

Análise do Livro didático de Língua Portuguesa do 7º ano do Ensino Fundamental: como se dá a abordagem dos gêneros discursivos?

Analysis of a Portuguese Language Textbook for the 7th grade: how are genres approached?

Patricia Albuquerque de Campos Gomes, Mestranda de Letras, UFPA, pacletras@yahoo.com;

Márcia Cristina Márcia Cristina Greco Ohuschi, Doutora em Estudos da Linguagem, UFPA, E-mail: marciaohuschi@yahoo.com.br

Resumo

Este trabalho tem como objetivo analisar e refletir sobre os gêneros discursivos presentes em um livro didático. Muitos livros passaram a adotar, em seus métodos de ensino, a presença de vários gêneros, porém, nem sempre levam em consideração os aspectos essenciais para o estudo dos gêneros.

Palavras Chave: livro didático de português, gêneros discursivos, professor pesquisador.

Abstract

This work aims to analyze and reflect on the genres present in a textbook. Several books have adopted in their teaching methods, the presence of various genres, but not always take into account the essential aspects for the study of genres.

Keywords: Portuguese textbook, genres, research teacher.

Introdução

O uso do livro didático (LD) de língua portuguesa (LP), em sala de aula, é uma prática muito comum no que tange ao ensino e aprendizagem de língua materna nas escolas, tanto de iniciativa pública quanto privada, em todo território nacional. Por isso, é preciso ter critérios minuciosos na análise do material didático para (com)provar se o(s) conteúdo(s) e a metodologia do livro atendem às perspectivas teóricas que tanto contribuem para a eficácia do ensino de LP de professores de qualquer nível, seja ensino fundamental ou médio, fazendo com que o aluno tenha competência discursiva. Nesse sentido, compreendemos que o professor de LP deve ser um investigador de suas próprias práticas de ensino, averiguar pontos positivos e saber adequar pontos negativos, caso o encontre no material.

Sabe-se que muitos autores têm afirmado suas posições e suas pesquisas na perspectiva dos gêneros discursivos. Essa linha de pesquisa veio como uma avalanche e tomou conta da maioria dos livros didáticos. Se, antes, percebíamos o ensino de LP por meio de apenas alguns tipos de textos, hoje, percebe-se que quase todos os livros trazem em suas atividades o trabalho com os gêneros. Apesar de esse fato ter sido uma conquista grandiosa para o ensino, será que os livros didáticos estão trabalhando de maneira adequada? Será que os trabalhos contemplam o contexto de produção, o conteúdo temático, a estrutura composicional e o estilo de cada gênero apresentado? O que se pode afirmar de fato é que o número e a diversidade de gêneros foi muito ampliado nos LDs.

Alguns autores como Dolz e Schneuwly (2004) sustentam que

Nós partimos da hipótese de que é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes. Por seu caráter intermediário e integrador, as representações de caráter genérico das produções orais e escritas constituem uma referência fundamental para sua construção. Os gêneros constituem um ponto de comparação que situa as práticas de linguagem. Eles abrem uma porta de entrada, para estas últimas, que evita que delas se tenha uma imagem fragmentária no momento da sua apropriação. (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 74).

Desse modo, conforme os autores, o trabalho com os gêneros visa desenvolver, nos alunos, três capacidades de linguagem: a) capacidades de ação, que se referem ao conhecimento e à mobilização do contexto de produção do gênero; b) capacidades discursivas, referentes à construção composicional do gênero; c) capacidades linguístico-discursivas, concernentes ao estilo, ou seja, aos elementos linguísticos específicos do gênero em estudo, modalizações, vozes etc. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004). Porém, o modo como se trabalha deve é fundamentalmente importante para o sucesso ou não no que tange ao ensino e aprendizagem de língua portuguesa.

Para realizar a análise do livro didático, foi escolhido o primeiro capítulo do livro da autora Daniela Buscaratti de Souza Tantarín, da editora IESDE BRASIL, do ano de 2015, do 7º ano do ensino fundamental. Assim, toda a investigação e conclusão desta pesquisa não pode ser generalizada, haja vista que se trata de apenas um capítulo e não do livro inteiro. Dessa forma, o objetivo deste artigo é refletir sobre a abordagem dos gêneros discursivos e constatar se ao menos uma parte do material atende às necessidades de ensino com base na visão sócio-histórica da linguagem, a partir das perspectivas teóricas do Círculo de Bakhtin e de autores que seguem esta vertente.

