

### 3 FORMAS DE TRABALHAR A GRAMÁTICA A PARTIR DO GÊNERO

#### 3 WAYS TO WORK GRAMMAR FROM THE GENRE

Alex Caldas Simões<sup>1</sup>  
Mestre em Letras  
Universidade Federal de Viçosa  
(alex.simoes@ifes.edu.br)

**RESUMO:** Apresentaremos em nossa exposição o percurso histórico da disciplina de língua portuguesa que nos encaminhou para o trabalho conjunto com a gramática e o gênero. Em seguida evidenciaremos 3 formas de ensinar a gramática a partir do gênero (biografia, propaganda e editorial de moda). Procuramos na proposta construída articular leitura, escrita e análise linguística em uma perspectiva funcional de estudos da língua.

**Palavras-chave:** Ensino. Gramática. Gênero discursivo. Funcionalismo.

**ABSTRACT:** In this paper, we will present the historical background of the course of Portuguese language that it guided us to combine grammar and gender. Next, we will substantiate 3(three) ways of teaching grammar from the genre (biography, advertising and fashion editorial). We aimed in the purpose to articulate reading, writing and linguistic analysis in a functional perspective of language studies.

**Keywords:** Teaching. Grammar. Discursive genre. Functionalism.

#### Introdução

Hoje já está mais claro para os professores de língua materna que o objeto de ensino de língua portuguesa é o texto, em suas variedades (se culta ou padrão) e modalidades (se oral ou escrita) (ROJO & CORDEIRO, 2004; BEZERRA, 2010). O texto deve ser instrumentalizado nas aulas de língua portuguesa por meio de algum gênero discursivo, visão disseminada no Brasil a partir da década de 1990 (SOARES, 2009). Esta é a orientação atual dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino de língua portuguesa (BRASIL, 1998). A partir dessas orientações, ensinar português é desenvolver a competência discursiva dos alunos (BRASIL, 1998); é capacitar os alunos para lidar com as diferentes linguagens (DELL' ISOLA, 2007); é possibilitar o amadurecimento e a ampliação do domínio das práticas orais de linguagem (que eles já possuem) e garantir-lhes o domínio das práticas de escrita (FARACO, 2010); é considerar, portanto, que o trabalho em sala de aula deve focalizar as práticas de linguagem, o que fazemos com a língua em uso – leitura, escrita e

---

<sup>1</sup> Doutorando em Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES, campus Venda Nova do Imigrante).

análise linguística. O texto passa a ser unidade de ensino (SANTOS; RICHE; TEIXEIRA, 2012) e o gênero núcleo do ensino de língua portuguesa (DELL' ISOLA, 2007).

Apesar dessas orientações, os professores, de forma geral, ainda não tem conseguido trabalhar muito bem o texto em sala de aula. Há muitas dúvidas. Não se sabe muito bem como ensinar tendo como base os gêneros do discurso (SOARES, 2009), não se sabe como ensinar gramática a partir do gênero, e muito menos como ensinar as práticas de linguagem de forma integrada (SANTOS; RICHE; TEIXEIRA, 2012).

Em nossa exposição, visando encaminhar estas questões, apresentaremos 3 formas de ensinar a gramática a partir dos gêneros do discurso. Na primeira parte de nossa pesquisa apresentaremos o percurso histórico da disciplina de língua portuguesa que nos encaminhou hoje para o trabalho com os gêneros do discurso e as práticas de linguagem. Na segunda parte, apresentaremos nossa proposta pedagógica que articula leitura, escrita e análise linguística para o trabalho com a gramática a partir dos gêneros do discurso. Por fim, apresentaremos nossas considerações finais sobre o assunto.

### **Da gramática ao gênero**

Falar sobre o ensino de língua portuguesa é falar da trajetória histórica de constituição de uma disciplina, que só veio integrar o currículo das escolas ao final do império, nas últimas décadas do século XIX (TOSI, 2003; BEZERRA, 2010; SOARES, 2004). A disciplina não se constituiu antes por várias razões, dentre elas podemos citar: (a) no período colonial existiam três línguas vigentes, a geral, a tupi-guarani e o latim, sendo que a língua portuguesa não era prioridade de ensino; (b) poucos eram os letrados na época colonial e quem estudava procurava o latim, língua de prestígio na época; (c) a comunicação do dia-a-dia se dava por meio da língua geral – aquela sistematizada pelos jesuítas para o trato com os indígenas – e não pela língua portuguesa; (d) o estudo de língua portuguesa não se sustentava como disciplina, pois a primeira gramática só foi editada em 1536 (TOSI, 2003).

Nesse período, o português não reunia condições de figurar uma disciplina curricular; não havia uma área de conhecimento constituída com tradição e a insipiente sociedade brasileira usava a língua portuguesa somente no intercuro

verbal e precariamente na escrita (SOARES, 2004). Esses fatores, portanto, retardaram a constituição do português como uma disciplina curricular.

Foi o Marquês de Pombal, nos anos 50 do século XVIII, que, por decreto, tornou obrigatório o uso da língua portuguesa (SOARES, 2004). Depois da reforma do Marquês de Pombal (e até o final do século XIX) os estudos da língua portuguesa se tornaram componentes curriculares das disciplinas de gramática latina – que via a língua portuguesa como um instrumento para aprender a gramática do latim, que até esse momento “era ensinada falando-se e lendo-se latim” (SOARES, 2004, p. 162) – e de retórica, que se manteve do século XVI ao século XIX (SOARES, 2004).

Com a perda de espaço da gramática latina no ensino mundial, “[s]ocialmente o latim foi perdendo valor, culminando com a extinção curricular no século XX e a língua portuguesa tornou-se autônoma” (TOSI, 2003, p. 212).

Em 1837, depois de criado o Colégio Pedro II – escola modelo e padrão para o ensino secundário no Brasil –, Dom Pedro II, decretou que o ensino de língua portuguesa ficasse locado nas disciplinas de retórica e de poética (SOARES, 2004). Um ano depois, em 1838, o estudo de língua portuguesa foi direcionado, de forma principal, para o estudo da gramática de língua portuguesa, que se tornou “objeto de estudo” (SOARES, 2004, p. 163). Professores do Colégio Pedro II eram os principais autores das gramáticas de língua portuguesa, destacando-se João Ribeiro, autor da renomada **Gramática Portuguesa**, “manual que perdurou no ensino nas primeiras décadas do século XX” (SOARES, 2004, p. 164).

