

CAMINHOS PARA UM ENSINO FUNCIONAL DE GRAMÁTICA ORIENTADO AO TEXTO: PRONOMES PESSOAIS E ADJETIVOS EM PERSPECTIVA INTERSUBJETIVA

PATHS TOWARDS A FUNCTIONAL TEACHING OF GRAMMAR ORIENTED TO TEXTUALITY: PERSONAL PRONOUNS AND ADJECTIVES IN INTERSUBJECTIVE PERSPECTIVE*

Paulo Roberto Gonçalves-Segundo

RESUMO

O ensino de língua portuguesa na escola é permeado por um processo contraditório instaurado pelo fato de entender, em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que o texto é a unidade básica de ensino de língua, mas de assumir uma abordagem de gramática que ignora, em maior ou menor grau, o estrato semântico-discursivo. Nesse sentido, buscamos, primeiramente, discutir tal contradição, a partir da perspectiva sistêmico-funcional sobre linguagem (HALLIDAY, 2004), propondo conceber o texto como evento social, comunicativo e interacional, e a língua, como potencial de significado, para, posteriormente, apresentar um caminho inicial para um modelo de ensino funcional de gramática orientado ao texto. Tal modelo visa, explicitamente, a habilitar os alunos a utilizar os recursos léxico-gramaticais em vista dos efeitos semântico-discursivos possibilitados pela sua instanciação no que se refere à produção e interpretação de textos de diversos gêneros. Desse modo, a proposta vincula-se a uma perspectiva que associa a abordagem gramatical ao processo de conscientização linguística (FAIRCLOUGH, 1997). A fim de exemplificar a aplicação da proposta, partiremos da análise de uma propaganda institucional do McDonald's, veiculada entre fevereiro e março de 2013, e, posteriormente, apresentaremos um roteiro de abordagem pedagógica da intersubjetividade relativa ao uso de pronomes pessoais e de adjetivos.

Palavras-chave: ensino de gramática; pronomes pessoais; adjetivos.

ABSTRACT

Portuguese language teaching at school is pervaded by a contradictory process established by the fact of understanding, along with the National Curriculum Parameters (NCP), that the text is the basic unit of language education, but adopting a perspective of grammar teaching which ignores, to a greater or lesser extent, the discourse-semantics stratum.

* Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil. paulosegundo@usp.br

Thus, we aim, first, to discuss this contradiction, from a systemic-functional perspective of language (HALLIDAY, 2004), proposing to conceive texts as social, communicative and interactional events, and language as a meaning potential, in order to present, afterwards, an initial path to a model of functional grammar teaching oriented towards textuality. Such a model aims to explicitly capacitate students to use lexicogrammar resources in terms of the discursive and semantic effects enabled by their instantiation during the production and interpretation of distinct texts from a wide range of genres. Therefore, this proposal is associated with a standpoint that conceives the teaching of grammar as a means to achieve language awareness (FAIRCLOUGH, 1997). To exemplify the application of the model, we will analyze an institutional propaganda from McDonald's, published in magazines, in newspapers, in the internet and in the own restaurant, during the months of February and March 2013, and, afterwards, we will present some guidelines for the pedagogical approach to the intersubjective use of personal pronouns and adjectives in education environments. **Keywords:** language teaching; personal pronouns; adjectives.

INTRODUÇÃO

Abordar a relação língua-discurso na contemporaneidade perpassa enfrentar a constatação imediata de que a estrutura e a prática social interagem com os objetivos comunicativos de grupos e de atores sociais em uma dinâmica dialética complexa que, inevitavelmente, coloca a construção negociada de sentido como aspecto central para a reprodução social, tanto em termos da manutenção quanto da contestação de valores, representações, estilos, ações e relações interpessoais.

Assim, a análise da intersubjetividade consiste em terreno fértil para investigações multidisciplinares e em objeto científico central para uma gama de abordagens linguísticas, dentre as quais se destaca o Funcionalismo, em suas diversas correntes, e a Análise do Discurso, em especial, na sua vertente denominada Crítica. Entretanto, ainda que tal fenômeno seja considerado central e se apresente, em diversos casos, como núcleo de uma agenda de investigações científicas, sua aplicação, no ensino de língua materna na escola, ainda está longe do ideal.

Halliday (2004) propõe que a língua seja entendida como uma rede de recursos sociosemióticos que possibilita aos indivíduos construir sua experiência de mundo interna e externa, estabelecer relações sociais e, deve-se acrescentar, em consonância com Fairclough (2003), projetar, assumir e configurar identidades. A intersubjetividade consiste, portanto, em aspecto intrínseco ao próprio funcionamento da linguagem, não podendo ser relegada a segundo plano no que concerne ao ensino de língua materna, devendo ser estudada em relação aos fenômenos gramaticais já tradicionalmente abordados em sala de aula a partir de um novo olhar.

Nosso objetivo, neste artigo, é propor um modelo inicial de abordagem didática de recursos léxico-gramaticais orientados para seu aspecto funcional e textual. Nesse sentido, entendemos, a partir de uma perspectiva sistêmico-funcional, que existe uma relação de realização e recodificação entre o social, o situacional, o semântico-discursivo, o léxico-gramatical e o fonético-grafológico e que tais correlações devem figurar no ensino de língua na escola.

Por conseguinte, defendemos que o estudo do nível léxico-gramatical, que envolve questões morfossintáticas, deva ser realizado visando à compreensão dos efeitos semântico-discursivos possíveis e de sua intrínseca relação com os contextos situacional e cultural. Ilustramos tal proposta a partir de uma abordagem que integra o ensino do potencial de significado intersubjetivo dos pronomes pessoais e dos adjetivos ao modelo semogenético de produção textual proposto por Martin (1999).

1. CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA

O ensino de língua portuguesa¹ passou, inegavelmente, por uma intensa reorientação de perspectiva nas duas últimas décadas. De uma abordagem centrada na prescrição de regras associadas à norma culta, em temas morfossintáticos meramente classificatórios, na produção de tipos textuais dissociados da realidade do aluno e em uma interpretação de texto voltada, segundo Pauliukonis (2011), para a apreensão de um conteúdo potencialmente único e plenamente intencional ('o quê?'), e não para os modos e para as estratégias de textualização ('como?'), a pedagogia do ensino de língua evoluiu e passou a ter como cerne a capacitação do aluno não só para produzir, de modo consciente e eficaz, textos pertinentes a diversas práticas sociais, mas também a interpretá-los criticamente, o que, potencialmente, lhe proporcionaria as competências necessárias para um exercício fino da cidadania.

Nesse sentido, a abordagem dos gêneros discursivos na escola revelou-se como um grande avanço frente aos novos objetivos do ensino de língua. Entretanto, tal evolução não foi acompanhada, de modo geral, por uma abordagem gramatical que visasse a conscientizar o aluno acerca do potencial de significado dos recursos linguísticos, o que permitiria, justamente, o controle mais consciente da produção e da interpretação de textos. Em outros termos, pouco se buscou

¹ Nosso enfoque acerca do ensino de língua portuguesa, neste artigo, exclui questões referentes à Literatura Brasileira e Portuguesa. Reconhecemos sua importância no que se refere à formação do cidadão crítico, mas tais aspectos não serão abordados neste texto, cujo objeto central é o ensino de gramática orientado ao texto.

investir em um modelo didático que correlacionasse os níveis léxico-gramatical e semântico-discursivo, embora, deva-se frisar, tal empreitada tenha sido iniciada e seja fortemente defendida por Neves (2007).

Uma provável causa para tal contradição encontra-se no descompasso, ainda corrente, entre, por um lado, uma noção de língua (ou de gramática) como sistema de regras, sejam elas prescritivas ou não, que pouco enfatiza o caráter paradigmático do sistema como um conjunto de opções para a construção do significado, e, por outro, uma noção complexa de texto como evento comunicativo (MARCUSCHI, 2008), sócio-histórico e aberto à pluralidade de sentido. Existe, portanto, um hiato entre a produção acadêmica e a transposição didática dos conhecimentos gramaticais em termos de sua relevância para a textualidade, o que parece constituir-se em um poderoso fator explicativo para essa lacuna metodológica.

