



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

ANDRÉIA CARDOSO MONTEIRO

**LIVRO DIDÁTICO:  
REFLEXÕES SOBRE ATIVIDADES DE ANÁLISE LINGUÍSTICA EM  
UMA ABORDAGEM ENUNCIATIVA**

---

Londrina  
2008

**ANDRÉIA CARDOSO MONTEIRO**

**LIVRO DIDÁTICO:  
REFLEXÕES SOBRE ATIVIDADES DE ANÁLISE LINGUÍSTICA EM  
UMA ABORDAGEM ENUNCIATIVA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação, em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção ao título de Mestre em Estudos da Linguagem.

Orientadora: Profa. Dra. Regina Maria Gregório

Londrina  
2008

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)**  
**(Biblioteca Central - UEM, Maringá – PR., Brasil)**

M7751 Monteiro, Andréia Cardoso  
Livro didático: reflexões sobre atividades de análise  
lingüística em uma abordagem enunciativa. / Andréia Cardoso  
Monteiro. -- Londrina : [s.n.], 2008.  
124 f. : il. color.

Orientadora : Prof. Dr. Regina Maria Gregório.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de  
Londrina, Programa de Pós-graduação em Estudos de  
Linguagem, 2008.

1. Livro didático - Acesso. 2. Livro didático - Ensino-  
aprendizagem. 3. Livro didático - Análise lingüística. 4.  
Livro didático - Gêneros discursivos. I. Universidade  
Estadual de Londrina, Programa de Pós-graduação em Estudos  
de Linguagem. II. Título.

CDD 21.ed.418

**ANDRÉIA CARDOSO MONTEIRO**

**LIVRO DIDÁTICO:  
REFLEXÕES SOBRE ATIVIDADES DE ANÁLISE LINGUÍSTICA EM  
UMA ABORDAGEM ENUNCIATIVA**

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Regina Maria Gregório  
Universidade Estadual de Londrina

---

Prof. Dr. Renilson José Menegassi  
Universidade Estadual de Maringá

---

Profa. Dra. Alba Maria Perfeito  
Universidade Estadual de Londrina

Londrina, 13 de Novembro de 2008.

Ao Paulo, meu grande amor.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por conceder mais esta importante vitória em minha vida. A Ele toda honra e glória!

À Profa. Dra. Regina Maria Gregório pela carinhosa recepção em meu ingresso no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, pela orientação paciente e dedicada, demonstrando sempre confiança para que eu trilhasse os caminhos da pesquisa.

Ao Prof. Dr. Renilson José Menegassi e à Profa. Dra. Alba Maria Perfeito, pelas significativas contribuições apresentadas no Exame de Qualificação.

Aos membros do Grupo de Pesquisa “Interação e escrita no ensino e aprendizagem” (UEM/CNPQ) e, também, do Projeto de Pesquisa “Escrita e ensino gramatical: um novo olhar para um velho problema” (UEL) pelas muitas contribuições dadas a minha pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação de Estudos da Linguagem (UEL), pelo conhecimento compartilhado.

À amiga Luciana Vedovato, pela sintonia de idéias e pelo compartilhamento das dificuldades que tornaram o percurso desta jornada menos solitário.

Ao meu marido Paulo, luz da minha vida, agradeço imensamente pela luta constante para alcançarmos os nossos sonhos. Tenho certeza absoluta que essa dissertação não existiria sem o teu amor, a tua dedicação e o teu carinho.

Ao João Paulo e à Isabela, razões de minha existência, agradeço pelo sorriso que vocês me dão, a cada novo dia, mais força para continuar nessa caminhada...

À simplicidade e ao amor de meus pais, João e Creusa, pelos princípios ensinados e fundamentos implantados, estimulando-me sempre a lutar pelos meus ideais.

Às amigas, Ramadis e Gil, por não desistirem de mim durante minhas tantas ausências!

## **NO MEIO DO CAMINHO**

No meio do caminho tinha uma pedra  
Tinha uma pedra no meio do caminho  
Tinha uma pedra  
No meio do caminho tinha uma pedra

Nunca me esquecerei desse acontecimento  
Na vida de minhas retinas tão fatigadas.  
Nunca me esquecerei que no meio do caminho  
tinha uma pedra  
tinha uma pedra no meio do caminho  
no meio do caminho tinha uma pedra.

Carlos Drummond de Andrade

MONTEIRO, Andréia Cardoso. **Livro didático**: reflexões sobre atividades de análise linguística em uma abordagem enunciativa. 2008. 128f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

## RESUMO

O livro didático é um dos poucos materiais aos quais professores e alunos têm acesso. Além disso, é um poderoso instrumento no processo de ensino e aprendizagem de língua, pois, muitas vezes, delimita conteúdos, metodologias de ensino e, especialmente, as concepções de linguagem que permeiam a esfera escolar (SOUZA, 1999; CORACINI, 1999). Nesse sentido, acreditamos que o livro didático atue como uma das principais molas propulsoras responsáveis por transformações na esfera educacional. Em reconhecimento a influência que esse material exerce na esfera em que circula, o PNLD- Programa Nacional do Livro Didático- ancorado em documentos prescritivos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), que concebem a língua como um sistema de signos ideológico, heterogêneo, multifacetado e repleto de interferências do meio e dos sujeitos envolvidos na interação, atua como mecanismo de controle e fiscalização. Sob tal enfoque, esta pesquisa bibliográfica de cunho analítico-descritivo, busca compreender como as atividades de análise linguística estão propostas em uma coleção didática, cujo eixo de progressão e articulação para o ensino da língua portuguesa são os gêneros discursivos, a fim de verificar se elas estão relacionadas às práticas de leitura, conforme os dizeres dos documentos prescritivos. Para tanto, esta dissertação fundamentou-se nos aportes teóricos de Bakhtin/Volochínov (1929, 2006), Bakhtin (2003), além de estudiosos como Bräkling (2000, 2003), Geraldi (1997, 2001, 2006), Possenti (1996) e Perfeito (2005, 2006, 2007). Os resultados desta pesquisa mostram que, apesar dos avanços teóricos apontados pela Linguística Aplicada, o ensino gramatical continua enfatizando o normativismo e a descrição do funcionamento da língua materna, pertencentes a uma gramática em que regras e conteúdos propostos são apresentados como resultantes de práticas cristalizadas de ensino e onde a língua é concebida como um sistema homogêneo e isento de influências sócio-históricas. Por fim, considerando os dados apontados por essa pesquisa, apresentamos uma proposta de trabalho a partir de um artigo de opinião pertencente à coleção analisada com o objetivo de propor um trabalho em que a análise linguística esteja contextualizada à prática de leitura.

**Palavras-chave:** Livro didático. Análise linguística. Gêneros discursivos.

MONTEIRO, Andréia Cardoso. **Didactic book**: reflection about linguistic analysis activities in an enunciative approach. 2008. 128p. Dissertation (Master Degree in Language Studies) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

### **ABSTRACT**

The didactic book is one of the few materials to which teachers and students get in touch. In addition, it is a powerful instrument in the language teaching and learning process because it often draws contents, teaching methodologies and mainly the language conceptions which permeate the school sphere (SOUZA, 1999; CORACINI, 1999). In this sense, we believe the didactic book acts as one of the major propelling factors for transformations in the educational sphere. In recognition to the influence that material has inside the sphere it circulates, the NPDB- National Program for the Didactic Book - based on prescriptive documents, such as National Curriculum parameters (BRASIL, 1998) function as a control and inspection mechanism. They conceive the language as a system of signs which is ideological, heterogeneous, multifaceted and full of interference from the environment and subjects involved in the interactions. All of this considered, the present bibliographic research of descriptive-analytical focus, tries to understand how linguistic analysis activities are proposed in a didactic collection, whose progress and articulation axis for the Portuguese language teaching are the discursive genres. It aims at verifying if they are related to the reading practice, according to what the prescriptive documents say. To make it possible, this dissertation is founded on the theoretical framework of Bakhtin/Volochínov (1929, 2006), Bakhtin (2003), as well as scholars like Bräkling (200, 2003), Geraldi (1997, 2001, 2006), Possenti (2003) and Perfeito (2005, 2006, 2007). This research results show that, in spite of the theoretical advances pointed out by the Applied Linguistic the grammar teaching keeps on emphasizing the normativism and the functioning description of the mother tongue. They belong to a grammar where rules and contexts proposed are introduced as resulting from a teaching crystallized praxis and where language is conceived as a homogeneous system which is free from socio-historical influences. Finally, regarding to the data provided by this research, we propose a working way using an opinion article which belongs to the analyzed collection with the purpose of showing another possibility in which the linguistic analysis is contextualized to the reading practice.

**Keywords:** Didactic book. Linguistic analysis. Discursive genres.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1</b> – Processo de internalização resultante das interações .....	30
<b>Figura 2</b> – Exemplos de esferas de atividade humana.....	39
<b>Figura 3</b> – Tudo é linguagem - coleção didática .....	62
<b>Figura 4</b> – Contexto de produção no Manual do professor .....	68
<b>Figura 5</b> – Modelo de texto motivador .....	71
<b>Figura 6</b> – Texto didatizado e seu suporte original .....	74
<b>Figura 7</b> – Modelo de vocabulário e de contexto de produção.....	75
<b>Figura 8</b> – Apresentação da seção Linguagem do texto .....	77

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Quadro comparativo entre as concepções de linguagem .....	51
<b>Quadro 2</b> – Estrutura das unidades da coleção Tudo é linguagem .....	65
<b>Quadro 3</b> – Tópicos gramaticais explorados nas unidades que abordam o artigo de opinião .....	88
<b>Quadro 4</b> – Caracterização do artigo de opinião .....	91
<b>Quadro 5</b> – Estrutura composicional do artigo de opinião.....	95
<b>Quadro 6</b> – Vozes empregadas para reforçar o posicionamento do autor do texto.....	100

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Visão geral da coleção Tudo é linguagem.....	63
<b>Tabela 2</b> – Levantamento dos gêneros discursivos na coleção Tudo é linguagem .....	64
<b>Tabela 3</b> – Dados referente às seções exploradas em cada série .....	87

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

- CESUMAR** – Centro de Ensino Superior de Maringá
- CNLD** – Comissão Nacional do Livro Didático
- COLTED** – Comissão Nacional do Livro Técnico e Didático
- FAE** – Fundação de Assistência ao Estudante
- FAFIJAN** – Faculdade de Jandaia
- FENAME** – Fundação Nacional de Material Escolar
- FNDE** – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- LP** – Língua Portuguesa
- MEC** – Ministério da Educação e Cultura
- PCNs** – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PLIDEF** – Programa Nacional do Livro Didático
- PNLD** – Programa Nacional do Livro Didático
- UEL** – Universidade Estadual de Londrina
- UEM** – Universidade Estadual de Maringá
- UNIOESTE** – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>1 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM</b> .....	18
1.1 LINGUAGEM COMO EXPRESSÃO DO PENSAMENTO .....	18
1.1.1 Gramática Normativa: Reflexões Iniciais.....	20
1.1.1.1 Raízes da gramática normativa: a origem desse magnetismo ainda presente nas aulas de língua materna.....	20
1.1.1.2 Gramática normativa: implicações pedagógicas .....	24
1.2 LINGUAGEM COMO INSTRUMENTO DE COMUNICAÇÃO.....	26
1.2.1 Gramática Normativa: Reflexões Iniciais.....	27
1.2.1.1 As raízes da gramática descritiva .....	27
1.2.1.2 gramática descritiva: implicações pedagógicas.....	28
1.3 LINGUAGEM COMO INTERAÇÃO .....	29
1.3.1 Gramática Internalizada: Reflexões Iniciais.....	41
1.3.1.1 Um novo olhar para o ensino gramatical.....	42
1.3.1.2 O ensino gramatical e os gêneros discursivos: promessas e possibilidades .....	46
1.4 EM SÍNTESE .....	50
<b>2 LIVRO DIDÁTICO</b> .....	52
2.1 PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO: OS PERCALÇOS DE UM PERCURSO .....	52
2.1.1 O perfil do Programa Nacional do Livro Didático 2007 .....	57
2.2 EM SÍNTESE .....	59
<b>3 METODOLOGIA</b> .....	60
3.1 DELIMITAÇÃO DO <i>CORPUS</i> .....	60
3.1.1 Os Caminhos da Análise.....	65
<b>4 ANÁLISE</b> .....	67
4.1 MANUAL DO PROFESSOR E DOCUMENTOS PRESCRITIVOS: UM ARRANJO HARMÔNICO? .....	67
4.2 UM OLHAR PARA AS UNIDADES QUE ABORDAM O ARTIGO DE OPINIÃO .....	70
4.2.1 A Linguagem do Texto.....	76

4.2.2 Língua: Usos e reflexões .....	80
4.3 TECENDO REFLEXÕES: A ANÁLISE LINGÜÍSTICA NO LIVRO DIDÁTICO .....	87
<b>5 ARTIGO DE OPINIÃO: NOVAS POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DE</b>	
<b>LÍNGUAS</b> .....	89
5.1 MODELO DIDÁTICO: ARTIGO DE OPINIÃO .....	89
5.2 DIMENSÕES ENSINÁVEIS DO ARTIGO DE OPINIÃO .....	92
5.2.2 Sugestões de Atividades para Abordagem em Sala de Aula .....	100
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	107
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	111
<b>ANEXOS</b> .....	118
ANEXO A – Olhos frios: adaptação para o livro didático .....	119
ANEXO B – Olhos frios: artigo de opinião na íntegra .....	124

## INTRODUÇÃO

Retomo minhas memórias como professora do primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental para justificar a incursão em discussões referentes ao ensino gramatical no livro didático.

No início da minha carreira, ainda cursando a graduação, assumi as primeiras aulas com alunos do ensino fundamental (primeiro ciclo) em uma escola pública. Naquele período, os modelos escolares com os quais havia tido contato como estudante, fizeram-me acreditar que seria necessário os alunos dominarem a gramática normativa/descritiva, considerada eixo de progressão e articulação curricular escolar, para que pudessem dominar a leitura e a escrita.

Algum tempo depois, já graduada em Letras, comecei a trabalhar com alunos do segundo ciclo do ensino fundamental em uma escola particular. Lá, a perspectiva para o ensino de línguas era diferente: a gramática era excluída da sala de aula, pois acreditava-se que ela não contribuía com a formação dos leitores e produtores de texto.

Por alguns anos, meu caminho e o de outros professores foi esse: desprezávamos a gramática e centralizávamos a atenção na leitura e na escrita de diferentes textos. Contudo, com o passar do tempo, percebi que o ensino gramatical parecia fazer falta aos alunos, pois suas produções e interpretações deixavam lacunas relacionadas à falta de reflexão sobre a língua. Tal fato também foi percebido por outros professores e juntos começamos a buscar alternativas que possibilitassem a superação das dificuldades apresentadas pelos alunos.

Assim, após algumas discussões, decidimos que, durante o período destinado à hora atividade<sup>1</sup>, realizaríamos leituras e discussões de artigos que possibilitassem a construção de novos caminhos para o ensino gramatical. Como atividade prática, durante esses encontros, sugeri a análise de livros didáticos avaliados e aprovados pelo PNLD - Programa Nacional do Livro Didático-, em uma tentativa de perceber como, ao menos em tese, o ensino da língua poderia ser configurado.

Em 2006, ingressei em um programa de pós-graduação munida de esperanças que me propiciariam refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua materna, especialmente no aspecto referente ao estudo da língua. Na mesma época iniciei

---

<sup>1</sup>Período semanal destinado ao atendimento aos pais, planejamento das aulas, correção de textos e avaliações, estudos.

minha participação no projeto de pesquisa Escrita e Ensino Gramatical: um novo olhar para um velho problema (2003 - 2007), coordenado pela professora Dra. Alba Maria Perfeito da Universidade Estadual de Londrina e composto por professores, alunos de graduação e pós-graduação da Universidade Estadual de Londrina (UEL), além de colaboradores da Universidade do Norte do Paraná (UNOPAR), da Universidade Estadual de Maringá (UEL) e da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE).

Este projeto de pesquisa, de cunho processual e etnográfico, visou diagnosticar e intervir na formação do professor de Língua Portuguesa por meio de discussões e reflexões teórico-práticas, visto que dados levantados através de gravações de aulas pertencentes ao ensino fundamental apontavam desarticulação entre as práticas de leitura, análise lingüística e produção textual. Nesse sentido, as discussões realizadas pautavam-se em pressupostos teóricos advindos de Bakhtin e Volochínov (2006), Bakhtin (2003), Barbosa (2003), Perfeito (2005, 2006, 2007), entre outros. Durante o desenvolvimento deste projeto, além das reuniões quinzenais, foram realizados encontros com os professores que atuavam nas salas de aulas observadas, participações em eventos, produções de dissertações de mestrado, teses de doutorado, monografias de especialização, além de artigos publicados em diferentes revistas e anais de eventos. Apesar de não haver participado do projeto em sua fase inicial, desenvolvi pesquisas relacionadas ao Livro Didático Público e, também, ao gênero comunicado.

Alguns meses depois, ingressei no grupo de pesquisa Interação e Escrita no Ensino e Aprendizagem (UEM/CNPQ), sob coordenação do Professor Dr. Renilson José Menegassi e com participação de professores e acadêmicos da graduação e da pós-graduação (lato e strictu sensu) da Universidade Estadual de Maringá (UEM), além de professores de outras instituições de ensino superior como a FAFIJAN, CESUMAR, UNIOESTE.

O Grupo de Pesquisa, preocupando-se com a situação do ensino de línguas materna e estrangeira, desenvolve pesquisas relacionadas à formação do professor, escrita, leitura, análise lingüística, além de promover disseminação de conhecimento através da promoção de eventos como o SEALI (1º Seminário de Ensino de Aprendizagem de Línguas, 2007), que aproximou os professores da rede pública e particular das pesquisas de ordem teórico-prática realizadas por membros do grupo. Além de artigos já publicados sobre as temáticas inseridas no grupo, também são desenvolvidas dissertações, monografias, entre outros. Nesse sentido, destacamos a pesquisa que desenvolvemos a respeito das marcas de interação no livro didático.

O referencial teórico que norteia as discussões do grupo tem como base o

sócio - interacionismo a partir dos pressupostos de Bakhtin e Volochínov (1929, 2006), Bakhtin (2003) e Vygotsky (1998) e outros pertencentes a literatura brasileira que neste contexto estão inseridos.

Assim, a partir do contexto apresentado, especialmente através das contribuições advindas das discussões do Grupo e do Projeto de Pesquisa, optei pela construção de um trabalho teórico/prático que propiciasse reflexões a respeito do ensino gramatical a partir da ótica do livro didático, visto acreditar que, além de ser uma das poucas fontes de pesquisa aos quais professores e alunos têm acesso (SOUZA 1999; CORACINI, 1999), muitas mudanças na esfera educacional são impulsionadas por esse material, que, ao menos em tese, tem incorporado paulatinamente os pressupostos teóricos propagados pelos PCNs, (BRASIL, 1998a) e, também, pelo Guia de Livro Didático (BRASIL, 2007).

Sob tal enfoque, Bräkling (2003, p.212) considera de vultuosa relevância as pesquisas que envolvem os livros didáticos por serem responsáveis, muitas vezes, pela seleção de conteúdos e atividades, além de serem

[...] uma ferramenta semiótica que realiza a mediação entre aspectos do conhecimento sobre a linguagem e a língua, de um lado, e o professor e os alunos, de outro, numa instância socialmente legitimada como espaço de aprendizado.

Desse modo, ao considerar os pressupostos advindos da Lingüística Aplicada, mais especificamente da Teoria da Enunciação bakhtiniana, esta pesquisa apresenta como objetivo geral compreender como as atividades de análise lingüística são propostas no livro didático, a partir do tratamento da língua sob a ótica dos gêneros discursivos, a fim de entender se estão relacionadas às práticas de leitura dos gêneros definidos. Para tanto, selecionamos como *corpus* para esta pesquisa as unidades que exploram gênero artigo de opinião.

Para que objetivo geral seja atingido, são estabelecidos quatro objetivos específicos para este trabalho:

- Determinar os procedimentos teóricos - metodológicos propostos no Manual do Professor do livro didático investigado para as práticas de análise lingüística, confrontando a teoria que subsidia o trabalho e as atividades apresentadas;

- Identificar a concepção de linguagem e de gramática subjacente às práticas de análise lingüística propostas no livro;

- Definir como as marcas lingüístico-enunciativas do gênero analisado se articulam às práticas de leitura;

- Propor as dimensões do trabalho em situação de ensino-aprendizagem para o gênero analisado, a partir dos resultados obtidos por meio das análises do livro didático em uma tentativa de explorar a língua como um sistema constituído por signos ideológicos (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006).

O trajeto percorrido para que os objetivos sejam alcançados estão distribuídos em cinco capítulos, que se baseiam prioritariamente em pressupostos teóricos de Bakhtin/Volochínov (1926, 2006) e Bakhtin (2003).

No primeiro, estão contidos conceitos chaves relacionados às concepções de linguagem e de gramática respectivamente, porque elas atuam como forças determinantes no agir do professor e, também, na produção de materiais didáticos.

No segundo capítulo, são apresentadas reflexões pertinentes ao livro didático, cuja ênfase, está relacionada ao histórico de percalços do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) responsável pelo processo de análise da qualidade dos livros didáticos brasileiros.

No terceiro capítulo, são discutidos os passos percorridos para a delimitação do *corpus* desta pesquisa, bem como os procedimentos metodológicos necessários para a construção da mesma.

O quarto capítulo, responsável por apresentar a análise do *corpus* pesquisado, examina, inicialmente, os pressupostos teóricos que embasam o Manual do professor comparando-os com os documentos prescritivos. Em seguida, demonstra os aspectos gerais das unidades analisadas. E, por fim, tece reflexões a respeito das atividades contidas nas seções A linguagem do texto e Língua: usos e reflexão.

O quinto capítulo, construído a partir dos resultados obtidos através da análise realizada no capítulo anterior, é responsável por discutir as dimensões ensináveis do artigo de opinião e, também, por propor possibilidades de trabalho subsidiadas pela teoria bakhtiniana, em uma tentativa de ir além do estudo e da memorização de regras e identificação de elementos da gramática tradicional.

## **1 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM**

A disciplina de Língua Portuguesa, durante muitos anos, foi norteadada pelo ensino gramatical, por isso, era considerado essencial que os alunos conseguissem identificar, classificar e reconhecer as regras pertencentes à norma culta. Nessa perspectiva, a língua era concebida como um objeto imutável e distante do fluxo da interação verbal.

Essa realidade começa a ser transformada paulatinamente, através dos pressupostos bakhtinianos e toma força com a chegada dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (doravante PCNs) às escolas. Todavia, junto dele, chegaram também dúvidas, incertezas. Então, que papel o ensino gramatical ocupa neste documento? E na sala de aula? O ensino gramatical deve ser abandonado? Devemos excluí-lo do caminho? Diante de tantos questionamentos, a gramática, para muitos, tornou-se uma pedra no meio do caminho.

Desse modo, partindo em busca de respostas, optamos por percorrer um caminho que é, inicialmente, construído através da análise de algumas características referentes às concepções de linguagem, relacionando-as ao ensino gramatical. A incursão por tal percurso justifica-se por compreendermos que essas concepções estão refletidas no agir do professor e na produção de materiais didáticos de língua materna, influenciando de maneira direta o processo de ensino - aprendizagem de língua (ANTUNES, 2007; FARACO, 2005a).

Nesse sentido, este capítulo tem por objetivo tecer algumas reflexões a respeito das concepções de linguagem bem como o ensino gramatical, à luz, especialmente, da perspectiva enunciativa bakhtiniana, numa tentativa de traçar alguns caminhos que tornem possível instrumentalizar o aluno a se manifestar de maneira adequada nas mais diversas esferas de atividade humana.

### **1.1 LINGUAGEM COMO EXPRESSÃO DO PENSAMENTO**

A concepção de linguagem como expressão do pensamento defende a tese de que a língua é a exteriorização de uma atividade mental, individual e isenta de qualquer influencia externa. Em outras palavras, a dificuldade de expressão está relacionada à falta de organização do pensamento do indivíduo.

No artigo Discurso na vida e discurso na arte<sup>2</sup>, Bakhtin/Volochínov (1926) criticam a ênfase dispensada à psique individual, no que chama de estudo da psique do criador ou do contemplador. Posteriormente, na obra Marxismo e filosofia da linguagem (2006), os autores criticam essa concepção, nomeada subjetivismo individualista, porque os fatores externos ao sujeito são ignorados e, também, pela ênfase dispensada ao uso de uma língua ideal, como aquela utilizada em obras clássicas.

Essa visão aponta a enunciação monológica como ponto de partida de reflexão sobre a língua, isto porque ela

se apresenta como um ato puramente individual, como uma expressão da consciência individual, de seus desejos, suas intenções, seus impulsos criadores, seus gostos, etc. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p.114).

A enunciação monológica não leva em conta a esfera em que o indivíduo está inserido, tão pouco a presença do interlocutor e o entrecruzamento de vozes porque a atenção está centrada no sujeito, como ser individual e isento de influências externas.

No Brasil, Travaglia (2006, p.21) assevera que, de acordo com essa concepção, o pensamento é construído no interior da mente do indivíduo, isento de influências do meio em que o sujeito está inserido e a sua expressão é configurada através da tradução do pensamento. Conseqüentemente, a língua é concebida como resultante de um processo de criação individual motivada por atos psicofisiológicos. Ou seja, a dificuldade em se expressar com clareza está relacionada à precariedade de organização de raciocínio.

Desse modo, para que o indivíduo consiga se expressar com clareza é necessário que ele obedeça a princípios gerais que possibilitem melhor organização do pensamento, o que se torna possível através da leitura das obras clássicas, que apresentam modelos de referência para a arte do bem falar e do bem escrever (PERFEITO, 2007).

A concepção de gramática normativa, subjacente da concepção de linguagem como expressão do pensamento, será discutida na próxima seção.

---

<sup>2</sup>O texto originalmente publicado em russo, em 1926, sob o título “Slovo vzhizni i slovo v poesie” apresenta prenúncio de alguns conceitos do círculo de Bakhtin que são desenvolvidos posteriormente na obra Marxismo e Filosofia da Linguagem (2006).

### **1.1.1 Gramática Normativa: Reflexões Iniciais**

A gramática normativa pode ser definida como um conjunto de regras que, ao serem seguidas, supostamente, levam o indivíduo à proficiência na escrita e na fala, com ênfase na primeira. Travaglia (2006), assinala que essa concepção

apresenta e dita normas de bem falar e escrever, normas para a **correta** utilização oral e escrita do idioma, prescreve o que se deve e o que não se deve usar na língua. Essa gramática considera apenas uma variedade da língua como válida, como sendo a língua verdadeira. (p.31, grifo do autor).

Saber a língua, então, significa conhecer as regras e as nomenclaturas contidas no manual da língua sob pena de não conseguir aceitação social (FRANCHI, 2006). Nesse sentido, quem não as domina comete erros, distorções lingüísticas e, como conseqüência, sofre preconceito e acaba excluído da sociedade.

Geraldi (1997), Travaglia (2006) e Perfeito (2005) postulam que a gramática normativa ainda se faz presente em muitas salas de aula, sendo concebida, por muitos, como eixo de progressão e articulação curricular para o ensino de língua. Assim, torna-se relevante discutirmos a respeito da origem dessa concepção, pois ela ainda exerce grande influência nas aulas de Língua Portuguesa.

#### **1.1.1.1 As Raízes da Gramática Normativa: a Origem Desse Magnetismo Ainda presente nas aulas de língua materna**

As raízes da gramática normativa tiveram suas primeiras ramificações na Grécia antiga através de estudos filosóficos que são divididos em três períodos: os pré-socráticos e os primeiros retóricos, os estoicos e, também, os alexandrinos. Naquela época, o interesse era refletir sobre as relações existentes entre a língua e suas respectivas apresentações no mundo material (SUASSUNA, 2003).

No primeiro período, de acordo com Neves (2002), o interesse por estudos relacionados à linguagem esteve ligado inicialmente aos poetas, que de maneira intuitiva

refletiam sobre a língua através da ótica da filosofia. Citemos ainda as contribuições de Platão (428/27-347 a.C.) e Aristóteles (384-322 a.C.). O primeiro, através da obra *Crátilo*, apesar de não ser considerada um compêndio gramatical, reflete sobre questões relacionadas à origem da língua. Entretanto, devemos mencionar que Platão trouxe valorosas contribuições referentes a divisão das primeiras partes do discurso (NEVES, 2002, p.37).

Nesse período, Aristóteles foi o primeiro a realizar um estudo minucioso e sistematizado a respeito da estrutura lingüística, sendo que muitos de seus estudos são considerados nas gramáticas atuais. Citemos como exemplo algumas categorias gramaticais<sup>3</sup>, na época conhecida como categoria aristotélica, tais como conjunção e verbo, que deram origem à gramática tradicional, mas, trouxeram resquícios de marcas filosóficas. Suassuna (2003, p.20) afirma que as contribuições desse pensador são de grande valia para a construção da gramática grega que “desenvolveu um notável estudo lógico da linguagem, segmentando o discurso em partes e investigando a estrutura da oração”.

No segundo período, apesar de resquícios filosóficos, a língua passa a ser tratada em obras independentes, podendo ser definida como expressão de experiências sensoriais e intelectuais do homem.

Os estóicos, pertencentes a uma das principais correntes da filosofia dessa época, concebiam a língua como expressão do pensamento, mas a ênfase não estava nos estudos lingüísticos, pois eles não estavam

interessados na língua em si mesma: como filósofos, a língua era, para eles, antes de mais nada, a expressão do pensamento e dos sentimentos e é nessa perspectiva que era investigada. Essa é uma característica que os estóicos compartilharam com os estudiosos do período anterior: todos desenvolveram o estudo sobre a língua no âmbito de pesquisas filosóficas ou lógicas. (LOBATO, 1986, p. 78).

O terceiro período, historicamente conhecido como helenístico, enfatizava o estudo lingüístico através da literatura. Naquela época, o objetivo era fazer com que os povos conquistados conhecessem e utilizassem a língua e a cultura grega considerada suprema, numa tentativa de garantir a imutabilidade e a pureza lingüística. Para tanto, “nessa época o que se procura é, acima de tudo, transmitir o patrimônio literário grego, privilegiando-se, como atividade cultural, o exame das grandes obras do passado” (NEVES, 2002, p.49).

---

<sup>3</sup>É válido ressaltarmos que os elementos que compuseram as categorias gramaticais foram tecidas paulatinamente, pois receberam contribuições de diferentes teóricos em diversos momentos da história.

Destarte, a língua deve ser ensinada para ser preservada. Surge, então, uma disciplina gramatical que tem como objetivo disseminar a língua considerada culta, ideal através do estudo de obras clássicas, detentoras de uma linguagem concebida como modelar.

Dentre os alexandrinos destacamos a relevância dos estudos propostos por Dionísio, o Trácio (170-90 a. C.), autor da primeira gramática do mundo ocidental, a (*Téchné Grammatiké*), considerada berço da gramática normativa por ser o primeiro registro teórico-prescritivo da língua (NEVES, 2002; SILVA, 2002). Tal gramática ainda se desenvolve através de muitos estudiosos como Apolônio Díscolo (II a. C.) e Varrão, entre outros.

Apolônio Díscolo (II a.C.), influenciado por Dionísio o Trácio, dispensa especial atenção à teoria sintática grega, tópico por ele não abordado. A partir dos apontamentos de Dionísio, o estudo gramatical adquire um novo *status* gramatical, apesar do seu viés filosófico (SENNA, 1998).

Em Roma, sobre forte influência de Dionísio, o Trácio e de Apolônio Díscolo, Varrão (I a.C.) aplicou a gramática grega ao latim, cuja ênfase estava, também, na valorização da escrita, especialmente dos clássicos. Nesse sentido, a oposição entre o latim clássico e o vulgar foram enfatizados.

Dessa maneira, Suassuna (2003, p.21), assinala que,

[...] os romanos, por sua vez, aplicaram ao Latim as principais conquistas dos gregos. Mas, nessa época, o estudo do Certo e do Errado sobrepunha a linha lógica e filosófica dos estudos sobre a linguagem. Isso porque o crescimento do Império Romano impunha a necessidade de uma língua única (nessa época, havia conflito entre a língua falada pelas classes rurais e a língua “oficial” das classes superiores).

De acordo com os estudos de Suassuna (2003), o estudo do Certo e do Errado adentraram a Idade Média através das gramáticas de Donato (IV d.C.), que se ocupou das descrições fonéticas, da pronúncia, enquanto que Prisciano (V d.C.), construiu a primeira sintaxe do latim. A obra de tais autores, inicialmente, tornou-se obrigatória na disciplina denominada Gramática, pertencente à escola palatina<sup>4</sup>. Nesse período a corrente filosófica dominante era a escolástica, que buscava tecer relações entre a fé e a razão. “Com os escolásticos, fazem-se reflexões de ordem filosófica sobre as línguas, sendo a gramática considerada uma disciplina auxiliar da Lógica.” (SUASSUNA, 2003, p.22). De acordo com essa corrente, as escolas eclesiásticas, inicialmente, deveriam fornecer instruções aos leigos,

---

<sup>4</sup>Escola fundada junto à corte do rei Carlos Magno.

sendo dividida em três períodos: a escolástica primitiva, a média e a tardia.