Ao final do império as disciplinas de retórica, poética e gramática foram fundidas em uma única, denominada Português – que manteve os mesmos conteúdos e objetivos das três disciplinas que lhe formaram. Essa realidade perdurou “até os anos 40 do século XX” (SOARES, 2004, p. 164). Dessa forma, nesse período, a disciplina “Português” continuava a analisar os textos de autores clássicos, enquanto as disciplinas de retórica e poética – sob nova roupagem – passaram a se preocupar com a estilística (SOARES, 2004). Até as cinco primeiras décadas do século XX, os livros de gramática e as coletâneas de textos de autores clássicos e renomados (as antologias) eram os dois principais manuais didáticos do professor de português (SOARES, 2004).

Porém, “é a partir de 1950 que começa a ocorrer uma real modificação no conteúdo da disciplina de Português” (TOSI, 2003, p. 213).

Até por volta de 1950 estudava-se o português por meio de manuais de gramática (BEZERRA, 2010). Nessa época, os professores e os alunos eram de elevada classe social e se comunicavam conforme as normas prescritas nos manuais de ensino. Dessa forma, não havia muitas diferenças entre a linguagem do aluno e a ensinada pela escola. O livro **Português para o ginásio** (1950), autorizado pela portaria MEC de 1942, por exemplo, exemplifica o ensino da época. O livro se organiza por meio de antologias poéticas. Enfatizava-se o trabalho com a gramática normativa, com exercícios de classificação e memorização em frases soltas. Em Júnior (1950), percebemos que a língua é vista como sendo um sistema, código ou estrutura acabada que independe do contexto de produção discursiva para significar. As propostas de escrita se dão ali sem uma orientação aparente, como se a escrita fosse um produto criativo do autor, como exemplificado nas propostas de redação descritas somente com as frases “Carta ao padrinho desejando-lhe ‘Bom Natal’” (JÚNIOR, 1950, p. 12), “Minha Mãe” (JÚNIOR, 1950, p. 14), ou ainda “Primeiro dia de aula” (JÚNIOR, 1950, p. 17). As propostas de produção de textos da época surgiam ainda como uma espécie de “composição livre, de uma composição vista à gravura, de trechos narrativos ou ainda de cartas” (MARCUSCHI, 2010, p. 67). Ao que parece, assim como também observamos em Júnior (1950), a redação não era matéria ensinada, mas era cobrada pelos professores (MARCUSCHI, 2010).

Nos anos 1950, a gramática e o texto ocupavam um lugar de destaque nos manuais didáticos, o que é visível em Júnior (1950). Iniciava-se os manuais pela gramática e ao final do mesmo se encontravam os textos (TOSI, 2003).

De forma geral, na década de 1960 a realidade de ensino permaneceu a mesma. Vale destacar a presença de alguns poucos livros direcionados para o estudo do latim e da linguística histórica.

Na **Gramática Histórica** (1969) havia a preocupação, por parte de alguns estudiosos tradicionalistas, de não se abandonar o ensino de latim nas escolas. No livro, apresentava-se a história de constituição do latim e da língua, além de enfatizar a fonética e a morfologia histórica da língua portuguesa. O conceito de língua adotado era o mesmo que perdurou na década de 50, a língua é um código que independe do contexto de produção discursiva para significar. As questões de leitura eram essencialmente de decodificação do texto e, portanto, focalizavam informações na superfície textual.

Nos anos 1960, o livro foi dividido em unidades onde se misturavam gramática e texto. “Entretanto, a fusão talvez seja uma denominação inadequada que realmente ocorreu: a Gramática teve primazia sobre os textos nos anos 1950 e 1960” (TOSI, 2003, p. 214).

Na década de 1970, a lei 5.692 de Agosto de 1971 instituiu no Brasil a disciplina de “Comunicação e Expressão” para o trabalho com a língua portuguesa, além de trocar as designações de “Ginásio e Científico” para “Primeiro Grau e Segundo Grau” (BEZERRA, 2010). Nesse momento, a língua passou a ser vista como um “instrumento de comunicação” (BEZERRA, 2010, p. 47), meio para a transmissão de mensagens. O livro **Comunicação em Língua Portuguesa** (1974) descreve essa realidade.

Na década de 1970, observamos o predomínio das teorias da comunicação no ensino. Há ênfase no ensino do sistema de comunicação da língua, que enfatizava a mensagem em sua produção e recepção. Acreditava-se que ensinar o sistema de comunicação da língua iria facilitar a comunicação e evitar os ruídos e a incompreensão de mensagens.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), ao final dos anos 1970 e início dos anos 1980, a disciplina de língua portuguesa sofreu inúmeras mudanças realizadas pela intervenção militar no governo. Além das mudanças já descritas, podemos dizer ainda que nesse período a teoria de comunicação de Jakobson predominava no ensino. Havia ênfase no trabalho com o emissor, receptor, mensagem e código; minimiza-se o trabalho com a gramática (TOSI, 2003). O aluno era convidado diversas vezes a significar códigos verbais e não-verbais e a depreender o sentido de textos diversos.

Há uma sutil ênfase no trabalho com mensagens faladas, escritas, lidas e ouvidas. As várias linguagens são analisadas em sala, tais como a palavra, o desenho, o símbolo, a expressão facial e a mímica. Os textos de leitura são literários e não literários, tais como os humorísticos, quadrinhos e textos do domínio jornalístico. Ensinar português no período militar era “ensinar comunicação” (SOARES; RODRIGUES, 1974, p. 139) e ensinar comunicação significava ensinar os conceitos básicos da teoria da comunicação, ensinar o aluno “a expressar com eficiência mensagens (falar e escrever)” (SOARES; RODRIGUES, 1974, p. 143) e a “receber com eficiência mensagens (ouvir, ler)” (SOARES; RODRIGUES, 1974, p. 143). Nesse

período, a língua passou a ser vista como um instrumento de desenvolvimento do país (TOSI, 2003).