Os avanços da Linguística Textual e da Análise do Discurso permitiram compreender que o uso linguístico não ocorre dissociado da estrutura social e contextual, e que, desse modo, todo texto, embora seja único, encontra-se atravessado por padrões de significado de caráter sociodiscursivo que, inexorável e dialeticamente, constituem-se tanto na matéria-prima quanto no possível produto da interação verbal.

A noção de dialogismo, oriunda do Círculo bakhtiniano (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1992), e as noções de interdiscurso, em suas diversas conceituações, como a de Koch (1997) ou a de Fairclough (2003), possibilitam entender que o discurso consiste em um nível intermediário entre o sócio-histórico e o linguístico-textual, de modo que nele circulam padrões sociossemióticos referentes a identidades, ações e representações atualizáveis em textos reais e concretos.

A tal orientação subjaz a noção de que o sentido é construído pela negociação promovida pelos atores sociais durante a interação contextualizada, resultando na produção de significados que ora se chocam, ora se ajustam aos padrões discursivos hegemônicos em dada ordem do discurso². Por conseguinte, o texto não pode ser entendido como um produto, na medida em que ele não se esgota no trabalho

2 Ordens do discurso são concebidas, segundo Fairclough (2003), como filtros interdiscursivos que medeiam a ação dos atores sociais por meio do controle da variação linguística em termos de discursos, gêneros e estilos, entendidos, respectivamente, como modos linguístico-discursivos de representar, agir e ser. Poderíamos, ainda, acrescentar que ordens do discurso consistem em coerções estruturais (GIDDENS, 2009), na medida em que fixam limites para a ação dos atores sociais, atuando tanto como elementos de restrição quanto de facilitação em relação à agência social. Ademais, podem ser descritas como estruturas hierárquicas (GONÇALVES-SEGUNDO, 2011) que associam determinados padrões linguísticos ao alcance de determinados objetivos comunicativos, mediante preferências e permissões projetivas estabelecidas hegemonicamente em termos de modos de agir, ser e representar.

do falante/escritor, mas se atualiza em uma multiplicidade de sentidos mediante a ação de consumo do leitor/ouvinte. Como corolário, textos não são plenamente sociais nem totalmente individuais, uma vez que envolvem tanto a capacidade de resistência frente às ordens do discurso em termos produtivos e interpretativos quanto a necessária relação entre o que se enuncia em dado contexto diante do já enunciado em contextos anteriores.

Entretanto, o “despertar textual” acarretou a introdução de um ensino de língua voltado a gêneros textuais fortemente orientado pela questão composicional. Apenas secundariamente, foram enfocadas questões que cercam a construção léxico-gramatical e seus efeitos semântico-discursivos, excluindo, em maior ou menor grau, atividades relacionadas à configuração de estratégias de argumentação, avaliação, comprometimento ou envolvimento. Em outros termos, o aspecto crítico ligado ao domínio dos recursos sociosemióticos ficou relativamente esquecido.

Tal lacuna, por sua vez, parece estar ligada – conforme expusemos anteriormente – ao tratamento da língua como um sistema de regras, minimizando seu potencial paradigmático associado à construção de significado. A escola acabou apropriando-se de um ensino de gramática que abarca, basicamente, uma morfossintaxe classificacionista, muitas vezes, vazia, uma vez que os efeitos de sentido das escolhas linguísticas não são, em geral, abordados, em uma espécie de apagamento do estrato semântico-discursivo e de suas complexas relações com a léxico-gramática.

Com isso, não pretendemos defender que não existam regras na formulação linguística nem que, por outro viés, não se deva ensinar Gramática Normativa na escola. Pelo contrário, admitimos e defendemos ambas as posições. Entretanto, elas são apenas parte do potencial linguístico; a norma culta é apenas um registro³, muito embora seja de uma relevância inegável. O ensino de gramática deve ultrapassar tal reducionismo a fim de que o tratamento do texto como unidade básica de ensino possa, de fato, se realizar satisfatoriamente.

Nesse sentido, uma proposta de ensino gramatical que inclua a dimensão textual deve embasar-se em uma perspectiva teórica que conceba língua e texto como aspectos não dicotômicos da realidade comunicativa. Assim, as propostas funcionalistas, dentre elas, a sistêmico-funcional, podem apresentar um aparato teórico-analítico relevante para tal empreitada, uma vez que partem desse princípio.

Por conseguinte, assumimos uma concepção de que a língua é, primariamente, um sistema de escolhas (HALLIDAY, 2004), de opções sociosemióticas disponíveis

3 Registros constituem-se em padrões linguísticos, orientados ideacional, interpessoal e textualmente, a partir de uma dada Configuração Contextual (Hasan, 2009; Halliday, 2004).

aos atores sociais para construir seus textos, de modo que a seleção de um recurso e não outro se torna relevante, na medida em que revela uma forma específica e distinta de avaliar algum comportamento, representar algum fenômeno, negociar alguma proposta etc.

É forçoso reconhecer, entretanto, que os atores sociais não são totalmente livres para realizar qualquer escolha, mas também não são máquinas reprodutoras de um domínio hegemônico. Isso equivale a dizer que, mesmo mediante as coerções advindas de um dado gênero discursivo – que devem ser ensinadas aos alunos –, de determinadas configurações identitárias e de certas formas de representação, o ator social seleciona, dentre o repertório possível em dado contexto, recursos linguísticos e multimodais para constituir seu texto e, assim, imprimir marcas de sua subjetividade e de seu poder autoral em sua construção da realidade, negociando-as com seu público para a configuração dinâmica do sentido.

Por conseguinte, o conhecimento acerca dos aspectos semântico-discursivos realizados por meio das categorias léxico-gramaticais é central para que o aluno aprenda não só a selecionar os recursos que mais lhe parecem apropriados àquilo que deseja representar, como também depreenda de que modo o uso de tal recurso é estratégico em uma dada prática sociodiscursiva. Em termos mais concretos, o aluno deve entender que um adjetivo, categoria do estrato léxico-gramatical, não consiste apenas em um caracterizador que concorda em gênero e número com o núcleo substantivo, mas é principalmente um recurso disponível para avaliar a realidade social, o que inclui comportamentos e objetos semióticos, além de viabilizar a demonstração de reações emotivas e a construção do comprometimento, dentre outras possibilidades de caráter semântico-discursivo.

Assim, o que propomos é que seja realizado, na escola, um Ensino Funcional de Gramática orientado ao Texto, priorizando a relação entre as opções léxico-gramaticais, já abarcadas tradicionalmente na escola, ao aspecto semântico-discursivo por elas realizadas, de modo que o aluno, com a competência para avaliar, ainda que projetivamente, os possíveis efeitos de sentido de suas opções, possa, consciente e criticamente, interpretar e produzir textos associados a práticas sociais distintas em contextos diversos.

Talvez, desse modo, o ensino de língua portuguesa na escola possa, de fato, propiciar aquilo que tanto defendem os PCN, conforme é possível observar no excerto abaixo:

[...] o domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a

função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos. (BRASIL, 1997, p. 21)

Na próxima seção, buscaremos apresentar as bases de uma proposta didática voltada a um ensino funcional de gramática orientada ao texto e alguns caminhos para o estudo dos pronomes pessoais e dos adjetivos na escola, especialmente no que se refere ao Ensino Médio, em uma perspectiva que abranja seu valor intersubjetivo e, portanto, focalize a relação intrínseca e constitutiva entre os níveis léxico-gramatical e semântico-discursivo a partir de textos concretos. Para tal, inserimos tal abordagem no seio do modelo semogenético proposto por Martin (1999) para a produção textual na escola.

