

LIVRO DIDÁTICO X LÍNGUA EM USO: o silêncio do indivíduo fechado à construção de sentido

Maria Fernanda Merlino Domenes - Uni-FACEF

Orientadora: Profa. Ms. Ana Lúcia Furquim Campos Toscano - Uni-FACEF

1 Gêneros do discurso

O ensino de Língua Portuguesa tradicional é desarticulado do conceito de gênero do discurso. A gramática é entendida como o resultado de um processo previamente analisado e definido por suas regras e classificações, como o produto final do que se poderia extrair ou entender por Língua Portuguesa.

Tal postura de ensino normativo, tão presente e forte nos livros didáticos, não exige do aluno nenhuma reflexão sobre a língua e nem oferece a oportunidade de retirar dela todos os seus sentidos e suas possibilidades de uso, de acordo com o objetivo e a situação discursiva. Essa perspectiva não retrata a relação dialógica que nos gêneros discursivos existe e, determinado um estilo, traz sentidos, significados. A ênfase no produto fecha as possibilidades de alcance e sentidos da língua e é, na contramão dessa perspectiva, que aparece o ensino de Língua Portuguesa aliado aos gêneros do discurso. Bakhtin (2003, p.262) afirma que:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pelas especificidades de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso.

O estudo de uma língua, na perspectiva bakhtiniana, está estreitamente ligado à vida, pois é por meio das relações comunicativas diárias que o homem relaciona-se e posiciona-se frente a questionamentos e situações que se interpõem ao longo de sua vida. O que ocorre no ensino de Língua Portuguesa tradicional é um afastamento dessas duas constantes que dentro do estudo dos gêneros são indissociáveis: língua e vida. Desse modo, há uma redução da potencialidade e funcionalidade da língua para o homem. Compreender a riqueza dessa relação é essencial para a construção de uma proposta de ensino que mostre ao aluno a importância de estudar a língua e sua utilização nas diversas esferas da atividade humana. Acerca dessa relação, Bakhtin (2003, p. 265) afirma que:

O desconhecimento da natureza do enunciado e a relação diferente com as peculiaridades das diversidades de gênero do discurso em qualquer campo da investigação lingüística redundam em formalismo e em uma abstração exagerada, deformam a historicidade da investigação, debilitam as relações da língua com a vida. Ora, a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua.

Não se estuda a língua por ela mesma, mas como um ser vivo que se constrói dia-a-dia. Essa atividade da língua é reflexo do dinamismo da vida e os gêneros do discurso, produzidos em uma esfera social, também absorvem mudanças. A língua não só reflete o real, pois através dela é possível retratar as transformações do próprio viver do homem, mas também refrata a realidade, na medida em que abre espaço para que outras manifestações da linguagem aconteçam a cada novo contexto, renovando-se e evoluindo conforme a necessidade do homem:

[...] as relações sociais evoluem (em função das infra-estruturas), depois a comunicação e a interação verbais evoluem no quadro das relações sociais, as formas dos atos de fala evoluem em consequência da interação verbal, e o processo de evolução reflete-se, enfim, na mudança das formas da língua. (BAKHTIN, 2002, p. 124)

Assim são os gêneros do discurso, pois há neles espaço para o novo, para a renovação. Como um termômetro da interatividade das relações e das transformações que acontecem, os gêneros perpassam as diferentes esferas da atividade humana; e o contexto sócio-histórico-cultural e suas transformações

refletem de maneira direta no modo como lidamos com a língua e, conseqüentemente, com os gêneros: “Os gêneros discursivos refletem de modo mais imediato, preciso e flexível todas as mudanças que transcorrem na vida social” (BAKHTIN, 2002, p. 268). Se os gêneros são “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, p.262, 2003) pode-se dizer, então, já que não há fronteiras rígidas, que neles subsiste a dialética da estabilidade e da instabilidade, da reafirmação e do novo uma vez que de um gênero é possível derivar muitos outros.