Os autores de **Comunicação em Língua Portuguesa** (1974), nas orientações aos professores da 7ª série do 1º Grau, concluem que se aprende a língua portuguesa usando-a e não falando sobre ela. “Saber teoria gramatical – sintaxe, morfologia – não significa saber se comunicar bem” (SOARES; RODRIGUES, 1974, p. 146).

Cabe dizer ainda que durante meados da década de 1970 os gêneros escolares (narração, descrição e dissertação), que já estavam presentes em outras épocas, se consolidaram nas práticas de produção de textos do período (MARCUSCHI, 2010).

Quanto ao ensino de gramática, podemos dizer que, em meados de 1960 e fins de 1970, ensinava-se a gramática pela gramática; “[s]upunha-se que, com a memorização de regras esparsas, o aluno ia incorporá-las e aplicá-las em situações concretas de uso.” (SAVIOLI, 2014, p. 136). Isso de fato não ocorria, o que levou o período a ser classificado como o momento mais inexpressivo do ensino de gramática (SAVIOLI, 2014). Nesse período, aprender uma língua era aprender a descrevê-la em suas prescrições; não havia espaço para a variação linguística (SAVIOLI, 2014). Nas avaliações exigia-se do aluno a análise gramatical estudada em sala, a “mera descrição feita com nomenclatura especializada e de trechos [de frases descontextualizadas] para corrigir” (SAVIOLI, 2014, p. 137).

Na década de 1980, a disciplina de Comunicação e Expressão volta gradativamente a se chamar **Português**; há na academia o surgimento das teorias linguísticas; e uma maior diversidade de textos na escola, em especial os jornalísticos, textos atuais e mais próximos do aluno (BEZERRA, 2010). É nessa época, ainda na década de 1980, que a expressão “fazer redação” foi substituída pela expressão “produzir textos”, onde o processo de produção do texto – sua organização textual – estava em evidência (MARCUSCHI, 2010), em especial suas grandes organizações hierárquicas “começo, meio e fim” (MARCUSCHI, 2010, p. 75). Apesar disso, o texto produzido – se narração, descrição ou dissertação – parecia ter fim apenas em si mesmo, aparentemente sem qualquer ação social a realizar, além do ensino daquele formato de texto que não existia fora da escola.

Em 1988, em obediência ao artigo 206 da Constituição Federal, é organizado junto ao Ministério da Educação “um currículo mínimo organizador do ensino e integrador da nação brasileira” (TOSI, 2003, p. 216) – os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que vão ser publicados somente entre 1997 e 1998.

Na década de 1990, os meios de comunicação se ampliam, novas linguagens são levadas para sala de aula, tais como o cinema, a televisão, a publicidade e a informática; o texto jornalístico continua em evidência na sala de aula (BEZERRA, 2010).

Cabe dizer sobre o ensino de gramática da época, entre o início da década de 1980 e fins de 1990, que as pesquisas linguísticas no Brasil impulsionaram consideráveis mudanças. Dentre elas podemos citar: (a) a gramática deixou de ser vista como um código de prescrições e passou a ser vista como “um conjunto de leis responsáveis pelas regularidades que garantem o funcionamento da língua” (SAVIOLI, 2014, p. 140); (b) a variação linguística deixou de ser vista como a degradação da língua, e o certo e o errado deixaram de ser uma obsessão (SAVIOLI, 2014); e (c) “o ensino do texto, ainda que mal conduzido, passou a ser preocupação dos estudos de língua” (SAVIOLI, 2014, p. 140).

É na segunda metade dos anos 1990 que os gêneros discursivos ganham espaço expressivo em sala de aula (MARCUSCHI, 2010). Vale lembrar, entretanto que no início os gêneros eram pouco explorados nas aulas, somente eram trabalhados a sua nomeação, classificação e caracterização de seus aspectos formais (vistos aqui como fixos) (MARCUSCHI, 2010). Nessa primeira fase da década de 1990 – ainda que essa compressão seja errônea diante do proposto pelos PCN – parece que a preocupação dos professores do período era trabalhar “o ensino de gêneros textuais em si e por si mesmos” (MARCUSCHI, 2010, p. 76), o que correspondia a ver o texto à margem de seu processo sociointeracional. É nesse momento que, em muitos lugares, parece que o ensino de gramática passou a ser substituído pelo ensino de gêneros, trocou-se os termos “ensinar gramática” pelo “ensinar gêneros”, como se estes fossem equivalentes. Essa é uma compreensão errônea sobre as postulações do PCN, mas parece frequente no imaginário de muitos professores do período.

No final do século XX, há a tendência de introduzir “tiras, HQ e propagandas, retiradas de jornais e revistas, para leitura e estudos gramaticais.” (BEZERRA, 2010,

p. 48). Jornais e revistas são vistos como suporte que apresentam a forma de falar do português brasileiro.

Nos anos 2000, a concepção de língua e gramática avançou e possibilitou novas mudanças no ensino de língua portuguesa. Dentre as modificações relatadas por Savioli (2014, p. 144-145), destaca-se que: (a) a gramática passou a ser vista como conjunto de regras geradoras de sentido e de efeitos de sentido; (b) a gramática passou a privilegiar não só a construção de sentidos por uma dimensão semântica, mas também pragmática; (c) na produção de textos orais e escritos foi privilegiado o conhecimento da cultura dos participantes da interlocução (não só o código da língua); (d) a língua foi vista ao mesmo tempo como um código (pois constrói significados) e como um fato social (onde cada variedade da língua desfruta de um prestígio na sociedade); e (e) a escola se responsabilizou pelo ensino da língua padrão (mas não pelos métodos antigos).

Ainda assim, em meio à diversidade de textos e às novas concepções de língua, a gramática, muitas vezes, ficou sem métodos adequados para se sustentar no ensino de língua materna. Já não era para ensinar gramática como na década de 1960-1970, mas ao mesmo tempo a escolha moderna – dos anos 2000 – preconizava o ensino da norma padrão como função da escola. Duas atitudes surgiram no período: ou se abandonava o estudo da gramática sobre a pretensa superioridade e modernidade dos gêneros; ou se ensinava a gramática como ela vinha sendo praticada nas décadas de 1960/70. O período foi marcado por muitas dúvidas sobre como ensinar gramática em uma nova perspectiva metodológica que considerasse as novas posições teóricas de língua, sujeito e texto/gênero.

