

ENSINO DE LÍNGUA NA ESCOLA BÁSICA: ORIENTAÇÃO FUNCIONAL

*Vania Lúcia Rodrigues Dutra*²

1. Introdução

Há, hoje, o entendimento de que o foco do trabalho na sala de aula de Língua Portuguesa não pode ser mais a gramática com objetivo e fim em si mesma. Buscamos, com o trabalho com a língua na escola, ampliar a competência comunicativa dos alunos, objetivo não muito claro para professores e alunos há pouco tempo. Essa mudança de perspectiva está sendo possível por conta da concepção que se passou a assumir em relação a essa mesma língua, considerando-a como um instrumento de comunicação e de ação, e privilegiando sua funcionalidade.

Com base nessa visão, pesquisadores que se dedicam a pensar as práticas pedagógicas de ensino de língua na Escola Básica têm trazido, cada vez mais, para o centro de suas discussões, a abordagem funcionalista da linguagem – em nosso caso, mais especificamente, a abordagem sistêmico-funcional de Michael Halliday (2004). A partir dela, procura-se demonstrar que o trabalho com a gramática na escola é necessário – ao contrário do que alguns defendem –, que o conhecimento gra-

² UERJ, Instituto de Letras, Departamento de Língua Portuguesa, Literatura Portuguesa e Filologia Românica. UFF, Colégio Universitário – COLUNI, Língua Portuguesa. vaniardutra@uol.com.br

matical é imprescindível para que o aluno possa desenvolver suas habilidades de leitura e de escrita em busca de uma maior proficiência verbal. A ênfase dada hoje ao trabalho com os textos na escola vem ao encontro do que propõe a abordagem sistêmico-funcional, que estabelece uma estreita relação entre os fatos gramaticais e a constituição dos textos.

Assim como muda a concepção de língua a partir do que propõe a Linguística Funcional, muda também a concepção de gramática. A língua, na visão funcionalista, não é um sistema autônomo, e a gramática é entendida em “referência a parâmetros como cognição e comunicação, processamento mental, interação social e cultura, mudança e variação, aquisição e evolução” (NEVES, 1997, p. 3). A gramática passa, então, a ser concebida como um potencial para a construção do significado. A gramática assim considerada analisa a estrutura da língua em relação a toda a situação comunicativa – os interlocutores, os objetivos do evento da fala, o contexto discursivo – e estabelece relações entre o sistema linguístico, seus elementos e as funções que eles cumprem na comunicação. É a chamada “gramática funcional”, cuja tarefa, conforme Beaugrande (*apud* NEVES, *op. cit.*), é “fazer correlações ricas entre forma e significado dentro do contexto global do discurso”. Dessa forma, não há como desvincular gramática e texto no processo de ensino-aprendizagem da língua.

2. Gramática Sistêmico-Funcional

À visão formalista da linguagem se opõe a visão funcionalista. A primeira trata da estrutura sistemática das formas da língua, enquanto a segunda preocupa-se com a relação sistemática entre as formas e as funções na língua. Essas duas correntes delinearão o que se chama, respectivamente, “gramática formalmente orientada” e “gramática funcionalmente orientada”.

Segundo Halliday (2004), as diferenças entre essas duas correntes da gramática baseiam-se na oposição fundamental entre uma orientação primariamente sintagmática e uma orientação primariamente paradigmática. Assentada na primeira orientação, a *gramática formalmente orientada* interpreta a língua como uma lista de estruturas, entre as quais relações regulares podem ser estabelecidas secundariamente; enfatiza os traços universais das línguas e toma a sintaxe como base, organizando a língua em torno da frase. Assentada na segunda orientação, a *gramática funcionalmente orientada*, ao contrário, entende a língua como uma rede de relações, com a atualização das estruturas funcionando como a realização dessas relações; evidencia as variações entre as línguas e toma a semântica como base, organizando a língua em torno do texto e do discurso.

Na base dessa diferenciação, está o fato de os formalistas encararem a linguagem como fenômeno mental, estudando a língua como um sistema autônomo, enquanto os funcionalistas a veem como um fenômeno social, estudando-a em relação à função social que desempenha.