Silva (2002) aponta que os estudos gramaticais seguiram duas linhas distintas. A primeira preocupava-se com os estudos e a valorização da língua latina e do greco-latim e a segunda – a partir do século XV – com estudo das línguas dos espaços conquistados pelos romanos, que necessitavam compreender a estrutura de uma nova língua a fim de que pudessem tornar acessível sua doutrina religiosa.

A partir dessa vertente, no Renascimento, a língua torna-se um objeto de ensino, o que traz reformulações quanto ao uso da gramática que clama por “clareza, sistematização e eficácia, necessárias às aplicações pedagógicas, acaba por refrear as especulações lingüísticas medievais.” (SILVA, 2002, p.24).

Nesse período “se encontra o embrião do pensamento educacional que vai orientar o século XVI. [...] a educação ministrada aos pobres era apenas restrita aos ensinamentos cristãos e não à educação formal com a que era dada aos ricos.” (CASAGRANDE, 2004, p.29-30).

Os estudos sobre a relação entre pensamento e língua continuam vigorando, entretanto, o campo de observação é alterado devido ao interesse por outras línguas. Destarte, a gramática torna-se objeto de estudo e também de ensino, onde o caráter descritivo e normativo são enfatizados (SILVA, 2002).

Destacamos, ainda, a *Grammaire générale et raisonnée*, também conhecida como a gramática de Port Royal de Arnault e Lancelot, que discute fundamentalmente os princípios comuns a todas as línguas, bem como suas diferenças. Em consonância a esta afirmativa, Perfeito (2005, p.25) afirma que embora Port Royal “retome a gramática greco-alexandrina, estabelece princípios não diretamente ligados à descrição de uma língua particular, e sim, de princípios universais [...]”.

De acordo com Silva (2008, p.5) “nessa gramática, explicita-se a noção de signo como meio, através do qual os homens expressam seus pensamentos” sendo que, através dela, houve uma tentativa de estabelecer características que pudessem ser encontradas em todas as línguas.

De acordo com Silva (2005, p.16-17),

Em face do grande número de usos da comunidade lingüística que os gramáticos filosóficos racionalistas conheciam, devia-se realizar, obrigatoriamente, uma escolha, tornar operacional a codificação do “uso exemplar”, que não seria apagnático da maioria dos locutores, mas sim de uma elite da comunidade lingüística. Transfere-se assim dos grandes autores do passado para um segmento legitimado pela sociedade o modelo lingüístico a ser seguido.

A partir do levantamento histórico realizado, percebemos quão antiga é a gramática normativa, que sempre impôs e valorizou normas e modelos a serem seguidos, numa tentativa de fazer com que a língua fosse um instrumento de controle e exclusão. Mas, apesar de estar teoricamente<sup>5</sup> superada, ainda exerce grande influência no ensino de língua materna. Teçamos algumas reflexões a respeito das implicações pedagógicas desse modelo gramatical.

### **1.1.1.2 Gramática Normativa: Implicações Pedagógicas**

A escola e sua clássica preocupação com o ensino da gramática normativa tende a forjar um ensino reprodutor, que enfatiza a identificação e a classificação de nomenclaturas e regras gramaticais, tornando enfadonho e improdutivo o ensino de Língua Portuguesa. Nesse sentido, apesar dos avanços teóricos no campo da Linguística e das constantes reflexões presentes no meio acadêmico, o ensino de língua materna pouco avançou, pois as discussões parecem não transpor a esfera acadêmica e uma crise parece ter se instaurado (SILVA, 2004).

Sob tal enfoque, Geraldi (1997, 2001, 2006), Possenti (1996), Bechara (2006), Suassuna (2003), Antunes (2007), Travaglia (2007), Silva (2004), entre outros estudiosos brasileiros, postulam que o excesso de atenção dispensada à gramática normativa torna o ensino de língua materna inócuo, pois os alunos são tratados como se estivessem explorando uma língua estrangeira<sup>6</sup>.

Desse modo, através de retomada histórica apresentada, percebemos que, apesar da distância temporal, muitas práticas referentes ao percurso tradicional normativo tornaram-se cristalizadas (GERALDI, 1997; TRAVAGLIA, 2006). Dentre elas destacamos: a função do texto em materiais didáticos, a disseminação de uma única variedade linguística: a padrão, além da ênfase na escrita e da suposta imutabilidade da língua. Teçamos, então, algumas reflexões a esse respeito.

Em um período não muito distante verificávamos uma forte atenção dispensada a textos prioritariamente literários pertencentes a obras clássicas, numa tentativa,

---

<sup>5</sup>De acordo com Perfeito (2005), a gramática normativa foi teoricamente rompida a partir de Saussure (1969). Ao destacarmos o vocábulo *teoricamente* entendemos que apesar de avanços conquistados pela linguística, o modelo proposto pela gramática normativa ainda se faz presente no atual sistema educacional.

<sup>6</sup>Ver capítulo *Língua, fala e enunciação* (BAKHTIN, 2006).

entre outras, de fazer com que a língua fosse apreendida a partir dos dizeres de autores consagrados, considerados mestres que, supostamente, serviam como exemplo para o bom uso da língua. Entretanto, a partir de uma discussão iniciada a partir da década de 80 que toma força com a publicação de documentos prescritivos como os PCNs (BRASIL, 1998a) e o PNL<sup>7</sup> o trabalho com a diversidade textual passou a ser enfatizado, porém, com o mesmo viés de outrora.

Uma outra prática verificada é a ênfase dispensada a norma padrão, que possibilita ao aluno o acesso a uma única variedade lingüística, em detrimento a outras possibilidades que a língua oferece. Enfatizando prioritariamente a escrita como única forma para apreensão dessa variante.

Por fim, a gramática normativa concebe a língua, conforme mencionado anteriormente, como um sistema fixo e invariável, uma espécie de produto que é sempre igual a si mesma, independente do contexto em que os enunciados estão inseridos. Por isso, cabe a escola executar um ensino preocupado com a reprodução de conhecimentos lingüísticos cristalizados. Desse modo, o sistema premia aquele que consegue reproduzir exatamente os modelos propostos por professores, via livro didático, como se a língua fizesse parte de um conhecimento acabado e isento de influências do meio sócio-histórico-cultural.

Em consonância com esses dizeres, Suassuna (2003) evidencia que

[...] tudo leva a reprodução: o aluno reproduz a fala do professor, que reproduz a fala do livro didático, que reproduz *um* jeito de se interpretar a vida - a escola se reproduz, enfim. Até porque como o conhecimento é visto/dado como algo acabado, resta a todos apreendê-lo e reproduzi-lo, sem construí-lo (ou sem ver que nós o construímos histórica e permanente). (p.58, grifo nosso).

Destarte, o sistema educacional, envolvido com a reprodução de normas lingüísticas, pouco ou nada contribui com o desenvolvimento do cidadão crítico, já que reforça o emprego de uma língua supostamente ideal e estabilizada.

---

<sup>7</sup>PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) a ser discutido em capítulo posterior.

## 1.2 LINGUAGEM COMO INSTRUMENTO DE COMUNICAÇÃO

A concepção de linguagem como instrumento de comunicação define língua como um sistema de códigos imutáveis que transmite mensagens de um emissor para um receptor.

No artigo Discurso na vida e discurso na arte, Bakhtin/Volochínov (1926, p.03), criticam tal concepção, ao mencionar a fetichização da obra artística como artefato. Nessa perspectiva, “o campo de investigação se restringe à obra por si só, qual analisada de tal modo como se tudo em arte se resumisse a ela. O criador da obra e seus contempladores permanecem fora da investigação”. Desse modo, a obra pode ser concebida como sinônimo de língua ideal e imutável que permeia a sociedade, sendo utilizada apenas como um instrumento de comunicação, sem que as influências externas sejam consideradas.

Bakhtin/Volochínov (2006), na obra Marxismo e filosofia da linguagem, nomeiam essa concepção como objetivismo abstrato, numa crítica à Linguística tradicional que divulga a língua como um sistema ideal, abstrato a ser incorporado pelo sujeito falante.

No Brasil, Travaglia (2006, p.22) evidencia que

[...] a língua é vista como um código, ou seja, como um conjunto de signos que se combinam segundo regras, e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor. Esse código deve, portanto, ser dominado pelos falantes para que a comunicação possa ser efetivada.

O estudioso ainda ressalta que essa é uma visão redutora do estudo da língua, pois o foco está situado apenas ao seu funcionamento interno, onde o sujeito, bem como as condições de produção da língua são desconsideradas. Em consequência, o locutor e o receptor devem apropriar-se da língua imutável, transmitida de geração para geração através de um constante exercício de passividade, o que, na esfera escolar, constitui elemento basilar da gramática descritiva.

### 1.2.1 Gramática Descritiva: Reflexões Iniciais

A gramática descritiva explica o funcionamento da língua, incluindo suas variedades, ou seja, ela se ocupa da descrição das formas gramaticais de determinada comunidade lingüística.

Nesse caso, o lingüista é responsável por observar, descrever e registrar o funcionamento da língua. Segundo Travaglia (2006, p.27), o cientista, nessa concepção,

pode fazer gramáticas de todas as variedades da língua, propondo de acordo com um modelo teórico quais as unidades e categorias da língua, bem como as relações que podem ser estabelecidas entre elas e suas funções, o seu funcionamento.

Em outras palavras, cada variedade lingüística pode ter sua própria gramática, que se ocupa em descrever o funcionamento e a estrutura interna da língua. (MADEIRA, 2005). A construção desse manual é estabelecida a partir da análise de frases que vão se afinando para o estudo de unidades menores, numa tentativa de estabelecer relações que expliquem o processamento da língua.

Em síntese, a gramática continua apresentando normas, mas a ênfase está na descrição de seu funcionamento, na forma e na função da língua (TRAVAGLIA, 2006). Assim, saber gramática significa ser capaz de descrever expressões, bem como de reconhecer a estrutura e o funcionamento interno da língua (FRANCHI, 2006).

#### 1.2.1.1 As Raízes da Gramática Descritiva

A concepção de linguagem como instrumento de comunicação surgiu através da dicotomia *langue* x *parole*, proposta por Saussure por volta de 1969. Segundo esse teórico, a *langue*, doravante língua, permeia a sociedade e paira sobre o indivíduo, enquanto que a *parole*, doravante fala, é denominada como um sistema de signos que é internalizado pelo falante. Nessa perspectiva, a língua seria um conjunto de normas fixas do qual o indivíduo se apropria e a utiliza como um instrumento de comunicação.

De acordo com Perfeito (2005, p.34), Saussure e seus caudatários participaram da disseminação dessa concepção. Entre eles Jakobson, que no final da década de 70 propôs uma visão informativa da linguagem, inserida no estruturalismo, cuja visão ampliava o modelo proposto por Karl Bühler, o qual reconhecia “três funções básicas da linguagem, de acordo com a incidência no emissor (função expressiva/emotiva); no receptor (função apelativa/conativa) ou no referente/contexto (função referencial/informativa).” Jakobson considerou essas funções e propôs os elementos mensagem, canal e código como fatores relevantes no ato comunicativo.

A partir desses avanços nos aspectos teóricos, o ensino de língua materna sofre algumas transformações que são descritas na próxima seção.

### **1.2.1.2 Gramática Descritiva: Implicações Pedagógicas**

No ambiente escolar, a gramática descritiva preocupa-se com a representação de fatos lingüísticos através de exercícios estruturais através de exercícios em que o aluno deve completar lacunas, seguir modelo, resolver atividades de múltipla escolha, além do estudo das funções da linguagem (PERFEITO, 2005).

Dessa maneira, cabe ao aluno agir como um cientista a dissecar a língua, que é tratada como “morta e estrangeira” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006), ou seja, ela é um aparato supostamente desconhecido e sem vida a ser manipulado, analisado de maneira descontextualizada. A partir dessa perspectiva, na escola, essa gramática é aplicada ao funcionamento interno da língua, mais especificamente da norma padrão, como se as inúmeras variedades lingüísticas fossem inexistentes (TRAVAGLIA, 2006).

Nesse sentido, o ensino da gramática assume sua versão tradicional, ou seja, privilegia o ensino da língua através de elementos pertinentes às gramáticas normativa e a descritiva porque utiliza-se dos processos de análise do funcionamento e da descrição lingüística para ensinar e prescrever elementos que supostamente instrumentalizam o aluno para a arte do bem falar e do bem escrever (FRANCHI, 2006, p.20-21).

Consoante com esses pressupostos, Antunes (2007, p.36) menciona que a associação entre as gramáticas normativa e descritiva apresenta função prescritiva e controladora, em uma tentativa de garantir a supremacia, a reprodução e a estabilidade da língua padrão.

### 1.3 LINGUAGEM COMO INTERAÇÃO

O vocábulo interação apresenta inúmeros significados. De acordo com Houaiss e Villar (2001, p.328) a palavra interação pode ser definida como

**1.** influência mútua de órgãos ou organismos inter-relacionados; **2.** ação recíproca de dois ou mais corpos; **3.** atividade ou trabalho compartilhado, em que existem trocas e influências recíprocas; **4.** comunicação entre pessoas que convivem; diálogo, trato, contato.

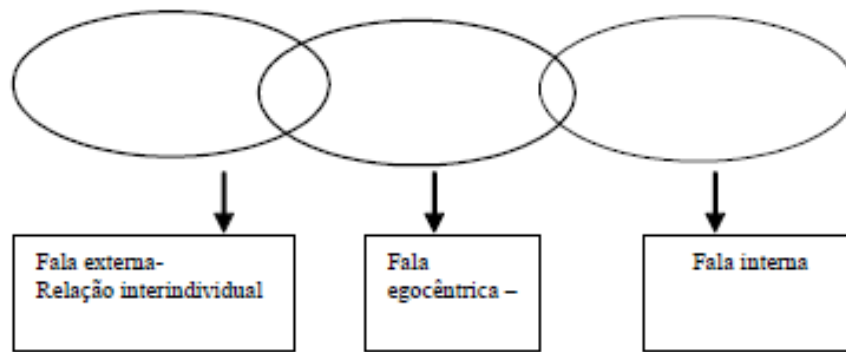
Morato (2007), ao refletir sobre esse conceito, postula que o termo em pauta possui caráter polissêmico e apresenta uma de suas definições mais expressivas:

[...] como se observa na raiz (inter)- à idéia de influência recíproca; em segundo lugar, ele [o termo] nos convida a pensar em algo compartilhado de forma reflexiva (isto é, a ação)[...] De todo modo, ela [a definição] é capaz de indicar que toda empreitada ou ação do sujeito do mundo se inscreve num quadro social, submete-se às regras de gestão histórico-cultural, não é nunca ideologicamente neutra. (MORATO, 2007, p.315-316).

A partir das acepções apresentadas, verificamos que a interação pode ser definida como uma espécie de troca entre os sujeitos que estão envolvidos em determinada esfera de atividade humana.

A partir dessa definição encontramos referenciais teóricos, sobretudo, na perspectiva enunciativa bakhtiniana e na teoria sócio-histórica de Vygotsky. Bakhtin/Volochínov (1926, 2006), Bakhtin (2003) e Vygotsky (1998) defendem a tese de que a linguagem é adquirida e desenvolvida por meio das relações sociais estabelecidas entre os sujeitos (interação) e o meio, ou seja, do aspecto intersocial para o intrasocial.

Vygotsky (1998), psicólogo russo, evidencia que o Processo Psicológico Superior (PPS), compreendido como parte de uma conduta tipicamente humana responsável pelo desenvolvimento de capacidades como inteligência prática, atenção voluntária e da memória, são estimuladas e desenvolvidas via interação. Tal desenvolvimento decorre do processo de internalização, definido como “reconstrução interna de uma operação externa” (VYGOTSKY, 1998, p.63), ou seja, esse processo é inicialmente interpessoal e, posteriormente, intrapessoal, podendo ser verificado em três momentos distintos: o da fala externa, fala egocêntrica e a fala interna:



**Figura 1** – Processo de internalização resultante das interações

Conforme podemos observar, o primeiro momento do processo de internalização é marcado pela *interação* entre os sujeitos, em que ocorre cruzamento de vozes que lhes são externas. No segundo momento, uma fase transitória, a fala egocêntrica transforma-se na fala interna, que é caracterizada como a apropriação do discurso alheio propriamente dito, ou seja, há o entrecruzamento das vozes envolvidas na interação.

Baquero (2001) defende que

São necessários alguns esclarecimentos sobre o conceito de interiorização. Contra a imagem intuitiva que a versão mais simples atribuiria ao conceito, interpretando-o como uma espécie de transferência ou “cópia criativa” de conteúdos externos no interior de uma consciência, no campo da teoria, na verdade, **os processos de interiorização seriam os criadores** de tal espaço interno. Quer dizer, deve-se conceitualizar a **internalização** como **criadora de consciência** e não como a recepção na consciência de conteúdos externos. (BAQUERO, 2001, p.33-34, grifos do autor).

Em outras palavras, o sujeito não “copia” a fala alheia, ele a (re)constrói, a ressignifica de acordo com sua vivência, contexto e finalidade de seu discurso através de um processo que é iniciado pela interação.

Bakhtin/Volochínov (2006), ao considerar a linguagem como fruto das relações interpessoais, define interação como uma espécie de ação de reciprocidade entre o locutor e seu interlocutor. Geraldí (1997, p.13), ao retomar os dizeres de Bakhtin, considera que “toda *interação* é uma relação entre um eu e tu, relação intersubjetiva em que se tematizam representações das realidades factuais ou não” (grifo do autor). Desse modo, os sujeitos envolvidos nesse processo são capazes de manifestar suas representações de mundo, que lhes são internas, através da linguagem.

Geraldi (1997, p.116) assevera que as interações ocorrem dentro de um contexto histórico amplo e imediato, pois “elas só se tornam possíveis enquanto acontecimentos singulares, no interior e nos limites de uma determinada formação social, sofrendo as interferências, os controles e as seleções impostas por esta”.

Nessa perspectiva, Bakhtin/Volochínov (1926) afirmam que

Na vida, o discurso verbal é claramente não auto-suficiente. Ele nasce de uma situação pragmática extraverbal e mantém conexão mais próxima possível com esta situação. Além disso, tal discurso é diretamente vinculado à vida em si e não pode ser divorciado dela sem perder sua significação. (p.4).

Perfeito (1999, p.28) contrasta os pressupostos de Bakhtin e Vygotsky e conclui que

é na linguagem, no diálogo, na interação que está sempre o sujeito e o outro. Sendo marxistas, ambos valorizam a consciência. Para eles, consciência e pensamento são construídos com palavras e idéias, constituindo-se interativamente, tendo o outro como papel significativo.

A estudiosa brasileira, Garcez (1998), ao confluir os construtos teóricos de Bakhtin/Volochínov (1926, 2006), Bakhtin (2003) e Vygotsky (1998), menciona que o processo de internalização apresentado pelo segundo é sinônimo da monologização da consciência proposto pelo primeiro. De acordo com a autora,

Bakhtin construiu formulações que vêm ao encontro das idéias de Vygotsky sobre o processo de internalização na fase inicial de apropriação de linguagem, mas suas reflexões enveredam pelo uso sociocultural da linguagem por intermédio do recorte de discursos, estruturas enunciativas muito mais complexas que as primeiras formas de comunicação humanas. (GARCEZ, 1998, p.56).

Entretanto, apesar da relevância e das inúmeras contribuições do psicólogo russo, optamos por centrar nossa pesquisa nos pressupostos teóricos bakhtinianos, especialmente pela atenção dispensada a questões relacionadas à linguagem e a interação verbal, que constitui “a realidade fundamental da língua”. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p.127)

Assim, a partir do conceito de interação advindo dos pressupostos teóricos apresentados por Bakhtin/Volochínov (1926, 2006) e Bakhtin (2003) e outros estudiosos brasileiros, a concepção de linguagem em pauta não se preocupa apenas com a exteriorização do pensamento ou com a transmissão de informações, mas sim em

realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor). A linguagem é pois um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em contexto sócio-histórico e ideológico. (TRAVAGLIA, 2006, p.23).

Desse modo, dentre os conceitos discutidos por Bakhtin/Volochínov (1926, 2006) e Bakhtin (2003), elencamos aqueles que servirão como suporte teórico para esta pesquisa. Dentre eles destacamos enunciado, dialogismo, palavra, gêneros discursivos e outros que neles subjazem.

#### a) Enunciado: breves reflexões

A teoria enunciativa bakhtiniana dispensa especial atenção às unidades reais de comunicação, também chamados de enunciado, que formam elos ininterruptos na comunicação são determinados e influenciados por condições externas (BAKHTIN, 2003).

Em outras palavras, os enunciados são constituídos por conteúdo verbal e não-verbal em um dado contexto discursivo, ou seja,

a situação se integra ao enunciado como uma parte constitutiva essencial da estrutura de sua significação. Consequentemente, um enunciado concreto como um todo significativo compreende duas partes: (1) a parte percebida ou realizada em palavras e (2) a parte presumida. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1926, p.6).

Desse modo, cada enunciado é um evento único e não reiterável, ou seja, eles jamais serão idênticos a si mesmo porque as situações não se repetem da mesma maneira, podendo apenas ser citado (RODRIGUES, 2005). Entretanto, isso não significa que o locutor deve encontrar novas maneiras para se comunicar a cada evento, afinal de contas, conforme a metáfora proposta por Bakhtin (2003, p.300) “o falante não é um Adão Bíblico, só relacionado com objetos virgens e ainda não nomeados, aos quais dá nome pela primeira vez.”

Assim, os enunciados que proferimos funcionam como resposta a outros enunciados, anteriores e/ou posteriores ao momento de interação, formando elos que constituem o fluxo ininterrupto na cadeia da comunicação. Essas respostas são resultados de uma compreensão passiva, ativa ou silenciosa e se relacionam com outros enunciados através de confrontação, afirmação, confirmação, negação, questionamento, entre outros (BAKHTIN, 2003). Exemplificando, muitas vezes, ao ouvir as primeiras palavras do locutor, o interlocutor aciona o processo de compreensão a respeito do que está sendo tratado e assume um posicionamento sobre o tema discutido que será exteriorizado em determinado momento sócio-histórico. Assim, como todo enunciado é pretexto de uma resposta, a atitude responsiva ativa será exteriorizada, “embora grau desse ativismo seja bastante diverso” (BAKHTIN, 2003, p.271).

Ainda com relação à possibilidade de resposta de um enunciado, Bakhtin (2003, p. 280-281) preconiza que esta

[...] é determinada por três fatores indissociavelmente ligados a um todo orgânico do enunciado: 1) tratamento exaustivo do objeto de sentido; 2) o querer dizer do locutor; 3) as formas típicas de estruturação do gênero do acabamento.

O primeiro fator relaciona-se ao recorte que o locutor faz do tema, pois os objetos de sentido são inesgotáveis; o segundo, diz respeito ao fato de que o sujeito tem o que dizer (querer dizer) e; por isso, no terceiro fator, o locutor delimita o gênero a ser utilizado para que o seu querer-dizer atinja de maneira eficiente seu interlocutor.

Bakhtin (2003) ao discutir as características do enunciado apresenta severas críticas ao conceito de oração, que são unidades lingüísticas tomadas isoladamente, pois as influências sócio-históricas não são consideradas. Mas, então, sob a ótica bakhtiniana, que relação podemos estabelecer entre os conceitos enunciado e unidades lingüísticas? (BAKHTIN, 2003).

Nessa perspectiva teórica, as unidades lingüísticas são formas flexíveis, histórica e socialmente marcadas que compõem os enunciados. Desse modo, o enunciado *Abra a janela!* pode ter diferentes significados devido ao acento apreciativo<sup>8</sup>, a entonação, a esfera em que o enunciado está inserido e os papéis sociais desempenhados pelo locutor e interlocutor, ou seja, o contexto de produção determina os sentidos construídos a partir da

---

<sup>8</sup>O acento apreciativo, segundo Bakhtin/Voloshínov (2006), define posicionamento dos envolvidos na interação.

interação. Tais considerações não podem mais ser excluídos do processo de ensino de línguas materna e estrangeira, sob o risco de haver silenciamento das várias vozes que perpassam essa esfera.

#### b) Dialogismo

Para que possamos compreender esse conceito, torna-se necessário uma breve retomada do conceito do termo diálogo. Segundo Houaiss e Villar (2001, p.246):

[...] fala em que há interação entre dois ou mais indivíduos; colóquio, conversa; **2.** derivação: por extensão de sentido, contato e discussão entre duas partes em busca de um acordo; **3.** conjunto das palavras trocadas pelas personagens de um romance, filme, etc.; **4.** obra em forma de conversação com fins expositivos, explanatórios ou didáticos. (grifos do autor)

De acordo com essa definição, poderíamos compreender que o diálogo é uma interação verbal face-a face, em que é necessária a presença de enunciador e de enunciatário. Entretanto, esse conceito minimiza a magnitude de tal acepção. De acordo com os dizeres de Bakhtin/Volochínov (2006), o diálogo, no sentido definido anteriormente, é concebido como uma das formas da interação, pois ele é parte imanente de “toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p.127). Por isso, o dialogismo é considerado elemento essencial nessa concepção de linguagem.

Destarte, todo enunciado é dialogizado, ou seja, é entrecortado por vozes alheias, que podem ser definidas como sociais<sup>9</sup> e individuais. As primeiras, segundo esses teóricos, são as que mais influenciam o sujeito, sendo definidas como aquelas que pairam sobre as esferas de atividade, ou seja, são determinadas por um superdestinatário como a igreja, a política, a escola, entre outros, que impõem valores, regras, costume, etc. As denominadas individuais pertencem ao enunciatário imediato que está inserido em um contexto próximo ao enunciador.

A partir dessas vozes, podemos perceber como o acento apreciativo, a entonação e, também, as escolhas lexicais compõem os diferentes sentidos do enunciado (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006). Porém, ao contrário do que se pode imaginar, o sujeito não é assujeitado a essas vozes, mas ele as considera ao realizar ações e enunciados, levando em conta, também, as relações sociais por ele estabelecidas, seus possíveis interlocutores em

---

<sup>9</sup>As vozes sociais recebem o nome de heteroglossia ou plurilinguismo.

contexto amplo e imediato.

Diante dos pressupostos aqui discutidos, torna-se relevante uma reflexão em torno do conceito de polifonia e sua relação com o dialogismo.

O conceito de polifonia, de acordo com Houaiss e Villar (2001), descende do vocábulo *poluphónía* e seu significado está relacionado ao emprego de muitas vozes ou instrumentos. Seu conceito, de acordo com Tezza (apud FARACO, 2006), foi criado por Bakhtin e pouco discutido na Teoria da Enunciação, sendo configurada por ele como o modo de narrar de Dostoievski.

A partir da análise que Bakhtin realizou na obra de Dostoievski, pesquisadores como Faraco (2005a, 2006) verificam que há gêneros que são monofônicos e os que são polifônicos; aqueles relacionados ao predomínio mascarado de uma única voz no texto e esses permeados por diferentes vozes, de diferentes instâncias sociais.

Barros (2003, p.06) sintetiza essa definição do seguinte modo,

os textos são dialógicos porque resultam do embate de muitas vozes sociais; podem, no entanto, produzir efeitos de polifonia, quando essas vozes ou algumas delas deixam-se escutar, ou de monofonia, quando o diálogo é mascarado e uma voz, apenas, faz-se ouvir.

Em síntese, o princípio constitutivo da linguagem é o dialogismo, pois nossos enunciados são constituídos por vozes sociais e individuais. Tais enunciados utilizam-se de estratégias discursivas denominadas polifonia ou monofonia, em que o primeiro destaca-se pela presença explícita de várias vozes, enquanto que o segundo configura-se pelo uso mascarado de uma única voz no enunciado.

### c) A dimensão da língua e da palavra

A partir das reflexões tecidas, percebemos que já não há espaço para que a língua seja concebida como abstração ou produto de nossa subjetividade, como nas concepções que abordam o objetivismo abstrato ou subjetivismo idealista. Bakhtin/Volochínov (2006, p.132) afirmam que “a língua constitui um *processo de evolução ininterrupto*, que se realiza através da *interação verbal* dos locutores” (grifos do autor). Desse modo, a língua é (re)construída pelos sujeitos envolvidos na interação, por isso, está em constante evolução.

Diante desse conceito, Bakhtin/Volochínov (2006, p. 129) propõem o

método sociológico para seu estudo:

1. As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza.
2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias do ato de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal.
3. A partir daí, exames das formas da língua na sua interpretação lingüística habitual.

De acordo com Rodrigues (2004), essa metodologia enfatiza, inicialmente, ser de fundamental importância que o pesquisador conheça a esfera de atividade humana bem como as relações estabelecidas durante a interação; em seguida, propõe o estudo dos enunciados em funcionamento em suas respectivas esferas e, por fim, a análise do enunciado em si, aliando a isso as escolhas lexicais e gramaticais.

Conforme esses teóricos, o sujeito não recebe a língua pronta para ser usada, ele mergulha no fluxo intenso da interação verbal, por isso ela deve ser estudada nas diversas interações verbais, através de suas respectivas evoluções e possibilidades, onde as características da esfera da atividade humana sejam consideradas.

Diante dessa perspectiva, a palavra, na perspectiva enunciativa bakhtiniana, deve ser considerada um sistema de signos ideológicos, “tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios.” (BAKHTIN/ VOLOCHÍNOV, 2006, p.42). Tais signos, de acordo com Faraco (2006, p. 50), refletem e refratam a realidade, ou seja,

com os signos podemos apontar para uma realidade que lhes é externa (para a materialidade do mundo), mas o fazemos sempre de modo refratado. E *refratar* significa, aqui, que com nossos signos nós não somente descrevemos o mundo, mas construímos- na dinâmica da história e por decorrência do caráter sempre múltiplo e heterogêneo das experiências concretas dos grupos humanos- diversas interpretações (refrações) desse mundo.

Nessa concepção, a palavra já não é mais reduzida a um simples instrumento que tem como prioridade realizar fiéis descrições do mundo ou, ainda, retratar com fidedignidade nossos pensamentos, afinal ela pode ser manipulada conforme nossas

intenções (querer - dizer), o papel social dos interlocutores e a esfera em que ocorre a interação.

Para melhor apreensão desse conceito é importante discutirmos sua composição e sua natureza. A palavra é composta por tema e significação, onde o primeiro está relacionado com os signos ideológicos que se adaptam a contextos variados, enquanto que o segundo está ligado à forma. Desse modo, “o tema deve apoiar-se sobre uma certa estabilidade da significação; caso contrário ele perderia seu elo com que precede e o que segue, ou seja, ele perderia, em suma, o seu sentido” (BAKHTIN/ VOLOCHÍNOV, 2006, p.134). Assim, ela pode assumir determinada significação e valoração, dependendo do contexto em que está inserido.

Segundo Bakhtin/Volochínov (2006), a palavra possui quatro propriedades: pureza semiótica, possibilidade de interiorização, participação em todo ato consciente e neutralidade.

De acordo com Stella (2005),

- Pureza semiótica está relacionada com a possibilidade de a palavra poder circular em variadas esferas da atividade humana;
- Possibilidade de interiorização, que é “o único meio de contato entre o conteúdo interior do sujeito (a consciência) constituído por palavras, e o mundo exterior constituído por palavras” (p.179);
- Participação em todo ato consciente: a palavra interfere no processo de formação de consciência do sujeito
- Neutralidade: é preciso esclarecer que a palavra, nessa perspectiva, não é neutra, mas, sim, assume diferente carga ideológica, dependendo do contexto em que está inserida.

Souza E. (1999, p.92) salienta que essas propriedades “permitem que a palavra seja um material flexível, veiculável pelo corpo, tanto no interior - o discurso interior - como exterior - o diálogo com outrem e o diálogo de outrem.” Ou seja, toda palavra é ideológica e de significado flexível, podendo ter seu significado alterado em função do outro, da esfera em que está inserida e isso pode ser percebido através do acento valorativo que o locutor atribui a ela.

Em outras palavras, a língua não deve ser considerada como um instrumento imutável, ahistórico que nos é imposto; tão pouco como um dom que recebemos ao nascer, cuja expressão é reflexo exclusivo de nossos pensamentos; mas sim como fruto de um

processo de interação que se constrói por meio de enunciados, locutor, interlocutor, esfera de atividade humana e onde as marcas lingüístico-enunciativas estão relacionadas a uma língua que possui marcas históricas e transformadoras.

#### d) Gêneros discursivos

A teoria que trata dos gêneros foi, inicialmente, proposta por Platão, que dividiu as obras em dois diferentes domínios, que eram determinados por juízos de valor. As obras que apresentavam mais sobriedade eram classificadas como epopéia e tragédia; enquanto que aquelas que apresentavam mais senso de humor e zombaria eram classificadas como comédia ou sátira. Em *A república*, do referido autor, há inclusão de um terceiro elemento, onde a preocupação entre realidade e ficção começa a ser delineadas. Essa preocupação com a mimese serviu de base para a obra *Poética* de Aristóteles (MACHADO, 2005).

Em *Poética*, Aristóteles classifica os gêneros em três categorias: “Poesia de primeira voz é representação da lírica; a poesia de segunda voz, da épica, e a poesia de terceira voz, do drama” (MACHADO, 2005, p.151). Posteriormente, essa classificação adentrou de maneira determinante no campo da Literatura.

