

Enunciação e ensino: a prática de análise lingüística na sala de aula a favor do desenvolvimento da competência discursiva

Tanara Zingano Kuhn

PPG-Letras da UFRGS

Valdir do Nascimento Flores

Doutor em Linguística Aplicada, Professor do Instituto de Letras da UFRGS

1 Contextualizando o tema de reflexão

O presente trabalho se insere no quadro teórico que busca problematizar a implementação das idéias propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante, PCNs) no que diz respeito ao ensino de língua portuguesa.¹ Diversos pesquisadores da área de lingüística aplicada² vêm se dedicando a trazer sugestões de como efetivar, na prática, as opções teóricas assumidas³ pelo PCNs. Dentre tais opções, a noção bakhtiniana de gêneros discursivos é a que tem recebido maior atenção. Certamente, isso se deve porque, como lembra Barbosa (2000):

A noção de gênero permite incorporar elementos da ordem do social e do histórico [...]; permite considerar a situação de produção de um dado discurso [...]; abrange o conteúdo temático [...], a construção composicional [...] e seu estilo verbal [...]. Nesse sentido, a apropriação de um determinado gênero passa, necessariamente, pela vinculação deste com seu contexto socio-histórico-cultural de circulação (p. 152).

As reflexões de Barbosa (2000) derivam da seguinte premissa presente nos PCNs:

¹ Nossa problematização não diz respeito a questões de apreciação crítica dos Parâmetros. O nível de implementação a que nos referimos, aqui, é o de fazer a ponte entre teoria e prática, através da elaboração de uma atividade de ensino. Sabemos, contudo, que para a concreta efetivação das indicações teóricas presentes nos PCNs, é preciso um programa de formação continuada de professores, além de uma sistematização de seu estudo por parte dos estudantes de licenciatura.

² A título de exemplificação da multiplicidade de olhares sobre este tema, sugerimos a leitura de *A prática da linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo, EDUC, Campinas: Mercado das Letras, 2000. Organizadora: Roxane Rojo.

³ É interessante frisar que estas opções teóricas não estão explicitamente assumidas nos PCNs. Isto quer dizer que não há citações nem referências a teóricos específicos, e sim, que, a partir da leitura do documento, bem como de sua bibliografia, podemos constatar seu construto.

... 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 (PCNs, p. 23).

De acordo com os PCNs, tomar o texto como “a unidade básica do ensino” possibilitaria a discussão/ produção de textos de maneira a dar espaço às diferentes vozes que emergem em uma sala de aula, entendidas como representativas de realidades socio-históricas distintas e que, portanto, devem ser vistas e respeitadas como tais. Ainda, ao optar por essa forma de tratamento dos textos, os educadores estariam assumindo a idéia de que eles não seguem padrões fechados, que só permitem uma interpretação, e sim que há uma variedade de leituras possíveis que se constroem na co-interação leitor-texto.

Nessa perspectiva, portanto, deveria fazer parte do ensino e aprendizagem da língua portuguesa, a reflexão sobre a linguagem. Como indicam os PCNs:

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

Para ampliar essa competência discursiva, os PCNs sugerem um movimento metodológico que vai da AÇÃO

à REFLEXÃO que, por sua vez, desencadeia novamente a AÇÃO, o que permite incorporar a reflexão nas atividades lingüísticas com os alunos. Essa proposta possibilita colocarem-se em prática os objetivos de ensino. Em outras palavras:

No trabalho com os *conteúdos* previstos nas diferentes *práticas*, a escola deverá organizar um conjunto de atividades que possibilitem ao aluno desenvolver o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem, levando em conta a situação de produção social e material do texto (lugar social do locutor em relação ao(s) destinatário(s); destinatário(s) e seu lugar social; finalidade ou intenção do autor; tempo e lugar material da produção e do suporte) e selecionar, a partir disso, os gêneros adequados para a produção do texto, operando sobre as dimensões pragmática, semântica e gramatical (p. 49 – grifamos).

Consideradas essas diretrizes, torna-se fundamental definir o que está abrigado, nos PCNs, sob os termos genéricos *conteúdos* e *práticas*. Nesse documento, os conteúdos se dividem em conceitual e procedimental e são referentes às práticas de linguagem que, por sua vez, se distinguem entre práticas de escuta de textos orais, de leitura de textos escritos, produções de textos orais e escritos e prática de análise lingüística. Há ainda os conteúdos sobre o desenvolvimento de valores e atitudes, que permeiam todo o trabalho escolar (PCNs, p. 53).