A natureza social da linguagem impõe que ela seja analisada com base em seu aspecto enunciativo-discursivo, isto é, na interação verbal e no enunciado (BAKHTIN, 2003). Os formalistas tratam a língua como sistema abstrato, ideal e fechado em si mesmo; os funcionalistas apontam a enunciação, produto das interações sociais, como a unidade de estudo da língua. Essa enunciação concretiza-se por meio de enunciados, que, como *signos ideológicos*, acompanham os atos de compreensão e interpretação nas interações.

2.1. Objeto de análise da Gramática Sistêmico-Funcional

Segundo Bakhtin (2003), falamos por meio de gêneros dentro de determinada esfera da atividade humana. Não atualizamos simplesmente um código linguístico, mas moldamos a nossa fala aos parâmetros de um gênero no interior de uma atividade. Conforme pressupõe a Linguística Sistêmico-Funcional, não se pode pensar o gênero em si mesmo ou em seus aspectos formais somente. Suas funções socioverbiais e ideológicas são imprescindíveis para sua constituição. Os gêneros são fenômenos complexos que envolvem, entre outros, aspectos linguísticos, discursivos, interacionais, sociais, pragmáticos, históricos.

Em nosso fazer diário, empregamos muitos gêneros de forma segura e adequada, embora, teoricamente, não tenhamos consciência de sua existência. Adquirimos o conhecimento empírico sobre os gêneros assim como adquirimos a língua materna, nas trocas diárias de enunciações concretas, em todas as situações comunicativas com nossos interlocutores, quando as ouvimos/lemos e reproduzimos. Conhecer o funcionamento dos gêneros que usamos equivale, em relação à língua, a conhecer a organização de sua gramática. Tal conhecimento possibilita-nos extrair, de um e de outro – do gênero e da língua, que apreendemos em conjunto e que são, ambos, indispensáveis à compreensão mútua –, o melhor em termos de expressividade e comunicabilidade.

De acordo com Halliday (1979, p. 4-5):

A linguagem é o que é por causa das funções que ela desenvolveu para exercer na vida das pessoas; é de se esperar que as estruturas linguísticas possam ser entendidas em termos funcionais.

Os estudos sobre iconicidade na língua e, portanto, na sua organização gramatical, têm chamado a atenção para uma possível motivação icônica, ou seja, para o reflexo, nos ele-

mentos estruturais dos textos, de relações existentes em sua estrutura semântica. Com base na Teoria da Iconicidade Verbal (SIMÕES, 2009), considera-se haver uma relação não arbitrária entre forma e função, ou seja, entre estrutura gramatical e sentido nos textos. Conforme Neves (1997),

A despeito da absoluta arbitrariedade apreendida pelos estruturalistas, as bases funcionalistas vêm fortalecendo passo a passo a existência de iconicidade nas gramáticas das línguas, demonstrando a existência de uma correlação um-a-um entre forma e interpretação semântico-pragmática pautada numa motivação funcional imanente aos aspectos estruturais observados (Cf. DE-CAT *et alii*, 2001, p. 36).

Considerando-se que o texto escrito pode ser tido como um objeto visual, e que a leitura é um processo de semióse – de geração de sentidos –, o instrumental semiótico adquire grande relevância para a análise do signo-texto. Aliando pressupostos teóricos da Semiótica Linguística de Peirce, da Gramática Funcional de Halliday e da abordagem pragmático-textual de Adam, consideramos que os recursos linguísticos que entram na organização dos textos são verdadeiros signos e que, portanto, têm potencial icônico.

Partindo-se da iconicidade diagramática (considerada em sua plasticidade – diagramação) e da função social dos gêneros (considerados como objetivos sociocomunicativos), focamos nossa atenção na estruturação linguística dos textos (aspectos discursivo-gramaticais), evidenciando uma motivação icônica para a forma linguístico-gramatical que o materializa. Nessa perspectiva semiótico-funcional, os conceitos de gênero e de sequências textuais assumem especial relevância, pois possibilitam um trabalho mais produtivo com a leitura e a produção de textos em sala de aula. Mais do que explorar a nomenclatura e os conceitos gramaticais, é preciso que se invista no conhecimento sobre a função social dos gêneros (MARCUSCHI, 2002) e nos valores projetados sobre os sig-

nos que compõem as diversas sequências textuais que entram em sua composição (ADAM, 1992).

3. Os gêneros e as sequências na sala de aula

Embora pareça ser consensual hoje que o objetivo da escola básica, no que diz respeito ao ensino da língua materna, seja desenvolver a competência discursiva do aluno por meio do estudo dos textos, a análise dos resultados observáveis, de um modo geral, aponta para uma única constatação: o trabalho que vem sendo realizado não está sendo bem sucedido.