A autora menciona, ainda, que nada teria se alterado não fosse o surgimento da prosa comunicativa, que exigiu que novos parâmetros fossem utilizados na classificação dos gêneros. Emergem, então, as teorias bakhtinianas postulando ser ineficaz o mero estudo da forma dos gêneros porque eles apresentam outras características relevantes, como o seu uso em determinadas esferas, a escolha de determinadas marcas lingüísticas em detrimento a outras, etc.

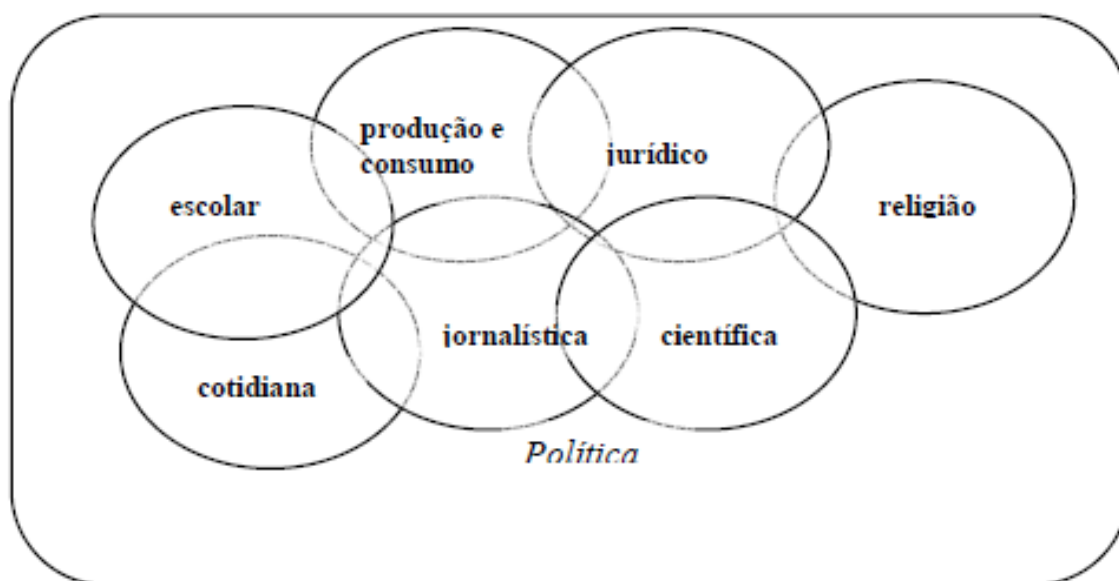
A partir dos estudos de Bakhtin foi possível mudar a rota dos estudos sobre os gêneros: além das formações poéticas, Bakhtin afirma a necessidade de um exame circunstanciado não apenas da retórica, mas, sobretudo, das práticas prosaicas que diferentes usos da linguagem fazem do discurso, oferecendo-o como manifestação da pluralidade. (MACHADO, 2005, p.152).

O romance então é escolhido como objeto de estudo para que Bakhtin pudesse refletir a respeito de sua teoria. Essa opção é determinada porque, através desse gênero, é possível perceber o entrecruzamento de vozes e a influência que os sujeitos sofrem nas diferentes esferas de comunicação de que participam, entre outros.

Assim, os estudos a respeito dos gêneros discursivos tomam novos rumos a partir dos pressupostos teóricos apresentados por Bakhtin/Volochínov (1926, 2006) e Bakhtin (2003).

Segundo Bakhtin (2003), o ser humano utiliza-se de formas relativamente estáveis<sup>10</sup> de enunciados para ser compreendido por seus interlocutores. Tais formas recebem o nome de gêneros discursivos, poderosos instrumentos que fundam a possibilidade de comunicação.

Os gêneros discursivos são classificados como primário ou secundário. De acordo com Bakhtin (2003), os primários são frutos de relações estabelecidas nas esferas do cotidiano, relacionados a um contexto imediato e sendo predominantemente orais. Enquanto os gêneros secundários estão relacionados a esferas mais elaboradas, sendo, em sua maioria, utilizadas na forma escrita. Tais esferas podem ser representadas através seguinte ilustração<sup>11</sup>:



**Figura 2** – Exemplos de esfera da atividade humana

Cada esfera discursiva possui repertório específico de gêneros discursivos, que podem ser orais ou escritos. Por exemplo, na esfera jurídica estão contidos os gêneros petição, sentença, despacho, relatórios, sustentação oral, entre outros. Tais gêneros foram criados e transformados de acordo com a evolução dessas esferas e, também, através das interações que lá são estabelecidas.

<sup>10</sup>Devemos enfatizar o emprego da proposição *relativamente estável*, pois através dela percebemos que os gêneros não são formas cristalizadas nas esferas de comunicação humana, por isso podem ser alterados e (re)criados de acordo com as necessidades e as transformações lá ocorridas.

<sup>11</sup>Exemplo de esferas discursivas baseadas em palestra de Jaqueline Peixoto Barbosa (SEALI, 2007). Disponível em <http://www.escrita.uem.br/seali>. Acesso em 03 nov. 2007.

Desse modo, Bakhtin (2003, p.262) ressalta que

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo.

Além de serem determinados pelas especificidades de cada esfera de atividade humana, os gêneros discursivos também são compostos por três elementos indissociáveis: conteúdo temático, estilo e construção composicional (BAKHTIN, 2003). Decidimos, por finalidade didática, analisar esses elementos separadamente.

O conteúdo temático, de acordo com Fiorin (2006, p.62), “não é um assunto específico de um texto, mas é um domínio de que se ocupa um gênero”, o autor menciona, como exemplo, as cartas amorosas que tratam, geralmente, das relações amorosas.

De acordo com os dizeres de Rojo (2005, p.196), os conteúdos temáticos “são **ideologicamente conformados** - que se tornam comunicáveis (dizíveis) através do gênero” (grifos da autora). Assim, em cada esfera de atividade humana, encontramos conteúdos temáticos específicos que são expressos a partir de determinado gênero.

O estilo é composto por marcas lingüístico-enunciativas, a primeira relativa às que pertencem a determinado gênero e, a segunda se refere às escolhas lexicais, gramaticais e fraseológicas determinadas pelo locutor em função de um interlocutor que também pertence a um grupo social composto por regras, valores e costumes. Em outras palavras, de acordo com os teóricos

O estilo é pelo menos duas pessoas ou, mais precisamente, uma pessoa mais seu grupo social na forma de seu representante mais autorizado, o ouvinte- o participante constante na fala interior e exterior de uma pessoa. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1926, p.16).

O estilo lingüístico ou funcional nada mais é senão o estilo de um gênero peculiar a uma dada esfera da atividade e da comunicação humana. Cada esfera conhece seus gêneros, apropriados à sua especificidade, aos quais correspondem determinados estilos. (BAKHTIN, 2003, p.266).

Assim, o sentido do termo estilo não deve ser relacionado apenas como uma marca de individualidade ou por um conjunto de regras, de léxicos próprios de determinado gênero. Esse conceito é maior, pois considera, além dos elementos já mencionados, as condições sócio-históricas que envolvem a produção de determinado enunciado através de um gênero.

Por fim, a construção composicional, que está relacionada à estrutura organizacional do texto, uma espécie de *layout*, que, dependendo da esfera em que está inserido pode ser alterada para atender a necessidade do locutor. Em uma carta, por exemplo, encontramos: data, vocativo, corpo da carta, despedida; no artigo de opinião temos no primeiro parágrafo a apresentação de uma tese, nos parágrafos subseqüentes, argumentos ou contra-argumentos referentes à tese apresentada e, no parágrafo final, a retomada da tese.

Reiteramos que esses elementos não devem ser considerados de maneira isolada, tão pouco isentos de influências da esfera da atividade humana sob pena de torná-lo um objeto de mera dissecação. Tal afirmativa deve ser considerada especialmente quando refletimos a respeito da presença do gênero na esfera escolar, pois, desse modo, o ensino tornar-se-ia, exclusivamente, normativo.

Os conceitos aqui mencionados têm sido incorporados paulatinamente ao processo de ensino-aprendizagem de língua materna, especialmente após a publicação do PCNs (1998a), em que os gêneros discursivos são apresentados como eixo de progressão e articulação curricular. Desde então, o ensino gramatical passa a ocupar, ao menos teoricamente, um espaço diferenciado nas salas de aula.

### **1.3.1 Gramática Internalizada: Reflexões Iniciais**

A gramática relacionada a concepção de linguagem como interação é a internalizada, definida por Travaglia (2006, p.28) como “o conjunto de regras que o falante de fato aprendeu e das quais lança mão ao falar.” Segundo Franchi (2006), todo indivíduo, pleno de suas condições biológicas e psicológicas, possui uma gramática internalizada que é adquirida a partir das interações estabelecidas em diferentes esferas discursivas.

Em outras palavras, a construção dessa gramática relaciona-se, também, com as influências que o indivíduo recebe do meio em que está inserido, não só antes de adentrar a escola, mas durante toda sua vida através das interações por ele vivenciadas. Por isso, saber gramática não depende da escolarização do indivíduo ou de um estudo formal

sobre a sistematização da língua.

Esta concepção descende da tese de que a língua é “um fenômeno social da *interação verbal* realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*.” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p.127, grifo do autor). Nas palavras de Travaglia (2006), a língua é composta por infinita variedade e possibilidade de construção que são determinadas pelas interações vivenciadas em diferentes esferas de atividade humana.

Conforme verificamos anteriormente, cada uma dessas esferas possui suas próprias especificidades, suas regras e normas que possibilitam a realização de diferentes construções lingüísticas. Por isso, “de certa forma e em muitos aspectos, é preciso uma ‘gramática’ para cada tipo de situação, para cada tipo de discurso” (ANTUNES, 2007, p.42). Assim, ao considerar as diferentes necessidades e possibilidades impostas por tais esferas, Bechara (2006, p.14-15) menciona que “cada falante é um poliglota na sua própria língua, à medida que dispõe da sua modalidade lingüística e está a altura de decodificar mais algumas outras modalidades lingüísticas com as quais entra em contato [...]”.

Considerando essas afirmativas, Antunes (2007) destaca que a língua é constituída de léxico (vocabulário da língua), de gramática (regras para construção de léxico e sentenças), composição de textos (recursos de textualização), e, também, contexto de interação (normas e valores sociais<sup>12</sup>). Assim, torna-se irrelevante o ensino da língua portuguesa focado exclusivamente na gramática normativo-descritiva, já que ela representa apenas um dos elementos que constituí a língua.

### **1.3.1.1 Um novo olhar para o ensino gramatical**

A gramática tradicional tem fortes raízes no ensino de Língua Portuguesa, por isso, a gramática internalizada não é considerada e os alunos são tratados como se nada soubessem a respeito da língua que falam.

Desse modo, Possenti (1996) sugere que a escola priorize o ensino gramatical na ordem inversa da que apresentamos nessa pesquisa (gramática normativa, descritiva, internalizada). Segundo o autor, é importante que a escola considere as interações vivenciadas pelo indivíduo durante o contínuo processo de construção da gramática

---

<sup>12</sup>Incluimos nesse contexto de interação, a presença do destinatário e do superdestinatário. Ver Bakhtin (2003), Bakhtin/Voloshinov (2006) e Geraldí (1997).

internalizada, pois este é o mecanismo de aprendizado de qualquer língua. Assim,

a aceitação de que o objetivo prioritário da escola é permitir a aquisição da gramática internalizada compromete a escola com uma metodologia que passa pela exposição constante do aluno ao maior número possível de experiências lingüísticas na variedade padrão. (POSSENTI, 1996, p.84).

Em outras palavras, é fundamental que o aluno possa explorar o maior número possível de gêneros discursivos através de atividades de leitura e escrita, em que a gramática seja um instrumento que possibilite a construção de sentidos de textos lidos e produzidos.

Geraldi (1997, p.189) postula que “criadas as condições para atividades interativas efetivas em sala de aula, quer pela produção de textos, quer pela leitura de textos, é no interior destas e a partir destas que a análise lingüística se dá.”

A expressão análise lingüística foi criada por Geraldi (1997) na década de 80. Essa nova nomenclatura surge não como um novo nome para o ensino gramatical, ou como aplicação das regras gramaticais aos textos e sim como uma nova postura perante o ensino de língua.

Britto (1997, p.164) ressalta que a análise lingüística deve ser compreendida como

um deslocamento mesmo da reflexão gramatical, e isto por duas razões: em primeiro lugar porque se trata de buscar ou perceber recursos expressivos e processos de argumentação que se constituem na dinâmica da atividade lingüística [...]; finalmente, porque o objetivo fundamental da análise lingüística é a construção de conhecimento e não o reconhecimento de estruturas ( o reconhecimento só é legítimo na medida em que participa de um processo de construção do conhecimento).

Geraldi (1997, p.24) postula que as atividades de análise lingüística são concebidas através das atividades epilingüística e metalingüísticas. As primeiras são definidas como aquelas que refletem sobre a linguagem através da análise dos recursos expressivos empregados na construção ou na leitura de determinado texto. Segundo esse teórico, “seriam operações que manifestariam nas negociações de sentido, em hesitações, em autocorreções [...]” As atividades epilingüística precedem as metalingüísticas, que são definidas como

aquelas que tomam a linguagem como objeto não mais enquanto reflexão vinculada ao próprio processo interativo, mas conscientemente constroem uma metalinguagem sistemática com a qual falam sobre a língua. Trata-se, aqui, de atividades de conhecimento que analisam a linguagem com a construção de conceitos, classificações, etc. (GERALDI, 1997, p.25).

Desse modo, a construção da metalinguagem acontece através de um processo consciente que analisa a língua em diferentes situações de interação através da construção de conceitos, sistematização e categorizações que propiciem reflexões sobre a língua (TRAVAGLIA, 2006). Entretanto, essas atividades devem ser exploradas desde que sejam consideradas a maturidade dos alunos e os objetivos a serem alcançados pela turma.

Com esse enfoque, os PCNs (BRASIL, 1998a) afirmam que as atividades de análise lingüística não são focadas na gramática tradicional. Desse modo, o conteúdo a ser ensinado “precisa ser tematizado em função das necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção, leitura e escuta de textos”. (BRASIL, 1998, p.29).

Entretanto, as prescrições de documentos como os PCNs (1998a), especialmente, com relação ao ensino gramatical podem gerar dúvidas, angústias e inquietações e, com isso, algumas reações podem ser observadas: a primeira delas está relacionada à possibilidade de que todos podem transgredir normas, regras gramaticais; a segunda que o ensino gramatical deve ser banido da sala de aula em favor de um trabalho que enfoque exclusivamente textos; e, por fim, a crença, advinda da vivência de práticas cristalizadas, de que o ensino da gramática normativa forma leitores e escritores proficientes de texto.

Ora, a língua pertence a um fluxo contínuo e ininterrupto das interações, por isso suas alterações ocorrem conforme as esferas sociais são alteradas. Ou seja,

[...] a língua flui; e ninguém pode deter seu curso. Isso não significa, contudo, que esse desça à deriva, sem que nada possa controlar seu fluxo. Já vimos que a própria condição das línguas, de serem marca da identidade cultural dos grupos, funciona como força estabilizadora que regula e controla as variações. (ANTUNES, 2007, p.75).

Assim, cabe afirmarmos que as regras gramaticais não são totalmente livres, pois são formadas por componentes lingüísticos que pertencem a um conjunto de normas que ora são mais fixas, ora mais flexíveis, por isso nos deparamos com certa instabilidade que nos possibilita diferentes tipos de manifestações em diferentes momentos de interação. Assim, o reconhecimento de nomenclaturas, bem como a análise de regras gramaticais tornam-se relevantes dentro de uma situação de produção em que seu emprego seja importante para a construção de sentido do enunciado.

Uma outra reação desencadeada por interpretações equivocadas de documentos prescritivos é a ênfase dispensada ao trabalho que enfoca apenas as práticas de

leitura e de produção de textos, excluindo qualquer possibilidade de reflexões lingüísticas. Entretanto, refletir sobre as escolhas lexicais e estruturais da língua é essencial para o desenvolvimento dos processos de leitura e escrita, pois através delas podemos explorar os diferentes efeitos de sentido que constituem o texto.

Em uma corrente contrária, há aqueles que preferem a segurança propiciada pela continuidade de um processo de ensino que enfoque a gramática normativa, pois ela é resultante de uma prática cristalizada e severamente enfocada na formação do professor.

Todavia, ressaltamos que essas inquietações causadas pelo momento de interface que vivemos no processo de ensino-aprendizagem de línguas podem ser convertidas em molas propulsoras na busca de caminhos que transformem o ensino gramatical em uma ferramenta adequada para o ensino de línguas.

Nesse sentido, Silva (2004) propõe três atitudes para que a transformação no ensino de línguas seja consolidada:

- a) preparação lingüística de bom nível para todos os professores de língua;
- b) preparação de materiais pedagógicos que dêem suporte adequado para todo ensino de língua;
- c) dedicação de lingüistas a pensarem na questão pedagógica do ensino da língua, acrescentando isso a seus interesses básicos de investigação científica teórica pura (SILVA, 2004, p.88).

Segundo esse autor, é fundamental que o professor tenha um profundo conhecimento sobre a gramática normativo-descritiva, pois ele será responsável por mensurar o quanto dela é relevante para que seu aluno se torne um usuário proficiente da língua. Contudo, a formação (inicial e continuada) deve proporcionar, também, reflexões que possibilitem que a teoria enunciativa bakhtiniana se configure em prática na sala de aula.

Uma outra sugestão refere-se à construção e a disponibilização de materiais didáticos de qualidade que contribuam com o processo de ensino-aprendizagem. No entanto, o autor menciona que os dois primeiros elementos são os de mais difícil transformação, visto que exigem vontade do sistema político e educacional, como, por exemplo, alteração nas grades curriculares dos cursos de graduação, melhoria na formação e nas condições de trabalho do professor.

Por fim, segundo Silva (2004), por abranger um número menor de participantes, talvez esta sugestão fosse a mais simples de ser alcançada, pois sugere que os conhecimentos teóricos sejam utilizados como instrumento para a melhoria da qualidade do processo pedagógico.

### 1.3.1.2 O ensino gramatical e os gêneros discursivos: promessas e possibilidades

De acordo com os objetivos<sup>13</sup> propostos pelos PCNs (BRASIL, 1998a, p.7), os alunos devem ser capaz de:

- compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;
- posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;
- desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania; [...].

Propiciar o desenvolvimento da cidadania, do sentimento de confiança, entre outros, são práticas que não pertencem a escola tradicional. Elas pertencem ao que Silva (2004) nomeia de escola transformadora, que não se reduz à mera reprodução de conhecimentos já cristalizados, pois percebe e reflete sobre as diferenças econômicas, culturais, sociais, políticas e também sobre os diferentes modos de dizer, além dos efeitos de sentido construídos por determinadas escolhas lingüísticas.

A partir da premissa de que as escolas se assumem como agentes transformadoras, os PCNs (BRASIL, 1998a) sugerem o trabalho pautado nos gêneros discursivos como eixo de progressão e articulação curricular para o ensino de língua materna. Mas como o trabalho a ser desenvolvido a partir dos gêneros discursivos pode ser configurado?

Conforme mencionado anteriormente, nossa comunicação é configurada através de instrumentos conhecidos como gêneros discursivos que permeiam as diferentes esferas de atividade humana em que circulamos. Por conseguinte, Bakhtin (2003) postula que,

---

<sup>13</sup>Os objetivos propostos por esse documento não dizem respeito apenas ao ensino de língua materna, mas, sim, de todas as disciplinas, que devem contribuir para o desenvolvimento de cidadão crítico, participativo e que transforme suas habilidades em instrumentos de ação e transformação social. No entanto, considerando os objetivos apresentados para esta pesquisa, focaremos nossa análise no ensino da língua materna.

cada gênero nos possibilita a mobilização de diferentes recursos lingüístico-enunciativos<sup>14</sup>, também conhecido como estilo, um dos elementos que compõem os gêneros discursivos, o qual não deve ser considerado de maneira isolada da construção composicional, do conteúdo temático e contexto de produção.

Contudo, os gêneros discursivos, ao adentrar a esfera escolar, sofrem transformações que devem ser observadas. Em outras palavras, “quando um gênero discursivo entra na escola, produz-se um desdobramento: ele passa a ser, ao mesmo tempo, um instrumento de comunicação e um objeto de aprendizagem”. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p.179).

Desse modo, não se trata somente do ensino de formas cristalizadas do gênero, ou seja, do domínio exaustivo dos elementos que o compõe, mas de um estudo aprofundado em que o aluno tenha acesso a situações e as condições de funcionamento do gênero. Assim,

Trata-se de (re)criar situações que devem reproduzir as das práticas de linguagem de referência, com uma preocupação de diversificação claramente marcada. O que é visado é o domínio, o mais perfeito possível, do gênero correspondente à prática de linguagem para que, assim instrumentado, o aluno possa responder às exigências comunicativas com as quais ele é confrontado. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p.79).

Entretanto, geralmente, seu ensino ocorre de forma artificial, pois o gênero, na escola ou no livro didático, é analisado em uma esfera que não lhe é original, por isso é didatizado. Mas como desenvolver o trabalho com gêneros discursivos sem retirá-los de seu contexto original de produção? Ou então, como explorar os gêneros discursivos em um ambiente que lhe é artificial?

Trata-se de colocar os alunos em situações de comunicação que sejam o mais próximas possível de verdadeiras situações de comunicação, que tenham sentido para eles, a fim de dominá-las como realmente são, ao mesmo tempo sabendo, o tempo todo, que os objetivos visados são (também) outros. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p.81).

---

<sup>14</sup>Os recursos lingüísticos referem-se às marcas lingüísticas próprias do gênero, enquanto que as enunciativas estão relacionadas às escolhas lingüístico-estruturais próprias do locutor.

Em síntese, diante dessa perspectiva, caberia ao livro didático, ao professor propiciar situações em que o aluno tenha acesso ao gênero em seu suporte, ou ao menos que dele se aproxime para que seu ensino torne-se menos artificial.

Assim, não se trata de apenas “didatizar” o gênero discursivo ou esperar que o aluno apenas conheça os elementos que o compõem, pois desse modo voltaríamos ao ensino exclusivamente formal. É necessário que o aluno conheça, domine também esses elementos, além de possibilitar acesso a seu contexto de produção a fim de que possa tecer relações sobre as implicações subjacentes a ele.

Entretanto, é válido ressaltar que, além do livro didático, o professor também deve ter conhecimento a respeito das possibilidades de ensino que determinado gênero discursivo oferece. Para tanto, Dolz e Schneuwly (2004) mencionam a criação de um modelo didático, ou seja, uma espécie de base de orientação que propicia o conhecimento a respeito da dimensão “ensinável” do gênero.

Dolz e Schneuwly (2004) sugerem que a construção do modelo didático seja pautada em três princípios que são dependentes entre si:

- Princípio da legitimidade: referentes aos saberes já divulgados por especialistas e teóricos a respeito do gênero em questão, ou seja, é necessário que se tenha conhecimento a respeito das discussões já realizadas sobre o gênero a ser discutido;
- Princípio da pertinência: o professor deve considerar, dentre os saberes disponíveis, aqueles que sejam adequados para o desenvolvimento da capacidade do aluno.
- Princípio de solidarização: apresentar coerência entre o objetivo estabelecido e os saberes propiciados por determinados gêneros, criando, com isso, um novo conhecimento em que contexto e conhecimentos lingüístico sejam instrumentos de compreensão do gênero discursivo.

Em síntese, a partir da construção dos modelos didáticos, são estabelecidas as dimensões ensináveis do gênero e, através dele, como consequência, estabelecermos critérios e atividades que possibilitem ao aluno seu domínio.

Mas como o ensino gramatical pode ser configurado a partir dos gêneros discursivos?

Os caminhos para a inserção da gramática a partir do trabalho em que os gêneros discursivos ainda são nebulosos para muitos professores. Nesse sentido, o já

concluído, Projeto de Pesquisa “Escrita e Ensino Gramatical: Um novo olhar para um velho problema” (UEL), propiciou algumas reflexões de ordem teórico-prática que trouxeram grandes contribuições para o ensino de Língua Portuguesa, especialmente para o ensino gramatical. Dentre elas, citamos o curso “Gramática contextualizada às práticas de leitura e produção textual” destinado a professores da rede pública estadual, além de diversas produções acadêmicas, dentre elas, citamos o estudo e o levantamento das possibilidades de ensino de gêneros variados, como editorial, comunicado, lenda, bula, artigo de opinião, etc., cujo foco esteve na discussão teórica e no desenvolvimento de atividades lingüístico-enunciativas aliadas às práticas de leitura e produção textual.

Além de Perfeito (2005), as discussões realizadas pelos integrantes do projeto foram norteadas, pelos pressupostos teóricos por Bakhtin (2003), Rojo (2000), Barbosa (2003) e Dolz e Schneuwly (2004). Nesse sentido, destacamos que Perfeito (2005), ao considerar a provisória categorização dos gêneros discursivos (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004), as características do gênero (BAKHTIN, 2003) e uma análise apresentada por Barbosa (2003), sugere uma proposta para abordagem e análise de diferentes gêneros, onde são considerados o levantamento das condições de produção e sua relação com autor/leitor/texto; além do conteúdo temático, construção composicional e as marcas lingüístico-enunciativas.

Perfeito (2005, p.62-63) sugere que as atividades de análise lingüística sejam exploradas de maneira contextualizada em dois momentos:

- na mobilização de recursos lingüístico-expressivos, propiciando a co-produção de sentidos, no processo de leitura;
- no momento de reescrita textual, local de análise da produção de sentidos, de aplicação de elementos, referentes ao arranjo composicional, às marcas lingüísticas (do gênero) e enunciativas (do sujeito-autor), de acordo com o(s) gênero(s) selecionados e com o contexto de produção, na elaboração do texto. E, desse modo, oportunizar a maior abordagem de aspectos formais e da coerência (progressão, retomada, relação de sentidos e não contradição), sempre de acordo com a situação de comunicação, socialmente produzida.

Perfeito (2005, p. 53), ainda em consonância com os dizeres de Bakhtin, afirma que

[...] ao selecionar, combinar, ampliar, transformar determinado(s) gênero(s), de acordo com os interlocutores, a esfera de atividade em que circula(m) e a relação valorativa com o conteúdo veiculado, o sujeito escolhe também os recursos textuais, lexicais e gramaticais. Através de sua expressividade, retoma a modifica a fala do(s) outro(s).

Isso não significa que devemos descartar a análise da estrutura e do funcionamento da língua, pois em determinados momentos esse estudo é necessário para que possamos compreender os efeitos de sentido obtidos em construções lingüísticas.

Desse modo, as atividades de análise da língua são valiosos instrumentos para as práticas de leitura e produção textual, Suassuna et al. (2006, p.229), ao retomar os dizeres de Geraldi, reitera que:

- a) leitura - como um trabalho de compreensão de sentidos de um texto, que corporifica o dizer de um sujeito de linguagem;
- b) produção de textos - como a expressão da subjetividade de um autor, registro de uma certa compreensão ou visão de mundo para o outro;
- c) análise lingüística- como um trabalho de reflexão sobre os modos de funcionamento dos recursos expressivos da língua, em cujo centro estariam o texto e suas operações de construção.

Em suma, as atividades de análise lingüística são elementos fundamentais constituintes das práticas de leitura e escrita. Para tanto, o acesso à diversidade textual contribui para que os alunos possam perceber que a mesma palavra constrói diferentes sentidos em diferentes textos de diferentes esferas.

#### **1.4 EM SÍNTESE**

Através do percurso traçado nesse capítulo, percebemos que a ênfase dos estudos lingüísticos já trilhou diversos caminhos, ora o destaque esteve na psique do indivíduo, ora no sistema lingüístico e, por fim, nas interações estabelecidas entre os indivíduos e as esferas em que estão inseridos. Desse modo, buscamos estabelecer relações de ordem teórico - metodológica entre conceitos referentes às concepções de linguagem e suas respectivas concepções gramaticais em uma tentativa de apontarmos avanços e retrocessos no processo de ensino e aprendizagem de línguas.

Assim, para concluir, apresentamos um quadro sinótico baseado nos dizeres de Bakhtin/ Volochínov (1926, 2006), Bakhtin (2003), Brait e Melo (2005), Faraco (2005a, 2005b, 2006), Fiorin (2006), Geraldi (1997), Perfeito (2005) e Rodrigues (2005, 2006, 2007) a respeito dos conceitos discutidos nesse capítulo.

Nomenclatura brasileira	Concepções de linguagem		
	Expressão como pensamento	Instrumento de comunicação	Linguagem como interação
Nomenclatura proposta por Bakhtin	Subjetivismo individualista;	Objetivismo abstrato;	Interação;
Concepção de gramática	Gramática normativa;	Gramática descritiva;	Gramática internalizada;
Precursos	Gregos, romanos, alexandrinos e indianos (A.C.);	Saussure (1916) <sup>15</sup> ;	Bakhtin/Volochínov (1926,2006) e Bakhtin (2003);
Foco	Fala individual;	Estruturalismo;	Interação verbal;
Língua	Processo de criação lingüística individual através de ato psicofisiológico;	Conjunto de códigos imutáveis que permeia a sociedade;	Fluxo de signos ideológicos em constante transformação devido à influência do meio e do outro;
Locutor/receptor	Ênfase no locutor, considerado um sujeito individual no sentido de não ser influenciado pelo meio e por seus interlocutores;	Considera o locutor/receptor como sujeitos passivos que se apropriam de um sistema lingüístico de normas fixas que paira sobre a sociedade para se comunicar;	Locutor e receptor são sujeitos ativos e socialmente organizados que interagem de acordo com seus interesses através da linguagem;
Esfera da atividade humana	∅	∅	São diferentes espaços sociais por onde os sujeitos e a língua circulam;
Palavra	Nasce no interior do indivíduo;	Conjunto de sinais fixos que pairam sobre a sociedade;	Conjunto de signos ideologicamente marcados que se adaptam à diferentes esferas e atendem à diferentes intenções; Possui diferentes propriedades;
Enunciação	Enunciação monológica.	Pode ser compreendida como uso de recursos lingüísticos fixos e imutáveis; Única e não reiterável.	Produto da interação verbal; Única e não reiterável;
Enunciado	∅	∅	Unidades reais de comunicação que são compostas e determinadas por condições externas.

**Quadro 1** – Quadro comparativo entre as concepções de linguagem

<sup>15</sup>Ano em que foi publicado a primeira edição da obra Curso de Lingüística Geral, obra póstuma de Saussure.

## 2 LIVRO DIDÁTICO

O livro didático é uma ferramenta de grande valia no sistema educacional, visto que é um dos poucos instrumentos aos quais professores e alunos têm acesso devido a uma série de fatores de ordem sócio-histórica (SOUZA, 1999; CORACINI, 1999). Desse modo, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) desempenha importante função visto que tem o poder de selecionar ou excluir tais materiais da esfera escolar.

Assim, por se tratar de um importante referencial na construção de livros didáticos no Brasil, este capítulo tem por objetivo apresentar um perfil histórico do referido programa a fim de demonstrar como os avanços de ordem teórico - metodológica que nele estão inseridas.

### 2.1 PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO: OS PERCALÇOS DE UM PERCURSO

No contexto brasileiro, a primeira notícia que se tem sobre o livro didático está registrado entre os séculos XIX e XX, sendo que os mesmos eram de origem européia-especialmente os franceses e os portugueses. O uso desses materiais justificava-se pela presença de classes mais abastadas na escola, que preferiam ter como referência os saberes instituídos pela Europa, além de que o Brasil ainda não oferecia condições para a impressão e produção desses materiais (SOARES, 1996).

Entretanto, na década de 30, o processo de produção de livro didático é desencadeado no Brasil através das transformações políticas; da desvalorização de nossa moeda e conseqüente aumento dos preços do material importado; da expansão das redes de ensino; além da oferta de melhores condições para produção e impressão de material didático (FREITAG et al., 1987; SOARES, 1996).

A partir de então, de acordo com o Estudo da arte do livro didático no Brasil realizado por Freitag et al. (1987, p.5), a história do livro didático tem tomado novos rumos e, nesse sentido, “não passa de uma seqüência de decretos, leis e medidas governamentais que se sucedem, a partir de 1930, de forma aparentemente desordenada, e sem a correção ou a crítica de outros setores da sociedade [...]” Ou seja, o livro didático passa a refletir os interesses políticos, que buscavam cultivar valores, comportamentos e obediência ao sistema imposto.

Carmagnani (1999, p.46), ao corroborar com esse ponto de vista afirma que, “no Brasil, as mudanças que ocorreram não foram geradas por grupos diretamente ligados ao ensino, mas foram resultado de decretos, leis e medidas governamentais”.

Nesse sentido, em 1938 através de um decreto, o governo cria a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), que, segundo o portal do MEC, configurou-se na primeira manifestação de controle da produção e circulação do livro didático. Tal documento afirma, também, que esse material deveria “conter em todo ou em parte conteúdos referentes ao que deveria ser ensinado na escola” (FREITAG et al., 1987). A partir de então, as escolas só deveriam utilizar os livros que fossem aprovados por essa comissão. No caso da disciplina de Língua Portuguesa, os materiais didáticos utilizados restringiam-se ao uso de uma antologia e de uma gramática, sendo que os exercícios deveriam ser elaborados pelos professores. Na década de 50 a gramática e a antologia fundiram-se em um único compêndio, que era dividido em duas partes respectivamente (RAZZINI, 2002, p.100).