O que se percebe, então, é que não se encontra nos PCNs uma lista propriamente dita de tópicos gramaticais a serem trabalhados em cada ciclo e, sim, alguns aspectos lingüísticos que podem ser explorados conjuntamente ao trabalho com textos. Como sugestão, há a indicação de alguns “gêneros privilegiados” para os terceiro e quarto ciclos, que serviriam de base para a construção do programa de ensino. Quanto a isso, cabe lembrar:

[...] o professor, ao planejar sua ação, precisa considerar de que modo as capacidades pretendidas para os alunos ao final do ensino fundamental são traduzidas em objetivos no interior do projeto educativo da escola. São essas finalidades que devem orientar a seleção dos conteúdos e o tratamento didático que estes receberão nas práticas educativas (PCNs, p. 65).

Pois bem, a partir das considerações acima, cabe formular mais claramente nosso objetivo neste trabalho. Ele diz respeito à prática de análise lingüística, portanto, a uma das “possibilidades” de prática antes referida. Mais especificamente, nossa intenção é formular uma reflexão sobre como podem ser vistos os conteúdos gramaticais em contexto de ensino-aprendizagem de língua materna, quando se toma por base o referencial enunciativo, em especial, o bakhtiniano o qual, acreditamos, está em consonância com o que sugerem os PCNs.

Para tanto, partimos da problematização da questão do ensino de gramática em sala de aula, tendo em vista o aporte enunciativo, para então sugerir uma atividade que propicie a reflexão lingüística dos alunos, a fim de desenvolver sua capacidade discursiva.⁴ Dentro do movimento metodológico acima apresentado, nossa discussão se centrará na REFLEXÃO, sem, contudo, deixar de considerar as AÇÕES envolvidas no processo de aprendizagem. Por fim, optamos por voltar nossa proposta aos professores dos terceiros e quartos ciclos do ensino fundamental,⁵ procurando colocar em prática os parâmetros indicados para esses níveis.

2 A reflexão gramatical na prática pedagógica

O ensino de língua portuguesa vem passando, nos últimos anos, por mudanças que buscam a melhoria de sua qualidade. Esse esforço político-pedagógico pode ser reconhecido na elaboração dos PCNs, que propõem “um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural (que) atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania (p. 19)”. Dessa forma, entendemos que há a tentativa de um deslocamento entre a tradicional aula de português, que, por não considerar a reflexão sobre a linguagem, visa apenas ao ensino de normas gramaticais, e a prática pedagógica inclusiva, que busca, através das discussões acerca da linguagem (suas funções, suas práticas), construir um aluno-sujeito que consiga deslizar entre os registros de língua, que entenda e respeite as variedades, que leia os pressupostos e não-ditos, que faça coisas no mundo através da linguagem, enfim, que seja um verdadeiro cidadão.

Contudo, buscar a construção dessa prática pedagógica não significa a exclusão da reflexão gramatical do programa de ensino a ser desenvolvido. Esse assunto, inclusive, é trazido pelos PCNs:

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. O modo de ensinar, por sua vez,

⁴ Conforme os PCNs “Competência discursiva refere-se a um sistema de contratos semânticos. responsável por uma espécie de filtragem. que opera os conteúdos em dois domínios interligados que caracterizam o dizível: o universo intertextual e os dispositivos estilísticos acessíveis à enunciação dos diversos discursos” (p. 23).

⁵ Uma vez que “O terceiro e quarto ciclos têm papel decisivo na formação de leitores, pois é no interior destes que muitos alunos ou desistem de ler por não conseguirem responder às demandas de leitura colocadas pela escola, ou passam a utilizar os procedimentos construídos nos ciclos anteriores para lidar com os desafios postos pela leitura, com autonomia cada vez maior (PCNs, p.70), achamos que seria interessante propor uma atividade para estes ciclos.