2. O ENSINO FUNCIONAL DE GRAMÁTICA ORIENTADO AO TEXTO: PROPOSTA E APLICAÇÃO

Tendo em vista o exposto, podemos, finalmente, definir o que entendemos por ensino funcional de gramática orientado para o texto. Trata-se de uma perspectiva pedagógica que propõe assumir o texto como unidade fundamental de ensino de língua portuguesa e, nesse sentido, postula que o estudo das categorias léxico-gramaticais deva ser realizado em uma interface indissociável com os níveis semântico-discursivo e contextual. Em outros termos, as categorias léxico-gramaticais devem ser examinadas não só em seu estatuto morfossintático, mas principalmente como recursos de realização de estruturas semântico-discursivas, de modo a permitir ao aluno adquirir competência, consciência e criticidade no que concerne à produção e à interpretação de textos, de diversos gêneros, em face das práticas sociais vigentes em dado contexto cultural e situacional.

Nesse sentido, nossa proposta parte de princípios semelhantes aos aplicados por Martin (1999) em seu modelo pedagógico semogenético de produção textual, uma vez que defendemos que o aluno deve ser capaz de se valer do potencial viabilizado pela língua para a construção consciente do significado.

Em seu modelo, Martin (1999) propõe que o trabalho com o texto, orientado por gêneros discursivos, seja realizado com base nas quatro grandes etapas descritas na sequência:

1. *Negociação do campo*: a etapa inicial envolve o diálogo entre o professor e os alunos acerca da esfera de atividade na qual o gênero se desenvolve. Abrange, em geral, quatro momentos: a. a identificação da esfera (campo) de atividade que

abarca o gênero a ser desenvolvido; b. a discussão sobre o conhecimento prévio dos estudantes acerca de tal campo; c. a apresentação das experiências e tarefas que integrarão a proposta da atividade; e d. a discussão acerca da organização, distribuição e armazenamento das informações para as atividades.

2. *Desconstrução*: tal etapa envolve a análise conjunta de textos pelo docente e pelos alunos, envolvendo a questão contextual e textual. No que concerne à primeira, Martin (1999) propõe abarcar tanto o aspecto cultural – respondendo a indagações acerca da função e da motivação social do gênero assim como dos possíveis objetivos comunicativos de seus produtores e de seus consumidores – quanto o aspecto situacional – envolvendo questões de registro. No que tange ao nível textual, o professor deve dialogar com os alunos acerca da função dos estágios retóricos, dos padrões linguísticos comuns e da relação intersubjetiva construída entre produção e consumo textual em dado gênero.

3. *Construção conjunta*: nesta etapa, cabe ao docente, com a participação da classe, construir um texto coletivo que se constitua em um exemplar mais ou menos prototípico de tal gênero. O processo também envolve duas fases: a. a preparação, com pesquisa de campo, entrevistas com atores sociais que praticam o gênero, leitura de exemplares textuais, e b. a construção textual propriamente dita durante a aula.

4. *Construção independente*: esta última fase consiste justamente naquela em que o estudante, individualmente, constrói seu próprio texto e testa não só sua capacidade de formulação de um exemplar textual associado a dada prática discursivo-social, mas também sua própria habilidade em selecionar os recursos semióticos apropriados para cumprir seu objetivo comunicativo em face daquilo que é demandado tanto pela tarefa escolar quanto pelo que a sociedade espera em termos daquele gênero. Tal fase incorpora quatro momentos: a. a produção individual do texto; b. a consulta ao professor e aos colegas; c. a edição e a avaliação crítica do texto; d. a produção crítica voltada ao enfrentamento da ideologia, da teoria e da prática. A última etapa é, em geral, realizada em um segundo texto, no qual os alunos devem buscar formas alternativas de construção daquele gênero, enfrentando o modelo hegemônico, o que requisita um grande controle sobre o potencial semântico-discursivo dos recursos linguísticos.

O modelo de Martin (1999) enfoca, conforme podemos observar, uma contínua negociação entre professor e aluno para a construção de um texto associado a dado gênero textual. Existe uma preocupação para que o estudante conheça os aspectos contextuais que envolvem o texto, tanto em termos sociais quanto

situacionais, de modo a considerar a complexa questão das ordens do discurso e das coerções estruturais, ao mesmo tempo em que destaca os padrões linguísticos envolvidos na produção e na interpretação desses textos, incentivando, ainda, a desconstrução posterior dos aspectos hegemônicos, em uma atividade consciente que permite ao aluno usar a sua criatividade e seu potencial transformador como agente social. Em outros termos, a proposta visa a extrapolar o reducionismo de fórmulas hegemônicas e de esquemas composicionais para uma compreensão do texto em sua dinâmica sociosemiótica, valorizando a agência do aluno.

Entretanto, como possibilitar ao estudante esse papel crítico e transformador se o ensino gramatical brasileiro não valoriza, de modo geral, a extrapolação do morfossintático em si para o semântico-discursivo? Sem essa necessária correlação, o aluno não é adequadamente preparado para inferir e hipotetizar acerca do potencial distintivo de significado associado a uma opção ou outra, habilidade essencial para tal tarefa.

A fim de enfrentar tal realidade, faremos, a partir de uma propaganda institucional do McDonald's, veiculada em jornais e revistas, na internet e no próprio restaurante, entre fevereiro e março de 2013, uma análise que visa a mostrar como determinados aspectos gramaticais – especificamente, neste artigo, pronomes pessoais e adjetivos – podem ser abordados a partir de uma perspectiva que ressalta o semântico-discursivo e como tais recursos podem ser associados à análise do gênero em questão, tendo em vista o modelo semogenético de Martin (1999).

Devemos ressaltar, inicialmente, que a análise do texto não será exaustiva e apenas apontará alguns aspectos, especialmente de natureza intersubjetiva, a serem explorados em um ensino funcional de gramática orientado para o texto. O professor, é claro, deve trabalhar cada um dos componentes gramaticais em módulos distintos, sempre a partir do exame de textos, de modo a procurar vincular o léxico-gramatical ao semântico-discursivo, e este, ao textual e ao contextual.

Transcrevemos abaixo o texto:

Nós mudamos sempre para que uma coisa não mude nunca: **o prazer de vir ao McDonald's.**

O McDonald's está há mais de três décadas no Brasil e é bem provável que você tenha vindo pela primeira vez ainda criança. Agora é a sua vez de trazer as crianças.

E se você traz seus filhos é porque confia no McDonald's. É porque já sabe que mudar e melhorar faz parte do McDonald's desde sempre. Parte de um processo contínuo, sem-fim.

Temos acompanhado as mudanças no mundo, nos costumes, nas preferências dos nossos clientes. E acompanhar essas mudanças é uma forma de ser fiel a eles. Por isso, nosso compromisso com a qualidade é tão forte quanto o compromisso de acompanhar os novos tempos.

O McDonald's, famoso por seus hambúrgueres, se reinventou ao oferecer maior variedade no cardápio dos seus filhos com frutas e vegetais. Seus pães possuem uma receita exclusiva que recebe vitaminas B1, B3, B5 e B6, além de ferro.

Em 2007, após anos de pesquisa, o McDonald's eliminou a gordura trans do processo de fritura de batatas, dos empanados de frango, dos peixes e das tortinhas, passando a utilizar uma mistura de óleos vegetais.

Conseguimos reduzir o sódio dos pães, dos nuggets, do queijo e do catchup do McLanche Feliz. Também reduzimos o açúcar das bebidas à base de frutas. E adequamos a porção de batatinhas às necessidades das crianças. Além disso, trouxemos a fruta como item básico em qualquer refeição que venha na caixinha.

E não vai parar por aí. O McDonald's muda sempre. Para continuar sendo sempre o McDonald's.

Conforme já mencionamos, este exemplar textual constitui-se, grosso modo, em uma propaganda institucional. Tais textos buscam informar o potencial consumidor sobre as qualidades e os valores da empresa, além de suas possíveis transformações, construindo uma imagem institucional que visa a garantir, em primeiro lugar, a manutenção do mercado já construído e, em segundo lugar, a ampliação dos seus serviços a outros consumidores. A lógica é diferenciada da publicidade padrão, uma vez que não são produtos ou serviços propriamente ditos que são ofertados, mas sim um determinado perfil empresarial, a partir do qual a instituição busca a identificação do público/mercado consumidor.

