

Wagner Rodrigues Silva



**GRAMÁTICA NO TEXTO INJUNTIVO:
INVESTIGANDO O IMPACTO DOS PCN**

Orientadora: Profª. Dra. Inês Signorini

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
Instituto de Estudos da Linguagem
2003**

Wagner Rodrigues Silva

**GRAMÁTICA NO TEXTO INJUNTIVO:
INVESTIGANDO O IMPACTO DOS PCN**

Orientadora: Prof^a. Dra. Inês Signorini

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
Instituto de Estudos da Linguagem
2003**

UNIDADE IEL
Nº CHAMADA SI38g
V EX
TOMBO BC/ 57235
PROC 16/11/04
C D
PREÇO 11,00
DATA
Nº CPD

CM00200743-4

BIB ID 318362

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA IEL - UNICAMP

Si38g	Silva, Wagner Rodrigues
	Gramática no texto injuntivo: investigando o impacto dos PCN / Wagner Rodrigues Silva. -- Campinas, SP: [s.n.], 2003.
	Orientadora: Inês Signorini Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.
	1. Gênero. 2. Letramento. 3. Livro didático - Avaliação educacional. 4. Gramática. 5. Texto. I. Signorini, Inês. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

BANCA EXAMINADORA

Profª. Dra. Maria da Graça Costa Val – UFMG

Profª. Dra. Inês Signorini – UNICAMP (orientadora)

Profª. Dra. Raquel Salek Fiad – UNICAMP

Profª. Dra. Angela Kleiman – UNICAMP (suplente)

Este exemplar e a redação final da tese
defendida por Wagner Rodrigues
Silva

e aprovada pela Comissão Julgadora em
17/12/2003.



A Deus,

Quem sempre me capacitou para os grandes desafios da vida.

A Angela Dionisio,

Quem exerceu uma missão divina em minha vida.

Agradecimentos,

Aos meus pais, pelo amor, carinho, incentivo e compreensão nos momentos em que estive presente ou ausente.

Aos meus parentes, pelas palavras de conforto e incentivo.

Aos meus amigos pernambucanos também estudantes do IEL, pelo apoio nos momentos difíceis. Em especial à amiga Edvania e ao amigo Clecio.

À professora e amiga Dra. Inês Signorini, pela orientação atenciosa, compreensiva e muito paciente.

Aos professores do Departamento de Linguística Aplicada do IEL/UNICAMP que, de alguma forma, contribuíram para minha formação.

Aos professores do curso de Letras da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, pelo incentivo à pesquisa.

À CAPES, pela concessão da bolsa de estudo através do Departamento de Linguística Aplicada – IEL/UNICAMP.

*A curiosidade como inquietação indagadora,
como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta
verbalizada ou não, como procura de esclarecimento,
como sinal de atenção que sugere alerta faz parte
integrante, repitamos, do fenômeno vital.
Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos
move e que nos põe pacientemente impacientes diante do
mundo que não fizemos, acrescentado a ele algo que
fazemos.*

Paulo Freire (2000: p.106)

RESUMO

Tomando as diretrizes para o ensino de gramática propostas pelos PCN como eixo norteador da investigação realizada nesta dissertação, desenvolvemos uma análise crítica das orientações dadas ao ensino gramatical na escola de Ensino Fundamental II. Nessa perspectiva, utilizando-nos das metodologias de pesquisa de análise bibliográfica e de análise documental, revisamos e discutimos as principais concepções de gramática e de atividade de uso da língua apresentadas em trabalhos acadêmicos produzidos no âmbito dos estudos da linguagem durante os anos 80 e 90 que antecederam os PCN. As orientações para o ensino de gramática apresentadas nesse documento e a operacionalização das mesmas em livros didáticos também são alvo da investigação desenvolvida. Na análise dos PCN, procuramos investigar as implicações da assunção das noções de texto, gênero e letramento para a abordagem gramatical explicitada. As atividades gramaticais apresentadas nos livros didáticos a partir de textos injuntivos que realizam diferentes gêneros são selecionadas como atividades representativas do trabalho escolar com gramática operacionalizado nas três coleções de livro didático selecionadas. Ainda tomando as orientações dos PCN como eixo norteador da investigação, no último momento desta dissertação, discretizamos algumas marcas gramaticais recorrentes em textos injuntivos do gênero instrução de uso que poderiam ser produtivamente enfocadas no ensino de gramática. Para a análise documental desses textos injuntivos, inteiramos que foram selecionadas as instruções de uso de 70 rótulos de diferentes produtos. Na pesquisa realizada, observamos que os trabalhos sobre gramática produzidos no âmbito dos estudos da linguagem apresentam diferentes concepções de gramática em defesa de dessemelhantes objetivos para o ensino de língua materna. Essa diversidade teórica provisória, característica da atividade científica, é refletida nas orientações referentes ao ensino de gramática propostas pelos PCN, pois o documento pode ser caracterizado como um amálgama ou um mosaico de abordagens teóricas, ainda que um enfoque gramatical descritivo de cunho funcional perpassasse implicitamente toda a proposta. A abordagem gramatical nos livros didáticos analisados também é uma representação autêntica da característica processual ou

dinâmica das pesquisas desenvolvidas sobre o assunto, haja vista que, apesar da explicitação da assunção da abordagem gramatical funcional a partir de textos de diferentes gêneros no manual do professor das coleções, as atividades gramaticais propostas evidenciam a diversidade de abordagem teórica configuradora dos trabalhos produzidos sobre o ensino de gramática. Em oposição ao enfoque prescritivo de inspiração na gramática normativa subjacente às atividades gramaticais operacionalizadas nos livros didáticos e que foi enfaticamente criticado nos PCN, o exame das instruções de uso a partir da concepção moderada de gramática funcional assumida mostrou que a observação das regularidades lingüísticas, por nós denominadas de marcas gramaticais, responsáveis por diferentes subfunções semiotizadas no texto do gênero, é uma alternativa possível para o ensino produtivo de gramática. Nesse sentido, o gênero de texto funciona como um enquadre sócio-histórico motivador dos usos dos elementos lingüísticos, podendo desestabilizar inclusive algumas orientações normativas da gramática tradicional.

Palavras-chave: gênero, gramática, letramento, livro didático, texto.

ABSTRACT

Conceiving the directives to the teaching of grammar proposed by the PCN as the main subject of this research, we developed a critical analysis of those directives to the Fundamental Teaching II. Using the bibliographical and the paper analysis methodologies, we revised and discussed the main grammar and activities of language use conceptions presented in some academic papers produced in the linguistic research during 80 and 90 years before PCN publishing. The practice of those directives in the textbooks of Portuguese Language is the subject of this research, too. In the PCN analysis, we investigated the implications of text, genre and literacy notions accepted in the document to the teaching of grammar approach mentioned in it. The grammar activities using injunction texts of different genres in the textbooks are selected as some representative grammar activities of the three collections of textbooks analyzed. In the last moment of this dissertation, based on the directives of PCN, we pointed out some grammar marks in the injunction texts of the use instructions that can be productively approached in the grammar teaching. Those use instructions are inserted in 70 labels of different products selected to this investigation. The result of this research showed us that the papers published about grammar teaching in the linguistic researches, present different grammar conceptions in order to get different aims to the mother language teaching. This provisory theoretical diversity, characteristic of scientific activity, is perceptible in the directive of PCN to teaching of grammar. That document can be characterized as a mosaic of theoretical approaches, although the conception of functional grammar is the essence of the directives along the document explanation. The grammar approach in the textbooks analyzed is an authentic representation of the dynamic that is characteristic of the scientific research developed about the subject. In the teacher's book, the functional grammar approach observing the textual genre is proposed, although the grammar activities in the student's book are characterized by the theoretical diversity of academic papers about the teaching of grammar. In opposition to the normative grammar teaching that was observed in the textbooks and that is criticized by the PCN, the instructions of use analyses based on the functional

grammar conceptions, showed that the linguistic regularity named of grammatical marks are an alternative to the productive teaching of grammar. The grammatical marks are responsible by some different functions expressed in the text of the instruction of use. In this way, the textual genre functions like a social-historical frame responsible for the linguistic uses. These uses motivated by the genre can destabilize some rules of traditional grammar.

Key-words: genre, grammar, literacy, textbook, text.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
Procedimentos metodológicos	4
Organização dos capítulos	5
CAPÍTULO 1	
Os trabalhos sobre gramática e ensino produzidos no Brasil nos anos 80 e 90 antecedentes aos PCN	7
I. As diferentes concepções de gramática existentes	9
1. A gramática normativa ou tradicional	9
2. A gramática descritiva	14
2.1. A gramática descritiva funcional	14
3. A gramática internalizada	17
II. O que é ensinar gramática na escola?	20
1. Os objetivos do ensino de língua materna	20
2. A caracterização das atividades de ensino de gramática	25
CAPÍTULO 2	
A abordagem gramatical nos PCN	33
I. As concepções de gramática apresentadas explicitamente nos PCN	33
II. A concepção de gramática apresentada implicitamente nos PCN e a relação estabelecida com as noções de <i>texto</i> e <i>gênero</i> adotadas	40
III. As concepções de gramática presentes nos PCN e as relações estabelecidas com a noção de letramento adotada	48

CAPÍTULO 3

A abordagem gramatical pós-PCN no livro didático: uma análise à luz dos

textos injuntivos	54
I. A caracterização dos livros didáticos selecionados	55
II. A abordagem gramatical assumida no manual do professor	58
1. A proposta da coleção LN	59
2. A proposta da coleção PL	61
3. A proposta da coleção PPL	64
III. A abordagem gramatical assumida no livro do aluno	65
1. A operacionalização da abordagem gramatical na coleção LN	66
2. A operacionalização da abordagem gramatical na coleção PL	74
3. A operacionalização da abordagem gramatical na coleção PPL	88

CAPÍTULO 4

Marcas gramaticais no texto injuntivo: uma análise das instruções de uso	97
I. A caracterização dos textos injuntivos analisados	98
II. As marcas gramaticais semiotizadoras de ação	103
1. Os usos das formas verbais no texto injuntivo	104
2. Os usos das formas de função adverbial no texto injuntivo	113

CONCLUSÃO	125
-----------------	-----

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	131
----------------------------------	-----

ANEXO	136
-------------	-----

INTRODUÇÃO

O ensino de gramática em aulas de língua materna vem sendo tema de alguns estudos por nós desenvolvidos. As inúmeras incertezas sobre o assunto que restam aos professores de Língua Portuguesa justificam o nosso interesse por esse tipo de pesquisa. Os contatos que tivemos com docentes do Ensino Fundamental II, com colegas de universidades e com pesquisadores em eventos científicos instigaram as nossas inquietações, que, a princípio, pareciam bastante idiossincráticas.

Os trabalhos sobre o ensino de gramática de enfoque teórico e aplicado, desenvolvidos nas últimas décadas no campo dos estudos da linguagem, podem ser caracterizados pelo *corpus* tomado para análise. Nessa perspectiva, encontramos trabalhos em que as aulas de língua materna são concebidas como nicho da investigação, e trabalhos em que diferentes textos que circulam na sociedade são concebidos como documentos configuradores do *corpus* de pesquisa. Os trabalhos realizados por Batista (1997) e Neves (1999) são exemplos do primeiro tipo de pesquisa, que contribui para a conscientização dos professores no tocante aos malefícios, na formação dos alunos, causados pelas práticas pedagógicas fundamentadas na abordagem da gramática normativa. Os trabalhos realizados por Franchi (1987), Perini (2000[1996]; 1997; 1993[1985]), Possenti (1996) e Travaglia (2001[1995]) são exemplos do segundo tipo de pesquisa mencionada, que contribui para o ensino de Língua Portuguesa com sugestões de propostas alternativas de ensino de gramática.

Essas pesquisas referentes ao ensino de gramática desenvolvidas no âmbito da Lingüística Teórica e da Lingüística Aplicada podem chegar aos professores por via direta ou indireta. O contato do docente com os próprios trabalhos científicos sobre o assunto produzidos na academia caracteriza o que estamos denominando de via direta, ao passo que as propostas curriculares desenvolvidas em Secretarias Estaduais de Educação, como a *Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa no 1º Grau* do Estado de São Paulo (cf.

Aparício, 2000)), são exemplos de vias indiretas divulgadoras das pesquisas sobre o ensino de gramática realizadas nos anos 80 e 90.

A proposta para o ensino de gramática apresentada na via indireta denominada *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* (doravante PCN) é o nosso principal objeto de análise nesta dissertação. Os PCN são constituídos como um documento referencial para as discussões curriculares da disciplina Língua Portuguesa em curso há vários anos em muitos Estados e Municípios brasileiros. As orientações apresentadas nesse documento visam a contribuir com técnicos e professores no processo de revisão e elaboração de propostas didáticas para o ensino de língua materna.

As orientações para o ensino de gramática apresentadas nos PCN desencadeiam a necessidade de rediscussão de diversos conceitos relacionados ao assunto, como o de análise lingüística, gramática funcional ou gramática no texto, atividades epilingüísticas e metalingüísticas, etc. A demanda por essa rediscussão foi ressaltada por Rojo (2000: p. 32) ao explicitar alguns dos principais problemas e procedimentos envolvidos na formação de professores para a transposição didática, na organização de currículos e progressão orientadas por princípios dos PCN.

As críticas e orientações sobre o ensino de gramática apresentadas pelas pesquisas desenvolvidas nas últimas décadas e retomadas pelos PCN também são assimiladas pelos autores de livros didáticos. A assimilação dessas críticas e orientações se tornou mais evidente nesses materiais didáticos com a implementação do *Programa Nacional do Livro Didático* (doravante PNLD). Esse programa faz parte do conjunto de políticas públicas formuladas pelo Governo Federal, nas quais os PCN estão inseridos, que objetivam aprimorar a formação dos alunos do Ensino Fundamental I e II em todo território nacional.

Com a implementação do PNLD, os livros didáticos são submetidos a avaliações anuais. Dentre os diversos critérios considerados na avaliação do material, destacamos a observação das orientações apresentadas pelos PCN. Essa exigência certamente é responsável pelas mudanças por que vêm passando os livros didáticos de Língua Portuguesa (cf. Dionísio & Bezerra, 2001). A abordagem do ensino de gramática baseada na proposta dos PCN, nos livros didáticos, nesse momento por nós denominado de pós-PCN, também é objeto de análise na pesquisa desenvolvida nesta dissertação.

A proposta de ensino de gramática apresentada nos PCN é caracterizada pela legitimação do texto e do gênero textual como unidade e objeto de ensino, respectivamente. Nesse sentido, a abordagem gramatical, nas denominadas atividades de análise linguística, deve ser desenvolvida a partir de textos que realizam diferentes gêneros. A manutenção da noção de gênero textual, sem incorrer na redução dessa noção à de texto, nas atividades envolvendo o ensino de gramática, parece ser o grande desafio do ensino de Língua Portuguesa no momento atual da história da disciplina. Concebendo o gênero textual como um enquadre determinante dos usos dos elementos linguísticos na materialidade textual, a abordagem do ensino de gramática apresentada nos PCN intenciona corroborar o desempenho dos alunos nas práticas sociais envolvendo o uso da escrita.

Apresentadas as considerações supramencionadas concernentes ao ensino de gramática, o objetivo geral de pesquisa do nosso trabalho é:

- Desenvolver uma análise crítica das orientações dadas, a partir dos PCN, ao ensino de gramática na escola de Ensino Fundamental II.

Para alcançar o objetivo geral mencionado, apresentamos os seguintes objetivos específicos de pesquisa a serem alcançados:

1. Revisar e discutir trabalhos sobre gramática e ensino produzidos no Brasil nos anos 80 e 90, os quais antecederam os PCN;
2. Identificar e discutir o(s) conceito(s) de gramática presente(s) nos PCN;
3. Descrever a operacionalização das orientações dos PCN sobre o ensino de gramática em livros didáticos do Ensino Fundamental II, através da análise de atividades propostas para o estudo de textos injuntivos de diferentes gêneros;
4. Identificar, em textos injuntivos do gênero instrução de uso, marcas gramaticais que não foram enfocadas na operacionalização descrita em 3.

Dados os objetivos de pesquisa apresentados, nossas perguntas de pesquisa são as seguintes:

1. Quais as concepções de gramática que orientam as discussões sobre ensino de Língua Portuguesa no Brasil nos anos 80 e 90 que antecederam os PCN?

2. Qual(s) o(s) conceito(s) de gramática presente(s) nos PCN e quais as relações estabelecidas com as noções de letramento, gênero e texto adotadas?
3. Que marcas gramaticais de textos injuntivos de diferentes gêneros são enfocadas nos livros didáticos que observam as orientações dos PCN?
4. Que outras marcas gramaticais recorrentes em textos injuntivos do gênero instrução de uso poderiam ser produtivamente enfocadas no ensino de gramática, seguindo essas mesmas orientações?

Procedimentos metodológicos

Para alcançar os objetivos e responder as perguntas de pesquisa supramencionados, utilizamos as metodologias de pesquisa de *análise bibliográfica* e de *análise documental* (Gil, 1999: p. 65). Nessa perspectiva, nove trabalhos de referência das discussões desenvolvidas nos anos 80 e 90 sobre o ensino de gramática, no âmbito dos estudos teóricos e aplicados da linguagem, caracterizam o material investigado na análise bibliográfica desenvolvida no primeiro momento desta dissertação. Os PCN, três coleções de livro didático e as instruções de uso de 70 rótulos de diferentes produtos formam o *corpus* da análise documental desenvolvida nos momentos subsequentes desta dissertação.

A relevância dos trabalhos de enfoque teórico e aplicado nas discussões concernentes ao ensino gramatical e a referência bibliográfica feita a textos sobre o assunto nos PCN são os critérios utilizados nesta pesquisa para selecionar os trabalhos referentes ao ensino de gramática desenvolvidos nos anos 80 e 90. A observação das orientações apresentadas pelos PCN para o trabalho escolar com gramática no Ensino Fundamental II e a contemplação da diversidade de gêneros textuais, como os realizados em *textos injuntivos* (Marcuschi, 2002: p. 22), são os critérios utilizados para a seleção das três coleções de livro didático analisadas. Com exceção da observação da apresentação de instruções de uso em rótulos de diferentes produtos, os rótulos que compõem o *corpus* desta pesquisa foram coletados aleatoriamente.

A discussão instaurada, nesta dissertação, sobre a contemplação de textos injuntivos de diferentes gêneros no ensino de Língua Portuguesa objetiva contribuir com a inserção dessa tipologia textual nas investigações acadêmicas dos estudos aplicados da linguagem, pois as

referências à tipologia nas discussões acadêmicas desenvolvidas no âmbito da Linguística Aplicada são bastante esparsas, uma vez que os usos desses textos nas práticas sociais envolvendo a escrita são bastante expressivos, exigindo muitas vezes um conhecimento particularizado do usuário (cf. Rosa, 2003). Dada a afirmação, defendemos uma abordagem sistematizada de textos injuntivos de diferentes gêneros nas atividades de práticas de linguagem desenvolvidas em aulas de língua materna.

Para finalizar as considerações referentes à metodologia de pesquisa empregada nesta dissertação, acrescentamos que a análise desenvolvida na investigação é essencialmente qualitativa, não significando a ausência de análise quantitativa, uma vez que essa última é utilizada de forma expressiva no tratamento dado aos textos das instruções de uso. Nesse sentido, inteiramos que a análise quantitativa empregada é uma estratégia metodológica utilizada para corroborar a análise qualitativa caracterizadora do trabalho.

Organização dos capítulos

Esta dissertação é formada por quatro capítulos, cada qual corresponde à resposta de uma das perguntas de pesquisa anteriormente elencadas. Para tanto, no primeiro capítulo – *Os trabalhos sobre gramática e ensino produzidos no Brasil nos anos 80 e 90 antecedentes aos PCN* –, revisamos e discutimos as principais concepções de gramática e atividades de uso da língua apresentadas em trabalhos acadêmicos produzidos durante os anos 80 e 90 no âmbito dos estudos da linguagem. A relação existente entre o objetivo do ensino de gramática e o do ensino de língua materna também é discutida nesse primeiro momento do nosso trabalho. No bojo das discussões realizadas no primeiro capítulo, apresentamos o suporte teórico que fundamenta as análises desenvolvidas nos capítulos subsequentes.

No segundo capítulo – *A abordagem gramatical nos PCN* –, discutimos as diretrizes apresentadas pelos PCN referentes ao trabalho com gramática nas aulas de Língua Portuguesa. Nessa perspectiva, destacamos as concepções de gramática adotadas explicitamente e implicitamente pelo documento, bem como a concepção de gramática refutada no texto do documento. Ao longo dessa discussão, analisamos o modo como as noções de *texto*, *gênero* e

letramento, adotadas como elementos norteadores das atividades de prática de linguagem, são importantes na abordagem gramatical apresentada pelos PCN.

No terceiro capítulo – *A abordagem gramatical pós-PCN no livro didático: uma análise à luz dos textos injuntivos* –, realizamos uma análise descritiva das atividades gramaticais propostas em três coleções de livro didático selecionadas que adotam as orientações dos PCN. No primeiro momento da análise desenvolvida nesse capítulo, investigamos as propostas de abordagem gramatical explicitadas pelos autores dos livros didáticos no manual do professor. No segundo momento, considerando as concepções gramaticais explicitadas no manual do professor, analisamos o tratamento do conteúdo gramatical no livro do aluno. Para isso, focalizamos as atividades gramaticais propostas a partir de textos injuntivos que realizam diferentes gêneros de texto.

No quarto capítulo – *Marcas gramaticais no texto injuntivo: uma análise das instruções de uso* –, apresentamos uma análise descritiva de algumas marcas gramaticais características de textos injuntivos não enfocadas nas atividades propostas nos livros didáticos analisados no capítulo precedente. Considerando que os textos injuntivos são destinados a facilitar ou ajudar a realização de uma *tarefa* ou *macro-ação* (Adam, 2001: p. 12) pelo leitor, nossas análises estão restritas ao exame das marcas gramaticais que semiotizam orientações de ação, compreendendo os usos de formas verbais e adverbiais. Os textos injuntivos utilizados nessa análise são representativos das instruções de uso inseridas nos rótulos que compõem o *corpus* desta pesquisa.

Apresentadas essas considerações preliminares, enfatizamos que, ao observarmos os trabalhos especializados desenvolvidos nos anos 80 e 90, procuramos compreender as orientações para o ensino de gramática evidenciadas nas propostas curriculares e nos materiais didáticos que subsidiam as práticas escolares contemporâneas. Ao discutirmos e questionarmos as diretrizes apresentadas pelos PCN e as tentativas de operacionalização dessas orientações nos livros didáticos, esperamos contribuir para o desenvolvimento futuro do ensino gramatical.

Capítulo 1

OS TRABALHOS SOBRE GRAMÁTICA E ENSINO PRODUZIDOS NO BRASIL NOS ANOS 80 E 90 ANTECEDENTES AOS PCN

Neste capítulo, discutimos as diferentes *concepções de gramática* apresentadas nos trabalhos de enfoque teórico e aplicado da linguagem produzidos no Brasil nos anos 80 e 90 antecedentes aos PCN. No bojo dessa discussão, delineamos os pressupostos teóricos que respaldam as análises desenvolvidas nos capítulos subsequentes desta dissertação. Também discutimos como os autores dos trabalhos desenvolvidos nas duas décadas compreendem o *ensino de gramática*.

Os trabalhos sobre o ensino de gramática produzidos nessa época, no âmbito dos estudos da linguagem, são caracterizados pela apresentação de propostas para o ensino de gramática e de resultados de pesquisas empíricas sobre ensino de gramática em aulas de Língua Portuguesa. Os trabalhos caracterizados pela apresentação de propostas para o ensino gramatical discutem diferentes concepções de gramática ou tipos de atividade gramatical (cf. Bechara, 2001[1985]; Britto, 2000[1997]; Franchi, 1987; Luft, 1993[1985]; Perini, 2000[1996]; 1997; 1993[1985]; Possenti, 1996; Travaglia, 2001[1995]). Os trabalhos caracterizados pela apresentação de resultados de pesquisas empíricas sobre o ensino de gramática em aulas de Língua Portuguesa diagnosticam e denunciam as conseqüências negativas do ensino prescritivo pautado na gramática normativa (cf. Batista, 1997; Neves, 1999).

Esclarecemos que, apesar de justapormos o trabalho de Bechara (op. cit.) aos dos demais autores que discutem e apresentam proposta para o ensino de gramática, o trabalho do gramático e filólogo é uma voz dissonante na discussão em curso nos anos 80 e 90. Como

veremos adiante, o autor propunha o ensino da gramática normativa desprovido de qualquer abordagem crítica, ao passo que os demais autores procuravam alternativas para o desenvolvimento do ensino gramatical produtivo, cuja abordagem também compreende o enfoque dos usos da língua na esfera social, sem compromisso algum com a explicitação de juízo de valor.

A discussão desenvolvida neste capítulo está pautada em trabalhos caracterizados pela apresentação de propostas para o ensino de gramática. A título de esclarecimento, apresentamos na tabela abaixo os textos das discussões desenvolvidas nos anos 80 e 90 sobre o ensino de gramática que nos serviram de referência:

– Tabela 1 –
TEXTOS DE REFERÊNCIA SOBRE GRAMÁTICA E ENSINO

Ano	Autor	Título
1985	Bechara	Ensino da gramática. Opressão? Liberdade?
1985	Luft	Língua e liberdade
1985	Perini	Para uma nova gramática do português
1987	Franchi	Criatividade e gramática
1995	Travaglia	Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus
1996	Possenti	Por que (não) ensinar gramática na escola
1996	Perini	Gramática descritiva do português
1997	Perini	Sofrendo a gramática
1997	Britto	A sombra do caos: ensino de gramática x tradição gramatical

Destacamos que, dos textos elencados na tabela acima, apenas os trabalhos de Britto (2000[1997]), Franchi (1987) e Possenti (1996) são mencionados nas referências bibliográficas dos PCN, o que não significa que os demais trabalhos não tenham influenciado indiretamente a elaboração do documento, haja vista que o próprio trabalho de Britto (op. cit.) retorna todos os textos de referência inseridos na tabela. Trabalhos sobre gramática e ensino produzidos após a publicação dos PCN, como os de Bagno (2000), Rocha (2002) e Travaglia (2003), também são utilizados nas discussões por nós desenvolvidas para esclarecer alguns fenômenos referentes ao ensino de gramática.

I. As diferentes concepções de gramática existentes

São inúmeras as concepções de gramática existentes na literatura lingüística, o que justifica, de acordo com Britto (2000[1997]:29), a caracterização do fato como *inflação conceitual* ou *terminológica*. Baseando-nos em Travaglia (2001[1995]:30-37), podemos citar onze acepções de gramática, a saber: *gramática normativa ou tradicional*, *gramática descritiva*, *gramática internalizada*, *gramática implícita*, *gramática explícita ou teórica*, *gramática reflexiva*, *gramática contrastiva* ou *transferencial*, *gramática geral*, *gramática universal*, *gramática histórica* e *gramática comparada*.

Neste trabalho, interessam-nos as seis primeiras concepções de gramática, pois possuem uma implicação direta para o *Ensino Fundamental II*. As três primeiras concepções elencadas são configuradas nas três concepções ulteriores de gramática apresentadas que estão ligadas à explicitação da estrutura e dos mecanismos de funcionamento da língua (cf. Travaglia, op. cit.).

1. A gramática normativa ou tradicional

As críticas realizadas ao trabalho com o conteúdo gramatical nas aulas de língua materna quase sempre estão restritas à concepção de gramática normativa, pois a noção de conjunto de regras para o bom uso do sistema lingüístico mostra-se incoerente com a característica fundamental da língua, que é seu caráter vivo e dinâmico. Nessa perspectiva, a língua é concebida como “formas de expressão observadas por pessoas cultas, de prestígio” (Possenti, 1996: p. 74). Segundo essa gramática, regras correspondem à noção de lei, ao que não pode ser burlado, transgredido, sob pena de alguma sanção. Assim, o distanciamento da variedade estabelecida como padrão é caracterizado como um erro. Segundo essa acepção de gramática, a linguagem é expressão do pensamento, ou seja, “a enunciação é um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece” (Travaglia, 2001[1995]: p. 21). Em síntese, as regras gramaticais possibilitariam a organização lógica do pensamento.

Na literatura lingüística, são denunciadas falhas da gramática normativa que dificultam o trabalho com o conteúdo gramatical na sala de aula. No intuito de discutirmos essas falhas, fundamentamo-nos em Perini (2000[1996]; 1997; 1993[1985]), que tanto vem contribuindo para este debate. A primeira falha apontada corresponde à *inconsistência teórica e falta de coerência interna* da gramática normativa. O autor lembra das muitas definições de terminologias que não dão conta de todos os usos da língua. Um caso clássico é a definição de sujeito como *o ser que pratica a ação* apresentada por muitas gramáticas. A segunda falha está atrelada ao *caráter predominantemente normativo* dessa gramática, que impossibilita a ação criativa dos usuários. E, por fim, destaca-se o *enfoque em uma variedade-dialeto padrão*, evidenciando uma escolha movida por uma ideologia dominante, o que resulta na supervalorização da modalidade escrita da língua, em detrimento da oralidade¹. Travaglia (op. cit.: p. 25) elenca alguns argumentos mobilizados na escolha de formas e usos da língua num ensino pautado pelo prescritivismo. Segundo ele, os argumentos são de natureza *estética, elitista ou aristocrática, política, comunicacional e histórica*.

Ao discutir a supervalorização da gramática normativa existente na sociedade brasileira moderna, Bagno (2000) discute a adequação da atribuição do título de ciência ou de doutrina a esse tipo de gramática. Para o autor, ela está apoiada em dois pilares que, segundo ele, foram reduzidos a pó pela ciência moderna, a saber: o *poder* e a *autoridade*. Afirma que a gramática tradicional² não aderiu à revolução epistemológica da era moderna, caracterizando-a como uma “*ciência*” do que “*está parado*”, pois a língua por ela descrita e, posteriormente, adotada como um modelo inquestionável, corresponde à língua dos clássicos da literatura, que, segundo a classe detentora do poder, seria a língua supostamente por ela dominada. Dessa forma, a gramática tradicional é definida por Bagno (2000: p. 22) como:

uma doutrina, composta de dogmas a serem aceitos como verdade incontestáveis e não de leis empiricamente testáveis, sujeitas a

¹ Salientamos que desde os primórdios dos estudos gramaticais na Grécia antiga, na época helenística, houve uma supervalorização da língua escolhida para servir como material de análise para a elaboração de gramáticas. Neves (2002: p. 50), por exemplo, recorda que a gramática surgiu com o propósito de expandir e conservar a língua exemplar, o que foi motivado “pelo confronto de culturas e de línguas, e pela exacerbação do zelo pelo que se considerava a cultura e a língua mais puras e elevadas”.

² Bagno (2000: p. 15) esclarece metaforicamente que a gramática tradicional “é o ‘espírito’, a ‘mentalidade’, a ‘doutrina’ (a ideologia) que dá alento, vigor e *ex-sistentia* ao ‘ser’, ao ‘objeto’, à ‘coisa material’ que podemos adquirir, manusear e submeter aos nossos sentidos, chamada *gramática normativa*” (grifos do autor).

comprovação ou a refutação. Seu corpo de definições, preceitos e prescrições apenas aparentemente serve para um estudo da língua. A função dele é, de fato, substancialmente, ideológica: a GT é um instrumento, um dos muitos, de legitimação das classes dominantes no poder. (grifos do autor)

A crença numa língua única a ser falada e escrita traz no seu bojo, de acordo com o mesmo autor, uma série de mitos reprodutores de preconceitos lingüísticos, dentre os quais destacamos, segundo o autor, o que apregoa a falsa crença de que “é preciso saber gramática para falar e escrever bem” (Bagno, 2000: p. 83; 1999: p. 61). Se nos recordarmos das aulas tradicionais de língua estrangeira que tivemos, cuja ênfase era dada ao ensino de gramática, veremos que nem sempre o conhecimento gramatical de uma determinada língua pressupõe o pleno domínio das habilidades de comunicação oral e escrita nessa mesma língua. A persistência na prática do ensino prescritivo, quase sempre, acarreta, segundo Bagno (2000: p. 50; 1999: p. 32), o mito de que “português é muito difícil”. Na verdade, a dificuldade encontrada não está na língua, mas no conteúdo da gramática tradicional. Como afirma o autor, esse conteúdo é um dos quatro elementos responsáveis pela reprodução de mitos e pela baixa auto-estima lingüística dos brasileiros. Os outros três elementos mencionados são o *ensino tradicional*, o *livro didático* e os *comandos paragramaticais*³.

A responsabilidade por essa prática de ensino prescritivo, de acordo com Bagno (2000: p. 115), também passa pelo âmbito da universidade, pois, muitas vezes, os professores-pesquisadores se eximem de estreitar “as conexões entre a reflexão acadêmica e a prática pedagógica, para reduzir a distância entre o que se aprende na universidade e o que se ensina na sala de aula”. Salientamos que Bagno (2000; 1999) chama a atenção para uma necessidade de mudança de atitude por parte do professor que possibilite o desenvolvimento do ensino *produtivo*. O lingüista destaca que em vez de *repetir*, o professor precisa *refletir*, e ao em vez de *reproduzir*, o professor precisa *produzir*.

Defendendo o prescritivismo, o gramático e filólogo Evanildo Bechara (2001[1985]) desconsidera todas as falhas e incoerências que mencionamos da gramática normativa. Em outras palavras, a mobilização do autor em defesa do ensino da gramática normativa caminha

³ Segundo Bagno (1999: p. 76), os comandos paragramaticais são “todo arsenal de livros, manuais de redação de empresas jornalísticas, programas de rádio e de televisão, colunas de jornal e de revista, CD-ROMS, ‘consultórios’ lingüísticos por telefone e por aí afora ...”.

no sentido oposto da direção tomada pelas discussões acadêmicas dos anos 80 e 90. Afirma que a sociedade, a universidade e a escola passam por uma crise denominada *Crise do idioma*. Apesar de defender a tese de que o aluno deve ser um poliglota na própria língua, o gramático e filólogo aponta o privilégio do coloquial, a preferência pelos “gêneros menores” e a ausência dos clássicos literários no ensino de língua como fatores provocadores de uma primeira crise, a crise na sociedade. Para fortalecer nosso posicionamento contra esse argumento de Bechara (op. cit.), utilizamo-nos das seguintes palavras de Luft (1993[1985]: p. 27): “não estou preconizando que se deixe de ler e estudar os clássicos; mas não deveriam ser apresentados como modelares para o aqui-e-agora. Aqui e agora temos outras idéias, outras experiências e outras emoções, que requerem a sua linguagem própria”. Um fator mencionado por Bechara (op. cit.) como desencadeador da segunda crise, a crise na universidade, é a formação dos professores pautada restritamente na lingüística, caracterizando-se pela distância do saber elocucional. Salientamos que os estudos do gerativismo e da teoria da comunicação são os principais saberes científicos em evidência no âmbito da lingüística no momento a que o gramática faz referência. Refletindo essas contribuições oriundas da ciência da linguagem, a terceira crise, a crise na escola, é provocada, segundo o autor, pelo privilégio das gramáticas geral e descritiva, e o desprezo da gramática normativa.

O mesmo autor afirma que o problema das aulas de Língua Portuguesa não está na gramática normativa ou tradicional, mas na didática adotada pelo professor, sendo o problema a ser resolvido uma questão de operacionalização. A didática que esse autor critica é a que não reserva um grande espaço para o trabalho dos textos clássicos de nossa literatura, textos modelares da língua padrão descrita pela gramática normativa. Segundo ele, a oralidade, a diversidade de gêneros discursivos, as variedades lingüísticas são questões que não merecem prioridade, uma vez que é a variedade padrão que possibilitará a emergência social, a formação do cidadão competitivo. Assim, liberdade para Bechara (op. cit.) é dar oportunidade ao aluno para aprender o padrão dos clássicos. Opressão é ocultar esta variedade, é não permitir que o aluno domine o conhecimento que lhe dará *eloquência e retórica*. Acreditamos que é exatamente isto que se vem fazendo nas aulas de língua portuguesa há muitos anos, resultando no que é de nosso pleno conhecimento devido às inúmeras pesquisas já desenvolvidas que constatarem as conseqüências do ensino prescritivo nas aulas de Língua

Portuguesa. Ou seja, resulta na ineficácia do ensino de língua materna, na verdadeira opressão.

Os dois trabalhos caracterizados pela apresentação de resultados de pesquisas empíricas sobre o ensino de gramática a que fizemos referência na introdução deste capítulo podem ser mencionados para descrever o ensino tradicional de gramática nas escolas brasileiras. O primeiro, realizado por Neves (1999: p. 30), apresenta o resultado de uma pesquisa referente ao ensino de gramática com um grupo de professores do ensino fundamental e médio da rede oficial do estado de São Paulo. A investigação atesta o clima de desalento existente, pois, segundo a autora, poucos professores se dizem entusiasmados com o trabalho que realizam. Para a pesquisadora, “trata-se de uma euforia sem suporte, uma vez que nem os próprios professores acreditam nos ‘resultados positivos’ que relatam, pois não chegam a reconhecer aplicação ou valor na aprendizagem, a não ser para a finalidade de bom desempenho na resolução de exercícios na própria sala de aula”.

O segundo trabalho, realizado por Batista (1997), chama-nos a atenção para um fato semelhante ao apontado por Neves (op. cit.). Segundo o autor, muitos professores acreditam que, através das mudanças adotadas, estão realizando um excelente trabalho que permitirá a formação de um sujeito capaz de agir sobre o mundo para transformá-lo e, para, através de sua ação, afirmar a sua liberdade e fugir à alienação. Este engano é bastante evidente, de acordo com o pesquisador, no momento em que se toma conhecimento de que, apesar da interlocução em sala de aula se desenvolver em torno de uma coleção heterogênea de saberes (conteúdos gramaticais, elementos de teoria da comunicação, leitura, escrita, vocabulário, linguagem oral, valores morais e ideológicos), é o saber gramatical que se destaca em relação aos resíduos dos saberes relacionados aos usos da língua. Batista (op. cit.) ainda salienta que o professor de português, em sua interação com os alunos, leva-os, por meio de ações corretivas, a uma distorção do seu conhecimento lingüístico intuitivo, isto é, os alunos passam a acreditar que “o português não é a língua que se domina e se conhece, mas um conjunto de formas exteriores ao falante e dele independentes, cujas regras não domina, embora devam ser por ele obedecidas” (p. 106), isso porque, “quando se ensina Português, ensina-se, antes de tudo, *gramática*” (grifo nosso).

2. A gramática descritiva

A gramática descritiva corresponde a um conjunto de regras de uso da língua explicitadas pelo analista a partir da observação da língua. Sem pretensão prescritiva, a língua é concebida como um conjunto de formas de expressão característico de qualquer variedade lingüística e utilizado por qualquer falante. O esforço dessa gramática é encontrar as regularidades que caracterizam as diversas variedades. Seguindo essa perspectiva, a noção de erro, a priori, não existe, pois são feitas descrições de qualquer variedade sem estabelecimento de julgamento de valor algum. O erro restringe-se unicamente a formas ou estruturas que fogem ao funcionamento, à sistemática das diversas variedades de uma língua (cf. Possenti, 1996: p. 79). A concepção de linguagem subjacente à gramática descritiva varia de acordo com a corrente lingüística que a elaborou, podendo ser concebida como instrumento de comunicação, pois o código seria utilizado de forma preestabelecida, desconsiderando o contexto de produção e, até mesmo, o próprio receptor, ou como forma de interação, considerando a situação de produção e os participantes da interação.

A gramática descritiva, muitas vezes, recebe o nome da corrente lingüística que a elaborou, daí o fato, por exemplo, das denominações *gramática gerativa* e *gramática funcional*. Essa última nos interessa mais de perto, pois a abordagem gramatical desenvolvida no último capítulo desta dissertação está fundamentada no funcionamento textual-discursivo dos elementos da língua.

2.1. A gramática descritiva funcional

A gramática funcional, de acordo com Halliday (1985: p. XIII), é uma gramática da língua natural, no sentido de que todo fenômeno gramatical pode ser explicado ao fazermos referência a como a língua é usada, justificando a assunção de língua como um sistema semiótico complexo. O autor esclarece que o fato da gramática ser funcional está baseado no significado expresso pelo sistema lingüístico sob influência dos contextos social e cultural, e o fato de ser uma gramática significa que ela é uma interpretação da forma lingüística. Esse esclarecimento do autor recorda-nos duas perguntas básicas que devem ser realizadas por

quem queira se utilizar do método de análise da lingüística sistêmica funcional. As perguntas são as seguintes: 1) *Como as pessoas usam a língua?*; 2) *Como a língua é estruturada para o uso?* (Eggins, 1994: p. 3 e 11).

No âmbito da escola funcionalista, o nosso interesse está no foco de análise por ela instituído, que são as produções textuais, caracterizadas como autênticos produtos da interação social diária. O objetivo da gramática funcional é possibilitar a análise de textos escritos ou falados, o que justifica a influência exercida por essa proposta teórica sobre a Lingüística Textual, disciplina em que várias tentativas frustradas foram realizadas para elaboração de uma gramática do texto. Dessa forma, aqui, gostaríamos de marcar com firmeza nosso posicionamento teórico ao compartilharmos a seguinte afirmação de Halliday (1985: p. XVII):

*A text is a semantic unit, not a grammatical one. But meanings are realized through wordings; and without a theory of wordings – that is, a grammar – there is no way of making explicit one's interpretation of the meaning of a text.*⁴

Somos contra a abordagem dicotômica do texto e da gramática muitas vezes evidenciada nas aulas de língua materna. Ademais, o texto é o resultado da confluência do conjunto de recursos, mecanismos, fatores e princípios gramaticais utilizados para produzir efeitos de sentido. Em outras palavras, podemos afirmar que o texto é a gramática em funcionamento. Nessa perspectiva, enfatizamos nosso posicionamento, comungando com as seguintes palavras de Travaglia (2003: p. 54):

Acreditamos que, se deixarmos de dividir essas duas partes em gramatical e textual, como se fossem coisas distintas e estivermos convencidos de que texto é apenas um resultado da aplicação da gramática da língua em seus múltiplos planos e níveis, que texto é a gramática da língua em funcionamento, para comunicar por meio da produção de efeitos de sentido, deixaremos de ter no ensino de língua materna a atitude, pode-se dizer, perniciosa, de achar que gramática e texto são coisas distintas e que têm de ser tratadas separadamente por terem pouca ou nenhuma relação entre si. Tal atitude tem prejudicado o trabalho em sala de aula e criado a síndrome da incompetência que leva tantos falantes de Português a dizerem “não sei Português”.

⁴ Um texto é uma unidade semântica, não uma unidade gramatical. Mas os sentidos são produzidos através da articulação entre palavras, e sem uma teoria da articulação entre palavras – ou seja, uma gramática – não há como explicitar uma interpretação do sentido de um texto.

No tocante ao trabalho escolar com o texto, considerando o seu contexto de produção e circulação social, destacamos a necessidade do enfoque da noção de gênero textual, pois, como afirma Marcuschi (2002: p. 24), os textos são entidades concretas realizadas materialmente que corporificam os gêneros de texto. Esclarecemos que, numa perspectiva semiótica (Eggins, 1994), estamos concebendo os gêneros textuais como modelos semióticos relativamente estáveis e convencionalmente aceitos pelos usuários da língua para agir socialmente.

Adotamos uma abordagem gramatical funcionalista moderada (Franchi, 1992; 1987; Neves, 2001[1997]), não significando a adoção da proposta da gramática sistêmica funcional hallidayana na sua íntegra, pois discordamos da relação de codificação e decodificação, característica da concepção de linguagem como comunicação subentendida nessa proposta. Essa relação pode ser evidenciada no que se refere às metafunções da linguagem postuladas por Halliday (op. cit.), uma vez que o mesmo defende a tese de que a língua é estruturada para realizar as funções *experencial*, *interpessoal* e *textual*. Atentemos para a tabela seguinte:

– Tabela 2 –

Metafunções	Padrões gramaticais
Experencial	Transitividade
Interpessoal	Modalidade
Textual	Tematização

Como podemos observar, as três funções da linguagem são uma espécie de representação do mundo na materialidade textual através das construções gramaticais; uma mesma sentença, por exemplo, semiotiza todas as funções. A *função experencial* significa o mundo, é uma informação sobre alguma coisa na atividade em que o usuário está envolvido, o tópico da situação, ao passo que a *função interpessoal* expressa a relação do produtor com o interlocutor, assim como sua atitude em relação ao assunto abordado. Essas duas funções estão intimamente relacionadas à *função textual*, pois esta refere-se à forma como o texto está organizado. Nesse sentido, concordamos com Franchi (1992: p. 26) ao afirmar que “a unilateralidade do processo inscrita na descrição funcionalista empobrece essa concepção: a suposição de que a cada situação e a cada função específica devem corresponder modos

específicos de expressão; a cada conjunto de fatores contextuais e situacionais, uma resposta determinada”. Portanto, enfatizamos que não temos interesse em trabalhar com essas categorias desenvolvidas por Halliday (op. cit.).

Defendemos a concepção de linguagem como *atividade criativa*, o que pressupõe a existência de um sujeito ativo e reflexivo, capaz de transformar o meio social em que está inserido. Juntamente com Franchi (op. cit.: p. 25), inteiramos que “antes de ser para a comunicação, a linguagem é para a elaboração; e antes de ser mensagem, a linguagem é construção do pensamento; antes de ser veículo de sentimento, idéias, emoções aspirações, a linguagem é um processo criador em que organizamos e informamos as nossas experiências”.

Salientamos que o fato de concebermos a linguagem como atividade criadora não nos impede de focar o trabalho com as formas recorrentes na materialidade do texto, pois os gêneros corporificados em textos são formas plásticas, dinâmicas, porém com um mínimo de estabilidade, que também é resultado da ação criativa dos usuários. Ademais, não podemos esquecer que os enunciados são formas semiotizadas construídas historicamente nas trocas sociais, portanto sujeitos a princípios e regras.

3. A gramática internalizada

A *gramática internalizada*, também denominada gramática natural, interior, implícita ou intuitiva, corresponde a um conjunto de regras que o falante domina, utiliza ao falar. A noção de língua subjacente a esta concepção de gramática corresponde à forma de expressão adquirida e utilizada nas atividades de interação comunicativa. Nessa perspectiva, a noção de erro, da forma como é vista pela gramática normativa, é refutada e é aceita a que é concebida pela descritiva, ou seja, erro restringe-se unicamente a formas ou estruturas que fogem ao funcionamento, à sistemática das diversas variedades de uma língua. Na gramática internalizada, a linguagem é concebida como processo de interação, relacionando a noção de adequação à situação de interação, o que inclui *quem fala, para quem fala, o que fala, onde fala e quando fala* (cf. Travaglia, 2001[1995]: p. 23). Os conhecimentos fundamentais possuídos pelo usuário são os conhecimentos lexical e sintático-semântico, que podem ser sintetizados como a capacidade de usar as palavras adequadamente nas produções oral ou

escrita, e a capacidade de organização das sentenças e de produção de sentido, respectivamente (cf. Possenti, 1996: p. 69).

Algumas vezes, o argumento de que o usuário da língua possui uma gramática internalizada é utilizado para se evitar o ensino gramatical. Luft (1993[1985]) leva-nos a entender que, a princípio, seria contra o ensino do conteúdo gramatical, pois, segundo o autor, é “pela experiência, pela exposição a atos de fala e escrita modelares, convivência constante com boa linguagem” (p. 20), que o aluno internaliza, adquire competência para se expressar. Porém o que leva o pesquisador a defender o ensino do conteúdo gramatical é o fato de que, “na prática, é insustentável hoje essa posição de não ensinar Gramática na escola, sobretudo na escola tal como concebida e programada na tradição pedagógica-didática ocidental” (p. 104). Ressaltamos que a abordagem de Luft (op. cit.) está fundamentada na teoria gerativa de Chomsky, pois o autor se utiliza da noção de gramática universal, caracterizada como uma espécie de programa genético, para desenvolver sua proposta de abordagem do conteúdo gramatical a partir do conhecimento gramatical internalizado possuído pelo usuário da língua.

As concepções de *gramática normativa*, *descritiva* e *internalizada* são configuradas nas concepções de gramática denominadas, no âmbito dos estudos da linguagem, de *explícita*, *reflexiva* e *implícita*. Essas últimas categorias, segundo Travaglia (2001[1995]: p. 32), são motivadas pela explicitação da estrutura e dos mecanismos de funcionamento da língua. Como veremos em seguida, as três últimas concepções de gramática estão diretamente relacionadas às atividades de uso da língua na escola, que são as *atividades metalingüística*, *epilingüística* e *lingüística*, respectivamente.

A abordagem do conteúdo gramatical, nas aulas de língua materna, no entender de muitos estudiosos, como Luft (op. cit.), deve partir da gramática internalizada, conhecimento implícito do discente, até chegar à *gramática explícita*, que, segundo Travaglia (op. cit.: p. 33), é “representada por todos os estudos lingüísticos que buscam, por meio de uma atividade metalingüística sobre a língua, explicar sua estrutura, constituição e funcionamento”. Assim, podemos afirmar que as gramáticas normativas e descritivas são gramáticas explícitas. Nesse sentido, a proposta de Luft (op. cit.) é semelhante à apresentada por Possenti (op. cit.: p. 87), pois, para esse último autor, a prática pedagógica deve partir da gramática internalizada, em

seguida, chegar à gramática descritiva e, só posteriormente, passar para uma abordagem crítica da gramática normativa.