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

Refletir, em sala de aula, sobre o funcionamento da linguagem é, a nosso ver, fundamental para o desenvolvimento da capacidade discursiva do aluno. Isso porque “Um dos aspectos da competência discursiva é o sujeito ser capaz de utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita” (PCNs, p. 23). Se a gramática tradicional, pela sua própria constituição, não dá conta da descrição de usos efetivos da língua, seguiremos a indicação dos PCNs e buscaremos apoio em outros materiais e fontes.

Antes, porém, cabe discutir o lugar que os aspectos gramaticais têm numa aula de língua materna concebida a partir do que formula os PCNs.

2.1 Um pouco de história

Houve um tempo,⁶ em que a gramática – entenda-se o termo como sinônimo de normatização lingüística – era a única possibilidade de ensino da língua portuguesa para o professor em sala de aula. Esse tempo era muito diferente do atual: não havia a *internet*, a lingüística era ciência recente no Brasil e o texto ainda não era o “pretexto” de todas as aulas.⁷

Hoje em dia, tudo mudou: há maior acesso à informação, os livros circulam com mais facilidade e a lingüística já disse a que veio. Então, seria de se supor que não teríamos mais problemas com o ensino de língua portuguesa. No entanto, esse otimismo não se configura numa realidade para aqueles que ensinam e isso se deve a, pelo menos, dois aspectos da questão que devem ser considerados. De um lado, há ainda muita confusão – decorrente dos anos de críticas mais acirradas à gramática – sobre que prática lingüística desenvolver; de outro lado, há dúvida, por parte dos professores, sobre o que querem dizer os especialistas quando afirmam que a língua deve ser ensinada a partir do texto e/ou do uso da linguagem.

Quanto ao primeiro aspecto, cabe ver que as relações entre texto/gramática/escola precisam receber tratamento diferenciado especialmente em função da necessidade de se vincular ao texto a discussão em torno da questão gramatical na escola. Isso tem significativa importância, neste contexto, porque, geralmente, é dito

ao professor de língua materna que deve ser priorizado o ensino da modalidade textual, deixando para um segundo momento aspectos relativos à gramática da língua. Ora, se tomarmos como base o que sugerem os PCNs, veremos que os tais aspectos gramaticais precisam ser levados em conta, na dimensão de uso da linguagem. A questão que resta, porém, é ainda: é possível tratar a gramática como algo que esteja integrado ao texto e não como um adendo?

Quanto ao segundo aspecto, cabe ilustrá-lo com um exemplo: chama a atenção o fato de poucos professores conhecerem com alguma profundidade uma gramática que se propõe, exatamente, a abordar o uso lingüístico, trata-se da *Gramática de usos do português*, de Maria Helena de Moura Neves, em circulação desde 2000. Evidentemente, muitos professores a conhecem se tomarmos, neste contexto, *conhecer* no sentido de “ter visto” ou mesmo de “ter adquirido”.⁸

Nosso questionamento, no entanto, vai em outra direção: acreditamos que os professores que “conhecem” a *gramática* não a leram e se a leram não a entenderam. Se, como diz a autora na introdução da *gramática*,

a meta final, no exame, é buscar resultados de sentido, partindo do princípio de que é no uso que os diferentes itens assumem seu significado e definem sua função, e de que as entidades da língua têm de ser avaliadas em conformidade com o nível em que ocorrem, definindo-se, afinal, na sua relação com o texto (NEVES, 2000, p. 13).

Então, cabe perguntar por que os professores não recorrem à *gramática* para falar de uso lingüístico em sala de aula?

Em resposta a esse questionamento, talvez não seja precipitado dizer que os professores não possuem, hoje, os instrumentos necessários para ler esta e outras obras da atualidade. A falta – que pode ser atribuída a fatores sociais, políticos e mesmo salariais – tem conduzido uma massa de professores à repetição de um clamor – *como abordar gramática, texto e uso integradamente?* – que já poderia, em sua grande parte, ter sido aplacado.

Enfim, nesta pequena retrospectiva, é possível ver que a busca de uma prática de linguagem em contexto de ensino de língua materna, considerando os PCNs, coloca

⁶ Talvez por volta de 1960.

⁷ Com essa afirmação, não fazemos mais que constatar uma prática infeliz ainda largamente desenvolvida em contexto de ensino de língua materna. Que não se pense com isso, que acreditamos que “o texto como pretexto” é um recurso para o ensino de língua materna. Pelo contrário, sabemos que trabalhar o “texto como pretexto”, normalmente, dá lugar a uma leitura “rasa”, preocupada apenas com a localização de informações para que, a partir disso, sejam isoladas frases e trabalhadas estruturas gramaticais, sem muita consideração com a construção do sentido, com os gêneros, com sujeito, etc.