A heterogeneidade dos gêneros discursivos demonstra sua inesgotável riqueza, pois também são imensuráveis as diversas facetas da atividade humana que se renovam à medida que ganha complexidade o seu contexto. Para Bakhtin, a pluralidade funcional dos gêneros não torna impossível seu estudo, uma vez que, embora diferentes, possuem uma natureza lingüística comum. Assim, ele divide os gêneros em dois grupos que, essencialmente distintos, estão em constante diálogo. Os gêneros primários são mais simples e nascem de situações cotidianas, como a fala espontânea. Os gêneros secundários, por sua vez, surgem a partir de contextos mais complexos e elaborados, como os científicos. Por ter um processo de formação dinâmico, os gêneros primários podem ser revisitados e reelaborados e, enfim, passar a integrar uma esfera complexa. A respeito dessa relação, Machado (*apud* BRAIT, 2005, p. 155) afirma que:

Os gêneros secundários – tais como romances, gêneros jornalísticos, ensaios filosóficos – são formações complexas porque são elaborações da comunicação cultural organizada em sistemas específicos como a ciência, a arte, a política. Isso não quer dizer que eles sejam refratários aos gêneros primários: nada impede, portanto, que uma forma do mundo cotidiano possa entrar para a esfera da ciência, da arte, da filosofia, por exemplo. Em contatos como esses, ambas as esferas se modificam e se complementam.

Estilo

No senso comum, a concepção de estilo é restrita ao campo da literatura em que as peculiaridades e o modo como se usa os recursos lingüísticos caracterizam o fazer literário de um autor. Há também, ainda dentro desse olhar restrito de estilo, momentos menos propícios para o despontar dessa individualidade, são textos padronizados norteados pelas formalidades burocráticas.

Fato é que essa visão é limitadora. Interessa-nos mostrar um viés mais amplo e profundo da estilística, à luz da teoria bakhtiniana, que concebe o estilo na relação com o outro, atrelado aos gêneros do discurso. Brait (2005, p. 80) afirma que:

[...] *estilo* se apresenta como um dos conceitos centrais para se perceber, a contrapelo, o que significa, no conjunto das reflexões bakhtinianas, dialogismo, ou seja, esse elemento constitutivo da linguagem, esse princípio que rege a produção e a compreensão dos sentidos, essa fronteira em que eu/outro se interdefinem, se interpenetram, sem se fundirem ou se confundirem.

A gramaticalização do estilo faz com que os gêneros percam sua essência comunicativa para tornar-se algo abstrato, privado de sentido e alheio às marcas dialógicas presentes nos enunciados:

A estilística deve basear-se não apenas e nem tanto na lingüística quanto na metalingüística, que estuda a palavra não no sistema da língua e nem num “texto” tirado da comunicação dialógica, mas precisamente no campo propriamente dito da comunicação dialógica, ou seja, no campo da vida autêntica da palavra. A palavra não é um objeto, mas um meio constantemente ativo, constantemente mutável da comunicação dialógica. Ela nunca basta a uma consciência, a uma voz. (BAKHTIN *apud* BRAIT, p.81, 2005)

Compreender estilo leva-nos a refletir o porquê das escolhas lingüísticas, com que intenções foram eleitas, pois o estilo cria efeitos de sentido que devem ser apreendidos quando analisamos um enunciado, já que o significado que esse enunciado traz não foi construído de forma aleatória, mas foi, antes, arquitetado para validar a intenção do enunciador: “A análise estilística, que abrange todos os aspectos do estilo, só é possível como análise de um enunciado *pleno* e só naquela cadeia da comunicação discursiva da qual esse enunciado é um elo inseparável”. (BAKHTIN, 2003, p. 306)

Se estilo é um elemento constitutivo dos gêneros do discurso, quando há mudança de estilo há, portanto, mudança de gênero. Daí a relevância para o aluno de um ensino pautado no desvelar dos gêneros do discurso e, conseqüentemente, no domínio de vários estilos, pois é importante que se permita conhecer as diferentes possibilidades de sentidos que a escolha por um estilo ou outro produz, refletir sobre seus significados e finalidades para que o aluno saiba também se posicionar nesse universo plurissignificativo que é a vida e da qual a língua faz

parte. Abrir espaço para os gêneros em sala de aula, suas nuances e formas de ver a língua em uso é fundamental para compreensão da relação unívoca existente entre a língua e vida:

Ela (a estilística) só considera os seguintes fatores que determinam o estilo do enunciado: o sistema da língua, o objeto do discurso e do próprio falante e a sua relação valorativa com esse objeto. [...] O falante com sua visão de mundo, os seus juízos de valor e emoções, por um lado, e o objeto de seu discurso e o sistema da língua (dos recursos lingüísticos), por outro – eis tudo o que determina o enunciado, o seu estilo e sua composição. (BAKHTIN, p.296, 2003)

2 Uma nova proposta

Com os PCN (1998), o ensino de Língua Portuguesa é repensado abrindo espaço para uma crítica sobre o ensino da gramática tradicional que, de acordo com essas novas reflexões, é “descontextualizado da metalinguagem, normalmente associado a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos lingüísticos em frases soltas” e apresentam como conteúdo “uma teoria gramatical inconsistente – uma espécie de gramática tradicional mitigada e facilitada.” (BRASIL, 1998, p.18).

Os PCN (1998) apresentam algumas novidades e aspectos interessantes, no entanto, o modo como apresentam a concepção de gênero do discurso é questionável, uma vez que o revela de maneira superficial e reducionista.

As reflexões de Mikhail Bakhtin sobre gêneros do discurso são explicitadas ao longo do texto dos PCN, no entanto, não é exposta sua autoria, como podemos verificar nesse trecho:

Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura. São caracterizados por três elementos:
 conteúdo temático: o que é ou pode tornar-se dizível por meio do gênero;
 construção composicional: estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero;
 estilo: configurações específicas das unidades de linguagem derivadas, sobretudo, da composição enunciativa do locutor; conjuntos particulares de seqüências que compõem o texto etc. (BRASIL, 1998, p. 21)

Tratados dessa forma estanque e fechada, os gêneros ganham um caráter normativo que não lhe é próprio e perdem, assim, sua essência dialógica. A

proposta de Bakhtin é a de criar uma filosofia que, amparada na linguagem, não atinge somente a área da lingüística, mas está diretamente ligada à vida, às interações: “Ora, a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); e é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua” (BAKHTIN, 2003, p.265)

Ademais, para esse filósofo, por todo discurso perpassam outros discursos que o constituem e, nesse diálogo incessante, revelam-se vozes sociais que definem valores, ideologias, conceitos:

Segundo Bakhtin, a língua, em sua totalidade concreta, viva, em seu uso real, tem a propriedade de ser dialógica. Essas relações dialógicas não se circunscrevem ao quadro estreito do diálogo face a face, que é apenas uma forma composicional, em que elas ocorrem. Ao contrário, todos os enunciados no processo de comunicação, independentemente de sua dimensão, são dialógicos. Neles, existe uma dialogização interna da palavra, que é perpassada sempre pela palavra do outro, é sempre e inevitavelmente a palavra do outro. Isso que dizer que o enunciador, para constituir um discurso, leva em conta o discurso de outrem, que está presente no seu. Por isso, todo discurso é inevitavelmente ocupado, atravessado, pelo discurso alheio. O dialogismo são as relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados. (FIORIN, 2006, p. 18,19)

Nessa perspectiva, o enunciado pode ser também entendido como lugar de conflito, de confronto, visto que reflete a vida, o pensamento humano, comportando diversas facetas por estar constantemente em interação, em transformação.

3 Livro didático

A Língua Portuguesa, assim como todas as línguas, está em constante evolução, em processo contínuo de mudança. Dessa forma, pode-se afirmar que o conhecimento nunca se esgota ou se acaba, visto que a cada nova situação discursiva surgem novos sentidos e possibilidades de uso da língua. Além do mais, como falantes estamos, porque não, produzindo conhecimento quando fazemos uso reflexivo dela.

Em outras palavras, o conhecimento é imensurável, mas, nas relações comunicativas com o outro, busca-se conhecer a língua materna e, como o homem

é um ser social, está, a todo momento, em contato com esse desvelar da língua e de seus sentidos.

Nos livros didáticos, na maioria das vezes, o enfoque é a gramática normativa, descontextualizada e distante da realidade dos falantes. É colocado de lado o estudo da língua, o seu uso e seus sentidos que se concretizam no discurso em favorecimento da gramática pela gramática, que não proporciona reflexão e é destituída de sentido.