Em 1971, houve a criação do Programa do Livro Didático para o ensino Fundamental (PLIDEF), que assumiu as responsabilidades atribuídas ao extinto COLTED. Por isso, as verbas antes provindas dos Estados Unidos, a partir de então, deveriam resultar das colaborações advindas das unidades federativas.

A partir de 1976 o FENAME (Fundação Nacional de Material Escolar) assumiu o Programa do Livro Didático com o objetivo de regulamentar a distribuição, a formulação e a execução de programas editoriais.

No início dos anos 80 “pela primeira vez aparece explicitamente a vinculação da política governamental do livro didático com a criança carente, quando são lançadas as diretrizes básicas do PLIDEF” (FREITAG et al., 1986, p.8). De acordo com esses autores, o livro didático tem como destinatário as crianças carentes e, com isso, adquire uma função que não é desenvolvida em nenhum outro lugar do mundo: “compensar- vias políticas públicas- as desigualdades criadas por um sistema econômico e social injusto, com enormes discrepâncias sócio-econômicas entre ricos e pobres” (FREITAG et al., 1986, p.11).

Em 1983, ocorre a extinção do FENAME e a criação do FAE (Fundação de Assistência ao Estudante), que absorve o PLIDEF e outros programas assistencialistas do governo. No ano seguinte foi criada uma comissão composta por políticos e cientistas que tinha como objetivo contribuir, orientar com a área pedagógica da comissão.

Em 1985, o PLIDEF cede seu espaço ao PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) e com isso novas idéias são propostas:

- Indicação do livro didático pelos professores;
- Reutilização do livro, implicando a abolição do livro descartável e o aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção, visando maior durabilidade e possibilitando a implantação de bancos de livros didáticos;
- Extensão da oferta aos alunos de 1ª e 2ª séries das escolas públicas e comunitárias;
- Fim da participação financeira dos estados, passando o controle do processo decisório para a FAE e garantindo o critério de escolha do livro pelos professores. (BRASIL, 2007)

No início da década de 90, aconteceu, na Tailândia, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos<sup>16</sup>, que teve como objetivo discutir sobre as possibilidades e a necessidade de educar a todos os cidadãos no planeta. Visando atingir a esse objetivo, em 1993, o Brasil propõe o Plano Decenal de Educação para Todos, que propõe uma série de ações que contribuiriam com a melhora da educação e com a erradicação do analfabetismo. Para isso, uma de suas metas é “o aprimoramento da distribuição e das características físicas do livro didático adquirido, capacitar adequadamente o professor para avaliar e selecionar o manual a ser utilizado e melhorar a qualidade desse livro” (BATISTA, 2003, p.28).

Em 1993, em seus passos iniciais, a comissão se ocupou em estabelecer critérios que deveriam ser considerados por editores e autores dos livros didáticos que quisessem ter suas obras aprovadas pelo PNLD, o que representa uma grande possibilidade de vendas desse material.

A implementação da proposta apresentada pela comissão se deu de maneira gradativa, ocorrendo inicialmente com os livros do primeiro nível do ensino fundamental e só posteriormente, com os da segunda fase do fundamental, atendendo atualmente as disciplinas de história, geografia, matemática, português e ciências.

Entretanto, o caminho percorrido pelo PNLD não foi suave, pois muitos entraves dificultaram sua consolidação. Batista (2003, p.35), destaca entre eles a inconstância das verbas federais e das políticas, além da dificuldade para cumprir o prazo de entrega de livros, que muitas vezes não eram os que os professores tinham escolhido.

Numa tentativa de sanar esses problemas, o PNLD delega às unidades federativas o planejamento, a execução das escolhas, a aquisição e a distribuição dos livros didáticos. Como contrapartida, o governo federal colaboraria com parte de verba. Entretanto,

---

<sup>16</sup>Cf. BOTEGA, L. R. A Conferência de Jomtien e a Educação para Todos no Brasil dos anos 1990. **Educação On-Line**, 18 set. 2005. Documento disponível em: <[http://www.educacaoonline.pro.br/art\\_a\\_conferencia\\_de\\_jomtien.asp](http://www.educacaoonline.pro.br/art_a_conferencia_de_jomtien.asp)>. Acesso em: 15 fev. 2007.

os estados encontraram muitas dificuldades com a implementação desse projeto, que acabou sendo abandonado.

Então, em 1997, o FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) assumiu o PNLD e criou condições materiais para que ele se fortalecesse, pois responsabilizou-se pela aquisição, avaliação e distribuição dos materiais inscritos nesse processo<sup>17</sup>.

Um dos avanços conquistados nessa etapa é o estabelecimento de uma parceria com os Correios, que se tornam responsáveis pelo transporte e distribuição dos livros escolhidos pelos professores.

Outra conquista está relacionada à construção de um edital onde são disponibilizados os critérios de avaliação das coleções didáticas, o que torna o processo mais transparente e objetivo.

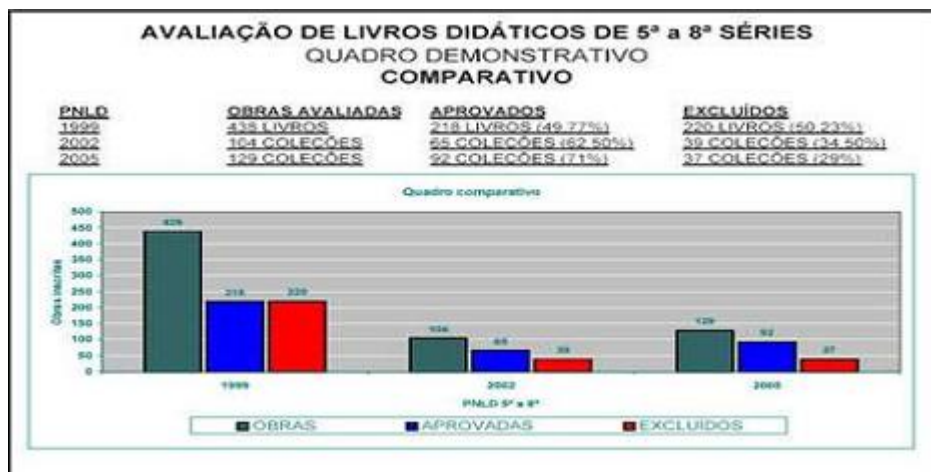
Os elementos contidos nos editais são compostos por uma série de princípios e critérios estabelecidos por uma comissão de professores-pesquisadores que tomam como pressupostos, entre outros, as prescrições dos PCNs (BRASIL, 1998a), das Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1998b) e da Lei de Diretrizes e Bases – LDB (BRASIL, 1996).

O processo de avaliação é iniciado com a publicação do edital e posteriormente ocorre a inscrição de coleções didáticas. Em seguida, elas são descaracterizadas e enviadas para dois avaliadores diferentes, que após minuciosa análise, registram seu parecer através do preenchimento de uma ficha. Os pareceres são, então, checados pelos coordenadores dos programas e, em caso de divergência, são enviadas a mais um avaliador para que esse processo seja consolidado. Por fim, os livros considerados adequados por essa comissão são incluídos no Guia de Livro Didático e, em seguida, enviados à escola para que os professores possam realizar as escolhas dos livros que desejarem adotar (ROJO, 2003).

Apesar das críticas de que o PNLD é um mecanismo coercitivo e de regulação do poder, as estatísticas nos mostram que o grau de excelência das coleções inscritas no PNLD tem aumentado, o que nos leva a deduzir que materiais de qualidade cada vez melhor têm chegado às salas de aulas.

---

<sup>17</sup>É válido destacar que o estado de São Paulo recebe verbas do governo federal e responsabiliza-se pelo processo de aquisição de livros no estado.



**Gráfico 1** – Gráfico comparativo entre os livros aprovados e excluídos dos PNLDs 1999 a 2005.

**Fonte:** Brasil (2008).

Através da análise desse quadro comparativo<sup>18</sup> percebemos que o número de coleções inscritas têm diminuído, o que nos leva a crer que as editoras têm primado mais pela qualidade que pela quantidade de inscrições no PNLD. Assim, de acordo com Batista (2003, p.41),

[...] com livros de melhor qualidade nas escolas, o PNLD vem contribuindo para um ensino de melhor qualidade: é uma referência consensual de qualidade para a produção de livros didáticos e para sua escolha, por professores; vem possibilitando uma reformulação dos padrões do manual escolar brasileiro e criando condições adequadas para a renovação das práticas de ensino nas escolas.

Durante os inúmeros processos já realizados pelo PNLD, várias mudanças e (re)adequações foram realizadas devido a alterações de ordem teórico-metodológicas. Por isso, na próxima seção verificaremos como ocorreu o processo da avaliação em 2007, tendo em vista de que o corpus pertencente a essa pesquisa está contido no Guia de Livro Didático 2008 (BRASIL, 2007).

<sup>18</sup>Os números contidos na tabela são referentes a coleções de todas as disciplinas, não só a de língua portuguesa.

### 2.1.1 O Perfil do Programa Nacional do Livro Didático 2007

Atualmente, conforme já mencionado, o PNLD faz parte do FNDE, que é vinculada ao MEC e é responsável por avaliar e distribuir gratuitamente livros didáticos de qualidade<sup>19</sup> para alunos de escolas públicas (BATISTA, 2003). Nesse sentido, é utilizado como uma espécie de instrumento de controle “com implicações didático - pedagógicas” (SOUZA, D., 1999).

O PNLD 2007 recebeu a inscrição de trinta e três coleções de Língua Portuguesa. Destes, segundo o Guia, 27,27% coleções foram excluídas e 72,72% foram aprovadas.

Através da análise desses números percebemos, mais uma vez, que as editoras têm procurado atender aos critérios eliminatórios e classificatórios propostos pela comissão que analisa as coleções inscritas no PNLD.

De acordo com o Guia de Livro Didático (2007), os critérios eliminatórios para esse processo seletivo estão relacionados à correção de conceitos e informações básicas, coerência e adequações metodológicas e, também, preceitos éticos. Já os critérios classificatórios apresentam relação com a natureza do material textual (diversidade textual); ao trabalho com o texto (diversidade de estratégias); leitura, produção, reflexão sobre a língua e a linguagem e construção de conhecimentos lingüísticos, além de considerarem elementos relativos à linguagem oral, ao manual do professor e aos aspectos gráfico-editoriais.

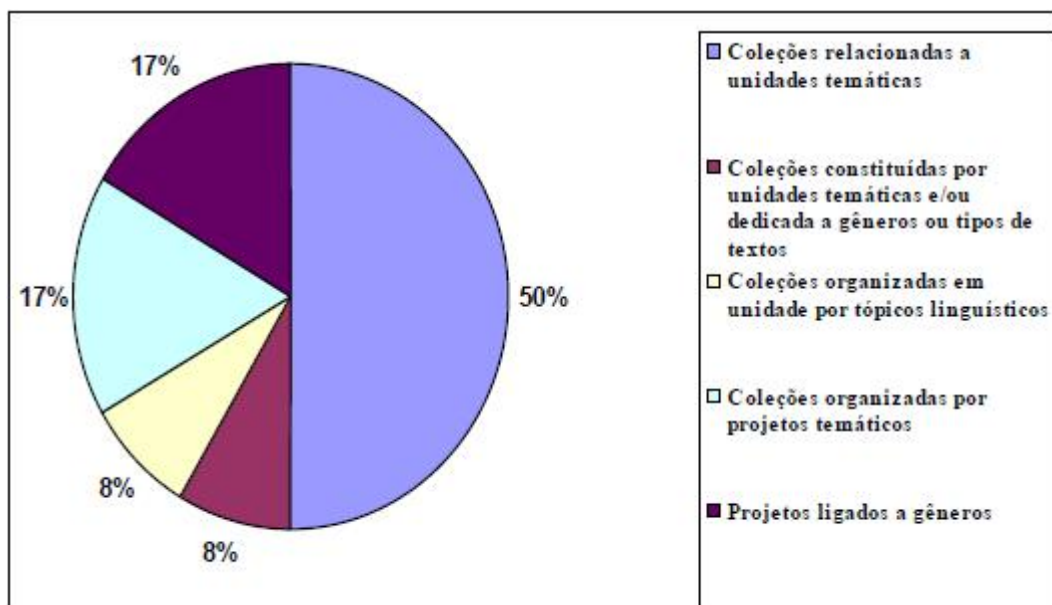
Durante esse processo avaliativo constatou-se a presença de quatro tendências metodológicas: vivência, transmissão, uso situado e construção/reflexão. De acordo com o Guia, a primeira tendência está relacionada à vivência de situações escolares em que o conteúdo proposto esteja envolvido; a segunda, diz respeito a transmissão do conteúdo via professor ou/e material didático objetivando a assimilação por parte do aluno; o terceiro refere-se ao processo de contextualização de determinado conteúdo; a última tendência está relacionada ao processo de reflexão a respeito de determinado conteúdo e posterior construção de inferências que são propostas pelo professor ou pelo material didático (BRASIL, 2007, p.19). O documento ressalta, ainda, que essas tendências não se apresentam isoladamente, havendo predominância entre uma ou outra.

A partir do levantamento das tendências metodológicas, o Guia optou por

---

<sup>19</sup>O vocábulo *qualidade* deve ser entendido como o material que atende as recomendações do PNLD, os quais serão mencionados posteriormente.

criar categorias de inclusão para as obras aprovadas, o que facilitaria o trabalho de escolha do professor, pois elas encontram-se aglomeradas conforme seus perfis-pedagógicos. Desse modo, as coleções aprovadas foram distribuídas em cinco grupos: temas, temas associados a gêneros, tópicos lingüísticos, projetos temáticos e projetos relacionados a gêneros.



**Gráfico 2** – Agrupamento das coleções didáticas.

Fonte: BRASIL (2007)

Segundo esse manual,

a “organização por temas- **exclusivamente** (12 coleções) em associação com **gêneros** (2 coleções) ou, ainda, a **projetos** (4 coleções) - é largamente majoritária: em conjunto corresponde a 75% das coleções resenhadas.” (BRASIL, 2007, p.21, grifo do autor).

Esses números nos mostram que o eixo de progressão e articulação do Guia de livro didático (2007) é predominantemente relacionado a temas formadores como meio ambiente, saúde, adolescência, entre outros que corroboram com a construção da identidade do sujeito envolvido no processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com esse manual, as coleções que constituem o grupo tópicos lingüísticos apresentam preocupação com a sistematização da língua, o que poderia, então, ser classificado como o eixo temático dessas coleções.

O bloco referente aos projetos ligados a gêneros busca propiciar o domínio

oral e/ou escrito de determinado gênero, que se torna, então, um eixo de progressão e articulação curricular para o ensino.

Além de as coleções serem apresentadas em blocos que se referem ao seu perfil teórico-metodológico, o Guia traz, ainda, as resenhas das coleções nas quais estão contidas as especificidades e maior detalhamento sobre cada obra aprovada no processo.

## **2.2 EM SÍNTESE**

O livro didático, graças às exigências do Programa Nacional do Livro Didático, tem demonstrado melhor qualidade a cada processo avaliativo, visto que as editoras tentam cumprir as determinações impostas por um manual prescritivo. Conforme podemos perceber, tais imposições geraram aspectos positivos para o ensino de língua materna, pois, paulatinamente, os pressupostos teóricos pertencentes advindos de documentos prescritivos têm sido inseridos nesse material.

Contudo, apesar da significativa melhora na qualidade do livro didático, devemos considerar que ele não é uma camisa de força a qual os envolvidos no processo de ensino - aprendizagem estão condenados, mas sim um valioso instrumento que contribui como fonte de pesquisa para o professor e para o aluno, servindo como ponto de partida para novas leituras e discussões.

Assim, reiteramos que o livro didático visa propiciar ao aluno acesso a diversas possibilidades de visão de mundo a fim de que possa tornar-se um cidadão crítico e que possa se expressar adequadamente nas diferentes esferas de atividades humanas. Nesse sentido, o professor desempenha o papel de mediador, ampliando, excluindo e adaptando as propostas do livro didático conforme seus objetivos e necessidades.

### 3 METODOLOGIA

Este capítulo tem como objetivo exemplificar os passos que delimitaram o *corpus* desta pesquisa, bem como os recortes necessários para a análise. Entretanto, inicialmente, destacamos que essa investigação é caracterizada como bibliográfica visto que apresenta como corpus um material já elaborado e publicado, no caso, o livro didático (MAGALHÃES, ORQUIZA, 2002).

Segundo Köche (2003, p.122),

a pesquisa bibliográfica é a que se desenvolve tentando explicitar um problema, utilizando o conhecimento disponível a partir das teorias publicadas em livros ou congêneres. Na pesquisa bibliográfica o investigador irá levantar o conhecimento disponível na área, identificando as teorias produzidas, analisando-as e avaliando a sua contribuição para auxiliar a compreender ou explicar o problema objeto da investigação.

Nessa perspectiva, a partir de pressupostos teóricos advindos da teoria bakhtiniana e sua respectiva introdução em manuais prescritivos, o livro didático nos servirá como material de pesquisa no sentido de compreendermos como as atividades de análise lingüística estão relacionadas às práticas de leitura.

Ressaltamos, ainda, que esta pesquisa bibliográfica de cunho analítico descritivo foi desenvolvida a partir da coleção didática Tudo é linguagem, de Borgatto et al. (2006) da editora Ática, aprovada pelo PNLD 2008.

#### 3.1 DELIMITAÇÃO DO *CORPUS*

A delimitação do corpus de nossa pesquisa foi definida a partir dos seguintes pressupostos:

- Os documentos oficiais aliados aos aportes teóricos relacionados à concepção de linguagem enquanto interação sugerem que os gêneros discursivos sejam explorados como eixo de progressão e articulação curricular para o ensino de línguas (BRASIL, 1998; PERFEITO, 2005; DOLZ; SCHNEUWLY, 2004);

- Os livros didáticos são instrumentos de grande relevância para o processo de ensino - aprendizagem de língua, pois determinam conteúdos, atividades e metodologias de ensino (BRITTO, 1997; BRÄKLING, 2003; SOUZA, D., 1999; CORACINI, 1999);

- O ensino gramatical carece de pesquisas que nos leve a refletir a respeito de *como* e *o quê* ensinar no que se refere à gramática de modo que ela esteja relacionada às práticas de leitura e escrita (BRÄKLING, 2003).

- As discussões realizadas no Projeto de Pesquisa “Escrita e Ensino Gramatical: um novo olhar para um velho problema” (UEL) apontam para a necessidade da realização de pesquisas de ordem teórico - prática em que as atividades de análise lingüística sejam contextualizadas às práticas de leitura e produção textual.

A partir de tais considerações e, também, à luz da teoria enunciativa bakhtiniana, estabelecemos o objetivo de nossa pesquisa que, conforme mencionado anteriormente, consiste em compreender como as atividades de análise lingüística estão inseridas em uma coleção didática cujo eixo de progressão e articulação são os gêneros discursivos, a fim de verificarmos se elas estão relacionadas às práticas de leitura.

Para tanto, recorreremos ao Guia de Livros Didáticos: PNLD 2008 (BRASIL, 2007) a fim de buscarmos coleções que atendessem aos manuais prescritivos no sentido de propor um trabalho em que os gêneros discursivos fossem eixos de progressão e articulação curricular para o ensino de línguas.

Assim, durante a consulta verificamos que esse material contém vinte e quatro coleções que foram classificadas em cinco blocos diferentes. O primeiro apresenta coleções cujo foco é o emprego de unidades temáticas; o segundo contém unidades temáticas ligadas a gêneros; o terceiro é organizado por tópicos lingüísticos, o quarto por projetos temáticos e, por fim, projetos relacionados a gêneros como eixo organizador (BRASIL, 2007).

Então, verificamos que apenas o último bloco, composto por quatro coleções didáticas, se propõem a explorar os gêneros discursivos como instrumento que possibilita a progressão e articulação curricular para o ensino de língua portuguesa. As obras pertencentes a esse bloco são:

- Viva Português, de Elizabeth Marques Campos, Paulo C. M. Cardoso e Silvia L. de Andrade, da editora Ática;

- Tudo é Linguagem, de Ana Borgatto, Terezinha Betin e Vera Marchezi, da produzido pela editora Ática;

- Projeto Araribá, obra coletiva produzida pela editora Moderna;

- Português Linguagens, de Tereza C. Magalhães e Willian R. Cereja,

pertencente a editora Saraiva.

A partir desse levantamento, optamos por analisar a coleção Tudo é Linguagem (2006), de Ana Borgatto, Terezinha Bertin e Vera Marchezi, pois verificamos que dentre as coleções do quinto bloco, essa estava em sua primeira edição e, por isso, careceria de pesquisas que contribuíssem para possíveis reformulações e que possibilitassem ao professor um novo olhar sobre esse material didático.



**Figura 3** – Tudo é linguagem- coleção didática

Após a escolha da coleção didática, verificamos que cada unidade desse material prima pelo aprofundamento em determinado gênero discursivo e que esses são retomados posteriormente nos outros volumes da coleção.

Tabela 1 – Visão geral da coleção Tudo é linguagem<sup>20</sup>

Séries	5ª série	6ª série	7ª série	8ª série
<b>UNIDADE PRÉVIA</b>	<b>A língua e a diversidade cultural</b>	<b>A língua: origens e influências</b>	<b>A língua e as transformações no tempo</b>	<b>A língua na sociedade da informação</b>
<b>GÊNEROS</b>	▪ Conto popular em prosa O caso do espelho	▪ Conto A aranha	▪ Conto e epopéia Gilgamesh	▪ Escolhas de linguagem e efeitos de sentido Sinal fechado (letra de música), Circuito fechado (conto), Poemas concretos e outros
	▪ Conto popular em versos Os porcos do comrade	▪ Crônica Aconteceu alguma coisa Os jornais	▪ Conto e romance Aos vinte anos Ngunga e Uassamba	▪ Conto: a narrativa de curta duração Metonímia
	▪ Conto em prosa poética Fiapo de trapo	▪ Relato: diário e autobiografia Tipo assim, Clarice Bean O arco íris	▪ Crônica argumentativa e formas de expor Brasileiro cem milhões	▪ Romance: a narrativa de longa duração Memórias póstumas de Brás Cubas
	▪ Conto fantástico Um desejo e dois irmãos	▪ Relato de experiência vivida De costas para o ano novo	▪ Artigo informativo e formas de sintetizar Consumismo	▪ Entrevista: informação e opinião Para o alto e avante
	▪ Conto e realidade A menina e as balas	▪ Poema O beija flor e outros poemas	▪ Artigo de opinião Insegurança	▪ Editorial Contra as armas
	▪ Contar...relaxar Embaixo da ponte...	▪ Relato: notícia No coração da selva	▪ Publicidade e propaganda Por que a vida é agora	▪ Artigo de opinião Olhos frios
	▪ Defender idéias, argumentar Hora de dormir	▪ Relato: reportagem No coração da selva	▪ Poema Tempo rei e outros	▪ Manifesto Manifesto 2000: por uma cultura de paz e não-violência
	▪ Texto instrucional O espelho dos nomes	▪ Artigo de opinião A mania nacional de transgressões leves		
<b>PROJETO</b>	Operação risoto (narrativa)	▪ Relatos e memórias (antologia)	▪ Marcas do tempo Exposição, seminário, debate	▪ O alienista (um conto, outros gêneros e diferentes formas de opinião)
<b>UNIDADE SUPLEMENTAR</b>	▪ Complementação de estudos gramaticais			

De acordo com os dados apresentados na tabela<sup>21</sup> verificamos que alguns gêneros são explorados em diferentes volumes da coleção. Posteriormente, verificamos o índice de cada volume a fim de contabilizarmos quantos e quais são os gêneros abordados na referida coleção.

<sup>20</sup>Tabela retirada da coleção Tudo é linguagem. Segundo as autoras, “os quadros coloridos correspondem às unidades em que predomina o gênero estudado na respectiva série” (p.06)

<sup>21</sup>A tabela contém apenas o título do primeiro texto da unidade.

**Tabela 2** – Levantamento dos gêneros discursivos presentes na coleção Tudo é linguagem.

<b>Gêneros discursivos que serviram como base para a progressão e articulação curricular<sup>22</sup></b>	
Conto popular em prosa	1
Conto popular em versos	1
Conto em prosa poética	1
Conto fantástico	1
Conto e realidade	1
Reportagem e notícia	1
Textos instrucionais	1
Crônica e conto	3
Crônica	2
Relato: diário e autobiografia	2
Relato de experiência vivida	4
Poema	6
Relato: notícia	4
Relato: reportagem	7
Artigo de opinião	7
Conto e epopéia	1
Conto e romance	2
Crônica argumentativa	2
Texto expositivo	1
Publicidade e propaganda	2
Romance	1
Entrevista	3
Editorial	2
Manifesto	1

É importante ressaltarmos, também, que a unidade responsável por analisar o gênero reportagem preocupa-se, na verdade, em explorar diferentes gêneros como notícia, relato em forma de diário, iconográfica, quadro-resumo, relato pessoal e entrevistas, pertencente à esfera do jornalismo. Assim, a partir dos dados apresentados na tabela optamos por analisar as unidades que abordam o gênero artigo de opinião (volumes seis, sete e oito) a fim de verificarmos como as atividades de análise lingüística estão inseridas nas práticas de leitura.

Nesse sentido, o artigo de opinião é um gênero que exige tomada de posição de seu autor, por isso os alunos devem produzi-lo ou lê-lo de maneira crítica, sustentando ou refutando a tese ou os argumentos apresentados.

Sob tal enfoque, Bräkling (2000, p.226) assinala que

<sup>22</sup>Optamos por preservar a nomenclatura dos gêneros empregadas no índice dos volumes da coleção.

O artigo de opinião é um gênero do discurso em que se busca convencer o outro de uma determinada idéia, influenciá-lo, transformar os seus valores por meio do processo de argumentação a favor de uma determinada posição assumida pelo produtor e de refutação de possíveis opiniões divergentes.

Em consonância com esses dizeres, os PCNs (BRASIL, 1998a, p.64), pregam ser fundamental que os alunos tenham posicionamento crítico diante de textos orais e escritos, de modo que consiga perceber os “argumentos utilizados, posições ideológicas subjacentes e possíveis conteúdos discriminatórios neles veiculados”.

Delimitado o *corpus* de nossa investigação, passemos, então ao percurso que determinará nossa entrada na análise.

### 3.1.1 Os Caminhos da Análise

O percurso da análise de nossa pesquisa foi definido após a consulta ao Manual do Professor da coleção Tudo é Linguagem (2007), que apresenta, entre outros, a estrutura da unidade através de uma tabela explicativa onde verificamos as seções da unidade em que o ensino gramatical é explorado.

1. Texto motivador	Ativação de conhecimentos prévios
2. Textos principais	Base: Gêneros discursivos
3. Interpretação do texto a) Compreensão inicial b) A construção do texto c) Linguagem do texto	Localização de informações e/ou dados, constatações, inferências simples, aspectos literais Estrutura composicional e condições de produção-inferências justificadas, efeitos de sentido Recursos lingüísticos e condições de produção-inferências justificadas, efeitos de sentido
4. Outras linguagens	Leitura de obras em linguagem não-verbal ou verbo-visual: pintura, ilustração, foto, mapa, gráfico, quadrinhos, publicidade...
5. Um bom debate	Argumentação e posicionamento Produção de texto oral
6. Língua: usos e reflexão	Análise lingüística, estudo gramatical
7. Produção de textos	Orais, escritos, verbais e não-verbais, individuais, coletivos, em duplas
8. Curiosidade	Fatos relativos ao tema ou a expressões lingüísticas

**Quadro 2** – Estrutura das unidades da coleção Tudo é linguagem.

A partir dos objetivos desta pesquisa, optamos por analisar as seções responsáveis pela Linguagem do texto e, também, a denominada Língua: usos e reflexão por se preocuparem com o funcionamento da linguagem. A unidade suplementar não será analisada por não estar relacionada ao trabalho com os gêneros discursivos.

## 4 ANÁLISE

Neste capítulo analisaremos as unidades em que o gênero artigo de opinião é apontado como eixo de progressão e articulação curricular para o ensino de língua materna da coleção didática Tudo é linguagem. Para tanto, teceremos algumas reflexões a respeito do Manual do Professor e, em seguida, apresentaremos uma seção constituída pela construção de uma visão panorâmica das referidas unidades. Por fim, analisaremos as seções Linguagem do texto e Língua: uso e reflexão.

### 4.1 O MANUAL DO PROFESSOR E OS DOCUMENTOS PRESCRITIVOS: UM ARRANJO HARMÔNICO?

O Manual do professor é configurado como um espaço da coleção didática em que seus pressupostos teórico-metodológicos são apresentados oficialmente aos professores. De acordo com Marcuschi (2005, p.139),

[...] a esse material cabe, em princípio, aprofundar com o professor as bases teórico-metodológicas que alicerçam o livro do aluno, propiciando aos docentes segurança e autonomia no desenvolvimento das competências (habilidades, conteúdos) e atividades propostas pelo LDP para determinada série ou ciclo.

Em outras palavras, o referencial teórico-metodológico apresentado pelo Manual do professor deveria, obrigatoriamente, ser contemplado na constituição total do livro didático. Entretanto parece haver um desencontro entre tal referencial e as atividades e conteúdos efetivamente propostos nesse material, pois o primeiro, muitas vezes, não ultrapassa as margens do Manual do professor (ROJO, 2003). Desse modo, é pertinente estabelecermos um diálogo entre as propostas do Manual do professor (BORGATTO et al., 2006) e documentos prescritivos como o Guia de Livros Didáticos (BRASIL, 2007) e, também, os PCNs (BRASIL, 1998a) a fim de verificarmos os pontos convergentes e divergentes no tocante ao ensino gramatical.

O Manual do professor da coleção Tudo é Linguagem apresenta a estrutura

das unidades e, também, discute os conceitos de leitura, gêneros textuais<sup>23</sup>, dialogicidade, seqüência didática, língua falada e escrita a partir de pressupostos teóricos de Bakhtin (2003), Dolz e Schneuwly (2004), além de Kleiman (1995), Rojo (2000), Travaglia (2006) entre outros. A apresentação de tais conceitos pode ser concebida como uma espécie de deferência à concepção de Linguagem como interação, a qual tem sido constantemente discutida em documentos oficiais como os PCNs (BRASIL, 1998a) e o Guia de Livro Didático (BRASIL, 2007).

Com relação ao ensino gramatical, foco desta pesquisa, o Manual do Professor menciona que a referida coleção o explora em três momentos distintos: o primeiro denominado Linguagem do texto; o segundo, Língua: usos e reflexão; por fim, a unidade suplementar, localizada no final de cada volume, que aborda diferentes aspectos da gramática tradicional.

Segundo as autoras, a seção Linguagem do texto propõe atividades que se preocupam com os possíveis efeitos de sentido propiciados por determinadas estruturas lingüísticas e escolhas lexicais decorrentes da intencionalidade do autor, bem como das características do gênero. A partir de tal afirmativa, destacamos a valorização dispensada exclusivamente aos elementos intratextuais, já que as condições de produção não são consideradas pelas autoras como pertencentes a essa seção. Todavia, o contexto de produção é mencionado como um importante instrumento nas discussões referentes ao gênero discursivo.



**Figura 4** – Contexto de produção no Manual do professor.

**Fonte:** Coleção tudo é linguagem (BORGATTO *et al.*, 2006, p.7)

<sup>23</sup>As autoras da coleção optaram pelo emprego das nomenclaturas gêneros textuais e dialogicidade.

Desse modo, os PCNs (BRASIL, 1998a, p.27-28) mencionam que o desenvolvimento da capacidade discursiva do aluno deve ser desencadeada pelo planejamento de atividades que refletem não só sobre os recursos lingüístico-enunciativos, mas também sobre as relações, influências e interferências que elas mantêm com as condições de produção. Ignorá-las pode resultar em ensino formal e descritivo, pois a ausência do mesmo pode reduzir a possibilidade de construção de sentido do texto.

De acordo com o Manual do professor (BORGATTO et al., 2006, p.13) a segunda seção a é denominada Língua: usos e reflexão. Nela, o foco consiste no estudo de

fatos lingüísticos dos textos da unidade, ampliados com atividades e textos que os evidenciem em circunstâncias de usos reais, além de algumas atividades tradicionais para a identificação, incorporação e sistematização de alguns conceitos.

Em outras palavras, podemos desmembrar esta seção em duas partes: a primeira preocupa-se com o estudo de fatos lingüísticos pertencentes ao texto discutido cujo objetivo aparece definido como perceber o funcionamento da língua em situações reais; enquanto a segunda explora atividades referentes a alguns conceitos da gramática tradicional.

Segundo Borgatto et al. (2006), o estudo da gramática tradicional e a descrição de alguns princípios básicos relacionados ao estudo da norma padrão contribui com a construção da autonomia e conseqüente segurança do sujeito no sentido de fazer com que ele se manifeste adequadamente em diferentes esferas da comunicação humana. As autoras, afirmam, ainda, apoiar-se nos postulados de Travaglia (2006), essa autonomia contribui com o desenvolvimento da competência comunicativa do sujeito.