⁸ Isso pode ser atestado pelo sucesso da obra, do ponto de vista editorial. Sucesso que se justifica, pois a *Gramática de usos* é verdadeiramente uma das obras mais importantes da Língua Portuguesa produzida nos últimos anos.

em destaque muito mais do que simples questões metodológicas. Na verdade, o que percebemos é uma intrincada rede de questões que dizem respeito a múltiplos aspectos: teóricos, metodológicos, conceituais, sociais e até econômicos.

Assim, se o trabalho com a prática de análise lingüística não pode prescindir do uso lingüístico em sua modalidade de texto, então, certamente, um exercício de reflexão acerca da relação prática de análise lingüística/uso lingüístico, por mais incipiente que ele seja, deve considerar a linguagem no âmbito social do qual ela faz parte. Âmbito este que inclui, além da própria ordem lingüística, os sujeitos que interagem, as situações de interação, os objetivos da interação, etc.

Parece que tal realidade de análise da linguagem encontra abrigo, como já anunciava Barbosa (2000), na noção de gênero discursivo. Pois bem, é a ela que passaremos a seguir.

2.2 A gramática e a teoria de Bakhtin

Conforme a teoria de Bakhtin, a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais ou escritos) (1992, p. 279). Isto quer dizer que todo e qualquer uso de algum recurso lingüístico deve ser estudado no âmbito da sua realização, em função da intenção do locutor, da imagem que ele tem de seu ouvinte, da situação socio-histórica da qual faz parte. Elaborar um enunciado sob essas condições diz sobre seu estilo e caracteriza um gênero discursivo.

Bakhtin aponta, então, que, diferentemente do que prescreve a Gramática Tradicional, a estilística se refere aos gêneros. Se a primeira vê um fato lingüístico concreto como fato gramatical, pois o faz desde o ponto de vista da língua, a estilística o encara como um fato estilístico, pois é visto desde o enunciado individual. Assim, para o autor, aprender uma língua e estudar sua gramática diz sobre tornar esses fatos gramaticais fatos estilísticos.

Tradicionalmente, a Gramática propõe o estudo de orações. Procura-se analisá-las através de suas subdivisões em palavras, morfemas, fonemas. Essa abordagem dos fatos lingüísticos não considera que há um locutor que proferiu a oração, em uma determinada situação, em resposta a uma outra fala e antecipando a reação de seu ouvinte; ou seja, não consideram que esta oração é um enunciado. Bakhtin propõe que se estude os aspectos gramaticais tendo em vista esta série de fatores que contribuem para a elaboração de um enunciado, porque:

A língua materna – a composição do seu léxico e sua estrutura gramatical –, não a aprendemos nos dicionários e nas gramáticas, nós a adquirimos mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com os indivíduos que nos rodeiam (op. cit., p. 301).

Para procedermos com a discussão acerca da análise lingüística em sala de aula à luz da teoria de Bakhtin, é preciso aprofundar a noção de gêneros do discurso.

2.2.1 Os gêneros do discurso em Bakhtin

Os gêneros do discurso são discutidos, no contexto do pensamento bakhtiniano à luz de uma concepção de enunciado entendido como condição de possibilidade de utilização da língua. O percurso feito por Bakhtin para elaborar a noção de *gênero* é resumidamente o seguinte: a ação humana está diretamente ligada à utilização da língua, como esta ação emana de determinadas esferas da atividade humana, a utilização da língua conseqüentemente reflete as condições e finalidades de cada uma. Esse reflexo é perceptível no conteúdo temático, no estilo e na construção composicional do enunciado. A fusão desses três elementos no enunciado, em uma dada esfera, determina *tipos relativamente estáveis de enunciados*, ou seja, *os gêneros do discurso*.

Isso leva Bakhtin a se perguntar a respeito da existência de uma base comum dos gêneros do discurso, uma vez que é possível duvidar que exista algo em comum entre eles, já que cada um é oriundo de esferas diferentes da atividade humana. Em outras palavras, o que há de comum entre uma carta e um romance de Dostoievski, por exemplo? Ou ainda: o que há de comum entre manifestações de linguagem tão díspares entre si que permite que todas, e cada uma a seu modo, estejam abrigadas na noção de *gênero*?