Com as novas propostas trazidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1998) a respeito de gêneros e ensino houve uma reformulação dos livros didáticos que passaram a integrar diversos gêneros discursivos como conteúdo. Contudo, o que se vê é que, revestidos por uma nova roupagem na tentativa de provar mudanças, o enfoque ainda é normativo, deturpando, dessa forma, o caráter social e plurissignificativo dos gêneros, reduzindo-os também a aspectos formais. De acordo com Fiorin (2006, p.60),

Depois que os Parâmetros Curriculares Nacionais estabeleceram que o ensino de Português fosse feito com base nos gêneros, apareceram muitos livros didáticos que vêem o gênero como um conjunto de propriedades formais a que o texto deve obedecer. O gênero é, assim, um produto, e seu ensino tornou-se, então, normativo. Sob a aparência de uma revolução no ensino de Português está-se dentro da mesma perspectiva normativa com que se ensinava gramática.

Nos livros didáticos, em sua grande maioria, embora haja uma tentativa de se falar do texto, ainda se pensa nele apenas como um objeto formal, de mão única, fechado à construção de sentido pelo sujeito. O texto é, enfim, empregado como exercício gramatical destituído de valor, com perguntas de aspecto normativo de verificação de conteúdo que ficam na superficialidade:

E mais uma vez o que poderia ser uma oportunidade de discurso ensino/aprendizagem, um diálogo de sentido enfático de fala conjunta, de um com o outro em busca de respostas, produz-se o discurso de sala de aula que, como a pergunta didática, faz do texto um meio de estimular operações mentais e não um meio de, operando mentalmente, produzir conhecimentos. Não há perguntas prévias para se ler. Há perguntas que se fazem porque se leu. E é muito freqüente os alunos lerem primeiro as perguntas que se seguem ao texto de leitura do livro didático para encontrarem alguma razão para o

esforço que farão. Mais freqüentemente ainda, como tais perguntas podem não exigir qualquer esforço, de posse delas, o aluno passeia pelo texto e sua superfície em busca de respostas que satisfarão não a si, mas a aferição de leitura que o livro didático e professor podem vir a fazer. (GERALDI, 1997, p.170)

O discurso é uma atividade interacional e a construção de sentido não é dada somente pelo produtor dele, mas também pelo interlocutor que não é uma figura passiva no processo de comunicação. Ao contrário, o interlocutor possui suas leituras que ganha re-significação em cada novo contexto.

Os estudos de Bakhtin propõem o conhecimento da “heterogeneidade de cada tipo de texto” (BRAIT, 1997, p. 304) abrindo espaço para outras áreas da atividade humana e para construção de sentido. Em contraponto a isso, tem-se a homogeneização trazida pelo livro didático que, maquiado por uma proposta de ensino da Língua Portuguesa reflexiva e crítica pautada em textos, apresenta, no que diz respeito a exercícios de interpretação, atividades que levam, fatalmente, a uma única resposta: aquela proposta pelo autor do livro. De acordo com Grigoletto (*apud* CORACINI, 1999, p.71),

O constante controle sobre a leitura do aluno pode ser exemplificado por questões que não dão margem a que o leitor forneça outra interpretação. São perguntas precedidas por afirmações categóricas que devem ser tomadas como conteúdo inquestionável do texto, mas que, na verdade, denotam *uma* possibilidade de leitura apenas.

Não é somente na leitura e interpretação que se vê, nos livros didáticos, uma tentativa de uniformização. Há ainda nessas gramáticas pedagógicas uma linha de conduta preconceituosa, revestido de um conservadorismo velado, que consiste em combater outras variantes da língua, considerando erro sua expressão. Nota-se uma política de padronização da língua, que justifica exercícios gramaticais descontextualizados e repetitivos, e homogeneização do sujeito, ao negar-lhe a oportunidade de refletir como usuário da língua e sujeito no mundo. Vê-se, pois, que o livro didático impõe a unidade. Busca-se tornar uno o que é essencialmente heterogêneo, denso, complexo:

O sujeito individualizado, para se tornar visível e controlável, tem de se mostrar coeso, uno, claro, despido de ambigüidade ou heterogeneidade. A gramática [...]