Muito distante da intenção está a prática. Acreditando que o conhecimento sobre a gramática normativa é que leva, necessariamente, a ler e a escrever melhor na variedade padrão da língua, o professor continua investindo no trabalho com a gramática, privilegiando a nomenclatura, a memorização de conceitos e a análise de formas artificiais da língua, muitas vezes concebidas unicamente para esse fim. Os textos estão na sala de aula, muito mais presentes do que estavam antes do advento dos PCN. Entretanto, ainda são subutilizados, servindo basicamente de fonte para a retirada de enunciados que alimentarão as análises gramaticais, atividade predominante no dia a dia das aulas de língua portuguesa ainda nos dias de hoje. Ou seja, na prática, promove-se o distanciamento, a separação entre o conhecimento gramatical e as práticas de leitura e de produção de textos. No caminho inverso, é preciso que se demonstre claramente a existência de relação entre os fatos gramaticais e a construção dos sentidos nos textos.

Essa constatação demonstra a necessidade da adoção de uma outra concepção de gramática e, junto a isso, a necessidade da integração entre gramática e texto para um ensino de língua mais eficaz. Nessa perspectiva, a gramática é considerada parte de um conjunto mais amplo de recursos que atuam na configuração da forma como a língua é colocada em uso,

ou seja, na configuração da forma como os textos são construídos. Nesse âmbito, a gramática tem a sua importância resguardada, mas há um redimensionamento do espaço por ela ocupado na análise linguística do texto.

Admitindo-se a correlação necessária entre gramática e texto no ensino da língua, entende-se que a gramática é um potencial para a construção do significado e que a análise das estruturas gramaticais é uma ferramenta útil ao desenvolvimento das habilidades discursivas (HAWAD, 2009). A perspectiva de trabalho com os textos com base nos pressupostos teóricos da Linguística Sistemico-Funcional e da Semiótica possibilita uma organização diferente dos conteúdos programáticos da Língua Portuguesa – especificamente de gramática –, que serão organizados a partir das sequências textuais e não dos gêneros propriamente ditos, e pressupõe a elaboração de estratégias pedagógicas diversas das que vêm sendo usadas em sala de aula. Conhecer o funcionamento da gramática é condição para um uso mais consciente e, portanto, mais eficiente do sistema linguístico que o falante tem a sua disposição.

3.1. Gêneros textuais³

Os gêneros textuais são o instrumento por meio do qual colocamos a língua em funcionamento nas interações sociais. São, portanto, textos concretos que circulam em sociedade e que cumprem funções sociais específicas; têm formato e composição relativamente estáveis, conteúdo, estilo, objetivo comunicacional e modo de veiculação característicos. São objetos culturais e existem em grande quantidade e diversidade, podendo variar de cultura para cultura.

³ As seções 3.1 e 3.2 deste texto foram primeiramente apresentadas como parte da comunicação *Iconicidade diagramática – a expressão motivada pelas funções*, no II Colóquio de Semiótica, na UERJ, em 2009.

A tirinha, por exemplo, é um gênero textual.



(QUINO, 1993)

Normalmente veiculada em jornais e revistas, a tirinha configura-se, em sua diagramação típica, como um texto composto por uns poucos quadrinhos – entre um e quatro, normalmente –, em que se combinam o verbal e o não verbal. Nela, apresenta-se a “fala” das personagens – enunciados curtos – distribuída em balões. O conteúdo tratado na tirinha é quase sempre uma crítica aos modos de comportamento social, político, aos valores, aos sentimentos, buscando o efeito de humor. Em relação ao estilo, pode-se dizer que a tirinha traz a marca individual de seu autor, em seus traços e em sua linguagem, normalmente marcada pela informalidade.

Envolvidos em diversas práticas sociais em seu dia a dia, os falantes utilizam uma grande variedade de gêneros orais e escritos, lançando mão do que Koch e Elias (2006) chamaram de competência metagenérica. Tal competência possibilita-nos interagir convenientemente, capacitando-nos para produzir e para compreender os gêneros textuais. A tirinha é um entre tantos outros gêneros, como o conto, o poema, a notícia, a entrevista, o relatório, a procuração, o bilhete, o e-mail, a palestra, o discurso político, a aula, a missa etc.