A *gramática implícita* corresponde à competência lingüística do usuário da língua, ao seu conhecimento internalizado sobre os planos de constituição e funcionamento da língua – fonológico, morfológico, sintático, semântico, pragmático, discursivo –, há quem a denomine de gramática inconsciente. Essa gramática está atrelada ao que, no ensino gramatical escolar, denomina-se de gramática de uso (cf.: Travaglia, op. cit.). Por fim, temos a *gramática reflexiva*, que, de acordo com Travaglia (op. cit.: p. 33), “é a gramática em explicitação (...) representa as atividades de observação e reflexão sobre a língua que buscam detectar, levantar suas unidades, regras e princípios, ou seja, a constituição e funcionamento da língua”.

No tocante às atividades de uso da língua, esclarecemos que a atividade lingüística corresponde à atividade de uso espontâneo da língua em qualquer ambiente e situação, realiza-se em textos orais ou escritos de algum gênero textual. Essa atividade não se restringe ao âmbito escolar e, de acordo com Franchi (1987: p. 39), constitui-se como “o exercício pleno, circunstanciado, intencionado e com intenções significativas da própria língua”. Segundo Travaglia (op. cit.; p. 34), essa atividade pode ser relacionada com a *gramática de uso*, pois ocorre “quando o usuário da língua utiliza de forma automática a sua *gramática internalizada*, a gramática da língua que ele internalizou em sua história de vida” (grifo nosso).

A atividade epilíngua na escola pode ser definida como uma prática estimulada e consciente da linguagem, com variação dos recursos expressivos e formais como meio de obter novos efeitos de sentido; é um trabalho sobre a própria linguagem, compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem (cf.: Moura, 1992: p. 103; Franchi, op. cit.: 41). Para Franchi (op. cit.), nessa atividade, “não se pode ainda falar de ‘gramática’ no sentido de um sistema de noções descritivas, nem de uma metalinguagem representativa como uma nomenclatura gramatical. Não se dão nomes aos bois nem aos boiadeiros. O professor, sim, deve ter sempre em mente a sistematização que lhe permite orientar e multiplicar essas atividades”. Dessa forma, concordamos com Travaglia (op. cit.), ao afirmar que essa atividade se aproxima mais da denominada gramática reflexiva.

A atividade metalingüística na escola é caracterizada como a atividade em que se procura falar sobre a própria língua, descrevê-la em quadro nocional intuitivo ou teórico, seja pela teoria da gramática tradicional, seja pelos pressupostos teóricos contemporâneos da ciência da linguagem (cf. Moura, 1992: p. 103; Franchi, op. cit.: 42). Dessa forma, compartilhamos com as seguintes palavras de Travaglia (op. cit.: p. 35): “todos os estudiosos e especialistas da língua fazem metalinguagem, todas as gramáticas descritivas, históricas, comparadas, geral, universal ou de outros tipos são produtos de atividades metalingüísticas”. Podemos pois afirmar que a atividade metalingüística se relaciona diretamente com o que chamamos anteriormente de gramática explícita ou teórica.

Para sintetizar a relação existente entre as concepções de gramática, as suas formas de configuração e as atividades de uso da língua, apresentamos abaixo uma tabela sistemática:

— Tabela 3 —

Concepções de gramática	Configurações das concepções de gramática	Atividades de uso da língua correspondentes
Normativa/Descritiva	Explícita/Teórica	Metalingüística
Normativa/Descritiva*	Reflexiva	Epilingüística
Internalizada	Implícita/de Uso	Lingüística

II. O que é ensinar gramática na escola?

1. Os objetivos do ensino de língua materna

A finalidade do ensino de gramática foi assunto de muitas reflexões nos trabalhos sobre gramática e ensino produzidos nas décadas de 80 e 90. Nossa experiência nos mostra, porém, que as discussões sobre o assunto, no dia-a-dia das universidades, em eventos científicos e em encontros com professores do ensino fundamental e médio, permanecem. As discussões sobre o ensino de gramática se confundem inclusive com os questionamentos sobre os objetivos do ensino de língua materna.

* Optamos por relacionar a atividade epilingüística e a gramática reflexiva às gramática normativa e descritiva devido à sistematização do conhecimento lingüístico que o professor tem em mente para orientar e multiplicar essa atividade.

Tomando o trabalho de Travaglia (2001[1995]: p. 17) como referência, podemos mencionar quatro objetivos a serem alcançados com o ensino de língua materna, a saber: (i) *possibilitar ao aluno o domínio da norma culta ou língua padrão*, (ii) *desenvolver a competência comunicativa do aluno*, (iii) *levar o aluno ao conhecimento da instituição lingüística*, e (iv) *ensinar o aluno a pensar, a raciocinar cientificamente*.

Um argumento bastante comum utilizado em defesa do primeiro objetivo é o fato dos alunos dominarem plenamente a língua que usam no cotidiano, cabendo ao professor trabalhar o uso de uma outra variedade, a *norma culta* ou *língua padrão*. Resta-nos saber qual a variedade lingüística eleita como o modelo a ser ensinado e quais as implicações dessa escolha. Embora Travaglia (op. cit.) conceba a norma culta ou a língua padrão como uma variedade prestigiada da língua intimamente atrelada à modalidade escrita, essas categorias não são abordadas com tranquilidade na literatura lingüística. Nesse sentido, mencionamos duas noções de norma culta que evidenciam a estigmatização de variedades lingüísticas utilizadas por usuários da língua pertencentes a camadas sociais desprestigiadas (Bagno, 2003).

A primeira noção de norma culta corresponde ao modelo de língua ideal inspirado nos grandes clássicos da literatura, os quais servem de *corpus* para a gramática normativa. As pesquisas lingüísticas nos revelam, como vimos anteriormente, que, na nossa sociedade letrada, há uma estreita relação entre tradição escrita, gramática e norma (cf. Britto, 2000[1997]: p. 51). O discurso de gramáticos como Bechara (2001[1985]) emerge em defesa da adoção do ensino da gramática normativa para a aquisição da norma culta, desconsiderando que o usuário da língua agencia os recursos expressivos nas produções textuais em função da modalidade da língua utilizada, dos interlocutores, enfim, da situação comunicativa estabelecida.

A segunda noção de norma culta, de acordo com Bagno (2003: p. 51), corresponde a uma termo técnico empregado em empreendimentos científicos nos *campos de estudo da linguagem* (Bagno 2002: p. 81). Segundo o autor, essa noção de norma culta corresponde à linguagem concretamente empregada pelos cidadãos que pertencem aos segmentos mais favorecidos de uma dada sociedade. Quanto à norma-padrão, que é tomada como sinônimo de norma culta por Travaglia (op. cit.), é concebida por Bagno (2003: p. 69) como uma variedade lingüística “esotérica” que “exerce uma influência simbólica sobre o imaginário dos falantes

de uma língua”. Por estar estritamente ligada à escola, para o autor, a norma-padrão só é alcançada por usuários da língua que conseguem percorrer todo o trajeto da formação escolar formal. Na sociedade brasileira, esses usuários são uma minoria privilegiada⁵. Dados os fatos, posicionamo-nos contrários ao trabalho escolar com a gramática normativa visando ao domínio da norma culta ou língua padrão, independente da acepção atribuída a essas categorias.

O segundo objetivo do ensino de língua materna, desenvolver a competência comunicativa do aluno, segundo Travaglia (op. cit.), implica as *competências gramatical* ou *lingüística* e a *textual*. Destacamos que a expressão competência comunicativa está sendo concebida pelo autor como “a progressiva capacidade de realizar a adequação do ato verbal às situações de comunicação” (p. 17), diferentemente do sentido mais amplo envolvendo não apenas aspectos lingüísticos, mas também aspectos sociais implicados na situação de comunicação, segundo Hymes (1992).

Travaglia (op. cit.) concebe a competência gramatical ou lingüística como “a capacidade que tem o usuário da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor) de gerar seqüências lingüísticas gramaticais, isto é, consideradas por esses mesmos usuários como seqüências próprias e típicas da língua em questão”. Quanto à competência textual, o mesmo autor a concebe como “a capacidade de, em situações de interação comunicativa, produzir e compreender textos considerados bem formados, valendo-se de capacidades textuais básicas” (p. 18).

Esses esclarecimentos permitem-nos afirmar que, nesse trabalho, Travaglia (2001[1995]) ainda defende uma visão dicotômica de texto e gramática, diferentemente do posicionamento teórico defendido mais recentemente por ele (Travaglia, 2003) e por nós

⁵ A esse respeito, Perini (1997: p. 36), em seu livro intitulado *Sofrendo a gramática*, faz um comentário bastante simplista e questionável. O autor diz que “há duas línguas no Brasil: uma que se escreve (e que recebe o nome de ‘português’); e outra que se fala (e que é tão desprezada que nem tem nome). É esta última que é a língua materna dos brasileiros; a outra (o ‘português’) tem de ser aprendida na escola, e a maior parte da população nunca chega a dominá-la adequadamente”. Acreditamos que a situação sociolingüística brasileira é mais complexa do que expressa Perini (op. cit.). Assim, comungamos com a noção de falante/escrivente que “reproduz”, “altera” e “subverte” “formas e sentidos, papéis e identidades” proposta por Signorini (2002: p. 94). Em síntese, compartilhando mais uma vez das palavras da autora (Signorini, op. cit.: p. 96), defendemos a existência de “mecanismos de desregulamentação lingüística a tuantes e m s ituações e m q ue há a lternância ou mistura de formas lingüístico-discursivas, sejam elas emprestadas a língua diferentes, ou a variedades, gêneros e estilos de uma mesma língua”.

compartilhado. Os autores favoráveis à abordagem gramatical de cunho descritivo funcional, como Franchi (1987) e Travaglia (2003; 2001[1995]), defendem o ensino de gramática em função do desenvolvimento da capacidade de produção e de compreensão de textos escritos ou falados.

O terceiro objetivo do ensino de língua materna, que é o de levar o aluno ao conhecimento da instituição lingüística, é defendido por Travaglia (op. cit.) e Perini (2000[1996]: p. 28). Para esse último, tal conhecimento é caracterizado como um componente cultural, um conhecimento “sem nenhuma aplicação visível à vida prática, mas que nossa sociedade considera essencial à formação do indivíduo”. O autor também acrescenta que as mesmas razões que justificam o ensino de história, geografia, química e física justificam a formação lingüística do aprendiz e, particularmente, o ensino de gramática. A concepção de gramática defendida pelos autores que compactuam com esse objetivo é a descritiva.

Compreendemos que seja desnecessário o ensino de gramática visando exclusivamente ao conhecimento da instituição lingüística pelo aluno. Acreditamos que a abordagem gramatical sistemática a partir de textos que realizam diferentes gêneros, como a defendida por nós neste trabalho, possibilita indiretamente o alcance desse objetivo. Nessa perspectiva, a produção e a compreensão textual emergem como objetivos gerais a serem alcançados a partir do trabalho com a concepção moderada de gramática descritiva funcional, o que também corrobora o desenvolvimento ou a assimilação de conhecimentos específicos.

O quarto objetivo, ensinar o aluno a pensar, a raciocinar cientificamente, diz respeito ao ensino da metalinguagem, da teoria gramatical. Para Perini (op. cit. p. 29)⁶, devido ao desenvolvimento de “habilidades intelectuais de observação e de raciocínio”, esse objetivo corresponde a uma aplicação não apenas ao ensino de língua materna. Em seu trabalho mais recente, Travaglia (2003) salienta que o propósito do ensino da teoria gramatical é conseguir que os alunos tenham conhecimento explícito sobre a língua e sejam analistas da mesma. Esse conhecimento pressupõe a formação do aluno consciente da possibilidade de aceitação ou questionamento das teorias gramaticais disponíveis. Uma outra estudiosa favorável ao ensino

⁶ Ressaltamos que, além dos dois objetivos do ensino de gramática, defendidos por Perini (2000: p. 28) que nós explicitamos, o autor ainda menciona um terceiro, denominado *componente de aplicação imediata*. Esse objetivo corresponde a “conhecimentos que serão imediatamente úteis na vida profissional ou cotidiana dos alunos”, embora tais conhecimentos tenham uma aplicação talvez bastante modesta.

de gramática e que partilha desse último argumento é Kato (1988: p. 13). Vejamos o que a autora diz a respeito:

Minha posição é a favor de uma abordagem educacional em língua materna que atribua importância a atividades metalingüísticas, isso é que enfatize a língua materna como objeto legítimo de indagação no nível da iniciação científica do estudante.

No tocante ao último objetivo elencado de ensino de língua materna, destacamos que o mesmo também pode ser alcançado a partir da abordagem gramatical descritiva funcional por nós defendida. Nosso posicionamento teórico frente a esse objetivo não é o mesmo que une Kato (op. cit.), Perini (p. cit.) e Travaglia (op. cit.), pois, ao fazerem alusão a esse objetivo, os autores não estão preocupados com uma abordagem gramatical que legitime textos de diferentes gêneros como unidade de análise, mas com atividades, no nível da palavra, frase ou período, que podem ser denominadas de epilingüísticas ou metalingüísticas.

Ainda que a polarização apresentada adiante pareça grosseira, os trabalhos sobre gramática e ensino produzidos nas décadas de 80 e 90 podem ser divididos em dois grupos, o dos autores favoráveis à tese de que o conhecimento gramatical pode contribuir para o desenvolvimento da produção e compreensão de textos orais e escritos, e o dos autores que defendem o ensino de gramática para alcançar os demais objetivos do ensino de língua materna mencionados. Destacamos, claro, que são diferentes as concepções de gramática subjacentes a cada propósito de ensino de língua materna defendido pelos autores.

No primeiro grupo, estão autores como Bechara (op. cit.), Franchi (op. cit.) e Travaglia (2001[1995]). Esse último, por exemplo, ao defender uma abordagem gramatical na perspectiva da interação comunicativa e do funcionamento textual-discursivo dos elementos da língua, afirma que “as atividades de ensino de gramática, de redação e de leitura são, na verdade, facetas de abordagem de um mesmo fenômeno e só podem funcionar em sala de aula de forma integrada para a consecução do objetivo de desenvolver a competência comunicativa dos alunos” (p. 236). Reinteiramos o posicionamento teórico de Bechara (op. cit.), pois, mesmo defendendo que o conhecimento gramatical contribui para o desenvolvimento da produção e compreensão de textos orais e escritos, justificando sua inserção neste grupo, o

autor se mobiliza em defesa do trabalho escolar pautado na gramática normativa, diferentemente de todos os demais estudiosos envolvidos na discussão.

No segundo grupo, inserimos Possenti (op. cit.: p. 59) que afirma ser “completamente desnecessário ensinar gramática na escola, se o objetivo for dominar a variedade padrão de uma língua e tornar os alunos hábeis leitores e autores pelo menos razoáveis”. Também inserimos neste grupo, Perini (op. cit.: p. 28), ao declarar que “o estudo de gramática não oferece um instrumento para atingir o grande objetivo da língua portuguesa no primeiro e segundo graus”, que, como todos nós sabemos, é “levar os alunos a ler e escrever razoavelmente bem”. E, para fechar o grupo, acrescentamos o nome de Luft (op. cit.) e, mais uma vez, lembramos de Kato (op. cit.: p. 13), que é taxativa ao afirmar que a importância por ela atribuída ao ensino de gramática é independente de complementar a importância conferida ao ensino das habilidades de expressão e comunicação.

Considerando as concepções de gramática pressupostas na fala dos autores inseridos no segundo grupo, concordamos com o posicionamento teórico por eles assumido, pois, comparadas as concepções gramaticais subjacentes à proposta apresentada pelos autores com a concepção assumida neste trabalho, as primeiras são bastante restritas, portanto inviabilizadoras do alcance do objetivo aqui proposto. Dessa forma, situamo-nos no primeiro grupo, haja vista que a abordagem da gramática descritiva funcional moderada a partir de textos de diferente gêneros, por nós assumida, visa prioritariamente ao desenvolvimento da produção e compreensão textual.

2. A caracterização das atividades de ensino de gramática

Para compreendermos como as atividades de ensino de gramática podem ser caracterizadas, retomamos o texto de Possenti (1996: p. 60). O autor esclarece que o ensino de gramática é compreendido pela soma de duas atividades, apesar de, muitas vezes, elas serem trabalhadas isoladamente. As atividades são as seguintes:

1. *o estudo de regras mais ou menos explícitas de construção de estruturas (palavras e frases). Um exemplo dessa primeira atividade é o estudo de regras ortográficas, regras de*

- concordância e de regência, regras de colocação dos pronomes oblíquos etc.*
2. *a análise mais ou menos explícita de determinadas construções. Exemplos da segunda atividade são critérios para a distinção entre vogais e consoantes, critérios de descoberta das partes da palavra (radical, tema, afixos) análise sintática da oração e do período, especialmente se isso se faz com a utilização de metalinguagem.*

Destacamos que as atividades elencadas estão limitadas à análise de palavras e frases. Como utilizamos, no terceiro capítulo desta dissertação, essa caracterização para analisar as atividades gramaticais propostas em livros didáticos, também consideramos o estudo das regras de construção de estruturas e a análise das construções lingüísticas no nível do texto, pois diversas atividades propostas nos livros didáticos, seguindo as orientações dos PCN, legitimam o texto como unidade de análise lingüística.

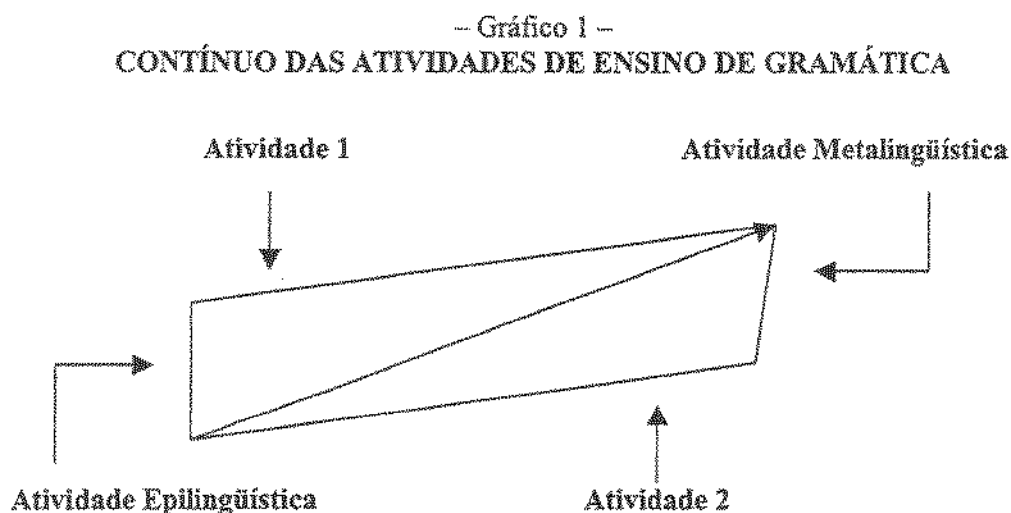
No tocante à maneira como essas atividades podem ser abordadas em sala de aula, recorremos a Travaglia (2003: p. 57), que explicita as seguintes formas de abordagem: *aleatória ou assistemática e sistemática*. A primeira forma de abordagem consiste no trabalho de aspectos gramaticais motivados pelos usos inadequados de elementos lingüísticos nas produções textuais orais e escritas dos alunos. Um exemplo dessa forma de intervenção é o que propõem Bastos & Mattos (1992[1986]), pois, em sua obra, as autoras disponibilizam para o leitor-professor uma série de exercícios elaborados a partir das necessidades evidenciadas nas produções escritas de alunos. A segunda forma de abordagem não está atrelada às produções textuais dos alunos, mas o professor tem a liberdade de trabalhar qualquer aspecto gramatical que achar conveniente para desenvolver a competência comunicativa do aprendiz.

Apesar da dicotomia evidente na apresentação dessas formas de abordagem gramatical por Travaglia (op. cit.), acreditamos que as mesmas não são excludentes, mas podem se complementar. Os exercícios a que fizemos referência, propostos por Bastos & Mattos (op. cit.), são exemplos desse fato, pois as atividades sugeridas pelas autoras são sistematizadas a partir das dificuldades constatadas nas produções textuais de alunos.

Travaglia (op. cit.) também expõe duas formas de entrada para o desenvolvimento de abordagens sistemáticas, a saber: pelos *tipos de recursos lingüísticos* ou pelas *instruções de sentido*. A primeira forma de entrada, tipos de recursos, corresponde à abordagem minuciosa

de um dado recurso lingüístico, como, por exemplo, o estudo exaustivo dos operadores argumentativos. Quanto à segunda forma de entrada, instruções de sentido, procura-se trabalhar os mais diversos recursos lingüísticos que manifestam uma dada instrução de sentido, como, por exemplo, os diferentes recursos lingüísticos que podem ser utilizados na língua para expressar frequência de ação.

Baseando-nos na caracterização das atividades gramaticais proposta por Possenti (op. cit.), propomos um gráfico que configura *um contínuo das atividades de ensino de gramática* para subsidiar nossas futuras análises. Observemos o gráfico abaixo:



As linhas superior e inferior do gráfico representam respectivamente as atividades gramaticais número 1 e 2 supramencionadas, ao passo que a linha com a seta, localizada no centro do gráfico, representa a explicitação das regras e nomenclaturas gramaticais. Dessa forma, na parte superior, na área mais ampla ou espaçosa, teríamos as atividades menos explícitas e, na medida que nos direcionamos para o lado direito da seta, encontramos atividades com regras mais explícitas. Quanto à parte inferior do contínuo, na área mais ampla ou espaçosa, próxima à extremidade direita da seta, encontramos as atividades em que há um trabalho mais sistemático com explicitação de nomenclaturas, enquanto que, ao nos distanciarmos da seta, o grau de explicitação de nomenclaturas, nas atividades, diminuem. Dito isso, caracterizamos as atividades gramaticais que se aproximam da linha lateral esquerda

como atividades epilingüísticas, enquanto que as atividades gramaticais que se aproximam da linha lateral direita estão sendo caracterizadas como atividades metalingüísticas.

Apesar das atividades 1 e 2 serem autônomas, a proposição das mesmas em conjunto pressupõe a adoção de graus semelhantes de explicitação. Em outras palavras, enfatizamos que o estudo das regras menos explícitas da construção de estrutura está atrelado à análise menos explícita de determinadas construções, assim como o estudo das regras mais explícitas da construção de estruturas relaciona-se à análise mais explícita de determinadas construções. Propostas de atividades gramaticais coerentes atentam para atividades gramaticais com graus similares de explicitação.

Para exemplificar uma análise de atividades gramaticais a partir do contínuo proposto, situaremos os exercícios gramaticais sugeridos por Rocha (2002) no contínuo. Optamos pelas atividades propostas por esse autor porque discordamos que o método por ele criado – *Gramática Nunca Mais/GNM* – seja uma alternativa, como é afirmado incisivamente pelo autor, para que a gramática não seja ensinada nas aulas de língua materna.

Observemos como o mesmo autor define gramática na tentativa de respaldar o argumento de que saber gramática não é saber português: “estamos entendendo gramática como uma disciplina, um tratado, uma técnica ou uma ciência que se preocupa com a descrição e/ou interpretação dos fenômenos lingüísticos” (p. 88). Segundo Rocha (op. cit.), o objetivo primordial da escola é ensinar a língua padrão, que, por sua vez, não deve ser confundida com a língua literária. Para o estudioso, a primeira caracteriza-se como “conservadora, oficial, bem-comportada, denotativa, obediente às *regras tradicionais da gramática*” (p. 70; grifo nosso) – os textos jornalísticos, oficiais e técnico-científicos são tomados como exemplos –, enquanto que a segunda é caracterizada como “ousada, libertária, inovadora, criativa, conotativa, poética, livre para desrespeitar a gramática” (p. 70) – as produções literárias são exemplos dessa modalidade de língua.

A existência dessas duas modalidades justificaria, na concepção do pesquisador, uma divisão das aulas de língua portuguesa, no ensino fundamental, em *Português e Prática Literária*, indicando-se, inclusive, que as disciplinas fossem ministradas por professores diferentes. Assumindo a disciplina língua portuguesa como nicho de pesquisa, o mesmo autor destaca os seguintes princípios: “o objetivo *primordial* da Escola é ensinar o português

padrão” (grifo do autor) (p. 43); “ao final da 8ª série, o aluno deve dominar o dialeto padrão” (p. 45).

A incoerência da proposta de Rocha (op. cit.) é inicialmente perceptível quando o autor salienta a “obediência às regras tradicionais da gramática” como uma das características da língua padrão a ser trabalhada na escola. Afinal, questionamo-nos como seria o ensino dessa língua sem a atenção devida voltada para tais regras constitutivas da língua padrão? Como a preocupação com as regras não poderia ficar de fora do ensino de língua portuguesa, a sua inclusão deixou a proposta um tanto quanto contraditória. O pesquisador apresenta a “lição de português” como unidade básica para o “treinamento em língua portuguesa (TLP)”. Essa lição consta de três módulos: “prática de leitura (PL)”, “exercícios em língua padrão (ELP’s)”, “prática da escrita (PE)” (p. 113). As lições de português devem manter os módulos nessa sequência.

A título de ilustração dos ELP’s apresentados como exemplificação pelo autor, que, de acordo com nossas análises, são caracterizados como uma abordagem gramatical sistemática, atentemos para o excerto textual seguinte:

E – Colocação de pronomes

Na língua padrão, não se iniciam frases com as palavras me, te, lhe, nos e vos.

- *Corrija as frases abaixo, de acordo com o modelo:*
Se sabe que a Terra é redonda.
Sabe-se que a Terra é redonda.

1- *Me acusaram de ingrato!*

2- *Te argüiram em condições precárias.*

(...)

F – Emprego da voz passiva pronominal

Observe os modelos:

<i>Alugam-se apartamentos</i>	→	<i>Apartamentos são alugados</i>
<i>Vendem-se casas</i>	→	<i>Casas são vendidas.</i>
<i>Conserta-se geladeira.</i>	→	<i>Geladeira é consertada.</i>

Siga o modelo:

1- _____-se uma lição de português. (preparar)

Uma lição de português foi preparada.

2- _____-se uma casa de praia em Cabo Frio. (alugar)

(...)

(Rocha, op. cit.: p. 213-214)

Como pudemos observar acima, as atividades propostas por Rocha (op. cit.) se constituem como atividades gramaticais, pois estão localizadas na área superior do contínuo das atividades de ensino de gramática. O exercício *E* poderia ser caracterizado como uma atividade metalingüística em que a regra do emprego dos pronomes pessoais oblíquos átonos no início de frases é enfocada, portanto estaria localizado à direita do contínuo. O exercício *F*, diferentemente de *E*, poderia ser caracterizado como uma atividade epilingüística em que as regras de construção de estruturas na voz passiva são enfocadas, portanto estaria localizado à esquerda do contínuo, na parte mais espaçosa. Ambos estão pautados na teoria prescritiva da gramática normativa⁷.

A observação dos enunciados dos exercícios gramaticais *E* e *F* (*Corrija as frases, de acordo com o modelo / Observe os modelos / Siga o modelo*) evidencia a configuração de atividades estruturais em que modelos de construções gramaticais devem ser seguidos. Esses exercícios não proporcionam reflexão ou discussão alguma sobre a funcionalidade dos usos das formas lingüísticas em questão, justificando a suposta caracterização sinalizada acima do exercício *E* como atividade metalingüística e do exercício *F* como atividade epilingüística.

A suposta localização desses exercícios nessas posições, no contínuo, coincide parcialmente com as seguintes palavras do autor: “alguns poucos ou mesmo raros termos da gramática poderão ser usados, (...) desde que: a) não haja, por parte do professor, cobrança com relação à definição, classificação ou identificação desses termos, não devendo haver, portanto, em sala de aula, qualquer trabalho de análise metalingüística; b) sejam termos comuns usados pelas pessoas em geral e não demandem um conhecimento técnico específico; são palavras como: *frase, palavra, singular, plural, masculino, feminino, maiúscula, minúscula, verbo, coletivo*, etc., cujos significados qualquer pessoa pode saber, sem estudar gramática” (p. 164; grifos do autor).

A título de exemplificação dos exercícios gramaticais rechaçados por Rocha (op. cit.), os quais podem ser situados na extremidade direita na área inferior do nosso contínuo, portanto caracterizados como atividades metalingüísticas de análise de determinadas

⁷ Salientamos que tais usos referentes ao emprego dos pronomes oblíquos e da passiva pronominal, condenados por Rocha (op. cit.), atualmente, são plenamente aceitos, inclusive, por usuários da denominada língua padrão. Para maiores esclarecimentos a esse respeito, sugerimos a leitura do livro *Dramática da língua portuguesa*, de autoria de Marcos Bagno (2000).

construções, observemos os exercícios abaixo. Inteiramos que esses exercícios são denominados pelo autor de *exercícios teóricos*, diferentemente dos exercícios por ele propostos através do método GNM, denominados *exercícios funcionais*. Observemos os exercícios seguintes:

Sublinhe com um traço as orações substantivas e com dois as adjetivas:

- 1- Isso não obsta a que nos digas a verdade.
 - 2- Só aquele que tem experiência pode dizer que sabe.
 - 3- Espera de teu filho o mesmo que fizeste a teu pai.
- (Tales de Mileto) Etc.

Escreva nos parênteses os números correspondentes a:

- (1) Oração sem sujeito
- (2) Oração com sujeito

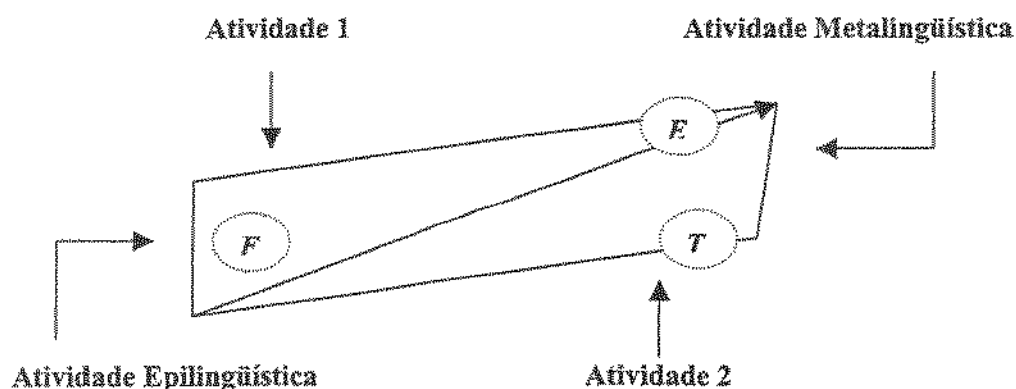
- () Há dois meses que não chove.
- () No Paraná faz muito frio e até nevou.
- () Muitas vezes nos queixamos sem razão. Etc. (...)

(Rocha, op. cit.: p. 216-217)

Visualizemos no gráfico seguinte a localização dos *exercícios funcionais* E e F, propostos por Rocha (op. cit.), e do *exercício teórico* (T), exemplificado e rechaçado pelo mesmo autor, no *contínuo das atividades de ensino de gramática* elaborado:

– Gráfico 2 –

SITUANDO OS EXERCÍCIOS NO CONTÍNUO DAS ATIVIDADES DE ENSINO DE GRAMÁTICA



Neste capítulo, observamos que muitas concepções de gramática foram propostas nos trabalhos sobre o ensino de gramática produzidos nos anos 80 e 90 que antecederam os PCN. Conforme é sinalizado em trabalhos que tematizam o assunto (cf. Costa Val, 2002), constatamos que concepções distintas são assumidas por diferentes autores, resultando inclusive na defesa de objetivos díspares para o ensino de gramática e, até mesmo, para o ensino de língua materna. No tocante à caracterização das atividades gramaticais, vimos que essas atividades não apenas são identificadas por estudos de regras ou análise de estruturas linguísticas com uso de nomenclaturas gramaticais, mas podem ser realizadas sem a explicitação de nomenclaturas gramaticais, configurando-as como atividades metalingüísticas ou epilingüísticas, respectivamente.

O desenvolvimento do conhecimento científico sobre o ensino de gramática nos anos 80 e 90 resultou na diversidade de enfoques teóricos, refletindo a característica processual da atividade científica. A inexistência de um conhecimento acabado sobre o assunto, certamente, contribui para a continuidade das discussões referentes ao ensino de gramática. Dado o exposto, resta-nos saber como todo esse arsenal teórico produzido nessas duas décadas foi utilizado nas orientações dos PCN sobre o ensino de gramática.

Capítulo 2

A ABORDAGEM GRAMATICAL NOS PCN

O tratamento dado à abordagem do ensino de gramática pelos PCN é também resultado das discussões sobre o assunto desenvolvidas com professores ao longo dos anos 80 e 90 nas universidades e secretarias de educação de diversos Estados brasileiros. Como veremos adiante, os trabalhos sobre o ensino de gramática a que fizemos referência no capítulo anterior exerceram inquestionavelmente influência direta ou indireta na elaboração do documento.

No presente capítulo, discutimos as diretrizes apresentadas pelos PCN referentes ao trabalho com gramática nas aulas de Língua Portuguesa. Para tanto, destacamos as concepções de gramática adotadas explicitamente e implicitamente pelo documento, bem como a concepção de gramática refutada no texto do documento. Salientamos que, no bojo dessa discussão, analisamos o modo como as noções de *texto*, *gênero* e *letramento*, adotadas como elementos norteadores das atividades de prática de linguagem, são importantes na abordagem gramatical apresentada pelos PCN.

I. As concepções de gramática apresentadas explicitamente nos PCN

A proposta de renovação do trabalho com o conteúdo gramatical apresentada pelos PCN é explicitada como uma resposta às críticas que foram feitas ao ensino tradicional pautado na gramática normativa nas décadas de 80 e 90, muitas das quais continuam sendo realizadas na literatura lingüística do início dos anos 2000. Tais críticas foram por nós mencionadas no capítulo anterior quando discutimos a concepção de gramática normativa. O

excerto textual seguinte, apresentado no início do texto dos PCN, faz referência à prática tradicional envolvendo o ensino de gramática normativa a qual o documento faz oposição:

- o uso do texto como expediente para ensinar valores morais e como pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais;
- a excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras de exceção, com o conseqüente preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não-padrão;
- o ensino descontextualizado da metalinguagem, normalmente associada a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos lingüísticos em frases soltas;
- a apresentação de uma teoria gramatical inconsistente –uma espécie de gramática tradicional mitigante e facilitada.

(PCN, 1998: p. 18)

A primeira crítica apresentada acima concerne ao uso do texto como pretexto para o ensino tradicional de gramática. Essa prática é caracterizada pelos exercícios de identificação e classificação de categorias da gramática normativa no texto, diferentemente de uma abordagem reflexiva que enfoque as escolhas lingüísticas no plano textual como elementos motivados pelos *contextos situacional e cultural*¹ inerentes à produção textual. Acrescentamos que essa prática tradicional também é mencionada na terceira crítica elencada pelos PCN e reproduzida acima, só que a frase é utilizada como pretexto para a abordagem gramatical. Essa prática criticada pelos PCN, como mostra Aparício (2000:8), ainda foi reforçada nas sugestões para o trabalho pedagógico da *Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa no 1º Grau do Estado de São Paulo*, que, por sua vez, foi tomada como texto de referência para elaboração dos PCN.

A segunda crítica faz referência ao ensino prescritivo, característico do trabalho com a gramática normativa, que impossibilita a reflexão sobre os usos da língua, uma vez que apenas

¹ Segundo a abordagem da lingüística sistêmica funcional, o *contexto situacional* é responsável pela estrutura esquemática abstrata, que permite-nos identificar quem está envolvido na produção textual, o assunto abordado no texto e qual o papel da língua no evento (Eggins, 1994; Halliday, 1985). Esse contexto corresponde à categoria de *registro*, ou seja, descreve o impacto da dimensão do contexto imediato de situação do evento da língua na forma que a língua é usada, na materialidade lingüística. O *contexto cultural* situa-se numa esfera mais abstrata que o contexto situacional, pois corresponde a enquadres estabelecidos nas relações sociais, estruturas institucionalizadas como uma forma de alcançar determinados propósitos, manifesta-se através dos gêneros (Eggins, op. cit.: p. 9; Halliday, 1985). Podemos afirmar que compreender um texto implica na compreensão do contexto, assim como a recíproca também é verdadeira.

a variedade padrão é alvo de análise, resultando no reforço e propagação de preconceitos lingüísticos, como mostram Bagno (2000; 1999) e Britto (2000[1997]). Destacamos que, devido à característica dinâmica da língua, essa prática é acompanhada pela insistência nas regras de exceção, pois a língua estará sempre escapando ao normativismo.

No tocante à última crítica explicitada, inteiramos que, assim como as demais, essa retoma a literatura lingüística sobre o ensino de gramática. No capítulo anterior, fizemos referência à inconsistência da gramática normativa nas palavras de alguns estudiosos, como Bagno (2000) e Perini (2000[1996]; 1997; 1993[1985]). Desta vez, fazemos referência a Franchi (1987: p. 26) ao elencar os seguintes problemas do ensino gramatical a serem solucionados: (i) eliminar os vícios descritivos da gramática escolar, (ii) recuperar no estudo gramatical a dimensão do uso da linguagem, e (iii) recuperar as estratégias utilizadas no “ensino” de gramática. Esses problemas elencados pelo autor são recuperados nas três primeiras críticas levantadas pelos PCN e, em especial, na última crítica mencionada.

O primeiro problema apontado por Franchi (op. cit.) corresponde à falta de coerência entre os critérios utilizados para definir as categorias gramaticais; em alguns momentos, os critérios morfológico, sintático e semântico são misturados, ao passo que em outros, os critérios são simplificados. O segundo problema está atrelado às tradicionais atividades gramaticais descontextualizadas, que, devido à ausência de uma abordagem pragmática constitutiva das atividades discursivas, inviabilizam o desenvolvimento da ação criativa do aluno. O autor também chama a atenção para o prescritivismo evocado ao se falar em uso, pois o termo é ambíguo na literatura especializada, correspondendo, muitas vezes, à dogmática noção de bom uso da língua e ao ensino da gramática normativa. O terceiro problema é responsável pelo que o autor chama de pobreza de método, pois, através de descrições excessivas, “faz-se da linguagem um objeto morto para as biópsias e autópsias da segmentação, da análise, da classificação” (p. 27).

Os PCN adotam a nomenclatura *análise lingüística* para fazer referência às práticas de reflexão sobre a língua em uso. Evitam utilizar a nomenclatura *análise lingüística* como sinônimo de *ensino de gramática*. A tendência de omissão da expressão *ensino de gramática* em diretrizes desse tipo, de acordo com as análises de diferentes propostas curriculares desenvolvidas no Brasil realizadas por Fiad (2000: p. 1331), pode ser justificada pelas

discussões, divergências e polêmicas em torno do ensino de gramática normativa ainda presente nas aulas de Língua Portuguesa. Mesmo se diferenciando da tradição gramatical normativa, em algumas passagens do documento, os PCN implicitamente mantêm uma concepção restrita de gramática descritiva, não aderindo a uma perspectiva funcional. Esclarecemos que, por concepção restrita de gramática descritiva, compreendemos a explicitação de regras de uso da língua baseadas apenas em critérios formais, desconsiderando os enfoques semântico e pragmático (cf. Perini, 2000[1996]; 1993[1985]). Vejamos no fragmento seguinte como esse fato é apresentado no texto do documento:

Entretanto, prática de análise lingüística não é uma nova denominação para o ensino de gramática.

Quando se toma o texto como unidade de ensino, os aspectos a serem tematizados não se referem somente à dimensão gramatical. Há conteúdos relacionados às dimensões pragmática e semântica da linguagem, que por serem inerentes à própria atividade discursiva, precisam, na escola, ser tratados de maneira articulada e simultânea no desenvolvimento das práticas de produção e recepção de textos.

Quando se toma o texto como unidade de ensino, ainda que se considere a dimensão gramatical, não é possível adotar uma categorização preestabelecida. Os textos submetem-se às regularidades lingüísticas dos gêneros em que se organizam e às especificidades de suas condições de produção: isto aponta para a necessidade de priorização de alguns conteúdos e não de outros. Os alunos, por sua vez, ao se relacionarem com este ou aquele texto, sempre o farão segundo suas possibilidades: isto aponta para a necessidade de trabalhar com alguns desses conteúdos e não com todos. (grifo nosso)

(PCN, op. cit.: p. 78)

A passagem textual transcrita acima permite-nos observar que a concepção de gramática evidenciada nesse momento do texto do documento é uma concepção restrita de gramática descritiva, pressupondo uma abordagem sem pretensão prescritiva limitada ao mero trabalho de identificação e classificação de estruturas em níveis de análise inferiores ao do texto. Nesse momento do texto dos PCN, a gramática não é concebida num sentido amplo, no qual os usos das estruturas lingüísticas tenham uma funcionalidade na materialidade textual, incluindo as dimensões pragmática e semântica da linguagem, como o fazem Franchi (op. cit.), Neves (2002; 2001[1997]) e Travaglia (2003; 2001[1995]), só para citar alguns.

Uma concepção mais ampla de gramática compreende “o estudo das condições lingüísticas da significação” (Franchi, op. cit.: p. 35), pressupondo uma abordagem que não se restringe à estrutura da língua, mas que se estende ao contexto de produção do discurso. Neves (2002: p. 226), por exemplo, esclarece que “expressar-se numa língua não é simplesmente dominar o modo de estruturação de suas frases, mas é saber combinar essas unidades sintáticas em peças comunicativas eficientes, o que envolve a capacidade de adequar os enunciados às situações, aos objetivos da comunicação e às condições de interlocução. E tudo isso se integra na gramática.”

A passagem textual acima evidencia uma concepção de gramática como categorização preestabelecida no nível da morfossintaxe frasal. Os planos de análise semântico e pragmático são apresentados como aspectos exteriores à concepção de gramática defendida. Esses planos devem ser considerados juntamente com a dimensão gramatical, nas atividades de análise lingüística, de forma articulada, simultânea e explícita.

Destacamos que, juntamente com a refutação da gramática normativa e a assunção de uma abordagem gramatical descritiva restrita, a metodologia de ensino do conteúdo lingüístico apresentada pelos PCN também sofre intervenção, pois a sistematização do conteúdo a ser trabalhado será apontada pelo próprio texto proposto para leitura ou produzido pelo aluno. Assim, os PCN são categóricos ao afirmar que “deve-se ter claro, na seleção dos conteúdos de análise lingüística, que a referência não pode ser a gramática tradicional” (p. 28).

A expressão análise lingüística para os PCN se circunscreve às atividades *epilingüística* e *metalingüística*. Assim como vimos no primeiro capítulo desta dissertação, a primeira é caracterizada como reflexão consciente sobre a língua, ao passo que a segunda é caracterizada como reflexão sistemática em que há criação ou utilização de metalinguagem para falar sobre a língua. Os PCN sugerem que o professor restrinja as atividades de análise lingüística às atividades denominadas *epilingüísticas*, podendo se deter mais nas atividades *metalingüísticas* nas últimas séries do ensino fundamental, conforme é indicado na passagem a seguir:

O desenvolvimento da capacidade do adolescente de análise e investigação, bem como de sua possibilidade de tratar dados com abstração crescente, permitem ao professor abordar os conhecimentos

lingüísticos de forma diferenciada. Se, nos ciclos anteriores, priorizavam-se as atividades epilingüísticas, havendo desequilíbrio claro entre estas e as metalingüísticas, nesse momento já pode haver maior equilíbrio: sem significar abandono das primeiras ou uso exaustivo das segundas, os diversos aspectos do conhecimento lingüístico podem, principalmente no quarto ciclo, merecer tratamento mais aprofundado na direção da construção de novas formas de organizá-la e representá-la que impliquem a construção de categorias, intuitivas ou não. (grifo nosso)

(PCN, op. cit.: p. 48-49)

A orientação de contemplação das atividades epilingüística e metalingüística apresentada pelos PCN é coerente com a concepção restrita de gramática descritiva assumida implicitamente ao fazer distinção entre as atividades gramaticais e as atividades de análise lingüística, porém o desencontro teórico emerge no texto do documento quando uma segunda concepção de gramática assumida pelos PCN é apresentada. Observemos em seguida a segunda concepção de gramática defendida no texto do documento:

Tomando-se a linguagem como atividade discursiva, o texto como unidade de ensino e a noção de gramática como relativa ao conhecimento que o falante tem de sua linguagem, as atividades curriculares em Língua Portuguesa correspondem, principalmente, a atividades discursivas (...) (grifo nosso)

(PCN, op. cit.: p. 27)

A concepção de gramática defendida pelos PCN, na passagem transcrita, corresponde ao “conhecimento que o falante tem de sua linguagem”, o que nos leva a constatar a assunção explícita da aceção de *gramática internalizada*, a qual, como vimos no capítulo precedente, é configurada na *gramática implícita* ou *gramática de uso*. Realçamos que essas concepções de gramática estão atreladas à *atividade lingüística*, que não é mencionada no texto dos PCN como a atividade de uso da língua a ser contemplada nos exercícios de análise lingüística.

A gramática internalizada, assim como destacam Luft (1993[1985]) e Possenti (1986), seria um bom ponto de partida para as atividades de análise lingüística, as quais, posteriormente, contemplariam a gramática descritiva e, num momento mais avançado, uma abordagem crítica da gramática normativa. Nessa perspectiva, o desencontro teórico surge, no texto do documento, quando os PCN propõem o desenvolvimento das atividades *epilingüística* e *metalingüística*. Haja vista que, como vimos no capítulo precedente, essas duas atividades de

uso da língua estão atreladas às concepções de gramática *descritiva/normativa/reflexiva* e *descritiva/normativa/explicita*, respectivamente.

Mesmo afirmando que *análise lingüística* não é a mesma coisa que *ensino de gramática*, o trabalho com o conteúdo gramatical nas aulas de língua portuguesa, segundo os PCN, não deve ser abandonado, pois, de forma bastante precisa, é afirmado que a verdadeira questão, no ensino do conteúdo gramatical, não é o fato de se ensinar ou não gramática, mas “o que, para que e como ensiná-la” (p.28). As respostas a essas questões são apresentadas no próprio texto do documento. Observemos as respostas nas passagens textuais seguintes:

O quê?

A preocupação não é reconstruir com os alunos o quadro descritivo constante dos manuais de gramática escolar (por exemplo, o estudo ordenado das classes de palavras com suas múltiplas subdivisões, a construção de paradigmas morfológicos, como as conjugações verbais estudadas de um fôlego em todas as suas formas temporais e modais, ou de pontos de gramática, como todas as regras de concordância, com suas exceções reconhecidas). (grifo nosso)

(PCN, op. cit.: p. 29)

Para quê?

O que deve ser ensinado não responde às imposições de organização clássica de conteúdos na gramática escolar, mas aos aspectos que precisam ser tematizados em função das necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção, leitura e escuta de textos. (grifo nosso)

(PCN, op. cit.)

Como?

O modo de ensinar, por sua vez, não reproduz a clássica metodologia de definição, classificação e exercitação, mas corresponde a uma prática que parte de 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. (grifo nosso)

(PCN, op. cit.)

Como é perceptível nas passagens acima transcritas, o texto dos PCN não deixa dúvida sobre a concepção de gramática por eles refutada. A insistência na explicitação desse

posicionamento é tão forte que, muitas vezes, ao se proporem a explicar determinados aspectos a serem trabalhados, salientam muito mais o posicionamento teórico com o qual não comungam, do que o assumido por eles. Uma evidência desse fato é a resposta ao conteúdo gramatical a ser abordado em sala de aula, que, em síntese, se restringe a não trabalhar com “o quadro descritivo constante dos manuais de gramática escolar”.

Quanto à resposta a pergunta *Para quê?*, observamos que é priorizada a abordagem *aleatória* ou *assistemática* (Travaglia, 2003), pois os conteúdos devem ser tematizados “em função das necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção, leitura e escuta de textos”. Portanto, a abordagem *sistemática* (Travaglia, 2003), num sentido bastante restrito caracterizado pela “organização clássica de conteúdos na gramática escolar”, é refutada pelos PCN.

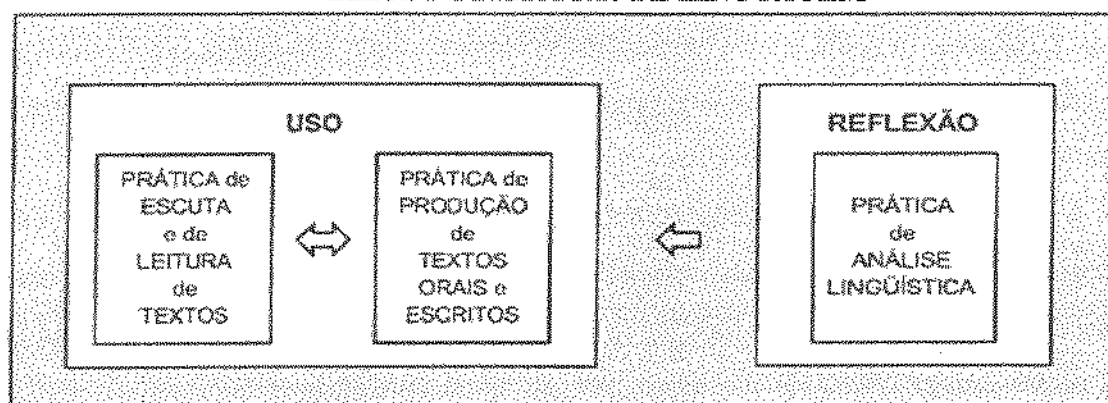
No tocante à resposta da pergunta *Como?*, mais uma vez, é feita referência à metodologia de ensino tradicional constitutiva da abordagem da gramática normativa, pois a sequência de intervenção didática *definição, classificação e exercitação* é criticada. A metodologia de ensino proposta pelos PCN é caracterizada por uma sequência de intervenção didática iniciada com práticas de produção e compreensão de texto, seguidas por atividades de análise de elementos lingüísticos em uso nos textos das práticas anteriores. Portanto, mesmo assumindo explicitamente a concepção de gramática internalizada, as atividades de análise lingüística são caracterizadas pela prática de reflexão produzida pelos alunos a partir da sua *gramática implícita* até chegar, por mediação do professor, à *gramática explícita*, que pode coincidir com o conhecimento gramatical produzido no âmbito dos estudos da linguagem.