Abordagens Teóricas

Bakhtin (2003, p. 262) define gêneros do discurso como “tipos relativamente estáveis de enunciados” os quais são elaborados no interior de cada campo ou esfera de utilização da língua. Logo, os gêneros não possuem forma fixa ou rígida, ao contrário, são maleáveis, o que demonstra sua relativa estabilidade. Isso significa dizer que eles podem variar sua forma, seu estilo, dependendo: a) do suporte em que é veiculado (basta compararmos, por exemplo, o gênero ‘carta do leitor’ em revistas como *Veja* e *Isto é*, e o mesmo gênero em revistas destinadas a crianças ou a adolescentes); b) da sua própria evolução com o tempo, sobretudo com o avanço das novas tecnologias.

Pela sua estabilidade, eles são elementos organizadores das atividades e, por isso, orientam nossa participação em determinada esfera de atividade (eles balizam nosso entendimento das ações dos outros, assim como são referência para nossas próprias ações). Ao gerarem expectativas de como serão as ações, eles nos orientam diante do novo no interior dessas ações: auxiliam-nos a tornar o novo familiar pelo reconhecimento de similaridades e, ao mesmo tempo, por não terem fronteiras rígidas e precisas, permitem que adaptemos sua forma às novas circunstâncias (FARACO, 2009, p. 129-130).

Conforme Bakhtin (2003), há três elementos que constituem os gêneros: o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo. O conteúdo temático diz respeito àquilo que se pode dizer em um gênero, a construção composicional refere-se ao arranjo estrutural e o estilo às marcas linguístico-enunciativas. Segundo o autor, esses três elementos ligam-se, indissolivelmente no todo do enunciado e são determinados pelas especificidades da esfera em que circula (em que interessa saber quem são os interlocutores, quais seus papéis sociais, qual a finalidade discursiva etc.).

O autor postula que a diversidade dos gêneros é infinita, já que também são infinitas as possibilidades da atividade humana. Assim, em cada esfera dessa

atividade, há um repertório específico de gêneros do discurso, que se desenvolve com o desenvolvimento da própria esfera. Bakhtin (2003, p. 262) demonstra

(...) a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e escritos), nos quais devemos incluir as breves réplicas do diálogo do cotidiano (saliente-se que a diversidade das modalidades de diálogo do cotidiano é extraordinariamente grande em função do seu tema, da situação e da composição dos participantes), o relato do dia-a-dia, a carta (em todas as suas diversas formas), o comando militar lacônico padronizado, a ordem desdobrada e detalhada, o repertório bastante vário (padronizado na maioria dos casos) dos documentos oficiais e o diversificado universo das manifestações publicísticas (no amplo sentido do termo: sociais, políticas); mas aí também devemos incluir as variadas formas das manifestações científicas e todos os gêneros literários (do provérbio ao romance de muitos volumes).

Na época da implementação dos PCN, essa extrema diversidade dos gêneros foi interpretada de forma equivocada, pois, naquele momento, não havia, ainda, um avanço nas pesquisas relacionadas aos gêneros. O documento oficial enfatiza que é preciso expor o aluno à diversidade de textos (e gêneros) e, nesse sentido, muitos materiais didáticos passaram a trazer, em uma única unidade, vários gêneros (carta, notícia, propaganda, charge, conto etc). Porém, o trabalho dava-se apenas por "visitação" e não por "imersão", como afirma Barbosa (2001), já que não havia um trabalho sistematizado com cada um desses gêneros, não contribuindo para que o aluno se apropriasse das características de cada um e, sobretudo, da linguagem, a partir do trabalho proposto.

Outro equívoco comum no trabalho com os gêneros, segundo Barbosa (2000), é de tentar estruturalizá-los, considerando-se apenas os aspectos de sua estrutura, por exemplo, trabalha-se com o gênero carta somente para ensinar que as cartas contêm uma seção de contato, o núcleo e uma seção de despedida. Nesse sentido, os demais aspectos, como o contexto de produção do gênero, o conteúdo temático e o estilo são desconsiderados.

Para finalizarmos esta breve discussão teórica, é importante destacar a questão dos gêneros como objeto de ensino, conforme propõem os PCN,

não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. Dentro desse marco, a unidade básica do ensino só pode ser o texto. Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino (BRASIL, 1998 - p. 23)

Atualmente, a noção de gêneros como objeto de ensino, como concebida pelos PCN (BRASIL, 1998), vem sendo repensada pela Linguística Aplicada. Rojo (2008 apud OHUSCHI, 2013, p. 75) postula que

conceber o gênero como objeto de ensino, é reduzi-lo a um estudo de forma estanque e propõe abordá-lo de maneira transdisciplinar, priorizando “os discursos em sociedade como práticas letradas em sua relação com as identidades dos jovens e com as culturas juvenis, numa abordagem curricular pós-crítica (Silva, 1999) e culturalmente sensível”. (ROJO, 2008, p. 100).