Sendo objetos culturais, há gêneros característicos de outras culturas, desconhecidos em nossa sociedade, portanto. Assim como há gêneros comuns entre nós e desconhecidos de

outros povos. Lembremo-nos do mangá japonês, recentemente descoberto pelos jovens ocidentais. Há, também, gêneros que estão deixando de ser usados, desaparecendo de nossa prática social – a carta pessoal –, e outros que surgiram recentemente – o *e-mail* – e que ainda surgirão, motivados por necessidades comunicativas que o futuro trará.

Os textos socialmente considerados como representantes de determinado gênero têm características semelhantes, atribuídas a restrições genéricas: os gêneros têm identidade e nos condicionam a escolhas, quando de sua produção, que não podem ser livres nem aleatórias. Segundo Bakhtin (2003), eles limitam nossa ação na fala e na escrita, organizando-a, assim como a gramática organiza as formas linguísticas.

3.2. Sequências textuais

Segundo Jean Michel Adam (1992), as sequências textuais são organizações linguístico-formais que entram na configuração de um gênero para realizar objetivos discursivos por ele suscitados – como narrar, descrever, argumentar etc. Elas atendem a critérios basicamente linguísticos e são descritas por meio das estruturas gramaticais e dos elementos linguísticos característicos de sua constituição formal. Essas sequências são “esquemas” linguísticos básicos cuja função, conforme Bronckart (1999), é organizar linearmente seu conteúdo temático, exercendo papel fundamental na organização infra-estrutural mais geral dos textos. Para Adam, os gêneros são considerados como componentes da interação social e as sequências, como organizações linguístico-formais em interação no interior de um gênero.

As sequências, ao contrário dos gêneros, são em número relativamente pequeno – em torno de seis – e não se configuram como um inventário aberto, como acontece com os gêneros. Embora sendo poucas, há divergências entre os tipos de

sequências apresentadas pelos autores. Adam, por exemplo, propõe a existência das sequências *narrativa*, *descritiva*, *argumentativa*, *explicativa* e *dialogal*. Marcuschi (2002) trabalha com as sequências *narrativa*, *descritiva*, *argumentativa*, *expositiva* e *injuntiva*⁴. Consideramos a necessidade de abarcar as duas descrições, tomando como base a proposta de Adam e acrescentando a sequência injuntiva sugerida por Marcuschi. Há, em cada uma delas, a nosso ver, especificidades que, se exploradas, auxiliarão no trabalho com a leitura e a escrita na sala de aula, considerando-se a construção do sentido do texto a partir da investigação do objetivo comunicativo de seu autor.

Analisaremos, em seguida, a sequência argumentativa, com o objetivo de demonstrar a funcionalidade das estruturas gramaticais nos textos, ou seja, na língua em uso – como pressupõe a LSF.

3.3. Sequência argumentativa

As sequências textuais diferem uma das outras no que diz respeito às características linguísticas que apresentam, uma vez que, com base na Teoria da Iconicidade Verbal, é possível postular um arranjo icônico diferente dos signos que compõem uma e outra. As consequências desse arranjo característico dos signos são o cumprimento de objetivos discursivos distintos pelo enunciador e o reconhecimento da presença de sequências diferentes na composição de um mesmo gênero textual.

Normalmente, o texto é heterogêneo em relação às sequências que o compõem. Por isso a importância de se esclarecer que o que chamamos de sequência é, de fato, um segmento de texto, não um texto empírico. É necessário que isso seja observado quando do trabalho com a leitura e a escrita na escola, uma vez que essa heterogeneidade se refletirá no reco-

⁴ Marcuschi chama as *sequências* de *tipos textuais*.

nhecimento, pelo leitor, das escolhas das estruturas linguístico-gramaticais feitas pelo autor do texto, atribuindo sentido a elas, e nas escolhas que o próprio aluno terá de fazer para compor seu texto.