Não podemos negar que algumas iniciativas didáticas foram propostas pela academia, mas por alguma razão elas não se fixaram nas escolas brasileiras. A coleção **trabalhando gêneros do discurso** coordenada por Jaqueline Peixoto Barbosa, professora e pesquisadora da PUC-SP, é um exemplo. No livro **Receita** da coleção **Trabalhando com gêneros do discurso: instruir** (2003), a autora apresenta propostas interessantes para o trabalho com os gêneros em sala de aula. O livro, assim como todos os exemplares da coleção, trabalha numa perspectiva sociointeracionista, onde o aluno é convidado a reconhecer um gênero específico diante de uma variedade de exemplares do gênero; é convidado a analisar em profundidade esse gênero; ver algumas de suas utilidades na sociedade, bem como

quem o escreve e o lê; e, por fim, o aluno é incentivado a realizar uma produção textual do gênero.

A proposta, entretanto, enfatiza muito mais as características da situação de produção do gênero do que do texto, tornando o ensino de gramática quase inexpressivo na coleção. Não há um equilíbrio entre gênero e gramática. Talvez por isso a coleção não tenha obtido maior êxito.

Foi pensando nessa problemática que resolvemos construir nossa pesquisa. Na próxima seção, portanto, iremos apresentar 3 maneiras de trabalhar a gramática a partir dos gêneros do discurso. Diferentemente das coleções de livros didáticos que citamos, procuraremos apresentar uma proposta didática que articule de forma equilibrada gramática e gênero em práticas integradas de leitura, escrita e análise linguística.

## **Maneiras de trabalhar a gramática a partir do gênero**

### **Os fundamentos teóricos da proposta: conceitos-base**

A fim de sumarizar os diferentes conceitos de língua, sujeito e texto/gênero adotados em diferentes momentos da história da disciplina de língua portuguesa, e assim definirmos a nossa posição, apresentamos a tabela abaixo (Quadro 1):

<b>Conceitos<sup>2</sup></b>	<b>Língua</b>	<b>Sujeito</b>	<b>Texto/Gênero</b>	<b>Paradigma</b>
1 – 1960-1970	Código	Pré-determinado	Produto de decodificação	Formal
2 – 1980-1990	Representação do Pensamento	Psicológico	Produto lógico do pensamento	
3 – 2000- atual	Interação	Psicossocial	Lugar de interação	Funcional

**Quadro 1 – Os diferentes conceitos de língua na história da disciplina de língua portuguesa**  
**Fonte: adaptado de Koch (2006, p. 16) e Albuquerque, Almeida e Melo (2014, on-line)**

Sendo assim, adotamos em nossa pesquisa a mais atual perspectiva para os estudos da língua (item 3 da tabela 1). Consideraremos, portanto, que a língua é uma atividade social estruturada linguisticamente, cuja função é possibilitar a interação social entre os homens. Logo a linguagem é estudada na relação com suas funções sociais (ALBUQUERQUE; ALMEIDA; MELO, 2014).

<sup>2</sup> Os marcos históricos foram sugeridos por Savioli (2014). Eles não são definitivos, mas indicam o predomínio da concepção no período.

Observar a língua sob o ponto de vista de uma perspectiva funcional (e não formal) significa dizer que a linguagem tem funções externas a cumprir e essas funções “influenciam sua organização interna” (ALBUQUERQUE; ALMEIDA; MELO, 2014, *on-line*). Nesse sentido, em nossa proposta pedagógica, nos preocupamos em construir proposições que analisassem como a forma da língua atua em seu significado e como as funções externas ao sistema linguístico influenciam na forma do texto. Não destacaremos aqui nenhuma corrente teórica em especial, por entender que o paradigma funcionalista é comum a muitas teorias. Esperamos com isso ampliar a nossa proposição em trabalhos futuros, ao adequar especificamente uma teoria funcionalista à prática pedagógica construída aqui.

Feita a exposição de nossos conceitos-base, passaremos na seção seguinte a apresentar nossa proposta pedagógica que articula gênero e gramática no ensino de língua portuguesa.

### **A construção de uma proposta pedagógica**

A presente seção apresentará nossa proposta pedagógica para o trabalho com a gramática a partir dos gêneros do discurso. Escolhemos por livre iniciativa, três gêneros: a biografia, a propaganda e o editorial de moda. Não há uma razão pré-definida para o trabalho com estes gêneros, afinal a proposta construída aqui poderia se aplicar a qualquer texto. Sendo assim, na seção 2.2.1, apresentaremos os gêneros e os exemplares escolhidos por nós para a construção de nossa proposta pedagógica. Em seguida, na seção 2.2.2, apresentaremos como trabalhamos a gramática a partir do gênero.

### **Os gêneros e os exemplares escolhidos para a proposta pedagógica**

Selecionar os gêneros do discurso para o trabalho em sala de aula, bem como os exemplares desse gênero para este trabalho na escola, é sempre uma tarefa delicada. É preciso, antes de tudo, conhecer o público das aulas de português e estar antenado nas temáticas do momento. Sugerimos, entretanto, que o gênero escolhido para o trabalho em sala de aula seja **atual** e **atualizado**, retratando personalidades e/ou pessoas da grande mídia televisiva, cinematográfica, radiofônica ou da internet. Acreditamos que escolher os exemplares do gênero com este critério irá tornar as tarefas de estudo da língua mais confortáveis para os alunos. Selecionamos três

exemplares de um mesmo gênero inscrito em um mesmo suporte/revista. Uma vez selecionado os gêneros e seus exemplares passaremos na seção seguinte à apresentação de nossa proposta pedagógica. Escolhemos três biografias da Revista Status (Lázaro Ramos, Orlando Bloom e José Loreto), duas propagandas da NEXTEL na Revista Status e três editoriais de moda publicados na revista Status.