Tal discussão, especialmente acerca da função do gênero e das características da esfera da publicidade e das relações públicas em face do capitalismo moderno, consiste em um dos aspectos que integram a etapa da desconstrução textual do modelo semogenético. Trata-se de uma fase do aprendizado gramático-textual que abre, inclusive, uma janela para abordagens transversais e multidisciplinares, estabelecendo pontes com a Sociologia, a Filosofia, a História e a Geografia, dentre outras disciplinas.

Abordar as possíveis motivações sociais que acarretam a necessidade de tal gênero discursivo na contemporaneidade e o investimento financeiro acarretado

por sua vasta veiculação configuram-se em elementos essenciais para que os alunos compreendam a importância da questão da linguagem diante das demandas socioeconômicas modernas, por exemplo. Abarcar tal realidade é, portanto, relevante, uma vez que compreendemos o texto como um evento comunicativo, como um produto da negociação contínua de sentido entre escritor e ouvinte, entre a instituição e o seu público, de modo que o aluno possa conhecer e compreender o papel de tal prática social e de que maneira o potencial de significado linguístico contribui para a construção de distintos posicionamentos.

Além disso, essa etapa consiste no momento ideal para que examinemos questões gramaticais em sua interface semântica. Nesse sentido, o professor deve trabalhar a partir das impressões e das interpretações dos alunos em face dos recursos linguísticos e das questões contextuais a fim de conseguir criar uma consciência crítica a respeito do uso da linguagem. Neste artigo, enfocaremos essa relação, a partir da explicitação de um percurso didático para o ensino de pronomes pessoais e de adjetivos no Ensino Médio.

Tomemos a questão pronominal. Inicialmente, devemos ressaltar que consideramos essencial que os alunos conheçam as propriedades gramaticais dos pronomes e sua fundamental importância como recursos de coesão e substituição; entretanto, o aspecto semântico-discursivo relacionado ao envolvimento e ao distanciamento, à identificação e à deferência são aspectos igualmente relevantes para serem abordados a partir de tal categoria gramatical.

Gonçalves Segundo (2011) define ENVOLVIMENTO⁶ como um sistema de recursos linguístico-discursivos que permite criar solidariedade e identificação social, a partir da captação do consumidor textual – promovendo destaque e novidade – e de sua vinculação ao produtor – atualizando proximidade, familiaridade e pessoalidade⁷.

Uma das principais estratégias de vinculação consiste no uso de pronomes pessoais, especialmente em textos escritos, uma vez que os pronomes de primeira e segunda pessoa podem atualizar um simulacro de proximidade comunicativa nos textos, remetendo ao *eu-aqui-agora* constitutivo da enunciação oral prototípica, além de possibilitarem a construção de grupos de identificação e dissociação por meio da oposição *nós vs. eles*, que atua, inclusive, ideologicamente (VAN DJIK, 2006).

4 Por convenção da abordagem sistêmico-funcional da linguagem, grafamos nomes de sistemas em VERSALETE (SMALL CAPS).

5 Para maiores detalhes acerca das categorias analíticas propostas para a análise do ENVOLVIMENTO, ver Gonçalves Segundo (2011) e Gonçalves-Segundo & Ribeiro (2016).

6 Para perspectivas diferentes acerca do envolvimento, mas passíveis de diálogo e aplicação para um ensino de perspectiva funcional e textual, ver Tannen (2007), Scollon & Scollon (1995).

O docente precisa ir além da mera categorização do pronome pessoal como reto, oblíquo ou de tratamento, levando o aluno a levantar uma série de indagações de ordem semântico-discursiva e contextual: em que circunstâncias os pronomes são utilizados? Em que enunciados? Com quais tipos verbais? Que referentes estão sendo construídos pelo pronome? Tem-se exófora ou endófora? Trata-se de uma estratégia padrão de textos institucionais dessa natureza? Ou parece ser uma idiosincrasia do McDonald's? Qual o efeito da presença ou da ausência dos pronomes? Por que a empresa alterna entre uma primeira pessoa do plural e o nome McDonald's? Há diferenças no contexto de tais ocorrências? Qual o efeito do diálogo explícito com o consumidor por meio da instanciação do pronome *você*?

Todos esses questionamentos e as discussões suscitadas pelas indagações e pelos debates mediados pelo professor durante a etapa de desconstrução atuam no sentido de sensibilizar o aluno para o fato de que a utilização de pronomes não se constitui apenas em uma estratégia para "evitar repetições de termos" ou para simplesmente estabelecer referência em relação ao *eu-aqui-agora* enunciativo, funções, inegavelmente, associadas ao uso pronominal endofórico e exofórico, respectivamente, mas redutoras de todo o seu potencial de significação. Tratar de questões relativas ao envolvimento, por exemplo, é ultrapassar o 'classificacionismo' morfosintático bruto, que não assume o texto como objeto básico de ensino, e partir para o exame da construção da realidade viabilizada pelos recursos semióticos.

O objetivo é justamente conscientizar o aluno de que o uso da primeira pessoa do plural (*nós* ou *a gente*), por exemplo, pode ser estratégico em situações em que se deseja construir familiaridade, pessoalidade, identificação e de que, em diversos gêneros ou mesmo em dados discursos, tal estratégia é usada para mobilizar a participação coletiva, promovendo a ampliação de opiniões e posicionamentos particulares, de modo a atribuir um caráter generalizado que, em muitas ocasiões, pode não corresponder à realidade empírica. Em outras situações, como é o caso de nossa propaganda institucional, pode promover uma conversacionalização do discurso institucional (FAIRCLOUGH, 1997), aproximando a empresa do leitor ao construir a instituição como um grupo coeso de indivíduos identificados voltados a fins coletivos que, muitas vezes, envolvem apenas um suposto benefício ao leitor/ouvinte. De modo análogo, o uso da segunda do singular (*você* ou *tu*) pode atuar no sentido de simular a situação prototípica de fala no texto escrito, em que um *eu* e um *tu/você* constroem, direta e reciprocamente, de modo *online*, o sentido. Tal estratégia permite, em muitas ocasiões, aumentar a identificação do leitor com a voz autoral e com o texto, potencializando o efeito de adesão.

Em termos mais formais, partindo de uma proposta que se volta para a questão da intersubjetividade, apresentamos, no esquema a seguir, um procedimento possível de abordagem de pronomes pessoais nesta perspectiva:

Quadro 1. O ensino funcional dos pronomes pessoais orientado ao texto

<p>1. Localização e Identificação dos pronomes pessoais. Trata-se da etapa básica em que os alunos testam sua capacidade de reconhecer instâncias pronominais. Tal fase pressupõe um estudo formal e gramatical prévio ou concomitante dos pronomes pessoais, uma vez que o estudo semântico-discursivo deve ser realizado por meio da apreensão de aspectos léxico-gramaticais orientados para o texto.</p>
<p>2. Depreensão do caráter endofórico ou exofórico do pronome. Nessa fase, o aluno deve ser orientado a perceber se a referência do pronome se encontra no texto ou na situação enunciativa, preparando-o para a etapa quatro.</p>
<p>3. Depreensão dos traços pronominais de pessoa e número. Trata-se da etapa em que podemos explorar as variantes pronominais, as coerções da norma culta, as questões de flexão e de concordância entre verbo e pronome, elementos de ordem ainda léxico-gramatical, mas essenciais para a realização das análises semântico-discursivas e contextuais posteriores.</p>
<p>4. Identificação dos referentes pronominais. Esse momento da prática didática é essencial, na medida em que os alunos devem ser orientados a identificar a que participantes os pronomes se referem, tanto endofórica quanto exoforicamente. Tal habilidade se revela importante, na medida em que o uso pronominal consiste em um fator de coesão. A observação de seu uso real em textos deve ser reforçada por exercícios que permitam aos discentes observarem quando e como se realizar a coesão pronominal. O professor deve também, nessa etapa, conscientizar os alunos acerca dos possíveis impactos da alternância entre referências pronominais e nominais.</p>
<p>5. Depreensão de efeitos semântico-discursivos do uso pronominal em relação ao sistema de envolvimento.</p> <p>a. O pronome promove, naquele contexto e cotexto, efeito de aproximação ou identificação, contribuindo para a construção de copertencimento entre as esferas de produção e consumo textual?</p> <p>b. O pronome promove, naquele contexto e cotexto, efeito de distanciamento ou deferência, contribuindo para a construção de segregação entre as esferas de produção e consumo textual?</p> <p>c. O pronome promove efeito de captação, simulando, em textos escritos, o <i>ego-hic-nunc</i> enunciativo, dialogando com o leitor e marcando explicitamente seu posicionamento?</p> <p>Tais questões permitem orientar o exame das instâncias pronominais em face de efeitos mais amplos de envolvimento e, assim, possibilitam ao aluno um olhar acerca do potencial de significado dos pronomes. Assim, o discente estará mais preparado para interpretar aspectos mais finos da construção textual, assim como produzir textos e instanciar recursos pronominais não apenas como formas cegas de coesão, mas visando a atingir determinados efeitos de envolvimento ou distanciamento.</p>

<p>6. Identificação de alternância/manutenção de referências pronominais/nominais.</p> <p>a. Há manutenção ou alternância entre primeira e terceira pessoa no que tange à construção de um mesmo referente no texto?</p> <p>b. Há manutenção ou alternância entre segunda e terceira pessoa no que se refere à construção de um mesmo referente no texto?</p> <p>c. Que grupos nominais se alternam com os pronomes no que concerne à construção de um mesmo referente?</p> <p>d. Há algum padrão para a alternância? Observar os tipos de processos verbais.</p> <p>Nessa etapa, o professor pode explorar os diferentes efeitos de sentido entre a alternância ou a manutenção de determinadas formas pronominais ou nominais e interpelar os alunos acerca dessa variação e de suas potenciais consequências no que se refere à função retórica e comunicativa de um determinado gênero.</p>
<p>7. Identificação de possíveis relações entre o uso pronominal e as coerções genéricas.</p> <p>a. Há coerções genéricas que tornam preferenciais determinadas opções pronominais em detrimento de outras?</p> <p>b. Quais as razões possíveis para tal padrão?</p> <p>c. Quais os potenciais efeitos de transgressão de tais opções?</p> <p>Trata-se de uma etapa importante, na medida em que correlaciona o semântico-discursivo ao contexto sociocultural, levando o aluno à reflexão acerca do uso dos recursos léxico-gramaticais e das limitações das ordens do discurso no que concerne à ação. Nesse momento, o professor pode abordar questões relativas aos pronomes de tratamento, por exemplo, estabelecendo uma ponte com a próxima etapa. Além disso, exercícios de transgressão de determinadas escolhas pronominais em um gênero podem ser extremamente eficientes para o processo de manipulação consciente de estratégias linguístico-discursivas.</p>
<p>8. Identificação de possíveis relações entre o uso pronominal e as coerções identitárias e representacionais.</p> <p>Nessa fase, podemos debater com os alunos o uso de pronomes por diferentes grupos identitários ou instituições, procurando depreender se determinados indivíduos que representam certos discursos, como, por exemplo, o neoliberal ou o homofóbico, se valem de estratégias pronominais similares ou diferentes. Isso deve ser feito por meio de análises de textos pertinentes em momentos oportunos.</p>
<p>9. Debate a respeito de questões que envolvem norma culta e registro.</p> <p>a. O uso pronominal nos textos analisados segue integralmente a norma culta?</p> <p>b. Se a transgride, quais as potenciais razões? Tal debate deve ser realizado sempre em função do gênero e dos efeitos semântico-discursivos depreendidos.</p> <p>c. Em que contextos situacionais determinados usos pronominais são preferíveis? Debater questões relativas ao campo ou esfera de atividade humana, às relações sociais entre os participantes, o que envolve hierarquia, e o suporte do evento comunicativo.</p>

Podemos também propor abordagem semelhante para outras classes de palavras, percorrendo o caminho da léxico-gramática ao textual e ao contextual, passando pela semântica-discursiva. Observemos mais detidamente a categoria dos adjetivos.

Essa classe de palavra é, em geral, analisada na escola a partir da noção de caracterização e são abordados temas relativos à sua flexão e à derivação de grau, além

de seu funcionamento sintático como predicativo ou adjunto adnominal. Entretanto, assim como os pronomes, os adjetivos também podem ser compreendidos como realizadores de funções semântico-discursivas no âmbito da intersubjetividade. O sistema de AVALIATIVIDADE, proposto por Martin & White (2005), pode contribuir sobremaneira para tal empreitada.

Segundos os autores, a perspectiva da AVALIATIVIDADE se volta à análise da

[...] presença subjetiva dos escritores/falantes nos textos no que tange à adoção de posicionamentos relativos tanto ao material que apresentam quanto àqueles com quem se comunicam [...]. Concerne à construção, por textos, de comunidades de sentimentos e de valores compartilhados e aos mecanismos linguísticos atualizados para compartilhar emoções, gostos e avaliações normativas. A abordagem envolve também o modo pelo qual falantes/escritores constroem para si mesmos identidades autorais particulares ou personas, a maneira pela qual se alinham ou desalinham em relação a respondentes reais ou potenciais e a forma pela qual constroem em seus textos uma audiência visada ou ideal. (MARTIN & WHITE, 2005, p. 01).

Assim, os adjetivos consistem em recursos léxico-gramaticais de realização de opções semântico-discursivas de avaliação, especialmente no que concerne ao subsistema de ATITUDE, configurando-se em uma das categoriais gramaticais a realizar tais significados.

De acordo com a proposta dos autores, a ATITUDE recobre três grandes dimensões relacionadas ao posicionamento (inter)subjetivo diante da realidade, envolvendo, de modo geral, o emocional, o comportamental e o estético, que instanciam, respectivamente, valores de *afeto*, *juízo* e *apreciação*.

Tal sistema abarca significados graduáveis que comportam uma análise em *continuum* de intensificação. Além disso, eles podem ser realizados explícita ou implicitamente nos textos – avaliações inscritas ou invocadas, respectivamente – e podem assumir conotação positiva ou negativa – em geral, categorizadas mediante a construção de sentido do autor, ligada a uma determinada ordem do discurso.

Grosso modo, o componente *afetivo* apresenta a maior variedade de opções gramaticais de realização, embora, neste artigo, só focaremos as realizações adjetivais. Elas, em geral, correspondem à construção de alguma reação emotiva, associada a algum *gatilho*, ou seja, a algum fenômeno que desperte a emoção.

Os autores subdividem tais valores em eixos de *inclinação* (in/desejabilidade), *felicidade* (alegria/tristeza; afeição/antipatia); *segurança* (paz/ansiedade; (des/confiança) e *satisfação* (interesse/tédio; prazer/descontentamento).

Os *juízos*, por sua vez, consistem em avaliações acerca do comportamento de indivíduos, grupos ou instituições no que concerne a sua adequação a

determinados valores, normas e regulamentos partilhados por dada comunidade discursiva. Subdividem-se em *estima* e *sanção social*.

Os julgamentos de *estima social* relacionam-se a valores que integram o processo básico de integração social e são regulados por meio da cultura oral, estando mais estreitamente ligados a comportamentos não passíveis de punição, mas sim, de admiração, estranhamento, menosprezo ou reconhecimento. A *estima social* inclui valores de *normalidade*, *capacidade* e *tenacidade*, positivos ou negativos.