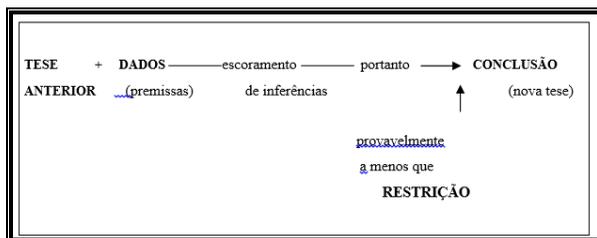
A sequência argumentativa consiste, essencialmente, na contraposição de enunciados, que tem sua sustentação em operadores argumentativos, buscando defender um posicionamento. Esses operadores apõem um enunciado que está sendo construído a um *já-dito* (DUCROT, 1987). O esquema argumentativo se constrói, basicamente, pela apresentação de um argumento (dado explícito de sustentação de uma tese) e uma conclusão. Esse arranjo icônico da sequência pode sofrer variações de acordo com a estratégia argumentativa adotada pelo enunciador e com o tipo de raciocínio desenvolvido – dedutivo ou indutivo – para persuadir o interlocutor. A presença dos elementos básicos da argumentação é o que determina a sequência como argumentativa, não bastando para isso que se tenha a intenção, o objetivo argumentativo. A fábula é um gênero textual que exemplifica bem o que se diz aqui, pois se constrói com estrutura narrativa (sequência narrativa), mas seu objetivo discursivo é, além de narrar, principalmente persuadir, modificar comportamentos – o que se dá no nível semântico (DUCROT, *op. cit.*), mas não no nível estrutural.

Muitos autores defendam a tese de que a argumentatividade é característica e objetivo de todos os textos. Adam (1992), entretanto, lembra que não se podem colocar no mesmo plano argumentatividade e o que denomina sequência argumentativa. A sequência é um mecanismo de textualização, um conjunto de proposições psicológicas que se estabilizaram como recurso composicional dos vários gêneros, sendo linguisticamente estável – o que possibilita sua determinação. A argumentatividade, por sua vez, prende-se à natureza do discurso, ou seja, a sua orientação discursiva, que é de persuadir, pela apresentação de pontos de vista trazidos pelo locutor para o discurso. (DUTRA, 2007, p. 65)

Portanto, não se pode confundir a orientação argumentativa que se reconhece nos textos, com a existência de uma estrutura argumentativa prototípica, possibilitada pela presença da sequência argumentativa na composição dos gêneros.

Partimos de Adam (1992), que caracteriza a sequência argumentativa, especificamente, como constituída de três partes: os dados (premissas), o escoramento de inferências e a conclusão; e complementada por uma tese anterior e uma restrição. A tese anterior é a ideia que será contestada, podendo estar implícita; os dados são as afirmações que conduzem à conclusão; o chamado escoramento de inferências, quando não explícito, é dado pelo sentido do enunciado: são elementos que orientam para uma provável conclusão e podem estar apoiados em exemplos; a restrição é apresentada por meio de uma partícula conclusiva ou restritiva que encaminha à conclusão; a conclusão, por sua vez, é a opinião do enunciador, que possivelmente servirá de tese para uma nova sequência argumentativa.

Quadro 1



Esquema típico da sequência argumentativa (ADAM, 1992, p. 118)

Aproximando essas noções dos objetivos deste trabalho, propõe-se que se observem as sequências em suas especifici-

dades estruturais e funcionais. Para tanto, é preciso estabelecer um limite⁵ – até quando for possível – entre cada uma delas.

Analisando-se os gêneros de base argumentativa – crônica, editorial, carta, para citar alguns –, é possível reconhecer neles, em geral, a macroestrutura apresentada por Adam. Com uma descrição mais simples e, portanto, mais adequada para a sala de aula da escola básica, encontramos, em Othon Moacyr Garcia (1985), a planificação de dois planos-padrão para o que o autor chama de *argumentação formal* e *argumentação informal*:

Quadro 2

ARGUMENTAÇÃO FORMAL			
Proposição (tese): afirmativa suficientemente definida e limitada, não contendo em si mesma nenhum argumento.	Análise da proposição ou tese: definição do sentido da proposição ou de alguns de seus termos, a fim de evitar mal-entendidos.	Formulação de argumentos: fatos, exemplos, dados estatísticos, testemunhos etc. que sustentem a tese.	Conclusão: retomada da tese, reforçando-a.

Quadro 3

ARGUMENTAÇÃO INFORMAL				
Citação da tese adversária: afirmativa suficientemente definida e limitada, não contendo em si mesma nenhum argumento.	Argumentos da tese adversária: fatos, exemplos, dados estatísticos, testemunhos etc. que sustentem a tese adversária.	Introdução da tese a ser defendida: afirmativa suficientemente definida e limitada, não contendo em si mesma nenhum argumento.	Argumentos da tese a ser defendida: fatos, exemplos, dados estatísticos, testemunhos etc. que sustentem a tese defendida pelo enunciador.	Conclusão: retomada da tese defendida pelo enunciador, reforçando-a.