Para que essa finalidade seja atingida são propostas atividades que se pautam na descrição, no normativismo e na metalinguagem. Desse modo, “cuidou-se para que, sempre que possível, o conceito seja construído a partir da análise e da reflexão do aluno sobre usos reais para depois se proceder à descrição gramatical” (BORGATTO et al., 2006, p.14). Assim, o esquema metodológico uso - reflexão - uso proposto pelos PCNs (BRASIL, 1998a), para o estudo da língua parece ser rompido já em sua segunda fase, pois as autoras não mencionam como a reflexão metalingüística é configurada novamente em prática. A ênfase no estudo de uma gramática tradicional (normativa - descritiva) servirá apenas para preparar o aluno para ter um bom desempenho nas provas cujo conteúdo esteja a ela relacionada (BRASIL, 1998a, p.28).

Concordamos que o domínio da norma culta seja realmente um elemento muito importante para que o sujeito consiga manifestar-se de maneira apropriada em diferentes esferas discursivas. Nesse sentido, tal domínio perpassa pelo estudo de alguns elementos da gramática tradicional, mas não é iniciado por ele, tão pouco tem nele o seu fim. Afinal, os estudos relacionados a língua deve instrumentalizar o aluno no sentido de torná-lo leitor e produtor competente de textos.

O Guia de Livro Didático (2007, p.137) classifica o Manual do Professor (BORGATTO et al., 2006) no aspecto referente à leitura e produção textual como de caráter socioconstrutivista e a parte relacionada ao tratamento lingüístico é definida como sendo de caráter tradicional. Esse material menciona ainda que o ensino gramatical ocupa grande parte da coleção através de uma abordagem que é definida como transmissiva, cuja ênfase está na gramática normativo-descritiva, mais especificamente no estudo da morfologia, sintaxe e, também, ortografia.

As autoras afirmam, ainda que “a ênfase da coleção está no estudo da diversidade de gêneros de circulação social real, na leitura e na produção de textos escritos e orais. [...] *O estudo gramatical é sempre motivado por esses contextos*” (BORGATTO et al., 2006, p.14, grifo nosso). Entretanto, conforme observaremos posteriormente, esta é uma prática quase inexistente.

## **4.2 UM OLHAR PARA AS UNIDADES QUE ABORDAM O ARTIGO DE OPINIÃO**

Iniciemos nossa discussão através de uma breve observação acerca da estrutura geral das unidades que compõem a coleção Tudo é linguagem. As unidades têm início a partir da apresentação de textos denominados motivadores, que são escritos pelas próprias autoras com a finalidade de apresentar o gênero a ser explorado.

A linguagem utilizada na construção deste texto beira a uma conversa informal, o que causa a impressão de que autoras e leitores comungam do mesmo ponto de vista a respeito do assunto abordado no texto. Tal estratégia pode ser considerada uma espécie de levantamento dos conhecimentos prévios do aluno e, também, pode ser concebido como uma forma de aguçar sua curiosidade para a leitura do texto.



**unidade** 6

## Artigo de opinião

Profissionais da área jornalística, pessoas de destaque em nossa sociedade ou especialistas de diversas áreas do conhecimento têm no **artigo de opinião** um meio para expressar suas idéias ou comentar de um ponto de vista particular os acontecimentos do mundo.

Editorial e artigo de opinião são importantes instrumentos democráticos, pois favorecem o debate aberto de idéias, fundamental para a construção da cidadania.

Nesta unidade você vai analisar o artigo de opinião, gênero de texto muito semelhante ao editorial.

O assunto do artigo de opinião que você vai ler a seguir é polêmico.

Como você se sentiria se soubesse que está sendo observado, controlado, filmado o tempo todo?

**Figura 5** – Modelo de texto motivador

**Fonte:** Coleção Tudo é linguagem (BORGATTO et al. 2006, vol. 8, p.177)

Através do predominante estilo dialogado<sup>24</sup> do texto motivador percebemos possibilidades de interação entre leitor-texto, o que poderá se configurar de maneira mais explícita através da mediação do professor.

Uma das marcas da interação é o dialogismo, que conforme Bakhtin/Volochínov (2006), vai muito além da conversa face-a-face entre duas pessoas e pode ser definida como o entrecruzamento de vozes, sociais ou individuais, que estão marcados explícita ou implicitamente em nossos enunciados.

Nos parágrafos iniciais, por exemplo, as vozes das autoras e do leitor se entrelaçam através do emprego do pronome possessivo **nossa**, bem como dos verbos na primeira pessoa do plural (**temos**, **produzimos**) causando a sensação de que ambos

<sup>24</sup>Nesse momento, o estilo dialogado deve ser compreendido como sinônimo do termo falado.

comungam do mesmo ponto de vista a respeito do assunto discutido, como se as vozes de ambos, locutor e interlocutor fossem uníssonas.

Defender *nossa* opinião é algo que fazemos a todo instante, em diversas situações comunicativas, falando ou silenciando, alterando o tom de voz, agindo [...] São muitas as maneiras, no dia-a-dia, de deixar claro qual é *nossa* opinião diante de acontecimentos, atitudes ou idéias polêmicas [...] (BORGATTO et al., 2006, v. 6, p.247, grifo nosso).

Frequentemente, no dia - a - dia, *temos* de apresentar *nossas* idéias, defendê-las e até mesmo tentar convencer nossos interlocutores a concordar *conosco* ou aceitar *nosso* ponto de vista. Isso significa que a todo momento *produzimos* discursos argumentativos, isto é, [...] (BORGATTO et al., 2006, v. 7, p.137).

Nos parágrafos finais, a informalidade lingüística cede seu espaço para um tom mais prescritivo, pois as locuções verbais (você **vai analisar**, você **vai ler**, você **lerá**) expressam ordem, o que pode ser configurado como o emprego do modo imperativo. Desse modo, a voz do autor torna-se explícita, passando a determinar as trilhas que seus leitores devem seguir.

Editorial e artigo de opinião são importantes instrumentos democráticos, pois favorecem o debate aberto de idéias, fundamental para a construção da cidadania. Você *vai analisar* o artigo de opinião, o gênero de texto muito semelhante ao editorial. O assunto do artigo que você *vai ler* a seguir é polêmico. (BORGATTO et al., 2006, v. 8, p.171, grifo da autora).

Nesta unidade você *lerá* textos em que autores apresentam pontos de vista, ou posições, sobre um assunto. São os chamados textos de opinião. Ao apresentar suas posições, os autores as defendem com argumentos. (BORGATTO et al., 2006, vol. 6, p.248, grifo da autora).

A voz do autor, ainda, de maneira explícita estabelece um espaço para que o interlocutor manifeste sua opinião a respeito do tema a ser abordado na seção através do enunciado “Como você se sentiria se soubesse que está sendo observado, filmado o tempo todo?” (BORGATTO et al., 2006, vol. 8, p.171). Esse questionamento dá ao leitor a possibilidade de uma atitude responsiva ativa, passiva ou de efeito retardado, o que dependerá

das condições em que esta discussão estiver sendo realizada. Assim, a partir dele, o leitor poderá refutar, afirmar, confirmar, argumentar o tema discutido.

Desse modo, após a tentativa de aproximação com seus interlocutores, as autoras passam a determinar, a preparar o caminho a ser trilhado por seus leitores durante a unidade que se inicia.

Após o texto motivador, é apresentada aos alunos uma breve discussão sobre o tema a ser abordado na unidade. Em seguida, os gêneros base<sup>25</sup> são inseridos. No sexto volume encontramos os artigos de opinião A mania nacional de transgressão leve, de Michael Kepp e, também, Os zoológicos valem a pena?<sup>26</sup>, de Miriane de Almeida Fernandes e Luiz Roberto Francisco. Nesta unidade o enfoque está na observação dos diferentes modos de expressão, bem como nos diferentes argumentos.

No sétimo volume a unidade referente ao artigo de opinião é composta pelos artigos Insegurança, de Contardo Calliaris e, também, Eu sou “normal”, de Adélia Chagas. Nela a temática discutida relaciona-se a angústias e as transformações causadas pela adolescência.

O oitavo volume é composto pelos artigos de opinião Olhos frios, de Gianni Carta, “Coleira” é necessária para alguns, de Içami Itiba e, por fim, Trocamos educação por tecnologia?, de Rosely Sayão. O tema proposto para essa unidade está relacionado ao desenvolvimento da tecnologia e a conseqüente falta de privacidade.

A apresentação da maioria dos referidos artigos estão acompanhadas da imagem do texto em seu suporte original, ainda que virtualmente. Tal fato demonstra preocupação das autoras em trazer para o livro didático, ao menos parte, o contexto em que o texto originariamente circulou.

---

<sup>25</sup>Gênero base pode ser definido como aquele em que a unidade se propõe a apresentar.

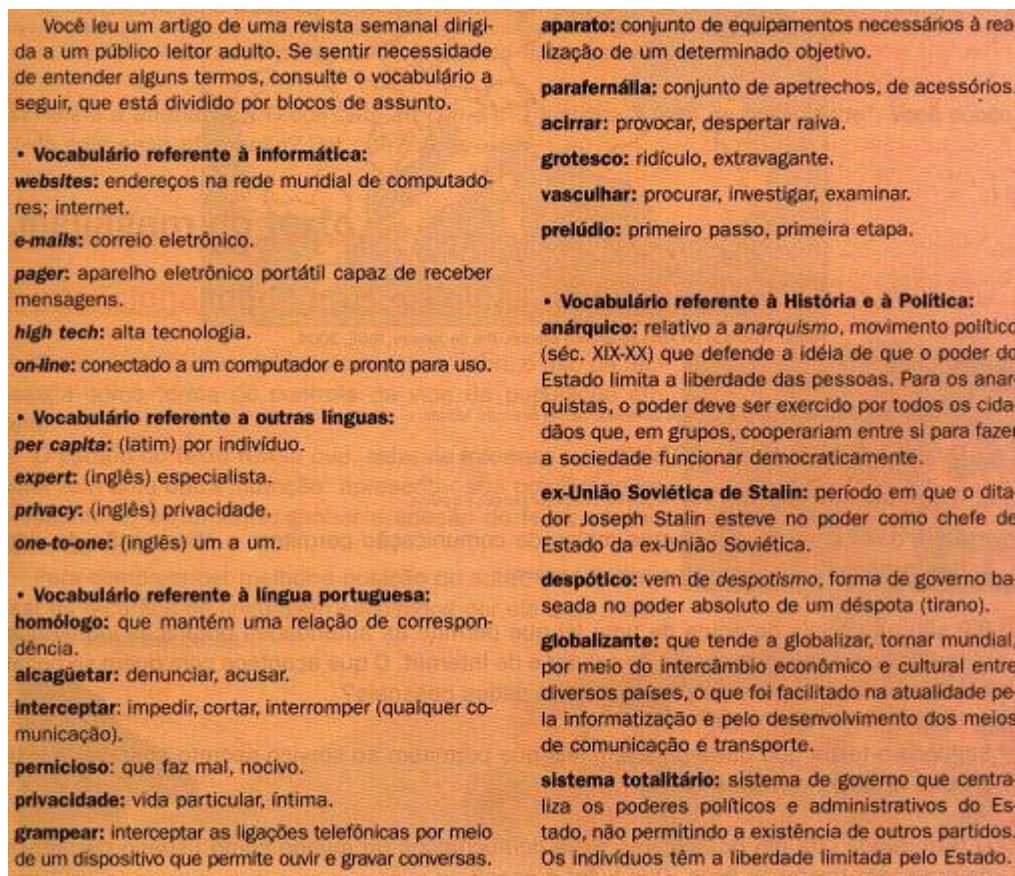
<sup>26</sup>Texto dividido em duas partes, onde a primeira defende a presença de animais em zoológicos e a outra condena essa prática. Cada uma dessas partes foi redigida por um autor diferente.



Figura 6 – Texto didatizado e seu suporte original

O acesso ao texto em seu suporte original, ainda que em forma de réplica do suporte real, possibilita ao aluno a recriação de situações que estão relacionadas às práticas sociais, o que pode minimizar a artificialidade provocada pela transposição didática, colocando-o mais próximo das situações reais de uso da língua (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004).

Ao término da leitura do gênero base é apresentado um vocabulário que permite ao aluno buscar o significado das palavras que porventura desconheçam. Além disso, há um esboço superficial do contexto de produção, que contém mínimas informações a respeito do nome do autor e de sua respectiva profissão.



**Figura 7** – Modelo de vocabulário e de contexto de produção

**Fonte:** Coleção Tudo é linguagem (Borgatto *et al.*, 2006, vol. 8, p.175)

Bakhtin/Volochínov (2006, p.118) mencionam que “a situação mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação.” Sob tal enfoque, ao desconsiderar aspectos relevantes a respeito do contexto de produção minimiza-se as possibilidades de compreender ou mesmo de justificar determinadas inserções ou construções no texto.

Conforme mencionamos, as atividades que sucedem a leitura estão divididas nas seções:

- Interpretação do texto (subdivididas em compreensão inicial, construção do texto e, por fim, a linguagem do texto), responsáveis por atividades referentes a interpretação e compreensão do texto base;
- Outras linguagens, cujo foco está na discussão de textos em linguagem não-verbal;
- Um bom debate, que discute temática apresentadas na unidade;
- Língua: uso e reflexão, pautado no estudo gramatical;

- Produção de texto geralmente a partir de temática e gênero abordado na unidade;
- Curiosidade, que analisa algumas expressões lingüísticas, bem como apresenta informações extras a respeito de discussão abordada na unidade;
- Leia mais, que contém sugestões de leituras.

Ressaltamos, no entanto, que a ordem de apresentação das seções é alterada algumas vezes, além de que nem todas estão presentes nas unidades. Tal fato pode ser detectado especialmente na seção referente à Linguagem do texto, quase não explorada nas unidades analisadas, fato a ser discutido posteriormente.

A partir da breve análise da estrutura das unidades que compõem a referida coleção e, também, considerando o objetivo geral proposto para esta pesquisa, optamos pela análise das sessões que se preocupam especificamente com o estudo da língua, são elas: Linguagem do texto e Língua: usos e reflexão.

#### 4.2.1 A Linguagem do Texto

O *corpus* selecionado para a análise desta seção restringe-se ao oitavo volume da coleção Tudo é linguagem visto que o sexto volume, apesar de conter uma seção nomeada Linguagem do texto, apresenta apenas atividades relacionadas à estrutura composicional do artigo de opinião, enquanto que no sétimo volume essa seção não é contemplada.

De acordo com as autoras da coleção didática, as atividades contidas nessa seção estão relacionadas ao estudo da língua como um instrumento que possibilita a compreensão e a construção de sentido do texto. Ou seja, ela “tem em vista principalmente a estruturação dos diversos estilos e a apropriação de recursos de expressão por parte dos alunos”. (BORGATTO et al., 2006, p.12).

Desse modo, acreditamos que esta seção deveria enfatizar o estudo da língua de maneira contextualizada às práticas de leitura do texto base. Em outras palavras, o percurso da análise lingüística será iniciado através de atividades epilingüística, cujo enfoque está no estudo de recursos expressivos<sup>27</sup> empregados na leitura.

---

<sup>27</sup>Os recursos expressivos são nomeados por Bakhtin/Voloshinov (2006) como estilo, elemento que aliados à construção composicional, conteúdo temático e, especialmente, ao contexto de produção constituem os gêneros discursivos.

**Linguagem do texto**

**A intencionalidade e as escolhas de linguagem**

O autor relacionou várias informações sobre o uso da tecnologia como forma de controle da vida da população em geral.

O estudo do texto revela que, além de informar o leitor, o autor tem uma outra intenção: apresentar sua opinião sobre o assunto e, certamente, ganhar a adesão do leitor ao seu ponto de vista.

Para compreender melhor a posição do autor, vamos analisar os recursos de linguagem escolhidos por ele e as intenções dessas escolhas.



Unidade 6 – Artigo de opinião 177

**Figura 8** – Apresentação da seção linguagem do texto

**Fonte:** Coleção Tudo é linguagem (2006, vol. 8, p.177)

Segundo o texto de apresentação, o objetivo da referida seção está na observação do posicionamento, bem como da possível intencionalidade do autor através de determinadas escolhas lexicais e gramaticais encontradas no artigo de opinião *Olhos frios* (anexo A), de Gianni Carta, ou seja, apenas as marcas enunciativas serão privilegiadas nas propostas de atividade.

Bakhtin (2003) menciona que, aliados ao contexto de produção e aos demais elementos que compõem os gêneros discursivos, os enunciados refletem tanto o estilo de seu locutor<sup>28</sup>, quanto o estilo do gênero. Entretanto, a priorização do estilo individual pode comprometer o processo de construção de sentido do texto, visto que as especificidades lingüísticas do gênero abordado são desconsideradas.

Os recursos lingüísticos destacados para a realização das atividades dessa seção, ainda que priorizem o estilo individual, demonstram que as escolhas lexicais não ocorrem aleatoriamente, pois refletem o posicionamento do autor perante o tema discutido.

<sup>28</sup>Segundo Bakhtin (2003, p.265), nem todos os gêneros são propícios para o reflexo do estilo individual

**2** Releia trechos retirados do primeiro bloco do texto, prestando atenção nas palavras destacadas:

“... poderes legais para **bisbilhotar** o dia-a-dia dos cidadãos...”  
 “... novas maneiras de **invadir** a privacidade das pessoas...”  
 “... celulares [...] **alcagüetam** onde se encontram os seus usuários...”

O que essas escolhas de linguagem revelam a respeito da posição do autor em relação ao fato de tudo ser visto? Essas palavras geralmente são empregadas em sentido pejorativo. Sua escolha tem a intenção de expor o caráter desprezível das ações expressas por elas. Assim, a escolha pode revelar que o autor condena a ação de observar alguém sem o seu consentimento ou considera-a negativa, torpe ou imoral.

Desse modo, ao destacar os verbos bisbilhotar, invadir e alcaguetar, cujo caráter é, geralmente, pejorativo, as autoras tentam fazer com que o aluno perceba o posicionamento de Gianni perante o assunto discutido.

**3** Releia o **título** e o **olho** do texto:

**“Olhos frios**  
 Novas tecnologias podem abolir a vida privada”

Que palavras empregadas no título e no olho da matéria revelam a posição do autor perante o uso das novas tecnologias? Explique.

Prof./a: ajude os alunos a perceber que frios e abolir têm carga subjetiva. O adjetivo frios pode induzir a pensar em algo sem vida ou em indiferença. O verbo abolir dá idéia de destruição total. O emprego dessas expressões denuncia o posicionamento do autor contra o uso da tecnologia para controle das pessoas.

O processo de construção de sentido do texto perpassa pela concepção de palavras como um material flexível que pode assumir diferentes significados de acordo com o objetivo da interação, bem como a esfera em que está inserida. Nesse sentido, é importante destacarmos que as autoras sugerem que o professor ajude os alunos a perceberem que, para compreender um enunciado, é fundamental ir além do sentido literal da palavra. Para tanto, retomamos uma das propriedades da palavra apresentadas por Bakhtin/Volochínov (2006): a neutralidade, onde o adjetivo frio, por exemplo, não está relacionada à sensação de falta de calor, mas à falta de sensibilidade por parte das autoridades da Europa que, em nome da segurança, tira a privacidade de todos. Essa propriedade permite à palavra frio, empregada em um dos exercícios, a aquisição de uma nova carga ideológica: a indiferença, a falta de sensibilidade.

Um outro aspecto relevante é o destaque de um trecho em que o locutor dirige a palavra diretamente ao seu interlocutor em busca de levá-lo a determinada, a fim de convencê-lo a comungar de seu ponto de vista. Para tanto, as autoras destacam os pronomes empregados nesta construção lingüística.

**6** Observe as palavras destacadas, do bloco que tem o título "Sem saída":

"**sua** trajetória", "para quem **você** telefona", "quanto tempo **você** fala", "quais são os **seus** programas prediletos", "quanto tempo **você** passa diante do televisor", "**você** deixa pegadas eletrônicas o tempo todo", "**Seu** perfil", "**você** não sabe", "uma relação privilegiada com **você**"; e a pergunta: "**Você** assiste à televisão?"

Transcreva a(s) alternativa(s) que, na sua opinião, revela(m) a intenção do autor ao empregar esses recursos de expressão e questionar diretamente o leitor.

- O autor quer aproximar-se do leitor, tornando-o um interlocutor mais direto.
- O autor quer mostrar que o leitor é importante para a tecnologia.
- O autor aproxima a realidade do leitor da realidade relatada no texto.
- O autor quer fazer o leitor sentir-se um dos cidadãos "capturados" pelas malhas controladoras da tecnologia. Alternativas a, c, d

Entretanto, o modo como essa atividade está constituída não propicia reflexões a respeito do diálogo que o autor do texto estabelece com seu leitor, pois ela tem seu foco reduzido à percepção da intenção do autor e não ao efeito de sentido causado por essa construção lingüística. Além disso, ela não oferece ao aluno a possibilidade de resposta, de contrapalavra perante os questionamentos realizados pelo autor. Esta responsividade, nesse caso, poderá ter efeito imediato apenas se houver mediação do professor.

Apesar de esta seção privilegiar o estilo individual do artigo de opinião, as autoras apresentam uma atividade cuja ênfase está no operador argumentativo de oposição "mas", elemento que compõem o estilo do gênero artigo de opinião e, também, denota o posicionamento do autor do texto.

**4** No bloco "Polícia *high tech*", o autor cita a "parafernália tecnológica" e os investimentos do governo britânico para a investigação de crimes. E acrescenta:

"**Mas**, apesar dos esforços de governos, o índice global de criminalidade *on-line* sobe em perfeita sintonia com o crescente número de usuários da internet." O efeito criado foi gerar incerteza quanto à eficiência do sistema de combate ao crime pelo uso da alta tecnologia, rebatendo o contra-argumento apresentado, pois a conjunção acrescenta a ideia de adversidade.

Que efeito de sentido ele pretendeu obter ao construir o argumento com a conjunção **mas**?

A análise desse operador argumentativo, apesar de compor o estilo do gênero, também demonstra a linha de raciocínio desenvolvida pelo autor do texto. Tal fato nos remete aos pressupostos de Bakhtin (2003) que assevera que os elementos que compõem os gêneros discursivos serem indissociáveis entre si. Nesse caso, especificamente, o operador argumentativo "mas" reflete tanto o estilo individual, quanto o do gênero.

#### **4.2.2 Língua: Usos e Reflexão**

A seção Língua: usos e reflexão, de acordo com o Manual do Professor, preocupa-se em ordenar e estudar fatos lingüísticos dos textos da unidade, “ampliados com atividades e textos que os evidenciem em circunstâncias de usos reais [...]” (BORGATTO et al., 2006, p.13). Tal afirmativa nos remete a idéia de que o foco para o estudo da língua não está na discussão a respeito de elementos lingüísticos aliados ao contexto de produção, finalidade e a presença do interlocutor (BAKHTIN, 2003) que compõem o gênero base, mas sim no estudo de fatos lingüísticos que evidenciam (ou não) as circunstâncias de uso da língua.

Nesse sentido, ainda no oitavo volume, o contexto de produção, bem como os elementos que compõem o artigo de opinião, não são explorados conforme poderemos observar. Para o estudo da língua, na unidade cujo gênero base é o artigo de opinião, as autoras exploram um poema musicado por meio de uma atividade oral, bem como poucos fragmentos do artigo Olhos frios a fim de introduzir reflexões acerca do conteúdo concordância verbal e nominal.

## Língua: usos e reflexão

### Concordância

Um dos aspectos que distingue o **uso coloquial** do **uso formal** ou **uso padrão** da língua é a maneira como é feita a concordância entre os termos das orações.

**Concordância** é um mecanismo da língua pelo qual umas palavras sofrem alterações para se adequarem a outras.

Vamos estudar dois tipos de concordância: a **verbal** e a **nominal**.

### Atividade oral

Leia (ou cante) a letra de música a seguir. Além de expressões regionais e marcas de pronúncia típicas de algumas regiões do Brasil, observe como a concordância entre os termos ocorre na fala regional e mais informal:

#### **Vaca Estrela e Boi Fubá**

*Patativa do Assaré*

Seu doutor me dê licença pra minha história contar.  
 Hoje eu tô na terra estranha, é bem triste o meu penar  
 Mas já fui muito feliz vivendo no meu lugar.  
 Eu tinha cavalo bom e gostava de campear.  
 E todo dia aboiava na porteira do curral.  
 Ê ê ê la a a a ê ê ê Vaca Estrela,  
 ô ô ô Boi Fubá.  
 Eu sou filho do Nordeste, não nego meu naturá  
 Mas uma seca medonha me tangeu de lá pra cá  
 Lá eu tinha o meu gadinho, num é bom nem imaginar,  
 Minha linda Vaca Estrela e o meu belo Boi Fubá  
 Quando era de tardezinha eu começava a aboiar  
 Ê ê ê la a a a ê ê ê Vaca Estrela,  
 ô ô ô Boi Fubá.  
 Aquela seca medonha fez tudo se atrapalhar,  
 Não nasceu capim no campo para o gado sustentar  
 O sertão esturricou, fez **os açude** secar  
 Morreu minha Vaca Estrela, já acabou meu Boi Fubá  
 Perdi tudo quanto tinha, nunca mais pude aboiar  
 Ê ê ê la a a a ê ê ê Vaca Estrela,  
 ô ô ô Boi Fubá.  
 Hoje **nas terra** do sul, longe do torrão natá  
 Quando eu vejo em minha frente uma boiada passar,  
**As água corre dos olho**, começo logo a chorá  
 Lembro a minha Vaca Estrela e o meu lindo Boi Fubá  
 Com saudade do Nordeste, dá vontade de aboiar  
 Ê ê ê la a a a ê ê ê Vaca Estrela,  
 ô ô ô Boi Fubá.



ASSARÉ, Patativa do. *A Terra é naturá*. 1980, Epic/CBS, 14444/

No caso do poema *Vaca Estrela e Boi Fubá*, as autoras enfatizam a observação da concordância na fala regional. A música é pretexto para que os alunos percebam diferenças regionais, bem como o emprego do tópico gramatical concordância verbal e nominal.

<p><b>1</b> Observe como é feita a concordância no texto:</p> <p>"O sertão esturricou, fez <u>os açude</u> secar"</p> <p>"Hoje <u>nas terra</u> do sul,"</p> <p>"<u>As água</u> corre dos olho"</p>	<p>3. Prof/ta é fundamental discutir a pertinência dos usos da linguagem regional ou informal nos contextos sociais em que são produzidas. Ressaltar a expressão da identidade regional que a linguagem permite revelar e refletir sobre o preconceito linguístico. Analisar com os alunos que a linguagem não está errada: ela apenas não segue as normas da língua padrão (a de maior prestígio social), que são resultantes de convenções sociais. Portanto, não há erros no texto, mas marcas da língua popular e regional. Pode-se enfatizar a carga de emoção, de lirismo que a linguagem espontânea e fluida imprime ao texto.</p>
---	---

É importante destacarmos que, nos registros destinados aos professores, é sugerido que seja realizada uma discussão a respeito do contexto social em que esse gênero circula, bem como sobre seus respectivos usos de linguagem. Entretanto, nenhuma informação sobre tal contexto é adicionada, cabendo, então, ao professor buscá-las a fim de permitir ao aluno perceber que no local de circulação desse gênero é perfeitamente cabível e aceitável tal variedade lingüística.

Ainda segundo as anotações que realizam no livro do aluno, as autoras mencionam que determinados modos de se expressar não são errados, melhores ou piores que outros, mas que são diferentes da norma padrão. Porém, apesar da menção sobre diferentes falares, Borgatto et al. (2006) sugerem que os alunos utilizem a norma padrão em trechos em que ela não é empregada.

<p><b>2</b> Leia esses versos e faça a adequação à concordância da variedade formal.</p> <p>O sertão esturricou, fez os açudes secar/ secarem/ Hoje nas terras do sul... / As águas correm dos olhos...</p> <p><b>3</b> Na sua opinião, o poeta deveria ter escrito em linguagem formal? Justifique.</p>
--

As atividades que solicitam que o aluno transforme determinada variedade lingüística em variedade padrão transmitem a idéia, ainda que implicitamente, de que uma é superior a outra, suprimindo a identidade cultural que é própria de determinado grupo. Assim,

passar para outra norma a letra das canções de Luís Gonzaga ou os poemas de Patativa do Assaré é apagar desses textos a marca de enraizamento cultural. É tirar-lhes o seu sabor, seu gosto da terra, sua graça. É desfazê-los, afinal. (ANTUNES, 2007, p.108)

Destarte, o apagamento da estrutura original do texto, bem como ignorar o contexto de produção específico, além de elementos pertencentes ao gênero poema significa empobrecer o processo de construção de sentido do texto. Nesse sentido, informações sobre a biografia de Patativa do Assaré, como por exemplo, o fato de ser nordestino, de ter sido



**Concordância verbal (I)**

● Leia e compare as frases a seguir:

- I. Os tentáculos do Big Brother estão alcançando novas maneiras de invadir a privacidade das pessoas.
- II. Os tentáculos do Big Brother está alcançando novas maneiras de invadir a privacidade das pessoas.

- a. Qual das duas frases está de acordo com a variedade formal ou padrão da língua? Explique.  
A frase I o verbo está no plural e se refere a um sujeito no plural, ou seja, o verbo está concordando com o sujeito no plural.
- b. O que foi necessário fazer para escolher a frase na variedade formal da língua?  
Localizar o verbo e determinar o núcleo do sujeito a que o verbo se refere.

Conforme podemos perceber, ainda que implicitamente, o conceito do “certo” e do “errado” perseveraram firmemente na atualidade em uma tentativa de demonstrar, mais uma vez, a supremacia da norma padrão através da identificação de elementos gramaticais. Assim, os alunos são induzidos a empregarem e a (re)conhecerem apenas a variedade padrão como instrumento atrelado a uma língua ideal e isenta de influências sócio-históricas.

As atividades advindas do tópico gramatical discutido nesta unidade - concordância verbal e nominal - relacionam-se apenas à identificação de construções consideradas adequadas pela gramática tradicional, conforme demonstrado no próximo exemplo.

**FAÇA EM SEU CADERNO**

**Atividade escrita**

1 Escolha a forma verbal que concorda adequadamente com o sujeito da frase. Transcreva a frase pronta em seu caderno.

- a. Os Andes (**tem/ têm**) paisagens fantásticas. têm
- b. As Filipinas (**passa/ passam**) por uma grande crise econômica. passam
- c. Um dos que (**foi aprovado/ foram aprovados**) no vestibular sempre estudou em escola pública. foi aprovado/ foram aprovados
- d. Campinas (**ficará/ ficarão**) sem água nesta semana. ficará
- e. A maioria dos jovens (**deseja/ desejam**) ter a confiança dos pais. deseja/ desejam
- f. Mais de vinte deputados (**se ausentou/ se ausentaram**) durante as votações. se ausentaram
- g. Grande parte da população atingida pelo maremoto (**fugiu/ fugiram**) para as montanhas. fugiu

Os exercícios propostos são construídos a partir do conceito do que Bakhtin (2003) define como oração, uma unidade convencional do sistema lingüístico, isento de

influências sócio-históricas e não pertencente ao fluxo da interação verbal. De acordo com esse teórico,

Quando se analisa uma oração isolada, destacada do contexto, os vestígios do direcionamento e da influência da resposta antecipável, as ressonâncias dialógicas sobre os enunciados antecedentes dos outros, os vestígios enfraquecidos da alternância dos sujeitos do discurso, que sulcaram de dentro o enunciado, perderam-se, obliteraram-se, porque tudo isso é estranho à natureza da oração como unidade da língua. (BAKHTIN, 2003, p.306).

Nos demais volumes da coleção, especialmente naquelas em que o gênero base é o artigo de opinião, percebemos que as atividades pertencentes à seção Língua: usos e reflexão também priorizam o ensino da gramática tradicional, conforme o Guia de Livro Didático também preconiza (BRASIL, 2007).

Apesar das atividades priorizarem o estudo de frases isoladas- oração- as autoras trouxeram, em um único momento, um fragmento do artigo de opinião Olhos frios, em que o tópico gramatical explorado é aplicado na observação da construção lingüística do texto.

**4** O nome de um dos blocos do artigo *Olhos frios*, de Gianni Carta, é composto pelo título de um dos livros nele referidos: “1984 é agora”.  
 Note que o sujeito é um numeral que pediria o verbo no plural. No entanto, a forma verbal **é** está no singular. Explique como foi possível essa concordância.  
O número é o título do livro, indica um ano específico, e não uma quantidade com que o verbo tenha de concordar.

Nesse contexto, para que essa atividade possa realizar-se, os alunos deverão retomar o texto em busca de uma marca lingüística que possa ajudá-los a compreender tal construção. Isso será possível através da leitura do fragmento “De fato: 1984, **o romance** do jornalista e escritor inglês, considerado até pouco tempo atrás por vários críticos como o retrato do universo comunista [...]” (BORGATTO et al., 2006, p.173, grifo nosso). Todavia, a identificação e a explicação de um fato da língua por si só não garante a construção de sentido do texto, pois o foco da atividade está situado apenas na explicação do funcionamento da língua em determinado contexto.

Segundo Neves (2002, p.239), muitas vezes, o texto é utilizado apenas para “fornecer palavras que o exercício manipulará, palavras que, do texto retiradas, deixam de ser peças que o constituíram e passam a ter vida própria e a justificar, cada uma, a sua

gramática.”

A estudiosa ainda afirma que “retirar trechos ou mesmo frases do texto para aplicação gramatical significa trabalhar com entidades autônomas.” (NEVES, 2002, p.238).