II. A concepção de gramática apresentada implicitamente nos PCN e a relação estabelecida com as noções de *texto* e *gênero* adotadas

Algumas passagens supracitadas dos PCN nos mostraram que o *texto* é dado como a *unidade da ensino* das atividades de prática de linguagem a serem desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa. Nesse sentido, a sequência de intervenção didática proposta tem início com as atividades de *uso* da língua, caracterizadas pelas *práticas de leitura* ou *produção de texto*, seguidas pelas atividades de *reflexão* sobre a língua em uso, caracterizadas pelas

práticas de análise lingüística, e, por último, a sequência é finalizada com o retorno às atividades de *uso* da língua. O gráfico 4 reproduzido abaixo ilustra essa diretriz.

– Gráfico 3 –
EIXOS DE PRÁTICAS DE LINGUAGEM



(PCN, op. cit.: p. 35)

Além da adoção do *texto* como *unidade de ensino*, os PCN assumem os *gêneros de texto* como *objeto de ensino*. Esclarecemos que o texto está sendo concebido pelos PCN como “unidade significativa global de qualquer extensão” (p.21), enquanto que os gêneros de texto são definidos como “formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura” (p. 21). Considerando esses esclarecimentos, salientamos que os pressupostos teóricos de Bakhtin (2002[1929]; 2000[1979]) contribuíram para a elaboração dos PCN.

As concepções de língua e linguagem assumidas pelos PCN também demonstram a influência dos estudos bakhtinianos nos postulados teóricos que fundamentam a proposta do documento. A língua é concebida pelos PCN como “um sistema de signos específico, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade” (p. 20), enquanto que a linguagem é definida 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 diferentes momentos de sua história” (p. 20).

Uma outra evidência da influência da teoria da enunciação bakhtiniana no texto dos PCN é a apresentação dos três elementos que compõem os gêneros proposto por Bakhtin (2000[1979]), a saber: *conteúdo temático*, *construção composicional* e *estilo*. O trabalho com a teoria da enunciação no ensino de língua, como já salientou o próprio Bakhtin (2002[1929]) e, atualmente, enfatizam os PCN, através do trabalho com gêneros, é justificado pelo fato do

usuário da língua necessitar de adequar seus enunciados a situações reais de uso da linguagem, o que só se dá através da produção e compreensão de gêneros de texto. Em função da influência da chamada Escola de Genebra (Bronckart, 1999; Schneuwly & Dolz, 1999), a concepção bakhtiniana de gênero do discurso é associada, nos PCN, à concepção de gênero de texto, no sentido dado também por alguns autores brasileiros como Marcuschi (2002; 2001). A própria nomenclatura utilizada pelos PCN é *gêneros de texto* e não *gênero do discurso* como denomina Bakhtin (op. cit.).

A assunção explícita da concepção de gramática como *o conhecimento que o falante tem de sua linguagem* estabelece uma relação direta com a adoção do *gênero de texto* como *objeto de ensino*. Parece-nos que as atividades inerentes ao eixo de reflexão sobre a língua dos PCN seguem o mesmo princípio da abordagem da teoria dos gêneros textuais dos estudos funcionalistas da linguagem (Eggins, 1994: p. 46), que objetivam trazer o conhecimento cultural intuitivo dos usuários da língua para o consciente deles.

Esses “eventos lingüísticos”, “entidades”, “formas de ação social”, “modelos comunicativos” ou “atividades sócio-discursivas”, só para citar algumas formas de retomada da nomenclatura gêneros de texto por Marcuschi (2002), funcionam no âmbito escolar como um *mega-instrumento* que fornece “um suporte para a atividade nas situações de comunicação e uma referência para os aprendizes” (Schneuwly & Dolz (1999: p. 7). Nos estudos aplicados da linguagem (cf. Bronckart 1999; Rojo, 2000; Schneuwly & Dolz, op. cit.; dentre outros), os gêneros são concebidos como ferramentas semióticas que permitem a construção da identidade do discente na prática de escrita, bem como a criação de uma situação nova para aprender novas formas para produzir, interpretar e agir. Segundo Marcuschi (op. cit.), os gêneros são espécies de modelos semióticos relativamente estáveis e convencionalmente aceitos pelos usuários da língua para atingir diferentes propósitos. São enquadres corporificados em textos, os quais, por sua vez, indexam, nos elementos léxico-gramaticais que os constituem, aspectos do contexto de produção textual, como a relação estabelecida entre o produtor e o receptor do texto, o conteúdo tematizado e a modalidade da língua em que é produzido (Eggins, 1994).

Ainda que os PCN não se manifestem explicitamente sobre o trabalho de *análise lingüística* pautado numa abordagem gramatical descritiva funcional – um percurso indo *da*

gramática internalizada, passando pela *gramática reflexiva*, até alcançar a *gramática explícita* –, o trabalho com os gêneros do texto é encaminhado nessa direção. Haja vista que, apesar dos gêneros de texto “não se caracterizarem nem se definirem por aspectos formais, sejam eles estruturais ou lingüísticos, e sim por aspectos sócio-comunicativos e funcionais” (Marcuschi, op. cit.: p. 21), o trabalho com as formas e estruturas dos textos de diferentes gêneros é priorizado no documento.

Vejamos, na passagem seguinte dos PCN, o encaminhamento de uma proposta de discretização de aspectos formais e estruturais dos gêneros de textos a serem contemplados nas atividades de prática de *análise lingüística*, ainda que os termos *formas* e *estruturas* não sejam mencionados explicitamente:

Nesse processo, ainda que a unidade de trabalho seja o texto, é necessário que se possa dispor tanto de uma descrição dos elementos regulares e constitutivos do gênero quanto das particularidades do texto selecionado, dado que a intervenção precisa ser orientada por esses aspectos discretizados. A discretização de conteúdos, ainda que possa provocar maior distanciamento entre o aspecto tematizado e a totalidade do texto, possibilita a ampliação e apropriação dos recursos expressivos e dos procedimentos de compreensão, interpretação e produção dos textos, bem como de instrumentos de análise lingüística. (grifo nosso)

(PCN, op. cit.: p. 48)

Esclarecemos que, apesar de não concordarmos com o encaminhamento dado pelos PCN à leitura dos postulados bakhtinianos, somos favoráveis à abordagem gramatical a partir da discretização das regularidades lingüísticas em textos de diferentes gêneros. Essas orientações dos PCN serão observadas no exame da abordagem gramatical nos livros didáticos, desenvolvido no capítulo subsequente, e das marcas gramaticais em textos injuntivos representativos das instruções de uso que circulam na sociedade, desenvolvido no último capítulo desta dissertação.

Uma outra passagem, no corpo do texto dos PCN, que evidencia a proposta de análise lingüística a partir do exame de aspectos formais e estruturais constitutivos de textos escritos de diferentes gêneros é a seguinte:

Tomando como ponto de partida o texto produzido pelo aluno, o professor pode trabalhar tanto os aspectos relacionados as

características estruturais dos diversos tipos textuais como também os aspectos gramaticais que possam instrumentalizar o aluno no domínio da modalidade escrita da língua. (grifo nosso)

(PCN, op. cit.: p. 80)

Esses aspectos formais e estruturais regulares em textos de gêneros compreendem os níveis macro e micro estruturais do objeto sob análise. O primeiro nível, macro-estrutural, corresponde ao exame das estruturas textuais regulares caracterizadoras do gênero, o conjunto desses elementos forma o que os PCN denominam, fundamentados em Bakhtin (2000[1979]), de *estrutura composicional*.

O segundo nível de análise, micro-estrutural, compreende o exame dos usos dos itens léxico-gramaticais, os quais são responsáveis pela caracterização dos *tipos textuais* (Marcuschi, op. cit.: p. 22), como pudemos observar na última passagem dos PCN supracitada. Os *tipos textuais*, que apenas são mencionados e não são definidos pelos PCN, são concebidos por Marcuschi (op. cit.) como “uma espécie de construção teórica definida pela natureza lingüística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas}. Abrangem meia dúzia de categorias conhecidas como narração, argumentação, exposição, descrição, injunção”.

Como os pressupostos teóricos da teoria da enunciação bakhtiniana e da Lingüística Textual inspiraram a proposta dos PCN, somos levados a relacionar a categoria *tipo textual*, bastante adotada por pesquisadores que se interessam pelo estudo do texto, assim como o faremos em alguns momentos desta dissertação, ao que Bakhtin (op. cit.) denomina de *estilo lingüístico* ou *funcional*, mesmo sabendo da simplificação teórica que estamos incorrendo, pois o enfoque principal de Bakhtin (op. cit.) não são as estruturas e formas textuais por elas mesmas, mas, de forma sintética, o dialogismo envolvendo relações sociais nas atividades discursivas em diferentes esferas da atividade humana que, por sua vez, se dão através dessas estruturas e formas lingüísticas.

Enfatizamos que a nossa preocupação em relacionar as categorias de análise dos estudos textuais às categorias discursivas bakhtinianas não surgiu de forma aleatória. Mas foi motivada pela própria confusão entre *gêneros* e *tipologias textuais* perceptível no conjunto da proposta do documento, como, inclusive, já salientou Brait (2000: p.: 16). Acrescentamos que

a junção da teoria discursiva bakhtiniana com a teoria do texto é uma prática, na Lingüística Textual, anterior à publicação dos PCN.

No tocante às atividades de análise lingüística propostas, que devem ser desenvolvidas a partir de textos, considerando os gêneros neles realizados, os postulados bakhtinianos assumidos pelos PCN via Escola de Genebra e Lingüística Textual são reduzidos a um enfoque eminentemente textual, como pudemos observar nas passagens transcritas anteriormente e, de forma mais explícita, como observaremos no extrato textual seguinte, apresentado como uma orientação para operacionalização da proposta:

- Reconhecimento das características dos diferentes gêneros de texto, quanto ao conteúdo temático, construção composicional e ao estilo:
 - * reconhecimento do universo discursivo dentro do qual cada texto e gênero de texto se inserem, considerando as intenções do enunciador, os interlocutores, os procedimentos narrativos, descritivos, expositivos, argumentativos e conversacionais que privilegiam, e a intertextualidade (explícita ou não);
 - * levantamento das restrições que diferentes suportes e espaços de circulação impõem à estruturação de textos;
 - * análise das seqüências discursivas predominantes (narrativa, descritiva, expositiva, argumentativa e conversacional) e dos recursos expressivos recorrentes no interior de cada gênero;
 - * reconhecimento das marcas lingüísticas específicas (seleção de processos anafóricos, marcadores temporais, operadores lógicos e argumentativos, esquemas dos tempos verbais, dêiticos etc.). (grifo nosso)

(PCN, op. cit.: p. 59-60)

As categorias *conteúdo temático*, *construção composicional* e *estilo*, de origem bakhtiniana, são reduzidas, na proposta de análise lingüística evidenciada acima, a aspectos estruturais e, principalmente, ao que estamos denominando baseados em Marcuschi (op. cit.) de tipologias textuais, como o estudo das *marcas lingüísticas* específicas dos tipos *narração*, *descrição*, *exposição*, *argumentação* e *conversação*. Destacamos que, além da confusão entre as noções de gênero e de tipo de texto, existente no documento, também pudemos constatar a instabilidade de nomenclaturas para fazer referência ao que foi denominado inicialmente de *tipos de textos*, pois, na citação anterior, é utilizada a nomenclatura *seqüências discursivas*, que, por sua vez, remete-nos aos postulados teóricos referentes aos estudos de texto propostos por Adam (2001). As categorias da semântica argumentativa assumidas pela Lingüística

Textual e retomadas pela denominação *marcas lingüísticas* (*processos anafóricos, marcadores temporais, operadores lógicos e argumentativos, esquemas dos tempos verbais, dêiticos, etc.*), na passagem acima transcrita dos PCN, são utilizadas no documento para explicar os pressupostos bakhtinianos adotados.

As atividades de análise lingüística propostas pelos PCN não se restringem à abordagem dos usos de elementos lingüísticos em função da tipologia textual, mas também compreendem o enfoque de operações sintáticas em sentenças ou entre sentenças considerando suas possíveis implicações discursivas ou efeitos de sentido. Essas orientações são semelhantes às propostas por Franchi (op. cit.), que, intencionando ampliar a capacidade expressiva do discente, defende o trabalho criativo² com formas e estruturas lingüísticas em função dos significados que os usos desses elementos podem expressar.

Para exemplificar essa abordagem gramatical no nível micro textual presente no corpo do texto dos PCN, a tentemos para o recorte textual seguinte, que, assim como a passagem textual anteriormente transcrita, também é apresentado como orientação para operacionalização da proposta de análise lingüística:

- *Realização de operações sintáticas que permitam analisar as implicações discursivas decorrentes de possíveis relações estabelecidas entre forma e sentido, de modo a ampliar os recursos expressivos:*
 - * *expansão dos sintagmas para expressar sinteticamente elementos dispersos no texto que predicam um mesmo núcleo ou o modificam;*
 - * *integração à sentença mediante nominalizações da expressão de eventos, resultados de eventos, qualificações e relações;*
 - * *reordenação dos constituintes da sentença e do texto para expressar diferentes pontos de vista, como a topicalidade, a informação nova, a ênfase;*
 - * *expansão mediante coordenação e subordinação de relações entre sentenças em parataxe (simplesmente colocadas lado a lado na sequência discursiva);*
 - * *utilização de recursos sintáticos e morfológicos que permitam alterar a estrutura da sentença para expressar diferentes*

² Para Franchi (1987: p. 11), criatividade “está longe de reduzir-se à originalidade e à divergência e, menos ainda, à singularidade de um êxtase ou de uma inspiração: é um trabalho a muitas mãos. Valoriza-se a função estruturante da atividade humana, a função dialética dessa atividade em um contexto histórico e social, o caráter aberto dessa atividade às opções e ao risco”.

pontos de vista discursivos, como, por exemplo, uma diferente topicalidade ou o ocultamento do agente (construções passivas, utilização do clítico "se" ou verbo na terceira pessoa do plural), o efeito do emprego ou não de operadores argumentativos e de modalizadores; (...) (grifo nosso)
(PCN, op. cit.: p. 61-62)

As orientações dos PCN transcritas acima permitem-nos afirmar, assim como outras passagens do documento também transcritas evidenciaram, que o enfoque gramatical assumido implicitamente no corpo do texto do documento corresponde a uma abordagem textual-discursiva dos usos lingüísticos – um percurso da *gramática internalizada*, passando pela *gramática reflexiva*, até alcançar a *gramática explícita* sem interesse normativo. Ademais são sugeridas abordagens em que seja trabalhada a funcionalidade dos elementos lingüísticos de acordo com os usos que lhes são feitos.

A operação sintática de *expansão do sintagma para expressar sintaticamente elementos dispersos no texto que predicam um mesmo núcleo ou o modificam* e de *reordenação dos constituintes da sentença para expressar diferentes pontos de vista discursivos*, exemplificadas em notas de pé-de-página nos PCN, ilustram a assunção da abordagem gramatical textual-discursiva. Observemos as exemplificações respectivamente transcritas abaixo:

Naquela casa morava um velhinho muito bondoso. Ele deixou Pedrinho esconder lá. > Um velhinho muito bondoso que morava naquela casa / O morador daquela casa, um velhinho muito bondoso, deixou ...

Eu já li esse livro quando estava no terceiro ano. > Esse livro eu já li quando estava no terceiro ano. > No terceiro ano, eu já li esse livro.
(PCN, op. cit.)

Essas operações sintáticas em sentenças ou entre sentenças propostas e discutidas por autores como Franchi (op. cit.), foram originariamente implementadas na *Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa no 1º Grau do Estado de São Paulo* (cf. Aparício, 2000). Integramos que Perini (2000[1996]; 1993[1985]) também foi um dos incentivadores do trabalho escolar com operações sintáticas desse tipo. Diferentemente de Franchi (op. cit.), cuja abordagem gramatical proposta compreende aspectos enunciativos, esclarecemos que a

abordagem proposta por Perini (op. cit.) restringe-se ao enfoque de aspectos estruturais no nível morfossintático. As orientações dos PCN evidenciam uma acomodação das propostas de operações sintáticas oriundas dos trabalhos acadêmicos desenvolvidos nos anos 80 e 90 sobre as atuais orientações para o ensino de gramática propostas pelos PCN, que, por sua vez, legitimam o texto e o gênero de texto como unidade e objeto de ensino, respectivamente.

III. As concepções de gramática presentes nos PCN e as relações estabelecidas com a noção de letramento adotada

Considerando as críticas feitas ao ensino tradicional de gramática e o principal objetivo do ensino de língua portuguesa, que é desenvolver a competência discursiva do discente, possibilitando-lhe a aquisição de habilidades que envolvam o uso da escrita em práticas sociais específicas e para objetivos específicos, segundo os PCN, o conceito de *letramento* é o fundamento norteador da formação do aluno. A título de esclarecimento da acepção de letramento adotada no documento, atentemos para o fragmento que se segue:

Letramento, aqui, é entendido como produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas.

(PCN, op. cit: p. 19)

Esse embasamento teórico subjacente à proposta de análise lingüística dos PCN evidencia uma tentativa de transformação das atividades escolares no intuito de aproximá-las das práticas efetivas de uso da escrita na sociedade. Nessa perspectiva, podemos relacionar as críticas ao ensino tradicional de gramática elencadas pelos PCN, no contexto brasileiro, às críticas mencionadas por Halliday (1996) e Hasan (1996) sobre o mesmo assunto no contexto australiano.

Segundo Halliday (op. cit.: p. 367), na Austrália, há dois grupos de estudiosos caracterizados pelos distintos posicionamentos por eles assumidos. Um grupo defende o acesso do aprendiz a abordagens de aspectos formais da língua, enquanto que o outro grupo

defende a conscientização crítica dos alunos contra a ideologia dominante nas atividades de uso da língua escrita. Para esse último, qualquer abordagem de estrutura formal ou de aspectos gramaticais limita a liberdade e a criatividade individual dos alunos, pois a prática de uso da escrita exclusiva do ambiente escolar, que pouco tem a acrescentar às práticas efetivas de uso da escrita fora dos muros dessa instituição, é priorizada.

A abordagem defendida pelo primeiro grupo compreende o desenvolvimento do que Hasan (op. cit.: p.: 391) denomina de *letramento de identificação* (recognition literacy) e *letramento de ação* (action literacy). O letramento de identificação corresponde à habilidade que o sujeito possui para classificar ou nomear os elementos lingüísticos. Essa prática pode ser relacionada às tradicionais atividades metalingüísticas realizadas no âmbito escolar brasileiro. Hasan (op. cit.) destaca que os alunos que mais sofrem com a prática do letramento de identificação, no ensino de língua materna, são os alunos oriundos das classes sociais menos favorecidas, pois essa prática condiz com as atividades de uso da escrita desenvolvidas no lar dos alunos pertencentes à elite detentora do poder³.

O letramento de ação está atrelado ao que a autora denomina de *pedagogia baseada no gênero* (genre-based pedagogy). Para desenvolver esse tipo de letramento, o ensino de modelos de textos representativos de um dado gênero é enfatizado, portanto o enfoque de aspectos estruturais, resultando na reprodução de modelos escolarizados, é priorizado. Assim, o aluno obtém sucesso na escola se ele for capaz de produzir os discursos valorizados nesse recinto, sendo tal prática caracterizada como uma pedagogia da reprodução.

Essas acepções de letramento motivadas pelo contexto educacional australiano podem ser diretamente relacionadas ao que a literatura especializada brasileira denomina de *letramento escolar*, que, de acordo com Soares (2001: p. 88), “decorre dos critérios definidos pela escola para avaliar e medir as habilidades de leitura e escrita: um conceito limitado, em geral insuficiente para responder às exigências das práticas sociais que envolvem a língua escrita, fora da escola”. Nessa direção, enfatizamos, com as palavras de Kleiman (1997: p. 262), que “a ‘escolarização’ da escrita é praticamente inevitável uma vez que a escola é a

³ A esse respeito, lembramos que a prática tradicional do ensino de língua portuguesa, que objetivava desenvolver o que hoje podemos denominar de *letramento de identificação*, começou a ser questionada a partir da democratização da escola brasileira, no final da década de 60 (cf. Soares 2002), pois o desempenho dos novos alunos oriundos das classes sociais menos favorecidas não se mostrava satisfatório.

agência de letramento mais importante na sociedade, mas, como sabemos muito bem, não é nem eficiente, nem eficaz, nem produtiva para a grande maioria dos alunos, especialmente os das classes mais pobres”.

As palavras de Kleiman (op. cit.) parecem sintetizar bem o grande desafio proposto pelos PCN, que é “‘desescolarizar’ a escrita no sentido de se trazer para a escola aquilo que é constitutivo das práticas de escrita, seus usos e suas funções não meramente escolares. Daí também a relevância da noção de letramento, crucial para essa finalidade”.

As orientações dos PCN sobre a instrumentalização dos alunos para plena participação nas práticas sociais que envolvem a escrita implicam na contemplação da diversidade de gêneros de textos em função da sua circulação social nas modalidades oral e escrita da língua. Nessa perspectiva, destacamos que esse fato também está atrelado às concepções de gramática assumidas explicitamente e implicitamente no documento, as quais não elegem modalidade ou variedade alguma da língua como padrão a ser ensinado, diferentemente do ensino tradicional pautado na gramática normativa, que, como esclarece Bagno (2002: p. 55), “nunca levou em conta a infinidade dos gêneros textuais existentes na vida social, limitando-se a abordar somente os gêneros escritos literários de maior prestígio (...), e desprezando quase completamente o estudo dos gêneros textuais característicos das práticas orais, sobretudo por causa do milenar preconceito contra a língua falada, tradicionalmente considerada “caótica” e “sem gramática”.

Os PCN, assim como defende Bagno (2000), propõem o desenvolvimento de uma prática em que o conhecimento gramatical seja produzido nas atividades de análise lingüística realizadas nas aulas de língua portuguesa, em vez de ser meramente reproduzido. Logo, continuando a relacionar as orientações dos PCN às proposições teóricas australianas sobre o assunto, podemos afirmar que a prática proposta proporciona o desenvolvimento do que Hasan (op. cit.: p. 399) denomina de *letramento reflexivo* (reflection literacy), que caracteriza a abordagem proposta pelo segundo grupo de australianos supramencionado.

Para finalizar, destacamos o fragmento textual seguinte dos PCN que ilustra as orientações referentes à prática de análise lingüística no sentido de proporcionar o desenvolvimento da capacidade de reflexão e de conscientização crítica do aluno sobre os usos da língua em diferentes situações sociais. A orientação de ampliação da capacidade de análise

crítica da linguagem parece-nos bastante próxima da proposta de conscientização crítica da linguagem, produzida por um grupo de lingüistas da Universidade de Lancaster (cf. Clark, Fairclough, Ivanic e Martin-Jones, 1996). Observemos as orientações dos PCN na passagem seguinte:

Usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de análise lingüística para expandir sua capacidade de monitoração das possibilidades de uso da linguagem, ampliando a capacidade de análise crítica.

(PCN, op. cit: p. 33)

Refletindo a influência dos trabalhos acadêmicos sobre o ensino de gramática desenvolvidos nos anos 80 e 90 no âmbito dos estudos da linguagem, pudemos observar neste capítulo que, segundo as orientações dos PCN, o ensino de gramática não deve ser abandonado nas aulas de Língua Portuguesa. Nesse sentido, há duas concepções de gramática explicitamente recuperáveis no corpo do texto dos PCN. A primeira é a concepção de *gramática normativa* ou *tradicional*, que é enfaticamente criticada ao longo do documento, bem como as práticas tradicionais de ensino subjacentes a essa concepção. A segunda concepção é a de *gramática internalizada*, que, mesmo não sendo explicitamente nomeada, como acontece com a concepção de gramática normativa ou tradicional, é assumida claramente pelos PCN por meio da expressão *conhecimento que o falante tem de sua linguagem*.

No bojo da concepção de gramática internalizada adotada pelos PCN, são apresentadas orientações para intervenções didáticas que partem das práticas de leitura e produção de texto, seguidas pela prática de reflexão sobre a língua e, por fim, retornando às práticas de leitura e produção de texto. Portanto, a forma de abordagem do conteúdo lingüístico *assistemática* ou *aleatória* (Travaglia, 2003), no sentido de não obediente à sistematização tradicional, é priorizada.

Considerando que as atividades de análise lingüística propostas compreendem as *atividades epilingüísticas* e *metalingüísticas*, observamos que, implicitamente, os PCN propõem, num primeiro momento, uma concepção restrita de gramática descritiva, e, num

segundo momento, uma concepção gramatical descritiva funcionalista de cunho textual-discursivo, cuja abordagem escolar partiria da *gramática implícita* do aluno, passando pela *gramática reflexiva*, podendo chegar à *gramática explícita*. Sequências de intervenção didática semelhantes também são propostas pela literatura lingüística sobre o assunto (cf. Luft, op. cit. e Possenti, op. cit.). Acrescentamos que, contraditoriamente, segundo os PCN, as *atividades de análise lingüística*, não devem ser concebidas como sinônimo de *atividades gramaticais*. Restrição alguma é feita a possíveis acepções de gramática subtendidas na expressão *atividades gramaticais*, portanto só podemos compreender essa orientação como refutação a quaisquer concepções gramaticais existentes nos trabalhos sobre gramática e ensino desenvolvidos no campo de estudos da linguagem.

A abordagem descritiva funcional torna-se mais evidente no corpo do texto do documento quando é sugerido o trabalho com os usos de elementos lingüísticos em função de tipologias textuais constitutivas de gêneros de texto ou quando são sugeridas atividades com operações sintáticas em sentenças ou entre sentenças em virtude de possíveis implicações discursivas (no sentido dado ao termo discurso pela Lingüística Textual).

No tocante às relações estabelecidas entre as concepções de gramática presentes nos PCN e as noções de *texto* e *gênero*, realçamos que essas categorias possibilitam o trabalho pedagógico com os usos dos elementos lingüísticos de forma contextualizada, sem preocupação alguma de eleger variedade ou modalidade alguma da língua como padrão único. Haja vista que os gêneros, como afirma Marcuschi (2001: p. 43) “servem de guia para a produção textual em condições sócio-comunicativas concretas”, sendo essa produção textual concebida, nas aulas de Língua Portuguesa, como unidade de ensino em que os elementos lingüísticos desempenham alguma funcionalidade, seja qual for o grau de formalidade, a modalidade de uso da língua, o objetivo da comunicação, etc.

Finalmente, no que diz respeito à relação estabelecida entre as concepções de gramática presentes nos PCN e a noção de letramento, mencionamos a relevância da prática reflexiva do aluno sobre a funcionalidade dos usos dos elementos lingüísticos em textos que corporificam os gêneros, que, por sua vez, representam, segundo Marcuschi (op. cit.: p. 41), “uma estabilização de comportamentos sociais padronizados e consagrados que produzem efeitos específicos. Seja na oralidade ou no letramento”. Em outras palavras, o trabalho

gramatical é orientado para a prática reflexiva e conscientização crítica do aluno sobre a funcionalidade dos elementos lingüísticos em textos de diferentes formas de ação social, os gêneros de texto.

Capítulo 3

A ABORDAGEM GRAMATICAL PÓS-PCN NO LIVRO DIDÁTICO: UMA ANÁLISE À LUZ DOS TEXTOS INJUNTIVOS

Os livros didáticos funcionam, então, como antenas da sociedade, incorporando para si a tarefa de estabelecer uma ponte entre as instâncias produtoras do conhecimento e o processo pedagógico, sistematizando e didatizando os saberes que a cada momento histórico se definem como necessários. (Britto, 2000 [1997]: p. 253)

Neste capítulo, realizamos uma análise descritiva da operacionalização, em livro didático, das orientações dos PCN referentes ao ensino de gramática. Como nos mostra a epígrafe acima, esse material didático funciona como *antena da sociedade*. Nesse sentido, afirmamos que ele pode estabelecer uma *ponte* entre as proposições dos PCN e as práticas efetivas de ensino de Língua Portuguesa, sistematizando a operacionalização das diretrizes propostas, que, no momento atual da história da disciplina Língua Portuguesa, caracterizam os saberes julgados necessários para o uso adequado da língua nas atividades de interação social.

No primeiro momento de nossa análise, investigamos as propostas de abordagem gramatical explicitadas pelos autores dos livros didáticos no manual do professor. Em outras palavras, apresentamos as concepções de gramática assumidas explicitamente pelos autores, bem como as seqüências de intervenção didática evidenciadas no bojo das concepções elencadas. No segundo momento, considerando as concepções gramaticais explicitadas no manual do professor, analisamos o tratamento do conteúdo gramatical no livro do aluno. Para

tanto, mostramos como as atividades propostas se situam no *contínuo das atividades de ensino de gramática* a que fizemos referência no primeiro capítulo de nossa dissertação.

Destacamos que optamos por investigar as atividades gramaticais relacionadas a *textos injuntivos* de diferentes gêneros. Esses gêneros de texto pertencem, de acordo com Marcuschi (2002: p. 24) ao *domínio discursivo instrucional*, definido como a grande esfera da atividade humana em que circulam os textos constituídos essencialmente pelo *tipo injuntivo*. A escolha da tipologia injuntiva, que também pode ser denominada de sequência injuntiva, para compor um gênero, segundo Rosa (2003: p. 21), “está ligada a um objetivo geral de ‘fazer agir’ o seu interlocutor numa determinada direção explicitada textualmente. A funcionalidade de um texto planejado predominantemente pela sequência injuntiva passa por um processo social pelo qual a linguagem é usada por um produtor em função de permitir ao seu interlocutor executar ou adquirir um conhecimento sobre como executar uma determinada tarefa”.

Num texto em língua inglesa em que discutem diferentes estratégias metodológicas de otimização da produção escrita de diferentes gêneros por alunos, Wray & Lewis (1998) expõem um modelo padrão de apresentação dos textos injuntivos, os quais são denominados pelos autores de *textos procedurais* ou *instrucionais*. O modelo padrão apresentado é formado por (i) uma declaração do que será descrito ou realizado, denominada por Adam (2001) de *tarefa* ou *macro-ação* a ser realizada; (ii) uma lista dos materiais ou instrumentos necessários para o desenvolvimento das ações; (iii) uma série de instruções seqüenciadas, denominadas por Rosa (op. cit.) de *comandos*; (iv) um diagrama ou ilustração. No tocante às marcas lingüísticas características desses textos, que também são aplicáveis a textos injuntivos em língua portuguesa, Wray & Lewis (op. cit.) mencionam os uso de verbos no presente simples e no modo imperativo; seqüências instrucionais cronologicamente distribuídas; foco num agente humano genérico, em oposição a um agente individual; usos de sentenças que expressam ação.

I. A caracterização dos livros didáticos selecionados

Analisamos onze coleções de livro didático de língua portuguesa do Ensino Fundamental II, das quais selecionamos três como corpus de pesquisa, totalizando doze livros didáticos, uma vez que cada coleção é composta de quatro volumes correspondentes à 5ª, 6ª, 7ª

e 8ª séries. Utilizamos basicamente dois critérios para seleção das coleções: a referência explícita ou implícita às orientações dos PCN; e a contemplação de textos injuntivos como unidade de ensino nas atividades de reflexão sobre a língua.

A tabela seguinte evidencia as principais informações identificadoras das coleções selecionadas. Chamamos a atenção para as siglas atribuídas a cada coleção na última coluna do lado direito, pois as coleções serão retomadas ao longo de nossa análise por suas respectivas siglas:

– Tabela 4 –
COLEÇÕES SELECIONADAS

Ano	Nome	Autoria	Editora	Sigla
2002	Linguagem nova	Faraco & Moura	Atica	LN
2002	Português: linguagens	Cereja & Magalhães	Atual	PL
2002	Português: uma proposta para o letramento	Soares	Moderna	PPL

Destacamos que todos os autores das coleções selecionadas possuem uma longa experiência na elaboração desse tipo de material. As três coleções foram publicadas em 2002, portanto começaram a ser adotadas nas escolas no ano seguinte, 2003. As duas primeiras coleções, LN e PL, são edições reformuladas, estando a coleção LN na 17ª edição e a coleção PL na 2ª edição. A edição anterior de ambas as coleções foi submetida à avaliação do *Programa Nacional do Livro Didático/2002* – PNLD. As duas coleções obtiveram os maiores conceitos atribuídos aos livros de língua portuguesa, receberam duas estrelas, caracterizando-as como livros didáticos *recomendados* pelo Ministério da Educação. A coleção PPL está em sua primeira edição, pois ela não é uma reedição da coleção anteriormente publicada por Soares, que foi amplamente adotada nas escolas de todo território nacional, portando não houve edição alguma de PPL submetida à avaliação do PNLD divulgada no ano de 2002.

As coleções PL e PPL assumem explicitamente que adotam as diretrizes dos PCN, constando inclusive tal referência bibliográfica na bibliografia do livro do aluno e do manual do professor respectivamente, ao passo que LN não faz nenhuma referência explícita aos PCN no manual do professor, nem tampouco inclui a referência bibliográfica dos PCN na bibliografia do manual do professor. Por outro lado, nas explicações da base teórico-metodológica no manual do professor de LN, é perceptível a assunção implícita das

orientações dos PCN, o que, de certa forma, é coerente com o conceito que a edição anterior recebeu do PNLD. Lembramos que uma nova edição sempre pressupõe algum tipo de alteração ou revisão no material didático.

No tocante à contemplação dos textos injuntivos pelas coleções selecionadas, destacamos que houve uma baixa ocorrência. Uma possível explicação para esse fato seria a sugestão dos PCN (1998: p. 54) de priorização dos gêneros de texto dos domínios *literários, de imprensa, de divulgação científica e da publicidade*. Essa possível influência dos PCN na seleção textual dos livros didáticos já foi mostrada por nós ao analisarmos a coleção do Ensino Fundamental I produzida por Soares (Silva, 2003). Os dados dessa pesquisa anterior nos mostraram que a contemplação dos textos injuntivos nos livros didáticos diminui na medida em que as séries avançam, o que coincide com as orientações dos PCN do Ensino Fundamental I, que sugerem a contemplação de *instruções de uso* e de *receitas* nas atividades com a modalidade escrita da língua no 1º ciclo, enquanto que é sugerido apenas o trabalho com *instruções* na oralidade no 1º e 2º ciclos. Inteiramos que a pequena quantidade de textos injuntivos contemplados em livros didáticos também foi mencionada por Bezerra (2001: p. 40) ao analisar a seleção textual nesse tipo de material.

O nosso interesse em trazer as atividades gramaticais com textos injuntivos em livros didáticos para as discussões científicas é justificado pela ausência de pesquisa, no campo dos estudos aplicados da linguagem, sobre o uso desses textos no ensino de língua materna. Inteiramos que somos favoráveis a uma abordagem mais significativa dos textos injuntivos nas atividades escolares, pois, como demonstrou Rosa (op. cit.), o uso desses textos nas práticas sociais diárias envolvendo a escrita é bastante expressivo, exigindo muitas vezes um conhecimento particularizado do usuário.

A opção de selecionar as atividades gramaticais que adotam textos injuntivos como unidade de ensino também foi uma estratégia para efetuar um recorte significativo da abordagem gramatical nos livros didáticos. A tabela seguinte explicita a ocorrência dos textos injuntivos realizados em alguns gêneros nas séries em que são contemplados, bem como as seções em que estão inseridos e os conteúdos enfocados. Observando a ordem de apresentação das ocorrências dos textos injuntivos de diferentes gêneros elencados na tabela, anexamos na primeira parte do anexo desta dissertação uma cópia das páginas em que os textos injuntivos

são contemplados nos livros didáticos. Ressaltamos que esses textos só aparecem como *textos principais*, que abrem as unidades ou capítulos, na coleção PPL. Nas demais coleções, eles só aparecem como *textos complementares*, inseridos em atividades específicas de algumas seções.

– Tabela 5 –

TEXTOS INJUNTIVOS E CONTEÚDOS ENFOCADOS

Coleção	Série	Seção	Gênero	Conteúdo
LN	6 ^a	Suplemento (anexo)	Horóscopo	Leitura/Produção
LN	7 ^a	Gramática	Receita culinária	Modo Imperativo
PL	5 ^a	A língua em foco / O numeral na construção do texto	Receita culinária	Numeral
PL	6 ^a	Lendo textos do cotidiano	Receita culinária	Modo Imperativo
PL	7 ^a	Lendo textos do cotidiano	Folheto instrucional	Modo Imperativo
PL	8 ^a	Produção de texto / Agora é sua vez	Decálogo	Leitura/Produção
PPL	5 ^a	Linguagem oral	Declaração dos direitos da criança	Leitura/Produção
PPL	7 ^a	Preparação para leitura / Leitura oral / Reflexão sobre a língua / Interpretação oral / Linguagem oral	Texto de lei	Leitura/Produção / Tempo e Modo Verbal

A análise descritiva do tratamento do conteúdo gramatical no livro do aluno não compreende as atividades com textos injuntivos cujo conteúdo abordado escape ao enfoque de algum tópico gramatical, como as atividades explicitadas na tabela supramencionada em que o conteúdo restringe-se a leitura ou produção textual.

II. A abordagem gramatical assumida no manual do professor

As três coleções analisadas evidenciam que os autores se mostram conscientes quanto às implicações negativas resultantes da abordagem do ensino tradicional pautado nos postulados da concepção da gramática normativa. Dessa forma, todos reivindicam uma abordagem gramatical inovadora baseada nos recentes avanços dos estudos da linguagem, logo é uníssono nos manuais do professor afirmativas do tipo: *o ensino de gramática não pode ter um fim em si mesmo, mas deve ser um meio para o desenvolvimento da competência*

comunicativa dos discentes. Ainda que tal posicionamento dos autores convirja, as coleções selecionadas caracterizam três perspectivas distintas de abordagem do conteúdo gramatical.

Destacamos que, diferentemente dos PCN, as coleções utilizam a nomenclatura *gramática* sem receio algum, pois, como veremos adiante, as restrições conceituais são realizadas no manual do professor. Nesse sentido, passemos a observar, nas subseções seguintes, as propostas de abordagem gramatical explicitadas no manual do professor das coleções selecionadas.

1. A proposta da coleção LN

A coleção LN possui uma característica significativa que, juntamente com outros fatores que observaremos adiante, a diferencia das demais. Tal característica concerne à localização de atividades envolvendo o enfoque do conteúdo gramatical numa seção específica intitulada *Gramática*. A abordagem gramatical assumida em LN se diz “a serviço do desenvolvimento da capacidade de expressão do aluno”, estando descompromissada com o “mero estudo de metalinguagem” (p.8). Atentemos para a passagem seguinte que evidencia o objetivo da seção:

O objetivo desta parte não é o estudo da teoria gramatical (reduzida ao mínimo indispensável e vista apenas como ferramenta de trabalho), mas sim a reflexão sobre a língua em situações de uso. Além dos exercícios propostos é indispensável que o(a) professor(a) crie outros com base nos problemas detectados na produção textual de seus alunos. (grifo nosso)

(Faraco & Moura, 2002: p. 9)

A coleção LN defende que “o estudo sistematizado da gramática, desde que ligado ao funcionamento efetivo da língua, pode levar os alunos a tomar consciência de suas habilidades lingüísticas” (p. 9). Nessa perspectiva, refletindo as orientações dos PCN, assume explicitamente uma abordagem gramatical descritiva de cunho funcionalista de reflexão sobre os elementos lingüísticos em situações de uso. A passagem supramencionada também evidencia um fato constitutivo do funcionamento do livro didático a ser considerado. Trata-se da impossibilidade do desenvolvimento da *abordagem assistemática* ou *aleatória* (Travaglia,

2003) a partir da produção textual do aprendiz, assim como sugerem os PCN. Uma abordagem desse tipo só pode ser realizada a partir dos textos selecionados para atividades de leitura, assim como é afirmado no manual do professor de LN. Vejamos o procedimento adotado referente a esse fato na coleção sob análise:

Para o estudo gramatical, ora valemo-nos dos textos já lidos na unidade, ora apresentamos textos novos, resguardando, neste caso, a coerência temática da unidade. Obedecendo a essa linha de raciocínio, aprofundam-se alguns conteúdos já vistos e abrem-se novas frentes para o estudo na série seguinte.

(Faraco & Moura, op. cit.)

Inteiramos que, no manual do professor, é salientado que os conteúdos gramaticais enfocados a partir dos textos selecionados para atividades de leitura são motivados pelos problemas mais comuns encontrados pelos autores, em suas práticas pedagógicas, nas produções de alunos.

Os esclarecimentos teórico-metodológicos do manual do professor mostram-nos que a abordagem gramatical da edição anterior da coleção LN foi revista. Tal revisão parece-nos ser uma tentativa de adequação da proposta da coleção às orientações dos PCN, pois as modificações realizadas podem ser caracterizadas como respostas a tais orientações. O excerto textual seguinte evidencia as mudanças realizadas objetivando a adequação da seção às novas bases teórico-metodológicas assumidas:

reorganizamos os itens relacionados a classes de palavras e introdução à análise sintática. O primeiro passo foi apresentar uma série de atividades que levem os alunos a construir o conceito. O segundo foi a considerável redução da nomenclatura que se emprega tradicionalmente em nosso ensino gramatical. Mantivemos apenas os termos que consideramos fundamentais para o estudo metalingüístico e para o aprofundamento futuro desse estudo, a ser feito no Ensino Médio. Em resumo, aqueles que, de alguma forma, podem contribuir para que a criança realmente se torne "consciente do que está fazendo e aprenda a usar suas habilidades conscientemente" (Vygotsky, 1987, p.86). (grifo nosso)

(Faraco & Moura, op. cit.)

No tocante à sequência de intervenção didática, os dados nos revelaram que, nas atividades gramaticais, parte-se de exemplos para que os aprendizes construam os conceitos, "dando condições para que os alunos cheguem à conclusão por si mesmos, privilegiando

sobretudo o estudo em grupo, contando com a finalização competente do(a) professor(a)” (p. 9). As críticas realizadas ao ensino tradicional pautado na concepção de gramática normativa mencionadas são semelhantes às críticas elencadas no início dos PCN, como explicitamos no capítulo precedente. Observemos a passagem seguinte que, na medida em que explicita as críticas, mostra novas formas de intervenção didática:

É sabido que o ensino puro e simples da gramática é árido, desconcertante e ineficaz para a grande maioria dos alunos. Importa, por isso, que o(a) professor(a) encare a gramática como meio, como recurso, e não como um fim em si. Essas mudanças implicam ainda deixar de lado a memorização pura e simples e o excesso apego aos purismos gramaticais. Importante é conscientizar os alunos de que o padrão culto não é o único válido em Língua Portuguesa e mostrar-lhe sempre o caráter dinâmico da língua. (grifo nosso)

(Faraco & Moura, op. cit.)

2. A proposta da coleção PL

O conteúdo gramatical, na coleção PL, é abordado na seção denominada *A língua em foco*. Essa seção é formada por algumas subseções, as quais, em função de sua finalidade, apresentam abordagens metodológicas distintas, pressupondo inclusive a assunção de diferentes concepções gramaticais. As denominações para as subseções são: *Construindo o conceito*; *Conceituando*; *A categoria gramatical estudada na construção do texto*; *Linguagem e interação*. Salientamos que a seção *A língua em foco* é formada por essas subseções na ordem em que as apresentamos.

Partindo da concepção de língua como um processo dinâmico, “como um meio de realizar ações, de agir e atuar sobre o outro” (p. 5), a coleção PL afirma não eliminar o conteúdo gramatical normativo, mas redimensioná-lo. Em outras palavras, afirma-se abandonar a abordagem tradicional pautada na observação de palavras e de frases e adotar o texto e o discurso como objetos de ensino. Assim, ao tomar o texto como unidade de ensino, enfatiza-se o enfoque da situação em que ele está inserido, de aspectos discursivos como a forma de organização textual em função dos interlocutores, do conteúdo tematizado, bem como do propósito do autor.

No manual do professor de PL, também chama-se a atenção do docente para a conscientização do funcionamento da língua pelos aprendizes. Assim a base teórico-metodológica de PL é apresentada como subsídio para que “o aluno deixe de aprender apenas a descrever a língua, particularmente as normas da variedade padrão, e passe efetivamente a operar a língua como um todo, isto é, apropriar-se de seus recursos de expressão, orais e escritos, e realizá-los de forma consciente” (p. 5-6).

A sequência de intervenção didática assumida por PL está atrelada às subseções anteriormente mencionadas. Nesse sentido, inicia-se com uma atividade de leitura em que, objetivando construir o conceito gramatical, os alunos são levados a fazer inferências a partir da observação de um fato lingüístico num texto selecionado – *Construindo o conceito*. Na subseção *Conceituando*, formaliza-se o conceito construído anteriormente, portanto são explicitadas categorias e definições gramaticais seguidas por exercícios para internalização dos conceitos cujo nível de análise é a frase. Na seção seguinte, *A categoria gramatical estudada na construção do texto*, além de constatação do emprego da categoria no texto, objetiva-se estudar a função semântica e estilística da categoria no texto. Finalizando a sequência de intervenção didática, ampliando mais ainda a abordagem gramatical, tem-se a subseção *Linguagem e interação*, que objetiva, “por meio de atividades que propiciam a observação de fatos lingüísticos numa situação concreta de interação verbal, a interpretação de textos, a reflexão sobre os recursos semântico-expressivos da língua – promover estudos capazes de, por um lado, desenvolver a competência lingüística do aluno e, por outro, explicitar os mecanismos de funcionamento da língua, a fim de que ele se sirva deles com maior consciência e domínio” (p. 7).

Como afirmamos acima, enfatizamos que a funcionalidade dessas subseções pressupõe a assunção de uma dada concepção de gramática. Dito isso, observemos, em seguida, as concepções gramaticais assumidas no manual do professor de PL:

esta obra contempla aspectos relacionados tanto à gramática normativa – em seus aspectos prescritivos (normatização a partir de parâmetros da variedade padrão: ortografia, flexões, concordâncias, etc.) e descritivos (descrição de classes e categorias: substantivo, sujeito, predicado, número, pessoa, modo, etc.) – quanto à gramática de uso (que, por meio de exercícios estruturais, amplia a gramática internalizada do falante), quanto, ainda, à gramática reflexiva (que

explora aspectos ligados à semântica e ao discurso). (destaque dos autores)

(Cereja & Magalhães, 2002: 5)

Acreditamos que a contemplação das diferentes concepções de gramática apresentadas pelos autores seja uma forma encontrada para evitar o conflito entre a prática pedagógica da tradição gramatical e as novas orientações para o ensino de gramática pautadas nos pressupostos teóricos da lingüística teórica e aplicada. Nessa perspectiva, destacamos que, mesmo PL afirmando assumir as diretrizes dos PCN, a concepção de gramática normativa, que é duramente criticada pelos PCN, é adotada. Quanto aos problemas de ordem teórica inerentes a essa concepção de gramática, atentemos abaixo para as palavras dos autores:

Sabemos que muitos conceitos da gramática normativa, como sujeito e advérbio, entre outros, são discutíveis e requerem uma revisão urgente por parte dos especialistas, como demonstra com propriedade o professor Mário Perini em sua Gramática descritiva do português (São Paulo, Ática, 1996). Contudo, pela falta de outro modelo consensual, melhor e mais bem-acabado, preferimos trabalhar com categorias consagradas e, sempre que possível, chamar a atenção do aluno para a incoerência do modelo gramatical ou estimular o professor a fazer críticas ao modelo. (destaque dos autores)

(Cereja & Magalhães, op. cit.: p. 6)

Para complementar as informações supramencionadas sobre a tentativa de conciliação, no livro didático, da abordagem da tradição gramatical às propostas inovadoras do ensino de gramática oriundas dos estudos da linguagem, transcrevemos abaixo alguns comentários realizados por um dos autores da coleção PL, William Roberto Cereja, numa entrevista de aproximadamente duas horas de duração, gravada no dia 13 de agosto de 2003, às 14h, numa das salas da FFLCH-USP¹. Observemos em seguida as informações explicitadas pelo autor:

(...) Bom, mas em relação à ... à gramática, o ... a editora nesse momento teve uma postura muito dura, quer dizer, olha vocês tem de se ater ao que é convencional, tá? que é uma descrição gramatical, morfológica, sintática ... os aspectos notacionais da língua, acabou. É isso daí ... Então nesse momento houve uma interferência, mas eu também não posso responsabilizá-la, né? a essa editora ... por tudo.

¹ Essa entrevista faz parte do *corpus* da pesquisa de mestrado desenvolvida no Departamento de Lingüística Aplicada do IEL/UNICAMP por Clecio Bunzen. Portanto, agradecemos ao pesquisador a concessão das informações.

Porque nós também não tínhamos claro como fazer diferente. Então, o que nós tentamos fazer naquele momento foi ... uma atualização do ensino gramatical (...) Mas nós tínhamos que ter uma roupagem, né? que chegasse mais e não assustasse ... e nesse terreno de gramática eu diria que foi o terreno em que mais fomos tolhidos, vamos dizer (...).