Da mesma forma, Geraldi (2010 apud OHUSCHI, 2013) critica tal noção, ao afirmar que, com ela, esquece-se da relativa estabilidade do gênero e, assim, distancia-se da proposta de Bakhtin (2003). Dessa maneira,

os gêneros deixam de ser processos que se encontram à disposição da atividade discursiva constituída no interior das esferas de atividades humanas e passam a ser “entes”, “(...) objetos definidos previamente, seriáveis, unificados e exigíveis em avaliações nacionais. Agora se ensina um gênero no qual o aluno pode se exercitar” (GERALDI, 2010, p. 79 apud OHUSCHI, 2013, p. 75).

Assim, projetos e grupos de pesquisa têm concebido os gêneros do discurso como eixo de progressão e de articulação curricular (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004) e os textos-enunciados como objetos de ensino, como propõe Perfeito (2012b, p. 4 apud OHUSCHI, 2013).

De uma forma ou de outra, porém, o que se percebe, na prática, é que alguns livros didáticos não contemplam os aspectos sociais e constitutivos dos gêneros e, infelizmente, uma realidade que ainda é visível em práticas escolares e se tornou até cultural em muitas escolas é fazer do livro didático sua “bíblia sagrada” em que tudo o que é proposto pelo material precisa ser trabalhado em sala de aula. Diante disso, Geraldi (1997, p. 94) postula que

Em face do desenvolvimento tecnológico, parece caber ao professor a escolha do material didático que usará na sala de aula. Mas qual a sua função depois disto? Uma boa metáfora é compará-lo a um capataz de fábrica: sua função é controlar o tempo de contato do aprendiz com o material previamente selecionado[...].

Dessa forma, é preciso que o papel do professor seja mais crítico em relação não só à escolha do LD, mas também às atividades propostas nos livros. Também é importante que ele esteja preparado para adaptar as atividades, adotando estratégias para incluir as novas perspectivas de ensino da língua, visando à formação do leitor crítico e do produtor competente de textos.

Nesse sentido, o ensino de LP e seus diversos conteúdos precisam partir do estudo de um gênero discursivo específico, em função da sua pertinência social a que estamos imersos, e, no interior desse trabalho, contemplar as práticas de linguagem (leitura, escrita e análise linguística). Isso porque, segundo Bakhtin (2003), o emprego da língua se dá em formas de enunciados, tanto orais como escritos, proferidos pelos sujeitos sociais de um campo da atividade humana. O enunciado é individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora enunciados em forma de *gêneros do discurso*.

Análise do primeiro capítulo do livro didático

O primeiro capítulo do livro da SAE, de Daniela Tantarín, aborda o tema “Modalidades da língua: a relação entre a fala e a escrita”. Espera-se que esta temática faça o aluno perceber, de maneira clara e profunda, as diferentes modalidades existentes na língua. Porém, quando se folheia o livro, percebe-se que este conteúdo é trabalhado de forma sintética e superficial, sem explorar nenhum gênero discursivo especificamente.

Nota-se que não há a presença de um texto inicial do capítulo para uma atividade de leitura, já se inicia com explicações e, a partir disso, são inseridos pequenos textos ou fragmentos para exemplificar (só a título de exemplo, não há nenhum trabalho com esses textos). Dessa forma, o capítulo inicia com uma diferença entre fala e escrita (não serão objeto de discussão neste artigo as questões de posicionamento entre fala e escrita: dicotomia x *contínua*, mas como o livro aborda essa diferença).

Para explicar que há enunciados típicos da linguagem falada, o livro apresenta como exemplo apenas uma frase solta e uma imagem e não um gênero discursivo propriamente dito:

“Preciso de um barbante deste tamanho.”