É importante destacarmos que, conforme percebemos, além do gênero base, outros, também são empregados, podendo inclusive ser adaptados para atenderem ao pretexto de ensinar a gramática tradicional.

**Você é o revisor.**  
 A matéria seguinte está pronta para ser publicada em um jornal de grande circulação. Reescreva-a, corrigindo a concordância verbal, quando necessário.

**Greve nos postos do INSS deixam 65 mil pessoas sem atendimento**  
 Segurados perderam tempo ontem em longas filas em frente às agências. Na capital de São Paulo, 90% do atendimento ficaram suspensos. Paralisação continua hoje.

No estado de São Paulo, 66% do total de segurados que passa pelas agências todos os dias deixou de ser atendido.

Greve nos postos do INSS deixa... Na capital de São Paulo, 90% do atendimento ficou suspenso [...] No estado de São Paulo, 66% do total de segurados que passa/ passam pelas agências todos os dias deixaram de ser atendidos.

Texto adaptado de matéria publicada no jornal *Diário de São Paulo*, 14 abr. 2005.

No caso do exercício destacado, as autoras criam uma situação artificial em que o leitor deve assumir um papel social diferente (ser revisor) em um determinado espaço social (um jornal) e com finalidade específica (fazer correção de um texto a ser publicado). Entretanto, esta situação culmina, na prática, na manipulação de um texto adaptado que possui fragmentos discursivos que necessitam de correção para que possa atender a norma padrão. Nesse sentido, destacamos, também, o fato de o texto ter sido adaptado para que contivesse um desvio da norma padrão, cuja finalidade real consiste em mostrar o texto constituído por fragmentos que não correspondem a norma culta e que necessita de correções. A crítica não está relacionada a essa atividade em si, mas relaciona-se ao fato de que sua função social não se cumpre. Uma sugestão seria que ela fosse realizada a partir de textos produzidos pelos próprios alunos, onde interlocutores, finalidade e gêneros fossem elementos considerados. Nesse caso, os alunos assumiriam o papel social de autor, revisor de um texto que circularia socialmente através de um suporte previamente definido. Assim, poderiam revisar o próprio texto a fim de que o mesmo atendesse ao padrão solicitado pelo papel social do interlocutor, do gênero e pelo suporte em que o mesmo será publicado.

### 4.3 TECENDO REFLEXÕES : A ANÁLISE LINGÜÍSTICA NO LIVRO DIDÁTICO

Os PCNs (BRASIL, 1998a) e as contínuas avaliações pelas quais as coleções didáticas passaram propiciaram muitos avanços de ordem teórico- metodológicos, dentre eles, destacamos a tentativa de trabalho com gêneros discursivos como eixo de progressão e articulação curricular para o ensino de língua e a discussão de conceitos advindos da teoria bakhtiniana no Manual do Professor.

Todavia, a partir da análise das seções Linguagem do texto e Língua: usos e reflexões, verificamos ainda a presença de fortes resquícios de um ensino de língua fortemente marcado pela tradição.

A seção Linguagem do texto, responsável por analisar os efeitos de sentido proporcionados especialmente pelas marcas lingüístico-enunciativas do gênero base, restringiu-se superficialmente ao estudo das marcas enunciativas, ou seja, aquelas em que o leitor pode perceber o posicionamento, a voz do autor. Porém, o contexto de produção em que o texto está inserido não foi mencionado, o que demonstra que a ênfase da análise está situada nos elementos intratextuais. As marcas lingüísticas próprias do artigo de opinião não foram consideradas conforme proposta apresentada no Manual do professor e discutida anteriormente.

Destacamos, também, que a seção Linguagem do texto, apesar de fazer parte da estrutura das unidades apresentadas no Manual do professor é pouco explorada.

**Tabela 3** – Dados referente ao número de páginas destinadas às seções exploradas em cada série

Seções	Sexta série	Sétima série	Oitava série
A linguagem do texto	02	Ø	02
Língua: uso e reflexão	10	12	08
Total de páginas da unidade	24	24	26

Os dados apresentados na tabela mostram que as atividades relacionadas à Linguagem do texto ocupam cerca de 8% das páginas das unidades em que o artigo de opinião é o gênero base, enquanto que as atividades que constituem a seção *Língua: uso e reflexão* ocupam aproximadamente de 40% delas. Esse percentual nos faz reiterar que a gramática tradicional continua prevalecendo nos materiais didáticos.

A seção Língua: usos e reflexão cumpre a função proposta no Manual do

professor: ela contém atividades tradicionais de identificação e classificação de conceitos advindos da gramática tradicional. Tal fato, porém, aparece totalmente desvinculado da perspectiva teórica em que a língua é considerada um sistema ideológico em constante transformação devido à influência do meio e do outro.

Nesse sentido, seguindo as características apontadas nas análises realizadas, observamos que conteúdos referentes a gramática tradicional também são propostos nas unidades referentes ao artigo e opinião de outros volumes da coleção Tudo é linguagem (2006).

Sexta série	Sétima série	Oitava série
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sujeito e predicado;</li> <li>- Tipos de sujeito;</li> <li>- Ordem direta ou ordem inversa; ordem frasal.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- As vozes do verbo;</li> <li>Ordem direta e ordem inversa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Concordância verbal.</li> </ul>

**Quadro 3** – Tópicos gramaticais explorados nas unidades que abordam o artigo de opinião

A seleção desses conteúdos nos leva a concluir que a sintaxe é o elemento presente em todas as unidades que exploram o gênero base. Sob tal enfoque, concluímos que o eixo de progressão e articulação das unidades analisadas não se refere ao artigo de opinião, mas ao ensino gramatical que se preocupa em verificar “como as palavras se organizam e se relacionam de acordo com algumas regras” (FARACO; MOURA, 2004).

Assim, conforme podemos perceber o gênero discursivo é apresentado como um pretexto para que determinado tópico gramatical seja inicialmente apresentado, pois, no decorrer da seção, outros gêneros são empregados com o intuito de apresentar elementos da gramática normativo-descritiva.

## **5 ARTIGO DE OPINIÃO: NOVAS POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DE LÍNGUAS**

É atribuída a escola, via PCNs (BRASIL, 1998a) a função de fazer com que os alunos dominem determinados gêneros, especialmente os secundários a fim de possibilitar a eficácia da comunicação em diferentes esferas. Contudo, o estudo do gênero, bem como dos elementos que o compõe aliado ao contexto de produção e recepção do texto só será significativo quando desenvolvido em um projeto maior, que tenha preferencialmente relevância social. Desse modo, os alunos poderão ter acesso ao gênero enquanto objeto e, especialmente, enquanto instrumento de comunicação.

Todavia, os dados levantados por esta pesquisa apontam que o livro didático, instrumento de grande valia na esfera escolar, explora o gênero como objeto, pois ele não é apresentado como um instrumento pertencente a diferentes esferas, onde os signos são ideologicamente marcados. Assim, este capítulo propõe-se a estabelecer algumas reflexões acerca do artigo de opinião, especialmente a fim de apontar outros caminhos e possibilidades para um ensino em que a língua seja compreendida como uma ponte entre os sujeitos envolvidos na interação.

Para tanto, inicialmente, optamos pela construção de um modelo didático do artigo do gênero artigo de opinião a fim de verificarmos quais são as dimensões ensináveis desse gênero e, em seguida, apresentaremos sugestões de atividades para abordagem em sala de aula. É importante ressaltar que enfatizaremos a análise das marcas lingüístico-enunciativas visto que o foco de nossa pesquisa está nas atividades de análise lingüística, apesar de termos consciência de que os elementos que compõem os gêneros são indissociáveis entre si e, também, do contexto de produção.

### **5.1 MODELO DIDÁTICO: ARTIGO DE OPINIÃO**

Esta seção tem o objetivo de apresentar as dimensões ensináveis do artigo de opinião através da construção de um modelo didático a fim de que possamos determinar o contexto de produção, o conteúdo temático, o estilo e estrutura composicional.

Iniciemos, então, essa reflexão retomando os objetivos propostos pelos

PCNs (BRASIL, 1998a) a respeito da necessidade de que a escola desenvolva ações que conduzam ao exercício da cidadania, ao posicionamento crítico perante diferentes situações sociais, entre outros. Sob tal enfoque, considerando a classificação provisória apresentada por Dolz e Schneuwly (2004), os gêneros pertencentes à ordem do argumentar como o artigo de opinião, a carta ao leitor, a carta de reclamação, o debate, entre outros, parecem ser adequados para que tais metas sejam alcançadas. Para tanto, através do princípio de legitimidade (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004), apontamos os saberes já publicados por especialistas e teóricos acerca do artigo de opinião.

O artigo de opinião pertence à esfera de comunicação jornalística ou midiática, na qual circulam também a notícia, a reportagem, editorial, entre outros. Nela a busca por novos fatos e por versões significativas ocorre constantemente, pois sua mola propulsora consiste em prestar informações e esclarecimentos a respeito de acontecimentos inéditos ou não a determinado segmento social de acordo com a especificidade de cada gênero via jornais (semanais, diários, virtuais) e revistas (semanais, mensais ou virtuais), além de blogs que se utilizam de gêneros específicos.

O gênero em destaque é escrito por jornalistas ou especialistas no assunto o artigo de opinião tem como objetivo influenciar, convencer, transformar valores de seu interlocutor através da utilização de argumentação e contra-argumentação (CUNHA, 2005, p.170).

Sob essa ótica o gênero discutido, geralmente, versa sobre um determinado posicionamento a respeito de um assunto polêmico, controverso. Assim, cabe ao produtor do texto colocar-se no papel de seu interlocutor a fim de antecipar suas reações a fim de fazê-lo comungar com seu posicionamento. Para tanto, são incorporadas ao texto outras vozes que fortalecem a tese defendida.

A partir dos pressupostos apresentados e das análises realizadas por Cunha (2005), Rodrigues (2005, 2006), Perfeito (2006) e Barbosa (2004) traçamos um quadro que norteará a análise do gênero artigo de opinião em termos de certa regularidade.

<b>Contexto de produção</b>	<i>Produtor:</i> jornalista e especialistas no assunto abordado pelo artigo de opinião;
	<i>Destinatário:</i> leitores de determinado suporte;
	<i>Superdestinatário:</i> Instâncias formadores de opinião como igreja, escola, política, etc.
	<i>Objetivos:</i> influenciar, transformar valores e posicionamento a respeito de determinado assunto;
	<i>Esfera:</i> comunicação, jornalista.
	<i>Suporte:</i> jornal, revista.
<b>Construção composicional</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contextualização da questão a ser discutida e explicitação da posição assumida;</li> <li>- Emprego de argumentos que retomam o posicionamento do locutor;</li> <li>- Antecipação de possíveis argumentos da posição contrária a defendida pelo locutor, seguido de contra-argumentos que os refutem;</li> <li>- Propostas ou possibilidades de negociação;</li> <li>- Conclusão- retomada da tese defendida</li> </ul>
<b>Estilo</b> <sup>29</sup>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Discurso, geralmente, marcado pelo uso da primeira ou terceira pessoa;</li> <li>- Uso do presente do indicativo ou do subjuntivo na apresentação da tese e dos argumentos;</li> <li>- Geralmente o pretérito perfeito utilizado na apresentação de dados;</li> <li>- Pode usar narrativa para dar credibilidade ao argumento empregado;</li> <li>- Emprego de citações (diretas ou indiretas) e de dados estatísticos para reforçar ou refutar determinado argumento;</li> <li>- Uso de operadores argumentativos;</li> <li>- Uso de modalizadores.</li> </ul>
<b>Conteúdo temático</b>	- Refere-se à opinião, ao posicionamento de um jornalista ou especialista credenciado socialmente a respeito de um acontecimento sociopolítico que tenha sido noticiado anteriormente e/ou que tenha relevância social.

**Quadro 4** – Caracterização do artigo de opinião.

É importante mencionarmos que as características do gênero artigo de opinião não são inalteráveis, fixas, ou seja, é possível encontrarmos textos em que determinadas características não são empregadas.

<sup>29</sup>Dados baseados no levantamento apresentado por Bräkling (2006, p.227)

## 5.2 DIMENSÕES ENSINÁVEIS DO ARTIGO DE OPINIÃO

Nesta seção exploraremos as dimensões ensináveis do artigo de opinião a fim de verificarmos quais as possibilidades de trabalho que esse gênero pode oferecer, especificamente no que se refere ao estilo do gênero, elemento não explorado pelas autoras da coleção didática. Para tanto, analisaremos o artigo de opinião *Olhos frios*, de Gianni Carta, presente no oitavo volume da coleção *Tudo é linguagem* (2006), visto que esse foi o único artigo que apresentou a análise das marcas enunciativas.

### *Olhos frios: Novas tecnologias podem abolir a vida privada*

1 **Tudo é visto.** Os britânicos estão sendo observados 24 horas por dias por 1,5 milhão de  
2 câmeras de televisão de circuito fechado, as CCTVs. *Per capita*, há mais câmera de vigilância  
3 no Reino Unido que em qualquer outro país do mundo. Aqui, o governo, serviços secretos e a  
4 polícia têm mais poderes legais para bisbilhotar o dia-a-dia do cidadão do que os homólogos na  
5 China.

6 E, graças às tecnologias de ponta, os tentáculos do Big Brother estão, a cada dia que  
7 passa, alcançando novas maneiras de invadir a privacidade das pessoas: celulares,  
8 especialmente aqueles de terceira geração, alcaguetam onde se encontram os seus usuários; por  
9 sua vez, quem surfa na internet pode estar certo que os *websites* visitados, **bem como** os e-mails  
10 enviados e recebidos, serão registrados pelo Big Brother.

11 Essa vigilância do governo é, vale sublinhar, legal. Devido à Regulation of Investigation  
12 Powers (RIP), lei aprovada no ano passado, os serviços britânicos têm o direito de interceptar  
13 todas as comunicações via celular e internet. Segundo o constitucionalista britânico Anthony  
14 Barnett, esta “é a mais perniciosa invasão de privacidade já imposta por um Estado  
15 democrático”. E tem **mais**: a RIP permite às autoridades governamentais colocar atrás das  
16 grades- por dois anos- aqueles que se recusarem a divulgar, a pedido do governo, uma senha  
17 pessoal.

18 É uma ironia do destino, ou melhor, da História, que potências democráticas tenham  
19 adotado sistemas de vigilância mais rigorosos do que aqueles da ex- União Soviética de Stalin.

20 Em 1996, 3 mil telefones fixos foram grampeados nos Países Baixos, este um dos mais  
21 igualitários e democráticos lugares do planeta. Dois anos mais tarde, o número pulou para 10  
22 mil, incluindo os 7 mil celulares interceptados por dispositivos de escuta.

23 Na própria Rússia, hoje em estado de extrema vigilância sob seu presidente Vladimir  
24 Putin (um ex espião da KGB), há novas leis que dão carta branca aos serviços secretos: o FSB,  
25 a nova KGB, pode escutar qualquer conversa telefônica, decifrar mensagens enviadas a *paggers*  
26 e *-mails*, e analisar *websites* acessados por cidadãos suspeitos. Qualquer tirania- não é preciso  
27 que um filósofo explique isso- baseia-se e sobrevive graças a seu aparato de vigilância.

28 **1984 é agora.** Em *Souls lê Soleil de Big Brother*, o professor e escritor francês Francois  
29 Brune escreve “Os sistemas de repressão e reeducação que George Orwell imaginou estão  
30 prevalecendo”. De fato: 1984, o romance do jornalista e escritor inglês, considerado até pouco  
31 tempo atrás por vários críticos como o retrato do universo comunista, continua valendo no Reino  
32 Unido.

33 O combate de seu protagonista central. Wiston, o “último homem da Europa” é, diz  
34 Brune, “o seu e o meu”. Wiston lutava contra os mecanismos totalitários, **ou seja**, “contra a  
35 doutrinação, contra a raiva, contra o medo, contra a dominação”.

36 Também Aldous Huxley, autor do visionário livro *Admirável mundo novo*, que pinta  
37 outra sociedade despótica, em que o homem perde a sua humanidade (tão bem retratada em  
38 2001- *Uma odisséia no espaço*, do cineasta Stanley Kubrik), não poderia prever, nos seus **mais**  
39 ousados vôos de imaginação, o Echelon.

40 Operado pelos serviços de inteligência de cinco nações anglo-saxônicas (EUA- Reino  
41 Unido, Canadá, Austrália e Nova Zelândia), esse sistema intercepta, **segundo** várias fontes, 3  
42 bilhões de comunicações diárias, incluindo telefonemas, *e-mails*, páginas de internet acessadas e  
43 transmissões via satélite. Dizem **ainda** os *experts* que o sistema Echelon, iniciado em 1971,  
44 peneira 90% de todo o tráfego da internet..

45 [...]

46 **Polícia high tech.** De forma geral, o britânico aceita abrir mão de sua “privacy” em  
47 troca da sofisticada parafernália tecnológica do governo e seus serviços secretos- a mesma  
48 parafernália, vale sublinhar, que está de olho em todos os seus movimentos. No Reino Unido,  
49 foi criada a National High Tech Crime Unit (NHTCU), um esquadrão que reúne quarenta  
50 policiais especializados em tecnologia. **Além disso**, o governo investiu cerca de US\$ 37 milhões  
51 para treinar policiais em todo reino a investigar crimes via internet.

52 [...] **Mas**, apesar dos esforços de governos, o índice global de criminalidade online sobe  
53 em perfeita sintonia com o crescente número de usuários da internet. Segundo o Web Police, em  
54 1993, foram reportados 640 casos fraudulentos na internet. Cinco anos mais tarde, o número  
55 pulou para 47 mil ofensas. [...]

56 O Big Brother **também** tem interesses comerciais. Muitas vezes, sem saber, a maioria da  
57 população européia e americana troca sua privacidade por alguns pontos obtidos através de  
58 cartões de relacionamento de supermercados enviam aos seus clientes promoções de acordo com  
59 o seu perfil.

60 **Sem saída.** [...] E há várias outras maneiras de se perder a privacidade.

61 Bancos estão a par de sua trajetória financeira e a companhia telefônica sabe para quem  
62 você telefona e quanto tempo você fala. Você assiste à televisão? Os canais sabem quais são os  
63 seus programas prediletos e quanto tempo você passa diante do televisor (essa prática é possível  
64 apenas com as televisões digitais, uma tecnologia ainda não disponível no Brasil, mas que, no  
65 Reino Unido, já aquece os debates sobre direito à privacidade).

66 **Em resumo**, você deixa as pegadas eletrônicas o tempo todo. Seu perfil, por tabela, fica  
67 mais rico a cada dia que passa. E você não sabe quem tem acesso a ele.

68 Nestes dias globalizantes, de competição **ainda** mais acirrada, informação significa poder  
69 comercial. Portanto, a corrida das empresas por uma relação privilegiada com você, consumidor,  
70 para estabelecer o famoso “one-to-one”, ganhou dimensões grotescas. [...]

71 **Segurança ou tirania?** [Há] dois outros projetos propostos pelo NCIS: um enorme  
72 depósito que armazenaria informações obtidas sobre todos os britânicos (chamadas por telefones  
73 fixos, *e-mail*, atividades na internet) por sete anos; **toda** a trajetória de celulares e, por tabela, de  
74 seus donos, durante o mesmo período (os serviços secretos sabem onde você está mesmo  
75 quando o seu celular estiver desligado) também seria arquivada.

76 Appleyard argumenta que os britânicos têm **menos** temores constitucionais e políticos de  
77 invasão de privacidade porque, aqui, ao contrário de outros países europeus, **jama**is houve um  
78 sistema totalitário comparável ao de Hitler ou Stalin.

79 O combate ao crime, **como já foi dito**, justifica a falta de privacidade. **E** assume-se que o  
80 Big Brother seja um bondoso senhor de barbas brancas. **Mas** a questão que se impõe é esta: até  
81 que ponto o governo e as empresas têm o direito de vasculhar os detalhes da vida dos cidadãos?

82 Será que- supondo inocência de alguém- o Big Brother tem o direito de ler os seus *emails*  
83 e estudar o seu histórico médico?

84 Há quem argumente que a obsessão com privacidade é uma maneira anárquica e anti-  
85 social de raciocinar. Deveríamos é nos preocupar com o bem da comunidade global- e não com  
86 o indivíduo.

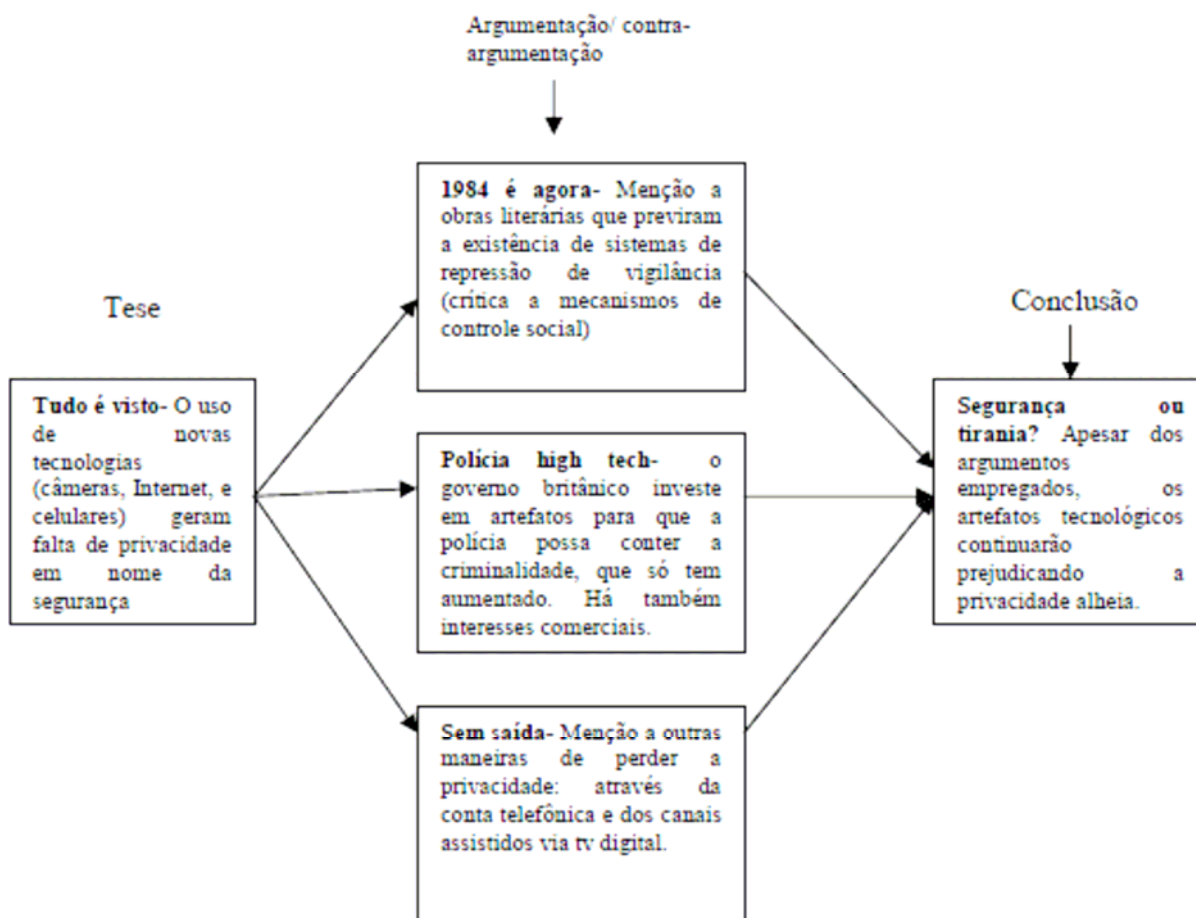
87 Simom Davies, da Privacy International, retruca que a invasão de privacidade é um  
88 prelúdio para a tirania. O círculo é vicioso. Mas, a julgar pela maneira como caminha a  
89 humanidade, o mercado será o vencedor. No momento, podemos apenas especular se dentro de  
90 dez ou vinte anos haverá algum resquício de privacidade a proteger.

O autor desse artigo de opinião é Demétrio Giuliano Gianni Carta, popularmente conhecido como Mino Carta. Nasceu em Gênova, 1933 e ainda pequeno chegou ao Brasil, onde construiu uma sólida carreira como jornalista de publicações como Veja, Quatro Rodas, Jornal da Tarde e Carta Capital, onde, atualmente, exerce a função de diretor de redação.

O artigo Olhos frios: novas tecnologias podem abolir a vida privada, foi publicado na seção referente ao artigo de opinião da revista Carta Capital (anexo b), de circulação semanal. Ele foi escrito em 2001, quando Mino esteve em Londres, fato que pode justificar a forte presença de exemplos advindos de países europeus e, total, ausência de exemplos de situações que poderiam estar ocorrendo no Brasil no referido período.

O referido artigo revela através de seu conteúdo temático a falta de privacidade criada a partir do emprego de novas tecnologias em nome da segurança social, o que tem sido muito discutido nos últimos tempos.

A estrutura composicional é determinada pela apresentação da tese de que vivemos em um Big Brother, pois somos ou podemos ser constantemente observados. Para sustentar tal idéia, o autor apresenta exemplos de obras literárias, além de situações vivenciadas nos Estados Unidos, na China, na Inglaterra e outros países europeus. O texto é dividido em cinco blocos denominados: tudo é visto, 1984 é agora, polícia *high tech*, sem saída e, por fim, segurança ou tirania. Tais blocos se referem à introdução, argumentação/contra-argumentação e conclusão do referido artigo de opinião e podem ser assim representados:



**Quadro 5** – Estrutura composicional do artigo de opinião

Iniciemos nossas reflexões acerca das marcas lingüístico - enunciativas a partir da análise do título do primeiro bloco. O pronome **tudo**, da maneira como o texto é (re)construído pelas autoras do livro didático, sugere a construção da imagem de que todas as nossas atitudes podem ser percebidas e registradas pelos diversos aparatos tecnológicos que nos cercam. No entanto, no texto original (anexo B) o pronome em destaque se refere a uma situação real que retrata um teste de câmeras realizado em um metrô de Londres, em que um *software* pode detectar aquilo que se destaca em uma situação de normalidade do local (KANASHIRO, 2006, p.85).

Ainda no referido parágrafo, o emprego o advérbio de lugar **aqui** (linha 3), pode ser compreendido como a marca do local da enunciação do autor do texto. O autor está em Londres e isso lhe dá certa credibilidade para discutir a respeito da falta de privacidade que os habitantes daquele país, dentre outros, sofrem devido aos diversos aparatos tecnológicos.

Ressaltamos que o autor pouco se refere ao Brasil, o que possivelmente

pode ser relacionado ao fato de que em 2001 pouco se discutia a respeito da tecnologia ser utilizada como meio de invasão de privacidade. A única citação a esse país ocorre quando menciona que as TVs digitais, até então não disponíveis no Brasil, registram informações referentes à programação preferida do telespectadores. Entretanto, atualmente, esses aparelhos estão sendo introduzidos paulatinamente em nosso país e, também, já há inúmeras discussões a respeito de escutas autorizadas ou não judicialmente, ao uso de câmeras em elevadores, ruas, comércios, interceptação de e-mails, enfim, há situações que até pouco tempo atrás não eram comuns em nosso cotidiano, mas que em outros países já são realizadas há muito tempo.

Conforme já mencionado, esse artigo é construído através de exemplos, empregados como argumentos, que demonstram que a tecnologia é empregada como um mecanismo de controle atuando em nome da segurança social. Nesse sentido, para cada exemplo, são empregados argumentos, que aliados às escolhas lexicais denotam a posição contrária do autor do artigo frente a esse tipo de vigilância. No primeiro parágrafo, por exemplo, o autor emprega o verbo **bisbilhotar** (linha 4), de caráter pejorativo, que é compreendido como o sinônimo de mexericar, mexer na vida alheia ao comparar o Reino Unido com a China, um lugar em que todos são vigiados/controlados constantemente, inclusive no que se refere a taxa de natalidade e a escolha do sexo dos bebês. Atualmente, por exemplo, o governo chinês emprega o chamado *escudo dourado*<sup>30</sup>, uma espécie de bloqueio a sites contra o acesso a sites classificados como impróprios. Desse modo, na época em que o artigo foi escrito, o autor classificou o Reino Unido mais manipulador que a China, um país já conhecido por seu poder ditatorial e dominador.

No segundo parágrafo ocorre introdução do termo **Big Brother**, personagem da obra **Mil novecentos e oitenta e quatro** (1949) escrito por George Orwell. Neste livro, o enredo se passa em um futuro distante, 1984, onde a população é controlada por um Grande Irmão, representado pelo governo que manipula, transforma, pune e vigia toda a população. A menção a esta obra se fará explícita ou implícita em diversos trechos do texto. A imagem apresentada pelo autor do artigo, apresenta o Big Brother como um espião a serviço dos interesses alheios, onde a falta de privacidade é uma consequência que se instaura em nome do “bem” coletivo, como exemplo citamos os trechos “os tentáculos do Big Brother estão, a cada dia que passa, alcançando novas maneiras de invadir a privacidade das pessoas...” (linhas 6 e 7); “O Big Brother tem o direito de ler seus emails e estudar o seu histórico médico?” (linhas 82 e 83).

---

<sup>30</sup> Informação retirada do site <<http://noticias.uol.com.br/ultnot/lusa/2008/07/30/ult611u78864.htm>>. Acesso em 8 ago. 2008.

Ainda neste parágrafo, são mencionadas algumas formas virtuais (celulares e uso da Internet) de controle da vida privada do cidadão. Nele, o autor, mais uma vez, demonstra seu posicionamento através do emprego dos verbos **invadir** (linha 7) e **alcaguetar** (linha 8), que estão relacionados ao fato de que aparelhos eletrônicos, celulares mais especificamente, são meios de comunicação que denunciam, inclusive, a localização do cidadão. Esse sentido pode ser construído, inclusive, através do emprego da expressão modalizadora **pode estar certo** (linha 10) que demonstra a possibilidade de registro de todas as ações virtuais.

O terceiro parágrafo menciona que tal vigilância é apresenta caráter legal no Reino Unido e comprova tal afirmação através da menção a uma lei **Regulation of Investigation Power (RIP)** (linhas 11, 12). Entretanto, demonstra, através da citação da voz de uma autoridade, **Anthony Barnett**, um político britânico, que esta lei fere o conceito de Estado democrático.

O quarto, quinto e sexto parágrafos apresentam exemplos de outros países quem mantêm sua população sob extrema vigilância, para tanto, são mencionados nomes de países e de poderosos políticos.

O segundo bloco é iniciado com o sétimo parágrafo, que menciona novamente à obra de George Orwell (1949), **1984**, como referências às sucessivas sondagens a que estamos susceptíveis.

Nesse parágrafo, há menção à profissão de François Brune- **professor e escritor** (linha 28, 29)- o que proporciona credibilidade à da voz de autoridade mencionada e, também, reforça o posicionamento defendido pelo autor do artigo e, também, por George Orwell. Desse modo, o emprego das aspas nos fragmentos **“os sistemas de repressão e reeducação que George Orwell imaginou estão prevalecendo”** (linhas 29, 30) e, também, **“contra o medo a doutrinação, contra a raiva, contra medo, contra a dominação”<sup>31</sup>** (linhas 34, 35) demonstra explicitamente a voz do outro no discurso, que pode conquistar a adesão do interlocutor do texto através da demonstração de vozes daqueles que partilham do ponto de vista do locutor.

Além de 1984, outras obras como Uma Odisséia no Espaço e Admirável Mundo Novo, de Aldous Huxley e Stanley Kubrik respectivamente (parágrafo 9) apresentam relações com o tema discutido. O autor menciona ainda que Aldous Huxley, uma outra voz arrebanhada para reforçar seu posicionamento, não poderia avaliar que, já em 2001, época de

---

<sup>31</sup>Esse fragmento refere-se aos ideais e às lutas de Wiston, herói da obra 1984.

publicação de tal artigo, um suposto sistema chamado **Echelon** (linhas 39, 44) seria capaz de receber *emails*, telefonemas e outros diferentes tipos de comunicação.

No décimo parágrafo, ao utilizar-se do pronome adjetivo **várias** (linha 41), o locutor constrói a imagem de que teve acesso a inúmeras fontes. Além disso, utiliza-se de um valor percentual referente à interceptação de dados via Internet, “[...] **peneira 90% de todo o tráfego da internet**” (linhas 43, 44), tais fatores proporcionam credibilidade ao seu discurso.

O terceiro bloco é denominado Polícia *high tech* e menciona que apesar da alta tecnologia de que dispõe a polícia, o índice de violência continua aumentando. Tal efeito de sentido pode ser percebido através dos dados apresentados pelo autor do texto. Inicialmente é mencionado o investimento no arsenal tecnológico através da criação do **National Tech Crime Unit** (NHTCU, linha 49) pertencente ao Reino Unido. Através do operador argumentativo **além disso** (linha 50) é somada à informação anterior o fato de que foram investidos cinquenta e um milhões em treinamento de policiais. Os operadores argumentativos **“Mas, apesar dos esforços de governos ...”** (linha 52) introduzem contra-argumentos que se contrapõem ao apresentado anteriormente, através da afirmativa de que não adianta investir em aparatos tecnológicos, pois a violência continua aumentando.

