

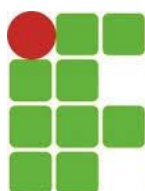
ISSN 2675-8555

Aline Menezes
Cristiane Barbalho
Dennis Castanheira
Organizadores

Caderno de Ensino, Linguagens e suas Tecnologias

Ensino de gramática: desafios e perspectivas

Volume 4 | Número 7 | janeiro/junho 2023



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
RIO DE JANEIRO

Aline Menezes
Cristiane Barbalho
Dennis Castanheira
Organizadores

Caderno de Ensino, Linguagens e suas Tecnologias

Ensino de gramática: desafios e perspectivas

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO DE JANEIRO

Reitoria

Rafael Barreto Almada

Pró-reitoria de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação (PROPPI)

Marcus Vinicius da Silva Pereira

Diretoria de Pós-graduação e Pesquisa (DPPEQ)

Márcia Cristina da Silva

Coordenação Geral de Pesquisa (CGPQ)

Marcela Brandão Cunha

Coordenação Geral de Pós-graduação (CGPG)

Isabel Scrivano Martins Santa Bárbara

Redação

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro - *Campus* São Gonçalo

Rua José Augusto Pereira dos Santos s/n, Neves, São Gonçalo - RJ

CEP: 24.425-004

E-mail: celte@ifrj.edu.br

Homepage: <https://revistascientificas.ifrj.edu.br/index.php/celte>

Projeto gráfico e Capa

Marcus Vinicius Brotto de Almeida

Catálogo na Fonte

IFRJ – Biblioteca Campus São Gonçalo

C122 Caderno de Ensino, Linguagens e suas Tecnologias -

CELTE [recurso eletrônico] / Instituto Federal do Rio de Janeiro. Pró-reitoria de Pós-graduação, Pesquisa e Inovação. v. 4, n. 7, jan./jun. 2023. – Rio de Janeiro : IFRJ/PROPPI, 2020-.

Semestral

Disponível

em:

<https://revistascientificas.ifrj.edu.br/index.php/celte>

1. Linguagem e línguas – Estudo e ensino. 2. Literaturas – Estudo e ensino. I. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro. Pró-reitoria de Pós-graduação, Pesquisa e Inovação.

CDD 407

EQUIPE EDITORIAL

Editor-gerente

Marcus Vinicius Brotto de Almeida (IFRJ)

Organizadores deste número

Aline Menezes

Cristiane Barbalho

Dennis Castanheira

Comissão Editorial

Aline Fernandes Menezes (CP II)

Aurélia Leal Lima Lyrio (UFES)

Bárbara Regina de Andrade Caldas (IFRJ)

Carla Souza (IFRJ)

Clauber Ribeiro Cruz (IFRJ)

Claudia de Souza Teixeira (IFRJ)

Danielle Novais Uchôa (IF SUDESTE MG)

Dennis Castanheira (UFF)

Diego da Silva Vargas (UNIRIO)

Dilma Alexandre Figueiredo (IFRJ)

Elza Ribeiro (IFRJ)

Erica Cristina Bispo (IFRJ)

Érica Nascimento Silva (IFF)

Erica Sousa de Almeida (IFRJ)

Fabiana Esteves Neves (UFF)

Fabio Mattos (IFRJ)

Fernanda Paixão de Souza Gouveia (IFRJ)

Flavio Pereira Senra (IFRJ)

Gabriela Rocha Rodrigues (IFRR)

Giselle da Motta Gil (IFRJ)

Leila Maria Taveira Monteiro (IFRJ)

Leslie Vieira Mulico (CEFET-RJ)

Lindinei Rocha Silva (IFRJ)

Luana Maria Siqueira Machado (IFRJ)

Lucineide Lima de Paulo (IFRJ)

Margareth Andrade Moraes (IFRJ)

Maria Mayworm (IFRJ)

Meire Celedonio da Silva (IFCE)

Monique Lopes Inocencio (IFRJ)

Morgana de Abreu Leal (IFRJ)

Patricia Ferreira Botelho (UFRN)

Patricia Teles (IFRJ)

Rafael Martins da Costa (IFRJ)

Renata Ribeiro Guimarães da Cruz (IFRJ)

Rodrigo Carvalho da Silveira (IFRJ)

Rony Leal (CMRJ)

Solange Nascimento da Silva (IFRJ)

Suelen Gonçalves Vasconcelos (IFRJ)

Tátia Áquila Vieira (IFRJ)

Vitor de Moura Vivas (IFRJ)

Viviane Soares Fialho de Araujo (IFRJ)

Wallace Dantas (UFCG)

Wasley de Jesus Santos (IF Baiano)

AVALIADORES DESTE NÚMERO

Diego da Silva Vargas

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)

<http://lattes.cnpq.br/2200910661781151>

Elaine Alves Santos Melo

Universidade Federal Fluminense (UFF)

<http://lattes.cnpq.br/2583126895056839>

Fabiana Esteves Neves

Universidade Federal Fluminense (UFF)

<http://lattes.cnpq.br/4508687830491854>

Luciana Sanchez Mendes

Universidade Federal Fluminense (UFF)

<http://lattes.cnpq.br/7322728409384122>

Lucineide Lima de Paulo

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ)

<http://lattes.cnpq.br/2276326292673834>

Luiz Guilherme de Brito Arduino

Universidade de Taubaté (Unitau)

<http://lattes.cnpq.br/6997590117371265>

Luíza Guimarães Lanes

Centro Educacional Municipal Norberto Berno

<http://lattes.cnpq.br/6505022564703731>

Marcus Vinicius Brotto de Almeida

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ)

<http://lattes.cnpq.br/1133131774031120>

Margareth Andrade Moraes

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ)

<http://lattes.cnpq.br/5569584248668800>

Nuciene Caroline Fumaux

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

<http://lattes.cnpq.br/2942235274550505>

Simone Lopes Benevides

Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ)

<http://lattes.cnpq.br/3165281288057703>

Vítor de Moura Vivas

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ)

<http://lattes.cnpq.br/2950202318418885>

Sumário

Editorial	7
<i>Aline Menezes; Cristiane Barbalho; Dennis Castanheira</i>	
 <u>Entrevista</u>	
Ensino de gramática: Entrevista com Silvia Rodrigues Vieira	9
<i>Aline Menezes; Cristiane Barbalho; Dennis Castanheira</i>	
 <u>Ensaio</u>	
Ensino de gramática: desafios e perspectivas de trabalho	25
<i>Aline Menezes; Cristiane Barbalho; Dennis Castanheira</i>	
 <u>Artigos</u>	
As estratégias de indeterminação do sujeito no ensino de gramática	43
<i>Lucas de Souza; Beatriz Santiago Rosa Ferreira; Juliana Barros Nespoli</i>	
Perspectivas para o ensino de grau dos substantivos na Educação Básica	61
<i>Marli Hermenegilda Pereira; Matheus Victor Alves Pereira</i>	
Como ensinar: Leitura crítica com ênfase na referenciação	75
<i>Luciana Abrahão Passos Faht; Shélida da Silva dos Santos</i>	
O gênero meme em sala de aula	89
<i>Renan Marques Isse</i>	
 <u>Relato de Experiência em Docência</u>	
Nós, Quaresma e Troia: um relato de experiência pedagógica	101
<i>Luciano Carvalho do Nascimento; Paula da Silva Alves</i>	
 <u>Resenha</u>	
Ensino de Língua Portuguesa no século XXI: pesquisa, teoria e prática	113
<i>Maria Cristina Vieira Bastos; Júlia Vieira Correia</i>	
Normas para apresentação de originais	123

Editorial

A partir da publicação dos PCN na década de 90 e, em 2018, da BNCC, que normatiza o ensino de Língua Portuguesa na educação básica, o quê e como ensinar em sala de aula têm sido importantes tópicos discutidos tanto entre professores como pesquisadores. No lugar da análise de palavras e frases soltas e descontextualizadas, o texto passou a ser o objeto de ensino de Língua Portuguesa. Os gêneros textuais, que circulam socialmente, suas intencionalidades comunicativas, a forma de organização, a seleção de estruturas linguísticas e estilo ganharam, ou pelo menos deveriam, espaço na sala de aula. Essa mudança de abordagem trouxe uma grande dúvida entre os docentes que é o de como associar o ensino de textos (leitura e produção), então, atrelado a aspectos gramaticais de forma produtiva, dentro dos contextos comunicacionais concretizados em gêneros. Por isso, este número reúne textos acadêmicos que visam a discutir o ensino de gramática, os seus desafios e as suas perspectivas a fim de compartilhar experiências que possibilitem novas práticas, e reflexões teóricas que contribuam com a construção de um ensino de língua produtivo na educação básica, buscando construir um pensamento reflexivo e crítico dos alunos.

Na entrevista concedida por Silvia Rodrigues Vieira, docente da Universidade Federal do Rio de Janeiro que atua na graduação em Letras, no PROFLETRAS e no Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas da instituição, há a discussão sobre os rumos do ensino de gramática na escola nos últimos anos, por meio de debates teóricos fundamentados na proposta dos três eixos e exemplos de pesquisas recentes. Além disso, a partir de perguntas sobre diretrizes oficiais e materiais didáticos, são esclarecidos possíveis caminhos a serem percorridos no tema.

No texto “Ensino de gramática: desafios e perspectivas de trabalho”, Aline Menezes, Cristiane Barbalho e Dennis Castanheira apresentam, de modo ensaístico, um panorama do ensino de gramática na atualidade, bem como alguns dos principais desafios e perspectivas de trabalhos que estejam em diálogo direto com os pontos abordados. No manuscrito, os autores defendem um ensino de gramática reflexivo e pautado na união entre os aspectos linguísticos e textuais por meio de um arcabouço teórico amplo e multifacetado.

No artigo “As estratégias de indeterminação do sujeito no ensino de gramática”, os autores Beatriz Santiago Rosa Ferreira, Lucas de Souza e Juliana Barros Nespoli objetivam refletir sobre o ensino de língua portuguesa na educação básica, especificamente no que se refere à indeterminação do sujeito, para além do que propõe a Gramática Tradicional (GT), trazendo para a discussão a língua em uso. Assim, os autores apresentam exemplos e situações em que os enunciadores selecionam estruturas possíveis na língua para indeterminar o sujeito que não são abarcadas pela GT. Além disso, apresentam uma sequência de atividades abordando o uso da língua em situações concretas de comunicação.

No artigo “Perspectivas para o ensino de grau dos substantivos na Educação Básica”, Matheus Victor Alves Pereira e Marli Hermenegilda Pereira fazem reflexões sobre o ensino da categoria de grau dos substantivos no Ensino Fundamental, pautando-se na tradição gramatical e nas reflexões suscitadas a partir de estudos linguísticos desenvolvidos dentro do

campo da morfologia. Diante dessa investigação, os pesquisadores constatarem que é relevante que os alunos tenham acesso a textos reais para que analisem os usos linguísticos dos afixos de grau.

Luciana Abrahão Passos Faht e Shélida da Silva dos Santos, no artigo “Como ensinar: Leitura crítica com ênfase na referenciação”, defendem a leitura como prática de reflexão, essencial para a compreensão textual. Nesse sentido, as autoras abordam a referenciação, refletindo sobre os mecanismos textuais e extratextuais. O artigo é encerrado com uma proposta de abordagem didática do fenômeno no gênero artigo de opinião.

No artigo “O gênero meme em sala de aula”, Renan Marques Isse aborda o desenvolvimento de práticas de leitura a partir de memes. Defendendo os gêneros textuais como objeto central do ensino de língua materna, Isse esclarece como o meme pode contribuir para o desenvolvimento da competência leitora, a partir de uma perspectiva de colaboração entre leitor e autor. Nesse viés, Isse demonstra como o meme é um gênero apropriado para o ensino produtivo com a língua portuguesa em sala de aula.

Já no relato didático “Nós, Quaresma e Troia – um relato de experiência pedagógica”, escrito por Luciano Nascimento e Paula Alves, há a discussão de uma prática desenvolvida com discentes do 9º ano Ensino Fundamental do Colégio Pedro II fundamentada nos multiletramentos e na pedagogia crítica de Paulo Freire. Visando à construção de uma leitura crítica de *Triste fim de Policarpo Quaresma*, de Lima Barreto, os docentes argumentam que, ao trabalhar com a obra dessa maneira, é possível lidar com os diferentes nós da sala de aula de Língua Portuguesa.

Na resenha escrita por Maria Cristina Vieira Bastos e Júlia Vieira Correia, é apresentado o livro *Ensino de Língua Portuguesa no século XXI: pesquisa, teoria e prática*, organizado por Ivo da Costa do Rosário e Monclar Guimarães Lopes e publicado pela Pontes em 2022. Por meio da discussão panorâmica da obra e de cada capítulo, são sistematizadas no texto as contribuições da coletânea, que abarca diferentes olhares teóricos em prol de um mesmo objetivo: (re)pensar estratégias para o ensino de português atualmente.

Este número, portanto, busca compartilhar caminhos possíveis que possibilitem a construção de um ensino de Língua Portuguesa que extrapole os muros da escola e que faça sentido para os discentes. Ter o texto como objeto de ensino, conduzindo a uma leitura crítica, já está posto nos documentos oficiais que norteiam o ensino, sendo ratificado por estudos recentes na Universidade. Por isso, a partilha de reflexões sobre o ensino se faz urgente a fim de que os meios para a construção de novas práticas sejam viabilizados.

Desejamos uma ótima leitura a todos.

Aline Menezes
Cristiane Barbalho
Dennis Castanheira

Ensino de gramática: Entrevista com Silvia Rodrigues Vieira

Entrevistadores: Aline Menezes, Cristiane Barbalho e Dennis Castanheira

Data de submissão: 18/04/2023 | Data de aprovação: 07/07/2023

Silvia Rodrigues Vieira é Professora Associada (nível IV) do Departamento de Letras Vernáculas da Faculdade de Letras da UFRJ. Atua nos Programas de Pós-graduação em Letras Vernáculas/UFRJ e no Mestrado Profissional em Letras/UFRN - Polo UFRJ. Bolsista de produtividade 2 do CNPq (2015; 2018; 2021). Pesquisadora FAPERJ, contemplada nos Programas Jovem Cientista do Nosso Estado 2011 (2012-2015) e Cientista do Nosso Estado 2014 (2015-2018) e 2020 (2021-2024). Possui Doutorado (2002) e Mestrado (1995) em Letras Vernáculas (Língua Portuguesa), além de Graduação em Português-Inglês pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1992). Coordenadora de projetos de pesquisa nacional e de cooperação internacional (com destaque ao Projeto Pró-norma Plural e ao Projeto 21-ALFAL). Orientadora de graduação e pós-graduação. Organizadora, em equipe, de bancos de dados para análises linguísticas (Corpus Concordância; Moçambique-PORT; Moçambique-online, RJ rural-urbano; Estilo-PORT, Corpus Pró-norma plural, dentre outros), sua produção bibliográfica conta com organização de livros e periódicos, capítulos publicados em livros, artigos em periódicos e trabalhos em anais de congressos no âmbito nacional e internacional. Coordena a disciplina nacional do PROFLETRAS, intitulada Gramática, variação e ensino, desde 2013. Integra a Comissão Científica da Área de Sociolinguística da ABRALIN desde 2020 e o GT de Sociolinguística da ANPOLL, coordenando o Eixo Variação e Ensino. Membro suplente do Complexo de Formação de Professores da UFRJ. Principais áreas de interesse: Sociolinguística e Dialectologia, Variedades do Português, Morfossintaxe: descrição e ensino; Variação e ensino; Ensino de gramática.

1) Ao longo dos últimos anos, você tem desenvolvido e orientado dezenas de pesquisas sobre ensino de gramática, que têm sido grandes referências para o tema no Brasil. Como você observa a ampliação do tratamento dessa temática nos últimos anos no cenário científico brasileiro?

De fato, tenho vivido muitas experiências relacionadas ao ensino de gramática, sobretudo na orientação de pesquisas que têm por objetivo desenvolver, executar e avaliar atividades, estratégias, procedimentos para a construção do conhecimento gramatical em salas de aula da Educação Básica no Rio de Janeiro. Com base nos resultados dessas experiências, meu olhar sobre o cenário científico brasileiro no que se refere ao tratamento do ensino de gramática só pode ser otimista e, diria, até um pouco deslumbrado. Mesmo consciente dos inúmeros desafios a enfrentar, emociona ver o crescente número de professores-pesquisadores e alunos da Educação Básica (re)descobrimo a exuberância do trabalho com os expedientes linguísticos, seja pelo simples prazer da descoberta e do encantamento pela arquitetura da

gramática, seja pelo sonhado desenvolvimento de competências no plano textual-discursivo a partir desse trabalho.

Sintomático desses avanços é o nítido aumento de eventos e de publicações de professores-pesquisadores, da Universidade e da Educação Básica, acerca do ensino de gramática. A lista não para de crescer. Assim, fica nítido, para mim, que o fosso que separa o mundo acadêmico e o chão da escola tende a se dissipar, ainda que no ritmo próprio de todo processo histórico. E o que acho melhor é que o processo vem acontecendo em duas direções: da universidade para a escola, e da escola para a universidade. Não se trata de levar para a Educação Básica o conhecimento de “seres iluminados” do meio acadêmico; antes, é o professor que, imbuído de um olhar a um só tempo científico e pedagógico, é agente da produção de conhecimento, em parceria com programas de pesquisa e extensão acadêmicos. Boa parcela desse avanço advém da exitosa política pública nacional do Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, mas acho importante destacar que não só dela. Em diversos programas de Pós-graduação acadêmicos no país, linhas de pesquisa voltadas ao ensino têm se dedicado com maestria ao ensino de gramática.

Dentre os fatores que justificam meu olhar positivo sobre esses avanços, destaco aqui a pluralidade teórica que se pode observar no conjunto de iniciativas em curso. Trata-se de trabalhos oriundos de diversas linhas de pesquisa, correntes ou subáreas teórico-metodológicas: abordagens tradicionais, tratamentos formalistas e funcionalistas diversos, abordagens mais específicas, como as da Sociolinguística, Psicolinguística, dentre muitas outras. Outro ponto a destacar é que esses trabalhos são aplicados a níveis gramaticais igualmente diversos (do fonético-fonológico ao textual-discursivo).

É exatamente essa pluralidade teórico-metodológica, muito presente na condução da disciplina nacional do PROLETRAS intitulada “Gramática, variação e ensino”, que buscamos agregar na proposta que fazemos para o ensino de gramática, proposta que foi intitulada “ensino de gramática em três eixos” (Cf. VIEIRA, 2017, 2018). Na próxima questão, vou falar um pouquinho mais dela.