Em resposta, Bakhtin opera uma distinção entre gêneros primários (simples) e gêneros secundários (complexos). O gênero secundário é aquele cujos enunciados aparecem em uma circunstância de comunicação cultural complexa e mais evoluída (é o caso do romance); o gênero primário é aquele cujos enunciados integram o anterior, conservando sua forma, mas adquirindo um conteúdo no conjunto (é o caso da carta dentro de um romance). Em outros termos, “O romance em seu todo é um enunciado, da mesma forma que a réplica do diálogo cotidiano ou a carta pessoal (são fenômenos da mesma natureza); o que diferencia o romance é ser um enunciado secundário (complexo)” (p. 281).

Essa noção de gênero implica considerar o enunciado como unidade da comunicação verbal, já que os gêneros seriam constituídos por *enunciados relativamente estáveis*. Cabe, então, discutir a concepção de língua que subjaz à noção de enunciado em Bakhtin.

Esse problema é explicitamente estudado na segunda parte de *Os gêneros do discurso*. Nela, Bakhtin elabora uma severa crítica à lingüística do século XIX em função da supremacia atribuída ao locutor, minimizando o papel do outro na produção do enunciado. Como produto dessa crítica Bakhtin desenvolve uma teoria sobre três pontos que, em nossa opinião, são os

fundamentos da proposta elaborada: a atitude responsiva ativa, a compreensão responsiva ativa e a oposição oração/enunciado. Para tratar a questão do *gênero* em sua relação com a prática de análise lingüística, pensamos ser essencial detalharmos, um pouco mais, cada um desses pontos.

A atitude responsiva ativa se refere ao fato de um enunciado ser uma resposta a enunciados anteriores dentro de uma dada esfera. Isso quer dizer que toda vez que um locutor fala (ou escreve), ele não só o faz em função do objeto (tema) do seu enunciado, mas também em resposta a enunciados de outros. Esse aspecto é fundamental na definição dos gêneros do discurso, pois introduz a idéia de dialogismo. Conforme Bakhtin “a mais leve alusão ao enunciado do outro confere à fala um aspecto dialógico que nenhum tema constituído puramente pelo objeto poderia conferir-lhe” (1992, p. 320). No que diz respeito à comunicação verbal, o fato de o enunciado ser responsivo a outros enunciados faz com que ele se configure num elo que está ligado a outros que o precedem.

Contudo, esse mesmo elo da comunicação verbal – o enunciado – está também ligado aos enunciados que o sucedem. Assim, todo enunciado é elaborado em função do outro, ou melhor, da resposta do outro, já que o ouvinte não é meramente passivo: é isto o que Bakhtin chama de compreensão responsiva ativa. “O índice substancial (constitutivo) do enunciado é o fato de *dirigir-se* a alguém, de estar voltado para o *destinatário*” (op. cit., p. 320). Saber quem é o destinatário, que imagem o locutor tem dele, que influência ele tem sobre seu enunciado caracteriza a composição e o estilo do enunciado, logo, do gênero do discurso.

Bakhtin resume, de forma brilhante, o que apon-tamos até aqui: “As diversas formas típicas de *dirigir-se* a alguém e as diversas concepções típicas do destinatário são as particularidades constitutivas que determinam a diversidade dos gêneros do discurso” (op. cit., p. 325). Podemos, desta forma, relacionar atitude responsiva ativa, compreensão responsiva ativa e enunciado/gênero. Não mencionamos, até agora, a noção de língua. Esta será explicitada a partir da apresentação do terceiro ponto: a oposição oração/enunciado.

Tal oposição é apresentada da seguinte forma: a oração é uma unidade da língua, não possui existência real, entretanto, isso não impede que tenha um *valor* semântico, a significação. O enunciado é uma unidade da comunicação verbal cuja existência está ligada a um determinado momento histórico. A constituição do enunciado não exclui a oração. O enunciado é exatamente a realização enunciativa da oração. O valor semântico do enunciado, por sua vez, é o sentido.