3. A proposta da coleção PPL

O exame do manual do professor de PPL permite-nos afirmar que, dentre as três coleções sob análise, esta coleção assume os pressupostos dos PCN de forma mais explícita. O próprio título da seção em que o conteúdo gramatical é enfocado de maneira mais sistemática, *Reflexão sobre a língua*, é uma evidência desse fato. Nessa perspectiva, o objetivo da seção é proporcionar a análise da língua em uso, “visando à construção de conhecimentos sobre o funcionamento da linguagem, o sistema lingüístico, as variedades da língua portuguesa, os diferentes registros, selecionados aqueles conhecimentos considerados relevantes para as práticas de produção de textos – falar e escrever, e de recepção de textos – ouvir e ler” (destaque nosso) (p. 26).

A organização do livro do aluno em seções, de acordo com as orientações teórico-metodológicas do manual do professor, foi realizada para fins didáticos, significando que os limites não são rígidos. Dessa forma, as atividades de reflexão sobre a língua também são propostas em outras seções, pois, nas palavras da autora, “há grande fluidez e freqüente sobreposição entre elas: os limites são artificiais, embora necessários ...” (p. 11).

As noções de *texto*, *gênero* e *letramento* propostas pelos PCN são assumidas explicitamente em PPL. Portanto, a concepção de língua como “um processo de interação (inter-ação) entre sujeitos, processo em que os interlocutores vão construindo sentidos e significados ao longo de suas trocas lingüísticas, orais ou escritas” (p. 5) é defendida na coleção.

O objetivo geral relacionado à abordagem do conteúdo gramatical mencionado no manual do professor revela-nos que a concepção de gramática assumida na coleção corresponde à concepção de gramática apresentada implicitamente nos PCN, uma abordagem gramatical descritiva de cunho funcional. Nesse sentido, a sequência de intervenção didática

proposta é iniciada com atividades de leitura de textos selecionados para a unidade, em seguida, são apresentadas atividades de reflexão sobre os usos de elementos lingüísticos pontuais no texto da unidade. A passagem textual seguinte, elencada como um dos objetivos do ensino de língua portuguesa perseguido no livro, ilustra nossos comentários:

Criar situações em que os alunos tenham oportunidades de refletir sobre os textos que lêem, escrevem, falam ou ouvem, intuindo, de forma contextualizada, a gramática da língua, as características de cada gênero e tipo de texto, o efeito das condições de produção do discurso na construção do texto e de seu sentido. (grifo nosso)

(Soares, 2002: p. 7)

Destacamos que, em PPL, também é ressaltado o fato das atividades de reflexão sobre a língua se mostrarem necessárias ou pertinentes a partir das inadequações dos usos lingüísticos nas produções textuais escritas ou orais dos aprendizes. Assim, afirma-se que, por ser impossível prever as falhas cometidas pelos alunos, caberá ao professor planejar e desenvolver atividades que levem os alunos a refletir sobre a sua própria produção textual, quer na modalidade escrita, quer na modalidade oral. Em síntese, a coleção intenciona permitir ao professor desenvolver na interação com o aluno o conhecimento sobre o funcionamento do sistema lingüístico, considerando as diferentes situações de uso da língua recuperadas no trabalho com a noção de gênero de texto.

III. A abordagem gramatical assumida no livro do aluno

Nas subseções seguintes, apresentamos uma análise descritiva das atividades sistemáticas de gramática operacionalizadas nas três coleções de livro didático selecionadas. A identificação da concepção de gramática quanto à explicitação da estrutura e do mecanismo de funcionamento da língua – *gramáticas explícita/teórica, reflexiva, implícita* – (cf. Travaglia 2001[1995]; Moura, 1992; Franchi, 1987) subjacente às atividades propostas é enfatizada em nossas análises.

No final da análise descritiva de cada subseção, situaremos as atividades apresentadas pelas coleções no *contínuo das atividades de ensino de gramática* proposto no primeiro capítulo de nossa dissertação. Salientamos que a disposição das atividades gramaticais

operacionalizadas no contínuo não tem pretensão alguma de caracterizar-se como uma classificação rígida, mas se propõe unicamente a demonstrar as atividades de gramática contempladas e o nível de explicitação de metalinguagem assumido nos livros didáticos que seguem as orientações teórico-metodológicas apresentadas pelos PCN.

1. A operacionalização da abordagem gramatical na coleção LN

O conteúdo gramatical enfocado a partir da seleção da receita de *Feijão tropeiro* na unidade 10 de LN, cuja temática compreende a integração de deficientes visuais na sociedade, é o *modo imperativo*. A inserção dessa receita em tal unidade, contradiz a orientação apresentada no manual do professor, que afirma trabalhar o conteúdo gramatical partindo dos principais textos da unidade ou de textos complementares, observando a coerência temática da mesma. Na verdade, a unidade temática é desconsiderada e o conteúdo gramatical emerge como o dispositivo motivador da seleção textual.

Um outro fato relacionado à manutenção da unidade temática, envolvendo a operacionalização dos pressupostos teórico-metodológicos explicitados no manual do professor, diz respeito ao uso de frases extraídas dos principais textos da unidade para a abordagem gramatical. Destacamos que nem todas as frases são originárias desses textos, as desse tipo são em número reduzido e sempre aparecem entre aspas. A grande maioria das frases é criada para a sistematização das atividades na seção, estando o conteúdo semântico delas respeitando a unidade temática, o que dá a impressão ao usuário de que todas elas são originárias dos textos lidos. Para tanto, como veremos nas exemplificações adiante, inteiramos que mesmo afirmando, no manual do professor, que o trabalho com o conteúdo gramatical parte dos textos, a unidade de análise, nas atividades propostas, permanece no nível da frase, sem retomar, em momento algum, quando possível, o texto de origem das frases sob análise. Esse fato poderia ser explicado como sendo um reflexo da acomodação das atuais propostas para o ensino de gramática, que legitimam o texto de diferentes gêneros como unidade de análise, sobre propostas desenvolvidas nos anos 80 e 90, que ainda sustentavam a frase como unidade de análise. Essa acomodação ou sobreposição de propostas para o ensino de gramática foi mencionada no capítulo precedente, pois, na ocasião em que os PCN fazem referência a

operações sintáticas passíveis de serem propostas em aulas de Língua Portuguesa, constatamos que os mesmos não apresentam articulações precisas entre as antigas abordagens originárias de outras diretrizes e as mais recentes por eles apresentadas.

Realizadas essas considerações iniciais, observemos em seguida a maneira como o tópico gramatical *modo imperativo* é introduzido na seção. Não analisaremos o tratamento do tópico gramatical *Concordância* também presente na seção, pois a estratégia de abordagem é a mesma empregada para o item *Formação do imperativo*, conteúdo trabalhado na receita de *Feijão tropeiro*. Eis abaixo a primeira parte da seção:

GRAMÁTICA

■ Concordância

"Não havia preliminares..."

Qual é o sujeito do verbo **haver**? O verbo haver, quando significa "existir", fica sempre na terceira pessoa do singular.

O verbo **haver**, quando significa "existir", fica sempre na terceira pessoa do singular. Substitua, na frase dada, o verbo **haver** pelo verbo **existir**. O verbo existir tem sujeito e, portanto, a concordância deve ser efetuada.

O verbo **existir** tem sujeito e, portanto, a concordância deve ser efetuada.

■ EXERCÍCIO

Substitua **haver** por **existir** e vice-versa:

- Na minha escola não **há** alunos deficientes visuais. Na minha escola não existem alunos deficientes visuais.
- No caso de alguns alunos, **existiram** vários problemas de adaptação. No caso de alguns alunos, houve vários problemas de adaptação.
- Haverá** mais vagas para deficientes nas escolas públicas? Existirão mais vagas para deficientes nas escolas públicas?

■ Formação do imperativo

Observe as três formas verbais em destaque nas frases que seguem:

Ele **descreveu** o quadro.
Se ele **descrevesse** com mais detalhes, o cego compreenderia melhor o quadro.
– **Descreva** mais, ordenava seu amigo.

Que diferença você pode notar entre as três formas quanto ao modo expresso pelo verbo **descrever**? Na primeira, o verbo está no modo indicativo, na segunda, no modo subjuntivo, na terceira, no modo imperativo.

Você já aprendeu nas séries anteriores os nomes desses modos verbais. Como eles se chamam? Indicativo, subjuntivo e imperativo.

Nesta unidade vamos estudar a formação do **modo imperativo**.

Observe as frases que seguem e identifique oralmente o que cada uma está indicando – proibição, ordem, pedido, conselho, convite ou súplica:

- Vá embora já! ordem - Tenha piedade de nós. súplica "Fale mais desse azul..." pedido	- Dirija com mais calma. conselho - Venha nos visitar. convite - Não estacione deste lado da rua. proibição
---	--

Como você pode notar nas frases acima, o imperativo pode ser **afirmativo** (as cinco primeiras frases) e **negativo** (a última frase).

A sequência de intervenção didática operacionalizada no exemplo acima evidencia que, na tentativa de inovar a abordagem gramatical, a explicitação de nomenclaturas e definições conceptuais é evitada, porém as perguntas induzem os alunos a explicitá-las. A primeira pergunta realizada (*Que diferença você pode notar entre as três formas quanto ao modo expresso pelo verbo descrever?*) ao questionar de forma pontual sobre o modo verbal limita a possibilidade de resposta do aluno às clássicas definições da gramática tradicional, o que se torna patente na resposta da questão apresentada para o professor (*Na primeira o verbo está indicando uma ação que acontece no passado; na segunda, expressa uma possibilidade no passado; na terceira, indica uma ordem*). Podemos caracterizar esta pergunta como uma atividade de *gramática reflexiva e explícita/teórica*, pois além de refletir sobre diferentes usos do verbo *descrever* nas três frases, o aluno terá de explicitar os conceitos do modo e tempo em que o verbo foi usado.

A outra pergunta realizada (*Você aprendeu nas séries anteriores os nomes desses modos verbais. Como eles se chamam?*) deixa mais clara essa prática de levar os alunos a explicitarem as nomenclaturas, pois há apenas uma resposta possível (*Indicativo, subjuntivo e imperativo*), a qual dependerá da retomada do conteúdo trabalhado no livro da 5ª série. Essa pergunta caracteriza-se como uma atividade de *gramática explícita/teórica*, enquanto que a atividade seguinte, solicitada para ser respondida oralmente (*Observe as frases que seguem e identifique oralmente o que cada uma está indicando – proibição, ordem, pedido, conselho, convite ou suplica*), pode ser classificada como uma atividade de *gramática reflexiva*, pois não se trabalha simplesmente com metalinguagem, apesar dessa atividade ser utilizada como uma estratégia para alcançar nos exercícios subseqüentes a explicitação da teoria gramatical.

A segunda parte da seção que enfoca o modo imperativo, intitulada *Imperativo afirmativo*, é um exemplo prototípico da abordagem gramatical operacionalizada em LN. O recorte da seção no quadro abaixo ilustra esse fato:

■ Imperativo afirmativo

A formação do imperativo exige bastante atenção. Observe o quadro:

Presente do indicativo	Imperativo afirmativo	Presente do subjuntivo
Eu canto	—	Que eu cante
Tu cantas → cantasj →	Canta tu	Que tu cantes
Ele canta	Cante você ←	Que ele (você) cante
Nós cantamos	Cantemos nós ←	Que nós cantemos
Vós cantais → cantaisj →	Cantai vós	Que vós canteis
Eles cantam	Cantem vocês ←	Que eles (vocês) cantem

Agora, vamos analisar o quadro:

- Em que pessoa não se utiliza o imperativo? *Na primeira pessoa do singular.*
- De que tempos verbais é derivado o imperativo? *Do presente do indicativo e do presente do subjuntivo.*
- Quais são as pessoas do imperativo afirmativo que são derivadas do presente do indicativo? *A segunda do singular (tu) e a segunda do plural (vós).*
- Que letra deve-se tirar dessas formas verbais do presente para formar o imperativo afirmativo? *A letra g.*
- Quais são as pessoas do imperativo afirmativo que são derivadas do presente do subjuntivo? *A terceira do singular (você), a primeira do plural (nós) e a terceira do plural (vocês).*

As formas do imperativo podem ser apresentadas seguidas de pronome: fale **você**, fala **tu**, etc. Mas é claro que nem sempre elas são usadas assim. Quando se diz, por exemplo, "Fala, colega!", supõe-se que a pessoa que está falando trate a outra por **tu**. Não é necessário dizer "Fala tu, colega!".

(Faraco & Moura, 7^a. Série, p. 163)

A observação desse momento representativo das atividades gramaticais em LN revela-nos o quanto são contraditórios os esclarecimentos teórico-metodológicos no manual do professor e a sua operacionalização no livro do aluno. Pois, apesar da regra de formação do imperativo afirmativo não ser apresentada de maneira explícita, o quadro expositivo exhibe indiretamente as operações metalingüísticas necessárias para a formação do imperativo afirmativo. Seguindo a tendência da prática das atividades gramaticais a que fizemos referência anteriormente, destacamos que todas as perguntas propostas, da letra *a* à letra *e*, induzem o aluno a explicitar todas as operações metalingüísticas exibidas no quadro. Tal fato permite-nos afirmar que não houve redução das nomenclaturas empregadas tradicionalmente no ensino de gramática, mas houve sim uma troca de papéis, o que antes era revelado pelo livro didático diretamente ao aluno, agora lhe é solicitado a explicitar após a prática de observação e reflexão. Assim sendo, na contramão do que é constantemente enfatizado, continua-se trabalhando a gramática teórica com um fim em si mesmo.

Visto essa abordagem, resta-nos observar o trabalho desenvolvido a partir do texto injuntivo da receita de *Feijão tropeiro*. Nesse intuito, atentemos para o exercício proposto no quadro abaixo:

EXERCÍCIO

Leia a receita que segue, típica da cozinha gaúcha:

Feijão tropeiro

Ingredientes: 500 g de feijão (exceto o preto) 2 paíes 50 g de bacon 3 folhas de louro 3 dentes de alho 2 pimentas-de-bode 1 cebola batida 2 cubos de tempero para feijão 250 g de lingüiça pura de porco 400 g de toucinho salgado 1 maço de couve farinha de mandioca	Modo de fazer: Cozinhe o feijão na panela de pressão, somente com água, os paíes, o bacon e o louro. Quando cozido, o feijão deve ficar com pouco caldo e com os grãos inteiros. Refogue, em pouco óleo, as pimentas, o alho amassado e a cebola. Jogue sobre o feijão e acrescente os cubos de tempero. Deixe ferver. A parte, frite a lingüiça e o toucinho salgado cortado em pequenos cubos. Reserve. Jogue dentro do feijão a couve cortada fininho e mexa com farinha de mandioca suficiente para ficar solto. Coloque numa travessa e ponha, por cima, a lingüiça frita e o torresmo. Sirva quente. <i>Tempo de preparo: 1h20min. Porções: 10</i>
---	--

TERRA, Terezinha. *Todo dia uma delícia*. São Paulo, Ática, 1993. p. 148.

a. Identifique, nessa receita, todas as formas verbais do imperativo.

b. Que pessoa gramatical o autor da receita utilizou?

c. Como se trata da receita de um prato gaúcho e no Rio Grande do Sul emprega-se a segunda pessoa do singular – *tu* –, reescreva a parte *Modo de fazer* da receita utilizando essa pessoa.

Lembre-se: você deve conjugar o verbo no presente do indicativo e retirar o *s*.

(Faraco & Moura, 7ª. Série, p. 163-164)

A atividade gramatical proposta ilustra uma prática que se costuma chamar de uso do texto como pretexto para o enfoque do conteúdo gramatical. Inteiramos que essa prática, como mostramos no capítulo anterior, foi claramente criticada pelos PCN. Diferentemente da proposição de reflexão sobre a língua em situações de uso, como é salientado no manual do professor, a receita é utilizada para o desenvolvimento do exercício de identificação de verbos no modo imperativo, como é passível de constatação no enunciado *a (a) Identifique, nessa*

receita, todas as formas verbais do imperativo.). Uma outra questão que não ultrapassa o simples exercício de identificação de categorias gramaticais é a pergunta realizada na letra *b* (*b) Que pessoa gramatical o autor da receita utilizou?*). Destacamos que a distância entre a atividade proposta e a prática efetiva de reflexão sobre a língua em situações de uso é instaurada por não haver tentativa alguma de explicitação da funcionalidade do uso dessas categorias identificadas no texto injuntivo do gênero receita culinária.

A desconsideração da noção de gênero textual torna-se patente na atividade solicitada no enunciado da letra *c* (*c) Como se trata da receita de um prato gaúcho e no Rio Grande do Sul emprega-se a segunda pessoa do singular – tu –, reescreva a parte Modo de fazer da receita utilizando essa pessoa.*), pois o uso do verbo na terceira pessoa, seguido do pronome *você*, é motivado pelo gênero receita culinária realizado no texto injuntivo, assim como os usos de verbos no infinitivo e na terceira pessoa do singular do presente do indicativo, também encontrados em gêneros pertencentes ao domínio instrucional, independente dos usos lingüísticos nas diversas variedades regionais brasileiras, não excluindo obviamente a variedade gaúcha.

Não se justifica propor uma atividade enfocando variação lingüística quando o uso do elemento lingüístico na situação proposta torna-se irreal ou artificial, incompatível com as autênticas práticas de linguagem do cotidiano. Sobre o uso do modo imperativo no português falado na região Sul, destacamos a pesquisa realizada por Scherre (2002), a qual também abrangeu o uso desse modo verbal nas regiões Sudeste e Centro-Oeste. Nessa pesquisa, a autora afirma que quase dois terços da população dessas regiões usam a forma verbal correspondente à segunda pessoa do singular do modo imperativo sem fazer associação evidente com o pronome *tu*. A autora faz referência inclusive aos eventuais ou, até mesmo, freqüentes usos do *tu* com a mesma forma verbal do pronome *você*. Considerando o resultado dessa pesquisa, acreditamos que a proposição da reescrita da parte intitulada *Modo de fazer* da receita de *Feijão Tropeiro*, visando a mudança do pronome *você* pelo pronome *tu*, não se sustenta.

Inteiramos que o segundo recorte que fizemos da seção também evidencia essa abordagem prescritiva do uso da segunda pessoa do singular do modo imperativo. Após a questão identificada pela letra *e*, é apresentada a seguinte observação: *As formas do imperativo*

podem ser apresentadas seguidas de pronome: fale você, fala tu, etc. Mas é claro que nem sempre elas são usadas assim. Quando se diz, por exemplo, “Fala, colega!”, supõe-se que a pessoa que está falando trate a outra por tu. Não é necessário dizer “Fala tu, colega!” (negritos dos autores). Essa observação desconsidera o uso, no português brasileiro, da forma verbal do modo imperativo na segunda pessoa seguida pelo pronome *você* ou da forma verbal do modo imperativo na terceira pessoa seguida pelo pronome *tu*, como esclarece Scherre (op. cit.). A mesma autora afirma que “os fatos apresentados sobre o imperativo evidenciam que, se tomarmos a gramática normativa como referência, seremos obrigados a dizer que os cerca de 110 milhões dos falantes das regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste estão *errando* ao usar o imperativo na forma associada ao modo indicativo em aproximadamente 90% das vezes” (destaque da autora; Scherre, op. cit. p. 224).

Uma outra parte da seção sob análise corresponde ao momento em que a formação do *Imperativo negativo* é enfocada. Não nos deteremos a essa parte, pois a abordagem nela desenvolvida segue a mesma tendência que vimos observando. No entanto, chamamos a atenção para a última questão proposta na seção. Atentemos para essa questão no quadro seguinte:

4. no modo imperativo, em algumas comunidades linguísticas há o uso de tu ou de você.

Em grupo, recortem de jornais e revistas frases em que apareçam verbos no imperativo e colem-nas em uma folha. Esses verbos são muito utilizados em mensagens publicitárias. Observem se há mensagens que não obedecem à regra de formação do imperativo. Todas as mensagens deverão ser corrigidas pelo(a) professor(a).

(Faraco & Moura, 7ª. Série, p. 166)

O apego ao “purismo da tradição gramatical”, criticado no manual do professor, torna-se manifesto na questão explicitada acima. A prática de proposição de identificação de verbos no modo imperativo em textos continua sendo a mesma, a inovação estaria na utilização de textos inseridos em jornais para essa atividade. Dessa vez, a funcionalidade dos usos de verbos no modo imperativo em mensagens publicitárias inseridas em jornais é ignorada. Interessante seria se houvesse espaço para se discutir o motivo do uso desses verbos nas mensagens

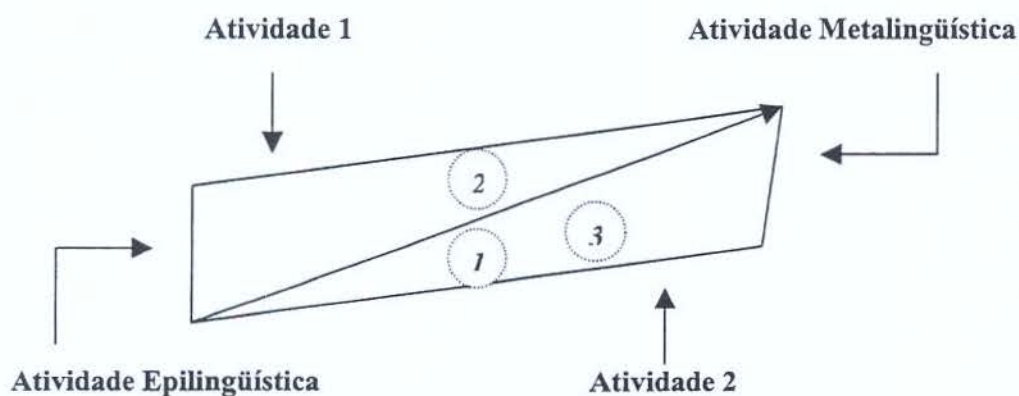
publicitárias encontradas pelos alunos. O desinteresse no livro didático por questões desse tipo torna-se mais evidente quando o prescritivismo aflora no enunciado da atividade, pois é afirmado que todas as mensagens que não obedecem à regra de formação do imperativo deverão ser corrigidas pelo docente. Propostas desse tipo vão além do que poderia ser um simples exercício de reconhecimento dos usos verbais.

Realizada a análise descritiva da abordagem gramatical em LN, situaremos essas três partes da seção analisada no *contínuo das atividades de ensino de gramática*. A primeira parte (1), intitulada *Formação do imperativo*, caracteriza a atividade gramatical número dois, *análise de determinadas construções gramaticais*. Considerando o nível de explicitação de metalinguagem, situamo-la no centro do contínuo, na parte inferior. A segunda parte (2), intitulada *Imperativo afirmativo*, caracteriza a atividade gramatical número um, *estudo das regras de formas ou estruturas gramaticais*. Considerando o nível de explicitação da regra de formação do imperativo afirmativo, que não é explicitada diretamente na seção, mas é cobrada do aluno com o auxílio do quadro expositivo, situamo-la no centro do contínuo, na parte superior.

A terceira parte (3), compreendendo o trabalho com a receita culinária e a última questão da seção, envolvendo o trabalho com jornal, caracteriza a atividade número dois, *análise de determinadas construções gramaticais*. Considerando o nível de explicitação de metalinguagem que varia um pouco entre as questões inseridas na terceira parte, situamo-la próxima à linha lateral direita identificadora das atividades metalingüísticas, na parte inferior.

A localização das atividades gramaticais da seção analisada de LN no *contínuo das atividades de ensino de gramática*, por razões metodológicas aqui agrupadas em três partes, podem ser visualizadas no gráfico seguinte:

– Gráfico 4 –
SITUANDO LN NO CONTÍNUO DAS ATIVIDADES DE ENSINO DE GRAMÁTICA



2. A operacionalização da abordagem gramatical na coleção PL

O conteúdo gramatical focado a partir da receita de *Vampiro enganado* no capítulo 1 da unidade 3, cuja temática compreende o mundo da criança, é o *numeral*. Diferentemente da seleção textual observada na coleção analisada anteriormente, a inserção dessa receita no capítulo contribui para a manutenção da unidade temática, assim como a seleção dos demais textos que se prestam ao trabalho do conteúdo gramatical.

Tomaremos as subseções como critério metodológico para desenvolvermos a análise descritiva representativa da abordagem gramatical operacionalizada na coleção PL. Para tanto, observemos a subseção *Construindo o conceito* no quadro ilustrativo seguinte:

A língua em foco

■ O NUMERAL

Professor: A fim de motivar a classe e introduzir o assunto da forma lúdica, façam, antes de iniciar a atividade, aquela brincadeira dos números e dos elefantes. Você começa contando "Um elefante incomoda muita gente..." e, em seguida, um aluno indicado continua, dizendo: "Dois elefantes incomodam, incomodam muita gente..." Em seguida, você diz: "Três elefantes incomodam muita gente..."; e outro continua, repetindo a palavra incomodam três vezes, e assim sucessivamente, até que um determinado aluno não consiga falar num só tempo toda a frase ou então quando erre o número de vezes da palavra incomodam.

CONSTRUINDO O CONCEITO

Leia estas tiras:



(Bill Watterson: Os dias estão simplesmente loucos. São Paulo: Best News, 1995, v. 2, p. 68.)

(Luiz Fernando Verissimo: As aventuras da família Brasil. Porto Alegre: L&PM, 1993, p. 10.)

- Na 1ª tira, Calvin diz que é mais fácil pular corda quando os números são grandes. Ele tem razão? Explique por quê. Sim, pois ele gasta mais tempo para falar cada número e, por isso, pode levar mais tempo ao dar os pulos.
- Calvin está contando quantos saltos ele deu ao pular corda.
 - Que palavras expressam essa quantidade? Oitocentos e setenta e três milhões, quatrocentos e noventa e um mil, seiscentos e trinta e dois.
 - Como você escreveria essa mesma quantidade usando algarismos (da matemática)? 873.491.632.
 - Na sua opinião, Calvin começou essa contagem do zero? Por quê? Provavelmente não, pois teria ficado cansado antes de chegar a esse número.
- Na 2ª tira, o avô está lendo para o neto a história *Os três porquinhos*. Por que, no final da tira, o neto chama a atenção do avô? Porque o avô mudou a história. Professor: Lembra aos alunos que o avô certamente está restaurando os problemas da compra de casa própria da situação a história dos porquinhos.
- Para contar o que cada um dos porquinhos fez, o avô conta numa ordem, numa sequência.
 - Quem fez uma casa de palha? O primeiro porquinho.
 - Quem fez uma casa de madeira? O segundo porquinho.
 - E quem fez uma casa de material (tijolo e cimento)? O terceiro porquinho.

(Cereja & Magalhães, 5ª. Série, p. 146)

Primeiramente, chamamos a atenção para a forma lúdica proposta para o início do trabalho com a classe de palavra numeral a partir da canção do elefante. Essa sugestão é feita na nota do topo da página no livro do professor. Acreditamos que atividades desse tipo aproximam os alunos do conteúdo a ser focado. No caso específico da seção sob análise, a atividade também corrobora a manutenção da unidade temática.

A atividade gramatical proposta a partir das tiras de Watterson e Veríssimo, respectivamente, mostra-se descompromissada com a explicitação de metalinguagem. Tirando proveito da funcionalidade dos numerais nas curtas narrativas, uma tira de cada vez é trabalhada. Dessa forma, são realizadas perguntas mais genéricas sobre as narrativas apresentadas – questões número um e três (1. Na 1ª tira, Calvin diz que é mais fácil pular corda quando os numerais são grandes. Ele tem razão? Explique por quê. / 3. Na 2ª tira, o avô está lendo para o neto a história *Os três porquinhos*. Por que, no final da tira, o neto chama a atenção do avô?) – e, em seguida, são realizadas perguntas pontuais referentes aos numerais usados nas tiras – questões número dois e quatro (2. Calvin está contando quantos saltos ele deu ao pular corda. a) Que palavras expressam essa quantidade? b) Como você escreveria essa mesma quantidade usando a lgarismo (da matemática)? c) Na sua opinião, Calvin começou essa contagem do zero? Por que? / 4. Para contar o que um dos porquinhos fez, o avô conta numa ordem, numa seqüência. a) Quem fez uma casa de palha? b) Quem fez uma casa de madeira? c) E quem fez uma casa de material (tijolo e cimento)?).

Essa subseção caracteriza o protótipo do que podemos denominar *de atividade epilingüística*, pois as questões são propostas para permitir que os alunos reflitam de forma consciente sobre a classe gramatical dos numerais em situações efetivas da língua em uso, sem comprometimento algum com a explicitação de metalinguagem. Os numerais são enfocados nessa atividade como um meio para alcançar a compreensão textual.

A segunda subseção, intitulada *Conceituando*, evidencia uma decisão metodológica na coleção PL, referente à abordagem gramatical, diferente da que observamos na coleção LN, pois as nomenclaturas e definições conceptuais são apresentadas para o aluno de maneira explícita. Para tecermos maiores comentários, atentemos para a reprodução da subseção nos quadros seguintes:

CONCEITUANDO

Como você viu, existem na língua palavras que expressam a ideia de quantidade, como **um**, **três**, **vinte**, etc. Essas palavras são chamadas de **numerais**. Na tira de Calvin, a expressão **oitocentos e setenta e três milhões, quatrocentos e noventa e um mil, seiscentos e trinta e dois** é um numeral. Já a forma numérica **873 491 632** é formada por **algarismos**, isto é, por símbolos utilizados na matemática.

Na 2ª tira, o avô, ao contar a história, fala da sequência da construção das casas. As palavras **primeiro**, **segundo** e **terceiro** indicam a **ordem** em que as casas foram construídas. Essas palavras também são numerais.

Assim, concluímos:

Numeral é a palavra que expressa a ideia de quantidade ou de posição numa determinada sequência.

CLASSIFICAÇÃO DOS NUMERAIS

Os numerais podem ser:

cardinais

São os numerais que apenas nomeiam o número dos seres:

Havia **três** porquinhos morando na floresta.

ordinais

São os numerais que indicam a posição em uma determinada sequência.

"O **segundo** porquinho fez a sua casa de madeira".

multiplicativos

São os numerais que indicam o número de vezes pelo qual uma quantidade é multiplicada:

Ele comeu a **tripla** que você, três vezes!

fracionário

São os numerais que indicam o número de vezes pelo qual uma quantidade é dividida:

Vou ficar com um **terço** dos bonecos da casa.

...OITOCENTOS E TRINTA
E **DOIS**!



CATORZE OU QUATORZE?

As duas formas podem ser empregadas indistintamente. O mesmo não é válido, entretanto, para "cincoenta", forma empregada no passado; hoje, emprega-se apenas **cinquenta**.

147

(Cereja & Magalhães, 5ª. Série, p. 147)

Use um quadro básico de algarismos e numerais, para consulta:

ALGARISMOS		NUMERAIS	
Árabes	Romanos	Cardinais	Ordinais
1	I	um	primeiro
2	II	dois	segundo
3	III	três	terceiro
4	IV	quatro	quarto
5	V	cinco	quinto
6	VI	seis	sesto
7	VII	sete	sétimo
8	VIII	oito	oitavo
9	IX	nove	nono
10	X	dez	décimo
11	XI	onze	décimo primeiro ou undécimo
12	XII	doze	décimo segundo ou duodécimo
13	XIII	treze	décimo terceiro
14	XIV	catorze ou quatorze	décimo quarto
15	XV	quinze	décimo quinto
16	XVI	dezesseis	décimo sexto
17	XVII	dezesete	décimo sétimo
18	XVIII	dezoito	décimo oitavo
19	XIX	dezenove	décimo nono
20	XX	vinte	vigésimo
21	XXI	vinte e um	vigésimo primeiro
30	XXX	trinta	trigésimo
40	XL	quarenta	quadragésimo
50	L	cinquenta	quingésimo
60	LX	sessenta	sexagésimo
70	LXX	setenta	septuagésimo
80	LXXX	oitenta	octogésimo
90	XC	noventa	nonagésimo
100	C	cem	centésimo
200	CC	duzentos	ducentésimo
300	CCC	trezentos	trecentésimo
400	CD	quatrocentos	quadringentesimo
500	D	quinhentos	quingentésimo
600	DC	seiscentos	seiscentésimo ou sexcentésimo
700	DCC	setecentos	setingentesimo
800	DCCC	oitocentos	octingentesimo
900	CM	novecentos	noningentesimo ou nongentesimo
1 000	M	mil	milésimo

148

(Cereja & Magalhães, 5ª. Série, p. 148)

Como é passível de observação no primeiro quadro, a atividade desenvolvida na subseção *Construindo o conceito* é retomada na introdução da subseção *Conceituando* no intuito de apresentar a definição da classe gramatical enfocada, numeral. O estudo do numeral é ampliado com a explicitação da classificação dos numerais. A esse respeito, chamamos a atenção para a definição dada aos numerais cardinais, que são concebidos como “os numerais que apenas nomeiam o número dos *seres*” (itálico nosso). Dessa forma, resta-nos perguntar qual seria o significado da palavra *seres* nessa definição, pois podemos atribuir números a objetos como, por exemplo, simples caixas, todas desprovidas de vida, inanimadas. Essa seria uma boa oportunidade para chamar a atenção dos alunos para a inconsistência das definições gramaticais ou estimular o professor a fazer críticas às definições consagradas. Ademais, como vimos anteriormente, no manual do professor, há um comprometimento da coleção PL com a proposição de procedimentos desse tipo.

Evidenciando o objetivo da subseção apresentado no manual do professor, o exercício teórico proposto após a exposição teórica visa proporcionar a internalização da escrita dos numerais pelos alunos. O quadro expositivo dos numerais reproduzido acima é sugerido como um auxílio para a atividade. Atentemos para o exercício no quadro abaixo:

Exercício	
Escreva por extenso os numerais indicados por algarismos. Consulte o quadro de algarismos e numerais, se necessário. a) Já foram contratados 600 homens para iniciar as obras. <i>seiscientos</i> b) Em 60 minutos estaremos aí. <i>sesenta</i> c) Hoje é 1º de maio, é feriado. <i>primeiro</i> d) Fui o 253º na corrida de São Silvestre. <i>ducentésimo quinquagésimo terceiro</i> e) Havia 16 ou 17 pessoas na fila. <i>dezesesseis — dezessete</i> f) No século XIX, eram muito diferentes os costumes e a moda. <i>dezenove</i> g) Abram o livro no 12º capítulo. <i>décimo segundo</i> h) Quanto será $\frac{1}{3}$ de 50? um terço — <i>cinquenta</i> i) Estou na 87ª posição da competição. <i>octogésima sétima</i> j) Este antigo edifício traz a inscrição MDCCLXXVI. <i>mil, seiscientos e setenta e seis</i>	VOCÊ SABIA? Na indicação do primeiro dia do mês, deve-se empregar o ordinal: <i>primeiro de maio, primeiro de janeiro</i>. Nos demais dias emprega-se o cardinal: <i>dois de maio, vinte de janeiro</i>. Nomes de meses, como se vê, devem ser sempre grafados com letra minúscula.

(Cereja & Magalhães, 5ª. Série, p. 149)

Observados os dados, é inegável que as explicações referentes ao redimensionamento da gramática normativa, anunciadas no manual do professor, são operacionalizadas em algumas atividades propostas. A próxima subseção, denominada *O numeral na construção do texto*, ilustra esse fato. Como veremos adiante, a atividade reproduzida no quadro abaixo mostra-nos que, diferentemente das questões propostas na atividade com a receita de *Feijão tropeiro* na coleção LN, as questões de classificação ou identificação da categoria gramatical estudada no texto não se encerram em si mesmas, mas possuem uma funcionalidade no conjunto da subseção. Para tanto, observemos em seguida a atividade proposta a partir da receita de *Vampiro enganado*:

O NUMERAL NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO

Você já tomou um "vampiro enganado"? Essa é uma receita que o Menino Maluquinho inventou. Veja:

VAMPIRO ENGANADO

Ingredientes

- 1 copo de suco de uva
- 1 cenoura raspada e cortada em pedaços
- 1 tomate maduro
- 1 laranja descascada e cortada em pedaços, sem semente

Modo de Fazer

- 1 — Coloque no liquidificador a laranja e a cenoura e triture bem.
- 2 — Acrescente o tomate e o suco de uva.
- 3 — Junte dois ou três cubos de gelo e uma colher de sopa de açúcar.
- 4 — Desligue o aparelho e passe a bebida por um coador para retirar as fibras que tenham ficado. Sirva em copos altos.

(adaptado: O menino e receitas do Menino Maluquinho, s.d., p. 18.)



1. A receita é organizada em duas partes: a dos ingredientes e a do modo de fazer.

a) Que tipo de informação encontramos na primeira parte? A informação sobre os produtos necessários para fazer o "vampiro enganado".

b) É na segunda? A informação sobre o que fazer com esses produtos, ou seja, como fazer o "vampiro enganado".

2. Na primeira parte da receita, encontramos vários algarismos. Na sua opinião, por que foram empregados algarismos em vez de numerais?

É mais fácil visualizar os algarismos; eles evitam erros e organizam melhor as informações.

149

3. Num dos itens do **Modo de fazer**, encontramos alguns numerais.

a) Identifique-os: dois, três, uma

b) Por que você acha que o gelo e o açúcar não foram mencionados na parte **Ingredientes**?

Resposta pessoal. Talvez porque sejam ingredientes que a maior parte dos casos tem no dia-a-dia.

4. Compare a palavra **uma** de "uma colher de sopa de açúcar" à palavra **um** de "um coador".

a) Qual dessas palavras é numeral? Como você sabe isso? Uma de "uma colher de sopa de açúcar", pois ela indica quantidade nesse item, do mesmo modo que dois e três em "dois ou três cubos de gelo".

b) Qual dessas palavras é artigo indefinido? Por quê? Um de "um coador", pois a palavra não expressa aqui a noção de quantidade; trata-se de um coador qualquer.

5. As receitas em geral são textos que apresentam muitos algarismos ou numerais. Porque você acha que isso acontece? Porque o sucesso da receita depende das quantidades exatas.

(Cereja & Magalhães, 5ª. Série, p. 149-150)

O trabalho com o gênero receita culinária é iniciado com a abordagem da organização textual. O exame da primeira questão (*1. A receita é organizada em duas partes: a dos ingredientes e a do modo de fazer. a) Que tipo de informação encontramos na primeira parte? b) E na Segunda?*) permite-nos observar que são trabalhadas a organização estrutura do texto, bem como a funcionalidade das duas partes que formam a receita. A discretização dessas duas partes subsidia o trabalho com outros aspectos lingüísticos a serem enfocados nas questões subseqüentes.

A segunda questão (*2)Na primeira parte da receita, encontramos vários algarismos. Na sua opinião, por que foram empregados algarismos em vez de numerais?*) enfoca a funcionalidade do uso de algarismos na primeira parte da receita. A resposta dada no livro do professor a essa questão (*É mais fácil visualizar os algarismos; eles evitam enganos e organizam melhor as informações*) explicita a importância da utilização dos algarismos na organização das informações no texto, pois a quantidade e exatidão dos ingredientes precisa ser seguida, caso contrário o produto final da receita é comprometido.

Ainda em relação à função dos numerais, destacamos a informação apresentada no *Boxe*² ao lado das questões número um e dois. Haja vista que ao responder a pergunta *Para que servem os numerais?* discute-se a importância dessa classe gramatical na vida do usuário da língua, pois os numerais são essenciais para a explicitação de informações específicas nas interações lingüísticas.

A questão número três, mais precisamente o enunciado da letra *a* (*3)Num dos itens do Modo de fazer, encontramos alguns numerais. a) Identifique-os.*), é um exemplo de atividade de identificação de categoria gramatical, porém, como afirmamos anteriormente, com um propósito mais amplo dentro do conjunto da seção. Ainda assim, destacamos que essa questão seria mais produtiva se houvesse uma orientação específica que proporcionasse uma reflexão sobre a ordem das instruções na parte denominada *Modo de Fazer*. Inteiramos que, apesar dos numerais utilizados nessa parte serem cardinais, a seqüência de execução das instruções não é aleatória.

No tocante à questão número quatro, (4) *Compare a palavra uma de “uma colher de sopa de açúcar” à palavra um de “um coador”*. a) *Qual dessas palavras é numeral? Como você sabe isso?* b) *Qual dessas palavras é artigo indefinido? Por quê?*) caracterizamo-la como uma atividade mista, pois envolve a gramática reflexiva e a gramática explícita. Ademais, é solicitado aos alunos para analisar o uso das palavras *uma* e *um* na receita e classificá-las como artigo ou numeral, apresentando as justificativas necessárias.

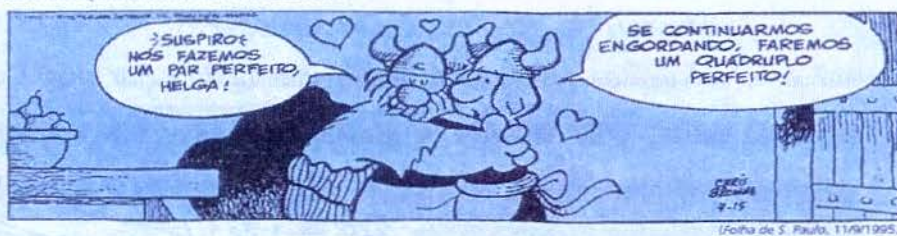
A última questão, número cinco (5) *As receitas em geral são textos que apresentam muitos algarismos ou numerais. Porque você acha que isso acontece?*), encerra a atividade dando unidade ao conjunto da seção, pois pergunta de forma direta o porquê do uso expressivo de numerais na receita. Ao abordar o uso dessa classe gramatical na receita de *Vampiro enganado*, enfoca-se o que Bakhtin (2000[1979]) denomina de *estilo lingüístico ou funcional* do gênero receita culinária.

Para finalizar a análise descritiva da seção, atentemos para a atividade proposta na última subseção denominada *Linguagem e interação*, que, de acordo com os pressupostos teórico-metodológicos apresentados no manual do professor, propõe-se a possibilitar a reflexão sobre fatos lingüísticos numa “situação concreta de interação verbal”. Observemos a subseção nos quadros seguintes:

² Segundo as orientações dos autores no manual do professor, os *Boxes* não chegam a constituir uma seção. São textos paralelos que ampliam o assunto abordado na seção em que estão inseridos e estabelecem relações entre o assunto e a vida do aluno.

Linguagem interação

1. Leia este quadrinho, de Dik Browne:



- Às vezes a palavra **um** é numeral e outras vezes é artigo indefinido. Nos dois empregos acima, você acha que **um** é artigo ou numeral? Por quê?
- Identifique no quadrinho um numeral multiplicativo.
- Identifique uma palavra que, mesmo sendo substantivo, passa uma noção numérica.

b) É a palavra *quádruplo*, que está substantivada pelo artigo.

c) É o substantivo *par*.

2. Leia a piadinha a seguir:

O professor:
— Me dê exemplos de alguns quadrúpedes, Joãozinho.
O aluno:
— Um burro, um cachorro, duas galinhas...

Você acha que Joãozinho, em sua resposta, empregou duas vezes o artigo ou o numeral **um**? Como você chegou a essa conclusão? O numeral, isso fica claro na comparação com duas de "duas galinhas".

3. Você conhece esta cantiga de roda?

Teresinha de Jesus,
De uma queda foi ao chão.
Acudiram três cavalheiros
Todos três, chapéu na mão.
O primeiro foi seu pai,
O segundo, seu irmão.
O terceiro foi aquele
Que a Teresa deu a mão.
[...]

(Nelson Albino, *Cantigas da Choralina*,
1. ed. São Paulo: Paulinas, 1999, p. 6.)



- Que tipos de numerais foram empregados no texto? *Cardinais e ordinais.*
- Três cavalheiros socorreram Teresa, mas não ao mesmo tempo. O que os numerais da 2ª estrofe indicam? *Indicam a sequência, a ordem em que se deu o socorro, isto é, quem foi o primeiro, o segundo e o terceiro cavalheiro a socorrer Teresa.*
- Apesar da ajuda de três cavalheiros, Teresa deu a mão somente a um deles. Por que você acha que isso ocorreu? *Provavelmente porque era seu namorado ou porque ela se apaixonou por ele.*

(Cereja & Magalhães, 5ª. Série, p.150-151)

Observada a atividade proposta, perguntamo-nos o que significa “situação concreta de interação verbal”, pois as situações representadas na tira de Dik Browne, na piada e na cantiga são fictícias e artificiais. As questões propostas são atividades de *gramática explícita/teórica*, estando as duas primeiras questões incorrendo na assunção do texto como pretexto para o

trabalho com a diferenciação das classes gramaticais artigo e numeral, o que se torna mais patente com as dicas apresentadas no *Boxe* à direita dos enunciados da primeira questão, intitulado *Um: artigo ou numeral?*. Realçamos que essa prática corresponde a uma das críticas ao ensino tradicional de gramática elencadas no início do texto dos PCN.

Os enunciados *a, b, c* (*a*) *Às vezes a palavra um é numeral e outras vezes é artigo indefinido. Nos dois empregos acima, você acha que um é artigo ou numeral? Por quê?* / *b*) *Identifique no quadrinho um numeral multiplicativo.* / *c*) *Identifique uma palavra que, mesmo sendo substantivo, passa uma noção numérica.*) restringem-se a solicitar a identificação de alguns itens gramaticais, porém não relacionam os usos desses itens com a construção do humor, o discurso produzido. Não faz sentido solicitar a identificação do numeral multiplicativo sem questionar o efeito de sentido do numeral na tira.

Algo semelhante ao que comentamos sobre a primeira questão também é evidenciado na segunda. O enunciado da questão (*Você acha que Joãozinho, em sua resposta, empregou duas vezes o artigo ou o numeral um? Como você chegou a essa conclusão?*) solicita a classificação do item lexical *um* utilizado na piada e a justificativa da resposta dada pelo aprendiz. Visto isso, a produção do discurso humorístico a partir do uso dos numerais mais uma vez é ignorada. Essa prática evidencia, de acordo com Britto (1997: p. 121), o esvaziamento do ensino de gramática e a “valorização de exercícios de pura identificação e rotulação”.

Essas atividades gramaticais parecem ter como propósito o alcance do terceiro objetivo do ensino de língua materna explicitado no primeiro capítulo desta dissertação, levar o aluno ao conhecimento da instituição lingüística (cf. Perini, 2000[1996]; Travaglia, 2001[1995]). Considerando o posicionamento teórico por nós assumido, acreditamos que esse mesmo objetivo poderia ser alcançado indiretamente se o enfoque fosse dado ao sentido expresso pelos usos dos elementos gramaticais no texto da tira e da piada.

Diferentemente do que observamos nas duas primeiras questões propostas na subseção sob análise, a terceira questão não se limita à solicitação de identificação ou classificação de numerais no texto, como o que é evidenciado no enunciado *a* (*a*) *Que tipos de numerais foram empregados no texto?*), mas propõe uma reflexão sobre a funcionalidade da classe gramatical no texto, o que o enunciado *b* (*b*) *Três cavalheiros socorrem Teresa, mas não ao mesmo*

tempo. O que os numerais da 2ª estrofe indicam?) possibilita-nos enxergar. Ressaltamos que, no enunciado c (c) Apesar da ajuda de três cavalheiros, Teresa deu a mão somente a um deles. Por que você acha que isso ocorreu?), o enredo da narrativa não é ignorado ou posto em segundo plano, evitando apenas o enfoque no conteúdo gramatical.

Para finalizar a análise descritiva da operacionalização da abordagem gramatical na coleção PL, examinaremos uma das ocorrências de texto injuntivo na seção denominada *Lendo textos do cotidiano*. Atentando para a exemplificação de atividades com diferentes gêneros de texto, optamos por ilustrar o trabalho na seção com a atividade proposta a partir do gênero folheto informativo. Para tanto, observemos a reprodução da seção nos quadros abaixo:



(Cereja & Magalhães, 7ª. Série, p. 116)

EXTERMINANDO O PERIGO

Vidro com grãos Cubra o vidro com grãos ou areia grossa.	Plantas criadas em água Plante-as em terra ou areia grossa.	Vidro de flores ornamentais Troque a água 2 vezes por semana, limpe o vaso com álcool e sabão.	EM CASA DESOcupADA	
			Pia e tanque Mantenha-os secos.	Ban e banheiro Cubra-se com a tampa quando não estiver usando.
Redes pouco utilizadas Jogue-as fora ou use-as em um só lugar.	Coleira de água Mantenha-a bem tampada. Se a tampa estiver rachada ou quebrada, providencie uma nova, ou cubra com plástico, plástico e um pano branco para impedir a entrada do mosquito.	Cafeteira Mantenha-a limpa para que a água não fique escurecida, imprópria e fervação de água.	Relembrações de animais domésticos Lave o bichinho do seu animal de estimação, em água e sabão, em dias alternados.	
Potes, frascos, garrafas e latas de água Mantenha-os bem tampados e limpe-os bem antes de reutilizá-los.	Baldes, bacias, garrafas e recipientes em geral Mantenha-os com a tampa virada para baixo.	Pneus usados Guarde-os em local coberto ou queimados para destruição segura. Não deixe pneus usados poluentes de qualquer natureza, de qualquer tipo, fora do aterro ou lixão.	Lixo Coloque todos os resíduos domésticos descartáveis na lixeira ou em sacos plásticos.	

1. Na 2ª página do folheto, lê-se: "Exterminando o mosquito da dengue". Transmite a ideia de uma ação contínua, que está ocorrendo no momento em que o leitor está lendo o folheto.

a) O emprego do gerúndio **exterminando** transmite a ideia de uma ação que chegou ao fim ou de uma ação contínua, que está ocorrendo no momento em que o leitor está lendo o folheto?

b) Leia estes títulos de notícias, publicadas no jornal *O Estado de S. Paulo*, em 2002.