## **Uma proposta pedagógica**

### **Parte I**

Nossa proposta inicia-se com a investigação do gênero discursivo selecionado para o trabalho em sala de aula. No caso, após ter três exemplares do gênero em mãos, seja ele biografia, propaganda ou editorial de moda, convidamos os alunos a seguir o roteiro de atividades proposto abaixo (Fig. 3). Após o roteiro, apresenta-se ao aluno uma definição – ainda que básica – dos gêneros que serão estudados. As definições podem ser retiradas do **Dicionário de gênero textuais**, publicado por Sérgio Roberto da Costa (2009), ou ainda podem ser construídas pelo professor com base em sua vivência e pesquisa com o gênero.

#### **Orientações para a pesquisa em gênero do discurso**

**Descrição da atividade:** Analise os exemplares textuais que foram disponibilizados para você. Em seguida responda 10 das 13 questões propostas abaixo. Sua resposta deve ser redigida em um único texto, composto apenas pelas respostas sem as perguntas. A formatação do texto deve seguir as indicações da ABNT e atender aos critérios de textualidade, ou seja, ser um texto inteligível, dotado de coesão e coerência.

#### QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO A SEREM RESPONDIDAS EM SEU TRABALHO:

##### **O que acontece com a linguagem em uso?**

- (1) Qual o seu propósito social (objetivo) deste texto? Afinal, por que as pessoas escrevem esse texto?
- (2) Onde esse gênero costuma circular, com que frequência e em que circunstâncias?
- (3) Que parte do texto melhor indica a realização do propósito social (objetivo) do texto? Dê exemplos.

##### **Quem participa da interação?**

- (4) Que pessoas (participantes) interagem nesse gênero? Especifique nomes e cargos.
- (5) Que função/hierarquia eles desempenham?
- (6) Quem escreve e quem lê esse tipo de texto?
- (7) Que conteúdo ou tema é descrito no texto?

##### **Como é organizada a linguagem?**

(8) O gênero pesquisado é falado ou escrito? Se escrito indique marcas de oralidade no texto, se houver.

(9) Em que suporte este gênero costuma circular? Por quê? Há possibilidade do gênero circular em outro suporte?

(10) Que tipo textual é predominante no gênero pesquisado (narrativo, descritivo, argumentativo ou injuntivo)? Por quê?

**Quais são as estruturas dos textos?**

Analisando 3 exemplares do gênero pesquisado, responda:

(11) O que sempre se repete nos três gêneros? Por quê?

(12) O que cada um tem de diferente? Por quê?

(13) Observando apenas um dos três textos. Há algo que se repete com frequência nesse texto? Por que isso ocorre?

**Figura 1 – Orientações para o trabalho com o gênero**

**Parte II**

Tendo o aluno realizado a pesquisa sobre os gêneros do discurso e redigido o seu texto em formato de trabalho escolar – que de forma ideal já foi reescrito, revisado e comentado em sala –, partimos para a análise dos exemplares dos gêneros selecionados. Sendo assim, nesse exercício procuramos que as questões de interpretação do texto tenham como resposta um conhecimento gramatical, morfossintático do texto<sup>3</sup>. Segue abaixo – em (a), (b) e (c) – as perguntas, o conhecimento gramatical acionado para responder a pergunta realizada (Fig. 4, 5 e 6) e uma resposta ideal para o exercício.

**(a) Para o gênero biografia (de Lázaro Ramos):**

<b>Com base no texto abaixo, responda as questões que se seguem:</b>	
(a) De quem se fala abaixo?	Essa questão investiga o sujeito gramatical, o sujeito real e o sujeito da enunciação.
(b) O que podemos dizer sobre essa personalidade? É homem ou mulher? Por quê? Quem está em destaque? Por quê?	Aqui investigamos a construção do gênero gramatical no português, se masculino ou feminino. Observa-se ainda o enquadramento e plano de visão e tamanho das fotos.
(c) Como a revista se refere a ele/ela? Há algum termo que especifica esse nome? Qual? Substitua esses termos por pronomes.	Nesse momento, observamos o valor sintático dos modificadores diante dos substantivos que especificam. Observamos ainda se o sintagma nominal é percebido com todos os seus constituintes e se é possível substituí-lo por um pronome pessoal adequado.

<sup>3</sup> Para maior conhecimento sobre o assunto consultar Sautchuk (2010) e Perini (2006).

(d) Que fatos e informações pertencem somente à personalidade descrita?	Para responder essa questão busque no texto os verbos de ligação (ser, estar) e indique se a característica que eles atribuem à personalidade (aspecto) possui um tempo determinado para acabar (se for o verbo ser) ou um tempo indeterminado para acabar (se for o verbo estar).
(e) Que julgamentos de valor o repórter da biografia faz sobre a personalidade em destaque?	Ao mapear os predicativos do sujeito podemos identificar o julgamento do repórter diante dos fatos noticiados.
(f) Observe as frases explicativas inseridas no texto por orações entre vírgulas. O que é explicado? Por que houve essa explicação?	Observamos aqui as orações subordinadas adjetivas restritivas ou explicativas.

**Figura 2 – Exercícios gramaticais para o trabalho com o gênero biografia**

Analisando a Fig. 4, podemos dizer que quando a questão “A” questiona **de quem se fala** estamos identificando no texto o sujeito gramatical, aquele que – pelo conceito semântico dos manuais de gramática – pratica uma ação. Dessa forma, a pergunta “A” pode ser respondida ao observarmos o título da seção da Biografia: “O cara” e “Por que ele é invejado.” Observamos os termos elípticos da primeira estrutura “[Ele é]<sup>4</sup> o cara.” E também a informação da segunda estrutura “ele é invejado.” Quando descobrimos quem é “ele” respondemos a pergunta selecionada – logo, falamos sobre “ele”, o sujeito gramatical das frases apresentadas. Quem é “ele”? Pela frase “O ator tornou-se conhecido do grande público há uma década e já soma elogiados filmes, dezenas de prêmios e um casamento com a também atriz Taís Araújo.” (STATUS, 2012a, p. 38), analisamos que o sujeito gramatical “ele” se refere ao sujeito real Lázaro Ramos (como está na foto) e ao sujeito enunciativo “o ator.”

Respondendo a pergunta “B” (Fig. 4), podemos dizer que Lázaro Ramos é gramaticamente do gênero masculino, uma vez que a frase citada a pouco apresenta “o ator” – onde o artigo definido marca o gênero gramatical masculino. Como se vê é a estrutura morfológica que indica o gênero gramatical, que por vezes é auxiliado por aspectos sintáticos (com o uso de determinantes). Vale lembrar que sexo (homem/mulher) é uma noção semântica, não gramatical (masculino/feminino).