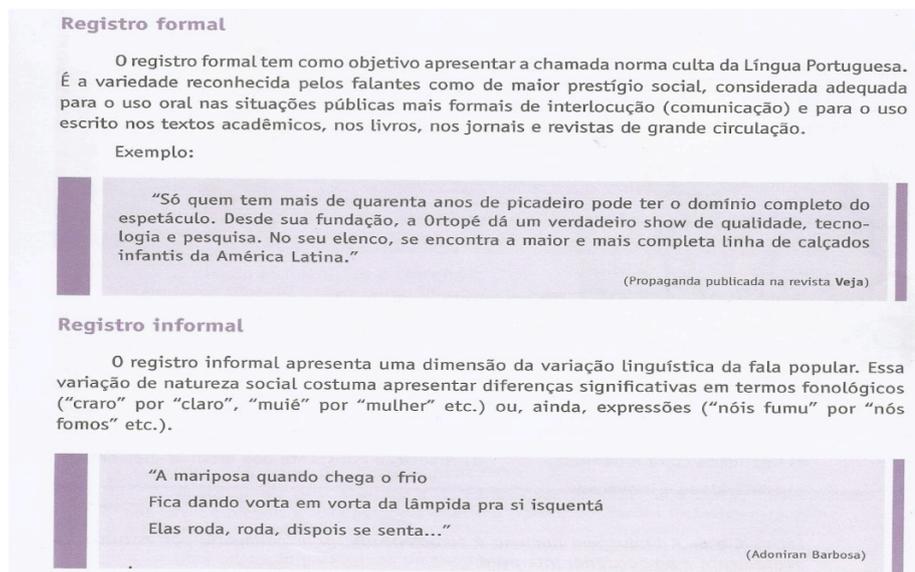


Imagem 1: (SAE, ano, p. 4)

Percebem-se também algumas limitações relacionadas às teorias da linguagem quando diz, na página 4 do livro: “Na língua escrita, quase tudo muda. O seu interlocutor – o leitor – não está presente, não interrompe, não questiona, não corrige [...].” Essa afirmação diz respeito apenas ao ato de escrever, na hora exata em que se escreve. Não leva em consideração a escrita como mecanismo que gera uma atitude responsiva em relação ao texto, pois

Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. [...] Tudo o que aqui dissemos refere-se igualmente, *mutatis mutandis*, ao discurso escrito e ao lido. (BAKHTIN, 2003. p. 271-272)

Na sequência, o capítulo do livro aborda, de maneira sucinta, os registros formais e informais também com frases ou textos soltos, como pode ser visto na imagem a seguir:



Registro formal

O registro formal tem como objetivo apresentar a chamada norma culta da Língua Portuguesa. É a variedade reconhecida pelos falantes como de maior prestígio social, considerada adequada para o uso oral nas situações públicas mais formais de interlocução (comunicação) e para o uso escrito nos textos acadêmicos, nos livros, nos jornais e revistas de grande circulação.

Exemplo:

“Só quem tem mais de quarenta anos de picadeiro pode ter o domínio completo do espetáculo. Desde sua fundação, a Ortopé dá um verdadeiro show de qualidade, tecnologia e pesquisa. No seu elenco, se encontra a maior e mais completa linha de calçados infantis da América Latina.”

(Propaganda publicada na revista Veja)

Registro informal

O registro informal apresenta uma dimensão da variação linguística da fala popular. Essa variação de natureza social costuma apresentar diferenças significativas em termos fonológicos (“craro” por “claro”, “muié” por “mulher” etc.) ou, ainda, expressões (“nóis fumu” por “nós fomos” etc.).

“A mariposa quando chega o frio
Fica dando vorta em vorta da lâmpida pra si isquentá
Elas roda, roda, dispois se senta...”

(Adoniran Barbosa)

Imagem 2: (SAE, 2015 - p.5)

Os dois textos apresentados acima pertencem aos gêneros propaganda e canção, respectivamente. Esses dois gêneros são exemplos de registros muito distantes da realidade discursiva, do dia a dia do aluno que pouco pode adentrar no universo da variação. Na sequência, na página 6 do livro, há uma explicação sobre regionalismo e dialetos seguidos de uma imagem (vide anexo).

Novamente, observamos que não foi trabalhado um texto, de um determinado gênero discursivo para tratar a questão. São expostos apenas exemplos descontextualizados com personagens estigmatizados. A esse respeito, tecemos uma crítica a muitos livros didáticos por tratarem a variação com um “olhar

discrepante”, ou seja, a variação é mostrada, por exemplo, como o homem da cidade e homem do campo, (este último quase sempre na figura do Chico Bento!), como se não existisse variação entre uma mesma pessoa, dependendo do contexto social no qual ela se encontra. Há, portanto, exemplos vagos, que não remetem ao contexto sociodiscursivo; não fazendo com que o aluno tenha a competência necessária até mesmo para entender as questões que envolvem o preconceito linguístico advindo das variações comuns em qualquer língua.