"Rio pode ter dia D no combate à dengue" (19/2/02)
 "Hemorragia: 1º morte por vírus no Estado de SP" (19/2/02)
 "Briga atrapalha combate à dengue, diz ministro" (25/2/02)
 "Um brasileiro que sabe tudo sobre o mosquito: Nos EUA" (25/2/02)
 "50 mil saem às ruas contra a dengue no Rio" (9/3/02)

Comparando a data em que o folheto foi distribuído com as datas dos títulos das notícias, o emprego do gerúndio ainda é, nos dias de hoje, adequado? Por quê?

Sim, porque o **exterminando** do mosquito ainda não acabou e continua sendo um problema de saúde pública.

2. A página do interior do folheto divide-se em duas partes: "Criando o perigo" e "Exterminando o perigo". Na 1ª parte, são mostrados os locais onde o mosquito pode ser criado. Observe a 2ª parte.

a) O texto que ela apresenta é científico, argumentativo ou instrucional? Por quê?

b) Observe as formas verbais empregadas nessa parte. Em que modo elas estão? Por que, na sua opinião, foi empregado esse modo verbal no folheto?

Elas estão no imperativo, esse modo verbal foi empregado pelo fato de ser o que expressa uma ordem ou pedido.

3. Ao se produzir um texto, leva-se em conta a situação de produção. Embora o folheto faça parte de uma campanha de combate à dengue, em nenhum momento ele explica o que é dengue nem como ela é transmitida.

a) Por que você acha que isso acontece?

b) Por que o folheto insiste em instruir sobre os cuidados com a água? Por quê?

c) O folheto faz uso da linguagem verbal e não verbal. Que elemento não verbal do folheto indica a causa e a forma de transmissão da doença? O desenho do mosquito.

d) Com base nas informações veiculadas pelo noticiário e outras fontes, troque ideias com os colegas. O que é dengue? Como ela é transmitida e quais são seus sintomas?

É uma doença infecciosa produzida por vírus, transmitida pela picada do mosquito *Aedes aegypti* e caracterizada por febre, dores musculares, comprometimento de vias aéreas superiores, tosse, etc.

(Cereja & Magalhães, 7ª. Série, p. 117)

A atividade proposta nesta seção objetiva levar os alunos a refletirem sobre os usos de alguns elementos lingüísticos em função do texto injuntivo realizado no gênero folheto informativo em que estão inseridos, assim como é sugerido nos PCN ao adotarem implicitamente a concepção de gramática descritiva de cunho funcional. A primeira questão, por exemplo, aborda o uso verbal na forma nominal do gerúndio no título do folheto. Além da produtividade da abordagem funcional do verbo na forma nominal do gerúndio nos enunciados *a* e *b* (*a*) *O emprego do gerúndio exterminando transmite a ideia de uma ação que chegou ao fim ou de uma ação contínua, que está ocorrendo no momento em que o leitor está lendo o folheto?* / *b*) (...) *Comparando a data que o folheto foi distribuído com as datas dos*

títulos das notícias, o emprego do gerúndio ainda é, nos dias de hoje, adequado? Por quê?), destacamos a importância do trabalho com títulos de texto, pois, segundo Marcuschi (2001b: p. 57), analisar títulos é “uma boa forma de trabalhar os conteúdos globalmente. Trabalhar os títulos é uma forma de perceber como se constrói um universo contextual e ideológico para os textos mesmo antes de lê-los”.

O uso das formas verbais no modo imperativo também é focado no enunciado b da segunda questão (*b) Observe as formas verbais empregadas nessa parte. Em que modo elas estão? Por que, na sua opinião, foi empregado esse modo verbal no folheto?*) em função do gênero folheto informativo. Chamamos a atenção para a resposta deste enunciado apresentada ao professor (*Elas estão no imperativo; esse modo verbal foi empregado pelo fato de ser o que expressa uma ordem ou pedido.*), pois, desconsiderando o propósito do texto, repete-se a conhecida definição da tradição gramatical do modo imperativo, “expressa ordem ou pedido”. Como é evidenciado no enunciado a dessa questão (*a) O texto que ela apresenta é científico, argumentativo ou instrucional? Por quê?*) ou, mais precisamente, na resposta dada a esse enunciado (*É instrucional, porque ensina como exterminar os criadouros do mosquito da dengue.*), o texto objetiva ensinar ou orientar o leitor a se prevenir contra a proliferação da dengue e não objetiva obrigar ou forçar o leitor a agir sob alguma sanção. Assim, pragmaticamente, as formas verbais expressam orientações ou recomendações. Salientamos que esse conteúdo gramatical é trabalhado de forma sistemática no capítulo precedente ao em que essa seção está inserida.

Os enunciados da questão número três abordam estritamente conteúdos referentes à compreensão textual, portanto escapam ao nosso propósito neste trabalho. Porém chamamos a atenção para o enunciado c (*c) O folheto faz uso da linguagem verbal e não verbal. Que elemento não verbal do folheto indica a causa e a forma de transmissão da doença?*), pois a informação solicitada, apresentada como resposta no livro do professor (*O desenho do mosquito*), não se encontra no folheto informativo. Haja vista que não há desenho algum de mosquito, apenas ilustrações características dos textos injuntivos.

Realizada a análise descritiva da operacionalização da abordagem gramatical em PL, situaremos as atividades gramaticais propostas nas três subseções da seção *A língua em foco* e na seção *Lendo textos do cotidiano no contínuo das atividades de ensino de gramática*.

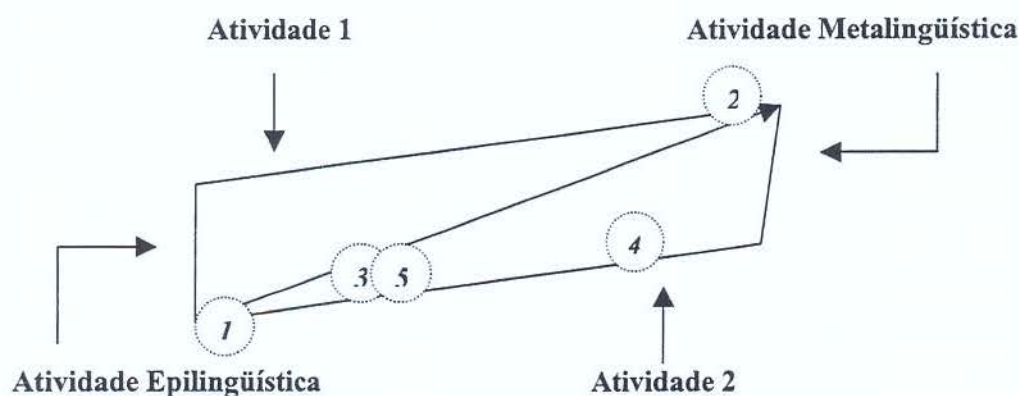
A atividade de gramática reflexiva proposta na subseção *Construindo o conceito* (1) caracteriza a atividade gramatical número dois, *análise de determinadas construções gramaticais*. Considerando a ausência de metalinguagem nessa atividade, situamo-la no contínuo junto à linha lateral esquerda identificadora das atividades epilinguísticas, na parte inferior. A atividade de gramática explícita ou teórica proposta na subseção *Conceituando* (2) caracteriza a atividade gramatical número um, *estudo das regras de formas ou estruturas gramaticais*. Considerando a grande explicitação de metalinguagem nessa atividade, situamo-la no contínuo junto à linha lateral direita identificadora das atividades metalingüísticas, na parte superior.

A atividade mista de gramática reflexiva e explícita ou teórica proposta na subseção *O numeral na construção do texto* (3) caracteriza a atividade gramatical número dois, *análise de determinadas construções gramaticais*. Considerando os esporádicos usos de metalinguagem nessa atividade, situamo-la no lado esquerdo do contínuo próxima ao centro, na parte inferior. A atividade mista de gramática reflexiva e explícita ou teórica proposta na subseção *Linguagem e interação* (4) caracteriza a atividade gramatical número dois, *análise de determinadas construções gramaticais*. Considerando o expressivo trabalho com identificação e classificação dos numerais nessa atividade, situamo-la no contínuo próxima à linha lateral direita identificadora das atividades metalingüísticas, na parte inferior.

A atividade mista de gramática reflexiva e explícita ou teórica proposta na seção *Lendo textos do cotidiano* (5) caracteriza a atividade gramatical número dois, *análise de determinadas construções gramaticais*. Considerando os esporádicos usos de metalinguagem nessa atividade, situamo-la no lado esquerdo do contínuo próxima ao centro, na parte inferior. Essa atividade situa-se no contínuo no mesmo local em que situamos a atividade da subseção *O numeral na construção do texto* (3).

A localização das atividades gramaticais das seções *A língua em foco* e *Lendo textos do cotidiano* propostas na coleção PL, no contínuo das atividades de ensino de gramática, pode ser visualizada no gráfico seguinte:

– Gráfico 5 –
SITUANDO PL NO CONTÍNUO DAS ATIVIDADES DE ENSINO DE GRAMÁTICA



3. A operacionalização da abordagem gramatical na coleção PPL

O conteúdo gramatical focado a partir do *texto de lei* extraído do *Estatuto da criança e do adolescente* na unidade um, cuja temática compreende a vida dos adolescentes, é os usos das formas verbais que expressam os aspectos semânticos de norma, ordem, conselho, apelo ou recomendação. Nesse sentido, a forma de entrada para o desenvolvimento da abordagem sistemática, diferentemente da forma adotada pelas coleções anteriormente analisadas, que assumem a entrada pelos *tipos de recursos*, são as *instruções de sentido* (Travaglia, 2003).

O exame da unidade permite-nos afirmar que a coleção operacionaliza as orientações dos PCN referentes às atividades de práticas de linguagem. Haja vista que o texto principal da unidade, *Estatuto da criança e do adolescente*, é trabalhado ao longo de toda a unidade em diferentes seções. Portanto, antes do trabalho sistemático com o conteúdo gramatical, a compreensão e a organização textual do gênero contemplado são exploradas em diferentes seções.

Reproduzimos no quadro abaixo o momento do *Estatuto da criança e do adolescente* selecionado para o trabalho com o conteúdo gramatical. Observemos o quadro:

TÍTULO III
CAPÍTULO II
DA PREVENÇÃO ESPECIAL

Seção I

**DA INFORMAÇÃO, CULTURA, LAZER, ESPORTES,
DIVERSÕES E ESPETÁCULOS**

Art. 74. O Poder Público, através do órgão competente, regulará as diversões e espetáculos públicos, informando sobre a natureza deles, as faixas etárias a que não se recomendem, locais e horários em que sua apresentação se mostre inadequada.

Parágrafo único. Os responsáveis pelas diversões e espetáculos públicos deverão afixar, em lugar visível e de fácil acesso, à entrada do local de exibição, informação destacada sobre a natureza do espetáculo e a faixa etária especificada no certificado de classificação.

Art. 75. Toda criança ou adolescente terá acesso às diversões e espetáculos públicos classificados como adequados à sua faixa etária.

Parágrafo único. As crianças menores de 10 (dez) anos somente poderão ingressar e permanecer nos locais de apresentação ou exibição quando acompanhadas dos pais ou responsável.

Art. 76. As emissoras de rádio e televisão somente exibirão, no horário recomendado para o público infanto-juvenil, programas com finalidades educativas, artísticas, culturais e informativas.

Parágrafo único. Nenhum espetáculo será apresentado ou anunciado sem aviso de sua classificação, antes de sua transmissão, apresentação ou exibição.

Art. 77. Os proprietários, diretores, gerentes e funcionários de empresas que explorem a venda ou aluguel de fitas de programação em vídeo cuidarão para que não haja venda ou locação em desacordo com a classificação atribuída pelo órgão competente.

Parágrafo único. As fitas a que alude este artigo deverão exibir, no invólucro, informação sobre a natureza da obra e a faixa etária a que se destinam.

Art. 78. As revistas e publicações contendo material impróprio ou inadequado a crianças e adolescentes deverão ser comercializadas em embalagem lacrada, com a advertência de seu conteúdo.

Parágrafo único. As editoras cuidarão para que as capas que contenham mensagens pornográficas ou obscenas sejam protegidas com embalagem opaca.

Art. 74. A classificação determinada pelo Ministério da Justiça é: programas livres, programas não recomendados para menores de 12 anos, não recomendados para menores de 14 anos, não recomendados para menores de 18 anos.

Art. 76. Horários recomendados pelo Ministério da Justiça: até às 20h, para menores de 12 anos; até às 21h, para menores de 14 anos; até às 22h, para menores de 18 anos.

Art. 77. Ver observação ao Art. 74.

45

Art. 79. As revistas e publicações destinadas ao público infanto-juvenil não poderão conter ilustrações, fotografias, legendas, crônicas ou anúncios de bebidas alcoólicas, tabaco, armas e munições, e deverão respeitar os valores éticos e sociais da pessoa e da família.

Art. 80. Os responsáveis por estabelecimentos que explorem comercialmente bilhar, sinuca ou congêneres ou por casas de jogos, assim entendidas as que realizem apostas, ainda que eventualmente, cuidarão para que não seja permitida a entrada e a permanência de crianças e adolescentes no local, afixando aviso para orientação do público.

(Soares, 7ª. Série, p. 46-47)

No tocante às atividades propostas na seção *Reflexão sobre a língua*, autodenominadas pela coleção de atividades de gramática de uso, atentemos para a primeira parte da seção reproduzida no quadro seguinte:

REFLEXÃO SOBRE A LINGUA

O objetivo é que o aluno identifique uma das características do texto do ser – a sua do futuro do indicativo para impressão das presenças, e reflete sobre os aspectos semânticos de estruturas linguísticas que expressam uma norma a ser cumprida, uma ordem (uso do futuro do indicativo), ou um conselho, pedido, recomendação (uso do imperativo), confrontando-as com estruturas que anunciam fatos (uso do presente do indicativo).

Concretamente com a opção por uma gramática de uso, evita-se um estudo formal na área de morfologia (modos e tempos verbais, indicativo e imperativo, futuro e presente), uma vez que a foco é posto no uso das estruturas e em seu aspecto semântico: entretanto, se o professor julgar conveniente e necessário, pode valer-se desta oportunidade para rever ou aprofundar os conceitos da modo e tempo verbais.

Sugestão: A atividade está proposta supondo-se sua realização em sala de aula, alternando-se a discussão coletiva dos exemplos e a realização individual de exercícios. O pressuposto é que a análise das estruturas linguísticas e da sua função discursiva será mais facilmente desenvolvida pela interação oral do professor com os alunos e das atividades entre si, enquanto a internalização destas estruturas e de seu conteúdo semântico se dará mais eficazmente por meio da prática individual.

1. O objetivo é que o aluno, analisando o texto por tipo verbal no futuro por verbo no presente, aprofunde sua compreensão dessas estruturas linguísticas, mas a questão deve-se ainda a relembrar a função do Estatuto e a considerar o direito de se escolher uma das duas possibilidades propostas.

2. Sim, as emissoras de rádio e televisão somente exibem. Ou Não, as emissoras de rádio e televisão não exibem.

reflexão sobre a língua

Leiam e discutam com a orientação do professor.

Recordem o Art. 74 do ECA:

"O Poder Público, através do órgão competente, **regulará** as diversões e espetáculos públicos..."

Verbo no tempo FUTURO

Comparem com:

No Brasil, o Poder Público, através do órgão competente, **regula** as diversões e espetáculos públicos.

Verbo no tempo PRESENTE

Formulação de uma ORDEM, de uma NORMA a ser cumprida.

Enunciação de um FATO.

Observem este outro exemplo:

"Art. 75. Toda criança ou adolescente **terá** acesso às diversões e espetáculos públicos classificados como adequados à sua faixa etária."

Compare com:

No Brasil, toda criança ou adolescente **tem** acesso às diversões e espetáculos públicos classificados como adequados à sua faixa etária.

Formulação de uma ORDEM, uma norma a ser cumprida.

Enunciação de um FATO.

Respondam individualmente, em seus cadernos, às questões seguintes.

1. Verifique que frases você usaria em cada uma das situações a seguir:

a. Se alguém lhe perguntasse se o Art. 76 do ECA é respeitado, como você responderia? Escolha uma das frases e complete-a no seu caderno.

• Sim, as emissoras de rádio e televisão... Ou:

• Não, as emissoras de rádio e televisão...

b. Se alguém lhe perguntasse se o parágrafo único do Art. 78 do Estatuto da Criança e do Adolescente é respeitado, como você responderia? Escolha uma das frases e complete-a no seu caderno.

• Sim, as editoras... Ou:

• Não, as editoras...

c. Se alguém lhe perguntasse se o Art. 79 do ECA é respeitado, como você responderia? Escolha uma das frases e complete-a no seu caderno.

• Sim, as revistas e publicações... Ou:

• Não, as revistas e publicações...

2. Transforme estas frases, que expressam fatos, em frases que expressem ordens, normas:

a. As locadoras somente alugam para crianças e adolescentes fitas adequadas à sua idade.

b. Adolescentes não são admitidos em casas de jogos que realizam apostas.

c. As fitas de vídeo sempre informam a faixa etária a que se destinam.

d. As emissoras de tevê apresentam, no horário diurno, apenas programas adequados ao público infanto-juvenil.

2. a. As locadoras somente alugam.

b. Adolescentes não serão admitidos.

c. As fitas de vídeo sempre informarão.

d. As emissoras de TV apresentarão.

(Soares, 7ª. Série, p. 49-50)

A primeira parte reproduzida da seção evidencia o enfoque no aspecto semântico do uso da forma verbo no futuro em função do texto injuntivo realizado no gênero estatuto. O

trabalho proposto com o verbo no tempo futuro do modo indicativo expressando o sentido de norma ou ordem a ser cumprida é produtivo, haja vista que tais nuances de sentido só são enfocadas nos livros didáticos a partir da abordagem do modo imperativo, evidenciando uma tradição da gramática escolar.

Chamamos a atenção para as situações criadas na questão número um, pois, como é afirmado na orientação para o professor ao lado do enunciado, além de objetivar aprofundar a compreensão do uso das formas verbais, é possibilitado ao aluno o posicionamento frente aos artigos do estatuto. O trabalho com a explicitação de metalinguagem não é enfatizado em momento algum nas duas questões propostas, o que nos permite caracterizá-las como atividades epilingüísticas.

A segunda parte da seção *Reflexão sobre língua*, passível de observação nos quadros abaixo, mantém o padrão de atividade gramatical operacionalizada na coleção. Atividades de gramática reflexiva são propostas partindo de recortes representativos do texto da unidade, provocando, algumas vezes, o abandono da noção de gênero textual. Destacamos o enfoque dado ao modo imperativo, pois, considerando o uso que lhe é feito na situação de interação criada, a clássica definição da tradição gramatical que observamos nas duas coleções anteriormente analisadas não é repetida. Em PPL, a acepção de *conselho* ou *recomendação* expressa pelo uso do modo imperativo é enfocada, bem como a acepção de *ordem* ou *norma* expressa pelo uso do futuro do indicativo. Atentemos para a segunda parte da seção nos quadros seguintes:

<i>Leiam e discutam com a orientação do professor:</i> - Retomem o Art. 76 do <i>Estatuto da Criança e do Adolescente</i>: “Art. 76. As emissoras de rádio e televisão somente exibirão, no horário recomendado para o público infanto-juvenil, programas com finalidades educativas, artísticas, culturais e informativas.” - Suponham que um técnico do órgão competente do Poder Público esteja orientando a instalação de uma nova emissora de tevê; ele poderia dizer esta frase: Somente exibam, no horário recomendado para o público infanto-juvenil, programas com finalidades educativas, artísticas, culturais e informativas.		O objetivo é levar os alunos a diferenciar, sob o ponto de vista do conteúdo semântico e da estrutura lingüística, a expressão de uma ordem ou norma da expressão de um conselho ou recomendação. É importante destacar que, apesar do sentido que a palavra imperativo sugere, esse modo é usado na língua na maioria dos casos, não para expressar ordem ou comando, mas para expressar exortação, conselho, recomendação; para a expressão de ordem ou comando, o mais frequente é o uso do futuro do indicativo, discutido aqui, assim de outros recursos, como a frase nominal (<i>Silêncio!</i>) e a infinitiva (<i>Responder às questões no caderno</i>).
Uma ordem, uma norma a ser cumprida; verbo no futuro.	Um conselho, uma recomendação; verbo no imperativo.	

(Soares, 7ª. Série, p. 50)

- Observem este outro exemplo:

“Art. 77. Os proprietários, diretores, gerentes e funcionários de empresas que explorem a venda ou aluguel de fitas de programação em vídeo **cuidarão** para que não haja venda ou locação em desacordo com a classificação atribuída pelo órgão competente.” UMA ORDEM, UMA NORMA.

- Se o técnico anteriormente mencionado estivesse orientando a instalação de uma locadora, ele poderia dizer esta frase ao proprietário:

Cuide para que não haja venda ou locação em desacordo com a classificação atribuída às fitas pelo órgão competente. UM CONSELHO, UMA RECOMENDAÇÃO.

Respondam individualmente, no caderno, às questões seguintes.

3. a. Os alunos expõem com clareza. Os alunos ouvem com atenção e respeito... Durante as discussões, os alunos pedem a palavra e esperam sua vez de falar.
b. Resposta pessoal. As preferências podem variar, porque os alunos podem construir diferentes sentidos para as frases, dependendo, entre outras coisas, de sua atitude em relação à situação escolar: submissão à autoridade (valorização da ordem, do comando) ou reciprocidade à orientação (preferência pela recomendação, pelo conselho).

3. Recorde as *recomendações* para a realização da atividade de Linguagem Oral, na p. 48, prestando atenção nos verbos:

- Na exposição, não **leiam** anotações feitas pelo grupo, apenas orientem-se pelo roteiro.
- **Exponham** com clareza, com seriedade: não se trata de uma conversa com a turma, mas de uma apresentação formal da análise feita pelo grupo.
- **Ouçam** com atenção e respeito a exposição dos colegas.
- Durante as discussões, **peçam** a palavra e **esperem** sua vez de falar.

- a. Reescreva essas recomendações como *ordens*, *normas*. Como exemplo, observe como ficaria a primeira:

Na exposição, os alunos não **lerão** anotações feitas pelo grupo, apenas se **orientarão** pelo roteiro.

- b. Compare as duas formas de apresentar as orientações para uma exposição aos colegas e responda: qual das duas formas você prefere? Por quê?

Realçamos a atividade gramatical apresentada na questão número três, pois as próprias recomendações da atividade previamente proposta com o *texto de lei*, na seção *Linguagem oral*, são tomadas como unidade de análise. O enunciado *b* (*b. Compare as duas formas de apresentar as orientações para uma exposição aos colegas e responda: qual das duas formas você prefere? Por quê?*) evidencia uma atividade de reflexão sobre a língua em uso de modo que, como salienta a orientação para o professor ao lado da questão, as preferências dos alunos pela forma do imperativo ou do futuro a fim de apresentar as orientações para uma exposição aos colegas podem variar, ademais eles “podem construir diferentes sentidos para as frases, dependendo, entre outras coisas, de sua atitude em relação à situação escolar: submissão à

autoridade (valorização da ordem, do comando) ou receptividade à orientação (preferência pela recomendação, pelo conselho)”. Inteiramos que a forma de abordagem do modo imperativo nessas questões é bastante diferente da utilizada na coleção LN, cuja ênfase é dada às regras gramaticais de formação do modo verbal.

Para finalizar a análise descritiva da abordagem gramatical operacionalizada em PPL, chamamos a atenção para as *atividades epilingüísticas* propostas nas ultimas questões da seção sob análise reproduzidas no quadro seguinte. Inteiramos que as questões de número quatro e cinco criam situações contextualizadoras para os exercícios de elaboração de frases com a forma verbal no modo imperativo e no tempo futuro do modo indicativo que serão apresentadas como uma resposta às situações criadas. Realçamos a sexta questão do quadro abaixo, pois as situações criadas encerram as atividades da seção *Reflexão sobre a língua* recapitulando os usos das formas verbais no presente e futuro do indicativo e no modo imperativo. Observemos essas questões:

Unidade 1 **NÓS SOMOS ASSIM?**

4. Imagine que as seguintes ordens estivessem afixadas no quadro de avisos da escola:



a. Reescreva essas ordens, transformando-as em recomendações.

b. Compare cada ordem acima com a recomendação em que você a transformou e responda: você preferiria encontrar afixadas em sua escola as ordens ou as recomendações? Por quê?

5. Suponha que você deseja pregar em sua mochila uma frase dizendo que ela não deve ser aberta por ninguém. Como seria essa frase?

a. Escreva a frase na forma de uma ordem.

b. Escreva a frase na forma de uma recomendação.

6. Imagine que você pertence a uma turma que conversa muito durante as aulas. Escreva a frase que você usaria em cada uma das situações abaixo:

a. Você conta para sua família como sua turma se comporta durante as aulas.

b. Você formula uma norma para o Código de Comportamento da turma, estabelecendo que os alunos não devem conversar durante as aulas.

c. Você faz um apelo a seus colegas para que não conversem durante as aulas.

4. a. Manterem limpos os corredores. Não serem abertos durante.

5. Resposta pessoal. Ver observação para a 3.a. da página anterior.

6. Resposta pessoal. As frases possíveis são:

a. Esta mochila não será aberta por ninguém. Ninguém tocar nesta mochila sem a autorização de seu dono. Todos deverão manter-se afastados desta mochila.

b. Não abra esta mochila. Não toque nesta mochila sem autorização de seu dono. Mantenha-se afastado desta mochila.

c. Respostas pessoais. Possíveis:

a. Minha turma conversa muito durante as aulas.

b. Os alunos não conversam durante as aulas.

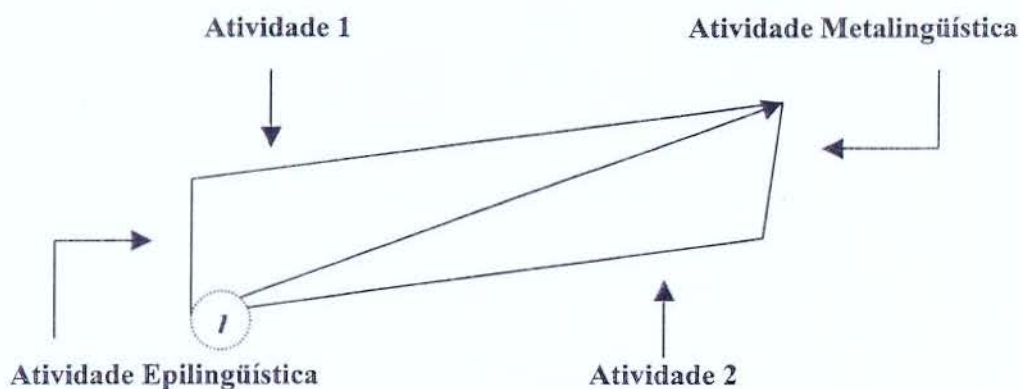
c. Não conversem durante as aulas.

(Soares, 7ª. Série, p. 52)

As questões de gramática reflexiva do exercício acima transcrito evidenciam a operacionalização das propostas dos PCN, pois os usos das formas verbais são trabalhados a partir da orientação para que o aluno imagine algumas situações comunicativas. Essas situações se configuram como gêneros textuais que motivam usos de formas verbais específicas. A observação do gênero de texto como *mega-instrumento* (Scheuwly & Dolz, 1999) corrobora a abordagem gramatical desprovida de normativismo, como a reprodução da aceção de *ordem*, *desejo* ou *pedido* expressa pelo modo imperativo em atividades gramaticais nas coleções LN e PL, as quais muitas vezes reduzem a noção de gênero à texto.

Realizada a análise descritiva da operacionalização da abordagem gramatical em PPL, situamos a atividade gramatical apresentada na seção *Reflexão sobre a língua* no *contínuo das atividades de ensino de gramática*. A atividade de *gramática reflexiva* proposta em PPL caracteriza a atividade gramatical número dois, *análise de determinadas construções gramaticais*. Considerando a ausência quase que total de metalinguagem nessa atividade, situamo-la no contínuo junto à linha lateral esquerda identificadora das *atividades epilingüísticas*. Atentemos para a localização da atividade operacionalizada no gráfico abaixo:

– Gráfico 6 –
SITUANDO PPL NO CONTÍNUO DAS ATIVIDADES DE ENSINO DE GRAMÁTICA



A observação das coleções analisadas nos permitiu evidenciar que a ideia geral das orientações dos PCN para o ensino de gramática foi bem assimilada nos manuais do professor,

ao passo que, nos livros do aluno, as orientações nem sempre são cuidadosamente seguidas. Uma exemplificação desse fato diz respeito às coleções defenderem explicitamente a concepção de língua enquanto processo dinâmico, ao mesmo tempo em que a concepção de língua subjacente a algumas atividades gramaticais corresponde a um sistema fechado de regras.

Os dados examinados evidenciaram que as coleções LN e PL priorizam a forma de entrada pelos *tipos de recursos* para o desenvolvimento da abordagem sistemática do conteúdo gramatical, ao passo que a coleção PPL prioriza a forma de entrada pelas *instruções de sentido*. No bojo dessa tendência, observamos que os conteúdos gramaticais enfocados nas duas primeiras coleções determinam o gênero a ser contemplado, enquanto que, na última coleção, as orientações dos PCN são seguidas, ou seja, o conteúdo gramatical focado é determinado pelo gênero contemplado, mesmo que a noção de gênero de texto não seja mantida em atividades de reflexão sobre a língua proposta na coleção.

No tocante às atividades de ensino de gramática priorizadas, observamos que, em detrimento dos estudos de regras gramaticais, a análise das construções lingüísticas é proposta com maior expressividade. As atividades metalingüísticas nos livros analisados são caracterizadas pelos estudos de regras gramaticais, bem como pelos inúmeros exercícios de mera identificação e classificação de categorias gramaticais em frases ou em textos. As atividades epilingüísticas nos livros analisados são caracterizadas pelos exercícios que enfocam os efeitos de sentido expressos por categorias gramaticais em função de textos de diferentes gêneros.

As tentativas de inovação das propostas de ensino de gramática nos livros didáticos permitem-nos questionar a validade para o momento pós-PCN da tese defendida por Bagno (2000) ao afirmar que o livro didático é um dos elementos responsáveis pela manutenção do ciclo vicioso no ensino de língua portuguesa, bem como a validade da tese defendida por Britto (op. cit.) ao argumentar que o livro didático é uma instância de poder formadora de opinião responsável pela manutenção de representações equivocadas na escola. No momento pós-PCN, o livro didático ressurgiu como um elemento de suma importância para a desestabilização do ensino tradicional de gramática, para a renovação do ensino de língua materna.

Os numerais e os verbos foram as categorias gramaticais características dos textos injuntivos enfocadas nos livros didáticos analisados. Com exceção da abordagem dada aos numerais, outros aspectos gramaticais relacionados aos usos e à funcionalidade das formas verbais no texto injuntivo também poderiam ser enfocados. Assumindo a concepção de gramática descritiva funcional moderada e as orientações dos PCN referentes aos aspectos lingüísticos a serem discretizados em textos de diferentes gêneros para as atividades de análise lingüística, no capítulo seguinte, apresentamos outros aspectos gramaticais passíveis de abordagem em atividades escolares com texto injuntivos.

Capítulo 4

MARCAS GRAMATICAIS NO TEXTO INJUNTIVO: UMA ANÁLISE DAS INSTRUÇÕES DE USO

Neste capítulo, almejando contribuir para o desenvolvimento do ensino de gramática no estudo dos gêneros textuais, apresentamos uma análise descritiva de algumas marcas gramaticais nos textos injuntivos do gênero instrução de uso. Considerando que os textos injuntivos são destinados a facilitar ou ajudar a realização de uma *tarefa* ou *macro-ação* (Adam, 2001: p. 12) pelo leitor, nossas análises estão restritas ao exame das marcas gramaticais que semiotizam orientações de ação, compreendendo os usos de verbos e de advérbios simples e perifrásticos.

As marcas gramaticais estão sendo concebidas como as regularidades de uso de formas ou elementos lingüísticos semióticos na tipologia textual característica de gêneros de texto. Essas marcas são cristalizações de processos sócio-históricos envolvidos na elaboração de textos, funcionam como pistas para a produção de sentido produzida a partir de textos. Utilizando a nomenclatura empregada por Cunha (2002: p. 64) ao fazer referência a aspectos formais característicos de determinados gêneros textuais e que inclusive auxiliam no reconhecimento do gênero pelo leitor, afirmamos que as marcas gramaticais são elementos *metagenéricos*.

A investigação dessas marcas gramaticais está pautada nas orientações expressas nos PCN de descrição dos elementos regulares e constitutivos do gênero textual para servirem de instrumentos de análise lingüística. Nessa perspectiva, procuramos analisar a funcionalidade das marcas gramaticais presentes nos textos injuntivos considerando o gênero instrução de uso neles corporificado. Dito isso, podemos afirmar que a análise desenvolvida neste capítulo é

uma tentativa de apresentação de instrumentos para atividades gramaticais que não reduzam a noção de gênero à texto, como constatamos em algumas atividades propostas nos livros didáticos analisados no capítulo precedente.

I. A caracterização dos textos injuntivos analisados

Para a análise desenvolvida neste capítulo, foram examinadas as instruções de uso de 70 rótulos de diversos produtos coletados aleatoriamente. As instruções de uso foram agrupadas para fins de análise de acordo com o tipo de produto rotulado. Nesse sentido, criamos o agrupamento das instruções de uso de produtos de limpeza, o de produtos alimentícios e o de produtos diversos. No primeiro agrupamento, inserimos produtos como água sanitária, creme dental e tintura para cabelos; no segundo agrupamento, inserimos produtos como água mineral, congelados e leite; no terceiro agrupamento, inserimos produtos como cartucho de impressora, lâmpada e gás de cozinha.

Não há uma estrutura textual modelo que seja comum a todas as instruções de uso analisadas, porém, considerando o padrão de apresentação dos textos injuntivos proposto por Wray & Lewis (1998) a que fizemos referência na introdução do terceiro capítulo desta dissertação, destacamos que a apresentação de uma série de instruções seqüenciadas caracteriza a estrutura textual básica de apresentação do gênero. As instruções seqüenciadas são apresentadas em pequenos blocos separados e identificados ou não por títulos ou são distribuídas num único bloco textual intitulado ou não. Ainda de acordo com o padrão de apresentação dos textos injuntivos proposto por Wray & Lewis (op. cit.), salientamos que esses títulos correspondem a uma declaração do que será descrito no texto ou realizado pelo leitor.

Nossas análises mostraram que as instruções de uso possuem uma unidade funcional, que é orientar o uso do produto pelo consumidor (*tarefa* ou *macro-ação*), e cinco subfunções temáticas semiotizadas na materialidade textual. As subfunções são as seguintes:

1. advertir o leitor-consumidor em relação às medidas de conservação do produto;
2. advertir o leitor-consumidor em relação às precauções a serem tomadas ao manusear o produto para evitar acidentes que causem dano ao corpo ou estrago em roupas, em utensílios ou no próprio produto manuseado;
3. informar ao leitor-consumidor as medidas que devem ser tomadas em caso de ocorrência de acidente devido ao uso inadequado do produto;
4. explicar ao leitor-consumidor como manusear ou preparar o produto para o consumo;
5. aconselhar o leitor-consumidor a realizar atividades salutaras a partir do uso ou consumo do produto.

Como é passível de observação nas tabelas sistemáticas dos agrupamentos de produtos anexadas na segunda parte do anexo desta dissertação, a semiotização dessas subfunções temáticas nos blocos de seqüências instrucionais está relacionada à natureza do produto rotulado. As instruções de uso inseridas no agrupamento dos produtos de limpeza semiotizam todas as subfunções elencadas. Nesse agrupamento, observamos uma ocorrência expressiva de blocos de seqüências instrucionais semiotizando a subfunção número dois. Também destacamos que esse é o único agrupamento em que a subfunção número cinco é indexada. As instruções de uso inseridas no agrupamento dos produtos alimentícios semiotizam apenas as subfunções número um e quatro, pois, diferentemente dos produtos de limpeza, a princípio, os alimentos não são nocivos a saúde do consumidor. As instruções inseridas no agrupamento dos produtos diversos semiotizam as quatro primeiras subfunções supracitadas.

Os blocos de instruções seqüenciadas podem semiotizar simultaneamente mais de uma subfunção. A instrução de uso da *Água Sanitária Igual* reproduzida abaixo ilustra a ocorrência do texto injuntivo em que os blocos de instruções seqüenciadas semiotizam apenas uma subfunção. Observemos a instrução:

Água Sanitária Igual

ADVERTÊNCIAS • Antes de usar leia as instruções do rótulo. • Manter fora do alcance de crianças e de animais domésticos. • Não misturar com produtos à base de amônia. • Evitar o contato com os olhos e a pele. • Evitar a inalação do produto e não ingerir. • Não reutilizar o vasilhame para outros fins. • Não usar em recipientes e objetos metálicos. • Levar os objetos e utensílios antes de reutilizá-los. EM CASO DE ACIDENTES • Contato com os olhos: lavar com água em abundância no mínimo 15 minutos. • Contato com a pele: lavar com água em abundância e neutralizar com vinagre. • Ingestão: fazer lavagem gástrica com vinagre e procurar um médico imediatamente. • Não dar nada por via oral a uma pessoa inconsciente.  ATENDIMENTO AO CONSUMIDOR (0xx81) 3542.1315	MODO DE USAR • No tanque: use 1/2 copo (100ml) em um balde de 10 litros, para lavar, desencardir e alvejar roupas brancas. • Na cozinha e banheiro: use 1 copo (200ml) em um balde de 10 litros enxaguando após 10 minutos. • Nos ralos e esgotos: use o produto puro. • Mantenha o produto no frasco original e protegido do calor. IMPRÓPRIO PARA USO EM ALIMENTOS E ÁGUA. Composição: Hipoclorito de Sódio, Hidróxido de Sódio, Clorato de Sódio e Água. Teor de cloro ativo: 2,0 a 2,5% P/P Engº Químico: Gilson M. Fonseca C.R.Q. Nº 01.300.497-1ª Região M.S. Nº 3.0691.0005.001-8 FABRICADO POR: JANGA S/A INDÚSTRIA E COMÉRCIO BR 101 Norte, km 47,5 - IGARASSU - PE FONE: (0xx81) 3542.1315 CNPJ 10.690.063/0001-70 INDÚSTRIA BRASILEIRA  7 896093 520074 >
--	--

(PL2)

A estrutura textual da instrução acima exemplificada é formada por três blocos de seqüências instrucionais textualmente delimitados, sendo cada um deles identificado por um título. O primeiro bloco, cujo título é *Advertência*, adverte o leitor-consumidor em relação às precauções a serem tomadas para evitar acidentes que causem danos ao corpo do consumidor ou estrago em utensílios, portanto esse bloco corresponde à subfunção número dois elencada acima. O segundo bloco, cujo título é *Em caso de acidentes*, informa ao leitor-consumidor as medidas que devem ser tomadas em caso de ocorrência de acidentes devido ao uso inadequado do produto, correspondendo, portanto, à terceira subfunção mencionada desse gênero. O terceiro bloco, intitulado pela expressão *Modo de usar*, explica ao leitor-consumidor como manusear ou preparar o produto para o consumo, correspondendo, por sua vez, à quarta subfunção expressa pelo gênero.

Para compararmos a instrução de uso exemplificada acima com uma outra em que os blocos de seqüências instrucionais semiotizam mais de uma subfunção temática simultaneamente e que também está inserida no agrupamento das *instruções de uso de*

produtos de limpeza, atentemos para a instrução de uso da *Água Sanitária Idealax* reproduzida a seguir:

Água Sanitária Idealax

ANTES DE USAR LEIA AS INSTRUÇÕES DO RÓTULO. CUIDADOS DA CONSERVAÇÃO E PRECAUÇÕES: NÃO REUTILIZAR A EMBALAGEM VAZIA, MANTENHA O PRODUTO NO FRASCO ORIGINAL DO PRODUTO; MANTER O FRASCO PROTEGIDO DO SOL E DO CALOR; MANTER O FRASCO PROTEGIDO FORA DO ALCANCE DAS CRIANÇAS E DE ANIMAIS DOMÉSTICOS; NÃO MISTURE ÁGUA SANITÁRIA COM PRODUTOS À BASE DE AMÔNIA. PROIBIDO POR LEI REUTILIZAR ESTE VASILHAME INSTRUÇÕES DE USO: Lavagem de roupas: Para alvejar adicione 1 copo (200ml) de água sanitária Idealax para 20 litros de água, deixando de molho por 30 minutos para iniciar a lavagem, no tanque ou na máquina. OBS: Não use Idealax em tecidos de lã, seda, couro, lycra e roupas coloridas.	PRECAUÇÕES: Evitar contato com os olhos; evitar inalação do produto; não ingerir; não usar em recipientes e objetos metálicos; lavar os objetos como medida de precaução antes de reutilizá-los. Evitar contato com a pele. CUIDADOS EM CASO DE ACIDENTES: Em caso de contato com os olhos, lave-os com água corrente em abundância por pelo menos 15 minutos, procure um médico levando o rótulo ou a embalagem do produto; em caso de contato com a pele, lave com água em abundância; se houver irritação, procure um médico levando o rótulo ou a embalagem do produto. NÃO DÊ NADA POR VIA ORAL A UMA PESSOA INCONSCIENTE LIMPEZA DO LAR: Para clarear pisos, azulejos, mármore e louças, adicione 1 copo (200 ml) de Idealax para cada 10 litros de água. DESINFETANTE: Nos vasos sanitários, ralos, pias, latas de lixo e superfícies enegriduradas, usar Idealax puro. Enxague após 10 min. COMPOSIÇÃO: Hipoclorito de Sódio, Hidróxido de Sódio, Cloreto de Sódio, H₂O. Teor de cloro ativo mínimo 2,0% P/P.
---	--

(PL1)

Como podemos constatar acima, a estrutura textual da instrução de uso da *Água Sanitária Idealax* é formada por seis blocos de seqüências instrucionais textualmente delimitados. Todos esses blocos estão devidamente identificados por títulos. Os dois primeiros blocos, *Cuidados de conservação e precauções* e *Instruções de uso*, diferentemente da instrução de uso da *Água Sanitária Igual*, semiotizam simultaneamente duas subfunções. O próprio título identificador do primeiro bloco sinaliza para as subfunções de número um e dois supramencionadas. O segundo bloco semiotiza duas subfunções devido à observação expressa após as seqüências, pois essas últimas semiotizam a subfunção sinalizada pelo título, subfunção número quatro, ao passo que a observação semiotiza a subfunção de número dois, que, por sua vez, também está indexada no terceiro bloco, *Precauções*, evidenciando uma sobreposição da mesma subfunção temática nos três primeiros blocos de seqüências textualmente delimitados. O quarto bloco, cujo título é *Cuidados em caso de acidentes*, assim como o terceiro, semiotiza uma única subfunção, a função de número três. Destacamos que os dois últimos blocos, cujos títulos são *Limpeza do lar* e *Desinfetante*, semiotizam a subfunção número quatro, assim como o bloco de seqüências intitulado como *Instrução de uso*.

Acreditamos que o texto estaria melhor estruturado se o segundo bloco englobasse os dois últimos, como normalmente acontece nos textos inseridos no agrupamento das instruções de uso em rótulos de produtos de limpeza, e como pudemos observar no terceiro bloco da instrução de uso da *Água Sanitária Igual*.

Para ilustrar a semiotização da subfunção número cinco no texto injuntivo do gênero sob análise, reproduzimos abaixo a instrução de uso do *Fio Dental Colgate*. Eis o texto:

Fio Dental Colgate

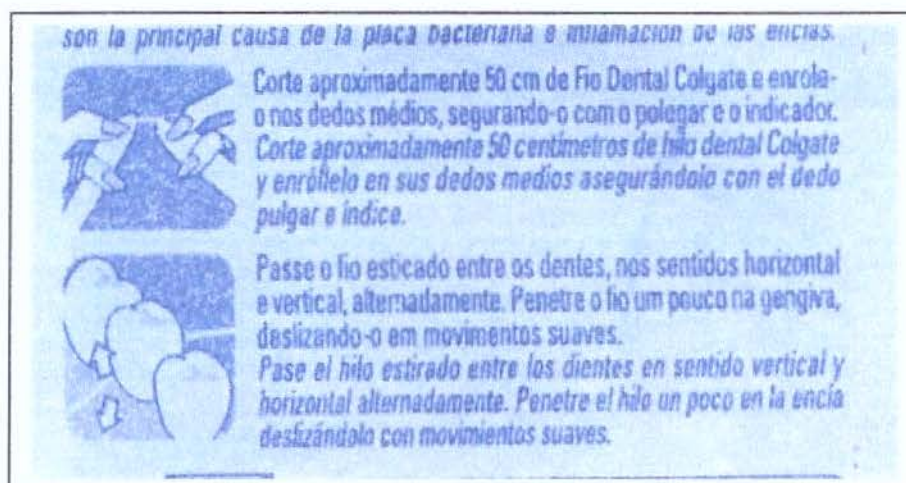
- **Escove seus dentes sempre após as refeições e antes de dormir com um creme dental Colgate.**
- **Use uma escova dental Colgate e procure escovar, no mínimo, por um minuto.**
- **Use o fio dental Colgate e o enxaguante bucal Colgate Total Plax.**
- **Visite seu dentista regularmente.**

(PL6)

A estrutura textual da instrução de uso do *Fio Dental Colgate* é formada por um único bloco de seqüências instrucionais não intitulado. As orientações semiotizadas nas seqüências correspondem a conselhos para uma boa higiene bucal. Acrescentamos que, no bojo dos conselhos expressos, encontramos uma promoção de outros produtos da marca *Colgate*. Destacamos que não há orientação nas seqüências instrucionais sobre a maneira de usar o produto, o que, por sua vez, é expresso numa outra instrução apresentada no rótulo localizado na parte de trás da embalagem. Reproduzimos abaixo essa instrução de uso em que apenas a

subfunção número quatro é semiotizada. Chamamos a atenção para a ilustração apresentada ao lado da instrução de uso, pois as ilustrações, como vimos na introdução do terceiro capítulo desta dissertação, também são apresentadas por Wray & Lewis (op. cit.) como uma das partes do modelo padrão de apresentação dos textos instrucionais. Observemos a outra instrução de uso do *Fio Dental Colgate*:

Fio Dental Colgate



(PL6)

II. As marcas gramaticais semiotizadoras de ação

Nesta seção, apresentamos basicamente uma análise descritiva dos usos das formas verbais e advérbias regulares nos textos injuntivos realizados nas instruções de uso. Realçamos que essas regularidades dos usos de formas lingüísticas, aqui denominadas de marcas gramaticais, não são arbitrárias, mas são responsáveis pela orientação do leitor para a realização da *tarefa* ou *macro-ação* expressa no texto injuntivo. Além do referencial teórico do funcionalismo apresentado no primeiro capítulo desta dissertação, destacamos que as análises realizadas estão respaldadas nos postulados gramaticais apresentados por Neves (2000).

1. Os usos das formas verbais no texto injuntivo

Como vimos no capítulo precedente, a forma verbal no modo imperativo é uma das categorias gramaticais enfocadas nas atividades propostas pelos livros didáticos em que os textos injuntivos são unidades de análise. A observação das instruções de uso selecionadas nos mostrou que, além das formas verbais no modo imperativo, o uso da forma verbal no infinitivo nominal também é regular nos textos injuntivos. Para ilustrar esse fato, apresentamos na tabela de número seis seguinte uma análise quantitativa com o resultado geral dessas duas formas de apresentação dos verbos nas instruções de uso selecionadas. Atentemos para a tabela abaixo:

– Tabela 6 –
ANÁLISE QUANTITATIVA
RESULTADO GERAL DAS FORMAS VERBAIS

Forma Verbal	N.º	%
Imperativo	565	79.8
Infinitivo	143	20.2
Total	708	100

Os números explicitam uma predominância do uso da forma verbal no modo imperativo (79.8%) nas instruções de uso. Considerando a regularidade do emprego da forma nominal do infinitivo (20.2%), acreditamos que esses usos também caracterizam o texto injuntivo, portanto são passíveis de análise em atividades escolares. Como podemos observar na tabela de número sete seguinte, a qual apresenta uma análise quantitativa com as ocorrências parciais das formas verbais nos três agrupamentos de texto criados, inteiramos que, genericamente, os resultados parciais dos usos das duas formas verbais nos diferentes agrupamentos é proporcional ao resultado final visto na tabela anterior. Esse fato não nos mostrou sistematização alguma dos usos das formas verbais nos diferentes agrupamentos, portanto podemos concluir que o emprego das formas verbais nos textos injuntivos não é determinado pelo produto tematizado. Eis a tabela seguinte com os resultados das ocorrências parciais das formas verbais, cuja leitura deve ser realizada na forma horizontal:

– Tabela 7 –
ANÁLISE QUANTITATIVA
RESULTADO PARCIAL DAS FORMAS VERBAIS

Produtos	Limpeza		Alimentícios		Diversos	
Formas Verbais	N.º	%	N.º	%	N.º	%
Imperativo	276	48.8	131	23.1	158	27.9
Infinitivo	94	65.7	39	27.3	10	7.0

Ao analisarmos no capítulo precedente as atividades gramaticais com textos injuntivos propostas nos livros didáticos, destacamos a reprodução das acepções de *ordem* e *pedido* expressas pelos usos das formas verbais no modo imperativo, independente dos textos em que estão inseridas. Nas instruções de uso que compõem o nosso *corpus*, observamos que as duas formas verbais recorrentes expressam *advertência* ou *recomendação*. Essas acepções estão relacionadas às cinco subfunções temáticas semiotizadas no texto a que fizemos referência.