As avaliações de *sanção social*, por outro lado, abarcam julgamentos usualmente codificados pela cultura da escrituralidade, por meio de decretos, regulamentos e leis, responsáveis pela vigilância da sociedade por meio de instituições que possuem, em geral, poder coercitivo ou simbólico fortemente marcados. A *sanção social* inclui valores de *honestidade* e *propriedade/ética*, positivos ou negativos.

Já as *apreciações* constroem avaliações, em geral, ligadas à estética e ao valor social, incidindo, portanto, sobre fenômenos semióticos ou naturais, de acordo com os valores de determinado campo. Nesse sentido, elas envolvem critérios e parâmetros, diferente das regras, leis e regulamentos que governam os *julgamentos*, e são subcategorizadas em três grandes grupos: *reação* – avaliação estética baseada na afeição emotiva ou desiderativa, destituída de um gatilho emocional; *composição* – avaliação estética relacionada à organização do objeto semiótico; e *valor social* – avaliação baseada na utilidade, importância, eficácia ou risco para os indivíduos de dada atitude ou de certo fenômeno semiótico ou natural.

Isso posto, podemos, então, buscar relacionar o uso dos adjetivos a uma perspectiva intersubjetiva associada à atividade semântico-discursiva de avaliação na medida em que, por meio deles, a voz autoral pode construir determinadas versões da realidade, associando-lhes a uma posição retórica ou ideológica específica, que lhe permita compartilhar, com seus potenciais leitores/ouvintes, um determinado valor acerca da realidade que lhe é interna ou externa.

Tais valores estão diretamente associados não só aos grupos identitários ou às formas de representação a que os atores sociais se encontram engajados, mas também aos gêneros discursivos empregados, de modo que a seleção das avaliações perpassa padrões intersubjetivos, inegavelmente, oriundos das ordens do discurso. Entretanto, não podemos minimizar a capacidade de escolha do ator social, que pode agir, sim, de forma complacente em relação aos modelos de dizer/escrever, mas pode também, tendo em vista seu potencial de elaboração crítica, resistir a eles.

Nesse sentido, o exame das formas adjetivas em relação ao componente semântico-discursivo de ATITUDE é relevante para a etapa de desconstrução dos textos, momento no qual o professor deve indagar os alunos acerca dos tipos

de avaliação presentes no texto, relacionando-os ao gênero discursivo e a seus objetivos, contrastando-os com outros gêneros já trabalhados, de modo a buscar conscientizar os estudantes sobre o uso de tais formas e dos potenciais contextos em que tais recursos são usualmente empregados. Assim, os alunos, novamente, terão um repertório diversificado de opções semióticas, de forma a ampliar sua competência como produtores e intérpretes de textos em uma maior variedade de gêneros.

No caso da propaganda institucional do McDonald's, há tanto avaliações inscritas – explícitas – quanto invocadas – implícitas –, e é importante que o corpo discente saiba reconhecer e aplicar ambas as formas.

Ilustraremos a abordagem a partir do excerto abaixo, no qual destacamos algumas ocorrências adjetivais e tecemos considerações acerca de usos pronominais:

Temos acompanhado as mudanças no mundo, nos costumes, nas preferências dos nossos clientes. E acompanhar essas mudanças é uma forma de ser fiel a eles. Por isso, nosso compromisso com a qualidade é tão forte quanto o compromisso de acompanhar os novos tempos.

O excerto permite depreender uma construção de valorização do dinamismo da empresa frente à mudança social. A estrutura é didática e valoriza o envolvimento. O texto investe no pronome de primeira pessoa do plural, tornando pessoais as atividades desenvolvidas pela empresa, reforçando o sentido de coletividade e, por meio do uso do presente iterativo, ressalta seu esforço no processo de adequação à mudança. Tal processo é justamente o alvo da primeira avaliação, conforme se pode depreender do enunciado: *E acompanhar essas mudanças é uma forma de ser fiel a eles.*

O adjetivo *fiel* opera, no segmento, como um julgamento de *tenacidade*, uma vez que denota a determinação do grupo, da instituição em manter um dado comportamento. A fidelidade consiste em um valor positivo em nossa cultura, marcando uma postura de comprometimento em relação ao outro, opondo-se à traição. Nesse sentido, o McDonald's associa sua prática de acompanhamento a um valor social positivo de comprometimento constante em relação a seu cliente, forjando um relacionamento afetivo metafórico. O professor pode explorar o conhecimento que os alunos possuem acerca da noção de *fidelidade*, em que contextos tal noção parece ser fortemente validada na sociedade – no matrimônio, por exemplo – e de que modo tal avaliação, realizada pela forma adjetiva, dialoga com essa possibilidade e colabora no sentido de promover uma imagem institucional positiva da empresa. Em outros termos, a partir de um viés léxico-gramatical orientado para o semântico-discursivo, o docente pode explorar relações interdiscursivas, intertextuais, características genéricas e também a interpretação e o uso estratégico de formas linguísticas.

Na sequência, o McDonald's reforça a atitude de compromisso por meio de um processo relacional, criando uma identidade baseada em uma estrutura comparativa calcada na noção de *força*, que atualiza um valor de *tenacidade positivo*, sob o escopo de um recurso de gradação que intensifica o julgamento: *Por isso, nosso compromisso com a qualidade é tão forte quanto o compromisso de acompanhar os novos tempos.*

No trecho em questão, o professor pode destacar questões relativas ao grau do adjetivo, noção frequentemente abordada nos Ensinos Fundamental e Médio. A avaliação *forte*, comparada em termos de igualdade, intensifica e, simultaneamente, nivela, em termos altos, um duplo compromisso da voz institucional, vinculando o dinamismo advindo do acompanhamento dos novos tempos à garantia de qualidade dos produtos. Nesse sentido, o McDonald's associa a explicitação da *tenacidade* com a implicitação da *propriedade*, uma vez que o compromisso com a qualidade se liga a uma atuação *séria e preocupada* da empresa, que visa sempre a manter a qualidade dos produtos. Em outros termos, o docente deve mostrar ao aluno que, muitas vezes, determinadas estruturas linguísticas podem construir, em um plano, um determinado valor avaliativo – no caso, *tenacidade* –, mas, em outro, um novo julgamento, no caso, *propriedade*, na medida em que o McDonald's se constrói, implicitamente, como sério, preocupado, empreendedor, como a empresa que garante, continuamente, um bom produto/serviço ao consumidor.

O parágrafo seguinte, reexposto abaixo, elabora essa associação, exemplificando o compromisso com a qualidade, o que demonstra uma preocupação didática da voz institucional. Neste caso, podemos observar a mudança na construção do referente institucional, que passa da primeira pessoa do plural para a terceira pessoa do singular, com a nomeação da empresa propriamente dita:

O McDonald's, famoso por seus hambúrgueres, se reinventou ao oferecer maior variedade no cardápio dos seus filhos com frutas e vegetais. Seus pães possuem uma receita exclusiva que recebe vitaminas B1, B3, B5 e B6, além de ferro.

Em termos do uso pronominal, o professor deve destacar a mudança, observando as características dos processos verbais e das avaliações que circundam cada parágrafo, mostrando aos alunos possíveis hipóteses para essa mudança de orientação.

No caso, o uso da primeira do plural no primeiro parágrafo analisado está fortemente associado a posturas de tenacidade e de determinação do grupo, destacando o vínculo interpessoal de compromisso, criando um espaço discursivo no qual a relação da empresa com seu cliente assume o mesmo valor e carga afetiva que um relacionamento pessoal entre atores sociais.

A instanciação do nome próprio neste parágrafo, por sua vez, encontra-se associado à atividade intrínseca do restaurante em oferecer refeições, destacando sua atividade de *reinventar-se*, ou seja, modificar-se em seu cerne para servir um cardápio que exemplifica a *qualidade* mencionada no parágrafo anterior. Nesse sentido, o professor pode debater com os alunos a estratégia da empresa em reconhecer que, de fato, mudou ao oferecer produtos, em teoria, mais saudáveis, buscando, assim, concretizar discursivamente o compromisso construído nos parágrafos anteriores, o que evoca um potencial julgamento de *humildade*, também associado à *tenacidade* e à *propriedade*, tendo em vista o reconhecimento da incompatibilidade do passado com o presente e a necessidade de mudança.