Na sequência das atividades, há a seção intitulada “Reforçando conhecimentos”, na página 6, que traz duas questões, de múltipla escolha, que estão descontextualizadas e não relacionadas com o assunto tratado anteriormente. A primeira questão aborda as diferenças da linguagem humana da linguagem dos animais “Escolha as características que diferenciam a linguagem humana da linguagem dos animais” e tem como alternativas de resposta “a) emissão de sons; b) cada sinal tem sempre a mesma significação; c) finalidade clara e definida; d) repetição constante dos mesmos elementos; e) criatividade e inovação”. A segunda aborda a pergunta sobre o que é gramática “Podemos dizer que gramática é (são)”, tendo como alternativas “a) o conjunto de aspectos básicos de uma língua; b) conhecimentos sobre uma língua, que usamos quando falamos ou escrevemos essa língua; c) um livro; d) usada automaticamente pelos falantes”..

Em seguida, tem-se a seção denominada “Análise Textual” relacionada ao conteúdo proposto sobre variação, linguagem formal e informal. Somente neste momento, o livro traz um texto para leitura, traçando um objetivo: os alunos lerão para observar o uso da linguagem, ou seja, a primeira preocupação que seria a compreensão do texto é descartada. O texto apresentado, de Luiz Fernando Veríssimo, cujo título é “Aí, galera”, pertence ao gênero crônica. É importante salientar que não há, no texto, referência ao nome do cronista, há apenas a referência ao local e data de sua publicação (Correio Brasiliense, 13 maio 1998). As cinco perguntas relacionadas ao texto mostram apenas questões que procuram abordar a variação linguística e nada consta sobre a abordagem e/ou estudo do gênero crônica.

Isso pode ser observado na segunda e a terceira questões: “O texto mostra uma situação em que a linguagem usada é inadequada ao contexto. Considerando as diferenças entre língua oral e escrita, transcreva do texto um exemplo de inadequação da língua para o contexto” e “A expressão ‘pegá eles sem calça’ pode ser substituída, sem comprometimento de sentido, em língua culta, formal, por:” A partir destas duas questões, pode-se afirmar que a preocupação não é trabalhar com textos ou com gêneros, mas tão somente algumas características “conteudistas” presentes no texto ou a metalinguagem.

Seria importante levar o aluno a perceber que a crônica, por ser um gênero que trata do cotidiano, permite o uso da linguagem da maneira como a pessoa fala no dia-a-dia. Neste caso, em particular, há uma quebra de expectativa, pois se

esperava que o entrevistado, um jogador de futebol, não soubesse utilizar a linguagem de forma rebuscada, como o faz em suas respostas, tendo que “traduzi-las”, ao entrevistador, usando a linguagem coloquial.

Em seguida, o livro apresenta a seção “*Atividades de aplicação*” (a partir da p. 9). A seção apresenta um texto retirado da *Folhateen* do jornal *Folha de São Paulo*. Trata-se de uma carta do leitor, mas isso não é mencionado em nenhum momento. Seria necessário trabalhar os aspectos sociais do gênero, para o aluno entender que quem escreve carta do leitor são pessoas comuns da sociedade, os leitores do jornal ou da revista, que enviam sua carta sobre uma matéria publicada na edição anterior. A partir daí, seria preciso levá-lo a refletir sobre o contexto de produção da carta apresentada, para que pudesse entender que se trata de um caderno do jornal destinado ao público adolescente e que, por isso, a autora utiliza linguagem coloquial.

Ao invés disso, a seção contém três exercícios, um de identificação da linguagem (se coloquial ou culta), outro de substituição de expressões ou palavras do texto por equivalentes na linguagem formal e outro, de múltipla escolha, em que se pergunta onde é utilizada a norma culta. Dessa forma, nota-se que não há ao menos resquícios de uma proposta pautada em aspectos enunciativos, como a perspectiva bakhtiniana dos gêneros discursivos.

Na seção subsequente, “*Aprimorando a escrita*”, página 10 em diante, o livro traz outros exercícios soltos, a partir de palavras e expressões isoladas, para contemplar o assunto sobre gírias. Na sequência, página 12, o exercício proposto é a criação de um *bilhete*, em que a escrita do texto é apenas um pretexto também para se trabalhar com gírias, a partir do seguinte comando “Crie um bilhete convidando um (a) colega seu (sua) para fazer algo no final de semana, utilizando as gírias (pelo menos três) escolhidas por você no exercício anterior ou as da tabela a seguir” (e traz uma tabela com alguns gírias)., Não há preocupação com os aspectos da produção em si, o gênero solicitado (bilhete), sequer foi mencionado anteriormente no capítulo.

Em seguida, vem a interpretação textual de um *cartum e*, da mesma forma, não se trabalham os aspectos da produção ou da função social deste gênero.