Fica claro que a questão “B” (Fig. 4) analisa o predicado, que, por um viés semântico, indica as ações realizadas pelo sujeito, no caso “ele” (Lázaro Ramos). Como exemplo, temos os trechos em destaque em itálico: (a) “o ator [...] **soma**

<sup>4</sup> Trecho em elipse.

**elogiados filmes, [o ator soma] dezenas de prêmios e [o ator soma] um casamento com a também atriz Taís Araújo**” (STATUS, 2012a, p. 38); (b) “Lázaro Ramos conseguiu colocar seu nome na lista dos melhores do ramo” (STATUS, 2012a, p. 38); (c) “Ele foi o primeiro galã negro em papel de protagonista” (STATUS, 2012a, p. 38); (d) “A escalada profissional de Lázinho [...] foi amparada por trabalhos marcantes” (STATUS, 2012a, p. 38); dentre outros predicados do texto.

Apesar do texto falar do sujeito real Lázaro Ramos percebemos que na revista quem está em destaque não é ele, mas sua esposa Taís Araújo. A imagem focaliza ela e não ele. Isso ocorre, pois a revista STATUS – similar à revista VIP – é uma revista masculina e, hegemonicamente, tem como público determinado o homem. Nesse sentido, “ele é o cara”, pois possui Taís Araújo como mulher/objeto, é isso que faz Lázaro ser invejado por outros homens.

Na pergunta “C” (Fig. 4), analisamos os sintagmas nominais do texto e como eles se referem ao sujeito real, Lázaro Ramos. Seleccionamos em itálico alguns trechos que exemplificam a questão apontada: (a) “O ator tornou-se conhecido do grande público há uma década” (STATUS, 2012a, p. 38); (b) “O baiano agora sua para ganhar forma e viver Zé Maria”; (c) “Ele foi o primeiro galã negro em papel de protagonista” (STATUS, 2012a, p. 38); (d) “A escalada profissional de Lázinho [...] foi amparada por trabalhos marcantes.” (STATUS, 2012a, p. 38). Em seguida, cabe ao aluno pensar sobre estes termos em destaque e propor outras construções e organizações da língua/texto.

Na pergunta “D” (Fig. 4) analisamos os predicativos do sujeito e os verbos de ligação “ser” e “estar”, uma vez que eles indicam informações que pertencem somente à Lázaro Ramos. Como exemplos, temos: (a) “Ele foi o primeiro galã negro em papel de protagonista” (STATUS, 2012a, p. 38); (b) “Ele é invejado” (STATUS, 2012a, p. 38); (c) “[Ele é] o cara” (STATUS, 2012a, p. 38). Cabe dizer que a primeira frase apresenta o predicativo “o primeiro galã negro”, o que ressalta não só o núcleo do sintagma nominal “galã”, mas principalmente seu modificador “negro” – o que cria um efeito de sentido determinado para o texto. Os verbos utilizados na construção das frases acima também indicam construções de aspecto verbal, onde o verbo “ser” indica que os predicativos do sujeito são características que não possuem um tempo determinado para acabar.

Com a pergunta “E” (Fig. 4), analisamos novamente os predicativos do sujeito e percebemos que eles, na verdade, correspondem a julgamentos de valor do repórter da revista que escreveu a biografia de Lázaro Ramos. Assim selecionar os predicativos do sujeito “o primeiro galã negro”, “o cara” e “invejado” correspondem a uma visão parcial de mundo. Logo, outros autores podem pensar de forma diferente do autor da biografia. O que o repórter diz não é uma verdade universal.

Na pergunta “F” (Fig. 4), analisamos as orações subordinadas, se explicativas ou restritivas. Percebemos que na biografia há um grande número de orações subordinadas explicativas. Essas orações foram selecionadas pelo repórter da biografia a fim de explicar fatos que ele julga que não sejam de conhecimento do grande público. Como exemplo, destacamos em negrito: (a) “No Brasil, **onde o número de atores negros e famosos é pequeno, Lázaro Ramos, 33 anos**” (STATUS, 2012a, p. 38); (b) “casado com a atriz Taís Araújo, com quem tem um filho, **João Vicente, 1 ano**” (STATUS, 2012a, p. 38). Os trechos em negrito, portanto, explicam fatos que o repórter julga ser importante para o leitor da revista STATUS.

**(b) Para o gênero propaganda:**

<b>Com base no texto abaixo, responda as questões que se seguem:</b>	
(a) Que produto é ofertado?	Investiga-se o sujeito gramatical, real e enunciativo.
(b) Que características ele possui?	Ao identificar os predicativos do sujeito identificamos as características atribuídas ao sujeito.
(c) Que julgamentos de valor o publicitário faz sobre o produto?	Ao mapear os predicativos do sujeito podemos identificar o julgamento do publicitário diante do produto.
(d) O que podemos dizer sobre o sujeito do texto?	Ao identificarmos o sujeito das frases observaremos o comportamento sintático do termo. Em seguida podemos dizer por nossos conhecimentos de mundo quem é o sujeito real, o que ele faz, onde vive, etc.
(e) Que outro slogan podemos construir para o produto?	Observamos aqui os sintagmas nominais e como podemos substituí-los por termo de mesma função sintática.

**Figura 3 – Exercícios gramaticais para o trabalho com o gênero propaganda**

Na pergunta “A” (Fig. 5), analisamos o sujeito gramatical, no caso o sintagma nominal Nextel, produto ofertado pela propaganda. Com a pergunta “B” (Fig. 5), analisamos as características desse produto, apresentadas por meio dos predicativos do sujeito, como, a seguir, destacamos em negrito: (a) “Nextel é **rádio**” (STATUS, 2011b, p. 33); (b) “[Nextel é] **celular**” (STATUS, 2011b, p. 33); (c) “[Nextel é] **ilimitada**” (STATUS, 2011b, p. 33).

