

UMA PROPOSTA DE ANÁLISE LINGÜÍSTICA PARA ALUNOS DE 5º ANO A PARTIR DO GÊNERO CONTO CONTEMPORÂNEO

Claudete Aparecida SIMIONI*
Terezinha da Conceição Costa HÜBES**

ABSTRACT: This article aims to present a proposition for linguistic analysis, working from the genre contemporary short stories, approached through the application of a Didactic Sequence (DS), methodological proposition based on Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004) and readapted by Costa-Hubes (AMOP, 2007 b). In the face of a socio-interactional perspective of language and understanding the discourse genres as a social need that, therefore, must be worked, we start from the methodology of Didactic Sequence as it enables a number of articulated activities around the genre, amongst which are those of linguistic analysis in a reflexive focus about the language use. It is understood, in the light of Geraldi (2004), that the text is the place of interaction and that the linguistic analysis provides the approach of issues more widely related to the textual organization. For this reason, it is intended to show that working with linguistic analysis can contribute significantly to the development of linguistic abilities related to writing and that this is possible to do in the first years of schooling.

KEY WORDS: Language; linguistic analysis; didactic sequence; textual genre.

1. Introdução

Tornou-se comum, nas últimas décadas, a crítica ao ensino de língua portuguesa nos diferentes níveis de ensino. A mídia faz questão de evidenciar situações negativas de uso da língua escrita por parte de jovens e adolescentes que prestam vestibulares ou alunos que passam pelo Sistema Nacional de Avaliação do MEC, o qual inclui desde a Provinha Brasil, destinada a alunos da alfabetização, ao ENAD (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes), que avalia o desempenho de estudantes da graduação. Concomitante a tais críticas, estão os esforços de muitos pesquisadores e educadores na tentativa de mudar esse quadro que ora é apresentado pela mídia e vivenciado em sala de aula pelos professores.

Nesse viés, é que se formou um grupo de estudos composto por alguns professores de escolas públicas municipais da região Oeste do Paraná, cujas prefeituras são associadas à AMOP (Associação dos Municípios do oeste do Paraná) e, sob a coordenação das professoras pesquisadoras Dr^a Terezinha da Conceição Costa Hübés e Dr^a Carmen Teresinha Baumgärtner, encontram-se uma vez por mês, desde 2006, para estudar e elaborar propostas de atividades, as quais são amparadas em bases teóricas do sociointeracionismo, possibilitando um trabalho com a língua a partir de situações reais de uso acreditando, assim, que ensinar diante de uma concepção de linguagem compreendida como interação entre os sujeitos, possa contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem da língua no que diz respeito tanto à produção escrita quanto à leitura e à análise linguística. Como resultado desse trabalho foram publicados três Cadernos Pedagógicos (AMOP 2007a; 2007b; COSTA-HÜBES e BAUMGARTNER, 2009) que partem da metodologia de Sequência Didática (SD) para o estudo sistematizado de determinado gênero textual.

* Mestranda em Letras; área de concentração em Linguagem e Sociedade, pela UNIOESTE- Cascavel-PR

** Professora Doutora Orientadora. Docente do Curso de Letras, Graduação e Pós-Graduação, UNIOESTE-Cascavel-PR.

É na qualidade de membros do referido grupo, que propomos aqui uma breve reflexão sobre a análise linguística e demonstraremos sua abordagem no gênero textual *conto contemporâneo*.

2. Os três “ápices” das concepções de língua e algumas consequências didático-pedagógicas

É por meio da linguagem que o homem estabelece relações com seus semelhantes, obtém informações sobre o mundo e se insere em diferentes grupos sociais, conseguindo se sobressair ou não. Tendo em vista que o processo de ensino/aprendizagem de língua portuguesa influencia diretamente na formação do sujeito, consideramos de suma importância que os educadores tenham clareza sobre a concepção de língua que subjaz suas ações pedagógicas e o reflexo que isso pode acarretar na constituição discursiva de seu educando.

Nesse aspecto, é inegável a contribuição de Mikhail Bakhtin (1895-1975) no campo das ciências humanas. Sendo ele um filósofo da linguagem, sua teoria nos orienta para que a compreendamos como fruto das relações humanas e, portanto, um processo vivo, dinâmico, histórico e ideológico.

Todavia, nem sempre a linguagem foi compreendida assim, portanto, faz-se necessário arrolarmos sobre as duas concepções antecedentes, denominadas por Bakhtin (2004) de “subjetivismo idealista” e “objetivismo abstrato”. A primeira teve como principal representante, em sua fase inicial, Wilhelm Humboldt. Nela houve a supremacia da fala, a qual era considerada o fundamento da língua e objeto de ensino. Fundamentada no princípio da razão, essa concepção filosófica considerava a língua apenas um meio de **expressar o pensamento**, utilizando-se, para isso, principalmente da fala. As pessoas eram avaliadas pelo “dom” de saber expressar-se, sendo, portanto, a língua reconhecida como uma atividade humana individual, inata que não dependia da intervenção do meio. Seu caráter sócio-histórico e ideológico não era considerado, ao contrário, a língua era vista como um produto estável e acabado, herdado hereditariamente e funcionava como se fosse um dispositivo à espera de alguém para acioná-lo. Para Koch (2001), nessa concepção a língua funcionava “[...] como representação (‘espelho’) do mundo e do pensamento [...] o homem representa para si o mundo através da linguagem e, assim sendo, a função da língua é representar (= refletir) seu pensamento e seu conhecimento de mundo” (KOCH, 2001, p. 09).