contribui para o sucesso dessa coerção sobre o sujeito, ao procurar, e mesmo exigir, a linearidade do discurso em oposição às rupturas; a transparência e clareza na linguagem, em oposição à desordem. A determinação, em oposição à indeterminação. (GRIGOLETTO *apud* CORACINI, 1999, p. 74)

Nos livros didáticos, a gramática prescritiva é tomada como elemento central da língua. Dessa forma, tem-se a ilusão de que é possível ver sentido nela como unidades separadas e não como enunciado pleno que faz sentido num universo comunicativo, numa dimensão dialógica. Ademais, um estudo pautado exclusivamente na gramática é palavra dirigida a ninguém, portanto, não há espaço para outros elementos que corroboram com a construção de sentido na cadeia comunicativa como, por exemplo, o estilo. Se o objetivo é apenas a normatização e a classificação, se não há direcionamento não é possível que o fraseado solto e desconectado produza algum sentido para um interlocutor (que, dessa forma, torna-se um receptor passivo de informações), ou que nele se identifique um estilo que traga significado. Bakhtin não estudou o processo de formação normativo da língua concretizado nos livros didáticos, mas, para ele, a língua se constitui de processos interacionais, ela é, pois, social:

Na realidade, toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente *o produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise em relação à coletividade. A palavra é um espécie de ponta lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (BAKHTIN, 2002, p.113)

Se não há comunicação, o estudo da língua fecha-se. Assim, o desenvolvimento de um trabalho reflexivo norteado pelos gêneros do discurso é invalidado, pois se torna monológico. Segundo Machado (*apud* BRAIT, 2005, p.157),

Bakhtin afirma a importância do contexto comunicativo para a assimilação desse repertório de que se pode dispor para enunciar uma determinada mensagem. Isso porque os gêneros discursivos são formas comunicativas que não são adquiridas em manuais, mas sim nos processos interativos.

Como formas comunicativas que são, os gêneros não podem (e nem é possível) ficar contidos no que é proposto nos livros didáticos, configurados como um objeto lingüístico formal alheio a sua característica dialógica e de produção de sentidos. Aliado a isso, o estilo, elemento inerente aos gêneros, também é desconsiderado e configurado como objeto formal destituído de sentido. No entanto, a estilística proporciona ao aluno a oportunidade de circular nas diferentes esferas da atividade humana tirando-os do lugar comum para desempenhar papéis mais críticos e reflexivos, já que uma perspectiva discursiva de estilo:

[...] justamente pelo seu alcance discursivo, pode ser trabalhada em textos produzidos nas mais variadas esferas, nas diferentes atividades englobadas por essas esferas, como condição para compreender tanto a atividade em suas invariáveis quanto os sujeitos que nela atuam e que, apesar de todas as coerções, interferem, atuam estilisticamente na movimentação dessa esfera, de suas atividades, de seus gêneros. (BRAIT, 2005, p.96)

O livro didático configurado como preceito não torna ninguém produtor de conhecimento, mas, ao contrário, apenas reprodutores de uma gramática prescritiva aquém do sentido que o estudo da língua em uso aliado ao ensino dos gêneros discursivos busca produzir. Assim, o que deveria ser uma ferramenta do professor, um meio para contribuir no processo de ensino-aprendizagem, tornou-se, muitas vezes, o único material disponível, oferecendo um limitado conhecimento, além de apresentar de modo maçante, as classificações e aspectos puramente estruturais da Língua Portuguesa em detrimento de um estudo de reflexão e de operação sobre a linguagem.

Já que o professor não produz conhecimento, apenas o repassa, o que chega às suas mãos é entendido como inquestionável, aumentando o grau de dependência do professor em relação ao livro didático que se configura, então, como um detentor de verdades consagradas:

[...] o que se constata é que o livro didático constitui um elo importante na corrente do discurso da competência: é o lugar do saber definido, pronto, acabado, correto e dessa forma, fonte última (e às vezes, única) de referência.