Sem saída é o título do quarto bloco, que apresenta outros exemplos sobre a perda da privacidade através de uma espécie de diálogo que é percebido através do emprego dos pronomes **você** (linhas 62, 63, 66, 67), **sua** (linha 61) e, também através do questionamento **“Você assiste à televisão?”** (linha 62) que funciona como se estabelecesse uma fronteira no enunciado do locutor, permitindo, com isso, que seu interlocutor se manifeste.

No trecho em que o locutor afirma que as emissoras sabem quanto tempo os telespectadores passam assistindo TV é utilizado o sinal parêntese que tem função explicar e restringir tal informação. Através do emprego do modalizador **possível** (linha 63) e do operador argumentativo **apenas** (linha 64) o autor restringe tal fato aos programas veiculados nas TVs digitais, mencionando que no Brasil tal tecnologia **ainda** (linha 64) não é disponível o que pode ser interpretado como uma situação provisória. O operador argumentativo **mas** (linha 64) introduz um argumento que apresenta uma situação contrária à que temos no Brasil visto que esse tipo de tecnologia **já** (linha 65) é utilizado no Reino Unido.

No décimo sexto parágrafo, o autor sintetiza a idéia através do mesmo estilo dialogado e informal utilizado na construção desse bloco. Tal fato pode ser percebido através do emprego da gíria **por tabela** (linha 66), que substitui o operador argumentativo

consequentemente, responsável por introduzir uma conclusão acerca do que foi expresso anteriormente.

O quinto bloco, denominado segurança ou tirania?, apresenta, outros dois projetos que culminariam na construção de depósitos para informações obtidas através de chamadas telefônicas e internet. A linguagem mantém o mesmo tom do bloco anterior, inclusive com trechos que são explicados via parêntese (linhas 72 e 73, 74 e 75) e, também, a presença da gíria **por tabela** (linha 74).

Gianni traz para seu texto uma outra voz de autoridade, a do repórter investigativo Brian **Appleyard** (linha 76), que menciona como exemplo os britânicos, pois eles não temem a invasão de privacidade porque nunca viveram a mercê de um sistema totalitário.

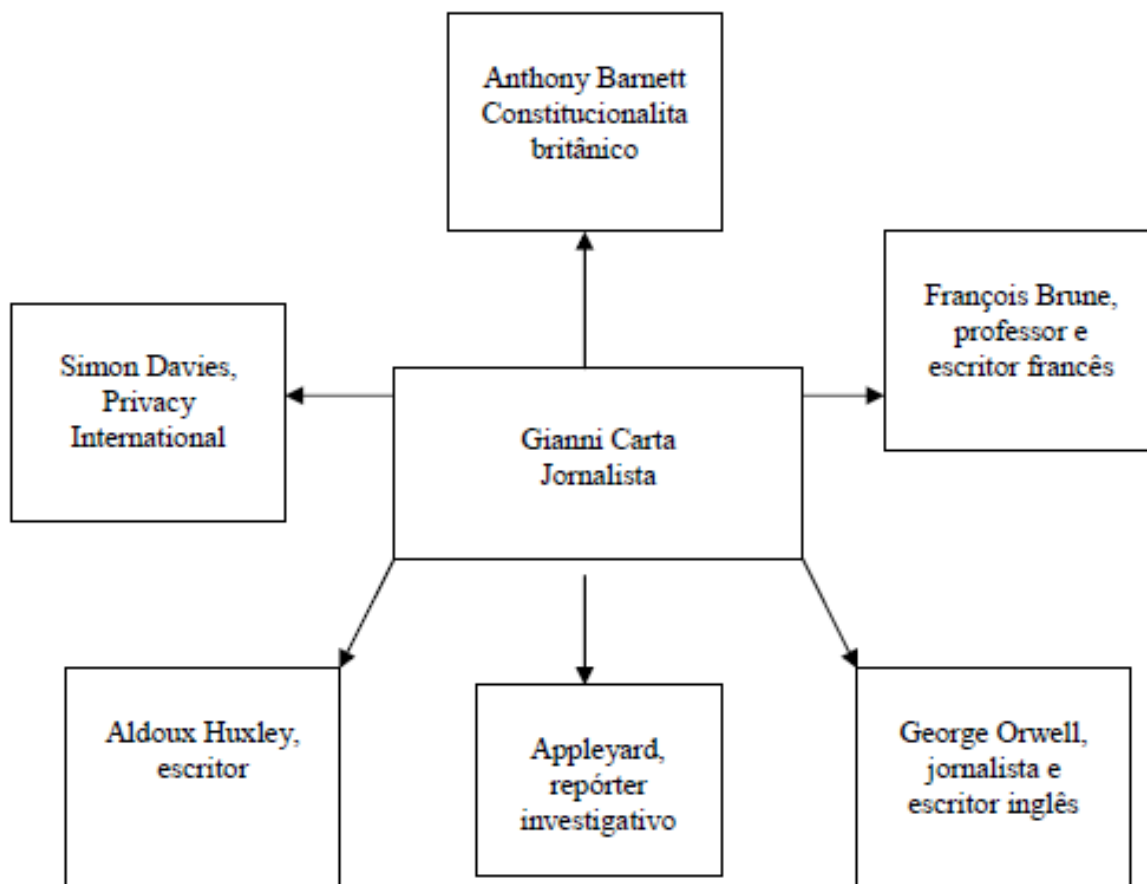
No vigésimo e vigésimo primeiro parágrafo, o autor questiona seus interlocutores através de perguntas diretas a respeito da validade de a população ter a privacidade violada em nome de uma pseudo-segurança. Tais questionamentos possibilitam, novamente, que um novo enunciado seja (re)criado através de uma atitude responsiva que poderá ter efeito imediato ou retardado, dependendo da interação estabelecida entre leitor-texto-contexto.

É válido destacar que o autor utiliza-se da voz de algumas autoridades que comungam com o seu ponto de vista, porém, para demonstrar um posicionamento contrário ao seu emprega termos que indicam indeterminação de voz, como por exemplo “**há quem** argumente...” (linha 84) como se esse ponto de vista não devesse ser considerado como aqueles em que aparece nome e profissão.

No vigésimo terceiro parágrafo, o autor cita Simon Davis - **da Privacy International** (linha 87)- cuja referência lhe dá autoridade para rebater a crítica anônima estabelecida anteriormente.

Por fim, há uma fusão entre as vozes do autor e do leitor em que o modalizador **poder**, (linha 89) empregado na primeira pessoa do plural, aliado ao operador argumentativo **apenas** (linha 89) apresentam um tom de conformidade com toda parafernália tecnológica vigiando os passos de cada membro da sociedade.

Através da análise do artigo de opinião Olhos frios: novas tecnologias podem abolir a vida privada percebemos que o posicionamento de Gianni Carta é apresentado e defendido através do emprego de vozes que coadunam com seu ponto de vista. Entretanto, apesar de tecer severas críticas a respeito da tecnologia prejudicar a privacidade, acredita que a situação tende a piorar.



**Quadro 6** – Vozes empregadas para reforçar o posicionamento do autor do texto

Por fim, reiteramos a importância da argumentação por autoridade e por exemplificação empregadas por Gianni Carta para defender seu posicionamento.

### 5.2.2 Sugestões de Atividades para Abordagem em Sala de Aula

O princípio da pertinência, responsável por selecionar dentre os saberes disponíveis aqueles que sejam mais adequados para o desenvolvimento das capacidades dos alunos (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004), aliados à construção do modelo didático resultaram na construção deste encaminhamento metodológico para o artigo de opinião Olhos frios: novas tecnologias podem abolir a vida privada, de Gianni Carta.

Desse modo, é importante destacar que devido esse princípio nem todos os elementos discutidos na construção do modelo didático são contemplados neste

encaminhamento, visto que estabelecemos o aluno de oitava série<sup>32</sup> como interlocutor virtual. Assim, consideramos seu perfil, possíveis interesses, o grau de maturidade, bem como outros fatores relevantes no processo de ensino-aprendizagem de língua.

Ressaltamos, também, que considerando as discussões do Projeto de Pesquisa “Escrita e ensino gramatical: um novo olhar para um velho problema” (UEL), não temos como pretensão mostrar uma receita infalível, mas propiciar reflexões e apontar caminhos a partir do livro didático onde as atividades de análise lingüística possam estar contextualizadas às práticas de leitura e de escrita, visto que conforme apontado por esta pesquisa, o ensino gramatical continua sendo pautado apenas no normativismo e na descrição.

As atividades aqui sugeridas advém do gênero discursivo artigo de opinião, objeto e instrumento de comunicação. Nesse caso, para que o trabalho obtenha êxito, sugerimos que deve estar atrelado a um projeto maior, de relevância social e que propicie o acesso ao mundo letrado. Caso contrário, o estudo do gênero estará condenado ao ensino tradicional e um círculo vicioso será novamente instaurado.

Em uma possível aplicação, as atividades propostas podem ser realizadas oralmente ou por escrito, dependendo do grau de dificuldade proposto. As atividades iniciais têm o objetivo de levantar conhecimento prévio a respeito do tema a ser discutido no artigo de opinião de Gianni Carta.

• Atualmente é comum encontrarmos em farmácias, supermercados, enfim, em muitos ambientes, a seguinte placa: Sorria, você está sendo filmado!

a) Como você reage a esse tipo de informação? Seu comportamento é alterado ao receber essa informação?

b) Por que muitas pessoas instalam câmeras, gravadores, entre outros em determinados lugares?

c) Essa é uma atitude necessária? Justifique sua resposta.

• Anualmente uma emissora da TV veicula um programa em que a vida de algumas pessoas é mostrada, inclusive ao vivo, para todo o país.

a) Você sabe que programa é esse?

b) Que tipo de recurso tecnológico é utilizado?

c) Você ficaria a vontade sendo vigiado o tempo todo em seu dia-a-dia?

d) Você sabia que o Big Brother foi, originariamente, personagem de um

---

<sup>32</sup>O artigo de opinião Olhos frios: novas tecnologias podem abolir a vida privada foi retirado do oitavo volume da coleção Tudo é linguagem, o que justifica termos como interlocutor os alunos dessa série.

livro? Pois é, agora vamos ampliar nossas informações a esse respeito. Que livro é esse? Quando foi publicado? Qual assunto abordado?

- Provável síntese da discussão inicial:

Através das discussões iniciais verificamos que, atualmente, somos vigiados o tempo todo através de câmeras, grampos telefônicos, internet, entre outros, em nome de nossa segurança.

- Agora, através de nosso livro didático, teremos acesso ao artigo de opinião Olhos frios: novas tecnologias podem abolir a vida privada. Durante a leitura veremos como esse sistema de vigilância acontece em outros países, mais especificamente no Reino Unido.

- O texto que você leu foi publicado, inicialmente, em uma revista chamada Carta Capital, uma publicação semanal e de circulação nacional.

- a) Em visita a nosso laboratório de informática:

- Visite o site da revista e tente encontrar o artigo que você leu.

- Qual o nome do autor do artigo lido? Que informações podemos encontrar sobre ele?

- b) Em que data esse artigo foi publicado? Isso já faz quanto tempo? Como você chegou a essas conclusões?

- c) Agora vamos reunir a turma para trocarmos informações a respeito dos dados obtidos em nossa pesquisa.

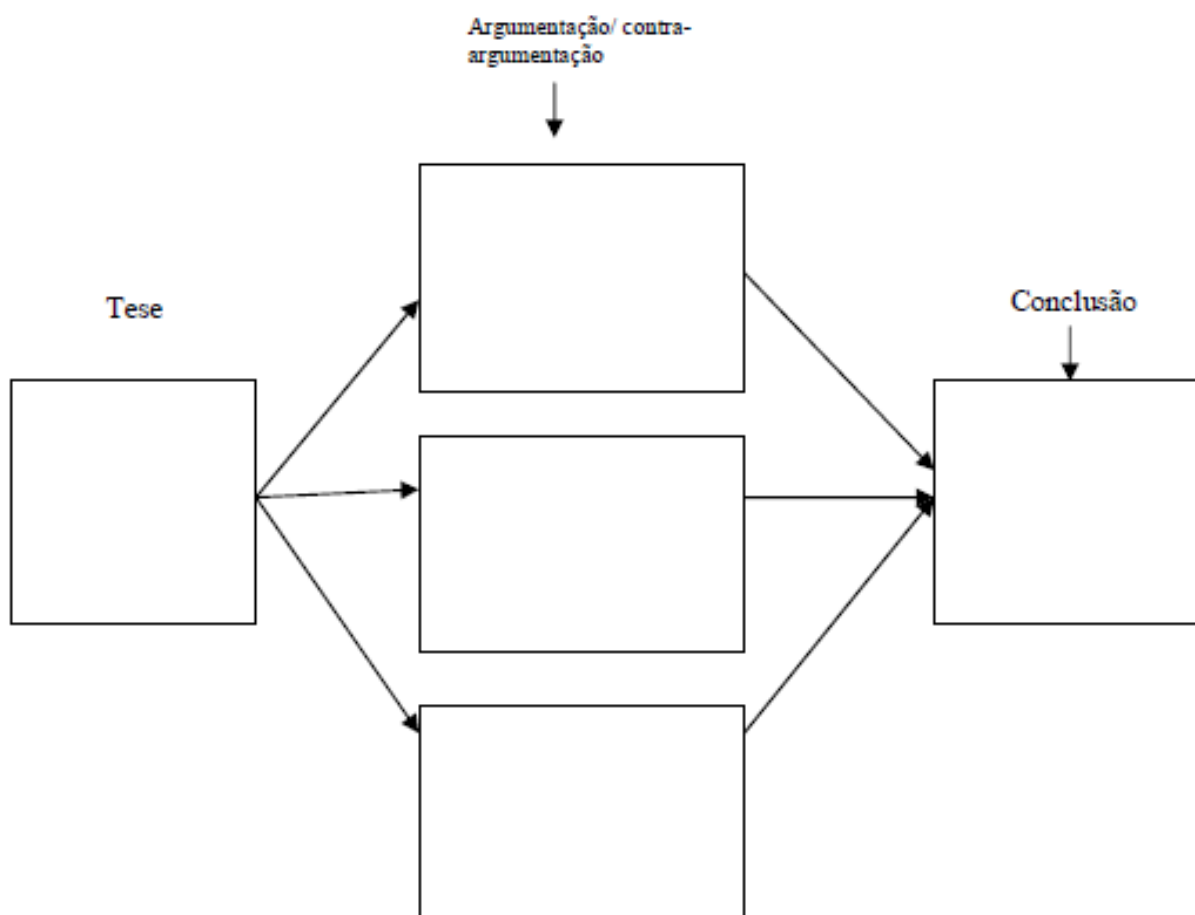
- Que diferença vocês perceberam entre o artigo de opinião publicado na versão virtual da revista Carta Capital e o que foi publicado no livro didático? Por que isso aconteceu?

- Qual o assunto discutido no artigo de opinião de Gianni Carta?

- Após releitura do texto, responda qual o posicionamento do autor acerca desse tema. Comprove sua resposta com trechos do texto.

- De que local o artigo de opinião que estamos analisando foi escrito? Do Brasil? Da Europa? Retome o texto e comprove sua resposta trechos do texto.

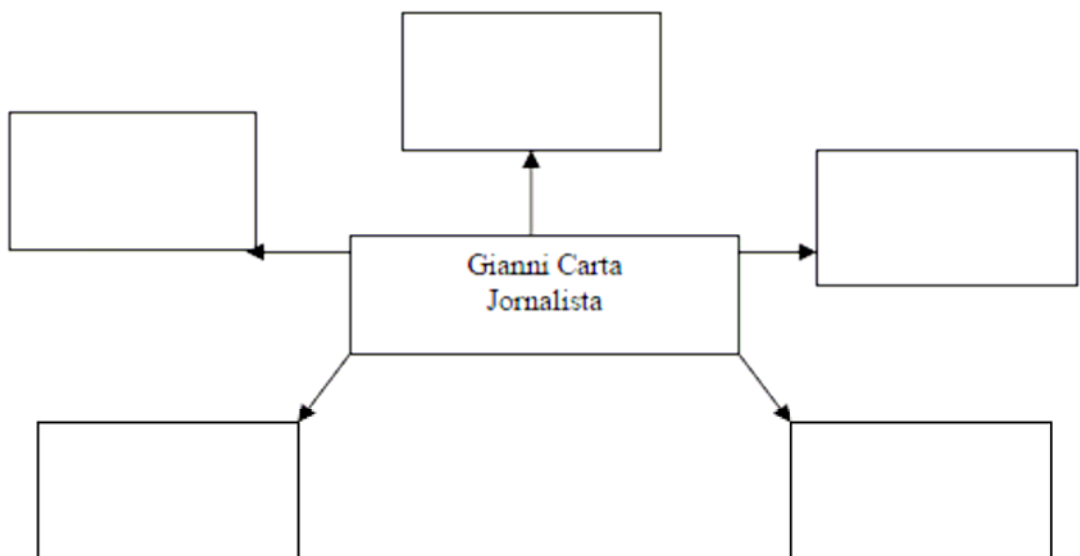
- Agora vamos observar a estrutura do artigo de opinião e, em pequenos grupos, com a ajuda de seu professor, vamos tentar preencher o quadro abaixo:



- A partir da estrutura observada, verificamos que o artigo de opinião apresenta uma forma de composição definida, mas não fixa, pois pode variar de acordo com uma série de fatores como a intenção do autor, finalidade do texto, suporte de circulação. Em casa, procure artigos de opinião em jornais e revistas e verifique sua forma composicional. Que outras características vocês observaram a respeito?

- O autor do artigo de opinião Olhos frios: novas tecnologias podem abolir a vida privada utiliza-se de vários argumentos para defender seu posicionamento. Dentre eles, destacamos a presença de argumentos de autoridade, ou seja, aqueles em que são mencionados especialistas em determinado assunto para confirmar sua tese.

a) Agora retome o texto e verifique quem são as “autoridades” mencionadas no texto e suas respectivas profissões. Registre essas informações na tabela abaixo.



- A inserção de informações referentes à ocupação dessas autoridades atende a que finalidade? Discuta com seu professor.

- Retome o início do artigo. Observe que ele é iniciado com o emprego do pronome **tudo**. A que esse pronome se refere? Justifique sua resposta.

- As aspas podem ser empregadas como uma forma de emprego de discurso direto ou então pode configurar uma ironia. No texto discutido, as aspas foram empregadas de que maneira? Utilize fragmentos do artigo de opinião para comprovar sua resposta.

- Você deve ter percebido que Mino Carta utiliza-se de algumas abreviaturas no decorrer do texto.

- a) Cite quais são essas abreviaturas e seus respectivos significados.

- b) Você conhece outras abreviações? Mencione quais são elas.

- c) Por que, em determinados casos, o uso de abreviaturas é recomendado.

- Além de abreviaturas, algumas palavras são escritas em inglês.

- a) Que palavras são essas? Mencione os respectivos significados.

- b) Se substituíssemos as palavras escritas em inglês por seu respectivo termo em português. O efeito de sentido foi alterado? Explique.

- Mino carta refere-se a duas obras literárias e a um filme na construção de seu texto. Liste-as na tabela abaixo. Em seguida, relacione-as à tese defendida pelo autor:

Obras	Relação com o artigo de opinião analisado

- Observe o fragmento abaixo:

“[...]Mas, **apesar** dos esforços de governos, o índice global de criminalização online sobe em perfeita sintonia com o crescente número de usuários da internet...” (linhas 52, 53)

a) A que esses esforços o texto se refere?

b) Estabeleça relação entre os esforços do governo e o aumento do número de usuários da internet.

- Leia com atenção o texto abaixo e, com relação ao verbo destacado, responda:

**Deveríamos** é nos preocupar com o bem da comunidade global- e não- com o indivíduo (linha 85, 86)

a) A quem pertence esse posicionamento? Comprove sua afirmativa com trechos do texto.

b) Esse fragmento comunga com o posicionamento defendido por Gianni Carta? Justifique sua resposta.

c) Qual o efeito de sentido causado pelo emprego do verbo na primeira pessoa no plural?

- Produção textual<sup>33</sup>

Imagine a seguinte situação:

O jornal de nossa escola noticiou que a direção tem planejado colocar câmeras nas salas de aula, em determinados pontos do pátio e, também, nos portões de entrada/saída do colégio a fim de monitorar situações que possam trazer riscos para a segurança de professores, funcionários, alunos e pais.

Essa notícia causou muita polêmica entre os membros de nossa comunidade escolar, visto que muitos se mostraram contra a instalação desse sistema de vigilância, pois

<sup>33</sup>A produção textual será realizada após leitura, discussão e análise de outros artigos de opinião.

alegaram que não gostariam de se sentir vigiado o tempo todo. Outros apoiaram a decisão da direção da escola, pois as câmeras trariam mais segurança a todos.

Vocês já pararam para pensar sobre esse assunto? Qual o posicionamento de vocês? Vamos nos reunir em pequenos grupos e fazer um levantamento dos aspectos positivos e negativos da situação apresentada. Em seguida, faremos uma discussão geral para compartilharmos nosso ponto de vista acerca da implantação do sistema de vigilância em nossa escola.

Em seguida, nossa classe será dividida em duas equipes: uma que se mostre favorável e outra que seja contrária a implementação do referido projeto. Cada grupo será responsável pela produção de um artigo de opinião que será publicado na próxima edição de nosso jornal em resposta à notícia publicada anteriormente. Assim, poderemos apresentar os posicionamentos defendidos pelos alunos da oitava série.

Durante a produção deste artigo não se esqueçam que:

- A comunidade escolar terá acesso ao texto que vocês produzirem, por isso definam o tipo de linguagem a ser empregado (formal ou informal) e também o tipo de discurso (primeira pessoa -singular ou plural-). Pensem no efeito de sentido que vocês querem causar nos interlocutores;

- Os argumentos também podem ser construídos a partir da narração de determinados fatos, da apresentação de dados estatísticos e, também, da apresentação do posicionamento de pessoas que tenham conhecimento sobre o assunto explorado;

- Os contra-argumentos, conforme estudamos, funcionam para mostrar a fragilidade de argumentos daqueles que apresentam posição contrária à tese defendida. Portanto, apresente argumentos e contra-argumentos;

- Na conclusão, a partir dos argumentos apontados, retome o posicionamento do grupo.

Após o processo de refacção textual, encaminharemos os dois artigos de opinião para a publicação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O livro didático é um dos poucos instrumentos de ensino-aprendizagem que professores e alunos têm acesso e, por isso, exerce grande influência na esfera escolar, podendo, inclusive definir conteúdos e metodologias a serem abordados na sala de aula (CORACINI, 1999; BRITTO, 1997; BRÄKLING, 2003).

O PNDL, pautando-se na fundamentação teórica contida em documentos prescritivos como os PCNs (BRASIL, 1998a) e preocupado com a supremacia desse material realiza avaliações periódicas que têm o poder de aprovar ou reprovar os livros que adentrarão à escola. Por isso, a qualidade desse material tem evoluído em largos passos, pois os pressupostos teóricos adentram paulatinamente nesses materiais (BATISTA, 2003).

A partir do panorama apresentado, esta pesquisa buscou compreender como as atividades de análise lingüística estão contextualizadas às práticas de leitura a partir da perspectiva teórica que discute os gêneros discursivos, eixo de progressão e articulação curricular para o ensino de línguas, conforme proposta dos PCNs (BRASIL, 1998a).

A fim de que esse objetivo fosse atingido estabelecemos quatro objetivos específicos, que serão retomados e comentados. O primeiro deles consistiu em determinar os procedimentos teórico-metodológicos apresentados no Manual do professor relacionados às práticas de análise lingüística a fim de confrontá-las com as atividades efetivamente apresentadas pelo livro didático.

Nesse sentido, a partir dos dados levantados por essa pesquisa, observamos que apesar de o Manual abordar conceitos referentes à perspectiva sóciointeracionista, as reflexões a respeito da análise lingüística apresentam marcas de um ensino tradicional, conforme pressupostos apresentados nas seções Linguagem do texto e, também, Língua: usos e reflexão.

A seção Linguagem do texto foi apresentada como responsável por possibilitar a construção do sentido do texto a partir da análise de elementos intra-textuais, como a observação de determinadas escolhas lexicais e estruturas lingüísticas, porém não houve qualquer menção ao contexto de produção.

Desse modo, em conformidade com a proposta do Manual do professor, esta seção apresentou atividades cuja ênfase situava-se na análise das marcas enunciativas do gênero artigo de opinião, sem que informações referentes ao contexto de produção fossem consideradas, o que compromete a construção de sentido do texto, pois ela influencia e

determina sobremaneira as construções apresentadas no texto.

Além disso, essa seção não é contemplada em todas as unidades da coleção Tudo é Linguagem, conforme proposta apresentada pelo Manual do Professor, o que pode ser compreendido como uma falta de atenção com a análise da linguagem do gênero base.

O Manual do professor apresenta a seção Língua: usos e reflexão como um espaço destinado à discussão sobre o funcionamento da língua e construção de conceitos pautados na descrição, no normativismo e na metalinguagem que provêm de usos reais da língua e da leitura de diversos gêneros de circulação social. Assim, os textos apresentados na unidade, funcionam como elemento desencadeador de um ensino tradicional, pois são pretextos para reflexões gramaticais.

Em outras palavras, essa seção funciona de maneira quase independente das outras apresentadas pela coleção, pois o gênero base auxilia apenas na introdução de conceitos advindos da gramática tradicional, e, no desenvolvimento da seção, outros gêneros são empregados como pretexto para o ensino da gramática tradicional.

Com relação ao segundo objetivo específico, que se preocupa com a identificação da concepção de linguagem e de gramática subjacente às práticas de análise lingüística, percebemos que os dados levantados por esta pesquisa nos mostram fragmentos de uma fusão entre as concepções de linguagem como expressão do pensamento e da linguagem como instrumento de comunicação. Afinal de contas, os fatores externos ao texto são pouco considerados, pois há ênfase ao uso de uma língua ideal e imutável que é apresentada através da ênfase à norma padrão, apresentada aos alunos através de fragmentos de diversos gêneros discursivos que contém as normas do bem falar e do bem escrever. Aqueles que eventualmente apresentam alguma variedade lingüística, ainda que de maneira subjetiva, devem ser “corrigidos” para que atendam às exigências da língua considerada ideal. Nesse sentido, podemos compreender que as obras clássicas responsáveis por retratar fielmente a arte do bem falar e do bem escrever advindas da concepção de linguagem como expressão do pensamento são exploradas agora com uma nova roupagem: a dos gêneros discursivos. Destacamos, ainda, a ênfase dispensada ao funcionamento da língua, como se fosse morta e estrangeira (BAKHTIN, 2006), ou seja, como um aparato a ser manipulado e analisado de maneira descontextualizada, como se os alunos nada soubessem a esse respeito.

Destarte, a partir das concepções de linguagem destacadas, as atividades referentes às reflexões sobre a língua são subjacentes a uma gramática tradicional, ou seja, há ênfase nas normas e na descrição da língua devido ao objetivo de ensinar elementos que supostamente ensinam aos alunos a arte do bem falar e escrever.

No tocante ao terceiro objetivo específico, que foi definir como as marcas lingüístico- enunciativas do artigo de opinião se articulam às práticas de leitura, a análise das atividades do livro didático demonstra que as marcas lingüísticas não são contempladas na elaboração das atividades das seções analisadas. As marcas enunciativas, aquelas relacionadas às escolhas lexicais e às estruturas lingüísticas definidas pelo autor do texto, são pouco exploradas. Entretanto, as condições de produção, conforme já mencionado, não são explorados o que torna a compreensão do texto superficial.

O quarto objetivo específico se propôs a apresentar dimensões de trabalho em situações de ensino aprendizagem através dos resultados apontados pela análise do livro didático. Assim, ao verificarmos que as atividades de análise lingüística ainda carecem de mais atenção por parte das autoras da coleção Tudo é linguagem e por concebermos o livro didático como uma importante ferramenta no processo de ensino aprendizagem de língua, optamos por sugerir alterações nas propostas de atividades, especialmente aquelas relacionadas à análise lingüística a fim de demonstrar que esse material não se constitui em uma camisa de força que deve ser obedecida com submissão, mas como um ponto de partida em que o percurso é definido pelo professor, que considera seus interlocutores, seus objetivos, entre outros.

Dessa forma, a partir dos objetivos específicos, retomamos o objetivo geral que consistiu em compreender como as práticas de análise lingüística foram propostas no livro didático a partir do tratamento da língua sob a ótica dos gêneros discursivos, a fim de entender se elas estavam relacionadas às práticas de leitura dos gêneros definidos. Os dados levantados por esta pesquisa demonstram que as atividades de análise lingüística pouco se relacionam com as práticas de leitura, visto que importantes elementos como o contexto de produção e as marcas lingüísticas - enunciativas são praticamente desconsiderados na proposição das atividades. Afinal de contas, a ênfase do ensino de línguas da referida coleção está centrada na gramatical tradicional, em que a prioridade é fazer com que o aluno se aproprie de uma língua considerada imutável e isenta de qualquer influência externa.

Assim, conforme podemos perceber, ainda há uma longa jornada até que as atividades de análise lingüística sejam efetivamente propostas como elementos integradores da prática de leitura. Por isso, esperamos que esta pesquisa possa servir como mola propulsora para outras investigações, que possam verificar, por exemplo, como o professor explora e adapta as atividades de análise lingüística apresentadas na coleção analisada.

Esperamos, ainda, que as reflexões apresentadas possam trazer contribuições não só ao meio acadêmico, mas especialmente aos professores que, apesar das

muitas dificuldades enfrentadas em sala de aula, continuam a buscar caminhos que possibilitem a (re)construção de um ensino de línguas que seja pertinente com as reais necessidades de seus alunos.

## REFERÊNCIAS

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

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. M. E. G. Pereira. São Paulo: Martin Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_/VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia de linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: HUCITEC, 2006.

\_\_\_\_\_. **Discurso na vida e discurso na arte**: sobre poética sociológica. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza. [S.l.:s.n], 1926. (Circulação para uso didático).  
BAQUERO, R. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BARBOSA, J.P. **Receita**. São Paulo: FTD, 2003. (Coleção Trabalhando com gêneros do discurso).

\_\_\_\_\_. **Seqüência didática**: artigo de opinião. São Paulo: s.n., 2004.

BARROS, D. L. P. Dialogismo, polifonia e enunciação. In: BARROS, D. L. P.; FIORIN, J. L. (Orgs.). **Dialogismo, polifonia e intetextualidade**. 2. ed. São Paulo: Edusp, 2003. p. 1-9.

BATISTA, A. A. G. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático. In: ROJO, R.; BTISTA, A. A. G. (Orgs.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 25-99.

BECHARA, E. **Ensino de gramática**: opressão? liberdade? 12. ed. São Paulo: Ática, 2006. (Série Princípios).

BORGATTO, A, BERTIN, T., MARCHEZI, V. **Tudo é linguagem**. São Paulo: Ática, 2006. Obra em 4 volumes para alunos de 5ª a 8ª séries.

BOTEGA, L. R. A conferência de Jomtien e a Educação para Todos no Brasil dos anos 1990. **Educação On-Line**, 18 set. 2005. Disponível em:  
<[http://www.educacaoonline.pro.br/art\\_a\\_conferencia\\_de\\_jomtien.asp](http://www.educacaoonline.pro.br/art_a_conferencia_de_jomtien.asp)>. Acesso em: 23 jun 2007.

BRAIT, B., MELO, R. Enunciado/enunciado concreto/enunicação. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005. p. 61-78.

BRÄKLING, K. L. Trabalhando com artigo de opinião: re-visitando o eu no exercício da (re)significação da palavra do outro. In: ROJO, R. (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000. p.221-247.

BRÄKLING, K. L. A gramática nos LDs de 5ª a 8ª séries: “Que rio é este pelo qual corre o gânges? In: ROJO, R., BATISTA, A. A. G. (Orgs.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 211-275.

BRASIL, S E F. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa: terceiro e quarto ciclos**. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. Curriculares para o Ensino Fundamental (1998b) Parecer **CNE/CEB/Nº 04/98** - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental

BRASIL, Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Brasília, 2006. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>> Acesso em 24 abr. 2008.

BRASIL. Lei nº 10.753, de 30 de outubro de 2003. Institui a Política Nacional do Livro. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2003. Disponível em: <<http://www.snel.org.br/internas/lei.htm>>. Acesso em: 2 mar. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos PNLD 2008: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC, 2007. 152 p. (Anos Finais do Ensino Fundamental).

BRASIL. Ministério da Educação. **Resultados das avaliações**. Brasília: Secretaria de Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=378>>. Acesso em: 12 mar. 2008.

BRITTO, L. P. L. **A sombra do caos: ensino de línguas x tradição gramatical**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1997.

CARMAGNANI, A. M. G. Ensino apostilado e a venda de novas ilusões. In: CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas, SP: Pontes, 1999. p. 45-55.

CASAGRANDE, N. S. A gramática da linguagem portuguesa de Fernão de Oliveira: desvelando a relação entre gramática e ensino no século XVI. In: BASTOS, N. B.; PALMA, D. V. (Orgs.). **História entrelaçada**: a construção de gramáticas e o ensino de língua portuguesa do século XVI ao XIX. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. p.25- 43.

CORACINI, M. J. R. O processo de legitimação do livro didático na escola de ensino fundamental e médio: uma questão de ética. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas, SP: Pontes, 1999. p.33-55.

CUNHA, D. A. C. O funcionamento dialógico em notícias e artigo de opinião. In: DIONÍSIO, A. P. *et al.* (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p.166-179.