Enfim, em meio a tantos desafios em nossa área, fico feliz que o do ensino de gramática esteja sendo bravamente enfrentado! Sigamos.

2) Apesar do avanço acadêmico no tratamento do ensino de gramática, certamente ainda há um longo caminho a ser percorrido. Em sua perspectiva, quais são os grandes desafios dos estudiosos do tema e dos docentes que estão na educação básica?

São tantos os desafios para a concretização de um ensino de gramática produtivo que não sei se é possível listar aqui. Na realidade, os desafios gerais da Educação Básica (que, em sua maioria, pertencem às esferas política, econômica, até humanitária, e que vão da condição socioemocional dos alunos às circunstâncias e aos perfis da formação inicial e continuada dos professores) acabam por incidir sobre o ensino de Língua Portuguesa, em geral, e de gramática, em particular. Esses desafios dizem respeito a muitos aspectos, que abrangem, por

exemplo, a obrigatoriedade de uso de determinados materiais didáticos, o cumprimento de carga horária, sistemas de avaliação geral do aprendizado das prefeituras, elaboração de currículos, salário dos professores, dentre outros. Vou-me ater, entretanto, por limites de espaço, ao campo particular e bem específico do ensino do componente gramatical como objeto desta pergunta.

Creio que o primeiro e mais importante desafio diga respeito a uma questão na esfera conceitual: com que concepção/concepções de gramática se opera na Educação Básica? E, em decorrência dessa questão, outra, de ordem mais metodológica, emerge naturalmente: qual o lugar da gramática nas aulas de Língua Portuguesa?

A esse respeito, reafirmo ser urgente **advogar em prol de uma pluralidade teórica nas concepções de gramática no ensino de Português**, de modo que a sala de aula não seja um espaço de restrição do olhar sobre a gramática, mas que, ao contrário, se constitua como o lugar da ampliação. Isto porque entendo que uma parte do conhecimento científico foi com força para os documentos oficiais do Ministério da Educação da área de Língua Portuguesa, para as formações dos professores e para os materiais didáticos; outras partes do conhecimento científico não receberam a mesma atenção em termos de transposição didática.

Em minha avaliação, o respeitável propósito de promover a autonomia e a consciência cidadã dos alunos nos fez, acertadamente, priorizar o necessário desenvolvimento das competências no campo da leitura e produção textuais. Ocorre que, para tanto, foi assumido no plano teórico – mais do que prioritariamente, quase exclusivamente – uma concepção de língua, a discursivo-interacional. Assim, embora em nenhum momento se proponha excluir ou não trabalhar “gramática” como um sistema (de regularidades e irregularidades), os aproveitamentos e desdobramentos de tudo que constitui esse componente gramatical não foram cobertos ou não receberam a atenção merecida. Assim, a chamada prática de análise linguística, que implica necessariamente manipular a materialidade gramatical, ficou sem delimitação clara do(s) quadro(s) teórico-metodológico(s) necessário(s) para o cumprimento do bom propósito. Em outras palavras, em português claro: “cada um se virou como pôde” na seleção e no tratamento de expedientes linguísticos, e, num país de dimensões continentais como o nosso, pouca generalização pode ser feita. Vou arriscar alguma a partir das pesquisas que eu e orientandos (cf. VIEIRA, 2018) já fizemos com base na realidade sobretudo do município do Rio de Janeiro.

Em nossa observação, a operacionalização do referido desenvolvimento de competências do plano textual, em diversas práticas pedagógicas, acabou por retirar o componente gramatical da cena (por não se reconhecer certa utilidade, por não se contar com um quadro distinto do oferecido pelas gramáticas tradicionais, tomadas como desatualizadas, por não se saber lidar mais com ele, dentre outras razões), ou, ainda, acabou por situá-lo em algumas posições igualmente indesejáveis, a meu ver. Derivado do primeiro, o segundo desafio é, então, de igual relevância, visto que põe em questão a **necessidade de avaliar os limites e as possibilidades do trabalho pedagógico que integre texto e gramática** (Cf. VIEIRA, 2019a, 2022a).

“Retirar o componente gramatical da cena” acontece, ao que parece, por meio de um variado espectro de conduções. Nelas, a motivação central é a de que a materialidade linguística seja manipulada tão-somente ou prioritariamente como elemento instrumental, absolutamente a serviço das práticas textuais. Excelentes e legítimas diretrizes metodológicas do tipo “trabalhe gramática a partir de textos e para chegar a textos”, “a gramática deve ser contextualizada”, “não use o texto como mero pretexto para identificação e classificação gramaticais” acabaram por acarretar, por vezes, o inverso do desejado: (i) a não abordagem do componente linguístico, em propostas que trabalham apenas a compreensão geral do texto no plano da progressão temática em questão, ou (ii) uma abordagem superficial e repetitiva dos elementos gramaticais.

No último caso, a exploração da materialidade linguística costuma acontecer apenas quando um recurso é muito evidente/saliente na construção do sentido de um texto particular (numa espécie de ensino de “gramática por acaso”), de tal modo que o chamado ensino fique reduzido, em muitos casos, a um conjunto de fenômenos bastante específicos, dentre os quais se destacam, além do trabalho com seleção vocabular, dois deles: o valor semântico de conectores e o reconhecimento de elementos de retomada anafórica. O problema é que muita “coisa” fica de fora, igualmente importante.

Não obstante os inúmeros recursos gramaticais oferecidos pela criatividade que o sistema nos oferece, essa abordagem superficial do ensino do componente gramatical pode, ainda, trazer um outro efeito, até mesmo contrário ao proposto na prática de análise linguística, qual seja o de dissociar gramática e texto, criando/reservando o momento específico de “ensinar gramática”, que ficaria fora do momento de trabalhar leitura e produção textual. Desse modo, algumas propostas acabam por conceber o ensino de gramática apenas como um objeto teórico, normalmente circunscrito à tradicional prática de “identifique e/ou classifique”, e, nesse caso, com o aporte exclusivo da Gramática Tradicional (a tal ponto de, em certo senso comum, ensinar gramática ser tomado como sinônimo de ensinar categorias descritivas da GT). Nesse caso, o desafio é grande: independentemente da adoção de uma prática descontextualizada ou contextualizada da gramática, também é **urgente refletir sobre o quadro teórico empregado em cada caso**, seja ele compatível ou não com o da descrição tradicional. Nesse caso, é bem-vindo reconhecer os avanços das diversas abordagens científicas, para a sistematização do conhecimento construído com o aluno a partir da observação dos dados.

Ainda no que se refere à utilização da descrição gramatical tradicional, mais um desafio se impõe também no que tange aos objetos linguísticos acerca dos quais se deve imprimir alguma orientação normativa (delimitando o que se poderia, deveria ou seria adequado empregar em cada situação sociocomunicativa). Lamentavelmente, esses objetos também costumam se tornar conteúdo da chamada aula de gramática, reduzindo o conhecimento linguístico a um tópico teórico (aula de variação linguística) ou a um sem-fim de regras prescritivas, sem qualquer atenção ao que é sistemático em meio às regras variáveis (Cf. MARTINS; VIEIRA; TAVARES, 2014). Faz-se necessário estabelecer diretrizes para que as chamadas orientações normativas, que se esperam da escola, sejam eivadas de cientificidade;

nesse sentido, há que se enfrentar também o **desafio da assunção de uma norma-padrão (ou norma de referência) que acomode flexibilidade e variação** (Cf. VIEIRA, 2019b, 2020).

Como se pode observar, são muitos os desafios de ordem conceitual (teórico-descritiva) na área específica do ensino de gramática, seja qual for a posição adotada aprioristicamente. A todos esses desafios, sobrevém, a meu ver, outro de ordem metodológica. Este diz respeito à **necessidade de adotar procedimentos, estratégias, atividades que, em vez de proporem transmitir conhecimento gramatical, partam do pressuposto de que todos os alunos já “sabem gramática”**, como conhecimento linguístico internalizado e adquirido naturalmente a partir da convivência social. Desse modo, o papel da escola será o de provocar, em uma abordagem que se pode considerar indutiva, a construção do conhecimento explícito (descrição dos objetos teóricos e de uso, de acordo com a necessária pluralidade teórica) a partir do conhecimento implícito – um exercício metacognitivo, por assim dizer (cf. FRANCHI, 2006; BASSO; OLIVEIRA, 2012; GERHARDT, 2016; OLIVEIRA; QUAREZEMIN, 2016; PILATI, 2017; VIEIRA, 2017, 2018, 2019a, 2022a; MAIA, 2019; ROEPER; MAIA; PILATI, 2020; dentre outros).

A adoção dessa perspectiva – a de que se trata de construir conhecimento em um exercício metacognitivo – faz remodelar os próprios objetivos do ensino de gramática. Primeiro, ensina-se gramática porque, assim como em qualquer **disciplina científica**, dar a conhecer as coisas do mundo é propósito escolar por excelência, ainda que sem qualquer utilidade prática, mas pelo simples afã de se encantar com a profundidade e a exuberância da gramática – sistema complexo, a um só tempo regular e variável, que permite a criatividade e a diversidade de efeitos significativos. Segundo, ensina-se gramática porque é por meio dela que se implementam sentidos nas práticas comunicativas, materializadas nos diversos gêneros de circulação social; desse modo, ensinar gramática também se reveste de **finalidades práticas**, visto que possibilita aos alunos o reconhecimento dos expedientes linguísticos e seus efeitos de sentido nas atividades de leitura, bem como sua manipulação nas atividades de produção textual.

Para enfrentar tantos e variados desafios, elaboramos, com base na experiência de coordenação da disciplina nacional “Gramática, variação e ensino”, a proposta que foi intitulada “ensino de gramática em três eixos” (Cf. VIEIRA, 2017, 2018). Em poucas palavras, essa proposta assume que a abordagem de um fenômeno gramatical deve (i) ser reflexiva, de modo que o conhecimento explícito gramatical seja construído por meio de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, numa prática que se pode considerar metacognitiva (EIXO 1); com base nessa empreitada, (ii) permitir ao aluno reconhecer os expedientes gramaticais como recursos para a produção de sentidos no plano textual-discursivo, em uma diversidade de gêneros textuais (EIXO 2) e (iii) possibilitar compreender as regras gramaticais variáveis, sobretudo consoante os contínuos (cf. BORTONI-RICARDO, 2005) fala-escrita e de monitoração estilística (EIXO 3). Sem dúvida, aliar esses eixos na abordagem dos fenômenos gramaticais constitui estratégia que só é possível mediante a convivência de aportes teórico-metodológicos, segundo os quais três propriedades de toda língua sejam contempladas: a sistematicidade, a interatividade e a heterogeneidade.

Os desafios são muitos, mas a disposição em enfrentá-los é evidente em cada um desses eixos.

3) Uma das dificuldades encontradas no ensino de língua portuguesa é a associação entre o estudo de gramática, leitura e produção textual. A partir das pesquisas realizadas nesse campo desenvolvidas por você, juntamente com seus orientandos, e por outros pesquisadores, como seria possível atrelar essas três frentes, de maneira produtiva, em sala de aula na educação básica?

Esta questão remete a um dos desafios que busquei desenvolver na resposta à pergunta anterior. A associação entre gramática, leitura e produção textual evoca a necessidade de avaliar os limites e as possibilidades da integração gramática-texto no trabalho pedagógico.

Primeiramente, acho que, a esse respeito, precisamos questionar se é necessário fazer sempre essa associação e até se, a depender do fenômeno gramatical em questão, é mesmo possível fazê-la (para além de usar o texto como contexto para exploração do fenômeno). Assumir que nem sempre é necessário ou produtivo fazer essa associação (visto que se ensina gramática também sem finalidades práticas) é algo, embora óbvio, libertador. Isto porque percebo que o professor de Português carrega e desenvolve muitas culpas ao longo de sua prática profissional; uma delas decorre de uma espécie de “ditadura do método único”, da escolha única de estratégias (ficam vozes ecoando na mente do professor: “você tem sempre que partir de um texto ou de um gênero textual ou de um modo de organização discursiva”, “você não pode trabalhar frases soltas”, “você tem que achar um efeito expressivo do tema gramatical que você quer trabalhar”, dentre várias outras).

Feita essa reflexão preliminar, que deseja pôr em relevo a autonomia do professor em suas tomadas de decisão, podemos pensar na desejável associação entre gramática e texto nas práticas pedagógicas.

Sem dúvida, é muito produtivo e, na maioria das vezes, possível propor sequências de atividades que, integrada e articuladamente, desenvolvam os eixos de gramática, leitura e produção textual. É importante, entretanto, observar que o ponto de partida para criar essa integração tem consequências na ênfase que se dá a cada um desses componentes.

Me explico.

Se um professor elabora as tarefas partindo de um objetivo da esfera textual, como, por exemplo, ensinar o aluno a narrar em determinados gêneros ou ensinar o aluno a produzir um artigo de opinião (ou um anúncio, ou uma tirinha, ou qualquer gênero), ele terá de escolher textos para leitura compatíveis com o modo de organização discursiva e/ou o gênero que pretende trabalhar e, ainda, propor que o discente produza um texto com perfil semelhante. Onde fica o trabalho com a gramática nesse caso? Ela aparecerá no momento em que se estabelecem ou se identificam ou se descobrem, normalmente a partir da observação de um texto modelar, os expedientes linguísticos produtivos como índices prototípicos da composição estilística do gênero textual em questão. Ilustra essa conduta reconhecer, por

exemplo, que gêneros que estabelecem correspondência entre interlocutores costumam usar formas de segunda pessoa e expressões de imperatividade, ou reconhecer que gêneros narrativos podem alternar os tempos verbais para marcar a porção textual que funciona como figura (o momento da narração com pretérito perfeito) ou como fundo (o momento da descrição com o imperfeito), ou, ainda, que um gênero do tipo horóscopo/avisos emprega produtivamente expressões de futuridade. Essa é uma forma bastante possível de alcançar a almejada associação leitura-gramática-produção. Compatível com essa conduta é, por exemplo, o desenvolvimento de sequências didáticas tais como as propostas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Estratégias como a que acabo de sintetizar atribuem clara ênfase ao componente textual e, felizmente, não negligenciam o papel relevante da gramática. Nesse sentido, essa forma de integração dos componentes não se coaduna com o que identifiquei como “gramática por acaso” (que diria respeito apenas ao destaque aleatório a algum elemento linguístico que chamaria atenção em um texto particular), mas corresponderia a uma forma produtiva de desenvolver a chamada prática de análise linguística, no sentido de que propõe a exploração de recursos linguísticos expressivos – com destaque àqueles que compõem a macroestrutura textual atuando no plano da produção de sentidos. De todo modo, temos que reconhecer que o componente gramatical se submete ao plano textual na referida estratégia, no sentido de que seu lugar é o de servir como recurso para o trabalho com o texto, ora em destaque.

Uma reflexão que me parece fundamental na área do ensino de gramática, então, diz respeito à necessidade de que, ao longo dos cerca de 12 anos de Educação Básica, sejam oferecidas oportunidades de trabalhar produtivamente todos os temas dos diversos níveis gramaticais, do fonético-fonológico (imprescindível ao desenvolvimento das questões ortográficas, por exemplo, e ao domínio da modalidade escrita) ao semântico-discursivo (em suas mais variadas manifestações). Se adotarmos apenas a direção do gênero/modo de organização textual à gramática, todos os temas serão efetivamente trabalhados? Nesse sentido, é necessário que a associação gramática-leitura-produção também se realize a partir dos temas gramaticais. Caso contrário, corremos o risco de nem sequer abordarmos alguns fenômenos linguísticos ou até negligenciarmos tópicos relevantes a qualquer texto em prosa, por exemplo.

A esse respeito, tenho testemunhado um contrassenso na prática pedagógica. Tenho o costume de perguntar, em turmas/oficinas com professores da Educação Básica, quais seriam as dificuldades pedagógicas, os temas ou fenômenos que não se consegue ensinar ou que os alunos têm dificuldade em aprender. Um dos mais citados é a pontuação: “os alunos brasileiros não conseguem colocar pontos para delimitar períodos”. Pergunto, sempre, o que os professores fazem para resolver essa suposta deficiência, tão grave ao alcance dos objetivos de uma produção textual que ofereça clareza e coesão textual no nível sintático. É curioso que raramente haja respostas. O silêncio é absoluto. O que faz calar o professor de Português nesse caso? Ao que parece, o engessamento metodológico pode nos deixar cegos e mudos em relação às nossas próprias necessidades e urgências pedagógicas.

Ainda em relação ao trabalho com pontuação e a necessidade de usar pontos, é curioso observar que, embora o trabalho com a delimitação do período seja essencial nesse caso, os materiais didáticos observados praticamente não tratam do tema. Em vez de oferecerem estratégias para solucionar o problema da colocação de pontos, acabam por oferecer abundantes exercícios para identificação de efeitos de sentido de sinais de pontuação como reticências ou ponto de exclamação, mas nenhum que relacione a colocação de um ponto e o escopo sintático da predicação geradora de uma sentença.

Na contramão dessas tendências, então, vale a pena conhecer o trabalho desenvolvido por excelentes professores-pesquisadores que tive a grata oportunidade de orientar. Todos esses colegas, a partir de um tema gramatical, conseguem, a meu ver, associar o conhecimento linguístico às atividades de leitura e de produção (oral e/ou escrita). Dentro da perspectiva que intitulamos “ensino de gramática em três eixos”, esses profissionais experimentam orientar o planejamento de atividades consoante a seguinte direção: do tema gramatical para o plano textual-discursivo, da gramática para o texto.

Assim, experimenta-se pensar na relação que se pode estabelecer entre os temas linguísticos trabalhados e os efeitos de sentido alcançados no plano textual-discursivo. Nessa perspectiva, há espaço para o trabalho exclusivo com qualquer unidade (do fonema ao texto) e com qualquer nível da gramática. Com base nessas experiências, fica evidente que estabelecer com clareza o objetivo de uma atividade ou de uma sequência de atividades gramaticais pode ser determinante para as decisões metodológicas a serem tomadas. Nesse sentido, volto a dizer, é libertador admitir que, ao longo de cerca de doze anos da Educação Básica, há espaço para que se dê uma espécie de “zoom” em qualquer conhecimento gramatical (fonético-fonológico, morfológico e/ou sintático). É nessa perspectiva que, a partir de atividades linguísticas e epilinguísticas (cf. FRANCHI, 2006), é possível construir o “trabalho inteligente de sistematização gramatical” por meio de atividades metalinguísticas – em uma proposta de desenvolvimento metacognitivo.