O caráter de autoridade do livro didático encontra sua legitimidade na crença de que ele é depositário de um saber a ser decifrado, pois supõe-se que o livro didático contenha uma verdade sacramentada a ser transmitida e

compartilhada. Verdade já dada que o professor, legitimado e institucionalmente autorizado a manejar o livro didático, deve apenas reproduzir, cabendo ao aluno assimilá-la. (SOUZA *apud* CORACINI, 1999, p.27).

A voz de autoridade conferida ao livro didático dá a ele um caráter dogmático e o professor, norteado por esses princípios tidos como incontestáveis, não é chamado à reflexão, tornando-se, assim, apenas um autônomo incapaz de tecer suas próprias perspectivas a respeito do conteúdo trazido pelos livros didáticos. Segundo Britto (2004, p.253),

O livro didático, que muitas vezes é a única fonte de informação e atualização do professor, impõe-se como necessidade pragmática tanto para as políticas de educação quanto para os próprios agentes pedagógicos. No limite caricatural estão os livros didáticos cuja versão “livro do professor” traz não apenas as respostas às questões, mas a seqüência das aulas e as falas que deve dizer o professor, transformando-o num autônomo.

Tal postura sentenciosa e categórica do livro didático fere a liberdade do aluno, pois o mantém acorrentado a um mundo menos complexo e difícil, muito diferente da realidade exterior à escola em que vai se deparar com adversidades que exigirão dele conhecimento e posicionamento crítico. De acordo com Savioli (*apud* GREGOLIN; LEONEL, 1997, p.117),

Esse tipo de tirania da certeza e da verdade absoluta atinge a liberdade não apenas da autoria como também a do próprio aluno, na medida em que seu modo de pensar, seus hábitos cognitivos ficam acorrentados a fórmulas rígidas, desprovidas da modalidade necessária para compreender grande parte da realidade do mundo, da sociedade e de si mesmos. O resultado é a criação de uma postura passiva do aluno frente ao universo do conhecimento, a aceitação reverente da voz daquele que se apresenta como autoridade. É a exaltação do monólogo em vez do diálogo, a anulação da liberdade de discutir, do direito de discordar, da vantagem de duvidar, de desenvolver o olhar crítico e libertar-se da ingenuidade do olhar dogmático.

Reifica-se, pois, o conhecimento. Não há produtores de saber e o estudo da língua deixa de ser uma atividade de ação e confronto para configurar-se como prática mecanizada de raciocínio, ausente de dialogismo, e cada vez mais, distante do estudo dos gêneros discursivos e suas manifestações nas relações

comunicativas e da capacitação do sujeito para enfrentar os diferentes campos da atividade humana.

4 Análise

A fim de exemplificarmos como são propostas as atividades da gramática em análise *Curso de gramática aplicada aos textos* de Ulisses Infante, apresentamos dois enunciados retirados da gramática em questão. O primeiro compõe o capítulo do estudo dos advérbios e o segundo pertence à unidade sobre estruturas e formação de palavras (I).

Anúncio criado pela agência ALMAP/BBDO
Em jornalismo, não existe "politicamente correto". Só existe "correto".
veja
 Independente
 O maior de todos
 os jornais brasileiros
 1968-1998

Revista *Veja*, 2 set. 1998.

Prepare uma exposição oral aos seus colegas explicando a importância argumentativa dos advérbios terminados em *-mente*. Use o texto publicitário acima como ponto de partida para a sua exposição.

Figura 1

Fonte: INFANTE, 2001, p. 349

A pergunta proposta pelo autor – “Prepare uma exposição oral aos seus colegas explicando a importância argumentativa dos advérbios terminados em *-mente*” - é de caráter estrutural e não leva o aluno a refletir sobre os sentidos da língua, desconsiderando uma análise do enunciado como um todo. Embora o exercício não contribua nesta direção, espera-se que este torne o aluno apto a aplicar o conceito de advérbio e a utilizá-lo em sua própria linguagem. Porém, a atividade deixa de explorar e trabalhar os gêneros do discurso e as suas implicações sobre a construção do sentido, que enriquecem o universo do aluno e mostram a intrínseca relação que há entre língua e vida.