Em relação à segunda concepção, objetivismo abstrato, que teve como principal precursor Ferdinand Saussure (1857-1913), linguísta da escola de Genebra, podemos dizer que houve avanços significativos porque foi a partir de então que se iniciaram os estudos também da escrita, deixando de ser priorizada somente a fala. No entanto, a escrita foi tomada como uma representação abstrata de um objeto, ou seja, como uma simbologia. Ele considerou que o sistema linguístico era o centro organizador de todos os fatos fonéticos, gramaticais e lexicais da língua. Ao mesmo tempo, fez uma distinção entre língua e fala, colocando esses dois termos em oposição. Para ele, a língua era um sistema de valores que se opõem uns aos outros e que está depositado como produto social na mente de cada falante de uma comunidade, possuindo caráter homogêneo, padronizado, seguindo, geralmente, a mesma estrutura gramatical e, por isso, deveria ser o objeto de estudo da Linguística. Por outro lado, considerou que a fala era um ato individual e estava sujeita a fatores externos, muitos desses não linguísticos e, portanto, não passíveis de análise. Seus estudos não observaram a historicidade da língua, mas apenas um recorte dela em uma determinada época, ou seja, estudou a língua de forma sincrônica.

Devido a essa orientação filosófica, a língua passou a ser compreendida apenas como um código a serviço da comunicação. Segundo Koch, a língua era um “[...] instrumento (‘ferramenta’) de comunicação” (KOCH, 2001, p.09).

Essas duas orientações filosóficas da língua refletiram, e ainda refletem, no ensino da língua, muito embora isso não seja percebido nitidamente por parte da maioria dos professores. A primeira orientação trouxe em seu bojo as atividades prescritivas das regras gramaticais, estabelecendo apenas um critério linguístico: *certo ou errado*, ou seja, sem meio termo, sem respostas passíveis à discussão. As atividades escolares embasadas nessa perspectiva filosófica refletem uma compreensão de língua como produto acabado e estável.

Sobre a segunda orientação, Perfeito afirma que,

Em termos gramaticais, sem o abandono do ensino da gramática tradicional na prática, a concepção de linguagem como forma de comunicação focaliza o estudo dos fatos linguísticos por intermédio de exercícios estruturais morfossintáticos, na busca da internalização inconsciente de hábitos linguísticos, próprios da norma *culta*. (PERFEITO, 2007, p. 138)

Talvez a mais presenciada até hoje, essa concepção se revela em exercícios escolares de “siga o modelo” ou “complete as lacunas”, bem como, em atividades gramaticais descritivas, por meio das quais os alunos fazem análise sintática, destacando verbos, substantivos, adjetivos, complemento nominal e verbal, sujeito e predicado etc., em excertos de autores consagrados da literatura, cujo vocabulário é rebuscado e há muito não faz parte do uso dos falantes. No entanto, eram (e ainda são) tidos como bons modelos de escrita e de aprendizagem da língua.

Acreditamos que um ensino voltado para essa perspectiva provoca uma abordagem “engessada” da língua, como se ao falar ou escrever o sujeito o fizesse sempre do mesmo modo e como se esse ato não tivesse relação com o meio onde vive, com os sujeitos que interagem e com a situação de comunicação.

Contrariando a um ensino baseado na artificialidade e defendendo que a língua deve ser estudada em seu contexto social, está a terceira concepção que a concebe como fruto das interações sociais. Pautada em Bakhtin e seu Círculo, essa teoria defende que todas as atividades humanas estão vinculadas ao uso da língua. Por meio dela o homem estabelece relações com seus semelhantes e com o mundo que o cerca, atribui conceitos e deixa transparecer sua visão de mundo. Bakhtin a considera como uma “corrente evolutiva ininterrupta que sofre transformações” (BAKHTIN, 2004, p. 92). Diz ainda, que a verdadeira substância da língua é constituída pelo fenômeno social da “interação verbal”, que se realiza por meio da enunciação ou das enunciações. Para ele e seu Círculo, diferentemente da postura saussuriana, a língua não pode estar isolada, fechada, ou seja, divorciada do contexto linguístico real, pois ela é viva, dinâmica e histórica. Além disso, O filósofo a percebe como expressão das relações e lutas sociais, veiculando e sofrendo o efeito dessa luta, servindo, ao mesmo tempo, de instrumento e de material. Nesse sentido, podemos perceber que ele considera o caráter ideológico que a constitui.

Em relação ao ensino, adotar essa perspectiva de língua, significa propiciar ao aluno maior desenvolvimento cognitivo e participação ativa nas tomadas de decisões. É colocar o aluno diante de situações de uso real da língua, ensinando-o a se posicionar por meio da escrita ou da fala, adequando seu discurso à situação de interlocução. E, para que isso ocorra, acreditamos na necessidade de se trabalhar tendo os gêneros discursivos como objeto de ensino, nossa próxima reflexão.

3. Gêneros discursivos como objeto de ensino

Pensar o ensino de língua portuguesa mediante a concepção sociointeracionista de linguagem, significa assumir os gêneros discursivos como objeto de ensino no qual se materializam os enunciados concretos, por meio dos quais se estabelecem as relações humanas nos diferentes contextos de interlocução. E de que forma esses enunciados se manifestam? Evidentemente, nos textos orais ou escritos que produzimos no nosso dia a dia. Quando falamos em textos, nos referimos à concepção que está imbricada à teoria bakhtiniana de língua, ou seja, o texto é entendido como o próprio “lugar da interação” e seu sentido [...] é, portanto, construído na interação texto-sujeitos (ou texto-co-enunciadores) e não algo que preexista a essa interação”. (KOCH, 2002, p.17).