Por todo o exposto, há que se admitir que a relação gramática-texto precisa ser pensada em consonância com a natureza do tema em observação. Recentemente (VIEIRA, 2022a), tive a oportunidade de refletir sobre temas gramaticais e sua inserção no plano textual-discursivo. Nesse sentido, pude elencar temas produtivos para o trabalho de conscientização morfofossintática e seus efeitos de sentido no nível macrotextual (como, por exemplo, conectores, elementos de referência, tempos verbais e figura-fundo, dentre outros), diferenciando-os de outros cujo perfil permite o desenvolvimento da consciência morfofossintática no plano microtextual – seja na relação interna ao período, seja na construção entre períodos –, fenômenos que se aplicam a qualquer texto em prosa, sendo fundamentais à coesão frásica e interfrásica.

Como se pode observar, a relação gramática-texto precisa ser pensada com atenção e cuidado, de modo a não se limitar a uma abordagem metodológica unidirecional, nem deixar de lado temas relevantes ao ensino de português, independentemente do nível gramatical em que se localiza.

4) O livro didático é objeto de muitas pesquisas desenvolvidas na Universidade e, em muitas realidades escolares, acaba sendo o único ou o principal instrumento de trabalho do professor, seja pela ausência de recursos na reprodução de um material autoral, seja por uma exigência da instituição de ensino. Qual o papel do livro didático na mediação do ensino? De que forma essa ferramenta pode ser utilizada de forma eficiente nas aulas de língua portuguesa?

Creio que a crítica ácida e generalizante aos livros didáticos não colabora com o êxito das práticas pedagógicas no contexto educacional brasileiro. Acho até que o livro didático pode ser visto como um aliado do professor. Em um contexto em que muitas escolas não oferecem, por vezes, condições para a reprodução de materiais (fotocópias, por exemplo), a diversidade de textos verbais e não verbais oferecida nos manuais didáticos não pode, de jeito algum, ser desprezada ou posta em segundo plano. Isso não significa adotar cegamente as propostas e as concepções do manual didático. O que é relevante nesse caso é definir quem conduz o processo pedagógico: não pode o livro conduzir o professor, mas deve o conteúdo disponibilizado no livro ser selecionado pelo docente e, assim, ser conduzido pelo profissional. Nesse sentido, na pior das hipóteses, explorar os textos apresentados no manual didático já se configura como recurso a ser aproveitado.

De todo modo, entendo que a temática relativa ao emprego de material didático para o ensino de gramática possa ser problematizada e mereça uma reflexão adicional. Em se tratando da concepção de que, a partir da gramática natural (implícita, internalizada) dos alunos, o conhecimento gramatical explícito pode ser construído, conforme discuti na segunda pergunta desta entrevista, uma nova perspectiva de práticas pedagógicas quanto ao uso de material didático também pode ser assumida. Nessa perspectiva, é possível e produtivo partir também da própria intuição linguística do aluno como uma espécie de “fonte material”, e não apenas da materialidade explicitamente disposta em enunciados/textos.

Quanto à análise de dados linguísticos a partir de enunciados/textos oferecidos como material didático para a construção do conhecimento gramatical, também acho relevante repensar a tendência massiva de usar textos em uma concepção mais tradicional, que abarcaria muitos textos em prosa e parágrafos. Se partirmos efetivamente de uma metodologia indutiva, que se vale de atividades linguísticas e epilinguísticas, para só ao fim chegar a uma sistematização metalinguística (conforme também orientam os PCN), as fontes para o trabalho podem ser bastante diversas: da intuição a qualquer enunciado linguístico. Nesse caso, vale usar unidades inventadas, ao lado de materiais diversos já produzidos. Vale usar fonemas, morfemas, palavras, sintagmas, sentenças, ao lado de todo tipo de gênero textual (que pode ser, inclusive, composto tão-somente de cada uma dessas unidades linguísticas, como ocorre, por exemplo, em manchetes, leads, memes, listas, verbetes, anúncios etc). Tudo vai depender do objetivo da atividade em questão. Não se trata de desprezar a contextualização sociodiscursiva dos textos; trata-se de manipular epilinguisticamente materiais diversos para que a sistematização gramatical possa ser

alcançada, o que contribuirá com o desenvolvimento das competências de leitura e produção textual, direta ou indiretamente.

Assim, com base no livro didático ou para além dele, o que é importante no ensino de gramática é que o aluno tenha oportunidade de visualizar a sistematicidade gramatical (seja em sua regularidade, seja em sua variabilidade). Nesse sentido, cabe destacar, ainda, a proposição de que se construam materiais concretos como estratégias pedagógicas para objetivar o conhecimento gramatical abstrato, conforme estabelece Eloisa Pilati (2017). As diversas experiências exitosas empreendidas em sua Gramaticoteca (cf. <https://www.gramaticoteca.com>; <https://www.instagram.com/gramaticoteca>) têm demonstrado como é possível e produtivo tornar o aluno consciente dos padrões gramaticais, e, em última instância, do impacto dessa consciência na compreensão e na elaboração de textos.

Experiências como as citadas, bem como a produção e utilização de jogos e atividades lúdicas para o desenvolvimento do conhecimento gramatical (apresentados em diversos trabalhos finais do Mestrado Profissional e de outros programas de pós-graduação) nos permitem reconfigurar o destaque e o espaço que dispensamos aos livros didáticos em nossas práticas pedagógicas – seja na apreciação crítica negativa, seja em sua apropriação e aproveitamento automáticos. Ao fim e ao cabo, o que importa destacar é que é a condução do professor, com sua formação e dedicação, que responde pelo aproveitamento dos diversos materiais de que o processo de ensino-aprendizagem pode se valer.

5) Nos anos de 2017 e 2018, ocorreu a homologação da Base Nacional Comum Curricular referente ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio. Junto aos Parâmetros Curriculares Nacionais, a BNCC é, atualmente, o principal documento oficial no que diz respeito à normatização e à parametrização do trabalho docente na educação básica. Ao estabelecermos um paralelo entre a BNCC e os PCN's, é possível identificar algum avanço ou retrocesso no que se refere ao ensino de língua portuguesa? De que forma os documentos oficiais podem impactar as aulas de língua portuguesa na educação básica?

Vou tentar ser breve, visto que já me alonguei em artigo específico sobre o tema (VIEIRA, 2022b), verificando o encaminhamento dos temas gramaticais recomendados para cada série do ensino fundamental na BNCC.

Em poucas palavras, entendo que a concepção de “linguagem” em uma perspectiva interacional/discursiva se mantém em ambos os documentos oficiais. A diferença mais clara entre os dois documentos no que se refere ao componente gramatical está no fato de o conhecimento linguístico se configurar bem destacadamente como um eixo explicitamente delimitado na BNCC, possibilitando que propostas curriculares estabeleçam um compromisso maior com a abordagem da materialidade linguística. Ocorre que o impacto que essa medida pode causar nas aulas de língua portuguesa na educação básica em um país plural como o Brasil é, em certa medida, imprevisível, a meu ver. De todo modo, entendo que tudo vai

depende da leitura que se faça dos temas abordados e de sua relação com outros eixos do processo ensino-aprendizagem, leitura que pode representar um retrocesso ou um avanço na área.

Se a perspectiva for conteudista, a leitura dos temas dispostos série a série na BNCC pode gerar uma lista de tópicos/temas a serem configurados como “matéria da prova”, o que, sem dúvida, representa, a meu ver, manutenção do que já é feito em algumas realidades escolares ou até um retrocesso ao ensino de língua portuguesa que se quer produtivo e engajado nas práticas sociais da linguagem. Em outras palavras, o risco de se desenvolver um trabalho que parta da metalinguagem e que se encerre na metalinguagem é inegável, não por culpa do documento em si, mas em decorrência do processo histórico de conceptualização do lugar da gramática e das concepções de gramática, conforme já discuti anteriormente nesta entrevista.

Um outro problema relevante derivado da disposição dos temas gramaticais série a série na BNCC é que fica desfavorecida a percepção da sistematicidade e da interrelação entre esses temas gramaticais. A meu ver, não é possível trabalhar a gramática como um sistema (integrando os fenômenos dos campos morfológico e sintático, por exemplo) se levarmos a BNCC ao pé da letra. Há que se complementar e relacionar os temas gramaticais. Mais uma vez, é a condução do docente que tornará isso possível.

Não quero diminuir nem desmerecer o papel que, sem dúvida, um documento orientador ou normativo, como o são respectivamente os PCN e a BNCC, pode desempenhar. Ocorre que, na prática cotidiana, importa mesmo a adaptação que cada professor, mediante sua formação e vivência, consegue imprimir à realidade que cada sala de aula representa. Um documento não pode ser maior do que aquilo que representa o que somos como parte de uma complexa realidade, no estágio em que nos encontramos no processo histórico de construção do ensino de língua portuguesa e, mais especificamente, do ensino de gramática.

6) Além dos documentos oficiais, um exame como o ENEM, de abrangência nacional, também apresenta grande influência na maneira com que certos conteúdos são trabalhados em sala de aula. Levando em consideração as provas de Linguagem e suas Tecnologias aplicadas desde 2009, momento no qual houve uma reformulação significativa do exame, de que maneira o ENEM contribuiu para mudanças no ensino de língua portuguesa nas escolas brasileiras?

Não sei aferir a efetiva contribuição do ENEM para o ensino. Creio que este tema deva ser objeto de pesquisa, mas nunca me dediquei a ele com a atenção que merece. Posso opinar em termos impressionísticos apenas, portanto.

A esse respeito, observo que, nas provas do ENEM, é evidente o privilégio ao componente textual, um jeito de olhar para a gramática em alguma medida secundária, com uso parcimonioso de nomenclatura, e um aproveitamento bastante engajado do componente gramatical no texto, conforme costuma ser a concepção mais geral da área. Assim, creio que teria impacto positivo no ensino se houvesse maior variabilidade de temas morfossintáticos

explorados nas questões do ENEM, sinalizando à Educação Básica a abrangência do eixo referente aos conhecimentos linguísticos.

Ainda no que se refere aos temas linguísticos explorados na prova, gostaria de destacar a abordagem que se faz da variação linguística, tema que integra o que tenho intitulado como um dos eixos do ensino de gramática. Em meio às diversas questões de linguagem do ENEM, costumam figurar algumas relacionadas a essa temática. Incomoda, entretanto, em particular, a abordagem que me parece demasiadamente teórica, conteudista, a esse respeito. É comum que se peça para identificar o tipo de variedade linguística, com generalizações, via de regra, indevidas. Creio que teria um impacto positivo se a prova se ocupasse efetivamente de fenômenos variáveis, mostrando a sistematicidade da heterogeneidade linguística, e não de questões que exigem do aluno do ensino médio concepções teóricas do campo sociolinguístico.

Por todo o exposto, considero que o espaço dedicado a tópicos gramaticais dos níveis morfológico e sintático (ao lado dos lexicais e semântico-discursivos), integrado sempre que possível às atividades de interpretação de texto como recursos significativos, poderia ser ampliado, sinalizando, para a Educação Básica, que os expedientes gramaticais são aliados da construção de sentidos em diversos níveis e medidas.

Por fim, acho importante destacar o impacto que julgo positivo da prova de redação sobre o desenvolvimento de estratégias que valorizem o ensino da macroestrutura textual, sobretudo do modo de organização discursiva dissertativa-argumentativa, e da diversidade de recursos para que se estabeleçam as desejáveis coesão e coerência textuais.

Acho oportuno, entretanto, destacar, quanto aos critérios de correção da redação do ENEM, a relevância, para a Educação Básica, da competência relacionada ao que se convencionou identificar como modalidade culta escrita. A esse respeito, O ENEM constitui uma excelente oportunidade para a reflexão acerca do que pode ser considerado prestigioso ou “adequado” em cada situação sociocomunicativa. Por ora, tenho desenvolvido, na pesquisa acadêmica, a descrição de fenômenos morfossintáticos diversos em um continuum de gêneros textuais, todos produzidos por indivíduos altamente escolarizados (cf. VIEIRA; LIMA, 2019), para colaborar com essa reflexão. A conclusão mais premente que essa experiência propicia é a de que, frente à extensão da variabilidade interna à chamada modalidade culta escrita, é necessário, de fato, conceber uma norma-padrão que admita flexibilidade e adaptabilidade (cf. VIEIRA, 2019b, 2020).

Embora não caiba nos limites desta entrevista o debate aprofundado dessa complexa questão, é mais do que urgente que se reconheça a necessidade de ampliação do repertório dos alunos no que se refere ao perfil das orientações normativas que se podem promover na educação básica. Esse propósito, entretanto, não pode significar a assunção de uma norma culta engessada (mas um conjunto de variedades cultas), nem a promoção de uma “norma curta” (como propõe FARACO, 2008, 2015), que acabe por desqualificar o falante brasileiro e o Português do Brasil.

7) De forma ampla, podemos dizer que há muitos temas já discutidos e sistematizados no tratamento da gramática na escola, inclusive pela imensa contribuição das pesquisas desenvolvidas no PROFLETRAS, por exemplo. Nesse sentido, quais são as perspectivas de trabalho que ainda devem ser seguidas? Quais são os grandes temas de investigação que ainda podemos explorar?

Para uma resposta mais objetiva a esta questão, entendo que seja necessário proceder a um levantamento das muitas dissertações já defendidas ao menos no conjunto dos 49 polos em que acontece o PROFLETRAS no país, desde 2013. No âmbito da coordenação da disciplina nacional “Gramática, variação e ensino”, iniciamos (Juliana Bertucci Barbosa, da UFTM-Uberaba, e eu) esse empreendimento a partir do repositório nacional do Programa (que pode ser consultado em <https://profletras.ufrn.br>). Também está em construção um site (<https://sites.google.com/view/gramaticavariacaoensino/>) para indicar toda essa produção voltada ao ensino de gramática

Embora os resultados desse levantamento ainda não tenham sido devidamente aquilatados, podemos perceber que, quantitativamente, há mais trabalhos finais no PROFLETRAS com temas de outras áreas (ensino de leitura, produção e literatura) do que de gramática, o que já parece ser consequência de uma concepção instrumental da gramática, a meu ver. De toda forma, há um avanço importante no tratamento de temas morfossintáticos.

Como não tenho dados suficientes para generalização, posso compartilhar, aqui, apenas minha experiência particular. Conforme afirmei anteriormente, tenho a alegria de, em parceria com pós-graduandos professores-pesquisadores, elaborar, experimentar e avaliar atividades para o desenvolvimento dos chamados três eixos do ensino de gramática. Parte desses trabalhos elabora sequências de atividades, tendo sido algumas experimentadas e avaliadas em sala de aula, a partir de alguns temas gramaticais, quais sejam:

- Indeterminação do sujeito – Souza (2015)
- Expressão de segunda pessoa discursiva – Gouvêa (2016)
- Concordância verbal de 3ª pessoa – Chagas (2016)
- Quadro pronominal – Lima (2017)
- Colocação pronominal – Almeida (2018)
- Imperatividade – Suarhz (2020)
- Pontuação – Durval (2021)
- Expressão de futuro – Silva (2021)
- Ordem SV-VS e concordância – Chalfun (2021)

O que essas experiências sinalizam é que não há temas esgotados. Tantos esses quanto muitos outros devem ser desenvolvidos sob diversas perspectivas e abordagens. Além disso, ainda constitui uma agenda promissora a replicabilidade das experiências feitas em outros contextos de ensino, outras escolas, outras regiões, de modo a também avaliar a adequação das propostas aos vários contextos sociais e culturais no país.

Por fim, acho que o que é importante é ter cada vez mais incentivo a que pesquisadores se unam, em uma espécie de força-tarefa agregadora, para que, unindo esforços de profissionais das várias linhas de investigação, possamos contribuir com um ensino de Língua Portuguesa que permita, de fato, a todo aluno brasileiro, a experiência de ler e produzir o que se desejar ler e produzir, com autonomia e versatilidade. Para tanto, o lugar da materialidade linguística e dos recursos gramaticais é, sem dúvida, central.

Sigamos. Com muita Esperança. Tudo a seu tempo. Tudo dentro do processo histórico. O caminho do ensino de gramática é longo, mas o que interessa mesmo é o próprio caminhar.

Agradecemos pela disponibilidade em participar da entrevista e pelas grandes contribuições, Sílvia.

Eu é que agradeço. Foi uma honra e uma grande oportunidade de reflexão e sistematização de minhas experiências. Espero que as respostas possam contribuir com o trabalho dos eventuais leitores desta entrevista.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, S. C. M. de. *A ordem dos clíticos pronominais em turmas de 9º ano: diagnose, análise de dados e proposta pedagógica*. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS) – Faculdade de Letras, UFRJ, Rio de Janeiro, 2018.

BASSO, R. M.; OLIVEIRA, R. P. de. *Feynman, a Linguística e a curiosidade revisitado*. Matraca, v.19, n.30, p. 13-40, 2012.

CHAGAS, D. S. *Concordância verbal de terceira pessoa: descrição sociolinguística e proposta pedagógica em turmas do ensino fundamental*. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS) – Faculdade de Letras, UFRJ, Rio de Janeiro, 2016.

CHALFUN, Stephanie Valle de Souza. *“Dá aula junto com a prof de português”, “A gente aprende em dobro” – Do conhecimento implícito ao explícito: uma abordagem acerca da ordem do sujeito e da concordância verbal no contexto escolar*. Tese (Doutorado em Letras Vernáculas) – Faculdade de Letras, UFRJ, Rio de Janeiro, 2021.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org. ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. São Paulo: Mercado das Letras, 2004. p. 95-128.

DURVAL, L. F. da S. *A abordagem dos sinais de pontuação pelo viés sintático: diagnose e contribuições para o ensino*. 2021. Dissertação (Mestrado em Letras Vernáculas) – Faculdade de Letras, UFRJ, Rio de Janeiro, 2021.

FARACO, C. A. *Norma culta brasileira – desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FARACO, C. A. Norma culta brasileira: construção e ensino. In: ZILLES; A. M. S.; FARACO, C. A. (Orgs.) *Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino*. São Paulo: Parábola, 2015. p. 19-30.

FRANCHI, C. *Mas o que é mesmo “gramática”?* São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

GERHARDT, A. F. *Ensino de gramática e desenvolvimento metalinguístico: teorias, reflexões e exercícios*. Campinas, SP: Pontes, 2016.