Dentre os gêneros do discurso, encontram-se os gêneros jornalísticos que o autor do livro didático trata como um “texto jornalístico”. Porém, diferentemente do texto, os gêneros jornalísticos possuem um conteúdo temático, um estilo e uma

construção composicional própria que os definem e que buscam atender a finalidades de diferentes atividades humanas. Assim, a temática desse anúncio publicitário, veiculado na revista *Veja*, é o jornalismo e seu compromisso com a verdade (que dizem ter...). As escolhas verbais, no jogo entre as expressões “politicamente correto” e “correto”, bem como as escolhas visuais – um alvo com um lápis, o que remete ao jornalismo – denotam o estilo escolhido para construir o sentido pretendido. Ademais, a composição *slogan* e imagem acabam por caracterizar a estrutura composicional de um anúncio publicitário.

É interessante observar que os gêneros jornalísticos dizem ter um compromisso com a verdade. Entretanto, todo discurso é permeado por diferentes ideologias, há nele um entrecruzar de diferentes vozes, de diferentes valores sociais. Assim, pergunta-se: qual a verdade? Há somente uma?

Para a revista *Veja*, a verdade é uma só: aquela que ela veicula e, portanto, o que não coincide com o que ela afirma, é mentira ou está incorreto. A imagem também ajuda na construção desse sentido mostrando um tiro certo ao alvo com um lápis vermelho, o que nos remete à própria revista que possui o *slogan* da mesma cor. Portanto, o discurso que *Veja* manifesta é o de que em outros veículos a verdade pode ser relativizada, mas não nela que é equilibrada e não tendenciosa.



Figura 2

Fonte: INFANTE, 2001, p. 156

No texto dois, como tentativa de trazer para o livro didático temáticas atuais, antes de propor a atividade, o autor faz uma breve apresentação do tema

Movimento dos Sem-Terra e dos recentes acontecimentos políticos que o envolveram para contextualizar o enunciado. Porém, o que vem em seguida como exercício trata somente de aspectos gramaticais da língua em detrimento de um uso refletido sobre a linguagem e sua penetração na vida.

Nesse texto, dialogam dois gêneros que se interpenetram para a construção de sentido: o gênero publicitário *outdoor* e os gêneros jornalísticos. O primeiro precisa chamar a atenção do leitor de forma rápida e objetiva. A brevidade do texto também é significativa já que há a necessidade de se interpelar o leitor em poucas palavras. Portanto, a escolha da revista *Veja* pela pequena frase “Primeiro, sem-terra. Agora sem razão” não foi aleatória. Mais do que apenas o entendimento do uso do hífen para formar a palavra *sem-terra* e o “sem” funcionando como preposição em *sem razão* é importante atentar-se aos efeitos de sentido que estão por trás dessa construção e sua ligação com os gêneros jornalísticos. O enunciado joga, justamente, com a polissemia advinda dessas palavras. O substantivo “sem-terra” já está cristalizado entre os falantes da língua o significado de movimento social. No entanto, “sem razão” já não é mais um substantivo composto e aponta para um outro sentido, atribuindo ao movimento, um valor pejorativo.

A escolha pelas palavras “primeiro” e “agora” também foram pensadas para alcançar o efeito de sentido desejado. “Primeiro, sem-terra” comporta dois sentidos: tanto pode conotar a idéia de um sujeito que não possui nenhuma terra, quanto pode remeter ao próprio movimento social (MST). Já a expressão “Agora sem razão” não apresenta esses dois sentidos e faz referência direta à atuação do grupo.

Os integrantes dos gêneros jornalísticos afirmam que procuram apresentar a informação sem julgamento, com imparcialidade. Porém, pela perspectiva bakhtiniana, todo enunciado constitui-se a partir de outros com o qual dialoga:

[...] todo enunciado é dialógico. Portanto, o dialogismo é o modo de funcionamento real da linguagem, é o princípio constitutivo do enunciado. Todo enunciado constitui-se a partir de outro enunciado, é uma réplica a outro enunciado. Porém, nele ouvem-se sempre, ao menos, duas vozes. Mesmo que elas não se manifestem no fio do discurso, estão aí presentes. Um enunciado é sempre heterogêneo, pois ele revela duas posições, a sua e aquela em oposição à qual ele se constrói. Ele exhibe seu direito e seu avesso. (FIORIN, 2006 p. 24)