A oração é neutra em relação ao conteúdo ideológico, sua estrutura é de natureza gramatical; o enun-

ciado não é neutro, seu conteúdo veicula determinadas posições, devido às esferas em que se realiza. O enunciado implica referência ao sujeito; a oração não. O enunciado é identificável pelos seus traços enunciativos: a alternância de sujeitos, o acabamento e a relação do enunciado com o próprio locutor e com os outros parceiros da comunicação verbal.

Nesse sentido, o gênero não pode ser visto como uma forma da língua, descontextualizada de seu uso efetivo. Ao contrário disso, deve ser visto como uma forma assumida pelo enunciado, em acordo com a esfera em que é produzido. Como diz Machado (2001, p. 238) o gênero se encontra com o enunciado, no pensamento bakhtiniano, na medida em que se percebe que “o enunciado é a unidade concreta do texto; uma unidade resultante das combinações de gêneros discursivos – formas específicas das variedades virtuais de uma língua”. Os enunciados integram os gêneros e se definem pela relação que mantêm com eles nos diferentes usos da língua nas diferentes esferas da comunicação social.

A prática de análise lingüística, portanto, não pode se restringir ao estudo da oração, mas deve contemplar a linguagem no seu aspecto de enunciado, de unidade constitutiva de um gênero discursivo.

3 Atividade de prática de análise lingüística

Tendo em vista a discussão acima acerca dos gêneros do discurso e da importância da reflexão gramatical em sala de aula, propomos, a seguir, uma atividade que busca propiciar a implementação das reflexões feitas até o momento. Lembramos que, conforme seção 1, esse exercício está voltado para os terceiro e quarto ciclos, conforme indicações dos PCNs. Contudo, acreditamos que ele é adaptável a outros ciclos.⁹

Caracterização geral da atividade:

Tipo de atividade: leitura e análise lingüística

O texto a ser trabalhado: uma crônica, de autoria de Fernanda Young, publicado na revista *Cláudia*, julho de 2007.

Procedimentos da atividade:

1º) Mostre para o grupo uma revista *Cláudia*. Pergunte se eles a conhecem, se já a leram. Faça circular alguns exemplares e peça que os alunos os folheiem. Discuta oralmente:

- Para qual público a revista *Cláudia* está voltada?

⁹ Desnecessário dizer que, com tal atividade, não esperamos fornecer um método que possa ser aplicado indistintamente. Nosso objetivo é mais fornecer indicações sobre questões que podem ser consideradas em uma prática de análise da linguagem com base nos fundamentos enunciativos da teoria de Bakhtin.

2º) Mostre uma foto de Fernanda Young e diga que ela é colunista da revista *Cláudia*. Discuta oralmente:

- Sobre o que vocês acham que ela escreve?

3º) Distribua a primeira parte do texto (abaixo), propositalmente, sem o título. Leia, em conjunto, as perguntas que devem ser respondidas a partir da leitura.

- Qual é o gênero do texto?
- Quais são os elementos do texto que fazem você chegar a essa conclusão?
- Quem escreveu o texto?
- O que esta pessoa faz?
- Quais são os elementos do texto que fazem você chegar a essa conclusão?
- Para quem é o texto?
- Quais são os elementos do texto que fazem você chegar a essa conclusão?
- Qual é o tipo de relação que há entre quem escreveu e o destinatário?
- Como você pode perceber isto?
- O que você poderia escrever nas lacunas para completar o texto? Por quê?

Peça que eles procedam com a leitura individual e silenciosa do excerto a fim de responder às questões. Use o quadro para anotar as respostas da turma.

Ontem, mais uma vez, esperei horas e você não veio. Hoje, passei a manhã inteira irritada por causa disso. Aí, você me chega depois do almoço, sem a menor explicação, como se isso fosse normal. Eu cheia de coisas para fazer e você querendo me levar para tomar um café. Está querendo acabar comigo, é isso?

Uma amiga minha me abriu os olhos: nós dois estamos vivendo uma relação doentia. Eu estou me sujeitando aos seus horários e você está desrespeitando os limites. Não é porque eu vou para a cama com você que eu deixei de chefiar o órgão onde você exerce a sua função.

Você tem faltado muito e estou cansada disso. Quando não falta, demora para chegar e vem disperso, agitado, não ajudando em nada. Eu preciso de você tranquilo, cumprindo seu dever, todos os dias, oito horas por dia, igual a todo mundo. Ou não posso garantir o bom funcionamento da nossa unidade.