Notemos que o *julgamento* de *normalidade* positivo *famoso*, que destaca o restaurante em termos de seus sanduíches, em uma relação de aposição no que tange à instituição, dialoga com um saber construído como dado em face do leitor ideal – aquele que já vinha ao McDonald's quando criança e que, nesse momento, é o pai que traz os filhos e que possui, em decorrência disso, outras preocupações, conforme se explicita no início do texto.

Tal *julgamento* destaca a extensão do conhecimento da empresa nesse setor e, por tal razão, o segmento seguinte poderia surpreender o leitor, na medida em que ele é informado sobre a reinvenção, ou seja, sobre uma nova postura alimentar que inclui “frutas e vegetais”, elementos nominais que exemplificam tanto a *qualidade comprometida* do parágrafo anterior quanto a “maior variedade no cardápio dos seus filhos”, presente neste mesmo parágrafo, pessoalizando a relação ao tecer um diálogo explícito com o leitor. Tal surpresa, entretanto, é minimizada, uma vez que ela já é tecida ao longo de todo o texto, desde o princípio, de modo que, no parágrafo em questão, há apenas a explicitação do modo pelo qual tal processo ocorreu.

O parágrafo termina apresentando tal mudança ao remeter às propriedades do novo pão do McDonald's, repleto de vitaminas e ferro, criado a partir de uma receita *exclusiva*, atitude de *apreciação* ligada a *valor social*, uma vez que incide sobre um objeto semiótico e destaca sua individualidade. Nesse sentido, o McDonald's constrói-se tanto com poder horizontal, na medida em que se solidariza com seus consumidores e é vastamente conhecido, quanto com poder vertical, na medida em que tem a capacidade de mudar quando necessário e possui um saber especializado não partilhado, que lhe é próprio, para garantir qualidade.

Tais relações de sentido, advindas da análise tanto dos pronomes quanto dos adjetivos, na interface com o semântico-discursivo em termos de envolvimento e de avaliação, constituem um aspecto de suma importância para o ensino de língua na escola, desvinculando, assim, a gramática do velho ‘classificacionismo’

bruto de ordem meramente morfossintática que pouco contribui para a efetiva conscientização do uso linguístico.

Em termos mais formais, podemos propor que o estudo dos adjetivos na interface entre a léxico-gramática e a semântica-discursiva, no que tange à construção intersubjetiva da avaliação, se dê da seguinte maneira:

Quadro 2. O ensino funcional dos adjetivos orientado ao texto

<p>1. Localização e Identificação dos adjetivos. De modo análogo ao estudo dos pronomes, trata-se da fase inicial na qual o aluno deve verificar sua competência em reconhecer instâncias adjetivas. Tal etapa pressupõe um estudo formal e gramatical prévio ou concomitante dos adjetivos.</p>
<p>2. Depreensão do caráter (predominantemente) interpessoal-avaliativo ou experiencial do adjetivo. Trata-se de uma fase importante do aprendizado referente ao uso do adjetivo. Alguns adjetivos, quando atualizados em dados contextos sintáticos ou sintagmáticos, podem apresentar valores que tendam ao interpessoal, constituindo-se em instâncias atitudinais, conforme apresentamos neste artigo; ou ao experiencial, configurando-se, por exemplo, em classificadores, ou seja, como subclasses de um dado ser, como <i>eletrônicas</i>, em <i>revistas eletrônicas</i>, ou <i>italianos</i>, em <i>imigrantes italianos</i>. Tais instâncias devem ser também tratadas em sala de aula, mas fogem ao escopo deste trabalho, que foca na relação entre léxico-gramática e semântica-discursiva em âmbito intersubjetivo; em outros termos, abarca os recursos associados à função interpessoal.</p>
<p>3. Depreensão dos traços flexionais de gênero e número e dos traços derivacionais de grau dos adjetivos. Nessa etapa, o docente pode tratar das questões normativas e de seus desvios, focando em aspectos de concordância. Além disso, o tratamento da questão do grau leva a uma discussão acerca do sistema de GRADAÇÃO (ver MARTIN & WHITE, 2005), o que remete a uma reflexão sobre a intensificação, fenômeno de importância central no que concerne ao grau de comprometimento autoral diante de suas avaliações e que merece um tratamento diferenciado na escola.</p>
<p>4. Identificação dos núcleos nominais aos quais os adjetivos se associam. Assim como no caso dos pronomes, esse momento da prática didática é essencial, na medida em que os alunos devem ser orientados a identificar a que participantes os adjetivos se referem. Tal habilidade se revela importante, já que permite ao discente verificar, por um lado, questões gramaticais, como a atualização ou não da concordância adequada, e, por outro, compreender de que forma determinados grupos ou atores sociais são caracterizados em um determinado texto, o que abre espaço para a discussão discursiva posterior. A observação de seu uso real em textos deve ser reforçada por exercícios que envolvam textos e produções que permitam aos estudantes observar quando e como avaliar dada realidade. O professor deve também, nessa etapa, conscientizar os alunos do papel argumentativo da avaliação e da relevância do comprometimento autoral diante dos enunciados instanciados.</p>

5. Depreensão de efeitos semântico-discursivos do uso do adjetivo em relação ao sistema de AVALIATIVIDADE: ATITUDE.

- a. O adjetivo consiste em uma instância de afeto, julgamento ou apreciação?
- b. A fonte da avaliação encontra-se na voz autoral propriamente dita ou em uma outra voz, instaurada no texto por discurso direto ou indireto? A voz autoral se compromete intensa ou fragilmente com a instância avaliativa?
- c. A polaridade da instância atitudinal é neutra, positiva ou negativa em face do leitor ideal ou do público-alvo depreendido daquele texto?

Tais questões permitem orientar o exame das instâncias adjetivas em relação aos efeitos de sentidos mais amplos de avaliação, permitindo, assim, ao aluno observar o potencial de significado associado a tal classe gramatical. Em consequência disso, esperamos que o discente possa estar mais preparado para não só interpretar, mas também produzir textos de forma mais reflexiva, inferindo os possíveis efeitos de sentido de uma dada instância avaliativa em face do leitor/ouvinte visado.

6. Identificação de padrões avaliativos.

- a. Há algum padrão de construção afetiva no texto? A que participante ou grupo de participantes tais inscrições afetivas se referem? Elas constroem um quadro positivo ou negativo de segurança, felicidade, inclinação ou satisfação? Em que medida tais avaliações colaboram para o potencial de persuasão ou convencimento do texto?
- b. Existe algum padrão de atualização de julgamentos no texto? O comportamento de atores sociais ou instituições é avaliado mediante estima ou sanção social? Verifica-se uma construção discursiva que instaura condenação, recriminação, louvor, admiração? De que modos tais instâncias contribuem para a argumentação textual?
- c. Verifica-se, no texto, algum padrão referente ao uso de apreciações? O texto prioriza a avaliação de objetos semióticos ou o valor social de dados fenômenos ou ações? Ele apresenta um quadro positivo ou negativo da composição do objeto ou da reação de quem os consome? As ações sociais são valorizadas ou desvalorizadas? De que maneira tais apreciações se inserem no componente retórico do texto?
- d. A fonte das avaliações varia ou se mantém durante o texto? Que voz realiza a polaridade positiva ou negativa das instâncias atitudinais? A voz autoral tende a assumir, com maior comprometimento, quais avaliações?

Nessa etapa, o professor pode explorar os diferentes efeitos de sentido entre o uso de apreciações, afetos e julgamentos, de diferentes polaridades, com distintos graus de intensificação e comprometimento, mostrando de que forma eles podem contribuir para a função retórico-teleológica de dado texto ou gênero discursivo.