⁵ Há questões linguísticas que são comuns a todos os gêneros escritos: os aspectos notacionais (ortografia, pontuação), por exemplo.

3.4. Base linguística da sequência argumentativa

Há aspectos linguístico-gramaticais que são característicos da constituição da sequência argumentativa, assim como há outros que são mais determinantes na constituição de cada uma das demais sequências.

O texto constituído por sequências argumentativas, diferentemente do que ocorre com textos de base narrativa, por exemplo, não obedece a uma organização temporal. Ao contrário, o texto argumentativo se constitui a partir de um planejamento, buscando realizar uma estratégia argumentativa específica elaborada por seu autor. As estratégias argumentativas visam a convencer, persuadir, fazer aceitar, fazer crer, fazer mudar de opinião, levar a uma determinada ação. Dessa forma, é essa estratégia que ditará a organização das partes que irão compor o texto. Assim, os tempos verbais mais característicos de gêneros de base argumentativa são os do subsistema do presente, em sua correlação com o futuro.

Os elementos que compõem as sequências argumentativas podem organizar-se de forma distinta das apresentadas nos quadros 2 e 3. Sua organização é uma entre tantas estratégias argumentativas à disposição do autor de textos de base argumentativa. Dependendo da organização imposta aos elementos constituintes da sequência argumentativa, as relações semânticas entre suas partes serão umas e não outras. Esse é um aspecto fundamental para a construção da coerência do texto. Portanto, a articulação entre as suas partes, tornando explícita a intenção do autor por meio do emprego de conectivos e organizadores textuais que o encaminham a uma conclusão, é um dos aspectos linguísticos mais relevantes nesse tipo de sequência. Assim, é preciso explorar palavras e expressões que anunciam a posição do autor diante do que está sendo enunciado; que introduzem argumentos, estabelecendo relações lógicas entre as partes dos enunciados (orações, períodos); que apresentam o fechamento, a conclusão do texto; que articulam

o texto como um todo (grupos de períodos, parágrafos, partes maiores do texto). São aspectos da coesão sequencial, imprescindível para a construção da coerência do texto, tanto do ponto de vista do locutor quanto do interlocutor.

O emprego de conectivos é um aspecto muito importante na constituição do sentido do texto, uma vez que explicita a intenção do autor no que diz respeito à construção das relações semânticas no texto. É fundamental, então, que se investiguem os conectivos que explicitam as relações semânticas construídas nos textos que estão sendo lidos em sala de aula. Esses conectivos podem se afigurar como conjunções, locuções prepositivas, locuções adverbiais, marcadores discursivos, entre outros. Esse é um trabalho de grande valia para a ampliação do repertório que o aluno precisa ter para construir adequadamente a coesão sequencial nos textos que escreve.

Ao lado desses aspectos de coesão sequencial, são também importantes para a constituição do enunciado os mecanismos da coesão referencial. É preciso ir além do que diz a gramática normativa acerca do emprego dos artigos, dos pronomes, alertando o aluno para o papel que esses elementos linguísticos desempenham no texto, pois é nele que se materializa a linguagem e, portanto, é nele que se deve investigar seu funcionamento. Conforme Neves (2000, p. 64):

Na verdade, ao estudar-se o funcionamento da linguagem, o que está em questão são prioritariamente os processos, e é a compreensão deles que governa a compreensão dos arranjos dos itens que os expressam adequadamente.

Um outro aspecto linguístico de muita relevância aqui é a enunciação (quem fala no texto e como se apresenta). É importante que se avalie o efeito de sentido causado pela opção por uma ou por outra forma de enunciação. Sendo capaz de perceber o efeito diferenciado obtido quando do uso da primeira pessoa, da voz passiva, do sujeito indeterminado, da impersonalidade ou mesmo da terceira pessoa em lugar da primeira, o

aluno poderá identificar, com mais facilidade, o objetivo comunicativo do autor, desvendando-lhe a intenção.

3.5.As sequências como elementos constitutivos dos gêneros

Retomando a ideia de que as sequências textuais são organizações linguístico-formais em interação no interior dos gêneros, cabe esclarecer, mais uma vez, que um gênero pode ser considerado argumentativo, mas apresentar outras sequências em sua constituição formal. Uma crônica⁶ pode apresentar – e geralmente apresenta –, além de sequências argumentativas, sequências narrativas, por exemplo. Entretanto, a crônica será caracterizada como um gênero argumentativo por conta da predominância dessa sequência em sua constituição.