Conforme Bakhtin (2004), cada época histórica tem características específicas de linguagem e as utiliza conforme as instituições sociais em que seu povo está inserido, sendo essa ideia base para seu conceito de *gêneros discursivos*. Esse termo é usado para designar todos os textos de uso da vida cotidiana que servem como elo de comunicação nas *interações verbais* e nascem das necessidades de um grupo social, sendo, portanto, fruto das diferentes esferas que organizam nossa sociedade. Para Bakhtin, “[...] cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*” (BAKHTIN, 2006 p. 262), que se caracterizam por três elementos indissolúveis no todo do enunciado: o *conteúdo temático*, o *estilo* e a *construção composicional*. O autor diz ainda que

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas, porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque 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. (BAKHTIN, 2003, p. 262).

Considerando que a escolha do gênero está relacionada à necessidade de comunicação e ao contexto do *campo* de utilização, e, tendo em vista toda a riqueza e diversidade dos gêneros, é que apostamos em um ensino que usufrua disso para colocar o aluno diante de práticas de uso da língua que possibilite a ele maior desenvolvimento cognitivo e linguístico para interagir, de forma satisfatória, na esfera social, ou seja, no *campo* onde atua, escolhendo qual gênero melhor atende sua necessidade. Para que essa escolha seja feita, é fundamental que se tenha clareza sobre o que dizer e de que forma o fazer. É na escola que se efetiva a sistematização do conhecimento acumulado pelas diferentes culturas, portanto, acreditamos ser papel do professor fornecer ao educando condições mínimas de uso adequado da língua materna.

4. Gênero e Sequência didática: uma possibilidade

Com a preocupação de fornecer ao aluno conhecimentos mínimos de uso da língua escrita e, mediante um trabalho que a concebe como uma atividade social, caracterizada por seus aspectos culturais e ideológicos, é que propomos a abordagem dos gêneros discursivos por meio de Sequências Didáticas (SD). Vale ressaltar que há abordagens ancoradas em embasamentos teóricos diferentes quando se fala em SD. Por isso, esclarecemos aqui que a nossa abordagem está respaldada nas orientações dos pesquisadores de Genebra, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), um encaminhamento metodológico que propõe

(...) um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito. (...) tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p.97).

Esse conjunto de atividades tem uma estrutura básica, composta por etapas distintas, as quais passaram por algumas adaptações em relação à proposta inicial dos autores, com o objetivo de tornar mais acessível a alunos das séries/anos iniciais do ensino fundamental. Dessa forma, a SD que orienta a análise linguística neste artigo, assim como todas as outras elaborados pelo grupo de estudos da AMOP, foi assim organizada, conforme prescreve Costa-Hübes (apud AMOP, 2007a):

- a. Apresentação da situação: momento em que se deixa claro à criança a *necessidade de interlocução*, apresentando um motivo para a produção, esclarecendo o porquê escrever/ler e para quem, destacando, portanto, o contexto no qual a interação se concretizará.
- b. Seleção do gênero discursivo/textual: é o momento em que alunos e professores escolhem o gênero que melhor atende à necessidade de interação estabelecida anteriormente.
- c. Reconhecimento do gênero selecionado: antes de produzir o texto do gênero solicitado, é necessário que o aluno o reconheça na sociedade. Para isso, são organizadas atividades de pesquisa, explorando, em textos já publicados, a *função social, o conteúdo temático, a estrutura composicional e o estilo* do gênero em questão.
- d. Produção: somente depois de ter estudado sistematicamente os aspectos constitutivos do gênero é que os alunos passam para a etapa da produção, tendo sempre em vista seu *interlocutor* e a *situação de produção* estabelecida no início do trabalho. O primeiro texto do aluno é considerado rascunho, a partir do qual serão feitas quantas *reescritas* forem necessárias para aproximá-lo, o máximo possível, dos “modelos” de gêneros que circulam na sociedade. Essa fase proporciona também um trabalho de reflexão sobre a própria escrita.
- e. Circulação do Gênero: é a última etapa de uma SD e deve estar atrelada à primeira. É quando se efetivará a prática social de linguagem, seja ela escrita ou oral. É o momento de concretizar a proposta inicial, criando condições para que o texto produzido pelo aluno seja socializado com os interlocutores previstos.

Cada SD é elaborada com atividades condizentes ao nível escolar dos alunos, levando em consideração o gênero mais apropriado para cada série/ano. No decorrer dos anos de ensino, o aluno entrará em contato com diferentes gêneros discursivos, tendo a oportunidade de não apenas reconhecer sua estrutura básica, como também de produzir textos do gênero estudado, com a finalidade de cumprir com um propósito de interlocução. Dessa forma, o aluno poderá vivenciar a função social que a escrita possui além de desenvolver suas capacidades linguísticas.

Nesse viés, ressaltamos que as SD por nós sugeridas procuram ampliar consideravelmente os conhecimentos globais do educando. Por isso, um dos aspectos enfatizados é a importância da análise linguística, nosso próximo assunto.

5. Análise linguística e ensino de gramática

O ensino de Língua Portuguesa por muitos anos enfatizou o trabalho com a gramática normativa sob a ótica estruturalista, na qual se privilegiava um estudo fragmentado de orações “bem estruturadas” de autores clássicos e, a partir disso, apenas se destacavam os elementos gramaticais constitutivos, sem refletir sobre eles.