Na página 14, é a seção “*Produção Textual*”, que contém duas propostas descontextualizadas de produção do gênero *propaganda*: “Escreva um pequeno texto que faça a propaganda de um sapato para adolescentes” e “Agora, reescreva seu texto, como se o sapato fosse para um executivo sem esquecer da adequação da linguagem”

As propostas solicitam a escrita de propagandas, mas o gênero não foi trabalhado anteriormente, suas características, seus aspectos sociais, composicionais e verbais. Nota-se a escrita como pretexto, não há uma finalidade, não há a preocupação com o processo de escrita, suas etapas, como planejamento, escrita, revisão, reescrita.

A partir desta análise, observa-se que os gêneros que aparecem neste capítulo do livro são apresentados apenas por visitação (BARBOSA, 2001), sem ter qualquer tipo de direcionamento ao próprio texto. Não é percebido um trabalho sistematizado e aprofundado com cada um dos gêneros. As produções textuais são propostas, sem fazer com que o aluno tenha um conhecimento prévio em relação aos gêneros citados. Seria importante antes de se produzir um determinado gênero, mergulhar de forma mais profunda no contexto de produção, no conteúdo temático, na construção composicional e no estilo de um gênero especificamente; realizar um trabalho de leitura e análise de textos pertencentes a esse gênero e, após esse estudo, partir para a produção de texto, pois Geraldi (1997, p. 135) sustenta a ideia de que “a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua.”

Assim, o estudo de língua portuguesa no corpus investigado é descontextualizado e não aborda as teorias mais recentes que tem como perspectiva teórica a funcionalidade da língua em uso, na qual leve o aluno ter a competência de leitor-produtor de textos. O professor precisa estar atento a estas limitações ou falhas do livro didático e suprir de outra forma, com outros recursos pedagógicos esta ausência de um trabalho sistematizado com os gêneros.

Considerações Finais

A partir da análise do primeiro capítulo do livro SAE (2015) do 7º ano do Ensino Fundamental, pode-se constatar que o livro não realiza um trabalho a partir da perspectiva bakhtiniana dos gêneros discursivos. Ele traz textos e fragmentos de textos de variados gêneros, sem realizar um trabalho aprofundado, sistematizado com os gêneros, mostrando, assim, que os textos presentes são, na verdade, meros pretextos para ensinar a diferença entre a língua oral e a língua escrita.

O que se defende aqui é que, para se ensinar as variações linguísticas (como gírias, estilo formal, estilo informal etc. como o livro pretende), por exemplo, pode-se trabalhar com gêneros orais e escritos, numa progressão e articulação curricular (isso quer dizer que se em um capítulo, o livro propõe um trabalho aprofundado com um gênero escrito, carta pessoal, por exemplo, que traz essa variação do estilo, em outro capítulo, pode trabalhar com um gênero oral, como causos e assim sucessivamente, o aluno, progressivamente, vai aprendendo as variações e as modalidades da língua).

Referências Bibliográficas

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BARBOSA, J. P . Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de língua portuguesa: são os PCNs praticáveis? In: ROJO, R. (org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000, p. 149-181.

_____. **Trabalhando com os gêneros do discurso**: uma perspectiva enunciativa para o ensino de língua portuguesa. 2001. 233 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

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

DOLZ, J e SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

FARACO, C. A. **Linguagem & Diálogo**: as idéias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GERALDI, J.W. **Portos de Passagem**. 4.ed. São Paulo: Martins fontes, 1997.

SAE, 7. ano: **Língua Portuguesa – 7º ano**. Curitiba: IESDE BRASIL S/A, 2015.

OHUSCHI, Márcia Cristina Greco. **Ressignificação de saberes na formação continuada: a responsabilidade docente no estudo das marcas linguístico-enunciativas dos gêneros notícia e reportagem** / Márcia Cristina Greco Ohuschi. – Londrina, 2013.



ANEXO

Exemplo:

REFORÇANDO CONHECIMENTOS

- Escolha as características que diferenciam a linguagem humana da linguagem dos animais.
 - emissão de sons;
 - cada sinal tem sempre a mesma significação;
 - finalidade clara e definida;
 - repetição constante dos mesmos elementos;
 - criatividade e inovação.

Solução:
Letras C e E. A linguagem humana é caracterizada, principalmente, por estruturar o pensamento e proporcionar interação.
- Podemos dizer que gramática é (são):
 - o conjunto de aspectos básicos de uma língua.
 - conhecimentos sobre uma língua, que usamos quando falamos ou escrevemos essa língua.
 - um livro.
 - usada automaticamente pelos falantes.

Solução:
Letra B. A gramática ordena as regras da língua, os conhecimentos de que precisamos dispor sobre ela.