A tabela de número oito seguinte explicita o resultado geral de uma análise quantitativa em que confrontamos os usos das formas verbais no modo imperativo e na forma nominal do infinitivo com as cinco subfunções semiotizadas nas instruções de uso. Optamos por comparar as ocorrências das formas verbais responsáveis pela semiotização das subfunções um, dois, três e cinco conjuntamente com as ocorrências das formas verbais responsáveis pela semiotização da subfunção quatro isoladamente, porque uma análise preliminar nos mostrou um comportamento semelhante das formas verbais responsáveis pelas quatro subfunções aqui agrupadas para fins de análise. Observemos a tabela analítica abaixo:

– Tabela 8 –
ANÁLISE QUANTITATIVA
RESULTADO GERAL DAS FORMAS VERBAIS E SUBFUNÇÕES

Formas Verbais	Imperativo				Infinitivo			
Subfunções	Subfunção 4		Demais Subfunções		Subfunção 4		Demais Subfunções	
Total	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
	293	88.2	272	72.3	39	11.7	104	27.7

Os números mostram que as duas formas verbais utilizadas nas instruções de uso corroboram a semiotização de quaisquer das cinco subfunções. A comparação das ocorrências das formas verbais no modo imperativo (88.2%) e no infinitivo nominal (11.7%) responsáveis pela subfunção número quatro evidencia uma predominância acima da média vista na tabela

número seis (Imperativo – 79.8% / Infinitivo – 20.2%) das formas verbais no modo imperativo. Por outro lado, a comparação das ocorrências das formas verbais no modo imperativo (72.3%) e no infinitivo nominal (27.7%) responsáveis pelas demais subfunções agrupadas evidencia uma ocorrência das formas verbais no infinitivo nominal acima da média.

Essa tendência do uso mais expressivo das formas verbais no modo imperativo e no infinitivo nominal nas seqüências instrucionais que semiotizam a subfunção número quatro e as demais subfunções, respectivamente, é fortalecida ao examinarmos as ocorrências das formas do infinitivo nominal isoladamente, como podemos observar ao compararmos o resultado geral da tabela acima apresentada com o resultado parcial da tabela de número nove abaixo. Atentemos para a tabela seguinte com o resultado parcial do confronto dos usos das formas verbais para semiotizar diferentes subfunções:

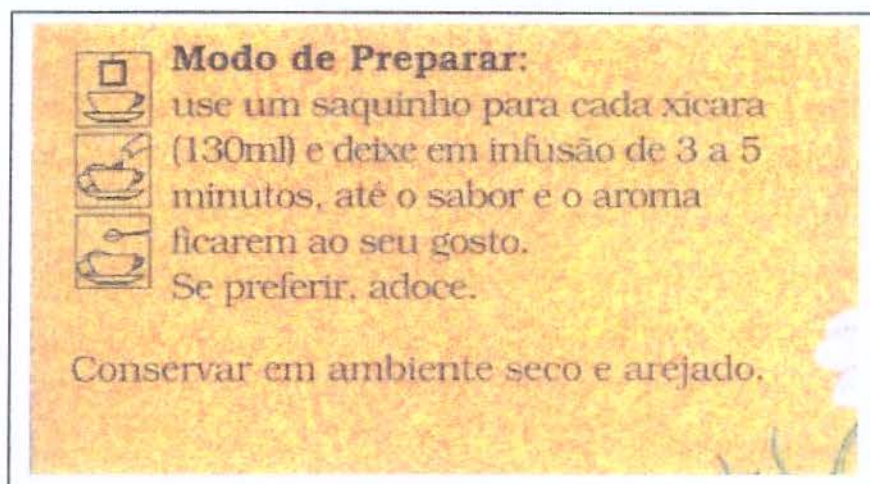
– Tabela 9 –
ANÁLISE QUANTITATIVA
RESULTADO PARCIAL DAS FORMAS VERBAIS E SUBFUNÇÕES

Formas Verbais	Imperativo				Infinitivo			
	Subfunção 4		Demais Subfunções		Subfunção 4		Demais Subfunções	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
Produtos								
Limpeza	138	92.0	138	62.7	12	8.0	82	37.3
Alimentícios	109	80.7	22	62.9	26	19.3	13	37.1
Diversos	46	97.9	112	92.6	1	2.1	9	7.4

A somatória dos resultados parciais dos diferentes agrupamentos evidencia 104 verbos na forma do infinitivo nominal semiotizando as quatro subfunções, enquanto que 39 verbos na forma do infinitivo nominal semiotizam a subfunção número quatro. Salientamos que apenas as ocorrências das formas verbais no infinitivo nominal que semiotizam a subfunção número quatro, nas instruções de uso pertencentes ao agrupamento dos produtos alimentícios, são superiores às ocorrências das formas do infinitivo nominal que semiotizam as outras quatro subfunções. A semiotização restrita das subfunções número um e quatro nas instruções de uso inseridas no agrupamento dos produtos alimentícios, como ressaltamos na primeira seção deste capítulo, certamente justifica a maior ocorrência das formas verbais no infinitivo nominal semiotizando a subfunção número quatro.

Para ilustrar essa tendência de uso das diferentes formas de apresentação dos verbos, reproduzimos abaixo a instrução de uso do *Chá de Camomila Leão*. Observemos os usos das formas verbais na instrução seguinte:

Chá de Camomila Leão



(PA10)

As duas formas verbais usadas (*use*, *deixe*) no início das duas primeiras seqüências instrucionais coordenadas pela conjunção *e* no bloco textual intitulado *Modo de Preparar*, que explica ao consumidor como preparar o produto para o consumo, subfunção número quatro, são usadas no modo imperativo. A forma verbal (*adoce*) usada na terceira seqüência instrucional desse bloco textual também é empregada no modo imperativo. Destacamos que a localização por excelência das formas verbais no modo imperativo e no infinitivo nominal nas seqüências instrucionais é a posição *temática* (Halliday, 1985). De acordo com Halliday (op. cit.: p. 38), esclarecemos que estamos definindo tema como o elemento que serve como ponto de partida da mensagem, conteúdo temático da sentença, enquanto que o rema está sendo concebido como a declaração feita, como o que é dito em relação ao tema. O autor ainda destaca que devido à grande associação da posição inicial ao valor de tema da sentença, esse pode ser atribuído a verbos empregados no modo imperativo no início de frases. Porém, segundo o mesmo autor, a mensagem básica das sentenças imperativas é “I want you to”, portanto o tema seria “you”. Dessa forma, elucidamos que, mesmo admitindo a posição

temática assumida pelos verbos nas seqüências instrucionais, não consideramos os usos dessas formas verbais como tema das seqüências instrucionais.

Chamamos a atenção para a oração reduzida adverbial condicional (*se preferir*) usada na posição temática da terceira seqüência instrucional, pois, como veremos em outros exemplos adiante, esse uso também é recorrente nos textos analisados das instruções de uso. Inteiramos que ocorrências desse tipo são denominadas de tema marcado, pois a posição temática não é exercida por uma estrutura nominal desempenhando a função sintática que a teoria gramatical tradicional denomina de sujeito. Quanto à forma verbal usada na última seqüência instrucional (*conservar*), localizada fora do bloco intitulado *Modo de Preparar*, observamos o emprego da forma nominal do infinitivo corroborando a advertência em relação à medida de conservação do produto, semiotização da primeira subfunção a que fizemos referência ao caracterizar os textos injuntivos das instruções de uso no início deste capítulo.

Retomando as instruções de uso da *Água Sanitária Igual* e da *Água Sanitária Idealax* cujas subfunções nelas semiotizadas foram analisadas na seção precedente, observamos a mesma tendência de comportamento dos usos das formas verbais no modo imperativo e infinitivo nominal corroborando a semiotização da subfunção número quatro e das demais subfunções, respectivamente. Na instrução de uso da *Água Sanitária Igual*, mais precisamente no bloco de seqüências instrucionais intitulado *Advertência*, que semiotiza a subfunção número dois, observamos as seguintes seqüências iniciadas por verbos no infinitivo: *manter fora do alcance de crianças e de animais*, *evitar o contato com os olhos e a pele*, *evitar a inalação do produto e não ingerir*, *lavar os objetos e utensílios antes de reutilizá-los*. O bloco de seqüências instrucionais intitulado *Precauções*, que também semiotiza a subfunção número dois, no rótulo da *Água Sanitária Idealax*, é um outro exemplo ilustrativo do fenômeno sob análise, como podemos observar nas seqüências: *evitar contato com os olhos*, *evitar inalação do produto*, *lavar os objetos como medida de segurança antes de reutilizá-los*, *evitar contato com a pele*.

A quebra do paralelismo sintático é evidenciada, nos blocos de seqüências textuais, quando constituintes adverbiais, como advérbios simples, advérbios perifrásticos ou orações adverbiais assumem a posição temática no início das seqüências instrucionais, tema marcado. Ainda analisando os blocos *Advertências* e *Precauções* das instruções de uso das águas

sanitárias, encontramos as seguintes seqüências na primeira instrução de uso: *antes de usar leia as instruções do Rótulo, não misturar com produtos à base de amônia, não reutilizar o vasilhame para outros fins, não usar em recipientes e objetos metálicos*. O tema da primeira seqüência, oração adverbial reduzida temporal, exerce a função de adjunto adverbial de circunstância, sendo seu *escopo*¹ o restante da seqüência, o rema. Destacamos que, freqüentemente, as ocorrências de tema marcado expressas por advérbios perifrásticos ou orações adverbiais determinam a flexão do verbo para o modo imperativo. Uma oração adverbial reduzida temporal semelhante à que ocupou a posição de tema na seqüência comentada também é encontrada na última seqüência do bloco em evidência, *Lavar os objetos e utensílios antes de reutilizá-los*, porém, nessa seqüência, o constituinte adverbial está localizado no final, o que determina o uso do verbo no infinitivo. Quanto às demais seqüências, observamos o advérbio de negação *não*, ocupando a posição do tema, cujo escopo também é o restante da seqüência, o rema. No bloco intitulado *Precauções*, na segunda instrução de uso, encontramos as seguintes seqüências tematicamente marcadas pelo advérbio de negação *não*: *não ingerir, não usar em recipientes e objetos metálicos*.

Acrescentamos que, apesar da quebra do paralelismo sintático, há uma manutenção do paralelismo semântico em ambos os blocos de seqüências textuais analisados das instruções de uso das água sanitárias, pois, com exceção da primeira e da última seqüências, no rótulo da *Água Sanitária Igual*, a carga semântica de negação é mantida, mesmo sem o uso do advérbio *não*. Pois o verbo *evitar*, segundo Neves (2000: p. 35) é *implicativo de negação*, pois o núcleo do complemento verbal (*contato, inalação*), que é um substantivo derivado de verbo, em cada seqüência, evidencia uma relação de pressuposição ou de implicação para com o verbo. Quanto à seqüência *manter fora do alcance de crianças e de animais domésticos*, salientamos que também não há quebra do paralelismo semântico. Ademais, após o verbo *manter*, observamos o advérbio de negação *fora*.

As formas verbais usadas nas instruções de uso podem ser denominadas, de acordo com Neves (op. cit.: p. 26), de *verbos dinâmicos* que expressam *ação* ou *atividade*. Segundo a autora, esses verbos são “acompanhados por um **participante agente** ou **causativo**, podendo

¹ Estamos concebendo *escopo*, de acordo com Ilari et alii (1989: p. 104), “como o conjunto de conteúdos afetados por algum operador”.

haver, ou não, outro **participante (afetado ou não)**, isto é, podendo haver, ou não, um processo envolvido” (grifos da autora). Ao seguir as orientações das instruções de uso, o usuário do produto assume o papel de participante agente, ao passo que o produto manuseado se configura como o participante afetado. Destacamos que, nas instruções de uso, o participante afetado é expresso pelo constituinte localizado à direita do verbo, tradicionalmente denominado pelas gramáticas de *complemento* ou *argumento verbal*. Nessa perspectiva, também podemos acrescentar a denominação de verbos transitivos às formas verbais usadas no texto das instruções de uso, pois os complementos ou argumentos corroboram para a construção dos sentidos expressos pelos verbos.

A elipse de argumentos ou complementos verbais nas seqüências instrucionais é um outro aspecto característico do comportamento das formas verbais que observamos nos textos injuntivos das instruções de uso. Retomando a instrução de uso do *Chá de Camomila Leão* analisado anteriormente, observamos apenas a explicitação do complemento da primeira forma verbal no modo imperativo (*use um saquinho*). As outras duas formas verbais no modo imperativo não são seguidas por complemento (*deixe Ø / adoce Ø*). Destacamos que o complemento elíptico de *deixe* é o mesmo complemento do verbo *use* explicitado anteriormente, configurando, portanto, uma retomada anafórica por elipse de um constituinte materialmente explicitado no texto. Por outro lado, o complemento elíptico de *adoce* não retoma nenhum constituinte materialmente explicitado, mas sim um participante afetado construído no processo expresso pelo texto, o chá sem açúcar. Nesse último caso, teríamos uma retomada anafórica de um constituinte não-materilizado, mas construído no processo expresso pelo texto.

A elipse do complemento ou argumento do verbo *conservar* na seqüência instrucional que semiotiza a subfunção temática número um, fora do bloco de seqüências instrucionais intitulado *Modo de Preparar*, ilustra um outro fenômeno característico do comportamento das formas verbais nas instruções de uso. O complemento elíptico é o próprio produto tematizado no texto, ou, até mesmo, o *suporte* em que o texto está inserido, a embalagem do produto *Chá de Camomila Leão*. Inteiramos que concebemos suporte, de acordo com Chartier (2002: p. 62), como formas materiais ou veículos que permitem a leitura, a audição ou a visão dos textos. Segundo o mesmo autor, acrescentamos que o suporte participa profundamente da

construção do significado textual. Nesse sentido, a inserção da instrução de uso na embalagem do produto permite a depreensão do complemento ou argumento elíptico.

A instrução de uso da *Almôndega Extra* reproduzida abaixo corrobora a ilustração da elipse do complemento ou argumento verbal. Atentemos para o texto seguinte:

Almôndega Extra



(PA06)

No primeiro bloco de seqüências instrucionais cujo subtítulo é *Microondas*, observamos que as duas primeiras formas verbais no modo imperativo (*descongele*, *pincele*) são seguidas por seus respectivos complementos (*10 almôndegas*, *molho de soja e margarina*), enquanto que as duas formas verbais seguintes (*leve*, *vire*) possuem o complemento verbal elíptico. Destacamos, que, apesar de haver um complemento da forma verbal *leve* elíptico, um complemento preposicionado (*ao microondas*) é expresse. Os complementos elípticos dessas

formas verbais caracterizam mais um caso de retomada anafórica por elipse de um constituinte materialmente explicitado no texto, *as almôndegas*.

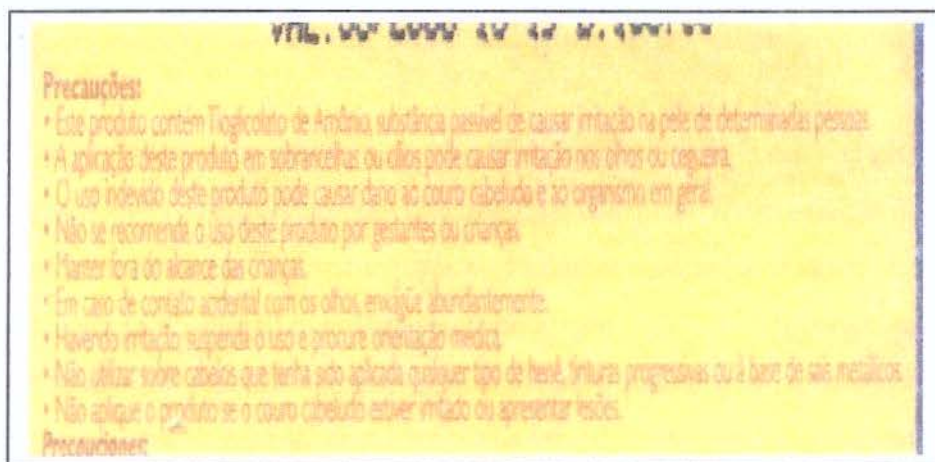
No segundo bloco de seqüências instrucionais cujo subtítulo é *Frigideira*, todas as formas verbais no modo imperativo (*coloque, frite*) são seguidas por complementos explícitos na materialidade textual (*as almôndegas, as*). Chamamos atenção para a segunda forma verbal (*frite*), pois o complemento que a segue é o pronome pessoal oblíquo *as*, caracterizando um caso de retomada anafórica pronominal de um constituinte materialmente explicitado no texto. No último bloco de seqüências instrucionais, cujo subtítulo é *Panela*, encontramos duas formas verbais no modo imperativo, a primeira é seguida por um complemento materializado (*coloque as almôndegas*), ao passo que o complemento verbal da segunda forma (*deixe Ø cozinhar*) está parcialmente elíptico, pois observamos a elipse do constituinte *as almôndegas*. Esse constituinte elíptico exerce a função de sujeito da oração reduzida de infinitivo *cozinhar*, complemento da segunda forma verbal.

Sobre o comportamento dessas formas verbais seguidas por complementos elípticos, destacamos que a abordagem gramatical normativa de Rocha Lima (1998: p. 340) desconsidera esses usos lingüísticos. O autor afirma que “o complemento forma com o verbo uma *expressão semântica*, de tal sorte que sua supressão torna o predicado incompreensível, por omissos ou incompleto” (grifos do autor). Em oposição ao que afirma o gramático Rocha Lima (op. cit.), realçamos que o gramático e filólogo Evanildo Bechara (2000: p. 415) considera os usos verbais por nós observados no texto das instruções de uso, pois o autor destaca que os verbos transitivos podem ser usados intransitivamente quando “os entornos venham em socorro da perfeita compreensão da mensagem”.

Para finalizar nossas considerações sobre os usos das formas verbais como uma marca gramatical semiotizadora de orientação de ação no texto injuntivo, destacamos que, além dos usos das formas verbais no modo imperativo e no infinitivo nominal, os usos de verbos modalizadores epistêmicos e deônticos também são recorrentes, porém de forma bem menos expressiva. Salientamos, de acordo com Neves (op. cit.: p. 62), que os verbos modalizadores epistêmicos e deônticos se constroem com outros verbos para indicar no enunciado modalidade ligada ao conhecimento e modalidade ligada ao dever, respectivamente.

As segunda e terceira seqüências instrucionais na instrução de uso do *Wellachic* reproduzida abaixo ilustram o uso das formas verbais expressando modalidade epistêmica. Observemos o texto da instrução de uso seguinte:

Wellachic



(PL22)

Os dois usos da forma verbal *pode* na instrução de uso acima (*A aplicação deste produto em sobrancelhas pode causar irritação nos olhos ou cegueira. / O uso indevido deste produto pode causar dano ao couro cabeludo e ao organismo em geral.*) expressam *possibilidade epistêmica* (cf. Neves, op. cit.). Esses usos corroboram a semiotização da subfunção número dois: adverte o consumidor em relação às precauções a serem tomadas para evitar o uso inadequado do produto, podendo causar dano ao corpo. No tocante ao uso dos verbos modalizadores deônticos, retomamos a instrução de uso da *Almôndega Extra*, anteriormente analisada. O uso da forma verbal *pode* na última seqüência instrucional do primeiro bloco textualmente marcado (*O tempo de preparo pode variar conforme o modelo do aparelho.*) expressa permissão, ou seja, *possibilidade deôntica* (cf. Neves, op. cit.), corroborando a semiotização da subfunção número quatro, orienta ao consumidor como manusear ou preparar o produto para o consumo.

2. Os usos das formas de função adverbial no texto injuntivo

Uma outra marca gramatical responsável pela semiotização de orientação de ação no texto injuntivo é o uso das formas adverbiais, compreendendo advérbios simples, perifrásticos ou orações adverbiais. O escopo das formas adverbiais em quase todas as ocorrências registradas no *corpus* analisado são as formas verbais que foram foco de análise na seção precedente. Nesse sentido, as formas adverbiais das instruções de uso são responsáveis pela semiotização da maneira como o usuário deve realizar as ações expressas pelas formas verbais.

A tabela abaixo explicita o resultado de uma análise quantitativa por nós realizada. Os resultados parciais relativos a cada agrupamento de produtos nos revela pouca coisa, pois a elevada ocorrência de advérbios simples nos agrupamentos dos produtos de limpeza (54.3%) e de produtos diversos (31.5%) é justificada pela maior extensão dos textos das instruções de uso desses produtos, bem como pela elevada ocorrência de advérbios de negação nos textos inseridos nesses agrupamentos. A elevada ocorrência dos advérbios de negação justifica o nosso argumento porque eles caracterizam as seqüências instrucionais que semiotizam as subfunções número um, dois e três. Como salientamos num outro momento deste capítulo, as instruções de uso dos produtos alimentícios só semiotizam as subfunções número um e quatro. Na contra-mão das ocorrências parciais das formas adverbiais simples nos textos dos diferentes agrupamentos de produto, o resultado total (317) permite-nos caracterizar os usos de advérbios como uma das marcas gramaticais constitutivas dos textos injuntivos das instruções de uso. Considerando que o escopo dessa marca gramatical, em quase todas as ocorrências, são as formas verbais (708) anteriormente analisadas, podemos afirmar que registramos uma média de um advérbio simples para cada duas formas verbais no modo imperativo ou no infinitivo nominal nos textos injuntivos analisados. Atentemos para a tabela seguinte:

– Tabela 10 –
ANÁLISE QUANTITATIVA
ADVÉRBIOS SIMPLES

Produtos	Advérbios	
	N.º	%
Limpeza	172	54.3
Alimentícios	45	14.2
Diversos	100	31.5
Total	317	100

Os advérbios simples encontrados nos textos analisados, de acordo com Neves (2000, p. 236), foram agrupados nas categorias dos advérbios *modificadores* e dos *não-modificadores*. Os primeiros são concebidos como advérbios que afetam diretamente o núcleo do significado do elemento sobre o qual incidem, “fazendo uma predicação sobre as propriedades desses elementos, isto é, modificando-os.” (Neves, op. cit.), enquanto que os segundos são concebidos como advérbios que não afetam diretamente o núcleo do significado do elemento sobre o qual incidem (Neves, op. cit.: p. 238). Salientamos que esses advérbios também podem ser denominados de *advérbios predicativos* e *não-predicativos* (Ilari et alii, 1989), respectivamente.

Os quadros expositivos abaixo explicitam os advérbios simples encontrados nos textos analisados, bem como a quantidade de ocorrência registrada. Destacamos que os advérbios estão distribuídos nos quadros segundo as categorias mencionadas e suas respectivas subclassificações. Observemos em seguida três quadros relativos a cada agrupamento de texto estabelecido:

QUADRO I – Produtos de limpeza

NÃO-MODIFICADORES		MODIFICADORES	
TEMPO	NEGAÇÃO	MODO	INTENSIDADE
previamente (1)	não (61)	abundantemente (5)	bem (10)
regularmente (8)	nunca (1)	alternadamente (1)	Total: 10
diariamente (2)	nem (2)	vagarosamente (7)	
periodicamente (1)	Total: 64	normalmente (5)	
novamente (2)		diretamente (2)	
sempre (3)		atentamente (5)	
Total: 17		separadamente (8)	
		acidentalmente (3)	
LUGAR	INCLUSÃO		QUANTIDADE
fora (20)	somente (1)	adequadamente (3)	aproximadamente (3)
longe (3)	Total: 1	completamente (5)	Total: 3
Total: 23		corretamente (2)	
		imediatamente (5)	
		levemente (1)	
		totalmente (2)	
		Total: 54	Total geral: 172

QUADRO II – Produtos alimentícios

NÃO-MODIFICADORES		MODIFICADORES	
TEMPO	NEGAÇÃO	MODO	INTENSIDADE
sempre (5)	não (7)	cuidadosamente 2	bem 13
rapidamente (1)	Total: 7	adequadamente 1	principalmente 1
ainda (1)		completamente 4	Total: 14
aproximadamente (3)		totalmente 3	
Total: 10		parcialmente 1	
		ligeiramente 1	
INCLUSÃO		Total: 12	
somente 2			
Total: 2			Total geral: 45

QUADRO III – Outros produtos

NÃO-MODIFICADORES		MODIFICADORES	
TEMPO	NEGAÇÃO	MODO	INTENSIDADE
sempre (14)	não (44)	diretamente (4)	bem 2
previamente (1)	nunca (5)	imediatamente (2)	Total: 2
Total: 15	nem (4)	preferencialmente (2)	
	Total: 53	corretamente (1)	
		juntamente (1)	
LUCAR	INCLUSÃO	acidentalmente (1)	
fora (2)	apenas 7	Instantaneamente (1)	
longe (1)	somente 6	Total: 12	
Total: 3	só 2		
	Total: 15		Total geral: 100

Para ilustrar os usos dessas formas adverbiais no texto injuntivo, reproduzimos abaixo o texto da instrução de uso do *Hair Dry*. Atentemos para exemplo seguinte:

Hair Dry



(PL19)

O advérbio simples (*atentamente*) na seqüência instrucional do bloco textual cujo título é *Importante* modaliza a ação expressa pela forma verbal no modo imperativo (*leia*). Dessa forma, o verbo *leia* funciona como o escopo do advérbio *atentamente*. Destacamos que esse advérbio está localizado à direita do verbo, na posição anterior ao complemento ou argumento verbal. O advérbio de modo (*completamente*) da primeira seqüência instrucional do bloco textual intitulado *Modo de usar* exemplifica a ocorrência em que o escopo do advérbio não são as formas verbais no modo imperativo ou no infinitivo nominal desempenhando as funções analisadas na subseção anterior. O advérbio *completamente* está localizado numa oração adverbial temporal reduzida (*até retirar completamente todo o relaxante e enxágue*) que funciona como circunstanciador da ação expressa pela forma verbal *aplique*. A forma verbal *retirar* funciona como escopo de *completamente*. Na última seqüência instrucional do segundo bloco, observamos o uso do advérbio *levemente*, que modifica a propriedade semântica da forma verbal no modo imperativo *enxugue*, que, por sua vez, funciona como escopo do advérbio. Destacamos que, diferentemente da posição assumida pela forma adverbial no primeiro bloco textual dessa instrução de uso, o advérbio *levemente* está localizado após o complemento ou argumento verbal. Quanto ao uso do advérbio de negação *não* na última seqüência instrucional, destacamos que, apesar de ter sido considerado na análise quantitativa, não corresponde ao uso de advérbios de negação característico dos textos injuntivos, pois o seu escopo é a forma verbal *há*, constituinte da oração que funciona como complemento ou argumento preposicionado da forma verbal no modo imperativo *certifique*.

Um outro exemplo ilustrativo dos usos das formas adverbiais como marca gramatical responsável por significar a maneira como a ação expressa pelo verbo deve ser realizada pelo usuário do produto é a instrução de uso da *Água Mineral Natural Premiata* transcrita abaixo. Salientamos que esse texto não foi reproduzido como os demais textos exemplificados neste capítulo porque o suporte, lacre plástico, impossibilita a reprodução. Observemos a instrução de uso seguinte da *Água Mineral Natural Premiata*:

ÁGUA MINERAL NATURAL PREMIATA

Atenção

1. Aceite somente com o lacre intacto.
2. Retire totalmente o lacre da tampa.
3. Verifique se a cuba do seu bebedouro está limpa.
4. Faça uma cuidadosa limpeza no gargalo do garrafão antes de colocar no bebedouro.
5. Armazenar sempre em local fresco, seco e fora do alcance de luz solar e produtos químicos.

VALIDADE 60 DIAS

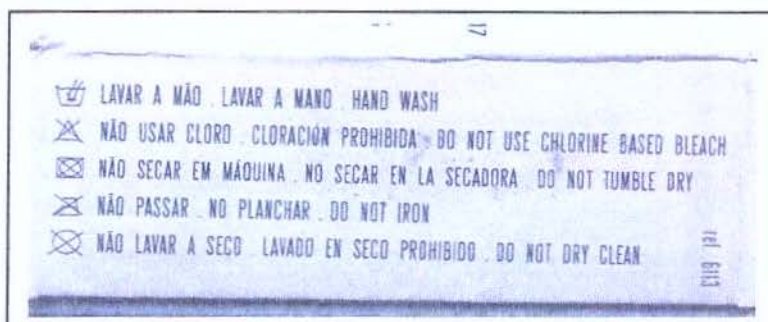
(PA4)

Na primeira sequência instrucional do texto transcrito, observamos o uso do advérbio de inclusão *somente*. Destacamos que esse advérbio exclui todo elemento que não esteja no seu escopo, que, no caso em evidência, é a forma verbal no modo imperativo seguida de complemento (*aceite Ø [a água] com o lacre intacto*). Na segunda sequência instrucional, observamos o uso do advérbio de modo *totalmente* incidindo sobre a forma verbal no modo imperativo localizada na posição temática. Essa forma adverbial está localizada à direita do verbo *retire*, na posição que antecede o complemento ou argumento verbal (*o lacre da tampa*). Na última sequência instrucional, encontramos o advérbio de tempo *sempre* incidindo sobre a forma verbal no infinitivo nominal *armazenar*, o que corrobora, assim como os usos das demais formas adverbiais, a semiotização da subfunção número um, advertir o consumidor em relação às medidas de conservação da água. Chamamos a atenção para a oração adverbial temporal reduzida introduzida pelo advérbio perifrástico *antes de* no final da quarta sequência instrucional, pois, como vimos mostrando ao longo deste capítulo, os usos de estruturas desse tipo também são recorrentes nas instruções de uso. O escopo dessa oração adverbial é o restante da sequência instrucional em que ela está inserida (*faça uma cuidadosa limpeza no gargalo do garrafão*).

No tocante aos usos dos advérbios de negação, reforçamos, assim como foi comentado ao analisarmos os usos das formas verbais na seção anterior, que a posição pré-verbal é a localização assumida por essas formas adverbiais. Destacamos que os usos de advérbios de negação caracterizam uma das marcas gramaticais responsáveis pela semiotização das três primeiras subfunções constitutivas das instruções de uso, não significando que não sejam

empregados em seqüências instrucionais que semiotizam as outras duas subfunções. Para ilustrar os usos dessas formas adverbiais, observemos o texto da instrução de uso da *Sapatilha TriFil* abaixo:

Sapatilha TriFil



(PD13)

A forma adverbial *não* ocupa a posição temática nas quatro últimas seqüências instrucionais do texto reproduzido acima. A localização dessa forma adverbial ratifica a observação realizada por Neves (op. cit.: p. 286) e Ilari et alii (1989: p. 131) de que a posição habitual por excelência do *não* é a imediatamente pré-verbal. No texto da instrução de uso, o advérbio de negação é utilizado em seqüências instrucionais que objetivam evitar que o usuário utilize o produto de maneira inadequada. Nessa perspectiva, inteiramos que o texto injuntivo tanto incita a realização de uma ação pelo usuário do produto como inibe a realização de uma ação inadequada.

A natureza do produto tematizado na instrução de uso determina as subfunções indexadas na materialidade textual e, conseqüentemente, as escolhas léxico-gramaticais. A instrução de uso do *Nacional Gás* reproduzida abaixo é um caso ilustrativo de texto bastante marcado por formas adverbiais e principalmente, por advérbios de negação. Observemos a instrução de uso seguinte do *Nacional Gás*:

NACIONAL GÁS



NACIONAL GÁS
O GÁS DO BRASIL

A NACIONAL GÁS RECOMENDA

Só compre gás de entregadores autorizados. Do contrário você pode estar sendo enganado na quantidade, na qualidade e na segurança.

FIQUE ATENTO

Todo botijão deve trazer lacre sobre a válvula com marca da Nacional Gás. Recuse botijões sem lacre, com lacre sem marca ou com lacre violado (lacre quebrado ou solto). Recuse botijões avariados ou enferrujados.

Assistência Técnica Gratuita para o Botijão

Recife: 0800-813.813	Campina Granda: 0800-83.3132
Suape: (81) 527.1055	Natal: 0800-84.2005
Cabedelo: 0800-83.2898	Guamaré: (84) 521.1527

Peso Líquido
13 kg
Composição:
Propano e Butano

**Cuidado!
Gás é
Inflamável.**

PARA A SUA SEGURANÇA

- Procure sempre manter o botijão em local ventilado e na posição vertical.
- Use somente mangueiras e reguladores de gás (registro) aprovados pelo INMETRO que tenham gravados a marca INMETRO. Comprimento máximo da mangueira: 90cm.
- Respeite o prazo de validade das mangueiras dos reguladores (5 anos).
- Não use ferramenta para trocar o botijão e certifique-se de que não haja fonte de calor próxima do local.
- Verifique sempre se há vazamentos. Use apenas espuma de sabão.
- Não emende a mangueira nem passe-a atrás do forno e use sempre o regulador de gás.
- Nunca use fogareiros, lampiões, etc, diretamente sobre este botijão.
- Feche o registro após o uso.

VAZAMENTOS

Se sentir cheiro de gás não acenda fósforos ou isqueiros. Não fume. Não acione o interruptor de luz. Abra portas e janelas, leve o botijão para local ventilado e chame a assistência técnica do seu fornecedor de gás.

Marcas de uso: Butano, Paragás, Alegresgás, Fortgás, Rectegás, SerpenteGás e Solgás.

Para sua segurança, retire este rótulo do botijão e guarde-o para eventuais reclamações.

(PD6)

No primeiro bloco de seqüências instrucionais intitulado *A nacional gás recomenda*, observamos a advérbio de inclusão *só* corroborando a semiotização da subfunção número dois, o texto adverte o consumidor sobre possíveis danos devido à compra de produtos inapropriados para o consumo. O escopo dessa forma adverbial é a forma verbal *compre* que a segue.

Na primeira, quinta e sexta seqüências instrucionais do terceiro bloco textualmente marcado, observamos três ocorrências do advérbio de tempo *sempre*, todos localizados entre a forma verbal no modo imperativo que funciona como escopo e o complemento ou argumento dessa forma verbal. A primeira seqüência semiotiza a subfunção número um, ao passo que as outras duas semiotizam a subfunção número dois. Na segunda e na terceira seqüências instrucionais desse terceiro bloco, observamos o uso dos advérbios de inclusão *somente* e *apenas*, respectivamente. Ambos estão posicionados à direita das formas verbais no modo imperativo que funcionam como escopo e corroboram, assim como o uso da forma adverbial de inclusão no primeiro bloco textualmente marcado, a indexação da subfunção número dois. Na quarta, sexta e sétima seqüências instrucionais, encontramos os usos de diferentes formas adverbiais de negação. Com exceção da segunda ocorrência do advérbio *não* na quarta seqüência instrucional, cujo escopo é a forma verbal *haja*, constituinte da oração que exerce a função sintática de complemento ou argumento da forma verbal *certifique*, o escopo dos advérbios de negação são os verbos no modo imperativo que os seguem. Realçamos que a forma adverbial de negação utilizada na sétima seqüência é o *nunca*, que, de acordo com Neves (op. cit.: p. 287), mescla “idéia **a** s p e c t u a l e **t** e m p o r a l a o v a l o r n e g a t i v o” (grifos da autora). A última forma adverbial utilizada no bloco sob análise é o advérbio de modo *diretamente*, cujo escopo é a forma verbal *use*. Diferentemente das demais formas adverbiais utilizadas nesse bloco de seqüências instrucionais, o advérbio *diretamente* está localizado após o complemento ou argumento do verbo que desempenha a função de escopo.

No último bloco de seqüências instrucionais, intitulado *Vazamento*, observamos três ocorrências da forma adverbial de negação *não*. Todas elas incidem sobre as formas verbais no modo imperativo que as seguem, possibilitando a semiotização da subfunção número três, informar ao consumidor as medidas que devem ser tomadas em caso de vazamento do produto. Para finalizar nossas considerações sobre as marcas gramaticais semiotizadoras de ação na instrução de uso do *Nacional Gás*, destacamos os usos de verbos modalizadores epistêmico e deontico, respectivamente, na seqüência instrucional *Do contrário você pode estar sendo enganado na qualidade e na segurança*, inserida no primeiro bloco de seqüências, e na seqüência instrucional *Todo botijão deve trazer lacre sobre a válvula com a marca Nacional Gás*, inserida no segundo bloco de seqüências. O primeiro verbo expressa, mais

especificamente, *possibilidade epistêmica*, enquanto que o segundo expressa *necessidade deôntica* (cf. Neves, op. cit.: p. 62).

Como sinalizamos em alguns momentos desta análise, enfatizamos que os advérbios perifrásticos também são responsáveis pela semiotização das subfunções temáticas indexadas nas instruções de uso. Neste momento, chamamos a atenção para os usos dessas formas adverbiais como marcas gramaticais responsáveis pela significação da subfunção número três, informar ao consumidor as medidas que devem ser tomadas em caso de ocorrência de acidente devido ao uso inadequado do produto.

Para ilustrar tal fato, retomamos a instrução de uso da *Água Sanitária Idealax* reproduzida na primeira seção deste capítulo. O bloco de seqüências instrucionais intitulado *Cuidados em caso de acidentes* exemplifica o uso de advérbios perifrásticos corroborando a indexação da subfunção número três. Os advérbios perifrásticos encontrados neste bloco são iniciados pela preposição *em* e introduzem as seqüências instrucionais, desempenhando, portanto, a função de tema marcado. As seqüências instrucionais tematicamente marcadas dessa instrução de uso são: *em caso de contato com os olhos, lave-os com água corrente em abundância por pelo menos 15 minutos, procure um médico levando o rótulo ou a embalagem do produto; em caso de contato com a pele, lave com água em abundância*. Um outro constituinte tematicamente marcado, característico das seqüências instrucionais que semiotizam a subfunção número três, expressando sentido condicional, como vimos na subseção anterior ao analisar a instrução de uso do *Chá de Camomila Leão*, são as orações condicionais. Um exemplo é a última seqüência do bloco de seqüências instrucionais sob análise da *Água Sanitária Idealax*, a saber: *se houver irritação, procure um médico levando o rótulo ou a embalagem do produto*. A respeito do uso dessas orações adverbiais com valor semântico condicional no início dos enunciados, as palavras de Neves (op. cit.: p. 833) são bastante esclarecedoras. Vejamos o que a autora diz:

De um ponto de vista da organização da informação no texto, verifica-se que as orações condicionais antepostas, que são as mais freqüentes, constituem, em geral, um ponto de apoio para referência, um tópico discursivo. Sendo assim, as orações condicionais formam uma espécie de moldura de referência em relação à qual a oração principal é factual, ou apropriada. Além disso, freqüentemente nessas orações está uma informação que não é dita como novidade. (grifos da autora)

Seguindo as orientações dos PCN de discretização dos elementos lingüísticos regulares em textos de diferentes gêneros, observamos neste capítulo que, além dos usos dos numerais e das formas verbais no modo imperativo enfocados a partir de textos injuntivos nos livros didáticos, outras marcas gramaticais são recorrentes nesse tipo textual. A análise das instruções de uso, representantes empíricos dos textos injuntivos que circulam em nossa sociedade letrada, mostra que as formas verbais no infinitivo nominal e as formas adverbiais também são elementos lingüísticos recorrentes na tipologia injuntiva.

O exame dos dados nos mostra que essas marcas gramaticais têm função decisiva para a construção da significação das diferentes subfunções semiotizadas nas instruções de uso. Nessa perspectiva, a abordagem gramatical funcional moderada, assumida na análise realizada, parece-nos produtiva para o ensino de gramática, que tende a não mais ceder espaço para a abordagem prescritiva pautada na gramática normativa. Os usos desses elementos lingüísticos recorrentes evidenciam que conceitos e descrições inspirados no prescritivismo da tradição escolar não revelam o real funcionamento da língua.

A observação do uso das formas verbais no modo imperativo no texto injuntivo possibilita a percepção do que Franchi (1987: p. 26) denomina de *vícios descritivos da gramática escolar*, pois as únicas supostas instruções de sentido de *ordem* e *pedido* expressas por essas formas verbais, que inclusive são reproduzidas nos livros didáticos examinados neste trabalho, não correspondem aos empregos que lhes são feitos nos textos injuntivos. Os dados analisados nos mostram que, nas instruções de uso, essas formas verbais de fato expressam *orientações* ou *recomendações*. A elipse dos argumentos ou complementos dessas formas verbais sem prejuízo da textualidade também evidencia um comportamento lingüístico ignorado nas abordagens da gramática escolar. As instruções de sentido de *orientação* e *recomendação* também são expressas nos textos das instruções de uso por formas verbais deônticas e epistêmicas.

Para finalizar, realçamos a importância da noção de gênero de texto no bojo das atividades gramaticais, uma vez que o estudo de regras de construção de estruturas e o exame de construções lingüísticas são contextualizados a partir das motivações impostas por esses modelos semióticos relativamente estáveis e convencionalmente aceitos pelos usuários da língua para agir socialmente. A abordagem gramatical escolar das formas adverbiais, por

exemplo, pode ganhar uma dimensão produtiva se o comportamento dessas formas nas instruções de uso for investigado. Numa abordagem desse tipo, a identificação de categorias e a atribuição de nomenclaturas são postas em segundo plano, ao passo que os usos efetivos dos constituintes passam a ser enfocados em função das formas de ação historicamente construídas na sociedade.

CONCLUSÃO

Nos momentos iniciais da elaboração deste trabalho, a função de pesquisador assumida foi marcada pela visão de quem estaria representando os professores de Língua Portuguesa, ansiosos pela resolução da antiga problemática relativa ao ensino de gramática. Nesse sentido, as atuais diretrizes para o ensino de gramática apresentadas pelos PCN foi o assunto central que norteou a pesquisa desenvolvida. Além das próprias diretrizes, interessavam-nos os postulados teóricos que influenciaram a elaboração das orientações apresentadas no documento. Como as orientações dos PCN estavam sendo compreendidas pelos livros didáticos e quais as possíveis contribuições futuras dessas diretrizes para o ensino de gramática foram questões que também procuramos responder no curso deste trabalho.

Por querermos responder à necessidade imediata da escola, nosso trabalho foi marcado pela busca de um consenso teórico. Procurávamos no âmbito dos estudos da linguagem uma produção acadêmica fechada e homogênea, mas o percurso traçado nos mostrou a singularidade da ordem característica da atividade científica. Essa ordem é configurada por diferentes abordagens para uma mesma questão originárias de campos de teorização sobre a linguagem distintos, como o gerativismo, o funcionalismo e a gramaticologia. O caráter processual ou dinâmico da atividade científica de pesquisa, ocultado pela visão escolar, inicialmente assumida, também é responsável pelo estabelecimento da ordem constitutiva. O consenso teórico procurado também pode ser predicado como uma busca da ordem, mas uma ordem contrária à científica, pois, vista de fora, essa pode ser definida como desordem.

A investigação dos trabalhos sobre o ensino de gramática produzidos nas décadas de 80 e 90, objetivando compreender os postulados teóricos que respaldaram as orientações apresentadas pelos PCN, revelou a ausência de consenso no diálogo científico instaurado sobre o assunto. Os autores situados em campos de teorização sobre a linguagem distintos assumem diferentes concepções de gramática em defesa de dessemelhantes objetivos para o ensino de língua materna.

Os trabalhos produzidos nessas décadas criticam a limitação do enfoque gramatical originário da tradição escolar ao nível frasal, uma vez que o principal objetivo do ensino da disciplina Língua Portuguesa seria o fortalecimento da habilidade discursiva do discente. Em resposta às críticas feitas, o texto passa a ser visto como a unidade de análise ideal a ser trabalhada nas aulas de língua materna. Algumas tentativas de conciliação do ensino de gramática e o trabalho com o texto foram realizadas, porém resultaram no que foi denominado de uso do texto como pretexto para o ensino prescritivo de gramática. Dados os fatos, uma polaridade no âmbito dos estudos da linguagem foi estabelecida, pois dois agrupamentos de abordagens para o ensino de gramática foram evidenciados. Num agrupamento, encontram-se os trabalhos de autores que defendem o ensino gramatical objetivando o aprimoramento das habilidades de leitura e produção textual dos discentes, ao passo que, num outro agrupamento, estão situados os trabalhos de autores que defendem objetivos para o ensino de gramática independentes do enfoque na produção e no estudo do texto.

Fortalecendo a procura por fundamentos teóricos fechados e homogêneo, uma vez que não foram caracterizados claramente como resultado de longos debates acadêmicos marcados pela diversidade teórica provisória, as orientações referentes ao ensino de gramática propostas pelos PCN podem ser caracterizadas como um amalgama ou mosaico de abordagens teóricas, ainda que um enfoque gramatical descritivo de cunho funcional perpassasse implicitamente toda a proposta do documento. No tocante à motivação da busca do consenso teórico, diríamos que o próprio gênero em que as orientações são apresentadas, parâmetro curricular, motiva a busca de orientações curriculares pautadas em fundamentos teóricos claros ou distintos. Acrescentamos que, além da principal concepção de gramática norteadora da proposta que mencionamos, outras concepções gramaticais originárias das produções acadêmicas desenvolvidas nas décadas de 80 e 90 perpassam de forma explícita ou não alguns momentos do texto do documento. O ensino prescritivo constitutivo da abordagem gramatical normativa é rigorosamente repudiado pelos PCN, enquanto que a concepção de gramática internalizada é assumida explicitamente. Para esclarecer a fronteira estabelecida entre as noções de análise lingüística e gramática, o texto dos PCN deixa transparecer implicitamente mais uma acepção de gramática, a concepção de gramática descritiva com enfoque restrito ao plano da morfossintaxe frasal.

Os direcionamentos teóricos dos PCN contribuíram com a mobilização da noção de letramento para as discussões referentes ao ensino de gramática. Para tanto, a reflexão sobre os usos dos elementos lingüísticos característicos de textos de diferentes gêneros, por nós denominados de marcas gramaticais, é consolidada como uma atividade que corrobora o desempenho dos usuários nas práticas de interação na sociedade. A conscientização crítica da funcionalidade dos elementos estruturais que corporificam as formas de ação social historicamente construídas é um fundamento a ser considerado para o fortalecimento da habilidade discursiva do discente, que, como ressaltamos acima, é considerado o principal objetivo do ensino de língua materna.

A abordagem gramatical nos livros didáticos analisados, que se propõem a seguir as orientações para o ensino de gramática apresentadas pelos PCN, é uma representação autêntica do caráter processual e dinâmico das pesquisas desenvolvidas sobre assunto. As recentes orientações de abordagem gramatical a partir de textos que realizam diferentes gêneros são explicitamente assumidas no manual do professor das coleções, ao passo que, nas atividades propostas no livro do aluno, não são de fato operacionalizadas. No manual do professor das coleções LN e PPL, a contemplação de atividades pautadas na concepção de gramática normativa é rechaçada, enquanto que, na coleção PL, essa concepção de gramática é assumida e conciliada com outras acepções em diferentes atividades para o alcance de objetivos distintos. A observação das atividades operacionalizadas no livro do aluno das coleções LN e PL mostrou que diferentes atividades inseridas em seções dissemelhantes ou não mobilizam diversas acepções de gramática, pressupondo inclusive a concepção de gramática normativa. Dentre as coleções analisadas, a PPL é configurada como a coleção que operacionaliza uma abordagem gramatical bastante coerente com o que é proposto no manual do professor. As atividades de gramática reflexiva propostas nessa coleção são desprovidas de prescritivismo ou de emprego exagerado de metalinguagem, justificando a caracterização como atividades epilingüísticas.

As atividades gramaticais propostas a partir de textos injuntivos que realizam diferentes gêneros, nos livros didáticos, evidenciaram que algumas práticas da tradição gramatical continuam sendo reproduzidas no material escolar. Nas coleções LN e PL, constatamos que os gêneros textuais são selecionados em função da categoria gramatical a ser

trabalhada, enquanto que, na coleção PPL, acontece o contrário, ou seja, os gêneros de textos motivam o enfoque no uso de um dado elemento lingüístico. Em alguns momentos das coleções LN e PL, o texto injuntivo é utilizado como um simples pretexto para a identificação de categorias e reprodução de definições gramaticais, ignorando-se completamente a noção de gênero de texto. Na coleção LN, a abordagem gramatical transmissiva cede espaço para a abordagem gramatical reflexiva, apesar de algumas propostas de atividades reflexivas objetivarem levar o discente a explicitar o quadro teórico da tradição gramatical, configurando uma inversão metodológica, pois o que outrora era apresentado no material didático passou a ser solicitado ao discente para explicitar. Em oposição ao que foi observado em LN, na coleção PL, o quadro teórico da tradição gramatical continua sendo apresentado no livro didático, enquanto que em PPL nenhum quadro teórico é apresentado no livro didático ou é solicitado ao discente para explicitar. Nas atividades gramaticais com textos injuntivos da coleção PPL, o enfoque é dado nas instruções de sentido expressas por formas gramaticais características do texto.

As orientações de discretização das regularidades lingüísticas constitutivas de gêneros de textos para servirem como instrumentos de análise lingüística propostas pelos PCN foram assumidas nesta dissertação. Tal assunção foi justificada pelo esclarecimento das futuras contribuições das diretrizes para o ensino de gramática, uma vez que a operacionalização dessas orientações pelos livros didáticos evidenciaram algumas lacunas passíveis de reparos. A desconsideração da funcionalidade da categoria gramatical enfocada no gênero de texto em que o uso lingüístico é recorrente configura-se como uma das lacunas a ser reparada.

A análise dos textos injuntivos das instruções de uso selecionadas mostrou que as regularidades lingüísticas desses textos, por nós denominadas de marcas gramaticais, são responsáveis pelas diferentes subfunções semiotizadas no tecido textual corporificador do gênero. Nessa direção, o gênero de texto funciona como um enquadre sócio-histórico motivador dos usos dos elementos lingüísticos. As especificidades desses usos lingüísticos contextualizados ilustram o dinamismo da língua, algumas vezes contrariando, inclusive, as orientações prescritivas da gramática normativa. O comportamento das formas verbais no modo imperativo exemplifica bem esse fato, pois, nas instruções de uso, essas formas verbais não expressam uma ordem ou uma norma a ser cumprida, como é reproduzido na tradição

escolar pautada no prescritivismo gramatical, mas semiotizam a expressão de sentido de orientação ou recomendação. Inteiramos que a elipse do argumento ou do complemento dessas formas verbais sem prejuízo algum da textualidade também contraria algumas orientações prescritivas da gramática normativa.