GOUVÊA, I. P. *Variação das formas interlocutivas de segunda pessoa: estratégias pedagógicas*. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS) – Faculdade de Letras, UFRJ, Rio de Janeiro, 2016.

LIMA, M. D. A. de O. *Quadro de pronomes pessoais na escola: diagnose e proposta pedagógica*. 2017. Dissertação (Mestrado em Letras Vernáculas) – Faculdade de Letras, UFRJ, Rio de Janeiro, 2017.

MAIA, M. A. R. *Psicolinguística e metacognição na escola*. Campinas, SP: Editora Mercado de Letras, 2019.

MARTINS, M. A.; VIEIRA, S. R; TAVARES, M. A. (Org.) *Ensino de Português e Sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2014.

OLIVEIRA, R. P. de; QUAREZEMIN, S. *Gramáticas na escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

PILATI, E. *Linguística, gramática e aprendizagem ativa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

ROEPER, T.; MAIA, M.; PILATI, E. *Conhecimento gramatical, leitura e escrita*. São Paulo: Pontes Editores, 2020.

SILVA, L. F. A. da. *Expressões de futuridade em Língua Portuguesa: descrição e ensino*. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS) – Faculdade de Letras, UFRJ, Rio de Janeiro, 2021.

SOUZA, D. da S. *Estratégias de indeterminação do sujeito: uma proposta pedagógica para o ensino de gramática*. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS) – Faculdade de Letras, UFRJ, Rio de Janeiro, 2015.

SUAHRZ, J. G. *A expressão variável do imperativo no contexto de sala de aula: reflexões sobre o ensino*. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS) – Faculdade de Letras, UFRJ, Rio de Janeiro, 2020.

VIEIRA, S. R. Três eixos para o ensino de gramática: uma proposta experimental. In: NORONHA, C. A.; SÁ JR., L. A. de. (Orgs.) *Escola, ensino e linguagem* [recurso eletrônico]. Natal-RN: EDUFRN, 2017. <<http://repositorio.ufrn.br>>

VIEIRA, S. R. (Org.) Gramática, variação e ensino: diagnose & propostas pedagógicas. 2. ed. rev. e ampliada. São Paulo: Blucher, 2018.

VIEIRA, S. R. Objetivos pedagógicos e níveis gramaticais: um olhar sobre o ensino de Língua Portuguesa. In: PILATI, E.; NAVES, R.; SALLES, H. (Orgs.) *Novos olhares para a gramática na sala de aula*: questões para estudantes, professores e pesquisadores. Campinas-SP: Pontes, 2019a. p. 67-92.

VIEIRA, S. R. Para uma norma-padrão flexível no contexto escolar. In: MACHADO-VIEIRA, M. dos S.; WIEDEMER, M. L. (Orgs.). *Dimensões e pesquisas sociolinguísticas*. São Paulo: Blucher, 2019b. p. 243-264.

VIEIRA, S. R. Por uma norma de referência plural no ensino: limites e possibilidades de padronização para os gêneros textuais da escrita brasileira. In: Anais do XXXV ENANPOL, online, 2020.

VIEIRA, S. R. O lugar da(s) gramática(s) nas aulas de Língua Portuguesa: tradição, norma, variedade e descrição In: *Ensino de Língua Portuguesa no século XXI*: pesquisa, teoria e prática. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022a. p. 155-184.

VIEIRA, S. R. Gramática na Base Nacional Comum Curricular: desafios e encaminhamentos. In: WIEDEMER, M.; OLIVEIRA, M. R. de; (Orgs.). *Fundamentos teórico-metodológicos para o ensino de português na Educação Básica*. Campinas-SP: Pontes Editores, 2022b. p. 33-66.

VIEIRA, S. R.; LIMA, M. D. A. de O. (Orgs.) *Variação, gêneros textuais e ensino de Português*: da norma culta à norma-padrão. Rio de Janeiro: Letras UFRJ, 2019.

Ensino de gramática: desafios e perspectivas de trabalho

Aline Menezes

Mestra em Teoria Literária pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Docente do Departamento de Português e Literaturas de Língua Portuguesa do Colégio Pedro II
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7754-807X>
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0267653019272048>
E-mail: aline.menezes.1@cp2.edu.br

Cristiane Barbalho

Doutora em Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Docente do Departamento de Português e Literaturas de Língua Portuguesa do Colégio Pedro II
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5379-9608>
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9343025881404414>
E-mail: cristiane.sa.1@cp2.edu.br

Dennis Castanheira

Doutor em Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Docente do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Universidade Federal Fluminense
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9092-5936>
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6695613809419443>
E-mail: denniscastanheira@gmail.com

Resumo

Ao longo das últimas décadas, inúmeros trabalhos têm sido desenvolvidos no âmbito da Linguística sobre os elementos gramaticais, mas, ainda assim, predominam comumente as mesmas práticas docentes na educação básica. Nesse sentido, este texto tem como objetivo discutir os possíveis desafios e as respectivas perspectivas de trabalho para o ensino de gramática na escola, a fim de auxiliar (futuros) docentes em suas práticas de ensino. Para isso, recorremos a trabalhos já desenvolvidos em diferentes olhares teóricos e em distintas abordagens, tal como Pauliukonis e Cavalcante (2018), Oliveira (2021), Castanheira e Ilogti de Sá (2022) e Menezes e Castanheira (2022a, 2022b). Nossas conclusões apontam a importância de (re)pensar práticas didáticas que promovam a união de gramática e texto por meio da ampliação das discussões nas universidades e escolas e da adoção de uma abordagem teórica ampla e multifacetada em prol de um ensino de gramática reflexivo.

Palavras-chave: Ensino de gramática. Desafios. Perspectivas.

Data de submissão: 18/04/2023 | Data de aprovação: 07/07/2023

1 Ensino de gramática hoje

Nas últimas décadas, devido à publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e da normatização da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é grande a preocupação a respeito dos objetivos do ensino de Língua Portuguesa (LP) na educação básica. A prática nas escolas, durante muito tempo, limitou-se a uma abordagem conteudista, de análise puramente metalinguística, por meio da qual o aluno é colocado de forma passiva diante dos conteúdos abordados, sem fazer uma reflexão sobre aquilo que lhe é transmitido. Porém, esse tipo de abordagem gramatical se demonstrou ineficiente, pois o que se observa na prática é que apenas reconhecer as regras gramaticais ou as funções sintáticas não são garantias de que o aluno utilize a sua língua materna de forma consciente para se expressar no mundo.

Nesse contexto, os PCN propuseram uma mudança de pensamento, ao afirmarem que:

O ensino de Língua Portuguesa, pelo que se pode observar em suas práticas habituais, tende a tratar essa fala da e sobre a linguagem como se fosse um conteúdo em si, não como um meio para melhorar a qualidade da produção linguística. É o caso, por exemplo, da gramática que, ensinada de forma descontextualizada, tornou-se emblemática de um conteúdo estritamente escolar, do tipo que só serve para ir bem na prova e passar de ano — uma prática pedagógica que vai da metalingua para a língua por meio de exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de nomenclatura. Em função disso, tem-se discutido se há ou não necessidade de ensinar gramática. Mas essa é uma falsa questão: a questão verdadeira é para que e como ensiná-la.

Se o objetivo principal do trabalho de análise e reflexão sobre a língua é imprimir maior qualidade ao uso da linguagem, as situações didáticas devem, principalmente nos primeiros ciclos, centrar-se na atividade epilinguística, na reflexão sobre a língua em situações de produção e interpretação, como caminho para tomar consciência e aprimorar o controle sobre a própria produção linguística. E, a partir daí, introduzir progressivamente os elementos para uma análise de natureza metalinguística. O lugar natural, na sala de aula, para esse tipo de prática parece ser a reflexão compartilhada sobre textos reais. (BRASIL, p.31)

Nessa visão de ensino de LP, constata-se que não se trata de abandonar a prática metalinguística, mas de não fazer dela o fim do processo, porém um meio para que o aluno possa analisar e refletir sobre a língua, produzindo e interpretando textos reais de forma consciente e não meramente mecanizada, classificatória ou conteudista, como propõe Geraldini (1998, p. 63-64):

Todas estas considerações mostram a necessidade de transformar a sala de aula em um tempo de reflexão sobre o já conhecido para aprender o desconhecido e produzir o novo. É por isso que atividades de reflexão sobre a linguagem (atividades epilinguísticas) são mais fundamentais do que a aplicação a fenômenos sequer compreendidos de uma metalinguagem de análise construída pela reflexão de outros. Aquele que aprendeu a refletir sobre a linguagem é capaz de compreender uma gramática — que nada mais é do que o resultado de uma (longa) reflexão sobre a língua; aquele que nunca refletiu sobre a linguagem pode decorar uma gramática, mas jamais compreenderá seu sentido.

Para isso, as novas abordagens sociocognitivas e interacionais trazem uma grande contribuição, pois elas veem a compreensão de texto não como a codificação de elementos gramaticais, mas como “uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade” (MARCUSCHI, 2008, p. 230). Além disso, também acrescentam a noção de inferência como um recurso importante para a construção de sentido textual (KOCH; ELIAS, 2007; KOCH, 2014; CAVALCANTE, 2015). Dessa forma, a compreensão não se limita a reconhecer os elementos estruturais da língua, pois ensinar LP não é somente trabalhar com aspectos metalinguísticos, mas também ir além para fazer com que o aluno compreenda o mundo. A abordagem textual, proposta pelos PCN como fundamentação do ensino de LP, deve estar pautada nos mais variados gêneros textuais (GT), orais e escritos. O texto, nessa concepção, passa a ser o objeto de ensino, em vez das frases soltas e descontextualizadas.

Para normatizar essa abordagem e ampliá-la, em 2017, foi homologada a BNCC, que objetiva nortear o currículo e as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas

de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio em território nacional. Trata-se de uma norma, que estabelece conhecimentos, competências e habilidades a serem desenvolvidas durante o processo de ensino-aprendizagem na educação básica. Ao traçarmos um comparativo, na área da linguagem, entre os PCN de 1990 e a BNCC – aqueles com caráter orientador e esta com caráter normativo –, verifica-se uma coerência entre esses dois documentos e o entendimento de que a linguagem é uma forma de ação e interação no mundo.

A área da linguagem trata dos conhecimentos relativos à atuação dos sujeitos em práticas de linguagem, em variadas esferas da comunicação humana, das mais cotidianas às mais formais e elaboradas. Esses conhecimentos permitem mobilizar e ampliar recursos expressivos, para construir sentidos com o outro em diferentes campos de atuação. Propiciam, ainda, compreender como o ser humano se constitui como sujeito e como age no mundo social em interações mediadas por palavras, imagens, sons, gestos e movimentos (BRASIL, 2015, p. 29).

Nessa abordagem, a linguagem é concebida no seu caráter vivo de agir sobre o mundo, em que os sujeitos reelaboram a realidade e a utilizam para se expressarem e estabelecerem relações com outros sujeitos. “Admitida essa ação da linguagem, podemos dizer que a atuação do sujeito em suas práticas de linguagem se dará por meio de ações com a linguagem e sobre a linguagem” (GERALDI, 2016 p. 385), em que a interação assume um caráter fundamental para sua compreensão e, conseqüentemente, para o ensino de LP. Para atingir esse objetivo, as aulas de LP devem ir além de um estudo descritivo e gramaticalizado da língua, buscando entender como essas questões são e podem ser mobilizadas pelos sujeitos no seu projeto de dizer. Como defende Santos (2021, p. 5), é necessária “uma percepção de ensino que defende a reflexão sobre as estratégias linguísticas, sem desprezar aspectos normativos ou desconsiderar a nomenclatura, mas sem considerá-la como fim em si mesma”.

Nessa nova abordagem do ensino de LP, o texto não aparece mais como um pretexto para o ensino de conteúdos puramente gramaticais, tornando necessária, em alguns casos, até mesmo a reformulação do currículo. Isso envolve unir gramática e texto por meio de práticas de ensino inovadoras que estabeleçam as necessárias “pontes”. Desde a publicação dos PCN, reforçados recentemente pela BNCC, a frase e as palavras descontextualizadas deram lugar ao texto como objeto de ensino e, conseqüentemente, aos gêneros textuais. Sobre isso, Santos (2006, p. 59-60) afirma:

Quando se defende o ensino de língua portuguesa numa abordagem textual, entra em questão o uso de textos como unidade de ensino, e não como mero pretexto – para destacar dígrafos, substantivos abstratos ou sujeito composto, por exemplo. O texto como unidade de ensino pressupõe um trabalho que congregue as três práticas de linguagem apresentadas nos Parâmetros: prática de leitura de textos orais/ escritos, prática de produção de textos orais/ escritos, prática de análise linguística. Em comum entre elas, o pressuposto de que somente relacionando USO-REFLEXÃO-USO, como já nos alertava Travaglia (1996), é possível pensar um ensino de língua portuguesa produtivo, em que o aluno passe da condição de aprendiz passivo para a de alguém que constrói seu próprio conhecimento – com a ajuda do professor, é

claro – por observar como a estrutura da língua ocorre nos mais diversos gêneros textuais, lidos e produzidos por ele.

Nessa nova abordagem a partir do texto, o uso de gêneros textuais em sala passa a direcionar o ensino de língua. Nessa dinâmica, não basta privilegiar o repertório puramente gramatical, pois os gêneros textuais são atividades sociointeracionais, construídas social e historicamente (MARCUSCHI, 2010). Há a necessidade, portanto, de inseri-los em contextos, de verificar em quais esferas são mais produzidos, quais finalidades e propósitos comunicativos estabelecem, em quais suportes circulam, quem são os interlocutores, quais os aspectos estruturais de composição e quais os mecanismos linguísticos mais relevantes para sua confecção. Há a necessidade de construir com esse aluno um ensino de LP voltado para a ampliação de suas competências comunicativas. Como apontam Pereira *et al.* (2006, p. 27),

Cabe à escola apresentá-lo a diferentes gêneros textuais, usados em diferentes situações e com objetivos diversos, de modo a ampliar sua competência comunicativa. Isso significa afirmar que, na sua prática docente, o professor deve desenvolver no aluno competências que o levem a reconhecer que a pluralidade de discursos contribui para o desenvolvimento da sua autoestima, seu sentido de cidadania e seu papel social.

E sobre o trabalho com gêneros variados nas aulas de LP, os PCN (BRASIL, p. 49) fazem a seguinte recomendação:

No trabalho com os conteúdos previstos nas diferentes práticas, a escola deverá organizar um conjunto de atividades que possibilitem ao aluno desenvolver o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem, levando em conta a situação de produção social e material do texto (lugar social do locutor em relação ao(s) destinatário(s); destinatário(s) e seu lugar social; finalidade ou intenção do autor; tempo e lugar material da produção e do suporte) e selecionar, a partir disso, os gêneros adequados para a produção do texto, operando sobre as dimensões pragmática, semântica e gramatical.

Seguindo as recomendações dos PCN e as normas estabelecidas pela BNCC de ter o texto como objeto de ensino nas aulas de LP e, consequentemente, os gêneros textuais, há, como apresenta Marcuschi (2010), mais um desafio: a escolha dos gêneros a serem trabalhados em sala de aula. Como aponta o autor, baseado na proposta de Dolz e Schneuwly (2004), há alguns que são aprendidos informalmente pelos alunos, não sendo necessária obrigatoriamente uma abordagem em sala de aula, uma vez que já há o domínio sobre eles. Como afirmam Barbalho, Santos e Sebastião (2017, p. 116), os sujeitos acabam por interiorizar diversos modelos de gêneros a partir da convivência com eles, e esse contato “faz com que tenham a capacidade de os reconhecer e de conseguir antecipar a sua estrutura discursiva num momento de interação”.

Nesse viés, a BNCC reforça a necessidade de se trabalhar com gêneros digitais e explorar as multisssemioses, as variedades linguísticas, as diversidades de intencionalidades e os diferentes suportes, por exemplo, e de como esses fatores interferem na construção dos mais variados textos e de como a tecnologia age nessas produções.

São muitas as lacunas e os problemas envolvidos nas normas apresentadas pela BNCC que não pretendem ser discutidas neste ensaio. Porém, de um modo geral, não se pode negar o avanço que há ao ratificar um ensino de LP que seja reflexivo e que se baseie no seu uso na interação da linguagem. Ao propor um ensino que busque relacionar as escolhas linguísticas ao contexto social e comunicativo de produção e aos gêneros, desconstrói-se a ideia de língua uniforme e do paradigma certo e errado. A partir dessa nova postura, visa a construir, nas aulas, sujeitos capazes de compreender que a língua é dinâmica e que podemos escolher estruturas e variantes adequadas a determinados contextos de interação, contribuindo para sujeitos reflexivos e conscientes na sua língua materna.

2 Quais são os desafios acadêmicos e pedagógicos?

Não é nova a ideia de que o ensino de gramática no contexto escolar enfrenta desafios. Efetivamente, são muitas as questões enfrentadas no âmbito acadêmico e pedagógico que devem ser (re)pensadas de maneira constante para que haja um ensino de língua portuguesa mais democrático, diverso, inclusivo e pautado em pesquisas científicas – e não apenas na tradição gramatical ou em receitas de como escrever, ler ou saber (na maioria das vezes, decorar) as regras da gramática.

O primeiro desafio acadêmico é dar mais enfoque para as práticas de ensino da educação básica. Muitas vezes, os currículos da área de Letras focalizam apenas as discussões teóricas, apresentando aos discentes as discussões mais recentes no campo científico, retomando perspectivas clássicas e sistematizando metodologias avançadas nas investigações da área, mas pouco articulam suas ideias ao impacto de todo esse debate na sala de aula.

É evidente que os licenciandos podem – e devem – conhecer os achados mais recentes das teorias linguísticas, porém é válido que isso seja devidamente relacionado, quando possível, à sua futura prática como professor da educação básica. Muitos resultados científicos podem ser aplicados na escola, já que se relacionam com temáticas exploradas e sistematizadas em ambos os contextos. No entanto, na escola, muitas vezes, as ideias estão cristalizadas com postulados ultrapassados ou pouco elucidativos, o que poderia ser modificado com a inserção das discussões acadêmicas de maneira mais efetiva no ensino básico.