Em se tratando da região Oeste do Paraná, Costa-Hübes (2008) aponta como marco histórico que ocasionou substancial mudança nesse enfoque, os encaminhamentos sociointeracionistas de Geraldi (1990). O autor traz à tona questionamentos sobre “O que ensinar”? “Como ensinar”? e “Por que ensinar o que ensinamos”? Propõe práticas de leitura, escrita e análise linguística respaldadas nos pressupostos do Círculo bakhtiniano, para quem

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p. 123)

Diante de tais princípios, inicia-se uma nova era de abordagem da língua, pois concebê-la nessa dimensão, no que diz respeito à produção escrita, implica seguir o direcionamento de Geraldi (1984) que é contrário às atividades engessadas de redação, as quais têm como interlocutor apenas o professor. O autor aponta para a necessidade de locutores reais firmando, assim, o texto como o *lugar da interação*. Em relação à gramática, pressupõe um trabalho de reflexão sobre o uso da língua, em outras palavras, refletir o porquê da escolha de determinados recursos lingüísticos em detrimento de outros e quais efeitos de sentido essa escolha ocasiona, toma o lugar das atividades prescritivas em textos consagrados.

Nesse sentido, estudar a língua em seu funcionamento torna-se mais importante do que simplesmente decorar as regras gramaticais que a compõe. Para isso, é necessário observarmos o que diz Antunes (2007). Ela afirma que a língua se constitui de um léxico e de uma gramática. O primeiro inclui o vocabulário da língua, enquanto a gramática diz respeito às regras que constitui essa língua. Por isso, além de estudar a estrutura é importante perceber a ocorrência nas diferentes situações de interação e assim compreender os recursos de textualização utilizados para garantir a tessitura de um texto.

Para Geraldi,

A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre as questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados [...]; organização e inclusão de informações, etc. (GERALDI, 2004, p. 74)

Ensinar análise linguística nesse enfoque, implica um aprofundamento reflexivo em relação ao modo de organização dos textos, sejam eles orais ou escritos. Implica também avaliar as condições de produção e a que esfera a que se destina, pois disso, entre outros fatores, depende a escolha e a organização lexical para se atingir satisfatoriamente o objetivo pretendido. Fica evidenciado, embora de maneira sucinta, a diferença entre ensinar gramática

e ensinar análise linguística.¹

6. Análise linguística a partir do gênero conto contemporâneo: breves sugestões

Com o propósito de demonstrar uma das possibilidades de análise linguística nos moldes anteriormente mencionados, abordaremos aqui algumas das atividades propostas pelo nosso já referido grupo de estudos feitas a partir da SD sugerida para alunos do 5º ano no Caderno Pedagógico 03 (*apud COSTA-HÜBES e BAUMGÄRTNER, 2009*), **Sequência Didática 07 Gênero textual conto contemporâneo**².

Relembramos que a SD em questão é constituída pelos passos citados no título 3 desse artigo “Gênero e Sequência didática: uma possibilidade”, no entanto, devido ao pouco espaço físico, não será possível mostrá-la na íntegra. Faremos um recorte das atividades elaboradas para o trabalho com análise linguística.

O gênero conto faz parte da esfera literária, fato que possibilita ao autor “brincar” com a língua, construindo fantasias, dando liberdade para que o leitor se deixe conduzir a uma viagem de encantamento e ficção. Pensando nisso, foi sugerido na SD que se trabalhasse com autores contemporâneos, cujas obras possuem uma linguagem rica e envolvente.

Dentre os textos trabalhados, o conto escolhido para análise foi “Um avô e seu neto”, de Roseana Murray, o qual, apenas no momento das atividades de análise linguística, foi dividido em quatro partes, a fim de facilitar a compreensão das crianças quanto à estrutura global do texto, sendo esta a primeira atividade desenvolvida.

Primeiramente, vamos refletir sobre a estrutura global do texto “Um avô e seu neto” de Roseana Murray. Observe como o texto está organizado:

1ª parte:

Esta é uma história muito simples. Fala do amor entre um avô e seu neto, que é como a magia que existe entre a noite e a Lua. Os avós sabem de muitas coisas. Os avós guardam a infância deles na memória, com seus rios azuis, suas ruas de barro, chapéus, cavalos, lampiões. Um mundo tão antigo que já quase não cabe mais neste nosso mundo.

Quando um avô morre, esse mundo antigo morre com ele, assim como todos os cavalos, rios azuis, ruas de barro. Por isso eu, particularmente, acho que os avós nunca deveriam morrer. Mas, para que as coisas que eles guardam lá no fundo deles – essa poeira encantada de outros tempos – não desapareçam completamente, existem os netos.

E assim como às vezes a gente para pra ver uma estrela ou um pássaro, alguns netos param e ouvem essa música secreta que sai de dentro dos avós. Eles viveram uma vida inteira... e quantas malas e armários poderiam encher com suas aventuras?

2ª parte:

¹ Para aprofundar sobre o tema ver: MENDONÇA, M. Análise Linguística no Ensino Médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. 2 ed. São Paulo: Parábola, 2007.

² SIMIONI, Claudete aparecida; COMISSIO, Elaine Margarida; BRAGA, Margarete Ap^a Nath **Sequência Didática 07 Gênero textual conto contemporâneo** in COSTA-HÜBES, Terezinha da C. ;BAUMGÄRTNER, Carmen Teresinha. **Sequência didática: uma proposta de ensino da Língua Portuguesa para as séries iniciais**. Cascavel: Assoeste, 2009. Caderno Pedagógico 03 p.121-145

O avô tinha a barriga grande. O neto achava que havia um Sol lá dentro, ou uma fábrica de alegria. O avô ria tanto! Mas um dia o avô parou de trabalhar. Era como se a barriga tivesse diminuído, ou uma nuvem tivesse escondido o Sol. O neto passava a mão nos cabelos do peito do avô. Os avós são tão lindos com seus cabelos brancos...