_____, sinceramente, qualquer probleminha que surge, você some. Tudo serve de desculpa para você não aparecer: uma conta para pagar, uma viagem de negócios, um caso de doença na família. Por mais que eu não queira te prejudicar, não posso agüentar um _____ assim, tão inconstante.

[...]

Atenciosamente, Fernanda

4º) Distribua a parte final do texto. Peça que os alunos respondam às seguintes questões, sobre o texto inteiro:

- Como ela descreve o destinatário?
- Quais são seus aspectos positivos e negativos?
- O que a narradora diz sobre sua vida em relação às irregularidades de seu destinatário?

Use o quadro para anotar as respostas.

A partir desta noite, não quero mais nenhuma irregularidade sua. Não estou exigindo que você seja perfeito, mas, na próxima vez que eu tiver de remediar alguma ausência de sua parte, vou tomar medidas extremamente fortes. E não me importam as reações. Desejo uma convivência leve e sadia entre nós, mas prefiro ter você sempre pesado do que sofrer as conseqüências da atual situação.

Não posso entender por que você mudou tanto. Lembro das agradáveis noites que passamos juntos – você eventualmente profundo, muitas vezes superficial, mas sempre presente em minha vida. Mesmo durante o dia, você dava um jeito de estar ao meu lado quando eu ficava deprimida, de cuidar de mim quando eu ficava com febre, de aliviar meu stress quando eu trabalhava demais.

Agora, quase nunca posso contar com você. Você só aparece quando bem quer e quando eu menos preciso: num cinema, numa festa, num restaurante. Sua presença, antes tão gratificante, ultimamente só serve para me atrapalhar. Você jamais consegue estar comigo nas horas importantes, tem sempre algo complicado impedindo-o de chegar; mas sei de outras mulheres que dormem com você sem a menor dificuldade. Liguei para uma colega minha, noite dessas, para reclamar de mais uma das suas fugidas, e ela teve o desplante de dizer que não podia falar comigo porque estava na cama com você.

Enfim, estou com olheiras, e é por sua culpa. Mas sei que necessito dos seus serviços, então lhe dou este ultimato. Ou você toma jeito e volta a me deixar em paz ou você afunda junto comigo.

Atenciosamente, Fernanda

5º) Acima das respostas, na parte superior do quadro, escreva o título do texto: *Ao sono*.

Discuta oralmente:

- O texto continua fazendo sentido? Por quê?

4 Considerações sobre a atividade

É o momento de finalizar e, para tanto, cabe fazer algumas considerações a respeito da atividade proposta e, em especial, sobre os motivos que nos levam a considerá-la exemplar da intermediação análise lingüís-

tica/gêneros do discurso/desenvolvimento da competência discursiva.

Antes, porém, vale um comentário geral: a atividade proposta acima parte da formulação/explicitação de uma ambigüidade. É por isso que o título, fornecido somente no fim da atividade, é inicialmente omitido. A grande indagação diz respeito ao interlocutor constituído, quando o título do texto é suprimido. É essa estratégia que impele o leitor a uma leitura mais atenta, como forma de fundamentar os sentidos por ele atribuídos.

Quanto à análise lingüística:

Em primeiro lugar, a análise lingüística é apresentada na atividade proposta como uma decorrência do processo instaurado pela leitura do texto. Certamente, das respostas obtidas no item (3) da atividade (a primeira lista de perguntas que devem ser respondidas a partir da leitura) advém uma série de recursos lingüísticos que permitem a(s) leituras(s) feita(s). Observe-se que boa parte das perguntas feitas em (3) solicita que sejam identificados os *elementos do texto* que permitem formular as respostas.

É assim, por exemplo, que é possível destacar recursos gramaticais que situam o texto com relação a diversos gêneros do discurso. O sistema de temporalidade (manifestado em verbos, advérbios, locuções adverbiais, seqüencialidade das ações, etc.) e o sistema de construção do destinatário (através de imperativos, recomendações, pedidos, etc.) ambos próprios ao gênero epistolar.