Contudo, deparamo-nos com outro desafio: a escola deve trazer mais o debate acadêmico para a prática docente. Certamente, esse não é um caminho simples, mas que precisa ser feito de diferentes maneiras. Muitas vezes, as instituições ainda são resistentes às discussões efetuadas nas universidades devido a essas não serem acessíveis ao professor que está na prática e que não tem contato constante com a academia após a conclusão da sua formação básica como Licenciado em Letras ou devido a não quererem alterar o caminho já seguido, com as ideias já aplicadas, o que ocorre, reconhecemos, por inúmeros fatores, inclusive de ordem social, econômica e pedagógica.

Nesse sentido, argumentamos que essa deve ser uma “via de mão dupla”: a academia precisa visar mais à escola, mas a escola também deve visar mais à academia. Não há como docentes universitários buscarem novos horizontes de pesquisa, ensino e extensão se não

encontram parcerias efetivas com instituições. Por outro lado, para que essa discussão chegue aos docentes, deve ser mais acessível em relação ao acesso, à linguagem e à divulgação.

Pontuamos, porém, que essa ausência de diálogo entre teoria e prática não é exclusiva da prática docente, muito menos do campo de Letras. São constantes as discussões de que a universidade, de maneira ampla e em todas as áreas, precisa pensar na atuação do discente como futuro profissional a ser inserido no mercado de trabalho. Isso não significa, contudo, adotar um olhar centrado na formação de meros executores, de um olhar tecnicista, mas considerar que os conceitos e conhecimentos ali apresentados podem ter impacto na sua formação e na sua vivência prática. Assim, a construção do pensamento crítico deve efetivamente ser central na formação discente, inclusive em relação aos conteúdos discutidos e ao seu impacto na sua futura atuação.

Indo além das questões da relação entre a universidade e a escola, o ensino de gramática tem mais um desafio: o foco na tradição gramatical. Se perguntarmos a alguém em um ambiente não acadêmico o que é aula de português, não será surpreendente receber a resposta de que é uma aula de gramática, rotulada para designar a gramática tradicional. É ainda frequente que tenhamos um olhar majoritariamente centrado em exercícios de “identificar” e “classificar” os elementos e as expressões morfológicas e (morfos)sintáticas.

E esse é um problema? O problema, na verdade, é focalizar apenas isso, ou seja, considerar exclusivamente a gramática como um aspecto metalinguístico, centrado na identificação e no agrupamento dos elementos ligado às muitas nomenclaturas da gramática normativa, cobradas de maneira sistemática e exaustiva por muitos docentes. Estudar a gramática da língua portuguesa vai muito além desse aspecto, embora, sim, considere os pontos expostos.

O desafio, então, é congregar as perspectivas: não é recomendado que a gramática tradicional seja ignorada, mas que seja ligada a outras visões acerca desses elementos. A identificação, a descrição, a análise e a sistematização são aspectos positivos e necessários, desde que sejam feitos de maneira integrada, associada, sem o privilégio de apenas um ponto, já que perceber a funcionalidade e a motivação dos fatos gramaticais é extremamente relevante.

A gramática tradicional não explica – nem pretende explicar – o porquê de uma determinada forma ser usada e outra não, as motivações sociais, discursivas, sintáticas, fonológicas, morfológicas, lexicais, o papel no texto, a constituição histórica das formas linguísticas e sua relação com as mudanças na estrutura das sociedades etc. Para que haja uma abordagem mais completa e complexa, é preciso ir além: a Linguística precisa ser considerada, sem, contudo, deixar a tradição de lado.

Para que isso seja feito, porém, temos outro desafio: a abordagem teórica a ser utilizada. Nos estudos linguísticos, normalmente, é considerada uma perspectiva em cada trabalho desenvolvido. Contudo, na escola, se quisermos inserir os achados sobre a gramática do português brasileiro, podemos considerar apenas um olhar? O purismo teórico não pode ser adotado, pois limita a visão adotada na escola, o que não se justifica, já que o olhar deve

ser amplo e contemplar a complexidade da língua da maneira mais coerente possível, o que tem sido discutido por alguns autores, dentre os quais Vieira (2017).

Como aponta Castanheira (2020), o estudo da língua em uso na escola pode considerar diferentes perspectivas teóricas, como, por exemplo, a Sociolinguística, o Funcionalismo e a Linguística de Texto. Essas teorias já vêm sendo discutidas, inclusive em perspectivas de interface, em diversos estudos em relação ao ensino, com propostas de atividades e agendas de trabalho, como, por exemplo, em Pauliukonis e Cavalcante (2018), Castanheira e Caseira (2020), Oliveira (2021), Castanheira e Ilogti de Sá (2022).

Essa união permite um horizonte mais amplo e diverso, que vai demonstrar, por exemplo, que os usos gramaticais não são arbitrários, que são motivados social, histórica e discursivamente. Com isso, será possível não apenas identificar e classificar os elementos e as expressões, mas também discutir como são e como poderiam ser usados. Isso se evidencia pela possibilidade de o discente perceber que a língua está ligada ao texto, que o discurso e a gramática têm uma simbiótica relação e que os fatos gramaticais estão inseridos na formação da língua e da sociedade.

Com isso, há um outro desafio: ensinar a gramática de maneira integrada à leitura. Nos documentos oficiais, desde os PCN, e também mais recentemente com a publicação da BNCC, há a defesa de unir leitura e análise linguística/semiótica, mas como efetivamente fazer isso? Esse é um grande desafio por vários motivos, dentre os quais: (a) a estrutura curricular de muitas escolas, que dividem essas práticas em disciplinas distintas, inclusive com docentes diferentes e com pouco (ou nenhum) diálogo; (b) a ausência da sistematização clara do papel dos fatos gramaticais para a leitura e a produção textual, mesmo em trabalhos acadêmicos, cabendo ao professor efetuar essa relação ou se limitar aos exemplos mais consagrados.

Diante disso, é preciso considerar que, para fazer análise linguística/semiótica, é necessário observar a língua em uso e os efeitos de sentido dos elementos gramaticais no texto (SANTOS; LEBLER, 2021). Para ligar os elementos gramaticais aos efeitos de sentido, o contexto deve ser explorado e o texto deve ser considerado de maneira ampla. Ou seja, não apenas o verbal, mas também o som, a imagem, as cores, os traços, as fontes das letras, entre outros aspectos a fim de que seja mapeada a multimodalidade de maneira efetivamente ampla.

Essa muitas vezes não é uma tarefa simples, já que devem ser considerados textos reais e gêneros textuais diversos, e ainda é focalizada na escola uma perspectiva do estudo apenas no nível da frase, com sentenças inventadas. É evidente que, em determinadas reflexões estruturais, as frases são importantes, inclusive para “brincar” com a gramática, no entanto, o texto deve ser considerado de forma sistemática e apenas assim os efeitos de sentido serão efetivamente mapeados.

Além disso, para relacionar a gramática com a leitura e a produção de textos, a análise linguística precisa ser adotada. Como identificar os efeitos da gramática no texto sem a sua efetiva leitura de maneira contextualizada? Como produzir um texto de maneira consciente, costurando com elementos linguísticos de maneira reflexiva? Apenas por meio da leitura. Ou

seja, tais práticas estão diretamente relacionadas, como defendem Santos, Cuba Riche e Teixeira (2012).

Se o desafio do ensino de gramática com a leitura e a produção é grande, há outro ainda mais complexo: relacionar as aulas de gramática às de literaturas de maneira adequada. Muitas vezes, a literatura ainda é deixada de lado na escola e na sociedade, sendo ignorada como um direito cultural do cidadão. Quando trabalhada, geralmente é um mero pretexto para exercícios descontextualizados e arbitrários de identificação e classificação gramatical ou ligada a uma abordagem pouco acessível aos alunos, sem a construção de uma efetiva educação literária.

Com isso, é possível afirmar que a literatura ainda não é protagonista e ainda tem pouco espaço. Então, relacioná-la ao ensino de gramática é um caminho adequado? Esse pode ser um percurso bastante positivo se o texto não for considerado como um mero pretexto e se o literário não for colocado em segundo plano. A defesa dessa relação é pautada em uma premissa clara: o texto literário é construído por meio de formas linguísticas que têm efeitos de sentido que vão atuar em sua tessitura. Com isso, considerá-la pode ser muito efetivo, inclusive para a leitura literária, caso isso seja feito da maneira adequada, como propõem Santos, Cuba Riche e Teixeira (2012) e Menezes e Castanheira (2022a, 2022b).

O último desafio que apresentaremos perpassa tudo que discutimos: o tratamento do material didático acerca da gramática. Diante dos inúmeros percalços da prática docente no Brasil, é inquestionável a necessidade de um bom material a ser trabalhado pelo professor. Esse, porém, muitas vezes, não está disponível por variados motivos. É preciso pontuar, inicialmente, que há os livros didáticos aprovados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) e que tendem a uma abordagem mais adequada e há outros materiais (cadernos pedagógicos, plataformas, apostilas etc.) que costumam ter perspectivas bastante problemáticas no tratamento do tema.

Além disso, muitas vezes, o docente, em instituições privadas, é obrigado a seguir todas as diretrizes do material, mesmo que esse seja de péssima qualidade, por pressões da escola e dos responsáveis. Isso evidencia que um material ruim impacta muito mais do que parece, já que nem sempre pode ser utilizado de maneira parcial. Muitas vezes, a perspectiva tradicional é a única fonte desses materiais. Assim, o papel dos elementos no texto não é considerado, bem como a realidade (socio)linguística do português brasileiro a variação e a relação da gramática com o discurso. Se a gramática é trabalhada de forma deficitária, o professor comumente é obrigado a fazer o mesmo, tendo que utilizar outras estratégias a fim de adotar uma abordagem mais adequada.

Diante de toda a exposição feita nesta seção, ficam alguns questionamentos sobre o que e como fazer: quais estratégias adotar?; o que considerar?; quais fontes pesquisar?; quais autores estudar?. Essas e outras questões serão discutidas na próxima seção deste texto a fim de fornecer caminhos possíveis para docentes em atuação e em formação.

3 O que fazer? Perspectivas de trabalho

A ampliação das discussões acerca do ensino de língua portuguesa na educação básica revelou os muitos desafios enfrentados pelos docentes dessa área. Como pudemos perceber, os obstáculos perpassam diversas esferas, como a (falta de) integração entre os saberes produzidos no meio acadêmico e a efetiva prática docente, a dificuldade de se definir a abordagem de ensino de gramática a ser priorizada em sala de aula – e, uma vez definida, a dificuldade de aplicá-la –, além de problemas relacionados à utilização dos materiais didáticos, que às vezes mais atrapalham do que auxiliam o docente.

No entanto, ainda que os desafios estejam cada vez mais evidentes, ainda são tortuosos os caminhos que apontam para a sua superação. A essa altura, então, podemos nos perguntar: afinal, o que nós, licenciandos e professores da educação básica, podemos fazer para construir uma prática docente no campo do ensino de gramática que seja mais repleta de sentido e mais eficaz em seu objetivo de aprimorar as capacidades discursivas dos estudantes? As respostas a essa questão certamente não são triviais e muitas vezes esbarram em uma macroestrutura do ensino brasileiro cuja possibilidade de transformação se encontra além dos esforços dos professores. Podemos, porém, esboçar algumas perspectivas de trabalho.

Um primeiro ponto a ser considerado é a construção e a ocupação de mais espaços – sejam eles eventos, revistas de divulgação científica, páginas em redes sociais – nos quais haja um maior protagonismo de professores que atuem na educação básica. Nesse sentido, não se trata de incentivar uma dicotomia (ou, pior ainda, uma rivalidade) entre o saber construído na esfera acadêmica e o saber extraído do “chão da escola”, mas de enriquecer o debate a partir do impulsionamento de perspectivas advindas de outros lugares que não a universidade. Da dialética surgida a partir do efetivo encontro entre escola e universidade, ambas tendem a se beneficiar.

Infelizmente, a precarização do trabalho docente faz com que muitos professores não encontrem tempo, energia ou estímulo para a construção de uma maior reflexão sobre sua prática ou mesmo para a ocupação de espaços de discussão coletiva voltados para novas pedagogias. Com a saúde mental e a estabilidade financeira no fio da navalha, muitos docentes apenas conseguem cumprir o básico que sua função demanda, levando-nos a perder muitos talentos. No contexto da educação básica, ainda são raras as instituições que incentivam e dão suporte à figura do professor-pesquisador, fazendo com que o tripé ensino, pesquisa e extensão seja um horizonte, por ora, quase utópico. Dentre elas, merecem destaque escolas como o Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, e os Institutos Federais dispostos ao longo do território nacional.

Ultrapassando a discussão teórica, é importante que esses espaços de reflexão sobre o ensino deem relevância aos relatos de experiências bem-sucedidas colocadas em prática em salas de aula das mais diferentes realidades: em escolas públicas e privadas, de excelência e periféricas. Muitas vezes, os professores apresentam dificuldades em alinhar o seu fazer docente àquilo que preconizam os especialistas e os documentos oficiais, o que contribui para

a perpetuação de ações cuja efetividade é questionável. A partir do contato com experiências reais, o saber se torna mais palpável, fazendo com que tais vivências possam ser replicadas, adaptadas e aprimoradas.

No entanto, para além do debate acerca da importância de possibilitar e incentivar a construção e o compartilhamento de saberes entre docentes, é preciso agora voltarmos nossa atenção para aquela que é certamente a maior preocupação do professor de educação básica: a construção de conhecimento entre docente e alunos. No que se refere ao ensino de gramática, a centralidade, como já mencionado, deve estar na sua relação com o texto. Isso significa dizer que o uso de frases soltas e excertos, embora possa ser necessário em momentos pontuais do processo de ensino-aprendizagem, não deve ser central. É a partir do contato com o texto em sua versão integral que o estudante poderá, com a mediação do professor e com a contribuição dos demais colegas da classe, construir seus sentidos.

Nesse trabalho com o texto em sua versão integral, decerto alguns desafios vêm à tona, inclusive na relação entre gramática e leitura. Sobretudo no ensino médio, em que o contato com obras literárias mais extensas costuma se intensificar, como fazer para não limitar o acesso dos alunos a textos mais curtos ou a fragmentos de textos maiores? Para tentar minimizar esse problema, certas estratégias podem ser colocadas em prática, como a construção coletiva de um cronograma de leitura adequado à realidade dos estudantes. O professor pode, por exemplo, realizar a leitura junto à turma do primeiro capítulo de um romance, com a finalidade de aguçar sua curiosidade e introduzi-los no contexto da obra. As demais partes podem ser lidas, então, pelos estudantes em casa, estimulando sua autonomia, sem, no entanto, deixá-los à deriva na leitura. Ou seja, é importante que, ao cronograma de leitura, sejam articuladas atividades de leitura coletiva e de mediação do professor, sobretudo no que diz respeito à investigação de estratégias linguísticas importantes para a composição de seus sentidos.

Dar centralidade ao texto no ensino de gramática significa também transpor a visão de que as aulas de LP devem se limitar ao trabalho com textos escritos formais. Ampliar as capacidades discursivas dos estudantes implica colocá-los em contato com gêneros textuais orais e escritos, construídos a partir da linguagem verbal, mas também a partir da linguagem não verbal, e que circulem nos mais diferentes contextos, inclusive os digitais. Se é verdade que alguns gêneros textuais são apreendidos pelos estudantes sem a necessidade da mediação escolar, também é válido observar que a inserção em sala de aula de certos gêneros textuais com os quais o aluno já possui familiaridade e simpatia pode enriquecer o seu aprendizado. Por que não conjugar, por exemplo, a leitura e o estudo de *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, à extensa lista de memes construídos em diálogo com a obra, facilmente encontrados nos meios digitais?

Vale ressaltar que a importância da diversidade dos textos trabalhados em sala de aula não se relaciona apenas com o aprimoramento da competência comunicativa dos discentes, mas também com a ampliação de sua visão de mundo e com a sua formação cidadã. Para entendermos melhor essa afirmação, podemos voltar nossa atenção, por exemplo, aos textos literários estudados nas aulas de LP. Ainda que seja importante promover o contato do

estudante com textos pertencentes ao cânone – sobretudo no que diz respeito a estudantes mais periféricos, para os quais comumente a escola é o único espaço possibilitador de acesso a tais obras –, a inserção na aula de textos não canônicos, como aqueles pertencentes à tradição popular ou escritos por autores que não se encontram inseridos em grupos sociais de prestígio, certamente os colocam em contato com perspectivas ausentes ou pouco exploradas em textos pertencentes à tradição.

O trabalho com textos literários não canônicos e com certos gêneros textuais orais (ou com gêneros textuais escritos construídos a partir da linguagem informal) costuma ser, aliás, um espaço fértil para o contato com a língua em uso, isto é, com a língua que extrapola os limites daquilo que é prescrito como certo pela gramática normativa. Não se trata, é claro, de empregá-los apenas como plataforma para uma discussão superficial sobre variação linguística, mas de refletir, junto aos alunos, sobre como as variedades linguísticas constroem, em diálogo com outros recursos, efeitos de sentido importantes para a composição textual, além de explorar aspectos como a relação existente entre língua e identidade – pessoal e social – e o combate ao preconceito linguístico.

Sabemos que, sobretudo no ensino médio, a escolha dos textos e dos autores que serão explorados em sala de aula sofre grande influência dos exames vestibulares e da supervalorização de uma abordagem sócio-histórico-cultural da literatura. Segundo Amorim *et al.* (2022, p. 21), a ênfase nesse tipo de abordagem ocorre “quando se apresenta a clássica trajetória linear das escolas literárias, apontando as datas de publicação dos livros deste ou daquele período literário e a relação dessas obras com os eventos históricos europeus e/ou nacionais”. Ainda que esse tipo de abordagem não deva ser desprezada e possa, sim, servir de norte para a seleção e para a organização dos conteúdos a serem estudados, devemos garantir que o contato dos alunos com a literatura não se restrinja a uma mera “decoreba” de listas de características formais e temáticas de determinado estilo de época ou de seus respectivos autores. Mais uma vez, é no efetivo contato com o texto que a educação literária poderá se consolidar.

Há, ainda, outro perigo vinculado à supervalorização da abordagem sócio-histórico-cultural: ao transformarmos as aulas de Literatura em aulas de história da literatura brasileira (e portuguesa), geralmente priorizamos o estudo de obras escritas até meados do século XX, restringindo bastante o contato dos estudantes de ensino médio com obras contemporâneas. Como alternativa a isso, propomos que os docentes lancem mão de ferramentas da Literatura comparada, estabelecendo diálogos entre a produção literária de época e a produção literária atual, bem como relações com textos pertencentes a outras áreas do conhecimento, como a Filosofia, o Cinema, as Artes visuais etc. É interessante, por exemplo, contrapormos os textos do romantismo brasileiro que tematizam os povos originários a textos mais recentes de autoria indígena (literários ou não), estimulando nos alunos a construção de uma visão crítica capaz de perceber as mudanças decorrentes do deslocamento do indígena da posição de objeto para a de sujeito. Assim, como consta na matriz de referência de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), contribuiremos para

desenvolver, junto a nossos alunos, sua habilidade de “reconhecer a presença de valores sociais e humanos atualizáveis e permanentes no patrimônio literário nacional”.