DOLZ, D., SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. de Roxane Rojo. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo**: as idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin. Curitiba: Criar Edições, 2006.

\_\_\_\_\_. **Lingüística histórica**: uma introdução ao estudo da história das línguas. São Paulo: Parábola, 2005a.

\_\_\_\_\_. Autor e autoria. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin**: conceitos - chaves. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005b.

FARACO, C. E., MOURA, F. M. **Gramática Nova**. São Paulo: Ática, 2004. FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006. FRANCHI, C. **Mas o que é mesmo gramática?**. São Paulo: Parábola, 2006.

FREITAG, B., MOTTA, V. R., COSTA, W. F. **O estudo da arte do livro didático no Brasil**. Brasília, DF: INEP, 1987. Disponível em: <<http://dominiopublico.mec.gov.br/download/texto/me001994.pdf>>. Acesso em: 25 fev. 2008.

GARCEZ, L. **A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto**. Brasília: UNB, 1998.

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

\_\_\_\_\_. Concepções de linguagem e ensino de português. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2001, p.39-46.

\_\_\_\_\_. Ensino de gramática x reflexão sobre a língua. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006a. p.129- 136.

\_\_\_\_\_. O ensino e as diferentes instâncias de uso da linguagem. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006b. p.27-47.

GIANNI CARTA, D. G. Olhos frios: novas tecnologias podem abolir a vida privada. **Carta Capital**, São Paulo, ano VII, n. 147, maio 2001. Disponível em: <<http://www.terra.com.br/cartacapital/147/index.htm>>. Acesso em: 10 set. 2008.

HOUAISS, Antônio, VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. Disponível em: <<http://houaiss.uol.com.br/busca.jhtm?verbete=intera%E7%E3o&stipe=kem>>. Acesso em: 5 nov. 2007.

KANASHIRO, M. M. **Sorria, você está sendo filmado**: a inserção das câmeras de monitoramento em São Paulo. 2006. Dissertação (Mestrado em Sociologia)- Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

KLEIMAN, A. B. (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KOCH, I. V. **Argumentação e linguagem**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

KÖCHE, J. C. **Fundamentos de metodologia científica**: teoria da ciência e iniciação à pesquisa. 21 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

LOBATO, L. M. P. **Sintaxe gerativa do português**: da teoria padrão à teoria de regência e ligação. Belo Horizonte: Vigília, 1986.

MACHADO, I. Gêneros discursivos. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin**: conceitos chaves. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005. p.151-175.

MADEIRA, F. Crença de professores de Português sobre o papel da gramática no ensino de Língua Portuguesa. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 8, n. 2, p. 17-38, jul./dez. 2005. Disponível em: <[http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v8n2/fabio\\_madeira.pdf](http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v8n2/fabio_madeira.pdf)>. Acesso em: 16 jan. 2008.

MAGALHÃES, L., ORQUIZA, L. M. **Metodologia do trabalho científico**: elaboração de trabalhos. Curitiba: FESP, 2002.

MARCUSCHI, E. Os destinos da avaliação no manual do professor. In: DIONÍSIO, A.P., BEZERRA, M. A. (Orgs.). **O livro didático de Português**: múltiplos olhares. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p.139-150.

MORATO, E. M. O interacionismo no campo lingüístico. In: MUSSALIN, B.; BENTES, A. C. (Orgs.). **Introdução à lingüística**: fundamentos epistemológicos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p.311-351.

NEVES, M. H. M. **Gramática de usos do português**. São Paulo: UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_. **A gramática: história, teoria e análise**: ensino. São Paulo: UNESP, 2002.

\_\_\_\_\_. **Gramática de uso do português**: confrontando regras e usos. São Paulo: UNESP, 2003.

\_\_\_\_\_. **Texto e gramática**. São Paulo: Contexto, 2006.

PERFEITO, A. M. **Leitura e produção de textos**: maneiras de ver, maneiras de dizer...1999. Tese (Doutorado em Semiótica e Lingüística Geral)- Universidade de São Paulo, São Paulo.

\_\_\_\_\_. Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de língua materna. In: SANTOS, A. R., RITTER, L. C. B. (Org.). **Concepções de linguagem e ensino de língua portuguesa**: formação de professores - EAD 18. 1. ed. Maringá: EDUEM, 2005. v.1, p.27-79.

\_\_\_\_\_. Análise Lingüística: artigo de opinião. In: V Selisigno (SEMINÁRIO DE ESTUDOS SOBRE LINGUAGEM E SIGNIFICAÇÃO) e VI Simpósio de Leitura da UEL, 2006, Londrina. Anais do V Selisigno (Seminário de Estudos sobre Linguagem e Significação) e VI Simpósio de Leitura da UEL. Londrina : EDUEL, 2006. p.1-8.

\_\_\_\_\_, CECÍLIO, S. R., COSTA-HUBES, T. C. Leitura e análise lingüística: diagnóstico e proposta de intervenção. **Acta Sci. Human Soc. Sci.**, Maringá, v. 29, n. 2, p. 137-149, 2007. Disponível em:  
<<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/730/1323>>.  
Acesso em: 17 abr. 2008.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 1996.

RAZZINI, M.P.G. O Livro Didático e a Memória das Práticas Escolares. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2002, Brasília. Simpósios [do] Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: Formação de Professores. Brasília:MEC/ SEF, 2001. v. 1. p.94-102. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1b.pdf>>. Acesso em 6 maio 2008.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem. In: MEUER, J. L., BONINI, A., MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola, 2005.

\_\_\_\_\_. O artigo jornalístico e o ensino da produção escrita. In: ROJO, R. (Org.). **A prática da linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: Mercado de Letras, 2006. p.207-247.

\_\_\_\_\_. Análise de gêneros do discurso na teoria bakhtiniana: algumas questões teóricas e metodológicas. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 4, n. 2, jan./jun. 2004. Disponível em: <<http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0402/08.htm>>. Acesso em: 20 ago. 2007.

ROJO, R. H. R. Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos. In: \_\_\_\_\_ (Org.) **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000, p.27-38. (As Faces da Lingüística Aplicada).

\_\_\_\_\_. O perfil do livro didático de língua portuguesa para o ensino fundamental (5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries). In: ROJO, R., BTISTA, A. A. G. (Orgs.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p.69-99

\_\_\_\_\_. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEUER, J. L., BONINI, A., MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola, 2005. p.184-207.

SENNA, L. A. G. **Classes de palavras, comunicação e cognição**. Rio de Janeiro: Independente, 1998. Disponível em:<<http://www.senna.pro.br/biblioteca/class/sen94abr.htm>>. Acesso em: 17 jan. 2008.

SILVA, R. V. M. **Tradição gramatical e gramática tradicional**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

\_\_\_\_\_. **O português são dois: novas fronteiras, velhos problemas**. São Paulo: Parábola, 2004.

\_\_\_\_\_. **Contradições no ensino de Português:** a língua que se fala x a língua que se ensina. São Paulo: Contexto, 2005.

SILVA, S. R. **A precursora e a sucessora da gramática de Port- Royal.** Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/p00006.htm>>. Acesso em: 7 jan. 2008.

SOARES, M. B. Um olhar sobre o livro didático. **Presença pedagógica**, Belo Horizonte, v. 2, n.12, p.53-63, nov./dez. 1996.

SOUZA, D. M. Gestos de censura. In: CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático.** Campinas, SP: Pontes, 1999. p.57-64.

SOUZA, G. T. **Introdução à teoria do enunciado concreto do círculo Bakhtin/Volochinov/Medev.** São Paulo: Humanitas, 1999.

STELLA, P. R. Palavra. In: BRAIT, B. (Org.) **Bakhtin:** conceitos- chave. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005. p.177-190.

SUASSUNA, L., MELO, I. F., COELHO, E. W. Projeto didático: forma de articulação entre leitura, literatura, produção de texto e análise lingüística. In: BUZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor.** São Paulo: Parábola, 2006. p.227-244.

\_\_\_\_\_. **Ensino de língua portuguesa:** uma abordagem pragmática. Campinas: Papirus, 2003.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação:** uma proposta para o ensino de gramática. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. L. C. **Gramática:** ensino plural. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

**ANEXOS**

**ANEXO A**

**Olhos frios: adaptação para o livro didático**

## ANEXO A – Olhos frios: adaptação para o livro didático.



### Texto 1

Quem nunca deparou com um destes avisos?



Por trás da ironia bem-humorada, esses avisos cumprem a exigência legal de alertar as pessoas de que estão sob o controle de alguém.

Ser controlado com o auxílio da tecnologia já é uma realidade no cotidiano de muita gente. Há inclusive quem queira ser observado e se disponha a participar de *reality shows* (shows de realidade), como o *Big Brother*, e vá viver numa casa com estranhos e ter sua vida observada por telespectadores a cada hora do dia, durante mais de um mês.

**Big Brother:** Grande Irmão, em português, nome de programa de televisão inspirado em um personagem do romance 1984, de George Orwell. No romance, sua figura, projetada num telão, nas ruas e na sala de todas as pessoas, representa o Estado totalitário vigiando a vida dos cidadãos, suas atitudes e seus pensamentos.

A convivência entre os participantes não é *real*, pois resulta de uma série de acertos entre interesses dos patrocinadores e da emissora de televisão. Ainda assim, parece que a curiosidade e o desejo de conhecer a intimidade das pessoas são muito grandes, o que se revela na audiência crescente desse tipo de programa.

O que você pensa sobre isso?

O tema da vigilância e do controle da privacidade das pessoas é discutido no artigo a seguir, publicado em uma revista de grande circulação no país.

## Olhos frios

*Novas tecnologias podem abolir a vida privada*

*Por Gianni Carta, de Londres*

**Tudo é visto.** Os britânicos estão sendo observados 24 horas por dia por 1,5 milhão de câmeras de televisão de circuito fechado, as CCTVs. *Per capita*, há mais câmeras de vigilância no Reino Unido do que em qualquer outro país do mundo. Aqui, o governo, serviços secretos e a polícia têm mais poderes legais para bisbilhotar o dia-a-dia dos cidadãos do que seus homólogos na China.

E, graças às tecnologias de ponta, os tentáculos do Big Brother estão, a cada dia que passa, alcançando novas maneiras de invadir a privacidade das pessoas: celulares, especialmente aqueles da terceira geração, alcagüetam onde se encontram os seus usuários; por sua vez, quem surfa na internet pode estar certo que os *websites* visitados, bem como os *e-mails* enviados e recebidos, serão registrados pelo Big Brother.

Essa vigilância do governo é, vale sublinhar, legal. Devido à Regulation of Investigatory Powers (RIP), lei aprovada no ano passado, os serviços secretos britânicos têm o direito de interceptar todas as comunicações via celular e internet. Segundo o constitucionalista britânico Anthony Barnett, esta "é a mais pernicioso invasão de privacidade já imposta por um Estado democrático". E tem mais: a RIP permite às autoridades governamentais colocar atrás das grades — por dois anos — aqueles que se recusarem a divulgar, a pedido do governo, uma senha pessoal.

É uma ironia do destino, ou melhor, da História, que potências democráticas tenham adotado sistemas de vigilância mais rigorosos do que aqueles da ex-União Soviética de Stalin.

Em 1996, 3 mil telefones fixos foram grampeados nos Países Baixos, este um dos mais igualitários e democráticos lugares do planeta. Dois anos mais tarde, o número pulou para 10 mil, incluindo os 7 mil celulares interceptados por dispositivos de escuta.

Na própria Rússia, hoje em estado de extrema vigilância sob seu presidente Vladimir Putin (um ex-espião da KGB), há novas leis que dão carta branca aos serviços secretos: o FSB, a nova KGB, pode escutar qualquer conversa telefônica, decifrar mensagens enviadas a *paggers* e *e-mails*, e analisar os *websites* acessados por cidadãos suspeitos. Qualquer tirania — não é preciso que um filósofo explique isso — baseia-se e sobrevive graças ao seu aparato de vigilância.

**1984 é agora.** Em *Sous le Soleil de Big Brother*, o professor e escritor francês François Brune escreve: "Os sistemas de repressão e reeducação que George Orwell imaginou estão prevalecendo". De fato: *1984*, o romance do jornalista e escritor inglês, considerado até pouco tempo atrás por vários críticos como o retrato do universo comunista, continua valendo no Reino Unido.

O combate de seu protagonista central, Winston, o "último homem da Europa", é, diz Brune, "o seu e o meu". Winston lutava contra mecanismos totalitários, ou seja, "contra a doutrinação, contra a raiva, contra o medo, contra a dominação".

Também Aldous Huxley, autor do visionário livro *Admirável mundo novo*, que pinta outra sociedade despótica, em que o homem perde a sua humanidade (tão bem retratada em *2001 — Uma odisséia no espaço*, do cineasta Stanley Kubrick), não poderia prever, nos seus mais ousados vãos de imaginação, o Echelon.



No filme *2001 — Uma odisséia no espaço*, o computador HAL 9000 usa seu olho eletrônico para ler lábios e decifrar conversas sigilosas.

Operado pelos serviços de inteligência de cinco nações anglo-saxônicas (EUA, Reino Unido, Canadá, Austrália e Nova Zelândia), esse sistema intercepta, segundo várias fontes, 3 bilhões de comunicações diárias, incluindo telefonemas, *e-mails*, páginas de internet acessadas e transmissões via satélite. Dizem ainda os *experts* que o sistema Echelon, iniciado em 1971, peneira 90% de todo o tráfego da internet.

[...]

**Polícia *high tech*.** De uma forma geral, o britânico aceita abrir mão de sua “privacy” em troca da sofisticada parafernália tecnológica do governo e seus serviços secretos — a mesma parafernália, vale sublinhar, que está de olho em todos os seus movimentos. No Reino Unido, foi criada a National High Tech Crime Unit (NHTCU), um esquadrão que reúne quarenta policiais especializados em tecnologia. Além disso, o governo investiu cerca de US\$ 37 milhões para treinar policiais em todo o reino a investigar crimes via internet.

[...] Mas, apesar dos esforços de governos, o índice global de criminalidade *on-line* sobe em perfeita sintonia com o crescente número de usuários da internet. Segundo a Web Police, em 1993, foram reportados 640 casos fraudulentos na internet. Cinco anos mais tarde, o número pulou para 47 mil ofensas. [...]

O Big Brother também tem interesses comerciais. Muitas vezes, sem saber, a maioria da população européia e americana troca sua privacidade por alguns pontos obtidos através de cartões de relacionamento de supermercados e lojas. É com base nesses bancos de dados que os supermercados enviam aos seus clientes promoções de acordo com seu perfil.

**Sem saída.** [...] E há várias outras maneiras de se perder a privacidade.

Bancos estão a par de sua trajetória financeira e a companhia telefônica sabe para quem você telefona e quanto tempo você fala. Você assiste à televisão? Os canais sabem quais são os seus programas prediletos e quanto tempo você passa diante do televisor (essa prática é possível apenas com as televisões digitais, uma tecnologia ainda não disponível no Brasil, mas que, no Reino Unido, já aquece os debates sobre o direito à privacidade).

Em resumo, você deixa pegadas eletrônicas o tempo todo. Seu perfil, por tabela, fica mais rico a cada dia que passa. E você não sabe quem tem acesso a ele.

Nestes dias globalizantes, de competição ainda mais acirrada, informação significa poder comercial. Portanto, a corrida das empresas por uma relação privilegiada com você, consumidor, para estabelecer o famoso “one-to-one”, ganhou dimensões grotescas. [...]

**Segurança ou tirania?** [Há] dois outros projetos propostos pelo NCIS<sup>1</sup>: um enorme depósito que armazenaria informações obtidas sobre todos os britânicos (chamadas por telefones fixos, *e-mail*, atividades na internet) por sete anos; toda a trajetória de celulares e, por tabela, de seus donos, durante o mesmo período (os serviços secretos sabem onde você está mesmo quando o seu celular estiver desligado) também seria arquivada.

Appleyard<sup>2</sup> argumenta que os britânicos têm menos temores constitucionais e políticos de invasão de privacidade porque, aqui, ao contrário de outros países europeus, jamais houve um sistema totalitário comparável ao de Hitler ou Stalin.

<sup>1</sup> NCIS: National Criminal Intelligence Service.

<sup>2</sup> Brian Appleyard, repórter investigativo do semanário londrino *The Sunday Times*.

O combate ao crime, como já foi dito, justifica a falta de privacidade. E assume-se que o Big Brother seja um bondoso senhor de barbas brancas. Mas a questão que se impõe é esta: até que ponto o governo e as empresas têm o direito de vasculhar os detalhes da vida dos cidadãos?

Será que — supondo a inocência de alguém — o Big Brother tem o direito de ler os seus *e-mails* e estudar o seu histórico médico?

Há quem argumente que a obsessão com privacidade é uma maneira anárquica e anti-social de raciocinar. Deveríamos é nos preocupar com o bem da comunidade global — e não com o indivíduo.

Simon Davies, da Privacy International, retruca que a invasão de privacidade é um prelúdio para a tirania. O círculo é vicioso. Mas, a julgar pela maneira como caminha a humanidade, o mercado será o vencedor. No momento, podemos apenas especular se dentro de dez ou vinte anos haverá algum resquício de privacidade a proteger.

Revista Carta Capital. São Paulo, ed. 147, 23 maio 2001.



**ANEXO B**

**Olhos frios: artigo de opinião na íntegra**

## ANEXO B – Olhos frios: artigo de opinião na íntegra

**CartaCapital** ASSINATURA EDIÇÕES ANTERIORES BUSCA

DELFIN NETTO - PRAZER DE PONTA - EMPRESAS - EVOLUÇÃO E SAÚDE - DESTAQUE - EDITORIAL - DOSSIÉS - CAPA

---

E S P E C I A L


## OLHOS FRIOS

*Novas tecnologias podem abolir a vida privada*

POR GIANNI CARTA, DE LONDRES

VEJA TAMBÉM

• [Clique aqui para ler o outro destaque desta edição](#)



**O Grande Irmão está vivo.**

Como no romance 1984, de George Orwell, hoje o Estado dispõe de meios eficazes para vigiar as pessoas

Liverpool Street Station, uma movimentada estação de trens a leste de Londres. Meados de abril. Cerca de 15 pessoas esperam o próximo trem. Entra em cena uma mulher de meia-idade. Vestindo um tailleur marrom-claro, bolsa de cor creme, ela não representa um perigo para as novas câmeras, equipadas com um programa que detecta comportamentos suspeitos. Sua silhueta, portanto, está coberta de pontos verdes, sabem os oficiais de segurança na sala da estação repleta de monitores, que apenas servem para repousar os olhos. O trem chega, todos os presentes desaparecem no seu interior - mas a mulher de tailleur marrom-claro permanece imóvel. Num piscar de olhos, os pontos verdes ficam vermelhos, o sinal de alarme. O chefe de segurança ordena: "É melhor ir perguntar a essa senhora se está tudo bem".

**TUDO É VISTO.** Os britânicos estão sendo observados 24 horas por dia por 1,5 milhão de câmeras de televisão de circuito fechado, as CCTVs. Per capita, há mais câmeras de vigilância no Reino Unido do que em qualquer outro país do mundo. Aqui, o governo, serviços secretos e a polícia têm mais poderes legais para bisbilhotar o dia-a-dia dos cidadãos do que seus homólogos na China. E, graças às tecnologias de ponta, os tentáculos do Big Brother estão a cada dia que passa, alcançando novas maneiras de invadir a privacidade das pessoas: celulares, especialmente aqueles da terceira geração, alcagüetam onde se encontram os seus usuários; por sua vez, quem surfa na Internet pode estar certo que os websites visitados, bem como os e-mails enviados e recebidos, serão registrados pelo Big Brother. Essa vigilância do governo é, vale sublinhar, legal. Devido à Regulation of Investigatory Powers (RIP), lei aprovada no ano passado, os serviços secretos britânicos têm o direito de interceptar todas as comunicações via celular e Internet. Segundo o constitucionalista britânico Anthony Barnett, esta "é a mais pernicioso invasão de privacidade já imposta por um Estado democrático". E tem mais: a RIP permite às autoridades governamentais colocar atrás das grades - por dois anos - aqueles que se recusarem a divulgar, a pedido do governo, uma senha pessoal. É uma ironia do destino, ou melhor, da história, que potências democráticas tenham adotado sistemas de vigilância mais rigorosos do que aqueles da ex-União Soviética de Stalin. Em 1996, 3 mil telefones fixos foram grameados nos Países Baixos, este um dos mais igualitários e democráticos lugares do planeta. Dois anos mais tarde, o número pulou para 10 mil incluindo os 7 mil celulares interceptados por dispositivos de escuta. Na própria Rússia, hoje em estado de extrema vigilância sob seu presidente Vladimir Putin (um ex-espião da KGB), há novas leis que dão carta branca aos serviços secretos: o FSB, a nova

KGB, pode escutar qualquer conversa telefônica, decifra mensagens enviadas a pagers e e-mails, e analisa os websites acessados por cidadãos suspeitos. Qualquer tirania - não é preciso que um filósofo explique isso - baseia-se e sobrevive graças ao seu aparato de vigilância.

**1984 É AGORA.** Em *Sous le Soleil de Big Brother*, o professor e escritor francês François Brune escreve: "Os sistemas de repressão e reeducação que George Orwell imaginou estão prevalecendo". De fato: 1984, o romance do jornalista e escritor inglês, considerado até pouco tempo atrás por vários críticos como o retrato do universo comunista, continua valendo no Reino Unido. O combate de seu protagonista central, Winston, o "último homem da Europa", é, diz Brune, "o seu e o meu". Winston lutava contra mecanismos totalitários, ou seja, "contra a doutrinação, contra a raiva, contra o medo, contra a dominação".

Também Aldous Huxley, autor do visionário livro *Admirável Mundo Novo*, que pinta outra sociedade despótica, onde o homem perde a sua humanidade (tão bem retratada em 2001 - *Uma Odisseia no Espaço*, do cineasta Stanley Kubrick), não poderia prever, nos seus mais ousados vãos de imaginação, o Echelon.

Operado pelos serviços de inteligência de cinco nações anglo-saxônicas (EUA, Reino Unido, Canadá, Austrália e Nova Zelândia), esse sistema intercepta, segundo várias fontes, 3 bilhões de comunicações diárias, incluindo telefonemas, e-mails, páginas de Internet acessadas e transmissões via satélite. Dizem ainda os experts que o sistema Echelon, iniciado em 1971, peneira 90% de todo o tráfego da Internet.

**LISTA NEGRA.** Assim como outros esquemas de vigilância europeus e norte-americanos, o sistema Echelon é acionado quando detecta uma palavra considerada "sensível", ou seja, que pode indicar uma ameaça à segurança nacional - ou global.

Portanto, muitos entre nós são, sem saber, vítimas desse bicho-de-sete-cabeças, o Echelon. De que forma? Digamos que você tenha algum contato, via Internet ou, quem sabe, um conhecido que alimenta sua curiosidade por sites anarquistas empenhados na luta contra a globalização.

Por tabela, seu nome, por fazer parte dessa "árvore de amizades", estará numa lista negra. Jornalistas, como este, são presas óbvias: todos aqueles artigos sobre comércio de armas e de drogas, sobre serviços de inteligência, e os outros em que fontes na Irlanda do Norte, Rússia e Colômbia foram consultadas, certamente atingiram a veia das palavras mais sensíveis do sistema Echelon.

E, não há dúvida, do sistema de escuta britânico. Aliás, não seria uma fantasia imaginar que o MI-5, o serviço de inteligência doméstico dos britânicos, já tenha lido este artigo enviado via e-mail - um sistema nada seguro, diga-se.

Questionado sobre o que tem a dizer sobre o sistema Echelon, um diplomata brasileiro de alto escalão retrucou: "É, ouvi falar desse tal de Echelon num artigo do (diário britânico) *Financial Times*". Em seguida, o diplomata mudou de assunto.

O contrato do Sivam, o sistema de segurança via satélites da Amazônia, foi, vale recordar, vencido pelos americanos (que competiam com os franceses), graças às informações obtidas pelo tal Echelon. O diplomata brasileiro, tenha a mais absoluta certeza, conhece as minúcias do caso.

Por que a vasta maioria de cidadãos aceita o Big Brother e, no seu contexto global, seus cínicos asseclas de diferentes nacionalidades? Muitos, segundo Brune, vítimas do "reino anônimo da esquizofrenia dirigida", aqueles que "atravessam sua existência sem conseguir dar um sentido às suas vidas", não sabem o que acontece a um palmo de seus narizes. Ou talvez, simplesmente, não queiram saber.

Outros estão cientes da existência do Big Brother. Mas colocam sua estabilidade européia e burguesa na balança e, assim, o apóiam por um simples fato: o Big Brother combate a criminalidade.

**POLÍCIA HIGH TECH.** De uma forma geral, o britânico aceita abrir mão de sua "privacy" em troca da sofisticada parafernália tecnológica do governo e seus serviços secretos - a mesma parafernália, vale sublinhar, que está de olho em todos os seus movimentos. No Reino Unido, foi criada a *National High Tech Crime Unit (NHTCU)*, um esquadrão que reúne 40 policiais especializados em tecnologia. Além disso, o governo investiu cerca de US\$ 37 milhões para



#### **Olhar onipresente.**

O filme 2001: Uma Odisseia no Espaço, o computador HAL 9000 usa seu olho eletrônico para ler lábios e decifrar conversas sigilosas

treinar policiais em todo o reino a investigar crimes via Internet.

Esses "cybercops" britânicos, assim como aqueles da Web Police, uma agência internacional, criam sites e softwares, participam de chat-rooms e interceptam e-mails com um único fim: prender terroristas, pedófilos e aqueles responsáveis por fraudes.

Para se ter uma idéia da enormidade de certas operações, a polícia de Palermo, na Sicília, desvendou, através de uma rede global de empresas e bancos, uma tentativa da Máfia de lavar US\$ 450 milhões comprando ações na Internet.

Mas, apesar dos esforços de governos, o índice global de criminalidade on-line sobe em perfeita sintonia com o crescente número de usuários da Internet.

Segundo a Web Police, em 1993, foram reportados 640 casos fraudulentos na Internet. Cinco anos mais tarde, o número pulou para 47 mil ofensas. De acordo com dados compilados pelo National Criminal Intelligence Service, uma organização que combate o crime no Reino Unido, 47% de todos os casos de fraude registrados na União Européia pela Visa envolveram, em 1999, transações na Internet. No entanto, apenas 1% do dinheiro que a Visa movimenta na Europa passa pela Internet.

Sites como Net-Enforce, concebido na Universidade de Glasgow, promovem o intercâmbio de informações referentes ao monitoramento de grupos internacionais de pedófilos.

Graças a parcerias como essa, foi desmantelado o Wonderland Club, um grupo de internautas pedófilos com ramificações em vários países, cujos membros transmitiam, ao vivo, cenas de sexo explícito com menores. A polícia, contudo, ainda está tentando descobrir a identidade de 1.200 vítimas.

O Big Brother também tem interesses comerciais. Muitas vezes, sem saber, a maioria da população européia e americana troca sua privacidade por alguns pontos obtidos através de cartões de relacionamento de supermercados e lojas. É com base nesses bancos de dados que os supermercados enviam aos seus clientes promoções de acordo com seus perfis.

**SEM SAÍDA.** Empresas especializadas no comércio de informações proliferam. Nutrem-se de questionários, de vários sites com capacidade de lançar nos computadores que os visitam cookies, esses pequenos softwares que rastream os mínimos movimentos do Internauta. E há várias outras maneiras de se perder a privacidade.

Bancos estão a par de sua trajetória financeira e a companhia telefônica sabe para quem você telefona e quanto tempo você fala. Você assiste à televisão? Os canais sabem quais são os seus programas prediletos e quanto tempo você passa diante do televisor (essa prática é possível apenas com as televisões digitais, uma tecnologia ainda não disponível no Brasil, mas que, no Reino Unido, já aquece os debates sobre o direito à privacidade).

Em resumo, você deixa pegadas eletrônicas o tempo todo. Seu perfil, por tabela, fica mais rico a cada dia que passa. E você não sabe quem tem acesso a ele.

Nestes dias globalizantes, de competição ainda mais acirrada, informação significa poder comercial. Portanto, a corrida das empresas por uma relação privilegiada com você, consumidor, para estabelecer o famoso "one-to-one", ganhou dimensões grotescas.

**INTIMIDADE FORÇADA.** Os telefones das casas inglesas são bombardeados diariamente: companhias de seguros dizem que você está pagando muito pelo seguro de sua residência, ou do automóvel; novas empresas telefônicas propõem preços inferiores àqueles da British Telecom, a qual, eles sabem, é a sua companhia telefônica.

Uma senhora liga da Mother Care, uma loja para bebês, para anunciar que sua filha está para completar 1 ano - e, por uma dessas agradáveis coincidências, eles têm uma nova coleção para bebês de 1 ano.

Torrentes de informações estão disponíveis a governos e empresas. A Acxiom Corporation, no Arkansas (EUA) compilou dados de nada mais, nada menos, que 95% das moradias americanas. Na França, a cadeia de supermercados Carrefour conta, graças ao seu cartão Pass, com um banco de dados de 3 milhões de clientes. São 21 milhões mundo afora. Por sua vez, a American Express dispõe de detalhes sobre 46 milhões de indivíduos.

Quando a Boo.com, uma marca de roupas européia que vendia on-line, faliu, ela vendeu o banco de dados com seus 350 mil clientes para a Fashionmall.com, um portal americano de confecção. A Boo.com, diga-se, havia dado sua palavra de que terceiros jamais deitariam os olhos sobre o seu banco de dados.

Cidadãos inquietos com a perda da privacidade não podem pedir ajuda nem mesmo aos governos considerados mais "humanistas", já que estes também não sabem lidar com as cada vez mais errantes - e por tabela ainda mais poderosas - multinacionais.

Além disso, até os mais críticos seres da oposição acabam, uma vez no governo, seduzidos pelo Big Brother. Ou melhor, passam a encarnar o Big Brother. Veja como agiram, uma vez no poder, o atual premier Tony Blair e Peter Mandelson, seu ex-ministro sem pasta e da Irlanda do Norte.

Quando a imprensa revelou que o MI-5 grampeava os seus telefones e os observava de perto nos tempos de oposição trabalhista, eles não expressaram sequer uma reação. Se nem Blair fala em reformas dos sistemas de vigilância e, por tabela, acaba dando-lhe seu tácito apoio, quem poderá fazer algo?

**REAÇÃO.** Mas o europeu tem maneiras de tentar se defender. Por exemplo, ele pode, através do "Data Protection Act", em vigor na UE desde 1998, pedir a qualquer organização, comercial ou do governo, toda a informação que ela tem sobre ele, pessoa física.

Cada país da UE tem seu Comissário de Privacidade, o qual defende aqueles cujos direitos foram violados. Mais: a UE proíbe a exportação de bancos de dados sobre os seus cidadãos para países onde a legislação não seja semelhante à europeia. A diretriz da UE prevê, ainda, que provedores de Internet só podem arquivar dados sobre seus clientes com o propósito de enviar-lhes contas; e devem obliterar qualquer documentação que os identifique o quanto antes possível.

Bryan Appleyard, repórter investigativo do semanário londrino The Sunday Times, alerta: "O governo britânico tem a infra-estrutura para estabelecer uma ditadura da vigilância em um prazo de 24 horas. O mais provável é que isso não aconteça, mas nunca se sabe".

Os mais céticos não vêem com bons olhos as negociações sobre detalhes técnicos e financeiros em torno da instalação de caixas-pretas que direcionarão todo o tráfego na Internet (que passa por provedores) para os serviços de segurança. O processo não foi concluído devido, consta, a um mar de cálculos errados.

**SEGURANÇA OU TIRANIA?** No entanto, as caixas-pretas poderão ser uma gota no oceano quando comparadas a dois outros projetos propostos pelo NCIS: um enorme depósito que armazenaria informações obtidas sobre todos os britânicos (chamadas por telefones fixos, e-mail, atividades na Internet) por sete anos; toda a trajetória de celulares e, por tabela, de seus donos, durante o mesmo período (os serviços secretos sabem onde você está mesmo quando o seu celular estiver desligado) também seria arquivada. Appleyard argumenta que os britânicos têm menos temores constitucionais e políticos de invasão de privacidade, porque, aqui, ao contrário de outros países europeus, jamais houve um sistema totalitário comparável ao de Hitler ou Stalin.

O combate ao crime, como já foi dito, justifica a falta de privacidade. E assume-se que o Big Brother seja um bondoso senhor de barbas brancas. Mas a questão que se impõe é esta: até que ponto o governo e as empresas têm o direito de vasculhar os detalhes da vida dos cidadãos? Será que - supondo a inocência de alguém - o Big Brother tem o direito de ler os seus e-mails e estudar o seu histórico médico?

Há quem argumente que a obsessão com privacidade é uma maneira anárquica e anti-social de raciocinar. Deveríamos é nos preocupar com o bem da comunidade global - e não com o indivíduo.

Simon Davies, da Privacy International, retruca que a invasão de privacidade é um prelúdio para a tirania. O círculo é vicioso. Mas, a julgar pela maneira como caminha a humanidade, o mercado será o vencedor. No momento, podemos apenas especular se dentro de 10 ou 20 anos haverá algum resquício de privacidade a proteger.



**Pesadelo.**

O que fariam ditadores como Stalin e Hitler com os recursos de hoje