Isso não impede, no entanto, que sejam observados outros recursos lingüísticos, utilizados conforme a opção do que poderia ser escrito nas lacunas para completar o texto. Ora, uma vez que os verbos apresentam traços semânticos compatíveis com entidades animadas é perfeitamente possível inferir que a posição enunciativa do interlocutor possa ser preenchida por alguém que tenha papel importante na vida cotidiana da autora do texto. Nesse caso, poderiam figurar no preenchimento das lacunas as palavras *marido*, *namorado*, *companheiro*, entre outras. Isso, com certeza, lançaria o texto, mesmo sem excluir o gênero epistolar, próximo a gêneros cotidianos como a *conversa/discussão em família* ou a *uma última conversa do tipo "discutir a relação"* tão comum entre os casais.

Fazer análise lingüística a partir dos pressupostos acima descritos vai ao encontro do que nos indica Bakhtin:

Quando se analise uma oração isolada, tirada de seu contexto, encobrem-se os indícios que revelariam seu caráter de dirigir-se a alguém, a influência da resposta pressuposta, a ressonância dialógica que remete aos enunciados anteriores do outro, as marcas atenuadas da alternância dos sujeitos falantes que sulcaram o enunciado por dentro (1992, p. 326).

Isto é, devem-se fazer, sempre, análises do enunciado. Isto nos remete à questão a seguir, qual seja, a dos gêneros do discurso.

Quanto aos gêneros do discurso:

Da análise da atividade acima podemos concluir com uma generalização: *a noção de gênero é constituída pela heterogeneidade*. Entenda-se por isso o que explica Machado ao considerar que “o conceito de gênero em Bakhtin [...] não se confunde com procedimentos, com hierarquias, com categorias formais ou com estruturas acabadas, pois nele coexistem diversificadas formas de se pensar o mundo e a história humana” (MACHADO, 1997, p. 155).

É bem isso que mostram nossas considerações acerca da heterogeneidade proporcionada pela diferença entre os interlocutores constituídos. Em outras palavras, a noção de gênero está na dependência da “lei de posicionamento”, ou como diz Machado “Para Bakhtin, tudo o que se diz é determinado pelo lugar de onde se diz. Existe uma lei do posicionamento regulando a percepção humana: tudo o que é percebido só pode ser percebido a partir de um único ponto dentro de uma estrutura que agrega muitos pontos de visão” (idem, p. 150). Dar-se conta desta heterogeneidade constitutiva dos gêneros é o objetivo final quando se quer proporcionar o desenvolvimento da competência discursiva dos alunos. Vejamos, no tópico a seguir, como isto pode ser feito.

Quanto ao desenvolvimento da competência discursiva:

Conforme os PCNs, “Toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva” – a qual reúne competências lingüísticas e estilísticas (p. 23). Foi seguindo este intuito que sugerimos a atividade acima. Acreditamos que a escolha de um texto do gênero epistolar, com características de linguagem cotidiana, permite desenvolver, de um lado, a competência lingüística, pois possibilita que o aluno/intérprete ponha em jogo conhecimentos sobre a língua de sua comunidade e das expressões formais ou informais que compõem seus textos, e de outro, a competência estilística, já que as questões propostas envolvem análises dos recursos expressivos da língua que foram especialmente selecionados pela autora do texto a fim de convir às condições de produção, à destinação, finalidades e objetivos do texto e ao gênero e suporte (p. 23).

Trabalhar o texto – leia-se, aqui, através da prática de leitura e de análise lingüística – à luz da teoria bakhtiniana de gêneros discursivos permite que o aluno atente a aspectos relevantes que dizem respeito às competências lingüística e estilística, proporcionando, ao

fim, o conhecimento sobre a heterogeneidade dos discursos. Pode-se desenvolver, dessa maneira, a competência discursiva em sala de aula.

Referências

- BARBOSA, Jacqueline Peixoto. Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de língua portuguesa: são os PCNs praticáveis? ROJO, Roxane (Org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado das Letras, 2000. p. 149-182.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- MACHADO, Irene. Os gêneros e o corpo do acabamento estático. In: BRAIT, Beth. *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.
- NEVES, Maria helena de Moura. *Gramática de usos do português*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- PARÂMETROS curriculares nacionais de língua portuguesa. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Disponível em: <<http://mecsrv04.mec.gov.br/sef/estrut2/pcn/pdf/portugues.pdf>>. Acesso em: 24 ago. 2007.