Por fim, ao selecionarmos os textos literários a serem trabalhados em sala de aula, não devemos perder de vista o “poder de humanização” que, segundo Antonio Candido (1995, p. 182), a literatura sustenta:

Entendo aqui por *humanização* [...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante.

Não limitar o texto literário a uma mera exemplificação das características de um determinado estilo de época ou a uma plataforma para o estudo estanque de elementos da gramática descritiva é, portanto, não limitarmos o poder que a literatura carrega consigo.

A toda essa discussão sobre a seleção dos textos que servirão de ponto de partida para as aulas de LP, sejam eles literários ou não literários, uma dificuldade talvez se sobreponha: como não ficarmos limitados às coletâneas presentes nos materiais didáticos? Nesse caso, sobretudo no que se refere a docentes que não dispõem de materiais aprovados pelo PNLD, precisamos pensar em estratégias que ampliem as suas possibilidades de atuação. Em escolas que ofereçam estrutura para tal, os professores podem se valer de recursos como projetores multimídias ou fotocópias para a reprodução de textos a serem articulados aos do material didático. A depender do perfil da turma, os aparelhos celulares dos discentes podem também servir como ferramentas para ampliação desse repertório – o que, além de tudo, contribui para a resignificação de um recurso geralmente encarado como um “vilão” na aprendizagem dos alunos. No caso de textos verbais, a leitura em voz alta do texto pelo professor e/ou pelos estudantes pode ser igualmente bem-vinda.

Em todo caso, é realmente importante que o professor assuma as rédeas no que se refere à seleção dos textos com os quais trabalhará em sala. Afinal, não há ninguém melhor do que o docente para entender as particularidades e as preferências de sua turma, podendo, então, realizar escolhas adequadas a seu perfil, interesses e objetivos. A depender da atividade que será desenvolvida, vale até mesmo incluir os estudantes nesse processo de seleção. O docente pode, por exemplo, construir uma lista prévia de possibilidades e apresentá-la aos estudantes, que poderão, por sua vez, decidir a que mais lhe agrada, colocando-se menos à margem do processo de escolha, o que diminui os impactos negativos das “leituras obrigatórias”.

Selecionar bem os textos que utilizaremos em nossas aulas é, acima de tudo, uma forma de sermos coerente com a defesa que fazemos da importância da leitura: como garantir que os discentes obtenham algum tipo de prazer a partir da leitura de um texto que nem mesmo nós, professores, conseguimos apreciar? Segundo Amorim *et al.* (2022, p. 34), “o

professor também precisa ser um testemunho de leitura, já que é muito difícil ensinar algo que não se exerce”.

Transpostas as discussões relacionadas à seleção e à leitura de textos, podemos agora nos debruçar sobre o ensino de gramática propriamente dito. De acordo com Travaglia (2009), o professor de LP pode se valer de quatro diferentes abordagens gramaticais: a) a abordagem teórica, voltada para a metalinguagem, ou seja, para o trabalho com nomenclaturas próprias da gramática descritiva; b) a abordagem normativa, voltada para a prescrição do que é “certo” ou “errado” no que diz respeito ao emprego da língua, utilizando como parâmetro a norma culta escrita; c) a abordagem de uso, voltada para o trabalho com recursos e com regras de diferentes variedades linguísticas, dentre elas a culta; e d) a abordagem reflexiva, voltada para a investigação dos efeitos de sentido produzidos no texto por determinados elementos ou fatos linguísticos.

Pelo que podemos perceber, a despeito das recomendações expressas pelos especialistas na área de ensino de gramática, pelos PCN e, mais recentemente, pela BNCC, a gramática teórica e a gramática normativa ainda ocupam um lugar central nas salas de aula brasileiras. Esse fenômeno ocorre principalmente nas “aulas de Gramática” existentes em escolas nas quais o ensino de LP está dividido em três diferentes frentes – geralmente ministradas por professores distintos a partir de programas que pouco ou nada dialogam entre si. Sozinhas, essas duas abordagens se mostram muito limitadas no cumprimento do principal objetivo das aulas de Português, que é ampliar as capacidades discursivas dos estudantes. No entanto, não acreditamos que a solução seja simplesmente limá-las de nosso escopo de atuação, visto que essas abordagens – se aplicadas de forma correta – podem, sim, favorecer o processo de análise linguística e o aprimoramento das competências comunicativas.

A gramática teórica, por exemplo, pode auxiliar o aluno a nomear e a organizar mentalmente elementos e fatos linguísticos responsáveis por criar efeitos de sentido nos textos, contribuindo para que o estudante entenda o funcionamento desses recursos e deles se apropriem em suas produções textuais. A gramática normativa, por sua vez, está vinculada à construção de competências discursivas que podem ser exigidas em certos contextos de comunicação, como a produção de uma redação em uma prova de vestibular ou a realização de uma entrevista de emprego. Além disso, certas ferramentas vinculadas à gramática de uso podem ser mobilizadas em contextos em que a retextualização se faça necessária ou podem, ainda, servir como ponto de partida para reflexões relacionadas à variação linguística.

Porém, dentre todas essas abordagens – que, conforme ressaltamos, podem se converter em importantes ferramentas no processo de ensino-aprendizagem de LP, desde que devidamente articuladas –, a gramática reflexiva é a que se mostrará mais produtiva para a realização da análise linguística. Isso porque, ao trazer para o centro da discussão textos reais, em toda a sua diversidade, ela reordena as prioridades do ensino de gramática, que deixa de se agarrar unicamente à artificialidade da norma padrão e passa a privilegiar a língua viva e todos os efeitos de sentido que dela podemos extrair. Incentivar a análise linguística significa, portanto, associar habilidades epilinguísticas e habilidades metalinguísticas em prol do

incremento das competências de leitura e de produção textual dos estudantes. Significa, também, priorizar uma metodologia indutiva, que vai do particular para o geral e incentiva, nos alunos, uma postura investigativa, em detrimento de uma metodologia transmissiva, que, de forma dedutiva, apresenta regras seguidas de exemplificação e estimula não a pesquisa, mas a memorização (cf. SANTOS; CUBA RICHE; TEIXEIRA, 2012, p. 76-77).

Podemos constatar, dessa forma, que não se trata de reinventarmos a roda, visto que estimular a análise linguística como a principal ferramenta do ensino de gramática não é o mesmo que desprezarmos totalmente certas abordagens descritivas e normativas que vêm sendo empregadas por professores de LP ao longo dos anos. Em alguns casos, uma simples inversão na ordem de certas atividades já pode representar uma grande diferença. Isso porque, em aulas tradicionais de Gramática, é comum tomarmos contato com a seguinte situação: o professor utiliza o quadro para construir uma lista, por exemplo, de funções sintáticas. Além da nomenclatura técnica (sujeito, objeto direto, objeto indireto, complemento nominal etc.), o docente especifica as características daquele elemento e, em seguida, escreve uma frase descontextualizada que servirá para exemplificá-lo. Apenas após essa etapa, o estudante é convidado a entrar em contato com textos – ou, pior ainda, com outras frases soltas – e é estimulado a identificar neles as funções sintáticas previamente memorizadas sem que haja, muitas vezes, uma real consciência do papel textual-discursivo que elas desempenham.

Por que, então, não tentarmos o caminho inverso? A partir da investigação da função que determinado elemento linguístico desempenha em um texto e por meio da comparação desse elemento com outros recursos linguísticos nele presentes, o estudante pode ser estimulado a, por conta própria, elaborar hipóteses e reunir em grupos elementos cujas funcionalidades sejam afins. Esse é um caminho necessário, pois muitas vezes os materiais didáticos para o ensino de gramática não são efetivos nessa tarefa, havendo ou foco na metalinguagem apenas, ou exclusão de tópicos gramaticais (cf. DIAS, 2001; CASTANHEIRA; CASEIRA, 2020). Daí, cabe ao professor dar prosseguimento à sistematização desse conhecimento recém-construído pelo estudante, descartando possíveis hipóteses equivocadas e reforçando as corretas, para, então, apresentar nomenclaturas e informações que possam contribuir para a ampliação da discussão.

No artigo “Os efeitos expressivos gerados pelo emprego de adjuntos na obra *Vidas secas*: uma proposta de entrelaçamento do ensino de língua portuguesa e de literaturas”, Menezes e Castanheira (2022b) buscam justamente elaborar uma proposta didática que operacionalize essa inversão à qual estamos nos referindo. Para isso, os autores propõem atividades que partem da leitura da obra, focalizando a função textual desempenhada por determinados elementos linguísticos, posteriormente sistematizados como adjuntos adverbiais e adjuntos adnominais. Mais do que construir, junto aos estudantes, a noção de adjunto, o interesse maior da proposta didática foi vincular tais recursos linguísticos ao reconhecimento de efeitos de sentido que constroem e reforçam a aridez – literal e simbólica – em torno da qual todo o romance *Vidas secas* gira. Além de dar a base para a leitura dos sentidos da obra, a análise linguística, nesse caso, contribui, também, para que os estudantes

reflitam mais profundamente sobre o funcionamento da língua, podendo, até mesmo, questionar a noção de superfluidade que a gramática tradicional imputa a essas categorias.

Embora se trate de um exemplo específico, tal artigo oferece caminhos práticos de aplicação da análise linguística que tornem mais palpável a reformulação do ensino de gramática por nós defendida. Para aqueles que buscam ampliar suas reflexões sobre o assunto, outras fontes podem ser consultadas. Dentre as presentes nas referências bibliográficas, destacamos a obra *Análise e produção de textos*, de Santos, Cuba Riche e Teixeira (2012), *Ensino de gramática: descrição e uso*, de Vieira e Brandão (2007) e *Texto e ensino*, de Pauliukonis e Cavalcante (2018). Para aqueles que ainda não o fizeram, a leitura dos PCN também pode trazer contribuições importantes para a compreensão de práticas de análise linguística. Ainda que estejamos longe de um horizonte ideal, é certo que, com a contribuição coletiva, estamos dando passos importantes para a construção de um ensino de gramática mais produtivo e potente.

Referências

AMORIM, Marcel Alvaro de *et al.* **Literatura na escola**. São Paulo: Contexto, 2022.

BARBALHO, Cristiane; SANTOS, Leonor Werneck dos; SEBASTIÃO, Isabel. Gêneros textuais e ensino: carta do leitor. In: OSÓRIO, Paulo; SIMÕES, Darcilia; ROSA, M^a Carlota (Orgs.). *Da Constituição Histórica do Português ao seu Ensino. Estudos de Linguística Portuguesa*. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2017. p. 113-144.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC, 2000.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1988a.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1988b.

CASTANHEIRA, Dennis. Linguística e ensino. In: FREITAS JR, Roberto.; SOARES, Lia Abrantes Antunes; NASCIMENTO, João Paulo. (Org.). **Aprendizes surdos e escrita em L2: reflexões teóricas e práticas**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2020, p. 57-69.

CASTANHEIRA, Dennis; CASEIRA, Carolina. Análise funcional-textual da abordagem sobre conjunções em livros didáticos de ensino médio. **Revista E-escrita: Revista do curso de letras da UNIABEU**, v. 11, p. 37-52, 2020.

CASTANHEIRA, Dennis; ILOGTI DE SÁ, Érika. Variação sintática e ensino em perspectiva sociofuncionalista. **VERBO DE MINAS**, v. 23, p. 77-99, 2022.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. Referenciação: uma entrevista com Mônica Magalhães Cavalcante. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem**, v. 13, n. 25, p. 367-380, 2015.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

GERALDI, João Wanderley. O ensino de língua portuguesa - e a Base Nacional Comum Curricular. **Retratos Da Escola**, 9(17), 2016.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **As tramas do texto**. São Paulo: contexto, 2014.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: BEZERRA, M. A.; DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R. **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola, 2010. p. 19-38.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MENEZES, Aline Fernandes; CASTANHEIRA, Dennis. O romance policial e a transitividade verbal na educação básica: proposta didática. **Revista Farol**, v. 2, n. 1, p. 71-77, 2022a.

MENEZES, Aline Fernandes; CASTANHEIRA, Dennis. Os efeitos expressivos gerados pelo emprego de adjuntos na obra Vidas Secas: uma proposta de entrelaçamento do ensino de língua portuguesa e de literaturas. **Revista Philologus**, v. 28, p. 179-194, 202.

OLIVEIRA, Mariangela Rios. Funcionalismo, cognição e ensino de língua portuguesa. In: MATOS, Denilson. (Org.). **Sintaxe na linguística funcional**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2021, p. 16-36.

PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino; CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Texto e ensino**. Natal: SEDIS, 2018.

PEREIRA, Cilene da Cunha; PINILLA, Maria da Aparecida; COSTA maria Cristina Rigoni; OLIVEIRA, Maria Thereza Indiani. Gêneros textuais e modos de organização do discurso: uma proposta para a sala de aula. In: PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino; SANTOS, Leonor Werneck (Org.). **Estratégias de leitura**: texto e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. P. 26-30.

SANTOS, Leonor. Werneck. Abordagem textual no contexto da BNCC: panorama teórico e propostas de atividades . **Diálogo das Letras**, [S. l.], v. 10, 2021.

SANTOS, Leonor Werneck; CUBA RICHE, Rosa; TEIXEIRA, Claudia de Souza. **Análise e produção de textos**. São Paulo: Contexto, 2012.

SANTOS, Leonor Werneck. Práticas de linguagem e PCN: ensino de língua portuguesa. In.: _____, PAULIUKONIS, M. A. (Org.). **Estratégia de leitura: texto e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p.59-68

SANTOS, Leonor Werneck; LEBLER, Cristiane. Texto, gramática e ensino: o conceito de análise linguística/semiótica. In: WIEDEMER, Marcos Luiz; OLIVEIRA, Mariangela Rios (Org.). **Texto e Gramática: novos contextos, novas práticas**. Campinas: Pontes Editores, 2021, p. 45-76.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino da gramática**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

VIEIRA, Silvia Rodrigues. Três eixos para o ensino de gramática. In: VIEIRA, Silvia Rodrigues (Org.). **Gramática, variação e ensino: diagnose e propostas pedagógicas**. Rio de Janeiro: Letras UFRJ / FAPERJ, 2017, p. 64-82.

VIEIRA, Silvia Rodrigues; BRANDÃO, Silvia Figueiredo. **Ensino de gramática: descrição e uso**. São Paulo: Contexto, 2007.

As estratégias de indeterminação do sujeito no ensino de gramática

The strategies for subject indetermination in grammar teaching

Lucas de Souza

Mestrando em Letras Vernáculas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Docente da SME de Mendes/RJ.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9063-3391>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1383370143125500>

E-mail: professorlucasdesouza@gmail.com

Beatriz Santiago Rosa Ferreira

Graduada em Letras – Português/Inglês pelo Centro Universitário Geraldo Di Biase (UGB/FERP)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5641-3379>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7713668995749876>

E-mail: rosabeatriz.santiago@gmail.com

Juliana Barros Nespoli

Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Docente de Língua Portuguesa no Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas (UFF) e de Língua Portuguesa e Linguística no Centro Universitário Geraldo Di Biase (UGB/FERP)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5235-0817>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9320464946253571>

E-mail: juliana_nespoli@id.uff.br

Resumo

O ensino de sintaxe nas escolas brasileiras nem sempre é revisitado ou discutido com a frequência com que deveria acontecer. Em relação à categoria sintática do sujeito, percebe-se que há discrepâncias entre o que é apresentado pela Gramática Tradicional e o que propõe a Linguística Teórica. Quanto a questões curriculares, propostas recentes como a Base Nacional Comum Curricular solicitam um ensino de gramática indissociável às práticas sociais, compreendido em seu funcionamento e formas de uso, e não apenas como conjunto de regras. No entanto, na prática, ainda se percebe a necessidade de implementação de um ensino de gramática que seja de fato produtivo, tanto para as práticas comunicativas, quanto para o entendimento do funcionamento da língua, em especial em relação à indeterminação do sujeito. Por isso, o objetivo principal deste trabalho é contribuir para a reflexão acerca do ensino de gramática na Língua Portuguesa, a partir da elaboração de um conjunto de atividades sobre esse fenômeno voltadas para a ampliação e reflexão e, consequentemente, para a prática de escrita de alunos do ensino básico. Para tal, foram desenvolvidas atividades baseadas nos 3 eixos para o ensino de gramática propostos por Vieira (2017), com o intuito de colaborar de forma prática com essas reflexões. Nesse sentido, trata-se de um trabalho de natureza qualitativa, pois pretende-se contribuir para a discussão do ensino de gramática, em particular da indeterminação do sujeito.

Palavras-chave: Ensino de Gramática. Sintaxe. Sujeito Indeterminado.

Abstract

Syntax teaching in Brazilian schools is not always revisited or discussed as often as it should be. When it comes to the syntactic category of the subject, it is noticed that there are discrepancies between what is presented by Traditional Grammar and what is proposed by Theoretical Linguistics. Regarding curricular issues, recent proposals such as the National Curricular Common Base calls for a grammar teaching inseparable from social practices, exploring its functioning and forms of use and not just as a set of rules. However, in practice, there is still some need to implement a grammar teaching that is actually productive, both for communicative practices and for understanding how language works, especially in relation to the subject indeterminacy. Therefore, the main intention of this work is to contribute to the reflection on the grammar teaching in Portuguese language, based on the elaboration of a set of activities about this phenomenon which aim to broaden and provoke reflection and, consequently, improve the practice of students' writing. For this, we developed activities based on

the 3 axes for grammar teaching proposed by Vieira (2017), in order to collaborate in a practical way with these reflections. In that regard, this is a work of a qualitative nature, as it is intended to contribute to the discussion of grammar teaching, in particular the subject indeterminacy.

Keywords: Grammar Teaching. Syntax. Subject Indeterminacy.