Um enunciado está sempre permeado por uma ideologia, por valores sociais que o circundam. Assim, será que é possível uma imparcialidade absoluta? No texto de *Veja* ecoam outras vozes que dialogam com a questão do Movimento dos Sem-Terra como a reforma agrária, o socialismo, a violência, a política. Com o discurso “Primeiro, sem-terra. Agora sem razão”, *Veja* declara seu posicionamento em resposta a outras vozes sociais favoráveis ao MST. Ao designar o grupo como “sem razão”, a revista denigre a imagem do MST afirmando que sua estratégia é a “tática da bagunça”, uma vez que o Movimento invadiu o Congresso e violou as leis de estado de direito e democracia, o que também descredencia o grupo.

Ao afirmar que o “MST usa o pretexto da reforma agrária para pregar a revolução socialista”, *Veja* também deixa entrever que desaprova os meios pelos quais o Movimento utilizou para defender a sua causa e pregar seus ideais. Esse argumento é reforçado pela caracterização dos integrantes do movimento como badernistas e pela real finalidade de suas ações: a revolução socialista.

Com isso, a revista pretende conquistar a parcela da população que não admite as ações do MST e que rejeita uma mudança política, independentemente se estes leitores simpatizam com a reforma agrária. Adicionalmente, *Veja* posiciona-se contra a revolução socialista, considerando-a como um dos fatores causadores deste comportamento baderneiro.

Essas são algumas questões que poderiam ter sido levantadas pelo autor do livro didático. O trabalho com a língua, com os gêneros deve ir além do fato lingüístico, pois possui relação direta com a vida e dialoga, reafirmando ou confrontando, com diferentes vozes sociais. É desse diálogo, dessas relações sociais que o sujeito se constitui como atesta Marchezan (apud BRAIT, 2006, P. 123), ao discutir as reflexões bakhtinianas sobre dialogismo:

A palavra diálogo, ao contrário, é bem entendida, no contexto bakhtiniano, como reação do eu ao outro, como “reação da palavra à palavra de outrem”, como ponto de tensão entre o eu e o outro, entre círculos de valores, entre forças sociais. A essa perspectiva, interessa não a palavra passiva e solitária, mas a palavra na atuação complexa e heterogênea dos sujeitos sociais, vinculada a situações, a falas passadas e antecipadas.

Conclusão

O ensino de Língua Portuguesa é pautado no estudo normativo, pois as regras de funcionamento e as classificações da língua ainda ditam o seu ensino. Prova disso é o conteúdo trazido pelos livros didáticos que ainda estão vinculados a esse ensino tradicional.

Os PCN apresentam uma nova proposta, no entanto, conceituam os gêneros do discurso normatizando-os e, assim, esses perdem sua essência dialógica. As reflexões de Bakhtin ainda soam como novidade para muitos professores e, talvez, até pelo desconhecimento da heterogeneidade dos gêneros, pouco se discute sobre eles em sala de aula e nos livros didáticos. Adicionalmente, suas reflexões são mal interpretadas e os gêneros são conceituados de modo classificatório, divididos nos três elementos que o compõem, desconsiderando, assim, os valores sociais que emergem desses gêneros, as atividades humanas e a relação intrínseca entre linguagem e homem.

O ensino de língua, tratado como objeto fechado e imutável, deixa de ser uma atividade de ação e confronto para configurar-se como prática mecanizada de raciocínio, ausente de dialogismo e cada vez mais distante do estudo dos gêneros discursivos e suas manifestações nas relações comunicativas e da capacitação do sujeito para enfrentar os diferentes campos da atividade humana.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 10 ed. São Paulo: Annablume, 2002.

_____. Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

_____. Beth (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITTO, Luiz Percival Leme. *A sombra do caos: ensino de língua X tradição gramatical*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

CORACINI, Maria José (Org.) **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 1999.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

GERALDI, Wanderley. **Portos de Passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GREGOLIN, Maria do Rosário F. V.; LEONEL, Maria Célia M. **O que quer o que pode esta língua?** Araraquara: FCL – Unesp, 1997.

INFANTE, Ulisses. **Curso de gramática aplicada aos textos**. São Paulo: Scipione, 2001.