As especificidades linguístico-gramaticais existentes em cada sequência devem ser exploradas de forma planejada, a partir de gêneros que a apresentem em sua constituição, para que possam ser reconhecidas nos textos analisados pelos alunos e utilizadas adequadamente quando da produção de textos.

A ênfase no estudo das sequências deve-se dar em diferentes frentes. O aluno precisa reconhecer o papel discursivo da sequência (narrar, argumentar, descrever etc.) e sua contribuição para a constituição do gênero de que faz parte. Ele precisa, ainda, ser capaz de selecionar, entre as possibilidades que a língua oferece, e colocar em uso adequadamente os elementos que realizam a função requerida pela sequência em pauta. É preciso, também, saber combinar as sequências e articulá-las para que, de sua combinação, resulte um texto coeso e coerente. Além disso, é preciso que o aluno registre seu texto, por meio da escrita, fazendo uso dos aspectos formais exigidos pela variedade de língua característica do gênero (ortografia,

⁶ Considera-se, aqui, a crônica argumentativa.

pontuação, concordância etc.). Esse último aspecto é comum a todas as sequências e deve ser tratado com a ênfase necessária, pois também dele depende a clareza do texto.

4. Conclusão

Os conceitos de sequência textual e de gênero textual, conforme aqui considerados, podem promover uma mudança relevante no trabalho com a leitura e com a escrita na escola, e, conseqüentemente, uma mudança no quadro desalentador que temos hoje: os alunos saem da escola, depois de, no mínimo, doze anos de escolarização, sem o domínio básico da leitura e da escrita, habilidades essenciais para a vida em sociedade.

O que aqui se propõe permite que o professor construa um trabalho em que verdadeiramente se possam aliar gramática e texto, torna possível que se possa mostrar ao aluno a aplicabilidade dos conhecimentos gramaticais adquiridos aos textos que lê e aos textos que escreve.

O aluno, por sua vez, poderá perceber a relação íntima existente entre aspectos linguísticos e sequências textuais, transportando, automaticamente, os conhecimentos linguísticos adquiridos de um gênero para outro, desde que eles apresentem, em sua base linguístico-textual, a mesma sequência.

Propõe-se, enfim, a mudança de perspectiva nas aulas de Língua Portuguesa. Não se trata absolutamente de excluir a gramática da sala de aula. Ao contrário, procura-se valorizar a sua investigação, buscando aproximá-la do texto, uma vez que se sabe que não há texto sem gramática. Busca-se, com essa prática pedagógica, um resultado mais satisfatório no que diz respeito à proficiência linguística de nossos alunos, que, cada vez mais distantes da leitura e da escrita proficientes, tornam-se cidadãos acríticos e ausentes das diversas instâncias decisórias da sociedade a que pertencem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADAM, J. M. *Les textes: types et prototypes*. Paris: Nathan, 1992.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. São Paulo: Educ, 1999.
- DUCROT, O. *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, 1987.
- DUTRA, V. L. R. *Relações conjuntivas causais no texto argumentativo*. Tese de Doutorado. UERJ, Rio de Janeiro, 2007.
- GARCIA, O. M. *Comunicação em prosa moderna*. 14. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1988.
- HALLIDAY, M. A. K. *Language as social semiotic: the social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold, 1979.
- _____. *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold, 2004.
- HAWAD, H. F. *Texto ou gramática? Pela superação de um falso dilema*. Trabalho apresentado na mesa redonda *Gêneros Textuais e Ensino*, no X Fórum de Estudos Linguísticos da UERJ. Rio de Janeiro, 30/9 a 3/10/2009.
- KOCH, I.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender os sentidos dos textos*. São Paulo: Contexto, 2006.
- MARCUSCHI, L. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. et alii. (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- NEVES, M. H. de M. *A gramática funcional*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. A gramática: conhecimento e ensino. In: AZEREDO, J. C. de (Org.). *Língua portuguesa em debate*. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. *Texto e gramática*. São Paulo: Contexto, 2007.

SIMÕES, D. M. *Iconicidade verbal: teoria e prática*. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2009.

QUINO. *Toda Mafalda*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.