Data de submissão: 04/01/2023 | Data de aprovação: 26/05/2023

1 Introdução

As discussões teóricas sobre um ensino verdadeiramente produtivo de nossa língua são, muitas das vezes, deixadas de lado e dá-se prioridade ao ensino de regras engessadas, estabelecidas há muito tempo naquilo que diz a Gramática Tradicional (GT). Essa prática, porém, pode limitar a capacidade que os discentes têm de compreender os assuntos que lhes são mostrados. Ao se ensinar algo baseado em regras, faz-se necessário que todas elas sejam mostradas, a fim de permitir que o aluno de fato conheça todas as possibilidades do fenômeno que lhe está sendo apresentado, o que se torna fulcral para a ampliação dos saberes linguísticos dos estudantes.

Em relação à categoria sintática do sujeito, percebe-se que há discrepâncias entre o que é apresentado pela GT e o que propõe a Linguística Teórica (LT) quanto à classificação do sujeito indeterminado. Ao considerar as definições propostas pela GT, nota-se que há uma mistura de critérios sintáticos e semânticos para essa classificação, visto que o critério inicial para a definição da indeterminação é pautado na descrição semântica do fenômeno, porém, ao tratar da definição de seus referentes, os autores, tais como Cunha e Cintra (2016) e Rocha Lima (1973), lançam mão de dois critérios formais, a saber: (1) verbo na 3ª pessoa do plural; e (2) verbo na 3ª pessoa do singular acompanhado da partícula -se. Essas definições serão esmiuçadas mais à frente.

Essa mistura de critérios e a não discussão desses fenômenos em sala de aula dificultam o ensino coerente de tal fenômeno do português, ocasionando uma limitação no entendimento dos discentes em relação ao que está sendo mostrado. Ao pensar nessas incoerências no ensino de gramática, Duarte (2007, p. 195) propõe uma nova classificação para o sujeito e afirma que a classificação de sujeito indeterminado apresentada pela GT é inadequada, pois a “indeterminação é uma noção semântica e ela só faria sentido se colocada em oposição ao sujeito ‘determinado’”. Nesse sentido, destaca-se a relevância de pesquisas que buscam articular os saberes gramaticais provenientes da ciência linguística para a prática docente. Portanto, a análise realizada no presente trabalho trará as contribuições da LT para o ensino do fenômeno do sujeito indeterminado (visto como argumento externo) de acordo com a perspectiva da estrutura argumental, sobre a qual falamos brevemente em seções posteriores. Essa análise decorre da percepção de que, na prática, ainda parece haver a necessidade de implementação de um ensino de gramática que seja de fato produtivo, em particular no que diz respeito à indeterminação do sujeito. Assume-se que o real entendimento desse fenômeno colabora, de um lado, para a formação de leitores e escritores

conscientes e críticos e, de outro, para a compreensão do funcionamento dos diferentes recursos gramaticais existentes na língua.

Assim, temos como objetivo principal contribuir para a reflexão acerca do ensino de gramática na Língua Portuguesa, a partir da elaboração de um conjunto de atividades sobre indeterminação do sujeito voltadas para a ampliação e reflexão dos alunos sobre a Língua Portuguesa de forma a contribuir para a melhora de suas práticas de escrita.

Este artigo está dividido em duas seções. Na primeira, temos a fundamentação teórica, dividida em duas partes, contemplando discussões teóricas quanto à indeterminação do argumento externo, comparando-as às definições da GT e contemplando discussões sobre o ensino das estratégias que permitem essa indeterminação. Já a segunda seção traz um conjunto de atividades sobre indeterminação do sujeito, baseado nos 3 eixos para o ensino de gramática, conforme Vieira (2017).

2 Fundamentação teórica

2.1 A indeterminação do argumento externo: da gramática à teoria linguística

Nas descrições tradicionais e nos materiais didáticos, os chamados “termos da oração” se apresentam primeiramente como “sujeito” e “predicado”. O intuito dessa abordagem é demonstrar a estrutura da oração e, para que isso ocorra, é necessário olhar para o elemento responsável por sua origem. Duarte (2007) afirma que a GT classifica os predicados em “verbais”, “nominais” e “verbo-nominais” justamente porque é neles que se encontram os elementos responsáveis pela projeção dos constituintes centrais da oração, dentre os quais se inclui o próprio sujeito. Esses elementos são chamados de “predicadores” e são eles os responsáveis por selecionar um argumento externo (conhecido como sujeito) e um argumento interno (sendo, em geral, os complementos). Os predicadores podem ser verbais (um verbo), nominais (adjetivo ou substantivo) e verbal e nominal simultaneamente.

Para entendermos como a GT trata o fenômeno e compararmos com o que Duarte (2007) asserta, apresentamos o que seus autores descrevem: Cunha e Cintra (2016) afirmaram que nos deparamos com esse fenômeno quando “o verbo não se refere a uma pessoa determinada, ou por se desconhecer quem executa a ação, ou por não haver interesse no seu conhecimento” (CUNHA; CINTRA, 2016, p. 142), e ilustram:

Nestes casos em que o sujeito não vem expresso na oração nem pode ser identificado, põe-se o verbo: a) ou na 3.a pessoa do plural: Contaram-me, quando eu era pequenina, a história duns naufragos, como nós [...]; b) ou na 3.a pessoa do singular, com o pronome se: Ainda se vivia num mundo de certezas [...]. Os dois processos de indeterminação podem concorrer num mesmo período: Na Casa pisavam sem sapatos, e falava-se baixo. (CUNHA; CINTRA, 2016, p. 142-143).

Seguindo a mesma linha, Rocha Lima (1973) estabeleceu, de forma parecida, que usamos o sujeito indeterminado “se não pudermos ou não quisermos especificá-lo” (ROCHA LIMA, 1973, p. 289), explicando que

Para indeterminar o sujeito, vale-se a língua de um dos dois expedientes: 1) Empregar o verbo na 3ª pessoa do plural, sem referência anterior ao pronome *eles* ou *elas*, e a substantivo no plural; 2) Usá-lo na 3ª pessoa do singular acompanhado da partícula *se*, desde que o verbo seja intransitivo, ou traga complemento preposicional. Exemplos: Falam mal daquela moça. Mataram um guarda. Vive-se bem aqui. Precisa-se de professores (ROCHA LIMA, 1973, p. 289).

Ou seja, os autores concordam com os recursos linguísticos para se alcançar o fenômeno nas construções oracionais, misturando critérios semânticos e sintáticos para se chegar a uma conclusão parecida.

Em estudos descritivos da nossa língua, há um tratamento mais focado na relação da indeterminação com a vontade e/ou necessidade de se haver falta de uma referenciação discursiva. Quando não se quer identificar quem pratica uma ação, como em “Atiraram pedras na vidraça ontem”, temos uma razão fora da sintaxe, já que existe uma motivação pragmática nesse caso. Perini (2017), por exemplo, postula que “indeterminação é o fenômeno que consiste em entender mais ou menos esquematicamente a referência de um sintagma” (PERINI, 2017, p. 112). Ou seja, o autor também defende que a indeterminação está ligada à falta de referenciação no discurso e acrescenta:

Outros complementos podem ser igualmente indeterminados. Mas a indeterminação do sujeito recebe tradicionalmente mais atenção porque é o aspecto mais rico e complexo desse fenômeno geral, contando com várias estruturas sintáticas especializadas. A indeterminação do sujeito se exprime através dos recursos sintáticos e lexicais seguintes: a) O sintagma nominal sem determinante: este tem referência genérica, identificando o tipo de entidade a que se refere, mas sem identificar o indivíduo: (5) Criança suja muito o chão [...]. b) O verbo sem sujeito na terceira pessoa do plural, deixando apenas entendido que se trata de um ser humano: (8) Quebraram a janela [...]. c) O verbo sem sujeito na terceira pessoa do singular, que também parece ser restrito a referentes humanos: (10) Nessa fazenda **planta** café e milho [...]. d) o infinitivo sem sujeito: (11) **Nadar** é bom para a saúde. Aqui o Agente de *nadar* fica totalmente em aberto (PERINI, 2017, p. 114-115 – grifos do autor).

O autor chama a atenção ainda para situações que usualmente não são ensinadas como formas de indeterminação, por serem de natureza lexical e não sintática, mas que têm o mesmo efeito, uma vez que deixa em aberto sobre a quem se refere uma afirmação:

e) Além desses recursos sintáticos, há um bom número de itens lexicais que são usados para indeterminar o sujeito, em geral restringindo a referência a seres humanos. São usados principalmente SNs como *a pessoa*, *o sujeito*, *o cara*, assim como pronomes pessoais como *você*, *a gente*, *eles*, *tu*. Dou abaixo alguns exemplos: (12) É muito mais fácil **você** fazer uma campanha de vacinação do que **você** manter um paciente na UTI (PERINI, 2017, p. 115 – grifos do autor).

O que é assertado por Perini (2017) se aproxima daquilo que é proposto por Duarte (2007) sobre a definição apresentada pela GT para o tratamento da indeterminação do sujeito. Para a pesquisadora, só há sentido em fazer essa classificação se a ela se apresenta sua oposição.

Ela define a indeterminação como uma noção semântica e, com base na organização entre forma e referência do argumento externo, propõe uma classificação comparativa em que o sujeito indeterminado seria aquele de referência indefinida, isto é, que não pode ser identificado e, oposto a ele, o sujeito determinado com referência definida.

Além disso, Duarte (2007, p. 195) aponta que a definição postulada pela GT “não dá conta da noção de sujeito indeterminado – que ocorre em virtude da não definição do referente externo – classificado geralmente como ‘sujeito’, havendo a possibilidade de a indeterminação estar presente tanto em sujeitos expressos quanto em não expressos”. Para a autora, essa definição deve ser considerada a partir da possibilidade de expressar ou não o sujeito em determinadas estruturas. Portanto, o sujeito expresso seria aquele enunciado no contexto discursivo e o não expresso seria o que não aparece, podendo ambos ser de referência definida (com marcas gramaticais/determinado); ou indefinida (indeterminado). Baseada nesse fator, ela traz uma nova forma de tratamento ao definir o sujeito com base em sua forma e referência. Assim, teríamos sujeitos expressos e não expressos em relação à forma; e de referência definida, indefinida ou sem referência, quanto ao conteúdo, como mostra sua tabela, reproduzido abaixo:

Tabela 1 - A classificação do argumento externo segundo sua forma e conteúdo

REFERÊNCIA	FORMA	
	Não expresso	Expresso
Definida	__ Fui/ __ Fomos/ __ Foram ao teatro ontem.	Eu/Nós/As meninas/Elas foram ao teatro ontem.
Indefinida	__ Roubar am as rosas do jardim. __ Precisa mos de ordem e progresso. __ Não usa mais máquina de escrever. __ Vende Apartamento	Eles estão assaltando nesse bairro. Nós precisamos de ordem e progresso. A gente precisa de ordem e progresso. Você vê muito comércio no centro.
Sem Referência	__ Choveu muito. __ Fez frio. __ Houve confusão.	__ __ __

Fonte: DUARTE, 2007, p. 196.

Há ainda a questão do pronome “se”, que indetermina argumento externo mesmo quando funciona como partícula apassivadora. Isso significa que, quando analisamos tanto “Precisa-se de faxineira”, em que o “se” é tradicionalmente índice de indeterminação do sujeito, quanto em “Alugam-se casas”, em que o “se” é tradicionalmente pronome apassivador, o argumento externo está suspenso, portanto indeterminado.

Sendo assim, fica evidenciado que há várias maneiras de se perceber o fenômeno da indeterminação. Portanto, faz-se necessário esclarecer um pouco mais sobre a indeterminação do sujeito e do argumento externo. Conforme já supracitado, o argumento externo é visto dentro da estrutura argumental como um dos argumentos predicados pelo verbo e é, na maioria das vezes, o sujeito. Porém, em algumas construções – incluindo algumas com o pronome “se”, – o argumento interno pode exercer função sintática de sujeito enquanto o externo fica suspenso. Por outro lado, em casos em que não se verifica a concordância, como em “aluga-se casas”, o argumento interno parece ser interpretado pelo falante como objeto e não sujeito.

Consoante o que elucida Duarte (2007), Bagno (2012) asserta que, no tratamento da questão da indeterminação do agente¹, não pode haver confusão entre fatores semânticos e sintáticos, como faz a GT. Para ele,

A indeterminação do agente é um traço semântico, isto é, tem a ver com o signo linguístico e suas relações com o referente no mundo real. Quando não sabemos, não podemos ou não queremos enunciar esse agente, empregamos formas que expressam essa indeterminação – indeterminação que também empregamos para generalizar ações que, para nós, podem ser desempenhadas por qualquer pessoa (BAGNO, 2012, p. 803).

Seguindo essa linha, o autor chama a atenção, por exemplo, para o caso do “você”, o qual é tido apenas como pronome de tratamento pela GT, que ainda não o reconhece também como pronome pessoal. Ele sustenta que, uma vez que o pronome assume a 2ª pessoa do singular, ele também pode ser tido como uma forma de indeterminação, o que está de acordo com aquilo que é previsto por Duarte (2007), pois apresenta sua forma expressa, sem muitas vezes mostrar qual sua referência.

Somente um apego irracional ao passado e/ou à norma linguística de Portugal pode explicar por que até hoje, nas gramáticas normativas e nos livros didáticos, **você** ainda é apresentado como “pronome de tratamento”. A inequívoca e total gramaticalização de *você* tem de ser reconhecida para uma descrição mais realista do português brasileiro contemporâneo (BAGNO, 2012, p. 747).

Ou seja, o pronome “você”, assim como outras formas de uso pronominal, especialmente os pronomes indefinidos, merece atenção no ensino gramatical, pois, em nossa língua vernácula, assume também papel de pronome reto e pode, ainda, ser considerado um índice de indeterminação do sujeito em uma oração, uma vez que ele tem sua forma expressa, mas seu referente nem sempre é claro. Para ilustrar o que o pesquisador defende, vejamos o trecho abaixo do *site* Tudo Gostoso², em uma página de receita de bolo simples:

¹ Ao utilizar a expressão “indeterminação do agente”, Bagno chama a atenção para o papel semântico do termo oracional responsável por executar uma dada ação verbal. Entende-se que a descrição do autor para indeterminação do agente tem relação com o que se discute neste trabalho acerca da indeterminação do sujeito/argumento externo.

² Disponível em: <https://www.tudogostoso.com.br/receita/29124-bolo-simples.html>

(1) No Tudo Gostoso, **você** encontra muitas receitas de bolo simples incríveis, como bolo de milho verde da espiga, bolo de cenoura, bolo pão de ló tradicional, bolo fofo de chocolate, bolo de caneca e diversas outras.

A mensagem é direcionada para os leitores do *site* e as orientações são dadas de forma direta a alguém: o “você”. Nesse caso, o pronome é expresso formalmente, mas sua referência é indefinida, uma vez que o “você” pode ser qualquer pessoa que leia o portal digital, sendo todos esses leitores totalmente desconhecidos para quem escreveu as orientações da receita.

Dito isso, na tabela abaixo, sistematizamos aquilo que os autores mencionados até aqui defendem acerca de indeterminar o sujeito/argumento externo, e quais as principais estratégias para tal, exemplificando ao lado as ocorrências do fenômeno de acordo com o que foi exposto:

Tabela 2 - Sistematização das estratégias de acordo com cada autor

AUTORES	FENÔMENO	ESTRATÉGIA	EXEMPLOS
Cunha; Cintra	“O verbo não se refere a uma pessoa determinada, ou por se desconhecer quem executa a ação, ou por não haver interesse no seu conhecimento” (CUNHA; CINTRA, 2016, p. 142-143).	3ª. pessoa do plural	Contaram-me, quando eu era pequenina, a história duns naufragos, como nós [...].
		3ª. pessoa do singular, com o pronome se	Ainda se vivia num mundo de certezas [...].
Rocha Lima	“Usamos o sujeito indeterminado “se não pudemos ou não quisermos especificá-lo” (ROCHA LIMA, 1973, p. 289).	verbo na 3ª pessoa do plural, sem referência anterior ao pronome “eles” ou “elas”, e a substantivo no plural	Falam mal daquela moça. Mataram um guarda.
		3ª pessoa do singular acompanhado da partícula se, desde que o verbo seja intransitivo, ou traga complemento preposicional.	Vive-se bem aqui. Precisa-se de professores.
Perini	“Indeterminação é o fenômeno que consiste em entender mais ou menos esquematicamente a referência de um sintagma” (PERINI, 2017, p. 112)	O sintagma nominal sem determinante: este tem referência genérica, identificando o tipo de entidade a que se refere, mas sem identificar o indivíduo.	Criança suja muito o chão [...].
		O verbo sem sujeito na terceira pessoa do plural, deixando apenas entendido que se trata de um ser humano.	Quebraram a janela [...].

		O verbo sem sujeito expresso na terceira pessoa do singular, que também parece ser restrito a referentes humanos.	Nessa fazenda planta café e milho [...].
		O infinitivo sem sujeito.	Nadar é bom para a saúde. (Aqui o Agente de nadar fica totalmente em aberto).
		Itens lexicais: a pessoa, o sujeito, o cara, assim como pronomes pessoais como você, a gente, eles, tu.	É muito mais fácil você fazer uma campanha de vacinação do que você manter um paciente na UTI.
Duarte	“Ocorre em virtude da não definição do referente externo – classificado geralmente como ‘sujeito’, havendo a possibilidade de a indeterminação estar presente tanto em sujeitos expressos quanto em não expressos” (DUARTE, 2007, p. 195)	Argumento externo de referência indefinida não expresso (1ª pessoa do plural, 3ª pessoa do singular e voz passiva)	Precisamos de ordem e progresso. Não usa mais máquina de escrever. Vêm sendo levantados questionamentos sobre a eficácia das vacinas.
		Pronome “se”, seja classificado como índice de indeterminação, seja como partícula apassivadora.	Precisa-se de funcionários Vende-se/vendem-se apartamentos
		Argumento externo de referência indefinida expresso	Nós precisamos de ordem e progresso. A gente precisa de ordem e progresso.
Bagno	“A indeterminação do agente é um traço semântico. Quando não sabemos, não podemos ou não queremos enunciar esse agente, empregamos formas que expressam essa indeterminação.” (BAGNO, 2012, p. 803).	Pronomes pessoais, pronomes indefinidos.	Você vê muito comércio no centro. Todos têm direito à educação.

Fonte: Elaboração própria.

O intuito da construção dessa tabela é, além de sistematizar e organizar o que os autores da GT e da LT discorrem sobre o fenômeno, também o de criar um modelo que tente se aproximar daquilo que os docentes podem construir em sala com seus alunos ao tratar do assunto. Não significa, entretanto, ser uma obrigação, nem mesmo necessária a sua reprodução integral e idêntica. A construção de uma tabela mostrando como alcançar diferentes maneiras de se indeterminar o argumento externo será mais explorado no decorrer deste trabalho, especialmente no capítulo em que tratamos de um conjunto de exercícios propostos e suas respectivas orientações aos professores aplicadores.