ANÁLISE TEXTUAL

Leia atentamente o texto a seguir e observe o uso da linguagem utilizada pelos personagens.

Aí, galera

Jogadores de futebol podem ser vítimas de estereotipação. Por exemplo, você pode imaginar um jogador de futebol dizendo "estereotipação"? E, no entanto, por que não?

- Aí, campeão. Uma palavrinha pra galera.
- Minha saudação aos aficionados do clube e aos demais esportistas aqui presentes ou no recesso dos seus lares.
- Como é?
- Aí, galera!
- Quais são as instruções do técnico?
- Nosso treinador vaticinou que, com um trabalho de contenção coordenada e com energia otimizada na zona de preparação, aumentam as probabilidades de, recuperado o esférico, concatenarmos um contragolpe agudo com parcimônia de meios e extrema objetividade, valendo-nos da desestruturação momentânea do sistema oposito, surpreendido pela reversão inesperada do fluxo da ação.
- Ahn?
- É pra dividir no meio e ir pra cima pra pegá eles sem calça.
- Certo. Você quer dizer mais alguma coisa?
- Posso dirigir uma mensagem de caráter sentimental, algo banal, talvez mesmo previsível e piegas, a uma pessoa à qual sou ligado, por razões inclusive, genéticas?
- Pode.
- Uma saudação para minha progenitora.
- Como é?
- Alô, mamãe!
- Estou vendo que você é um, um...
- Um jogador que confunde o entrevistador, pois não corresponde à expectativa de que o atleta seja um ser algo primitivo com dificuldades de expressão e assim sabota a estereotipação?
- Estereoque?
- Um chato!
- Isso.

(Correio Brasília, 13 maio 1998)

- Descreva as duas situações relacionadas que fogem à expectativa do público, citadas no texto.
A linguagem muito formal do jogador inadequada à situação da entrevista e um jogador que fala, com desenvoltura, de modo muito rebuscado.
- O texto mostra uma situação em que a linguagem usada é inadequada ao contexto. Considerando as diferenças entre língua oral e escrita, transcreva do texto um exemplo de inadequação da língua para o contexto.
O repórter: "Uma palavrinha pra a galera."
O jogador: "Uma saudação para minha progenitora."
- A expressão "pegá eles sem calça" pode ser substituída, sem comprometimento de sentido, em língua culta, formal, por:
Pegá-los desprevenidos.
- Você habitualmente usa vários níveis de linguagem associados a diversos falantes, estilos ou contextos. Você sabe também que, às vezes, o falante utiliza um estilo que não é o seu para produzir efeitos, como simplesmente chamar a atenção de alguém. Escreva um pequeno texto, exemplificando um dos estilos de linguagem que você utiliza.
Sugestão: uma conversa com seu melhor amigo; com sua mãe; com seu irmão; com seu professor.
- Transcreva o fragmento de texto citado na linguagem regionalista para uma linguagem formal.
Resposta pessoal. Sugestão: "É para dividir no meio e ir para cima para pegá-los desprevenidos".

ATIVIDADES DE APLICAÇÃO

- Leia o texto que segue.

"É incrível como já se gastou saliva e papel com essa história de 'tribos' e a mídia continua errando o alvo. Dividir a população em cinco ou seis grupos básicos é enrotação de publicitários, uma simplificação grosseira que não tem patavina a ver com a realidade."

(Folha de S.Paulo, 17 jan. 1994, Folhatem.)

 - Esse texto foi escrito em linguagem coloquial ou culta?
Coloquial.
 - Substitua por expressões ou palavras equivalentes mais formais.
 - Gastar saliva:
Falar muito.
 - Enrotação:
Gastar o tempo.
 - Patavina:
Nada.
- A norma culta é a forma de uso do português utilizada:
 - em papos bem informais com os amigos.
 - em trabalhos escolares escritos.
 - em conferências.
 - em programas humorísticos de televisão.
 - na redação de leis e normas.



- f) ao telefone, em conversas com conhecidos.
 g) em publicações (livros, manuais etc.).
 h) em conversas cerimoniais.
8. Distribua as palavras da relação a seguir em três colunas diferentes, e diga que profissionais poderiam usar estes termos em uma conversa.
- | | | | |
|------------|----------|-----------|----------------|
| apendicite | tesoura | bainha | enxada |
| pada | linha | agulha | hospitalização |
| vacina | adubo | molde | chuvas |
| operação | consulta | arrematar | praga |
- apendicite / hospitalização / vacina / operação / consulta – Médicos
tesoura / bainha / linha / agulha / molde / arrematar – Costureiras
enxada / poda / adubo / chuvas / praga – Agricultores

APRIMORANDO A ESCRITA

Gíria – é um tipo de variedade linguística criada por um grupo social ou profissional, por exemplo: grupo dos estudantes, dos skatistas, funkeiros, surfistas, jogadores de futebol, policiais, entre outros. Ela pode ser aceita e falada por várias camadas sociais ou cair em “desuso” e desaparecer rapidamente.