Na pergunta “C” (Fig. 5), percebemos os julgamentos de valor do publicitário sobre o produto ao entendermos que a escolha de um determinado predicativo do sujeito é uma escolha parcial e ela corresponde a uma visão de mundo do autor do texto. Sendo assim, dizer que Nextel é “ilimitada” é uma construção discursiva, que pode não ser vista como verdadeira por outros interlocutores.

Podemos dizer, ao responder a pergunta “D” (Fig. 5), que o sujeito do texto é o pronome pessoal “EU”, da frase “[Eu] sou Maria.” Associando o sujeito simples (e elíptico) à foto, temos que o “EU” se refere ao sujeito real Maria Gadu – conhecimento acionado por nossa vivência de mundo. Esse sujeito é marcado pelo gênero feminino, uma vez que há a presença do morfema gramatical “a” no léxico Maria. Isso não significa dizer necessariamente que o sujeito real seja do sexo feminino, pois, como há dissemos, sexo é uma construção semântica, não gramatical.

Depois de identificar o sujeito do texto, podemos atribuir-lhe qualidades ou características pela presença de predicativos do sujeito, dentre esses atributos destacamos: “[Eu] sou **feita de gente**” (STATUS, 2012c, p. 09). A propaganda apresenta as pessoas que compõem o sujeito discursivo Maria: Toni Ferreira, Doga, Milton Nascimento e Luis Felipe. Cada um desses sujeitos recebe um atributo, marcado com valor de predicativo do sujeito: conselheiro, aprendiz, ídolo e fã, e empresário, respectivamente.

Na pergunta final do questionário (“E”, Fig. 5), propomos que o aluno identifique o slogan da propaganda – “Nextel. Seu **mundo**. Agora.” (STATUS, 2011b, p. 33) – e o modifique, criando efeitos de sentido determinados. Para responder a questão é preciso identificar o núcleo do sintagma nominal (como mostramos em negrito na frase do slogan) e modificá-lo. Como exemplo, temos: “Nextel. Seu **problema**. Agora.” Vale observar que o termo substituído ocupa (e deve ocupar) sintaticamente a mesma função do termo anterior.

## (c) Para o gênero Editorial de Moda (de Gravatas e sapatos):

Com base no texto abaixo, responda as questões que se seguem:	
(a) Que item da moda é apresentado?	Investiga-se o sujeito gramatical, real e enunciativo.
(b) Que características ele possui?	Ao identificar os predicativos do sujeito identificamos as características atribuídas ao sujeito.
(c) Qual o título do texto e seu significado?	Aqui é observado a relação semântica entre o título do editorial e o sujeito gramatical. Observa-se que os títulos são frases incompletas.
(d) Há alguma outra marca/fabricante que vende esse produto e que não apareceu no texto? Como ela apareceria?	Observamos aqui os sintagmas nominais e como podemos substituí-los por termo de mesma função sintática.
(e) O que podemos dizer sobre os sujeitos reais do texto?	Aqui investigamos o predicativo do sujeito contido em frases incompletas.

Figura 4 – Exercícios gramaticais para o trabalho com o gênero editorial de moda

Na pergunta “A” (Fig. 6), temos que o sujeito gramatical é apresentado como item de moda, no caso o sujeito composto “A gravata e o sapato”, da frase “A gravata e o sapato fazem toda a diferença no visual.” (STATUS, 2012f, p. 104). Na pergunta “B” (Fig. 12), temos como características dos sujeitos os atributos marcados por léxicos com valor de predicativos do sujeito (em negrito), tais como: “[a gravata] Combo [custa] **R\$ 39,95**” (STATUS, 2012f, p. 104).

Na pergunta “C” (Fig. 6), analisamos o título do editorial de moda, “[Isto é uma] perfeita união” (STATUS, 2012f, p. 104). No título “perfeita união” tem valor de predicativo. Logo os sujeitos gramaticais do texto (gravata e sapato) adquirem este atributo, de juntos serem perfeitos.

Na pergunta “D” (Fig. 6), levamos o aluno a construir uma frase similar à da pergunta “B” (da Fig. 12), “Colombo [custa] R\$ 39,95” (STATUS, 2012f, p. 104). Sendo assim, o aluno deve identificar o sujeito (SN) e substituí-lo por um outro de igual valor. Como exemplo, temos: “CIDIZ R\$ 20,00”, ou “A loja da tia Jurema R\$ 30,00.”

Na pergunta “E” (Fig. 6), analisamos a frase “Fotos: Gustavo Arrais” (STATUS, 2012f, p. 104). Completando os termos em elipse da frase temos a seguinte estrutura “[As] fotos [são de] Gustavo Arrais”, o que nos leva a pressupor as afirmações: (a) Gustavo fez as fotos; (b) Gustavo é **fotógrafo**. O termo **fotógrafo**, então, é predicativo

do sujeito para Gustavo, logo esse é seu atributo. Aqui Gustavo corresponde ao sujeito gramatical e real das fotos.

Pode-se notar que procuramos com os exercícios de interpretação acima (Fig. 5, 6 e 7) relacionar as estruturas da língua selecionadas pelo produtor do texto aos seus significados e aos seus contextos de produção. À princípio as questões podem ser respondidas sem grandes dificuldades. Mas cabe dizer que responder essas questões é ter presente o conhecimento morfossintático de funcionamento da língua, ainda que seja internalizado e não consciente por parte do aluno. Cabe ao professor explicitar que as respostas dos alunos correspondem a um conhecimento morfossintático do uso da língua. Nesse momento, significamos para o aluno o motivo ou razão de se estudar português na escola: se apropriar dos conhecimentos de uso da língua e construir significados úteis aos projetos de dizer de cada enunciador.

Feita a exposição de nossa proposta para o trabalho com a gramática a partir dos gêneros do discurso, passaremos na próxima seção às considerações finais sobre o assunto.

