelas que desempenham o papel de adjetivo em relação a um nome (substantivo ou pronome) da oração principal. Podem ser de dois tipos, de acordo com o sentido. São introduzidas por pronomes relativos: *que, quem, o qual, cujo,* etc.

- **Restritiva:** É a que delimita, restringe ou particulariza o sentido de um nome da oração principal. Na escrita, liga-se ao antecedente sem vírgulas.

Eu não vi a pessoa	*que entrou na loja.*
or. principal	or. subord. adj. restritiva

- **Explicativa:** É a que acrescenta ao antecedente uma informação que já é do conhecimento do interlocutor; ela pode também generalizar ou universalizar o sentido do antecedente. Na escrita, aparece entre vírgulas.

As crianças,	*que já estavam com muito sono,*	foram para a cama.
or. principal	or. subord. adj. explicativa	or. principal

Se o mesmo enunciado estivesse sem vírgulas – As crianças que já estavam com muito sono foram para a cama –, a oração passaria a *restritiva* e, nesse caso, considera-se que havia crianças com sono e crianças sem sono; foram para a cama apenas as que estavam com sono. Já na oração adjetiva explicativa, entre vírgulas, o que se diz é que todas as crianças estavam com sono e por isso todas foram para a cama.

Orações adverbiais

São as que desempenham a função de advérbio em relação ao verbo da oração principal. Da mesma forma que o advérbio, elas também expressam valores semânticos de tempo, lugar, causa, condição, etc. Classificam-se em:

- **Temporal:** É a que indica o tempo ou o momento em que se deu a ação verbal na oração principal. Pode ser introduzida por conjunções como *quando, enquanto, assim que, mal, logo que*, etc.

Quando vier à Bahia,	venha me visitar.
or. subord. adv. temporal	or. principal

- **Proporcional:** É a que indica uma proporção em relação ao fato expresso na oração principal. Pode ser introduzida pelas conjunções *à medida que, à proporção que, ao passo que*, etc.

Fui compreendendo melhor	*à medida que ia lendo sobre o assunto.*
or. principal	or. subord. adv. proporcional

- **Final:** É a que indica uma finalidade da ação praticada na oração principal. Pode ser introduzida por conjunções como *a fim de que, para que*, etc.

Empreste o celular	*para que eu fotografe vocês dois.*
or. principal	or. subord. adv. final

- **Causal:** É a que indica a causa do efeito expresso na oração principal. Pode ser introduzida por conjunções como *uma vez que, porque, posto que, já que*, etc.

Preferi não falar nada na reunião,	*uma vez que sou novo na empresa.*
or. principal	or. subord. adv. causal

- **Comparativa:** É a que estabelece uma comparação em relação a um elemento da oração principal. Pode ser introduzida por conjunções como *como, que, do que, assim como, (tanto) quanto*, etc.

Você trabalha muito,	*assim como eu (trabalho).*
or. principal	or. subord. adv. comparativa

- **Consecutiva:** É a que expressa uma consequência, um efeito do fato mencionado na oração principal. Pode ser introduzida por conjunções como *que* (precedida de *tal, tão, tanto), de modo que, de sorte que*, etc.

Choveu tanto	*que inundou minha casa.*
or. principal	or. subord. adv. consecutiva

- **Condicional:** É a que expressa uma condição ou uma hipótese para que ocorra o fato expresso na oração principal. Pode ser introduzida por conjunções como *se, desde que, contanto que, salvo se, a menos que*, etc.

Obteremos sucesso	*desde que todos se empenhem ao máximo.*
or. principal	or. subord. adv. condicional

- **Conformativa:** É a que expressa uma ideia de conformidade ou de concordância entre um fato e outro expresso na oração principal. Pode ser introduzida por conjunções como *conforme, consoante, segundo*, etc.

Montamos o aparelho de som	*conforme as instruções do manual.*
or. principal	or. subord. adv. conformativa

- **Concessiva:** É a que indica uma concessão, um fato contrário ao expresso na oração principal, porém insuficiente para anulá-lo. Pode ser introduzida por conjunções como *embora, ainda que, mesmo que, se bem que, por mais que*, etc.

Vou lhe emprestar algum dinheiro,	*embora eu não possa.*
or. principal	or. subord. adv. concessiva