Geralmente, usa-se a língua padrão para escrever textos literários. Entretanto, algumas publicações destinadas aos jovens empregam, para facilitar a leitura, uma linguagem mais próxima da fala deles. Leia o texto a seguir:

Putz, estou exausta. Caindo de canseira. Das brabas. Andei a tarde toda, por todo shopping, procurando uma roupinha legal, simples, na moda. Ter, tinha de montão. Experimentei umas supertransadas, caindo tipo gracinha. Só que na hora de pagar, cadê o dinheiro? Necas. Vexame total!

(ASKANOVICH, Fanny. Quem Manda em Mim Sou Eu. São Paulo: Atual, 1989. p. 1)

10

9. Transcreva, do texto, as palavras e expressões utilizadas na fala pelos jovens e escreva um sinônimo para cada uma delas.

Putz: poxa, puxa

Caindo de canseira: muito cansada

Das brabas: das piores

Legal: bonita

De montão: várias, muitas, bastante

Supertransadas: bem modernas

Caindo tipo gracinha: ficaram perfeitas, serviram bem no corpo

Cadê: onde está

Necas: nada, não tinha nenhum(a)



10. Em duplas, tentem dar significado às gírias usadas nas frases a seguir.

a) O garoto quis **armar um barraco**, mas sua mãe o levou para casa.

Brigar, discutir, arrumar confusão.

b) Este livro do bimestre é **deiz!**

É muito bom.

c) Se **placar** de fazer a cena tudo bem, mas eu não quero **queimar o filme** com a menina.

Rolar: acontecer.

Queimar o filme: ficar mal visto por outras pessoas.

d) Eu **senti firmeza** na ideia do meu pai, a festa vai ser **show de bola**.

Sentir firmeza: ter confiança.

Show de bola: algo muito bom, ou que deu certo.

11. Escreva algumas gírias que você utiliza no dia a dia.

Resposta pessoal. Sugestão: cara, não dá nada, tá viajando, tipo assim, meu, tá ligado, tô de cara.

LÍNGUA PORTUGUESA 11

12. Crie um bilhete convidando um(a) colega seu(sua) para fazer algo no final de semana, utilizando as gírias (pelo menos três) escolhidas por você no exercício anterior ou as da tabela a seguir.

bacana: pessoa rica, que se veste bem	na pindaíba: sem dinheiro
bicho: forma de tratamento	negócio da China: negócio lucrativo
boko-moko: pessoa que não sabe se comportar	nos trinques: ótimo, certo
broto: pessoa jovem	pra lá de Marrakesh: fora de si, insensato
chuchu beleza: bom, bem feito	sem papas na língua: que fala sem pensar
cricri: chato	tchá: aquele algo a mais
gata: mulher bonita	morgar: ficar à toa

(FUSARO, Xéfir. Gíria de Todas as Tribos. p. 124-126)

Resposta pessoal.

13. Observe o cartum:



- a) Em que lugares se passam as cenas?

Em casa e no consultório.

b) O que fez com que o homem fosse até o local da segunda cena?

Queda de cabelo.

c) Até a quarta cena, de acordo com a situação, qual a postura do personagem de óculos? Que profissão ele exerce?

Estava sério e compenetrado. É médico.

d) O que acontece na última cena?

O médico mostra um desenho e ri do paciente.

e) Em relação à posição profissional do personagem, a atitude tomada por ele é esperada por alguém que o procura? Por quê?

Não. Porque a pessoa pensa que vai resolver seu problema, ter ajuda e não é o que acontece.

14. Imagine estas duas situações:

a) Depois de uma pane elétrica, o electricista chamado para fazer os reparos diz, ao concluir seu trabalho: “A luz está acesa”.

b) Já é mais de uma hora da manhã. Dois rapazes estão andando pela rua e passam em frente à casa de um amigo em comum. Gostariam de chamá-lo, mas têm receio de que seja muito tarde para isso. Um, porém, diz ao outro: “A luz está acesa”.

Qual o sentido do enunciado “A luz está acesa” nessas duas situações?

Professor, mostre aos alunos que as frases podem assumir diferentes significados, assim como as palavras, dependendo da situação, do contexto em que estão inseridas.

LÍNGUA PORTUGUESA 13