7. Identificação de possíveis relações entre o uso avaliativo do adjetivo e as coerções genéricas.

- a. Há coerções genéricas que tornam preferenciais determinadas opções adjetivo-avaliativas em detrimento de outras?
- b. Quais as possíveis razões para tal padrão?
- c. Quais os potenciais efeitos da transgressão de tais opções?

Trata-se de um momento de extrema relevância da prática pedagógica, na medida em que correlaciona o semântico-discursivo ao contexto sociocultural, levando à reflexão acerca das limitações referentes às ordens do discurso no que concerne à ação. Nessa etapa, o professor deve correlacionar as funções do gênero e sua estruturação composicional ao uso de avaliações, mostrando quais são pertinentes. Além disso, exercícios de transgressão de determinadas escolhas adjetivas em um gênero podem ser extremamente eficientes para o processo de manipulação consciente de estratégias linguístico-discursivas.

8. Identificação de possíveis relações entre avaliação atitudinal e coerções identitárias e representacionais.

Nessa etapa, de modo análogo ao que propusemos no que tange aos pronomes, podemos debater com os alunos o uso de adjetivos avaliativos por diferentes grupos identitários ou instituições, procurando depreender se determinados indivíduos que representam certos discursos se valem de estratégias avaliativas similares ou diferentes.

9. Debate a respeito de questões que envolvem norma culta e registro.

- a. O uso dos adjetivos nos textos analisados segue integralmente a norma culta?
- b. Se a transgredir, quais as potenciais razões? Tal debate deve ser realizado sempre em função do gênero e dos efeitos semântico-discursivos depreendidos.
- c. Em que contextos situacionais determinados usos avaliativos são preferíveis? Debater questões relativas ao campo ou esfera de atividade humana, às relações sociais entre os participantes, o que envolve hierarquia, e o suporte do evento comunicativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há ainda muito a ser desenvolvido em termos do ensino de língua portuguesa na escola. Há muito a ser debatido nas universidades em relação às demandas educacionais específicas de cada região, à diversidade do corpo discente brasileiro e às suas necessidades no que tange ao domínio da língua portuguesa. Entretanto, consideramos certo o fato de que, para a formação do cidadão crítico, não bastam apenas o aprendizado da forma composicional do gênero e o domínio de norma culta. Para atingir o objetivo proposto pelos PCN, nós, linguistas, precisamos reunir esforços no sentido de integrar os novos conhecimentos teóricos e analíticos, nas distintas áreas, em uma proposta de ensino voltada ao texto, que parta de uma gramática orientada para o semântico-discursivo.

Neste artigo, procuramos percorrer exatamente esse caminho. Propusemos uma discussão acerca da noção de língua e texto, procurando destacar a validade de uma concepção de língua como potencial de significado – e não meramente como sistema de regras – para a abordagem do texto em sala de aula. Na sequência, partindo do modelo semogenético de Martin (1999), propusemos incluir, na etapa de desconstrução textual e genérica, uma abordagem gramatical de recursos linguísticos orientada da léxico-gramática para o semântico-discursivo.

Assim, pudemos mostrar de que maneira os pronomes pessoais podem ser abordados na escola em uma perspectiva que extrapola a coesão textual – não negando sua importância –, a partir da noção de ENVOLVIMENTO. Além disso, tratamos dos adjetivos atitudinais, estabelecendo um elo com o sistema de AVALIATIVIDADE (MARTIN & WHITE, 2005), de modo a apresentar um modelo de tratamento da construção da intersubjetividade valorativa na sua relação com o texto, o gênero

e o contexto. Nesse sentido, acreditamos ter percorrido um trajeto – ainda que incipiente – rumo a uma reorientação da ótica do ensino gramatical escolar.

Isso posto, terminamos, inspirados nas palavras de Norman Fairclough (1997), destacando o papel essencial das instituições educacionais no desenvolvimento da relação entre língua e poder e, portanto, entre consciência crítica e cidadania. Assim, em primeiro lugar, devemos reconhecer que a prática educacional consiste em um campo fundamental de poder simbólico e núcleo de engenharia de práticas discursivas; em segundo lugar, devemos enfrentar a realidade de que as instituições educativas transmitem práticas e valores, mediando a relação dos atores sociais com outros campos de atividade e conhecimento; em terceiro lugar, precisamos assumir que as instituições escolares estão diretamente envolvidas na educação das pessoas no que concerne à ordem sociolinguística que circunscreve as diversas comunidades e os distintos grupos; e, em quarto lugar, devemos compreender e, em certa medida, resistir, se necessário, ao fato de que mudanças linguísticas e discursivas no mundo do trabalho, muitas vezes, orientadas por práticas hegemônicas excludentes, consistem em fator relevante para a remodelagem da educação linguística nas escolas.

Desse modo, em face de todas as questões apontadas, nós, professores de língua, ainda temos um longo, áspero, mas instigante caminho para percorrer no que concerne à educação para o exercício crítico da cidadania na escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, M./VOLOCHÍNOV, V. (1992 [1929]). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 6. ed. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: HUCITEC.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental – Língua Portuguesa (1ª-4ª séries)*. Brasília: Secretaria da Educação Fundamental (SEF)
- FAIRCLOUGH, N. (1997). *Critical Discourse Analysis: papers in the critical study of language*. London and New York: Longman.
- FAIRCLOUGH, N. (2003). *Analysing Discourse: textual analysis for social research*. London: Routledge.
- GIDDENS, A. (2009). *A constituição da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 3ª ed.
- GONÇALVES SEGUNDO, P. R. (2011). *Tradição, dinamicidade e estabilidade nas práticas discursivas: um estudo da negociação intersubjetiva na imprensa paulistana*. 2011. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. DOI: <http://dx.doi.org/10.11606/T.8.2011.tde-25042012-161141>

- GONÇALVES-SEGUNDO, P. R. & RIBEIRO, R. B. (2016) Envolvimento e empatia: a solidariedade construída nas colunas de aconselhamento em revistas. *Revista do GEL*, v. 13, n. 2, p. 211-236. DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v13i2.835>
- HALLIDAY, M. (2004). *Introduction to Functional Grammar*. London: Hodder Arnold, 3^a ed. Revisado por MATTHIESSEN, Christian.
- HASAN, R. (2009). The place of context in a systemic functional model. In: HALLIDAY, M. A. K. & WEBSTER, J. (org.) *Continuum Companion to Systemic Functional Linguistics*. London: Continuum International, pp. 166-189.
- KOCH, P. (1997). Diskurstraditionen: zu ihrem sprachtheoretischen Status und ihrer Dynamik. In: FRANK, B.; HAYE, T. & TOPHINKE, D. (Org.). *Gattungen mittelalterlicher Schriftlichkeit*. Tübingen: Narr, pp. 43-79.
- MARCUSCHI, L. A. (2008). *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial.
- MARTIN, J. (1999). Monitoring semogenesis: 'genre-based' literacy pedagogy. In: CHRISTIE, F. (org.) *Pedagogy and the shaping of consciousness: linguistic and social processes*. Cambridge: Continuum International Publishing Group, pp. 123-155.
- MARTIN, J. & WHITE, P. (2005). *The language of evaluation: appraisal in English*. New York/Hampshire: Palgrave Macmillan.
- NEVES, M. H. M. (2007). *Texto e gramática*. São Paulo: Contexto.
- PAULIUKONIS, M. A. (2011). Texto e contexto. In: VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. (org.) *Ensino de gramática: descrição e uso*. São Paulo: Editora Contexto, pp. 239-258
- SCOLLON, R. & SCOLLON, S. W. (1995). *Intercultural Communication*. Oxford: Blackwell.
- TANNEN, D. (2007). *Talking voices: Repetition, Dialogue, and Imagery in Conversational Discourse*. New York; Cambridge University Press, 2nd edition.
- VAN DIJK, T. A. (2006). *Ideologia: uma aproximación multidisciplinaria*. Segunda reimpressão. Sevilla: Gedisa Editorial.

Recebido: 03/08/2016

Aceito: 07/03/2017