Quando o avô estava feliz, contava histórias malucas: de elefantes cantores de ópera, de crocodilos vendedores. Mas, quando se lembrava que não podia mais trabalhar, que se não fizesse bastante barulho ninguém se lembraria mais dele, aí só contava histórias da sua vida. (O neto ouvia.)

De um país lá longe. Tão longe que se tinha de atravessar o mar. Fazia frio naquele país. Naquela época o avô era criança, era pobre. O pai dele tocava violino. A mãe cozinhava. Um tio morava numa casinha branca no alto de uma colina. O tio fazia panelas de barro.

3ª parte

Um dia, o avô, que naquele país lá longe era criança, foi visitar o tio que morava na colina. Precisava atravessar a cidade inteira. O avô saiu de casa bem cedinho. O tio era esquisito. Gostava de morar afastado, longe das ruas apinhadas de gente.

Durante a noite tinha nevado. As carroças cheias de verduras não podiam passar. (O neto ouvia.) O avô estava indo escondido da mãe. Era muito perigoso. Finalmente o avô atravessou a ponte. O rio estava congelado lá embaixo. Parecia que tinha adormecido e já não podia correr para lugar nenhum.

A subida para a casa do tio estava escorregadia. Mas o avô conseguiu chegar.

O tio ficou feliz. Ele tinha um forno grande de queimar o barro. Tinha um forno. Parecia mágica. O tio pegava um pedaço de barro e fazia um prato, uma moringa, um bule. O avô dava nome para todas aquelas coisas.

Era como se fossem vivas. (O neto ouvia.) Fazia o bule se casar com a manteigueira. E o dia passou voando na casa desse tio, lá no alto da colina. Quando o avô se lembrou de que era preciso voltar, a noite já estava chegando. Tinha de se apressar.

O tio deu um presente para o avô levar para casa. Era um cavalo de barro. Ia dentro de uma caixa. Agora o avô possuía um cavalo, e se sentia mais rico que um rei. Levava a caixa com todo cuidado. Seu cavalo não podia cair de jeito nenhum. (O neto ouvia.)

De repente, embaixo da neve, viu uma coisa brilhando. Era uma moeda de ouro. O avô se esqueceu do presente, se esqueceu de tudo. Ele tentava cavar, mas não conseguia. Então teve uma idéia tão boa que nem dava pra acreditar: era só fazer xixi em cima da neve que cobria a moeda. O xixi era quente e derretia a neve.

4ª parte

Aí o avô piscou um olho e deu uma risada na cara do neto. “É verdade, vô, essa história da moeda?”

“Pode ser que sim, pode ser que não. Nunca se sabe”, respondeu o avô. Mas se nessa época eu tivesse uma moeda de ouro...” e voltando a contar histórias malucas, sem pé nem cabeça, de bichos fantásticos. Sua barriga novamente engoliria o Sol.

Contou ao neto que um dia tiveram de partir. Ia haver uma guerra. O avô já tinha catorze anos. As guerras são tão tristes... Devia ser proibidas em todas as línguas da Terra. Se o avô não tivesse vindo com sua mãe, seu pai e seus irmãos, o neto não existiria.

O neto ouvia assombrado e via o navio se afastando do cais. Um navio cheio de gente, com o avô lá dentro. Tantas vezes o avô contou essa história que o neto até sabia de que lado soprava o vento.

O avô gostou muito de chegar num país cheio de sol. Mas às vezes lembrava do tio que morava no alto da colina...

Depois o avô cresceu. Teve uma loja, uma mulher, quatro filhos. Aí os filhos cresceram.

E o avô teve um neto...

- 1) Em relação à estrutura global do texto, relacione as colunas, explicando a que se refere cada parte do texto.
- (1) 1ª parte
 - (2) 2ª parte
 - (3) 3ª parte
 - (4) 4ª parte
-
- () O avô conta para o neto sobre um episódio ocorrido na infância.
 - () O narrador se mostra no texto, fazendo suas considerações sobre os avós.
 - () Descrição do avô.
 - () O avô conta outro episódio de sua infância, o neto interfere, interagindo com a história contada pelo avô.

A divisão do texto em partes permite ao professor que explore com seus alunos a forma com que o autor construiu seu discurso envolvendo o leitor e revelando na primeira parte o tema deixando transparecer a opinião positiva do narrador sobre os avós de modo geral. Na segunda parte o narrador fala de um avô em especial, caracterizando-o sob a ótica do neto, por meio de analogias. A terceira e a quarta parte apresenta as histórias fantásticas que o avô contava e que tanto envolviam o neto. Dessa forma cada parte aborda pontos específicos que compõe o todo do conto.

Quando falamos em estrutura global, estamos considerando a macroestrutura, ou seja, a organização geral do texto de tal forma que possa ser reconhecido como determinado gênero. O conto, por exemplo, deve necessariamente se compor de episódios, personagem, tempo e espaço.

A atividade mencionada oportuniza que o aluno identifique tais componentes, por meio da leitura de cada uma das partes do conto. Dessa forma, estamos abordando a *construção composicional* do texto, uma das orientações metodológicas para o estudo da língua, segundo Bakhtin (2006), que diz respeito, entre outras coisas, às marcas mais explícitas do enunciado, que nos permitem perceber características peculiares de cada gênero, visto que este tem uma forma mais ou menos padronizada, porém não estática.