Acreditamos que o ensino de gramática a partir das regularidades lingüísticas características de textos de diferentes gêneros, como propõem os PCN, possa corroborar o alcance de alguns dos objetivos do ensino de gramática elencados no primeiro capítulo desta dissertação. O trabalho de mediação do professor para possibilitar o reconhecimento das regularidades lingüísticas pelos discentes, como a recorrência das formas adverbiais nas instruções de uso, pode contribuir para o desenvolvimento das habilidades de leitura e produção textual, bem como para o conhecimento da instituição lingüística e para o desenvolvimento do pensamento ou raciocínio científico do aluno.

Com as investigações desenvolvidas nesta dissertação, esperamos que tenhamos contribuído com mais um passo no trajeto das atividades científicas referentes ao ensino de gramática na escola. Não tivemos a pretensão de responder a todos os questionamentos que os dados analisados poderiam suscitar, pois, além da nossa incapacidade de percepção da totalidade dos questionamentos possíveis, estaríamos fugindo do eixo de investigação construído.

Ao término desta conclusão, realçamos que a conscientização crítica dos professores no tocante às lacunas teórico-metodológicas da abordagem gramatical em livros didáticos ou o acesso a discretizações de elementos lingüísticos regulares em gêneros não são suficientes para que haja a mudança almejada das práticas escolares em direção ao ensino produtivo, assim como postulam os PCN. Pesquisas realizadas com professores em formação mostram que a tradição cristalizada das práticas escolares impõe sérios obstáculos às intervenções didáticas planejadas pautadas em descrição de gêneros (cf. Rojo, 2001). Acreditamos que essa mesma tradição escolar também é responsável pelas atividades gramaticais de cunho teórico e prescritivo propostas nos livros didáticos analisados.

Considerando as reflexões apresentadas, destacamos a necessidade do desenvolvimento de pesquisas aplicadas sobre o ensino de gramática que envolvam professores em serviço. As investigações sobre a abordagem gramatical nos livros didáticos

precisam ser levadas adiante no âmbito da Lingüística Aplicada, pois as análises críticas realizadas podem contribuir para a melhor qualidade do material didático e, conseqüentemente, para a melhor formação dos discentes. No tocante à discretização das regularidades lingüísticas em textos de diferentes gêneros, inteiramos que outras marcas gramaticais podem ser analisadas em textos injuntivos. O trabalho de discretização das marcas gramaticais desenvolvido com as instruções de uso também deve ser realizado com outros gêneros passíveis de contemplação nas atividades de prática de linguagem em aulas de Língua Portuguesa. Inteiramos que a realização dessas atividades podem implicar na reformulação dos postulados teóricos referentes ao ensino de gramática, ou seja, podem proporcionar uma revisão dos trabalhos sobre o assunto desenvolvidos nas décadas que antecederam à publicação dos PCN.

Em suma, considerando o trajeto de investigação científica sobre o ensino de gramática que pode e ainda deve ser percorrido, resta-nos a convocação: Lingüistas Aplicados, ao serviço!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADAM, J-M. 2001. Les discours procéduraux. In: Claudine Garcia-Debanc (org.) *Langage*. Paris: Université de Lausanne. p. 10-27.
- APARÍCIO, A. S. M. 2000. O que mudou no ensino da gramática com as propostas de renovação do ensino de língua portuguesa dos anos 80/90 ? In : In: *Leitura: teoria & prática*. Porto Alegre: Mercado Aberto. n.º 35, p. 3-17.
- BAGNO, M. 2003. *A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira*. São Paulo: Parábola Editorial.
- _____. 2002. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação linguística. In.: Marcos Bagno; Michael Stubbs & Gilles Gagné. *Língua materna: letramento, variação & ensino*. São Paulo: Parábola Editorial. p. 13-84.
- _____. 2000. *Dramática da língua portuguesa: tradição gramatical, mídia & exclusão social*. São Paulo: Loyola.
- _____. 1999. *Preconceito linguístico: o que é como se faz*. São Paulo: Loyola.
- BAKHTIN, M. 2000[1979]. *Estética da criação verbal*. São Paulo, Martins Fontes. 3 ed.
- _____. 2002[1929]. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo, Hucitec/Annablume.
- BASTOS, L. K.; MATTOS, M. A. 1992. *A produção escrita e a gramática*. São Paulo: Martins Fontes. 2 ed.
- BATISTA, A. A. G. 1997. *Aulas de português*. São Paulo: Martins Fontes.
- BECHARA, E. 2001[1985]. *Ensino da gramática. Opressão? Liberdade?* São Paulo, Ática.
- _____. 2000. *Moderna gramática portuguesa*. Rio de Janeiro: Lucerna.
- BEZERRA, M. A. 2001. Textos: seleção variada e atual. In: Angela Dionísio & Maria Auxiliadora Bezerra. (org.) *O livro didático de português*. Rio de Janeiro: Lucerna. p. 33-45.
- BRAIT, B. 2000. PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: Roxane Rojo (org) *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: Mercado de Letras. p. 13-23.

- BRITTO, L. P. L. 2000[1997]. *A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical*. Campinas/SP: ALB/Mercado de Letras.
- BRONCKART, J. P. 1999. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discurso*. São Paulo: EDUC.
- CHARTIER, R. 2002. *Os desafios da escrita*. São Paulo: Editora da UNESP.
- CLARK, R.; FAIRCLOUGH, N. L.; IVANIC, R.; MARTIN-JONES, M. 1996. Conscientização crítica da linguagem. In.: *Trabalhos em lingüística aplicada*. Campinas, (23):37-57, jul/dez. 1996.
- COSTA VAL, M. da G. 2002. A gramática do texto, no texto. In: *Revista de estudos da linguagem*. Belo Horizonte: UFMG. v. 10, n.º. 2, p. 107-133.
- CUNHA, D. A. C. 2002. A noção de gêneros: dificuldades e evidências. In: *Leitura: teoria & prática*. Porto Alegre: Mercado Aberto. n.º 39, p. 60-64.
- DIONISIO, A.; BEZERRA, M. A. 2001. *O livro didático de português*. Rio de Janeiro: Lucerna.
- EGGINS, S. 1994. *An introduction to systemic functional linguistics*. Londres: Pinter Publishers.
- FIAD, R. S. 2000. Uma prática de escrita sob análise. In: *Didáctica da língua e da literatura – Actas do V Congresso Internacional de Didáctica da Língua e da Literatura*. Coimbra: Almedina. p. 1328-1337.
- FRANCHI, C. 1992. Linguagem – atividade constitutiva. In.: *Cadernos de estudos lingüísticos*. Campinas: UNICAMP/IEL. n.º 22. p. 9-39
- _____. 1987. Criatividade e gramática. In.: *Trabalhos em lingüística aplicada*. Campinas: UNICAMP/IEL. n.º. 9. p.5-45.
- FREIRE, P. 2000. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora da UNESP.
- GIL, A. C. 1999. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas. 5 ed.
- HALLIDAY, M. A. K. 1996. Literacy and linguistics: a functional perspective. In.: Ruqaiya Hasan & Geoff Williams. (orgs.) *Literacy in society*. London/New York: Longman. p. 339-376.
- _____. 1985. *An introduction to functional grammar*. Londres, Edward Arnold.

- HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. 1991. *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- HASAN, R. 1996. Literacy, everyday talk and society. In.: Ruqaiya Hasan & Geoff Williams. (orgs.) *Literacy in society*. London/New York: Longman. p.377-424.
- HYMES, D. 1992. The concept of communicative competence revisited. In: Martin Pütz (org.) *Thirty years of linguistic evolution*. Philadelphia/Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. p. 31-57.
- ILARI, R. et alii. 1989. Considerações sobre a ordem dos advérbios. In: Ataliba T. de Castilho (org.) *Gramática do português falado*. Campinas/SP: Editora da UNICAMP/FAPESP. v. 1, p. 63-142.
- KATO, M. A. 1988. A conceitualização gramatical na história, na aquisição e na escola. In.: *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas: UNICAMP/IEL. nº 12. p. 13-22.
- KLEIMAN, A. B. 1997. Análise e produção de textos. In.: Maria T. G. Pereira (org.) *Língua e linguagem em questão*. Rio de Janeiro: Editora da UERJ. p. 261-283.
- LUFT, C. P. 1993[1985]. *Língua e liberdade*. São Paulo: Ática.
- MARCUSCHI, L. A. 2002. Gêneros textuais: definições e funcionamento. In.: Angela Dionisio; Anna R. Machado & Maria A. Bezerra. (org.) *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna. p. 19-36.
- _____. 2001a. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativas. In: Inês Signorini. (org.) *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras. p.23-50.
- _____. 2001b. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: Angela Dionisio & Maria Auxiliadora Bezerra. (org.) *O livro didático de português*. Rio de Janeiro: Lucerna. p. 46-59.
- MOURA, H. M. de M. 1992. Análise crítica do artigo “criatividade e gramática” de Carlos Franchi. In.: *Cadernos de estudos linguísticos*. Campinas: UNICAMP/IEL. n.º 22. p. 97-107.
- NEVES, M. H. de M. 2002. *A gramática: história, teoria e análise, ensino*. São Paulo: Editora da UNESP.
- _____. 2001[1997]. *A gramática funcional*. São Paulo: Martins Fontes.

- _____. 2000. *Gramática de usos do português*. São Paulo: UNESP
- _____. 1999. *Gramática na escola*. São Paulo: Contexto.
- PARAMETROS CURRICULARES NACIONAIS. Ensino Fundamental II. 1998. Brasília: MEC.
- PERINI, M. 2000[1996]. *Gramática descritiva do português*. São Paulo: Ática. 4 ed.
- _____. 1997. *Sofrendo a gramática*. São Paulo: Ática.
- _____. 1993[1985]. *Para uma nova gramática do português*. São Paulo: Ática.
- POSSENTI, S. 1996. *Por que (não) ensinar gramática na sala de aula*. Campinas, SP: Mercado das Letras.
- PROGRAMA NACIONAL DE LIVROS DIDÁTICOS. 2001. *Guia de livros didáticos: 5ª a 8ª série*. Brasília: MEC/SEF/FNDE.
- ROCHA, L. 1998. *Gramática normativa da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: José Olympio. 35 ed.
- ROCHA, L. C. de A. 2002. *Gramática: nunca mais: o ensino da língua padrão sem o estudo da gramática*. Belo Horizonte: Editora da UFMG.
- ROJO, R. 2001. Modelização didática e planejamento: duas práticas esquecidas do professor. In: Angela Kleiman. (org.) *A formação do professor*. Campinas/SP: Mercado de Letras. p. 313-335.
- _____. 2000. Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos. In: Roxane Rojo. (org) *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: Mercado de Letras. p. 27-38.
- ROSA, A. L. T. 2003. *A seqüência injuntiva passo a passo*. Recife/PE: UFPE. (dissertação de mestrado)
- SCHERRE, M. M. P. 2002. A norma do imperativo e o imperativo da norma: uma reflexão sociolingüística sobre o conceito de erro. In: Marcos Bagno. (org.) *Lingüística da norma*. São Paulo: Edições Loyola. p. 217-251.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. 1999. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetivos de ensino. In: *Revista Brasileira de Educação*. ANPED, nº 11, p. 5-16.
- SIGNORINI, I. 2002. Por uma teoria da desregulamentação lingüística. In: Marcos Bagno (org.) *Lingüística da norma*. São Paulo: Edições Loyola. p. 93-125.

- SILVA, W. R. 2003. Gêneros instrucionais no livro didático: uma proposta para o letramento. In: *Revistas Estudos Lingüísticos*. São Paulo: GEL/USP. v. 32. CD-ROM. ISSN 1413-0939
- SOARES, M. 2002. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: Bagno, Marcos (org.) *Lingüística da Norma*. São Paulo: Edições Loyola. p.155-177.
- _____. 2001. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica.
- TRAVAGLIA, L. C. 2003. *Gramática: ensino plural*. São Paulo: Cortez.
- _____. 2001. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez. 7 ed.
- WRAY, D. & LEWIS, M. 1998. *An approach to factual writing*. www.readingonline.org. (30/09/2002)

Апexo

1ª Parte

Cópias das ocorrências de textos injuntivos de diferentes gêneros nas três coleções de livro didático selecionadas

Entre num dos sites e envie um cartão para algum(a) colega de sua classe, contando um pouco sobre você. Informe qual seu esporte favorito, o que você gosta de fazer no fim de semana, que animal de estimação você tem ou gostaria de ter...

- b. Depois que todos enviarem e receberem o cartão, deverão sentar-se em um grande círculo e cada um deverá apresentar aos demais o(a) colega que lhe escreveu, valendo-se das características apresentadas por ele(a) no cartão virtual.
 - c. Após a leitura, toda a classe deve comentar os fatos mais curiosos.
2. Troque e-mails com seus colegas e tente manter contato virtual, uma nova, dinâmica e atraente forma de comunicação.
 3. Combine com o(a) professor(a) e os colegas um bate-papo fora do horário de aula para dar continuidade a alguma discussão importante que tenha surgido na sala de aula. Para isso, basta que todos entrem em um mesmo horário, numa mesma sala de bate-papo.

Alguns portais que oferecem salas de bate-papo:

Brasil Online – www.bol.com.br

Universo Online – www.uol.com.br

Zipmail – www.zipmail.com.br

Observação. A internet disponibiliza também inúmeros jogos.



Jornal

Horóscopo

Geralmente os jornais apresentam uma seção de horóscopo, que pode ou não fazer parte da página de entretenimento.

Conforme você deve saber, os horóscopos são baseados na data de nascimento das pessoas e neles são feitas predições, dão-se conselhos, sugestões, etc.

Há quem acredite em horóscopo; outros o encaram apenas como passatempo.

EXERCÍCIOS

1. Identifique o seu signo e leia como estava seu horóscopo para o dia 18 de julho de 2001.



ANDRÉIA NUBESTO

HORÓSCOPO

Se você faz aniversário no dia de hoje é confiável, fiel, dedicado e amoroso. Intuitivo e com muita força interior, ganha as experiências da vida como modo de crescer e evoluir. Mas não se esgotar em função do excesso de trabalho ou preocupações. Cuidar do espírito é fundamental. O momento é positivo. Tenha autoconfiança, aporte mais em si mesmo.



ÁRIES (21/3 a 20/4) Tem o desejo de mudar o mundo. Quer se destacar, mostrar para si mesmo. Não consegue ficar parado, quer fazer algo. É muito positivo, mas não quer ser mais o mesmo. Quer o próprio caminho e se esforça.



TOURO (21/4 a 20/5) Adora viver e não gosta de perder. É muito bom, um bom trabalhador e bom amigo. Quer as coisas boas da vida. Quer a vida boa, mas não quer se esforçar muito. Quer a vida boa, mas não quer se esforçar muito. Quer a vida boa, mas não quer se esforçar muito.



GÊMEOS (21/5 a 20/6) Consegue se comunicar e se fazer entender. É muito bom, um bom trabalhador e bom amigo. Quer as coisas boas da vida. Quer a vida boa, mas não quer se esforçar muito. Quer a vida boa, mas não quer se esforçar muito. Quer a vida boa, mas não quer se esforçar muito.



CÂNCER (21/6 a 21/7) Gosta de viver em paz. Quer a vida boa, mas não quer se esforçar muito. Quer a vida boa, mas não quer se esforçar muito. Quer a vida boa, mas não quer se esforçar muito. Quer a vida boa, mas não quer se esforçar muito. Quer a vida boa, mas não quer se esforçar muito.



LEÃO (21/7 a 20/8) Quer o melhor de sua própria vida. Quer a vida boa, mas não quer se esforçar muito. Quer a vida boa, mas não quer se esforçar muito. Quer a vida boa, mas não quer se esforçar muito. Quer a vida boa, mas não quer se esforçar muito. Quer a vida boa, mas não quer se esforçar muito.



VIRGEM (21/8 a 20/9) Quer a vida boa, mas não quer se esforçar muito. Quer a vida boa, mas não quer se esforçar muito. Quer a vida boa, mas não quer se esforçar muito. Quer a vida boa, mas não quer se esforçar muito. Quer a vida boa, mas não quer se esforçar muito. Quer a vida boa, mas não quer se esforçar muito.



LIBRA (21/9 a 20/10) Quer a vida boa, mas não quer se esforçar muito. Quer a vida boa, mas não quer se esforçar muito. Quer a vida boa, mas não quer se esforçar muito. Quer a vida boa, mas não quer se esforçar muito. Quer a vida boa, mas não quer se esforçar muito. Quer a vida boa, mas não quer se esforçar muito.



ESCORPIÃO (21/10 a 20/11) Quer a vida boa, mas não quer se esforçar muito. Quer a vida boa, mas não quer se esforçar muito. Quer a vida boa, mas não quer se esforçar muito. Quer a vida boa, mas não quer se esforçar muito. Quer a vida boa, mas não quer se esforçar muito. Quer a vida boa, mas não quer se esforçar muito.



SAGITÁRIO (21/11 a 20/12) Quer a vida boa, mas não quer se esforçar muito. Quer a vida boa, mas não quer se esforçar muito. Quer a vida boa, mas não quer se esforçar muito. Quer a vida boa, mas não quer se esforçar muito. Quer a vida boa, mas não quer se esforçar muito. Quer a vida boa, mas não quer se esforçar muito.



CAPRICÓRNIO (21/12 a 20/1) Quer a vida boa, mas não quer se esforçar muito. Quer a vida boa, mas não quer se esforçar muito. Quer a vida boa, mas não quer se esforçar muito. Quer a vida boa, mas não quer se esforçar muito. Quer a vida boa, mas não quer se esforçar muito. Quer a vida boa, mas não quer se esforçar muito.



AQUÁRIO (21/1 a 20/2) Quer a vida boa, mas não quer se esforçar muito. Quer a vida boa, mas não quer se esforçar muito. Quer a vida boa, mas não quer se esforçar muito. Quer a vida boa, mas não quer se esforçar muito. Quer a vida boa, mas não quer se esforçar muito. Quer a vida boa, mas não quer se esforçar muito.



PEIXES (21/2 a 20/3) Quer a vida boa, mas não quer se esforçar muito. Quer a vida boa, mas não quer se esforçar muito. Quer a vida boa, mas não quer se esforçar muito. Quer a vida boa, mas não quer se esforçar muito. Quer a vida boa, mas não quer se esforçar muito. Quer a vida boa, mas não quer se esforçar muito.

Diário Popular, São Paulo, 18 jul. 2001, Revista, p. 2.

Compare-o com seu horóscopo para o dia de hoje.

2. Faça uma pesquisa entre colegas e professores. Qual o signo que predomina em sua classe?
3. Você e dois colegas do mesmo signo vão ler seu horóscopo em um mesmo jornal. Num outro dia, vão conferir as previsões: houve coincidência(s) ou foi tudo diferente?
4. Escreva como você gostaria que fosse seu horóscopo para a próxima segunda-feira.

☐ Rádio e televisão

☐ Horóscopo



1. A classe deverá se dividir em grupos de alunos que sejam do mesmo signo. Cada grupo vai conversar, tentando descobrir se há coincidência entre a maneira de agir e de pensar de todos ou da maioria. Por exemplo: as pessoas do grupo se consideram calmas ou nervosas, ciumentas e possessivas ou não? São pessoas otimistas ou predominantemente pessimistas? São religiosas? Enfim, o grupo faz uma relação das semelhanças que seus componentes conseguem observar entre si.

Em seguida, redige um horóscopo para ser lido no rádio, destinado aos nativos do signo em questão.

2. Discutam oralmente: vocês acham que essas semelhanças são de fato devidas ao signo ou são simples coincidências?

☐ Internet

☐ Horóscopo

Assim como no jornal, no rádio e na televisão, os portais da internet apresentam também links para horóscopo.

☐ EXERCÍCIO



Reúna-se novamente com seus colegas que estão elaborando o site. Dividam o número de signos do zodíaco pelo número de colegas, entrem em cada um dos portais abaixo e anotem as características mais expressivas de cada signo.

American Online – www.aol.com.br

Brasil Online – www.bol.com.br

IG – www.ig.com.br

Matrix – www.matrix.com.br

Terra – www.terra.com.br

Elaborem uma página com as características anotadas e façam um link para a página principal do site.

- ☐ Vocês já perceberam que aos poucos esse site está ficando mais elaborado?



■ Concordância

"Não havia preliminares..."

Qual é o sujeito do verbo *haver*? O sujeito é inexistente. A oração não tem sujeito.

O verbo *haver*, quando significa "existir", fica sempre na terceira pessoa do singular.

Substitua, na frase dada, o verbo *haver* pelo verbo *existir*. Não existiam preliminares.

O verbo *existir* tem sujeito e, portanto, a concordância deve ser efetuada.

■ EXERCÍCIO

Substitua *haver* por *existir* e vice-versa:

- a. Na minha escola não *há* alunos deficientes visuais. Na minha escola não existem alunos deficientes visuais.
- b. No caso de alguns alunos, *existiram* vários problemas de adaptação. No caso de alguns alunos, houve vários problemas de adaptação.
- c. *Haverá* mais vagas para deficientes nas escolas públicas? Existirão mais vagas para deficientes nas escolas públicas?

■ Formação do imperativo

Observe as três formas verbais em destaque nas frases que seguem:

Ele *descreveu* o quadro.

Se ele *descrevesse* com mais detalhes, o cego compreenderia melhor o quadro.

– *Descreva* mais, ordenava seu amigo.

Que diferença você pode notar entre as três formas quanto ao modo expresso pelo verbo *descrever*? Na primeira, o verbo está indicando uma ação que aconteceu no passado; na segunda, expressa uma possibilidade no passado; na terceira, indica uma ordem.

Você já aprendeu nas séries anteriores os nomes desses modos verbais. Como eles se chamam? Indicativo, subjuntivo e imperativo.

Nesta unidade vamos estudar a formação do modo imperativo.

Observe as frases que seguem e identifique oralmente o que cada uma está indicando – proibição, ordem, pedido, conselho, convite ou súplica:

- | | |
|-------------------------------------|---|
| a. Vá embora já! ordem | d. Dirija com mais calma. conselho |
| b. Tenha piedade de nós. súplica | e. Venha nos visitar. convite |
| c. "Fale mais desse azul..." pedido | f. Não estacione deste lado da rua. proibição |

Como você pôde notar nas frases acima, o imperativo pode ser afirmativo (as cinco primeiras frases) e negativo (a última frase).

■ Imperativo afirmativo

A formação do imperativo exige bastante atenção. Observe o quadro:

Presente do indicativo	Imperativo afirmativo	Presente do subjuntivo
Eu canto	—	Que eu cante
Tu cantas → cantaç →	Canta tu	Que tu cantes
Ele canta	Cante você ←	Que ele (você) cante
Nós cantamos	Cantemos nós ←	Que nós cantemos
Vós cantais → cantaiç →	Cantai vós	Que vós canteis
Eles cantam	Cantem vocês ←	Que eles (vocês) cantem

Agora, vamos analisar o quadro:

- Em que pessoa não se utiliza o imperativo? Na primeira pessoa do singular.
- De que tempos verbais é derivado o imperativo? Do presente do indicativo e do presente do subjuntivo.
- Quais são as pessoas do imperativo afirmativo que são derivadas do presente do indicativo? A segunda do singular (tu) e a segunda do plural (vós).
- Que letra deve-se tirar dessas formas verbais do presente para formar o imperativo afirmativo? A letra s.
- Quais são as pessoas do imperativo afirmativo que são derivadas do presente do subjuntivo? A terceira do singular (você), a primeira do plural (nós) e a terceira do plural (vocês).

As formas do imperativo podem ser apresentadas seguidas de pronome: fale *você*, fala *tu*, etc. Mas é claro que nem sempre elas são usadas assim. Quando se diz, por exemplo, "Fala, colega!", supõe-se que a pessoa que está falando trate a outra por *tu*. Não é necessário dizer "Fala tu, colega!".

EXERCÍCIO

Leia a receita que segue, típica da cozinha gaúcha:

Feijão tropeiro

Ingredientes:

500 g de feijão (exceto o preto)
2 paíes
50 g de bacon
3 folhas de louro
3 dentes de alho
2 pimentas-de-bode
1 cebola batida
2 cubos de tempero para feijão
250 g de lingüiça pura de porco
400 g de toucinho salgado
1 maço de couve
farinha de mandioca

Modo de fazer:

Cozinhe o feijão na panela de pressão, somente com água, os paíes, o bacon e o louro. Quando cozido, o feijão deve ficar com pouco caldo e com os grãos inteiros. Refogue, em pouco óleo, as pimentas, o alho amassado e a cebola. Jogue sobre o feijão e acrescente os cubos de tempero. Deixe ferver. À parte, frite a lingüiça e o toucinho salgado cortado em pequenos cubos. Reserve. Jogue dentro do feijão a couve cortada fininho e mexa com farinha de mandioca suficiente para ficar solto. Coloque numa travessa e ponha, por cima, a lingüiça frita e o torresmo. Sirva quente.

Tempo de preparo: 1h20min. Porções: 10

TERRA, Terezinha. *Todo dia uma delícia*. São Paulo, Ática, 1993. p. 148.

- a. Identifique, nessa receita, todas as formas verbais do imperativo.
- b. Que pessoa gramatical o autor da receita utilizou? – terceira pessoa do singular: *você*.
- c. Como se trata da receita de um prato gaúcho e no Rio Grande do Sul emprega-se a segunda pessoa do singular – *tu* –, reescreva a parte *Modo de fazer* da receita utilizando essa pessoa.

Lembre-se: você deve conjugar o verbo no presente do indicativo e retirar o *s*.
cozinha/ refoga/ joga/ acrescenta/ deixa/ frita/ reserva/ joga/ mexe/ coloca/ *cozinha* serve

Imperativo negativo

Em Português, para passar uma frase para a forma negativa, geralmente basta acrescentar um **não** ao verbo:

O rapaz **falava** do azul do vestido.
O rapaz **não falava** do azul do vestido.

O verbo da frase não sofreu nenhuma mudança. Mas, se esse verbo estivesse no imperativo, essa regra não valeria.

Veja esse verbo na segunda pessoa do singular e do plural, respectivamente:

Fala (tu) desse azul!	Não fales (tu) desse azul!
Falai (vós) desse azul!	Não faleis (vós) desse azul!

Quando construímos uma frase no imperativo negativo, a regra é diferente. Além da palavra que indica negação, é necessário mudar também o verbo em dois casos: na segunda pessoa do singular (*tu*) e na segunda pessoa do plural (*vós*).

Observe o quadro de formação do imperativo negativo e depois responda às questões.

Presente do subjuntivo		Imperativo negativo
Que eu cante		—
Que tu cantes	→	Não cantes tu
Que ele (você) cante	→	Não cante você
Que nós cantemos	→	Não cantemos nós
Que vós canteis	→	Não canteis vós
Que eles (vocês) cantem	→	Não cantem vocês

- a. De que tempo derivam todas as pessoas do imperativo negativo? Do presente do subjuntivo.
- b. Quais são as pessoas do imperativo negativo que diferem do imperativo afirmativo?
A segunda pessoa do singular e a segunda pessoa do plural.

Agora, você faz o quadro completo de formação do imperativo.

Veja ainda:

Vá para tua casa!

Presente do indicativo	Imperativo afirmativo	Presente do subjuntivo	Imperativo negativo
Eu canto	-	Que eu cante	-
Tu cantas → cantas' →	Canta tu	Que tu cantes	→ Não cante
Ela canta	Cante você	← Que ele (você) cante	→ Não cante
Nós cantamos	Cantemos nós	← Que nós cantemos	→ Não cante
Vós cantais → cantais' →	Cantai vós	Que vós canteis	→ Não cante
Eles cantam	Cantem vocês	← Que eles (vocês) cantem	→ Não cante

Esta frase é bastante comum hoje em dia. No entanto, ela apresenta uma inadequação quanto à gramática normativa. Você consegue descobrir? Tente. O verbo está na terceira pessoa do singular e o pronome na segunda.

Qual seria a forma mais adequada? Vá para sua casa! ou Vá para tua casa!

Como você viu, não há uniformidade de tratamento: houve mistura da terceira pessoa do singular (no caso do verbo: *vá*) com a segunda pessoa (no caso do pronome: *tua*). Esse procedimento é bastante comum na linguagem coloquial, na música popular ou na linguagem publicitária.

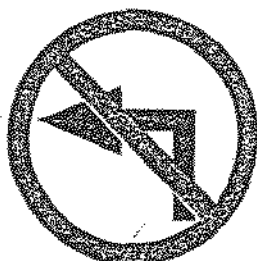
EXERCÍCIOS

1. Em todas as frases empregou-se o pronome *tu* ou o pronome *vós*. Reescreva-as na forma negativa.

- a. Fala baixinho. Não falas baixinho. c. Viaja amanhã... Não viages amanhã...
b. Perdoai as nossas falhas! Não perdoeis as nossas falhas! d. Vai ao cinema. Não vós ao cinema.

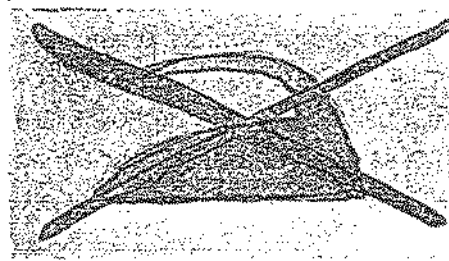
2. Traduza as seguintes mensagens visuais, escrevendo frases com os verbos indicados, no imperativo negativo. Empregue a terceira pessoa do singular.

a. virar, dobrar



Não vire/ dobre/ entre à esquerda.

b. passar



Não passe a ferro.

3. Leia e, se possível, cante com a classe, a música:

Ave, Maria

Ave, Maria
Nos seus andores
Rogai por nós
Os pecadores
Abençoai esta terra morena
Seus rios, seus campos, as noites serenas
Abençoai as cascatas
E as borboletas que enfeitam as matas

Ave, Maria
Cremos em vós
Virgem Maria, rogai por nós
Ouvi as preces, murmúrios de luz
Que aos céus ascendem
E a noite conduz
Conduz a vós
Virgem Maria
Rogai por nós

PAIVA, Vicente & REDONDO, Jayme. *Saudade seresteira*. Belo Horizonte, Leme, 1986. p. 67.

- a. Identifique os verbos que estão no imperativo. *rogai/abençoi/ouvi*
 - b. Em que pessoa gramatical estão essas formas verbais? Na segunda pessoa do plural.
 - c. Essa pessoa gramatical é bastante usual no português do Brasil? Não.
 - d. Por que o autor da letra utilizou essa pessoa gramatical? Espera-se que os alunos percebam que se trata de uma prece semelhante à ave-maria. Nas orações, é costume dirigir-se a Deus ou a um santo na segunda pessoa do plural. No entanto, em algumas comunidades religiosas hoje já se utiliza a terceira pessoa.
4. Em grupo, recortem de jornais e revistas frases em que apareçam verbos no imperativo e cole-as em uma folha. Esses verbos são muito utilizados em mensagens publicitárias. Observem se há mensagens que não obedecem à regra de formação do imperativo. Todas as mensagens deverão ser corrigidas pelo(a) professor(a).

REDAÇÃO

■ Narração, descrição, dissertação

Narrar é contar.

Descrever é caracterizar algum ser por meio de palavras.

Dissertar é expressar um julgamento, um ponto de vista, um parecer, uma opinião.

Quando opinamos sobre algum fato, idéia, proposta, etc., é importante apresentar argumentos ou exemplos que justifiquem nossa opinião, conforme foi visto na Unidade 8.

Identifique em cada um dos trechos seguintes o que predomina: narração, descrição ou dissertação.

- a. "Aproximei-me do quadro, fingindo olhar de perto a técnica do pintor, voltei-me e percebi: o de óculos escuros era cego." *narração*
- b. "Ler para um cego era uma experiência curiosa, porque, embora com algum esforço eu me sentisse no controle do tom e do ritmo da leitura, era todavia Borges, o ouvinte, que se tornava o senhor do texto. Eu era o motorista, mas a paisagem, o espaço que se desenrolava, pertenciam ao passageiro, para quem não havia outra responsabilidade, senão a de apreender o campo visto das janelas." *dissertação*
- c. "— ... esse colete é preso na cintura por uma faixa bem larga de cetim cor-de-rosa, larga mesmo, de quase um palmo, usada como cinto." *descrição*

■ Produção de texto

Observe atentamente o quadro *O escolar (O filho do carteiro – Gamin au képi)*, de Van Gogh, reproduzido à pág. 156.

Descreva esse quadro com o maior número de detalhes possível, como se fosse ler depois para uma pessoa cega. Coloque suas impressões e sensações.

Seu primeiro parágrafo deve ser o último do texto 1 de abertura desta unidade:

— ... um amarrotado boné de carteiro, azul-marinho com debruns dourados na pala e na copa, e tem olhos azuis muito abertos, como que assustado...

A DISSERTAÇÃO ESCOLAR E A ARGUMENTAÇÃO

Dissertar é discorrer sobre um assunto, é expor um conjunto de informações sobre ele, seja explicando ou descrevendo, seja detalhando ou exemplificando.

Se um cientista, por exemplo, escreve sobre por que ocorre seca no Nordeste e utiliza em suas explicações dados geológicos e climáticos comprovados e, ao mesmo tempo, do conhecimento de outros cientistas, então seu texto é dissertativo, pois não há discordância de idéias nem necessidade de convencer os interlocutores. Porém, se o cientista apresenta uma explicação inteiramente diferente para o fenômeno, se sua exposição provoca questionamento, então seu texto é argumentativo.

Na escola, tradicionalmente tem-se desenvolvido o trabalho de produção de um tipo de texto conhecido como dissertação. Porém, esse tipo de texto tem quase sempre características do texto argumentativo, uma vez que ele expressa o ponto de vista do autor sobre um assunto geralmente polêmico e tem a finalidade de persuadir (convencer) o leitor com argumentos. Além disso, normalmente apresenta a estrutura organizada nas três partes convencionais dos textos argumentativos: introdução (com a apresentação da idéia principal ou tese), desenvolvimento e conclusão.

Assim, nas situações escolares em que você se veja diante da solicitação de escrever uma dissertação (geralmente em avaliações ou em exames de seleção), o que se espera é um texto argumentativo, do tipo que você vem regularmente aprendendo em suas aulas de produção de texto.

Professor: Em tese, o texto dissertativo propriamente dito pertence ao grupo dos textos expositivos, como o texto de iniciação científica, o relatório, o verbete de enciclopédia e outros.

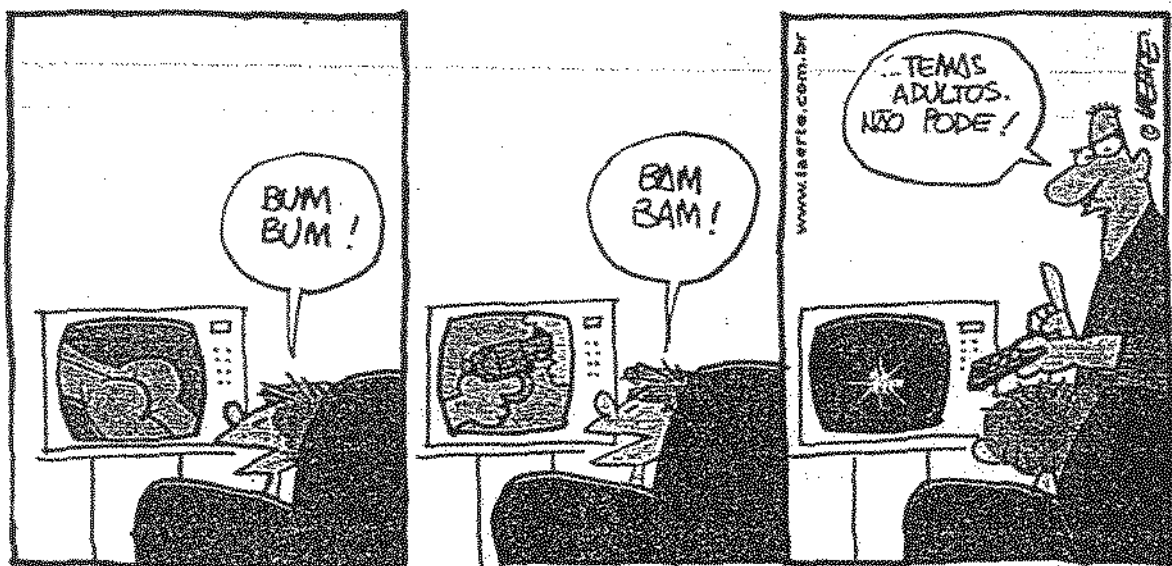
Agora é a sua vez 

A TV tem sido objeto de discussão por parte de educadores, psicólogos, membros do governo e especialistas em comunicação, em virtude da programação que tem levado ao ar, em geral cheia de cenas de sexo e violência, inclusive em horários em que crianças são espectadoras.

Diante disso, muitas pessoas defendem a criação de um órgão que censure a programação; outras preferem medidas mais leves, como a criação de um código de ética a ser respeitado pelos canais; outras, ainda, acham que essa é uma questão que cabe a cada família resolver.

Leia o conjunto de textos a seguir a fim de conhecer diferentes pontos de vista sobre a questão:

LAERTE



(Folha de S. Paulo, 4/6/2000.)

Não cabe a nenhum grupo isoladamente dizer o que ver na TV. A sociedade tem que decidir o que ela quer que a TV, concessão do governo, exiba, a nós e a nossas crianças e adolescentes. A emissora é a concessionária de um bem coletivo, as ondas que percorrem o ar, e o governo ao fazer a concessão age em nome de toda a sociedade. Se não estamos satisfeitos com a programação de nossa TV (eu, pessoalmente, não estou), devemos nos mobilizar, reclamar, exigir. Cada grupo pressionando do seu jeito e cobrando mudanças. O resultado final será uma síntese dos valores de nossa sociedade.

(Sônia Thorstensein, psicóloga. Internet: <http://www.tver.org.br/artigos/sonia2.htm>)

Numa das reuniões do grupo TVer, ano passado, a psicanalista Maria Rita Kehl deu um providencial esclarecimento para os que pensam que não existe censura no Brasil. Ela lembrou que a censura existe, sim, só não é feita pelo Estado, e sim pelas emissoras e por seus donos, que sonegam determinados assuntos ao público. Ou seja, de um certo modo, vivemos sob a privatização também da censura. O que é um escândalo em se tratando de televisão. Não se discute aqui o direito — e mesmo o dever — que cabe a todo editor de selecionar, hierarquizar e, enfim, de editar as informações que divulga. O problema está no modo como isso acontece na televisão, que, aliás, é uma concessão pública. Quando sonega informações, ou quando as emite de modo deliberadamente tendencioso, um canal de TV está violando um direito essencial do telespectador.

(Eugênio Bucci, Internet: <http://www.tver.org.br/artigos/eugenio1.htm>)

Normas que o programa "Domingão do Faustão" criou, depois de ter recebido várias críticas por causa de sua programação:

O decálogo do "Domingão do Faustão"

1. Jamais, em quaisquer circunstâncias, menosprezar o telespectador.
2. Produzir e realizar um programa popular, lúdico e de entretenimento, mas com responsabilidade.
3. Respeitar a família no instante do lazer de domingo.
4. Preservar os valores éticos e morais do telespectador.
5. Repudiar o preconceito em todas as suas formas e manifestações.
6. Promover o cidadão e estimular a cidadania.
7. Buscar sempre a audiência e a liderança com qualidade.
8. Não transformar em espetáculo o erótico, o pornográfico, o bizarro, a tragédia e a miséria humana.
9. Manter como compromisso social do programa critérios inafastáveis de bom gosto, bom senso, clareza e seriedade.
10. Informar e formar.



(Folha de S. Paulo, 6/3/1999.)

A sociedade é capaz de criar organismos que dêem visibilidade aos direitos dos telespectadores. Mais importante do que controlar o que vai dentro da TV é despertar e estimular a capacidade crítica dos telespectadores, principalmente do público infantil, para conviver de forma menos passiva com a televisão. Nesse sentido, a constituição desses grupos, de modo bastante destacado nas escolas, desempenharia um papel relevante.

(Eugênio Buccì, idem.)

E você, o que pensa sobre o tema em debate: Deve haver ou não censura na TV? Tome uma posição — sim, não ou em termos — e, a exemplo do texto “Cultura e sociedade”, produza um texto assertivo escolar, isto é, um texto argumentativo, defendendo seu ponto de vista.

Ao produzir o texto, sugerimos que você siga as orientações que se encontram na página 163, dadas propósito do texto argumentativo. Escreva levando em conta o perfil dos interlocutores: o professor, colegas da sua e de outras classes, professores e funcionários da escola. Procure escrever de modo a atrair a atenção deles e levá-los à reflexão crítica sobre o tema.

Concluído o texto, dê a ele um título interessante e faça uma revisão cuidadosa, seguindo as orientações do boxe Avalie seu texto argumentativo, que se encontra na página 163, e reescreva-o se necessário.

Em seguida, reúna-se com os colegas de seu grupo e troquem o texto, de modo que um leia o do outro e faça sugestões. Se achar conveniente, refaça o texto a partir das sugestões e exponha-o, em um mural, para que todos possam lê-lo.

Professor: Se achar conveniente, promova a exposição desses textos, junto com os que serão produzidos no capítulo seguinte.

Para escrever com coerência e coesão

A ARTICULAÇÃO (I)

Leia este texto:

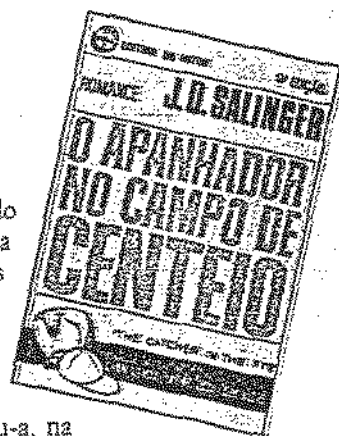
JOVEM CINQUENTÃO

Como se mede a importância de um livro? Há os que se impõem pelo valor do enredo; há os que vencem o critério do tempo pela excelência da linguagem; há os que flagram e desenham para sempre tipos humanos de certo tempo e lugar; há ainda os que, por uma misteriosa combinação de fatores, acabam influenciando o futuro.

O *apanhador em campo de centeio* (*The catcher in the rye*), de Jerome David Salinger, está neste caso. Lançado há 50 anos no calor do pós-guerra, aproveitou-se do nascimento da cultura jovem e potencializou-a, na história de Holden Caulfield, adolescente que é expulso de um prestigioso colégio, às vésperas do Natal, e volta para casa, em Nova York. O sofrido e variado percurso entre a escola, com sua ética superada aos olhos do jovem, e a casa da família, idem, é o recheio da novela.

O livro (publicado no Brasil pela Editora do Autor) acertou em cheio a sensibilidade “teen”. Sabemos desde as primeiras linhas que Holden está internado num hospital e que dali vai desfiar suas lembranças, na ordem em que aconteceram, sem dourar nenhuma passagem.

Quem não se comove com a sinceridade do jovem? É impossível não sentir uma ponta de agradável melancolia com as observações de Holden, como “É gozado, os adultos ficam horríveis quando estão dormindo de boca aberta, mas as crianças não, elas continuam cem por cento”. Há exatos 50 anos, Salinger fotografou seu futuro, a nossa cara.



(Superinteressante, out. 2001.)

O NUMERAL

Professor: A fim de motivar a classe e introduzir o assunto de forma lúdica, faça, antes de iniciar a atividade, aquela brincadeira dos números e dos elefantes. Você começa cantando "Um elefante incomoda muita gente..." e, em seguida, um aluno indicado continua, dizendo: "Dois elefantes incomodam muita gente...". Em seguida, você diz: "Três elefantes incomodam muita gente...", e outro continua, repetindo a palavra incomodam três vezes, e assim sucessivamente, até que um determinado aluno não consiga falar num só "e" ego toda a frase ou então quando erre o número de vezes da palavra incomodam.

CONSTRUINDO O CONCEITO

Leia estas tiras:

OITOCENTOS E SETENTA E TRÊS MILHÕES...



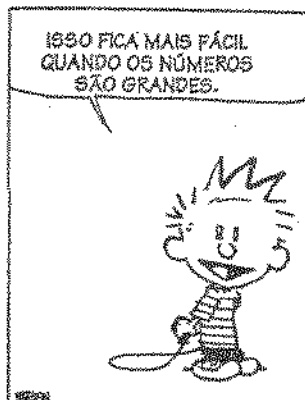
...QUATROCENTOS E NOVENTA E UM MIL...



...SEISCENTOS E TRINTA E DOIS!



ISSO FICA MAIS FÁCIL QUANDO OS NÚMEROS SÃO GRANDES.



(Bill Watterson, Os dias estão simplesmente lotados. São Paulo: Best News, 1995. v. 2, p. 68.)

O PRIMEIRO PORQUINHO FEZ A SUA CASA DE PALHA E O LOBO DESTRUIU



O SEGUNDO PORQUINHO FEZ A SUA CASA DE MADEIRA E O LOBO DESTRUIU



O TERCEIRO PORQUINHO FOI MAIS ESPERTO E FEZ A SUA CASA DE MATERIAL, MAS NÃO TEME NENHUM OF FRAQUEZINHA E DESCOBRIU O CONTRATO DO LOBO



(Luis Fernando Veríssimo, As aventuras da Família Brasil. Porto Alegre: L&PM, 1993. p. 10.)

1. Na 1ª tira, Calvin diz que é mais fácil pular corda quando os números são grandes. Ele tem razão? Explique por quê. Sim, pois ele gasta mais tempo para falar cada número e, por isso, pode levar mais tempo ao dar os pulos.

2. Calvin está contando quantos saltos ele deu ao pular corda.

a) Que palavras expressam essa quantidade? oitocentos e setenta e três milhões, quatrocentos e noventa e um mil, seiscientos e trinta e dois

b) Como você escreveria essa mesma quantidade usando algarismos (da matemática)? 873 491 632

c) Na sua opinião, Calvin começou essa contagem do zero? Por quê?

Provavelmente não, pois teria ficado cansado antes de chegar a esse número.

3. Na 2ª tira, o avô está lendo para o neto a história Os três porquinhos. Por que, no final da tira, o neto chama a atenção do avô?

Porque o avô muda a história. Professor: Lembre aos alunos que o avô certamente está misturando os problemas da compra de casa própria da atualidade à história dos porquinhos.

4. Para contar o que cada um dos porquinhos fez, o avô conta numa ordem, numa sequência.

a) Quem fez uma casa de palha? O primeiro porquinho.

b) Quem fez uma casa de madeira? O segundo porquinho.

c) E quem fez uma casa de material (tijolo e cimento)? O terceiro porquinho.

CONCEITUANDO

Como você viu, existem na língua palavras que expressam a idéia de quantidade, como um, três, vinte, etc. Essas palavras são chamadas de numerais. Na tira de Calvin, a expressão oitocentos e setenta e três milhões, quatrocentos e noventa e um mil, seiscentos e trinta e dois é um numeral. Já a forma numérica 873 491 632 é formada por algarismos, isto é, por símbolos utilizados na matemática.

Na 2ª tira, o avô, ao contar a história, fala da sequência da construção das casas. As palavras primeiro, segundo e terceiro indicam a ordem em que as casas foram construídas. Essas palavras também são numerais.

Assim, concluímos:

Numeral é a palavra que expressa a idéia de quantidade ou de posição numa determinada sequência.

CLASSIFICAÇÃO DOS NUMERAIS

Os numerais podem ser:

cardinais

São os numerais que apenas nomeiam o número dos seres:

Havia três porquinhos morando na floresta.

ordinais

São os numerais que indicam a posição em uma determinada sequência:

"O segundo porquinho fez a sua casa de madeira."

multiplicativos

São os numerais que indicam o número de vezes pelo qual uma quantidade é multiplicada:

Ele come o triplo que você. (três vezes)

fracionário

São os numerais que indicam o número de vezes pelo qual uma quantidade é dividida:

Vou ficar com um terço dos bombons da caixa.

...SEISCENTOS E TRINTA
E **DOIS!**



CATORZE OU QUATORZE?

As duas formas podem ser empregadas indiferentemente. O mesmo não é válido, entretanto, para "cincoenta", forma empregada no passado; hoje, emprega-se apenas cinquenta.

Eis um quadro básico de algarismos e numerais, para consulta:

ALGARISMOS		NUMERAIS	
Árabicos	Romanos	Cardinais	Ordinais
1	I	um	primeiro
2	II	dois	segundo
3	III	três	terceiro
4	IV	quatro	quarto
5	V	cinco	quinto
6	VI	seis	sexto
7	VII	sete	sétimo
8	VIII	oito	oitavo
9	IX	nove	nono
10	X	dez	décimo
11	XI	onze	décimo primeiro ou undécimo
12	XII	doze	décimo segundo ou duodécimo
13	XIII	treze	décimo terceiro
14	XIV	catorze ou quatorze	décimo quarto
15	XV	quinze	décimo quinto
16	XVI	dezesseis	décimo sexto
17	XVII	dezesete	décimo sétimo
18	XVIII	dezoito	décimo oitavo
19	XIX	dezenove	décimo nono
20	XX	vinte	vigésimo
21	XXI	vinte e um	vigésimo primeiro
30	XXX	trinta	trigésimo
40	XL	quarenta	quadragésimo
50	L	cinquenta	quinquagésimo
60	LX	sessenta	sexagésimo
70	LXX	setenta	septuagésimo
80	LXXX	oitenta	octogésimo
90	XC	noventa	nonagésimo
100	C	cem	centésimo
200	CC	duzentos	ducentésimo
300	CCC	trezentos	tricentésimo
400	CD	quatrocentos	quadringentésimo
500	D	quinhentos	quingentésimo
600	DC	seiscentos	seiscentésimo ou sexcentésimo
700	DCC	setecentos	setingentésimo
800	DCCC	oitocentos	octingentésimo
900	CM	novecentos	noningentésimo ou nongentésimo
1 000	M	mil	milésimo

Exercício

Escreva por extenso os numerais indicados por algarismos. Consulte o quadro de algarismos e numerais, se necessário.