### **Considerações finais**

Hoje já está mais claro para os professores de língua materna que o objeto de ensino de língua portuguesa é o texto, e este deve ser instrumentalizado nas aulas de língua portuguesa por meio de algum gênero discursivo. Esta é a orientação atual para o ensino de língua portuguesa, entretanto, nem sempre ela foi assim. A partir da promulgação dos PCN, e principalmente a partir dos anos 2000, a língua, o sujeito e o texto passaram a assumir uma perspectiva de estudo funcionalista nos estudos da linguagem, em detrimento – cada vez maior – da perspectiva anterior, a formal. Tendo como norte esta nova perspectiva de estudos da língua, apresentamos nossa proposta pedagógica que articulou o ensino de gramática com os gêneros do discurso. Construímos 3 maneiras de ensinar a gramática a partir do gênero. A primeira proposta foi com o gênero biografia, a segunda com o gênero propaganda e a terceira com o gênero editorial de moda. Cada uma das propostas procurou trabalhar de forma integrada as práticas de linguagem, leitura, escrita e análise linguística.

De forma esquemática, as propostas tiveram como base o seguinte esquema, que pode ser aplicado a outros gêneros (Fig. 7)

## Uma proposta funcional para o estudo da língua

- 1** **Selecione 3 exemplares de um mesmo gênero**
  - Busque os exemplares em seções de revista da grande mídia.
  - Privilegie personalidades do cinema, TV, rádio ou internet.
- 2** **Realize com os alunos uma pesquisa sobre as condições de produção do gênero**
  - Utilize o roteiro sugerido na seção 2.2.2.1 desse artigo.
  - Acrescente ao roteiro uma definição do gênero que investiga, ver em Costa (2009)
- 3** **Responda com os alunos questões de interpretação sobre o texto**
  - As perguntas focalizam o agente das ações do texto (o sujeito), o que se diz sobre ele (o predicado), bem como suas características (predicativo do sujeito).
  - Pode-se acrescentar perguntas sobre outros itens gramaticais, a fim de identificar seu funcionamento discursivo no texto.

**Figura 5 – Uma proposta funcional para o estudo da língua**

O esquema acima (Fig. 7) foi construído numa perspectiva funcional de uso da língua, que articula a estrutura linguística do texto aos seus usos e efeitos de sentido no contexto discursivo, e **vice-versa**. A estratégia dos exercícios gramaticais a partir do gênero é sempre buscar perguntas de interpretação do texto que tenham como resposta o funcionamento/uso morfossintático da língua no texto analisado.

Nossa proposta, portanto, pode ser aplicada a novos exemplares dos gêneros biografia, propaganda e editorial de moda, desde que estes sejam buscados em outros números da revista STATUS. Isso faz com que as perguntas já realizadas aqui possam ser mantidas em novos exemplares do gênero. A proposta construída pode ainda ser estudada em sala com novos gêneros escolhidos pelo professor e em outras revistas selecionadas por ele, desde que seguidas as orientações da Fig. 7.

Salientamos, por fim, a necessidade da construção de mais pesquisas funcionais que se articulem com o ensino de língua materna. Seguir tal perspectiva corresponde à demanda mais atual do ensino de língua portuguesa e que merece cada vez mais atenção de professores e pesquisadores.

### Referências

ALBUQUERQUE, G. de P. G; ALMEIDA, T. L. J. de; MELO, I. Fe. **Língua: código, expressão ou interação.** Disponível em: <http://linguaportuguesa.uol.com.br/linguaportuguesa/gramatica-ortografia/28/artigo210087-1.asp>. Acesso em: 14 Fev. 2014.

BARBOSA, J. P. **Receita.** Coleção trabalhando os gêneros do discurso: instruir. São Paulo: FTD, 2003.

BEZERRA, M. A. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONÍSIO, A. P; MACHADO, A. R; BEZERRA, M. A. (orgs). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: 2010. p. 39-49.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**. Ministério da Educação – MEC, 1998.

CARVALHO, D. G; NASCIMENTO, M. **Gramática histórica**. São Paulo: Ática, 1969.

COSTA, S. R. **Dicionário de gêneros textuais**. 2ed. rev. ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

DELL'ISOLA, R. L. P. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

JUNIOR, J. C. **Português para o ginásio**. 16º ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1950.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. 5ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MARCUSCHI, B. Escrevendo na escola para a vida. In: RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane Helena Rodrigues (Orgs). **Língua Portuguesa: ensino fundamental**. Vol. 19 (Coleção explorando o ensino). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 65-84.

PERINI, M. **Princípios de linguística descritiva**. São Paulo: Parábola, 2006.

ROJO, R; CORDEIRO, G. S. Gêneros orais e escritos como objeto de ensino: modos de pensar, modos de fazer. In: ROJO, R; CORDEIRO, G. S. (orgs). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 07-18.

SANTOS, L. W; RICHE, R. C; TEIXEIRA, C. S. **Análise e produção de textos**. São Paulo: Contexto, 2012.

SAUTCHUK, I. **Prática de morfossintaxe: como e porque aprender análise (morfo) sintática**. São Paulo: Manole, 2010. p. 43-71.

SAVIOLI, F. P. O percurso das gramáticas nas ações escolares. In: NEVES, M. H. de M; CASSEB-GALVÃO, V. C. **Gramáticas contemporâneas do português**. São Paulo: Parábola, 2014. p. 134-153.

SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (org). **Linguística da Norma**. 2ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

SOARES, M. Prefácio. COSTA, S. R. **Dicionário de gêneros textuais**. 2ed. rev. ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 7-9.

SOARES, M; RODRIGUES, A. **Comunicação em língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S.A, 1974.

- STATUS. **Moda**. ano 1, ed. 17, Set. 2012f, p. 104.
- STATUS. **Moda**. ano 1, ed. 18, Out. 2012e, p. 110.
- STATUS. **Moda**. ano 2, ed. 16, Ago. 2012d, p. 110.
- STATUS. **O cara** – por que ele é invejado. ano 1, Dez. 2011a, p. 46.
- STATUS. **O cara** – por que ele é invejado. ano 2, ed. 18, Out. 2012a, p. 38.
- STATUS. **O cara** – por que ele é invejado. ano 2, ed. 20, Dez. 2012b, p. 37.
- STATUS. **Propaganda Nextel**. ano 1, Dez. 2011b, p. 33.
- STATUS. **Propaganda Nextel**. ano 2, ed. 12, Abr. 2012c, p. 09.
- TOSI, M. R. **Didática Geral**: um olhar para o futuro. 3º ed. Ref. At. Campinas: Editora Alínea, 2003. p. 201-220.



Recebido em 03 de junho de 2017  
Aprovado em 20 de novembro de 2017