Outro fator que merece destaque neste trabalho é o trato com os elementos coesivos do texto que são enfocados ainda na primeira parte do conto com a seguinte atividade:

- 2) Releia a **primeira parte** do conto:

Esta é uma história muito simples. Fala do amor entre um avô e seu neto, que é como a magia que existe entre a noite e a Lua. Os avós sabem de muitas coisas. Os avós guardam a infância deles na memória, com seus rios azuis, suas ruas de barro, chapéus, cavalos, lampiões. Um mundo tão antigo que já quase não cabe mais neste nosso mundo.

Quando um avô morre, esse mundo antigo morre com ele, assim como todos os cavalos, rios azuis, ruas de barro. Por isso eu, particularmente, acho que os avós nunca deveriam morrer. Mas, para que as coisas que eles guardam lá no fundo deles – essa poeira encantada de outros tempos – não desapareçam completamente, existem os netos.

E assim como às vezes a gente para pra ver uma estrela ou um pássaro, alguns netos param e ouvem essa música secreta que sai de dentro dos avós. Eles viveram uma vida inteira... e quantas malas e armários poderiam encher com suas aventuras?

a) Observe, agora, as palavras sublinhadas no 1º parágrafo, e indique por que elas foram empregadas.

- | | | |
|------------------|-------------|-------------|
| (1) esta | (2) seu | (3) deles |
| (4) seus, suas | (5) neste | (6) nosso |
| (7) ele | (8) eu | (9) eles |
| (10) a gente | | |

- () Para indicar que o neto é do avô.
- () Para referir-se a um avô.
- () Para referir-se ao mundo que é de todos nós.
- () Para referir-se ao texto todo, à história que será contada.
- () Para referir-se tanto ao narrador quanto ao leitor.
- () Para referi-se ao avô, não repetindo, assim, seu nome.
- () Para indicar as lembranças da infância.
- () Para referir-se ao narrador.
- () Para indicar proximidade, atualidade em relação ao leitor.
- () Para referir-se aos avós, de um modo geral.

A coesão textual, segundo Koch (1994), pode ser feita através de termos que retomam palavras, expressões ou frases já ditas anteriormente (trata-se da coesão por anáfora) ou antecipam o que vai ser dito (coesão por catáfora). De modo amplo, encadeiam partes ou segmentos do texto, criando relações entre seus elementos. A coesão por retomada ou antecipação pode ser feita por: pronomes, verbos, numerais, advérbios, substantivos, adjetivos. No caso da atividade mencionada, são destacados os pronomes.

Compreendemos que esse tipo de atividade não apenas mostra os pronomes à criança, pois não é este nosso objetivo, muito menos classifica em sendo demonstrativo, possessivo etc. Acima disso, está a preocupação em trabalhar com o aluno o quanto eles são importantes na tessitura do texto garantindo sua coerência. Para completar esse exercício, é necessário que a criança releia atentamente várias vezes o texto e não o interprete de modo superficial. Dessa forma, irá desde cedo entendendo a função que terminados recursos linguísticos exercem tanto na macro quanto na microestrutura do texto.

A seguir, exemplificaremos algumas atividades que demonstram o encaminhamento

dado para o estudo dos verbos, um conteúdo amplamente trabalhado nas aulas de Língua Portuguesa por abordagens, muitas vezes, apenas prescritivas.

Continuando a abordagem relação a primeira parte do conto, foram lançadas as seguintes questões:

i) Em relação ao emprego dos verbos, verifique: qual o tempo verbal predominante nessa parte do conto? Assinale a alternativa correta:

() presente () pretérito (passado) () futuro

j) Por que, em sua opinião, predomina esse tempo verbal, em se tratando do gênero conto?

As duas questões, sendo uma objetiva e outra de ordem descritiva, além de introduzirem o estudo sobre o tempo verbal presente no conto, retoma a *construção composicional* desse gênero, ou seja, as marcas linguísticas que fazem com que o reconheçamos como pertencente a tal gênero.

Ainda em relação ao trabalho com verbos, seguimos orientações que, gradativamente, ampliam o conhecimento nesse conteúdo. Podemos ver isso em várias atividades elaboradas a partir da segunda e terceira parte do conto.

3) Retomemos, agora, a segunda parte do conto:

O avô tinha a barriga grande. O neto achava que havia um Sol lá dentro, ou uma fábrica de alegria. O avô ria tanto! Mas um dia o avô parou de trabalhar. Era como se a barriga tivesse diminuído, ou uma nuvem tivesse escondido o Sol. O neto passava a mão nos cabelos do peito do avô. Os avós são tão lindos com seus cabelos brancos...

Quando o avô estava feliz, contava histórias malucas: de elefantes cantores de ópera, de crocodilos vendedores. Mas, quando se lembrava que não podia mais trabalhar, que se não fizesse bastante barulho ninguém se lembraria mais dele, aí só contava histórias da sua vida. (O neto ouvia.)

De um país lá longe. Tão longe que se tinha de atravessar o mar. Fazia frio naquele país. Naquela época o avô era criança, era pobre. O pai dele tocava violino. A mãe cozinhava. Um tio morava numa casinha branca no alto de uma colina. O tio fazia panelas de barro.

j) Em relação aos tempos verbais, indique o tempo verbal que mais foi usado nesta parte:

() presente

() pretérito (passado)

() futuro

k) A maioria dos verbos presentes nesse conto estão no tempo passado. No entanto podemos perceber que essas ações não são todas iguais. Então vamos destacar os dois tipos de passado que se destacam nesse gênero textual.