- Já foram contratados 600 homens para iniciar as obras. *seiscentos*
- Em 60 minutos estaremos aí. *sessenta*
- Hoje é 1º de maio, é feriado. *primeiro*
- Fui o 253º na corrida de São Silvestre. *ducentésimo quinquagésimo terceiro*
- Havia 16 ou 17 pessoas na fila. *dezasseis — dezassete*
- No século XIX, eram muito diferentes os costumes e a moda. *o nono século*
- Abram o livro no 12º capítulo. *doze*
- Quanto será $\frac{1}{3}$ de 50? um terço — *cinquenta*
- Estou na 87ª posição da competição. *oitogésima sétima*
- Este antigo edifício traz a inscrição MDCCLXXVI. *mil, seiscentos e setenta e seis*

VOCÊ SABIA?

Na indicação do primeiro dia do mês, deve-se empregar o ordinal: *primeiro de maio, primeiro de janeiro*. Nos demais dias emprega-se o cardinal: *dois de maio, vinte de janeiro*. Nomes de meses, como se vê, devem ser sempre grafados com letra minúscula.

O NUMERAL NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO

Você já tomou um “vampiro enganado”? Essa é uma receita que o Menino Maluquinho inventou. Veja:

VAMPIRO ENGANADO

Ingredientes

- 1 copo de suco de uva
- 1 cenoura raspada e cortada em pedaços
- 1 tomate maduro
- 1 laranja descascada e cortada em pedaços, sem semente

Modo de Fazer

- 1 — Coloque no liquidificador a laranja e a cenoura e triture bem.
- 2 — Acrescente o tomate e o suco de uva.
- 3 — Junte dois ou três cubos de gelo e uma colher de sopa de açúcar.
- 4 — Desligue o aparelho e passe a bebida por um coador para retirar as fibras que tenham ficado.

— Sirva em copos altos.

(Ziraldo. O livro de receitas do Menino Maluquinho, cit. p. 18.)

1. A receita é organizada em duas partes: a dos ingredientes e a do modo de fazer.

- Que tipo de informação encontramos na primeira parte? *A informação sobre os produtos necessários para fazer o “vampiro enganado”.*
- E na segunda? *A informação sobre o modo de fazer com esses produtos, ou seja, como fazer o “vampiro enganado”.*

2. Na primeira parte da receita, encontramos vários algarismos. Na sua opinião, por que foram empregados algarismos em vez de numerais?

É mais fácil escrever algarismos e eles são rápidos e organizam melhor as informações.

PARA QUE SERVEM OS NUMERAIS?

Os numerais atendem a uma necessidade humana de expressar com precisão quantidades ou grandezas numéricas, de ordenar, de organizar. Caso não houvesse os numerais, já imaginou como seria difícil responder a uma simples pergunta como esta: “Quantos anos você tem?”.

3. Num dos itens do Modo de fazer, encontramos alguns numerais.

a) Identifique-os. dois, três, uma

b) Por que você acha que o gelo e o açúcar não foram mencionados na parte Ingredientes?

Resposta pessoal. Talvez porque sejam ingredientes que a maior parte das casas tem no dia-a-dia.

4. Compare a palavra uma de "uma colher de sopa de açúcar" à palavra um de "um coador".

a) Qual dessas palavras é numeral? Como você sabe isso?

Uma de "uma colher de sopa de açúcar", pois ela indica quantidade desse item, do mesmo modo que dois e três em "dois ou três colheres de gelo".

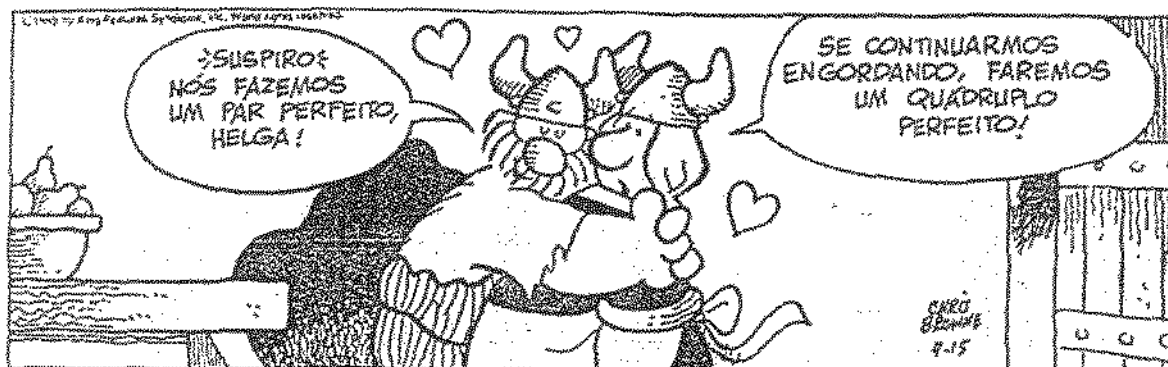
b) Qual dessas palavras é artigo indefinido? Por quê?

Um de "um coador", pois a palavra não expressa aqui a noção de quantidade: trata-se de um coador qualquer.

5. As receitas em geral são textos que apresentam muitos algarismos ou numerais. Porque você acha que isso acontece? Porque o sucesso da receita depende de quantidades exatas.

Linguagem e interação

1. Leia este quadrinho, de Dik Browne:



(Folha de S. Paulo, 11/9/1995.)

a) Às vezes a palavra um é numeral e outras vezes é artigo indefinido. Nos dois empregos acima, você acha que um é artigo ou numeral? Por quê?

Artigo indefinido, pois ela se refere a um par e a um quádruplo quaisquer.

b) Identifique no quadrinho um numeral multiplicativo.

c) Identifique uma palavra que, mesmo sendo substantivo, passa uma noção numérica.

b) É a palavra quádruplo, que está substantivada pelo artigo.

c) É o substantivo par.

Leia a piadinha a seguir:

O professor:	— Me dê exemplos de alguns quadrúpedes, Joãozinho.
O aluno:	— Um burro, um cachorro, duas galinhas.

Você acha que Joãozinho, em sua resposta, empregou duas vezes o artigo ou o numeral um? Como você chegou a essa conclusão? O numeral, isso fica claro na comparação com duas ou "duas galinhas".

3. Você conhece esta cantiga de roda?

Teresinha de Jesus,
De uma queda foi ao chão.
Acudiram três cavalheiros
Todos três, chapéu na mão.

O primeiro foi seu pai,
O segundo, seu irmão.
O terceiro foi aquele
Que a Teresa deu a mão.

(Nelson Albiuss, *Cantigas da Choralina*,
3. ed. São Paulo: Paulinas, 1999, p. 6.)



- Que tipos de numerais foram empregados no texto? Cardinais e ordinais.
- Três cavalheiros socorreram Teresa, mas não ao mesmo tempo. O que os numerais da 2ª estrofe indicam? Indicam a sequência, a ordem em que se deu o socorro, isto é, quem foi o primeiro, o segundo e o terceiro cavalheiro a socorrer Teresa.
- Apesar da ajuda de três cavalheiros, Teresa deu a mão somente a um deles. Por que você acha que isso ocorreu? Provavelmente porque era seu namorado ou porque ela se apaixonou por ele.

Divirta-se

O avô do Menino Maluquinho "boiou" nas gírias. E você? Será que está mais por dentro que ele? Faça o teste abaixo e veja se está bem "antenido" nas gírias atuais.

1 se amarrar

- Gostar muito.
- Não crescer.
- Se acostumar.
- Enfrentar.
- Encontrar.



2 mane

- Amigo.
- Estrangeiro.
- Sujeito pouco inteligente.
- Homem alto.
- Homem de má aparência.



3 roubada

- Perdida.
- Situação muito desagradável.
- Festa.
- Aparição.
- Achado.

4 pagar mico

- Gargalhar.
- Dar vexame.
- Adquirir algum hábito que está na moda.
- Ser o último a sair da festa.
- Ficar chateado.

5 dar mole

- Facilitar.
- Pagar mico.
- Perguntar.
- Jogar bola.
- Fazer que não entendeu.

6 farofada

- Comemoração.
- Refeição leve de verão.
- Comportamento inadequado na praia, incluindo a sujeira e o estardalhaço.
- Passeio no farol.
- Barucada.



Resposta: 1-a, 2-c, 3-b, 4-b, 5-a, 6-c

(Revista do Menino Maluquinho, nº 10, p. 8.)

5. O texto apresenta três estrofes. De que parte do dia cada uma delas trata? 1.ª estrofe: do amanhecer; 2.ª: do meio-dia; 3.ª: da noite.
6. Como o povo desse lugar se manifesta para saudar os astros? Manifesta-se cantando e dançando. Na falta dos astros, cria
7. O sujeito das ações de cantar, chorar e dançar é a gente.
 - a) A quem se refere essa expressão no contexto da canção? Refere-se ao povo de um lugar, conforme indica o título da canção e o contexto.
 - b) Compare a história de Rubem Alves com a canção de Caetano. Os galos daquele texto correspondem às pessoas que, na canção, saúdam o nascer do sol e da lua. E o galo-poeta, que canta a beleza ou a poesia do nascer do sol, a quem corresponde na canção? À pessoa da canção, que canta nos versos a relação mágica existente entre seu canto e os astros.

■ A LINGUAGEM DO TEXTO

1. Observe a palavra destacada neste trecho: "E todos ficavam biqui/abertos e respeitosos". O autor inventou um neologismo, isto é, uma palavra nova, que não existe na língua. Para fazer isso, ele apenas modificou o início de outra palavra, essa sim existente na língua.
 - a) Qual é essa outra palavra? biqui/aberto
 - b) O que as duas palavras significam? Em estado de espanto.
2. No texto, o autor também empregou palavras criadas a partir da união de outras duas: galo-pai e galo-avô. Seguindo o exemplo de Rubem Alves, invente você também palavras a partir da junção de outras existentes na língua. Se quiser, aproveite estas sugestões: galo, madrugada, sol, canto, montanha, poeta, bichos. Ou crie livremente.



Trocando idéias

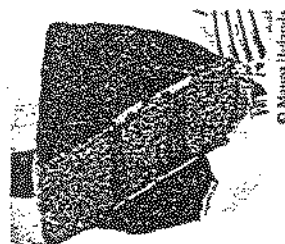
1. Imagine a sequência da história contada no texto lido. Você acha que o galo será bem-aceito na comunidade em seu novo papel de poeta? Por quê?
2. Conforme vimos, o narrador lamenta que o galo tivesse parado de cantar, porque seu canto, diz ele, "é tão bonito". Na visão do narrador, o que o canto do galo proporciona?
3. No texto se lê que os bichos descobriram "que não precisavam do galo para que o sol nascesse. O sol nascia de qualquer forma". E o galo-poeta, é necessário? A sociedade precisa de artistas? Por quê? Para quê?

Lendo textos do cotidiano

Leia esta receita:

BOLO DE ACHOCOLATADO

Preparo: 20 min
Cozimento: 45 min
Rendimento: 12 porções



Ingredientes

PARA A MASSA

- 5 ovos
- 200 g de manteiga
- 2 xícaras de açúcar
- 2 1/2 xícaras de farinha de trigo
- 12 colheres de sopa de achocolatado
- 1 colher de chá de bicarbonato de sódio
- 1 pitada de sal
- 1/2 colher de chá de essência de baunilha
- 1 xícara de leite coalhado (esprema o suco de um limão no leite fervente)

PARA A COBERTURA

- 1 xícara de achocolatado
- 100 g de manteiga
- 1 xícara de leite
- 2 xícaras de açúcar
- 1 pitada de sal

Modo de fazer

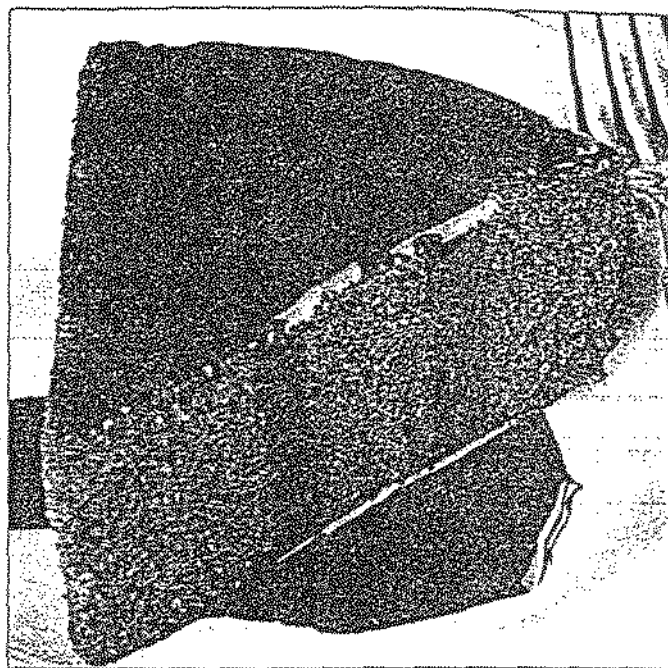
Em uma tigela, bata os ovos até espumarem. Em outro recipiente, bata a manteiga e o açúcar, junte os ovos e reserve.

Peneire a farinha, o achocolatado, o bicarbonato e o sal. Junte a baunilha, o creme de ovos e o leite coalhado. Misture.

Unte uma fôrma de abrir de 20 cm de diâmetro e despeje a massa. Leve ao forno moderado (170 °C) preaquecido, por 45 minutos ou até que espetando um palito ele saia limpo. Deixe amornar e desenforme.

Misture os ingredientes da cobertura e leve ao fogo até atingir a consistência de mingau firme. Espalhe ainda quente sobre o bolo. Corte em fatias e sirva.

(Cozinha fácil, nº 14.)



A receita é um tipo de texto usado em mais de uma área do conhecimento. Na medicina, por exemplo, pode ser uma fórmula para a preparação de um medicamento ou a indicação por escrito de remédios que o paciente deve tomar.

- A que área do conhecimento diz respeito a receita "Bolo de achocolatado"? A da culinária.
- Qual é a finalidade dessa receita? Ensinar a preparar um bolo com achocolatado.

Essa receita tem duas partes bem-definidas: ingredientes e modo de fazer. A primeira parte relaciona os ingredientes e indica as quantidades necessárias para fazer o bolo. Nessa receita, em que medidas as quantidades vêm indicadas? Em gramas, xícaras, colheres, pitadas.

Uma receita indica minuciosamente a quantidade de ingredientes e ensina, passo a passo, como preparar um prato. No modo de fazer, observe o emprego dos verbos.

- O que eles expressam: uma ordem ou uma dúvida? Uma ordem. Porque, para alcançar o resultado esperado, a pessoa deve seguir a receita.
- Na sua opinião, por que na receita os verbos empregados expressam isso? Porque, para alcançar o resultado esperado, a pessoa deve seguir a receita.

Observe a linguagem da receita. Que tipo de variedade lingüística foi empregada: a variedade padrão da língua ou uma variedade não padrão? A variedade padrão.

5. Além dos ingredientes e do modo de fazer, uma receita pode apresentar outras informações.

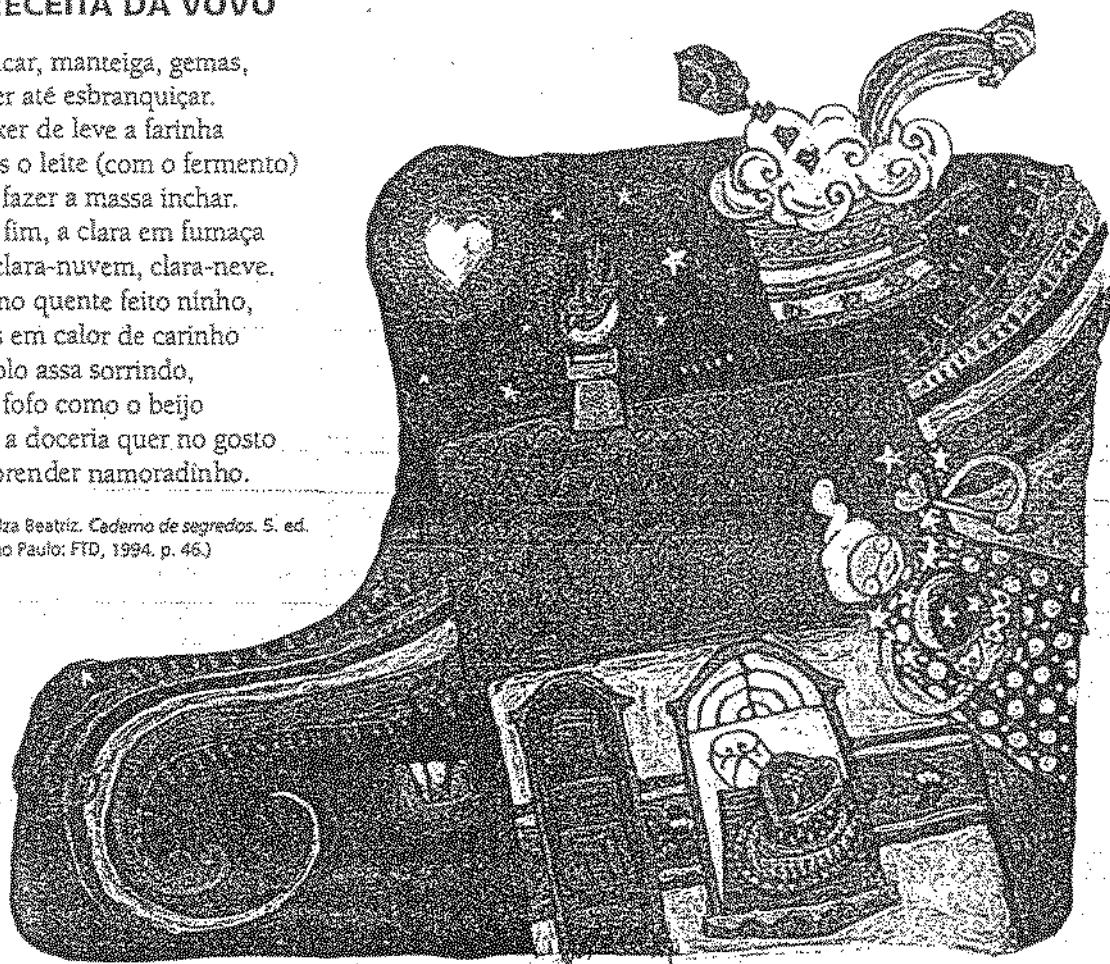
- Se quisermos servir esse bolo no lanche da tarde, às 15 h e 30 min, até que hora deveremos começar a prepará-lo? *Até as 14 h e 25 min, pois são necessários 20 minutos para o preparo e 45 minutos para o cozimento.*
- Se quisermos servir o bolo para quatro crianças, quantas fatias caberão a cada uma? *Não.*

6. Leia, agora, esta outra receita:

RECEITA DA VOVÓ

Açúcar, manteiga, gemas,
bater até esbranquiçar.
Mexer de leve a farinha
mais o leite (com o fermento)
pra fazer a massa inchar.
Por fim, a clara em fumaça
— clara-nuvem, clara-neve.
Forno quente feito ninho,
pois em calor de carinho
o bolo assa sorrindo,
fica fofo como o beijo
que a doceria quer no gosto
de prender namoradinho.

(Elza Beatriz. *Caderno de segredos*. 5. ed.
São Paulo: FTD, 1994. p. 46.)



Compare a receita do “Bolo de achocolatado” com a “Receita da vovó” e troque idéias com os colegas:

- Em que elas se assemelham? *Ambas apresentam ingredientes e modo de fazer e formas verbais que expressam ordem. Professora: Na “Receita da vovó”, o infinitivo tem valor de imperativo.*
- O que elas têm de diferente? *Na receita do “Bolo de achocolatado”, há a indicação minuciosa sobre a quantidade dos ingredientes e a maneira de prepará-lo; a linguagem é precisa e direta. A “Receita da vovó” é um poema, e escrito em versos e pressupõe a rima; os ingredientes e o modo de fazer não são indicados com precisão; há o uso das invenções e a linguagem é figurada.*

7. Agora é a sua vez de inventar uma receita. Escolha uma das sugestões a seguir (ou invente outra):

- receita para ser um filho legal
- receita para sonhar
- receita para guardar segredo
- receita para ser um craque

Seguindo a estrutura do “Bolo de achocolatado”, invente os ingredientes e o modo de fazer e relacione-os de modo a resultar uma receita coerente. Dê um título sugestivo a sua receita e leia-a para a classe.

3. No 2º parágrafo, a autora diz: "Desde os primeiros meses de idade, você só pensa em uma coisa: fazer apenas o que quer".

a) A quem se refere a palavra você desse trecho? Alguém do futuro da autora

b) No contexto, essa palavra particulariza ou generaliza o interlocutor? Que palavra ou expressão poderia substituir o pronome você, sem alteração de sentido? Generaliza. Caso o pronome você pudesse ser substituído por o ser humano, o homem.

Trocando idéias

1. O texto discute o desejo do ser humano de ser livre. E você? Você também se sente oprimido e gostaria de ser livre? Em caso afirmativo, livre de quê?

2. Para você, o que é a liberdade?

3. Coloque-se no lugar de seus pais.

a) Você criaria seus filhos de modo diferente daquele em que vem sendo criado? Em caso afirmativo, diferente em que aspectos?

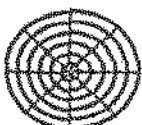
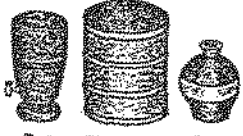
b) Na sua opinião, os limites que os pais geralmente estabelecem (condições para sair, horário para chegar, etc.) são manifestações de amor ou de opressão? Por quê?

Lendo textos do cotidiano

Nos últimos anos, a dengue se tornou um sério problema de saúde pública, chegando a ser epidêmica no verão de 2002.

Leia este folheto, distribuído gratuitamente pelo governo do Estado de São Paulo, em novembro de 1999:

CRIANDO O PERIGO

 Vasos com pratos	 Plantas criadas em água	 Vasos de flores ornamentais	EM CASA DESOCUPADA		
			 Pia e tanque	 Box e banheira	 Vaso sanitário
 Raios pouco utilizados			 Caixa d'água destampada		 Cathas entupidas
			 Bebedouros de animais domésticos		
 Potes, filtros, garrafas e latões de água			 Baldez, bacias, garrafas e vasilhas em geral		 Pneus usados
			 Lixo		



1. Na 2ª página do folheto, lê-se: "Exterminando o mosquito da dengue" Transmite a idéia de uma ação contínua, que está ocorrendo no momento em que o leitor está lendo o folheto

- O emprego do gerúndio exterminando transmite a idéia de uma ação que chegou ao fim ou de uma ação contínua, que está ocorrendo no momento em que o leitor está lendo o folheto?
- Leia estes títulos de notícias, publicadas no jornal O Estado de S. Paulo, em 2002.

"Rio pode ter dia D no combate à dengue" (19/2/02)

"Hemorrágica: 1º morie por vírus no Estado de SP" (19/2/02)

"Briga atrapalha combate à dengue, diz ministro" (25/2/02)

"Um brasileiro que sabe tudo sobre o mosquito. Nos EUA" (25/2/02)

"50 mil saem às ruas contra a dengue no Rio" (9/3/02)

Comparando a data em que o folheto foi distribuído com as datas dos títulos das notícias, o emprego do gerúndio ainda é, nos dias de hoje, adequado? Por quê? Sim, porque o extermínio do mosquito ainda não ocorreu e continua sendo um problema de saúde pública.

2. A página do interior do folheto divide-se em duas partes: "Criando o perigo" e "Exterminando o perigo". Na 1ª parte, são mostrados os locais onde o mosquito pode ser criado. Observe a 2ª parte.

É instrucional, porque ensina como exterminar os criadouros do mosquito da dengue.

- O texto que ela apresenta é científico, argumentativo ou instrucional? Por quê?
- Observe as formas verbais empregadas nessa parte. Em que modo elas estão? Por que, na sua opinião, foi empregado esse modo verbal no folheto? É o modo imperativo, esse modo verbal foi empregado pelo fato de ser o que expressa uma ordem ou pedido.

3. Ao se produzir um texto, leva-se em conta a situação de produção. Embora o folheto faça parte de uma campanha de combate à dengue, em nenhum momento ele explica o que é dengue nem como ela é transmitida.

Como a dengue contra a dengue já é antiga e tem sido amplamente divulgada pela imprensa escrita e falada, quem produziu o folheto conta com o conhecimento prévio da população sobre o que é a dengue e como ela é transmitida.

- Por que você acha que isso acontece? Porque o mosquito da dengue é criado em águas paradas.
- Por que o folheto insiste em instruir sobre os cuidados com a água?
- O folheto faz uso da linguagem verbal e não verbal. Que elemento não verbal do folheto indica a causa e a forma de transmissão da doença? O desenho da mosca.
- Com base nas informações veiculadas pelo noticiário e outras fontes, troque idéias com os colegas: O que é dengue? Como ela é transmitida e quais são seus sintomas?

É uma doença infecciosa produzida por vírus, transmitida pela picada do mosquito. Seus sintomas são: febre, dores musculares, comprometimento de vias aéreas superiores, febre, etc.

Linguagem oral

Em 1959, a Organização das Nações Unidas — ONU — aprovou a **DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DA CRIANÇA**: são dez princípios que definem os direitos de todas as crianças do mundo.

A ONU definiu a *criança* como uma pessoa com menos de 18 anos.

Vejam a Declaração na p. 110. O professor vai lê-la em voz alta, acompanhem a leitura.

① O professor vai dividir a turma em dez grupos.

Cada grupo vai responsabilizar-se por um dos dez direitos da *Declaração dos Direitos da Criança*: com a orientação do professor, distribuam os dez direitos pelos dez grupos.

② Cada grupo deve:

- ◆ Ler, interpretar, discutir o direito que lhe coube.
- ◆ Procurar (na memória, nos jornais, nas revistas, em conversa com adultos, etc.) exemplos que mostrem se o "seu" direito tem sido ou não tem sido respeitado no Brasil, no mundo. O grupo pode usar fotos, recortes de jornais, de revistas, para ilustrar seus exemplos.
- ◆ Preparar, para o professor e a turma, uma exposição da análise feita:
 - O grupo deve fazer um roteiro para orientar a exposição, distribuir as partes do roteiro pelos membros do grupo, de modo que todos possam falar, durante a exposição.
 - Se o grupo tiver conseguido fotos, recortes, deve planejar como apresentá-los durante a exposição.

LINGUAGEM ORAL

O objetivo da atividade é desenvolver as habilidades de expor algo oralmente, em situação formal, orientando-se por roteiro. A atividade desenvolve também habilidades de leitura e interpretação de texto oficial e ainda habilidades de produção de texto escrito: roteiro.

A leitura oral da Declaração pelo professor visa a que os alunos adquiram uma visão do conjunto dos direitos.

Sugestão: Antes de dar início ao trabalho de grupo, convém ler com os alunos todas as instruções, a fim de que tenham uma visão de conjunto da atividade.

1. A distribuição pode ser feita por sorteio dos direitos pelos grupos ou por um sorteio dos grupos que defina a ordem a ser seguida para que cada grupo escolha o direito que prefere estudar.

2. Como a interpretação de alguns dos direitos pode ser um pouco difícil, convém que os grupos realizem pelo menos a primeira parte da atividade (leitura, interpretação, discussão dos direitos) em sala de aula, para que o professor possa auxiliá-los e orientá-los, quando necessário.

- ③ Cada grupo expõe, para o professor e a turma, sua análise do direito que lhe coube, obedecendo à distribuição das partes entre seus membros. Sigam a ordem em que aparecem os direitos na *Declaração dos Direitos da Criança*.

Após a apresentação de cada grupo, a turma, com a orientação do professor, discute as idéias, pede esclarecimentos, acrescenta informações e exemplos.



ATENÇÃO!

- Na exposição, não leiam as anotações feitas pelo grupo, apenas orientem-se pelo roteiro.
- Exponham com clareza, com seriedade: não se trata de uma conversa com a turma, mas de uma apresentação formal do estudo feito pelo grupo.
- Ouçam com atenção e respeito a exposição dos colegas.
- Durante as discussões, peçam a palavra e esperem sua vez de falar.



DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DA CRIANÇA (versão simplificada)

Primeiro: Todas as crianças, sem exceção, devem usufruir dos direitos desta Declaração, sem qualquer distinção ou discriminação por motivo de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, situação econômica, ou qualquer outra condição, sua ou de sua família.

Segundo: A criança terá proteção especial, oportunidades e facilidades, de modo que possa desenvolver-se física, mental, moral, espiritual e socialmente, de forma saudável e natural, em condições de liberdade e dignidade.

Terceiro: A criança terá direito, desde o seu nascimento, a um nome e a uma nacionalidade.

Quarto: A criança terá direito a crescer e desenvolver-se com boa saúde; para isso, deverão ser proporcionadas tanto a ela quanto à sua mãe atenção e proteção. A criança terá direito a alimentação, habitação, recreação e assistência médica adequadas.

Quinto: A criança incapacitada física, mental ou socialmente terá direito a tratamento, educação e cuidados especiais exigidos para o seu caso particular.

Sexto: A criança deverá crescer sob os cuidados e responsabilidades de seus pais, num ambiente de afeto, de segurança moral e material. Apenas em situações especiais a criança poderá ser separada de sua mãe. A sociedade e as autoridades públicas terão a obrigação de cuidar da criança sem família, ou carente de meios adequados para a sua sobrevivência.

Sétimo: A criança terá direito à educação escolar, gratuita e obrigatória, pelo menos nas etapas iniciais. Terá direito a uma educação que promova sua cultura geral, desenvolva sua individualidade e seu senso de responsabilidade social e moral.

Oitavo: A criança terá o direito de ser socorrida e de receber proteção especial em primeiro lugar, em situações de emergência.

Nono: A criança deverá ser protegida contra qualquer forma de abandono, crueldade e exploração. Não deve trabalhar antes de uma idade mínima adequada e, em nenhum caso, deve exercer qualquer tipo de ocupação ou emprego que possa prejudicar seu desenvolvimento físico, mental ou moral.

Décimo: A criança deverá ser educada num ambiente de compreensão, de tolerância, de amizade entre os povos, de paz e de fraternidade universal, e com plena consciência de que seus conhecimentos e suas aptidões devem ser postos a serviço de seus semelhantes.

TÍTULO III
CAPÍTULO II
DA PREVENÇÃO ESPECIAL

Seção I

**DA INFORMAÇÃO, CULTURA, LAZER, ESPORTES,
DIVERSÕES E ESPETÁCULOS**

Art. 74. O Poder Público, através do órgão competente, regulará as diversões e espetáculos públicos, informando sobre a natureza deles, as faixas etárias a que não se recomendem, locais e horários em que sua apresentação se mostre inadequada.

Parágrafo único. Os responsáveis pelas diversões e espetáculos públicos deverão afixar, em lugar visível e de fácil acesso, à entrada do local de exibição, informação destacada sobre a natureza do espetáculo e a faixa etária especificada no certificado de classificação.

Art. 75. Toda criança ou adolescente terá acesso às diversões e espetáculos públicos classificados como adequados à sua faixa etária.

Parágrafo único. As crianças menores de 10 (dez) anos somente poderão ingressar e permanecer nos locais de apresentação ou exibição quando acompanhadas dos pais ou responsável.

Art. 76. As emissoras de rádio e televisão somente exibirão, no horário recomendado para o público infanto-juvenil, programas com finalidades educativas, artísticas, culturais e informativas.

Parágrafo único. Nenhum espetáculo será apresentado ou anunciado sem aviso de sua classificação, antes de sua transmissão, apresentação ou exibição.

Art. 77. Os proprietários, diretores, gerentes e funcionários de empresas que explorem a venda ou aluguel de fitas de programação em vídeo cuidarão para que não haja venda ou locação em desacordo com a classificação atribuída pelo órgão competente.

Parágrafo único. As fitas a que alude este artigo deverão exhibir, no invólucro, informação sobre a natureza da obra e a faixa etária a que se destinam.

Art. 78. As revistas e publicações contendo material impróprio ou inadequado a crianças e adolescentes deverão ser comercializadas em embalagem lacrada, com a advertência de seu conteúdo.

Parágrafo único. As editoras cuidarão para que as capas que contenham mensagens pornográficas ou obscenas sejam protegidas com embalagem opaca.

Art. 74. A classificação determinada pelo Ministério da Justiça é: programas livres, programas não recomendados para menores de 12 anos, não recomendados para menores de 14 anos, não recomendados para menores de 16 anos, não recomendados para menores de 18 anos.

Art. 75. Horários recomendados pelo Ministério da Justiça: até às 20h, para menores de 12 anos; até às 21h, para menores de 14 anos; até às 23h, para menores de 18 anos.

Art. 77. Ver observação ao Art. 74.

Art. 79. As revistas e publicações destinadas ao público infanto-juvenil não poderão conter ilustrações, fotografias, legendas, crônicas ou anúncios de bebidas alcoólicas, tabaco, armas e munições, e deverão respeitar os valores éticos e sociais da pessoa e da família.

Art. 80. Os responsáveis por estabelecimentos que explorem comercialmente bilhar, sinuca ou congêneres ou por casas de jogos, assim entendidas as que realizem apostas, ainda que eventualmente, cuidarão para que não seja permitida a entrada e a permanência de crianças e adolescentes no local, afixando aviso para orientação do público.

LINGUAGEM ORAL

Quanto ao tema, o objetivo é que os alunos desenvolvam a reflexão sobre limites de idade a que os adolescentes estão sujeitos, iniciada no Texto 3. Como atividade de Linguagem Oral, o objetivo é, no trabalho de grupo, desenvolver habilidades de interação oral com colegas, em situação de estudo, e, na exposição, habilidades de expor oralmente, em situação formal, orientando-se por roteiro.

Sugestão: Antes de dar início ao trabalho de grupo, convém ler com os alunos todas as instruções, a fim de que tenham uma visão de conjunto da atividade.

1. A distribuição pode ser feita por sorteio ou por escolha dos artigos pelos grupos; nesse último caso, a turma fixa, previamente, uma ordenação dos grupos para a realização das escolhas.

2. Conforme o artigo, sugerir ao grupo que visite bancas de jornal, locadoras de vídeo, que entrevistem funcionários desses locais, entrevistem porteiros de cinema, verifiquem se há indicação de faixa etária em programas anunciados em jornais, analisem programas de TV, analisem a si mesmos como telespectadores, analisem revistas destinadas a crianças e adolescentes, etc.

linguagem oral

1. Vocês leram 7 artigos do *Estatuto da Criança e do Adolescente*.

O professor vai dividir a turma em 7 grupos e distribuir os 7 artigos pelos grupos.

Cada grupo vai estudar o "seu" artigo, conforme orientações a seguir, para depois fazer uma exposição sobre ele para o professor e a turma.

2. Cada grupo deve analisar o "seu" artigo seguindo estas etapas:

- ♦ Releiam e interpretem o artigo e seu parágrafo (se houver parágrafo).
- ♦ Determinem quais são os fundamentos do artigo: ele pretende proteger as crianças e os adolescentes contra o quê?
- ♦ Discutam: o artigo tem sido respeitado ou não? Procurem exemplos que comprovem a resposta do grupo a essa pergunta: usem a memória (experiências vividas por vocês), observem os locais ou programas ou revistas mencionados no artigo, entrevistem pessoas, etc.
- ♦ Avaliem: vocês concordam com o que o artigo determina?

3. O grupo deve preparar para o professor e a turma uma exposição sobre o artigo:

- ♦ Façam um roteiro para orientar a exposição.
- ♦ Distribuam as partes do roteiro pelos membros do grupo, de modo que todos possam falar durante a exposição.

b. Se alguém lhe perguntasse se o parágrafo único do Art. 78 do *Estatuto da Criança e do Adolescente* é respeitado, como você responderia? Escolha uma das frases e complete-a no seu caderno.

b. Sim, as editoras cuidam... Ou: Não, as editoras não cuidam...

- Sim, as editoras... Ou:
- Não, as editoras...

c. Se alguém lhe perguntasse se o Art. 79 do ECA é respeitado, como você responderia? Escolha uma das frases e complete-a no seu caderno.

c. Sim, as revistas e publicações [...] não contêm... Ou: Não, as revistas e publicações [...] contêm...

- Sim, as revistas e publicações... Ou:
- Não, as revistas e publicações...

2. Transforme estas frases, que expressam *fatos* , em frases que expressem *ordens, normas* :

2. a. As locadoras somente alugarão...
b. Adolescentes não serão admitidos...
c. As fitas de vídeo sempre informarão...
d. As emissoras de TV apresentarão...

- a. As locadoras somente alugam para crianças e adolescentes fitas adequadas à sua idade.
- b. Adolescentes não são admitidos em casas de jogos que realizam apostas.
- c. As fitas de vídeo sempre informam a faixa etária a que se destinam.
- d. As emissoras de tevê apresentam, no horário diurno, apenas programas adequados ao público infanto-juvenil.

Leiam e discutam com a orientação do professor.

◆ Retomem o Art. 76 do *Estatuto da Criança e do Adolescente*:

“Art. 76. As emissoras de rádio e televisão somente exibirão, no horário recomendado para o público infanto-juvenil, programas com finalidades educativas, artísticas, culturais e informativas.”

Uma ordem, uma norma a ser cumprida; verbo no futuro.

◆ Suponham que um técnico do órgão competente do Poder Público esteja orientando a instalação de uma nova emissora de tevê; ele poderia dizer esta frase:

Somente exibam, no horário recomendado para o público infanto-juvenil, programas com finalidades educativas, artísticas, culturais e informativas.

Um conselho, uma recomendação; verbo no imperativo.

O objetivo é levar os alunos a diferenciar, sob o ponto de vista do conteúdo semântico e da estrutura linguística, a expressão de uma *ordem* ou *norma* da expressão de um *conselho* ou *recomendação* . É importante destacar que, apesar do sentido que a palavra *imperativo* sugere, esse modo é usado na língua, na maioria dos casos, não para expressar ordem ou comando, mas para expressar exortação, conselho, recomendação; para a expressão de ordem ou comando, o mais frequente é o uso do futuro do indicativo, discutido aqui, além de outros recursos, como a frase nominal (*Silêncio!*) e o infinitivo (*Responder às questões no caderno*).



- ♦ Observem este outro exemplo:

"Art. 77. Os proprietários, diretores, gerentes e funcionários de empresas que explorem a venda ou aluguel de fitas de programação em vídeo cuidarão para que não haja venda ou locação em desacordo com a classificação atribuída pelo órgão competente." UMA ORDEM, UMA NORMA.

- ♦ Se o técnico anteriormente mencionado estivesse orientando a instalação de uma locadora, ele poderia dizer esta frase ao proprietário:

Cuide para que não haja venda ou locação em desacordo com a classificação atribuída às fitas pelo órgão competente. UM CONSELHO, UMA RECOMENDAÇÃO.

Respondam individualmente, no caderno, às questões seguintes.

3. a. Os alunos exporão com clareza... Os alunos ouvirão com atenção e respeito... Durante as discussões, os alunos pedirão a palavra e esperarão sua vez de falar.

b. Resposta pessoal. As preferências podem variar, porque os alunos podem construir diferentes sentidos para as frases, dependendo, entre outras coisas, de sua atitude em relação à situação escolar: submissão à autoridade (valorização da ordem, do comando) ou receptividade à orientação (preferência pela recomendação, pelo conselho).

3. Recorde as *recomendações* para a realização da atividade de Linguagem Oral, na p. 48, prestando atenção nos verbos:

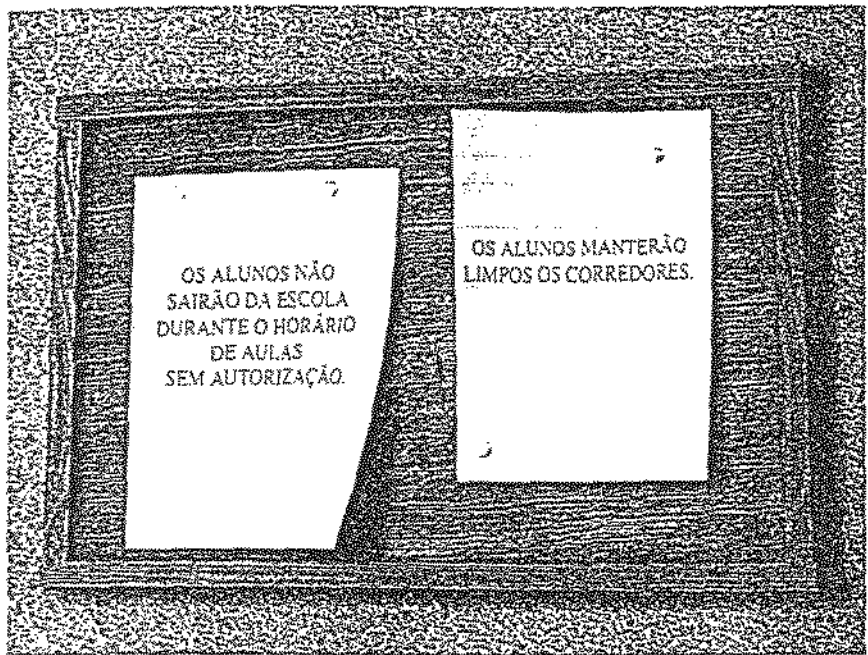
- Na exposição, não leiam anotações feitas pelo grupo, apenas orientem-se pelo roteiro.
- Exponham com clareza, com seriedade: não se trata de uma conversa com a turma, mas de uma apresentação formal da análise feita pelo grupo.
- Ouçam com atenção e respeito a exposição dos colegas.
- Durante as discussões, peçam a palavra e esperem sua vez de falar.

- a. Reescreva essas recomendações como *ordens*, *normas*. Como exemplo, observe como ficaria a primeira:

Na exposição, os alunos não lerão anotações feitas pelo grupo, apenas se orientarão pelo roteiro.

- b. Compare as duas formas de apresentar as orientações para uma exposição aos colegas e responda: qual das duas formas você prefere? Por quê?

4. Imagine que as seguintes *ordens* estivessem afixadas no quadro de avisos da escola:



- a. Reescreva essas *ordens*, transformando-as em *recomendações*.
b. Compare cada *ordem* acima com a *recomendação* em que você a transformou e responda: você preferiria encontrar afixadas em sua escola as *ordens* ou as *recomendações*? Por quê?

4. a. Mantenham limpos os corredores. Não saiam da escola durante...
b. Resposta pessoal. Ver observação junto a 3.b. na página anterior.

5. Suponha que você deseja pregar em sua mochila uma frase dizendo que ela não deve ser aberta por ninguém. Como seria essa frase?

- a. Escreva a frase na forma de uma *ordem*.
b. Escreva a frase na forma de uma *recomendação*.

5. Respostas pessoais. Algumas possibilidades:
a. Esta mochila não será aberta por ninguém. Ninguém tocará nesta mochila sem a autorização de seu dono. Todos deverão manter-se afastados desta mochila.
b. Não abra esta mochila. Não toque nesta mochila sem autorização de seu dono. Mantenha-se afastado desta mochila.

6. Imagine que você pertence a uma turma que conversa muito durante as aulas. Escreva a frase que você usaria em cada uma das situações abaixo:

- a. Você conta para sua família como sua turma se comporta durante as aulas.
b. Você formula uma norma para o Código de Comportamento da turma, estabelecendo que os alunos não devem conversar durante as aulas.
c. Você faz um apelo a seus colegas para que não conversem durante as aulas.

6. Respostas pessoais. Possibilidades:
a. Minha turma conversa muito durante as aulas.
b. Os alunos não conversam durante as aulas.
c. Não conversem durante as aulas!

2ª Parte

Tabelas sistemáticas com as subfunções temáticas
semiotizadas nos blocos de seqüências injuntivas
do texto das instruções de uso dos diferentes
agrupamentos de produtos

Tabelas sistemáticas – Aspectos estruturais/formais:

I. Produtos de Limpeza (PL)

Denominação dos Blocos Textuais (N.º do produto)	Subfunção 1	Subfunção 2	Subfunção 3	Subfunção 4	Subfunção 5
Cuidados da conservação e precauções (1)	X	X			
Instruções de uso (1)		X		X	
Precauções (1)		X			
Cuidados em caso de acidentes (1)			X		
Advertências (2)		X			
Em caso de acidentes (2)			X		
Modo de usar (2)				X	
Atenção (3)	X	X	X		
Instruções de uso (3)				X	
Modo de usar (4)				X	
Precauções (4)		X	X		
Inexistente (5)		X			X
Conselho para uma boa higiene bucal (5)					X
Inexistente (6)					X
Inexistente (6)				X	
Inexistente (7)					X
Inexistente (7)		X		X	
Inexistente (8)		X		X	X
Instruções de uso (9)		X		X	X
Modo de usar (10)				X	
Cuidados (10)		X	X		
Advertência (10)		X			
Modo de usar (11)				X	
Atenção (11)		X	X		
Advertência (11)	X				
Conservação(12)	X				
Cuidados (12)		X	X		
Advertência (12)		X			
Modo de usar (12)				X	
Modo de uso (13)				X	
Cuidados (13)		X	X		
Conservação (13)	X				

Denominação dos Blocos Textuais (N.º do produto)	Subfunção 1	Subfunção 2	Subfunção 3	Subfunção 4	Subfunção 5
Modo de usar (14)				X	
Precauções (14)	X	X			
Cuidados (14)			X		
Conservação e armazenagem (14)	X				
Recomendações importantes (15)		X			
Atenção (15)	X	X	X		
Modo de usar (15)				X	
Recomendações (16)		X			
Atenção (16)		X	X		
Instruções de uso (16)				X	
Instruções de uso (17)		X		X	
Atenção (17)	X	X	X		
Recomendações (18)		X			
Atenção (18)	X	X	X		
Instruções de uso (18)				X	
Recomendações de lavagem (18)		X			
Importante (19)	X			X	
Modo de usar (19)				X	
Modo de usar (20)				X	
Precauções (20)		X	X		
Importante (21)		X			
Cuidado (21)	X	X	X		
Precauções (22)		X	X		
Inexistente (23)					X
Inexistente (24)	X				X
Precauções (25)		X			
Primeiros socorros (25)			X		
Meio ambiente (25)		X			
Serviço de atendimento ao consumidor(25)					X
Modo de uso (26)				X	
Dicas extras (26)	X				
Informação (26)		X	X		
Modo de usar (27)				X	
Precauções (27)		X			
Veneno (27)		X			
Cuidado (27)			X		
Importante (27)		X			

II. Produtos Alimentícios (PA)

Denominação dos Blocos Textuais (N.º do produto)	Subfunção 1	Subfunção 2	Subfunção 3	Subfunção 4	Subfunção 5
Importante (1)	X			X	
Atenção (2)	X			X	
Atenção (3)	X			X	
Atenção (4)	X			X	
Atenção (5)	X			X	
Conservação (6)	X				
Modo de preparo (6)				X	
Inexistente (7)				X	
Inexistente (8)	X				
Modo de preparo (9)				X	
Modo de preparar (10)				X	
Modo de preparar (11)				X	
Inexistente (12)				X	
Modo de usar (13)				X	
Inexistente (13)	X				
Inexistente (14)	X				
Conservação (15)	X				
Modo de preparar (15)				X	
Modo de preparo (16)				X	
Inexistente (17)	X				
Modo de preparo (18)				X	
Inexistente (19)	X				
Modo de preparo (19)				X	
Modo de preparo (20)				X	
Modo de preparo (21)				X	
Modo de preparo (22)				X	
Sugestões de uso (22)				X	
Cuidados de conservação (22)	X				
Como assar (23)				X	
Recomendação (23)				X	
Inexistente (24)	X				
Modo de usar (25)				X	
Modo de preparo (26)				X	
Preparo (27)				X	
Conservação (27)	X				
Modo de preparo (28)				X	
Inexistente (29)				X	

III. Produtos Diversos (PD)

Denominação dos Blocos Textuais (N.º do produto)	Subfunção 1	Subfunção 2	Subfunção 3	Subfunção 4	Subfunção 5
Precauções (1)	X	X	X	X	
Aviso (2)		X			
Dica (3)	X				
Inexistente (4)		X			
Fique atento (4)		X			
Para a sua segurança (4)	X	X		X	
Vazamentos (4)			X		
Recomendações (5)		X			
Para sua segurança (5)	X	X		X	
Vazamentos (5)			X		
A nacional gás recomenda (6)		X			
Fique atento (6)		X			
Para sua segurança (6)	X	X		X	
Vazamento (6)			X		
Inexistente (7)		X			
Inexistente (7)		X			
Para a sua segurança (7)	X	X		X	
Vazamento (7)			X		
Advertência (8)	X	X		X	
Modo de usar (9)					
Observações (10)	X			X	
Inexistente (11)	X	X		X	
Precauções / Informações (12)	X	X		X	
Inexistente (13)	X				
Modo de usar (14)	X	X		X	
Conservação (14)		X			
Precauções (14)		X	X		