1- PRETÉRITO PERFEITO: transmite a idéia de uma ação completamente concluída.
Ex.: “Um dia, o avô, que naquele país lá longe era criança, **foi** visitar o tio que morava na colina”.

“O avô **saiu** de casa bem cedinho”.

2- PRETÉRITO IMPERFEITO; Transmite a idéia de uma ação habitual ou contínua. Também pode transmitir a idéia de ação que vinha acontecendo, mas foi interrompida por outra ação. É também o tempo em que normalmente são narradas as histórias. É reconhecido pela presença das desinências **-va/ / vê ou -ia/ -ie**.
Exemplo: “O avô **estava** indo escondido da mãe”.

“Ele **tentava** cavar, mas não **consequia**”.

Fonte: CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar.

Gramática: texto, reflexão e uso. São Paulo: Atual, 2004(p.163).

Após apresentar um conceito sobre os pretéritos, os quais devem ser explicados e exemplificados com bastante clareza pelo professor, as atividades seguem aprofundando seu grau de complexidade, pois consideramos que o aluno possui condições necessárias para avançar nesse sentido. Em primeira instância, levamos em consideração a relevância de o aluno perceber que não existe apenas um jeito de se referir ao passado e que a opção por um ou outro influência na produção de sentido, não se tratando somente de decorar regras ou nomenclaturas. Sendo isso um fator que ele deve considerar na produção de seus textos. No

momento da explicação, cabe ao professor ampliar esse conhecimento trazendo para sala de aula outros exemplos práticos do uso dos dois tempos verbais em questão.

As sugestões de encaminhamentos para o trabalho seguem no sentido de diferenciar os usos do pretérito em função do sentido dos enunciados, bem como, evidenciar que usando determinado pretérito está-se modificando a sequência discursiva, que ora pode ser narrativa, ora descritiva, uma vez que o conto apresenta vários relatos do avô a respeito de sua infância, não havendo novas ações naquele momento. Vejamos isso no recorte posterior:

4) Voltemos, agora, para a **terceira parte** do conto:

Um dia, o avô, que naquele país lá longe era criança, foi visitar o tio que morava na colina. Precisava atravessar a cidade inteira. O avô saiu de casa bem cedinho. O tio era esquisito. Gostava de morar afastado, longe das ruas apinhadas de gente.

Durante a noite tinha nevado. As carroças cheias de verduras não podiam passar. (O neto ouvia.) O avô estava indo escondido da mãe. Era muito perigoso. Finalmente o avô atravessou a ponte. O rio estava congelado lá embaixo. Parecia que tinha adormecido e já não podia correr para lugar nenhum.

A subida para a casa do tio estava escorregadia. Mas o avô conseguiu chegar.

O tio ficou feliz. Ele tinha um forno grande de queimar o barro. Tinha um forno. Parecia mágica. O tio pegava um pedaço de barro e fazia um prato, uma moringa, um bule. O avô dava nome para todas aquelas coisas.

Era como se fossem vivas. (O neto ouvia.) Fazia o bule se casar com a manteigueira. E o dia passou voando na casa desse tio, lá no alto da colina. Quando o avô se lembrou de que era preciso voltar, a noite já estava chegando. Tinha de se apressar.

O tio deu um presente para o avô levar para casa. Era um cavalo de barro. Ia dentro de uma caixa. Agora o avô possuía um cavalo, e se sentia mais rico que um rei. Levava a caixa com todo cuidado. Seu cavalo não podia cair de jeito nenhum. (O neto ouvia.)

De repente, embaixo da neve, viu uma coisa brilhando. Era uma moeda de ouro. O avô se esqueceu do presente, se esqueceu de tudo. Ele tentava cavar, mas não conseguia. Então teve uma idéia tão boa que nem dava pra acreditar: era só fazer xixi em cima da neve que cobria a moeda. O xixi era quente e derretia a neve.

h) Em relação ao tempo verbal, é possível concluir que nessa parte do texto predomina os verbos do:

- () Pretérito perfeito
- () Pretérito imperfeito

i) Por que predomina esse tempo verbal? Assinale a alternativa que responde a essa pergunta:

- () Porque nessa parte do texto, embora o avô narre fatos que ocorreram em sua vida, ainda assim predomina a descrição (do tio, do que ele fazia, de onde morava).
- () Porque predomina a narração, ou seja, nessa parte do texto a autora mais narra do que descreve.
- () Porque predomina, nessa parte do texto, a argumentação, isto é, encontramos os argumentos da autora em defesa de suas ideias.

j) Observe o uso do verbo “estava” na frase: “A subida para a casa do tio **estava**

escorregadia”. Que sentido esse verbo expressa?

- () Que a rua, durante todo aquele dia, estava escorregadia.
- () Que a rua ficou escorregadia só no momento em que o menino passou.
- () Que a rua tinha ficado escorregadia muito antes do menino passar.

k) Nesse caso, podemos afirmar que se trata de um verbo no:

- () Pretérito perfeito
- () Pretérito imperfeito

l) “O tio **ficou** feliz”. Por que a autora utilizou “ficou” ao invés de “ficava”? Justifique.

m) Nesse caso, podemos afirmar que se trata de um verbo no:

- () Pretérito perfeito
- () Pretérito imperfeito

n) No trecho “viu uma coisa brilhando”, que sentimentos teve o avô nesse momento? E, se ao invés de VIU usássemos o verbo VIA, mudaria o sentido? Justifique.

É possível perceber que há sempre uma preocupação em refletir sobre o uso do tempo verbal nas diferentes passagens do texto. Relembramos, portanto, que as atividades ajudarão o aluno a perceber o uso da gramática a serviço daquilo que se quer dizer. No caso, quando se conta novos fatos, usa-se o pretérito perfeito; quando se está descrevendo sobre o avô, usa-se o imperfeito. Travaglia, diz que o ensino de língua deve ter como finalidade

[...] o desenvolvimento da competência comunicativa já adquirida pelo falante, entendendo esse desenvolvimento como o possibilitar ao falante utilizar cada vez um número maior de recursos da língua de forma adequada a cada situação de interação comunicativa. (TRAVAGLIA, 2004, p. 16)

Nesse sentido, retornamos a diferenciação entre ensinar análise linguística e ensinar gramática. No segundo caso, ao invés desse tipo de encaminhamento, que solicita a reflexão, poderíamos direcionar as atividades de forma superficial, pedindo unicamente que o aluno dissesse em que tempo verbal estava cada trecho, destacar os verbos ou, na pior das hipóteses, solicitar que conjugasse os verbos nos referidos tempos. Acreditamos que essa atitude em muito pouco, ou quase nada, contribuiria para o desenvolvimento linguístico do aluno. No entanto quando se trata de análise linguística, ocorre o contrário. As atividades são encaminhadas de modo que o aluno consiga realizá-las relacionando com o uso efetivo da língua nas diferentes situações, contribuindo significativamente seu desempenho linguístico.

7. Considerações finais

Nossas sugestões de abordagem da análise linguística por meio do gênero conto contemporâneo centram-se, primeiramente, na preocupação em apresentar ao professor um caminho possível, e não único, para que as aulas de Português se voltem para a valorização do estudo da língua de maneira reflexiva, relacionando com seus usos reais.

Sabemos que algumas propostas, muitas vezes, chegam de modo truncado ao educador. Foi o que aconteceu em relação ao ensino da gramática, que em certo período se

propagou a falsa ideia de que abordá-la era sinônimo de retrocesso. Na verdade, e não é culpa do educador, houve um mal entendido entre o que trabalhar e como se trabalhar.

Acreditamos ser de suma importância para o desenvolvimento da escrita que o aluno saiba como funcionam os mecanismos linguísticos de sua língua e, em que eles influenciam na produção de sentido daquilo que se quer dizer.

Por isso, somos defensores de que o trabalho com a análise linguística, ancorado nas concepções abordadas nesse artigo, pode contribuir significativamente para o desenvolvimento das capacidades linguísticas do educando.

Referências

- AMOP – Associação dos Municípios do Oeste do Paraná. *Seqüência didática: uma proposta de ensino da Língua Portuguesa para as séries iniciais*. [Organizadora: Terezinha da Conceição Costa-Hübes]. Cascavel: Assoeste, 2007a. Caderno Pedagógico 01.
- _____. _____. *Seqüência didática: uma proposta de ensino da Língua Portuguesa para as séries iniciais*. [Organizadoras: Carmem Teresinha Baumgärtner e Terezinha da Conceição Costa-Hübes]. Cascavel: Assoeste, 2007b. Caderno Pedagógico 02.
- ANTUNES, Irlandé. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- _____; VOLOCHINOV. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. [Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira]. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.
- CEREJA, William Roberto, MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Gramática: texto, reflexão e uso*. São Paulo: Atual, 2004.
- COSTA-HÜBES, T. da C. *O processo de formação continuada dos professores do Oeste do Paraná: um resgate histórico-reflexivo da formação em língua portuguesa*. Londrina, PR: UEL, 2008 (Tese do doutorado em Estudos da Linguagem).
- COSTA-HÜBES, T.C. Orientação teórica. In: AMOP. *Seqüência Didática: uma proposta para o ensino da língua portuguesa nas séries iniciais*. Cascavel: Amop, 2007a. Caderno Pedagógico 1
- _____; BAUMGÄRTNER, Carmen Teresinha. Reflexões sobre o ensino da Língua Portuguesa. In COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição; BAUMGÄRTNER, Carmen Teresinha. (Orgs). *Seqüência Didática: uma proposta para o ensino da língua portuguesa nas séries iniciais*. Cascavel-PR: Assoeste, 2009. Caderno Pedagógico 3.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro]. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- GERALDI, João Wanderley. Unidades básicas do ensino de Português. In *O texto na sala de aula*. 5. Ed. Cascavel, Assoeste, 1990.
- KOCH, I. V. *Coesão textual*. São Paulo: contexto, 1994.
- _____; *A inter-ação pela linguagem*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2001.
- _____; *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Contexto, 2002.
- SIMIONI, Claudete aparecida; COMISSIO, Elaine Margarida; BRAGA, Margarete Ap^a Nath Seqüência Didática 07 Gênero textual conto contemporâneo In In COSTA-HÜBES, Terezinha da C. ;BAUMGÄRTNER, Carmen Teresinha (Orgs). *Seqüência didática: uma proposta de ensino da Língua Portuguesa para as séries iniciais*. Cascavel: Assoeste, 2009. Caderno Pedagógico 03.



Anais do IX Encontro do CELSUL
Palhoça, SC, out. 2010
Universidade do Sul de Santa Catarina

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática: ensino plural*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
PERFEITO, A. M.; CECÍLIO, Sandra Regina; COSTA-HÜBES, T. C. Leitura e análise linguística: diagnóstico e proposta de intervenção. *Acta Scientiarum. Human and Social*, v. 29, p. 137-149, 2007.