2.2 A indeterminação do argumento externo no ensino de gramática

Uma consulta a documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), permite-nos perceber algumas mudanças nas orientações gerais para o ensino de língua portuguesa.

Tais modificações propiciam um ensino de gramática indissociável às práticas sociais, compreendido em seu funcionamento e formas de uso e não como um conjunto de regras. O documento normativo também cita a necessidade de o ensino de Língua Portuguesa trabalhar com a ampliação dos letramentos a fim de possibilitar ao aluno uma “participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens” (BRASIL, 2018, p. 67). Assim, o texto ganha papel central na definição de conteúdos, habilidades e objetivos para o ensino de língua portuguesa.

Nesse sentido, o objetivo maior das aulas de língua portuguesa é o desenvolvimento da competência de leitura e produção de textos. Portanto, “a unidade textual – em toda a sua diversidade de tipos e gêneros, nos diferentes registros, variedades e modalidades, consoante as possíveis situações sociocomunicativas – deve ser ponto de partida e de chegada das aulas de Português” (BRANDÃO; VIEIRA, 2007, p. 9-10). Por outro lado, também se postula que os elementos de natureza formal – relativos aos diferentes níveis da gramática – são essenciais para a construção de sentido. Para que ocorra o reconhecimento desses elementos como produtores de sentido, é necessário que eles sejam tratados como objetos de ensino a partir de uma abordagem reflexiva da gramática.

Fica, assim, reservado o espaço que deve ocupar a reflexão gramatical na abordagem dos conhecimentos linguísticos. Mesmo numa proposta instrumental de ensino de gramática para o desenvolvimento das competências interativa e textual, parece óbvio que ela só poderá ser executada se houver a promoção da referida reflexão (conforme orientações oficiais). Não se trata de prática intuitiva, nem secundária. O desafio, portanto, é acima de tudo metodológico: o de integrar – sempre que possível – a reflexão linguística aos outros objetivos escolares, quanto ao plano textual e à complexidade da variação linguística (VIEIRA, 2017, p. 51).

Desse modo, Vieira (2017) propõe uma abordagem para o ensino de gramática baseada em três eixos, a saber: (i) elementos que permitem a abordagem reflexiva da

gramática; (ii) recursos expressivos na construção de sentidos do texto; e (iii) instâncias de manifestações de normas/variedades.

O primeiro eixo é transversal aos demais e ele consistirá na realização do ensino de gramática com base na atividade reflexiva, podendo ser de natureza linguística, epilinguística ou metalinguística. As atividades linguísticas seriam aquelas em que o aluno desenvolve o seu conhecimento sintático. Ao pensar sobre a indeterminação do sujeito, por exemplo, o discente poderia exercitar seu conhecimento sintático através de atividades de leitura ou produção textual em que seja necessária a realização natural de estratégias de indeterminação direcionadas a fins específicos, como um artigo de opinião ou uma conversa em que não seria necessário citar sobre quem se está falando. Já a atividade epilinguística consiste na operação sobre a linguagem. Nesse tipo de atividade, será necessário que o aluno teste as possibilidades, faça comparações e associações sobre ela e, ao pensar na indeterminação, o estudante pode mostrar todo o seu repertório de indeterminação e refletir sobre seus efeitos para o mecanismo do texto. Por fim, a atividade metalinguística é entendida como aquela que explora os conteúdos gramaticais através da utilização de nomenclaturas de forma a sistematizar o conhecimento construído.

O segundo eixo proposto por Vieira (2017) consiste na articulação entre o ensino de gramática e atividades de leitura e produção textual. Assim, o objetivo é ampliar o acesso às práticas de leitura e produção de textos orais e escritos a fim de que o aluno reconheça e utilize os recursos linguísticos como elementos fundamentais para a produção de sentidos.

O terceiro eixo de ensino traz uma proposta sociolinguística que consiste em um trabalho que vai considerar as diversas formas de variação, seja pelo reconhecimento ou domínio do maior número de variantes linguísticas conhecidas pelos discentes ou não. Dessa forma, Vieira (2017) afirma que o ensino de língua portuguesa cumpre com o seu propósito de tornar o aluno capaz de reconhecer e/ou produzir essas variantes, caso deseje.

Portanto, é imprescindível ressaltar que os três eixos de ensino de gramática propostos por Vieira (2017) se complementam. Assim sendo, o trabalho com o eixo da reflexão gramatical (eixo 1) é indispensável para o funcionamento dos eixos 2 e 3, visto que a falta de consciência sobre os efeitos de sentido e sobre as possibilidades de variantes pode dificultar o domínio dos estudantes quanto ao uso de determinadas construções linguísticas.

Dado o exposto, evidenciamos aqui a contribuição do trabalho experimental de Souza (2017) para o presente trabalho. A autora desenvolveu uma proposta pedagógica experimental para o ensino do sujeito indeterminado a partir dos três eixos de ensino de gramática de Vieira. Ela percebeu que a característica variável do sujeito indeterminado era ignorada pela tradição gramatical e, em sala de aula, seus alunos realizavam estratégias de indeterminação não contempladas pela GT, com as quais ela não sabia lidar. Por isso, pensando em contemplar os três eixos de ensino de gramática, ela elaborou um estudo dirigido com a temática do sujeito indeterminado.

Meu objetivo não foi só o de propor um trabalho que permita aos discentes refletirem sobre o tema da indeterminação, mas também o de fazê-los compreender de que maneira esse componente linguístico está a serviço da construção de textos

e interpretá-los; além disso, o estudo dirigido poderá dar-lhes subsídios para que elaborem textos fazendo uso de sujeitos indeterminados, sempre lhes mostrando a variação que naturalmente ocorre dentro dessa temática. (SOUZA, 2017, p. 129).

Desse modo, a autora lança mão de doze propostas de atividade que têm como intuito diversificar e ampliar o tema da indeterminação através dos três eixos de ensino. Em cada proposta de atividade, ela traz resultados científicos e a fundamentação teórica necessária para o que é proposto. Além disso, Souza (2017) traz um repertório de textos de diferentes gêneros, preocupando-se em explorá-los por completo em cada atividade.

Assim, sua proposta serviu de inspiração para o presente trabalho quando decidimos trabalhar com o ensino de gramática e, pesquisando sobre o ensino do sujeito indeterminado, deparamo-nos com estratégias de indeterminação ignoradas pela GT, mas que constituem o fenômeno de indeterminação e acrescentam positivamente no repertório linguístico dos alunos. Desse modo, fica evidente que uma categoria como a do sujeito e suas classificações, mesmo sendo explorada durante muitos anos da escolaridade do aluno, ainda carece de reflexões quanto ao seu ensino na educação básica. No tocante especificamente à indeterminação do sujeito, nota-se que uma exploração satisfatória desse fenômeno pode fortalecer o ensino de gramática voltado para as práticas comunicativas, bem como a compreensão do seu funcionamento na estrutura da língua e nos diferentes contextos de uso.

Dessa maneira, este trabalho tem como objetivo geral contribuir para a reflexão acerca do ensino de gramática na Língua Portuguesa e tem como objetivo específico desenvolver um conjunto de atividades sobre indeterminação do sujeito voltadas para a ampliação do repertório de estratégias e para a reflexão gramatical, possibilitando o aprimoramento da prática de escrita de alunos do ensino básico.

Para alcançar o objetivo específico e possibilitar a elaboração das atividades, foram selecionados textos de diferentes tipos e gêneros, sendo uma charge, um artigo de opinião e mensagens de usuários do *site* Reclame Aqui. Optou-se por esses gêneros dada a diversidade de recursos linguísticos que permitem indeterminar o sujeito verificada nesses textos, sobretudo no caso das mensagens publicadas no *site* Reclame Aqui.

2 Proposta de atividades

As atividades propostas foram elaboradas pensando no ensino de gramática escolar, que muitas das vezes se prende às regras determinadas na GT, com frases soltas e exemplos genéricos, sem levar em conta a prática linguística dos estudantes através dos usos mais comuns a eles.

Elas levaram em conta as propostas dos 3 eixos de Vieira (2017), bem como as atividades elaboradas por Souza (2017). Sendo assim, elas foram pensadas de maneira a explorar todos os eixos conforme é explicitado nos parágrafos a seguir.

Na atividade 1, foi utilizado o eixo 1, em que se tem a prática linguística e reflexiva nas atividades para possibilitar que os alunos desenvolvam o seu conhecimento sintático. O eixo

2 também é explorado, uma vez que o aluno deve compreender os textos e realizar uma produção textual.

Na atividade 2, os mesmos eixos da atividade 1 foram contemplados, a fim de que o aluno pudesse refletir sobre as estruturas das mensagens. Também há uma orientação para escrita de um texto.

Na atividade 3, temos a prática reflexiva de natureza epilinguística em que será necessário que o aluno teste as possibilidades, faça comparações e associações sobre seu uso linguístico, mostrando todo o seu repertório de indeterminação e refletindo sobre seus efeitos para o mecanismo do texto.

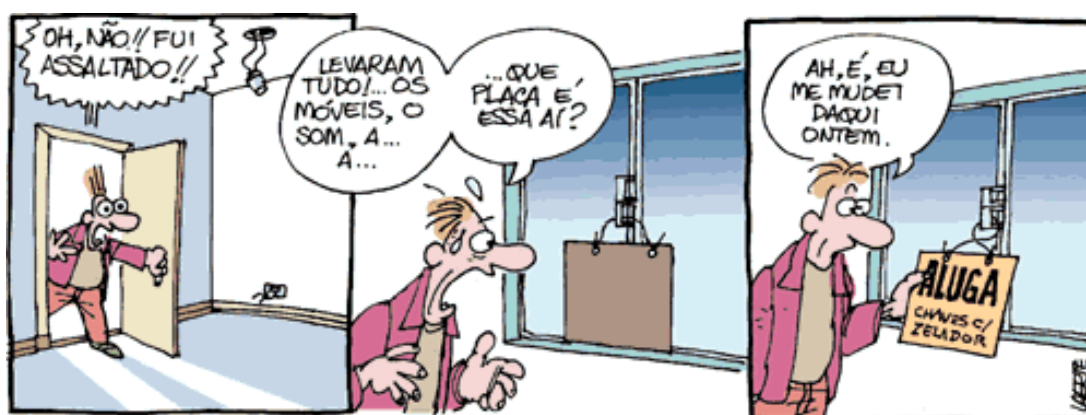
O eixo 3 é, então, utilizado em todas as atividades, nas quais os alunos devem compreender a forma de construção dos textos, em seus diferentes gêneros e como a variação linguística ocorre neles: na charge, uma forma de se expressar baseada no humor; nas mensagens do *site*, contextos de escrita espontâneos, uma vez que são textos produzidos por usuários movidos pela raiva/frustração e que escrevem da forma que lhes convém no momento da reclamação; e um artigo de opinião, publicado num jornal de grande circulação e de prestígio no país, em que há uma formalidade maior de escrita e espera-se um grau de escolaridade alto por parte de seu autor.

Dessa forma, esses textos foram selecionados para compor as atividades para que o aluno consiga reconhecer, dentro deles, como as estratégias de indeterminação do argumento externo são comumente usadas e estão presentes no cotidiano, além das diferentes formas com que elas aparecem.

2.1 Atividade 1

Após a leitura da charge abaixo, responda às questões:

Figura 1 - Charge de Laerte Coutinho



Fonte: Blog Sala de Língua Portuguesa³.

³ Por LAERTE. Disponível em: <http://saladelinguaportuguesablog.blogspot.com/2014/10/exercicio-sobre-sujeito-predicado-e.html>. Acesso em abril de 2021.

Questão 1: Ao entrar no apartamento e vê-lo vazio, o personagem se assusta por acreditar que tinha sido assaltado. O que o levou a fazer essa confusão? Em que momento do texto essa confusão é desfeita?

Questão 2: Após a leitura do texto, compare as frases “Fui assaltado!” com “Levaram tudo!” e responda às questões:

- a) Notamos que elas apresentam uma característica em comum em relação a quem executa as ações. Que característica é essa?
- b) De acordo com o contexto, podemos supor quem executa essas ações?
- c) Qual a principal razão para o homem ter dito tais frases dessa forma?
- d) Aponte quais funções sintáticas não foram expressas nas duas frases, respectivamente.

Questão 3: Ao virar a placa, o personagem rapidamente se deu conta do que estava ocorrendo. Contudo, nota-se que a placa oferece poucos detalhes.

- a) Que outras informações poderiam ser apresentadas a quem deseja alugar o apartamento?
- b) Se esse anúncio fosse veiculado em um jornal, como ele poderia ser redigido?
- c) De acordo com sua resposta para a letra b, você utilizou alguma estratégia de indeterminação do sujeito/argumento externo? Se sim, qual foi utilizada?
- d) Embora a placa ofereça poucos detalhes, as informações presentes são suficientes para que se compreenda que aquele apartamento está sendo alugado. Por que isso foi possível?

Para a execução do exercício, principalmente da questão 1, orientamos o professor aplicador a levar o aluno a fazer a leitura mais profunda do contexto, através de conversas que o orientem e o conduzam a encontrar as seguintes respostas: o que traz o humor ao texto; por que aquela placa tem tão poucas informações; o motivo de ela estar dentro do apartamento, na janela, e não do lado de fora de sua porta, entre outras que ele julgar relevantes para a associação do conhecimento de mundo desse estudante com sua prática linguística cotidiana.

Seria produtivo, ainda, comentar e esclarecer que é possível explorar o fato de que indeterminar quem é responsável pela ação descrita pelo verbo não está restrita à função sintática de sujeito, podendo inclusive estar associada à omissão do agente da passiva, função exercida pelo argumento externo da construção.

Além disso, faz-se necessário que o professor explicita para os alunos aquilo que se entende por estratégias de indeterminação do sujeito: um conjunto de formas linguísticas e situações de produção de fala e escrita em que se pode ter a forma expressa, mas não o referente, como no caso de usos de pronomes indefinidos, por exemplo. Para maior completude do exercício e da explicação do assunto, o professor pode ainda construir um quadro com eles, apresentando as motivações – sintáticas, semânticas e pragmáticas – que

fazem com que lancemos mão da indeterminação em uma construção. Ele pode se basear na tabela elaborada na seção 2 deste trabalho para começar sua produção com seus alunos.

5.2 Atividade 2

As mensagens abaixo foram retiradas do Reclame Aqui, que é um *site* na internet para consumidores relatarem problemas com empresas, e essas empresas poderem ajudá-los a resolver tais problemas:

Figura 2 - Mensagem 1 de reclamante contra empresa

Cartão foi clonado fizeram uma comprar no meu cartão

a. Sorocaba - SP ID: 120969995 14/03/21 às 11h22 denunciar

[Estorno do valor pago](#) [Múltiplo \(Débito e crédito\)](#) [Cartões de Crédito](#)

Clonaram meu cartão Fizeram compra num site faz três meses até agora não recebi estorno das parcelas que tive que pagar preciso mando e-mail nada de resolver falei com o site e eles falaram que já devolveu o dinheiro só que pra mim não voltou nada.

Fonte: Site Reclame Aqui. Disponível em: https://www.reclameaqui.com.br/nubank/cartao-foi-clonado-fizeram-uma-comprar-no-meu-cartao_HDxcGoZ5LUOjyOBo/. Acesso em maio de 2021.

Figura 3 - Mensagem 2 de reclamante contra empresa

Na troca da tela quebraram a carcaça do tablet



b. Rede Cell Store

Porto Alegre - RS ID: 119819017 18/02/21 às 12h40 denunciar

[Outro problema](#) [Outro Tipo de produto/Serviço](#) [Não encontrei meu problema](#)

Quebraram a carcaça do tablet, e não arrumaram... solicitei a troca, podendo ser uma usada... desde dezembro e não obtive retorno.

Fonte: Site Reclame Aqui. Disponível em: https://www.reclameaqui.com.br/rede-cell-store/na-troca-da-tela-quebraram-a-carcaca-do-tablet_QvtgsOXF9CEets6T/. Acesso em maio de 2021.

Figura 4 - Mensagem 3 de reclamante contra empresa

não enviaram rastreio

C. [MaxiLizzer](#)

📍 Teresina - PI ID: 121533001 📅 25/03/21 às 10h21 [denunciar](#)

[Outro Tipo de produto/Serviço](#) [Cabelos](#)

fiz uma compra dia 21 e nunca confirmaram o envio com cód de rastreio. estou receosa devido muitas reclamações



Fonte: Site Reclame Aqui. Disponível em: https://www.reclameaqui.com.br/rede-cell-store/na-troca-da-tela-quebraram-a-carcaca-do-tablet_QvtgsOXF9CEets6T/. Acessado em maio de 2021.

Questão 1: Ao analisarmos as mensagens, percebemos que seus autores, em alguns casos, acabaram por construir sentenças em que havia indeterminação do sujeito. Ao lermos com cuidado, percebemos que isso foi feito por razões diferentes. Sendo assim, associe os textos (a, b ou c) com o possível motivo de haver essa indeterminação. A partir disso, identifique essas estratégias:

MOTIVO	LETRA
O autor sabe qual a empresa responsável pelo atendimento, mas não sabe o nome do profissional dessa empresa que cometeu o ato objeto de sua reclamação.	
O autor realmente não sabe quem praticou o ato primário, por isso não pôde identificá-lo. Além disso, ele também não identifica nominalmente a empresa à qual a reclamação é direcionada.	
O autor reconhece que a empresa foi a responsável direta por não realizar a ação que desencadeou a reclamação, mas não quis identificá-la nominalmente na mensagem.	

Questão 2: Sabemos que o principal motivo de os autores não terem apontado nominalmente as empresas reclamadas nas mensagens é o fato de elas serem identificadas bem acima nas páginas, para que o *site* organize suas reclamações por instituições. Sendo assim, se você fosse divulgar o ocorrido em outro local, numa postagem do Facebook, por exemplo, para que seus amigos soubessem de eventuais problemas com essas empresas, como você faria? Produza um texto imaginando essa situação.

Para a realização da questão 1, recomenda-se que o professor aplicador reforce com os alunos como funciona o *site* em questão e explique também sua organização visual: onde ficam os nomes das empresas, os nomes dos reclamantes, as mensagens e os títulos delas, para que eles consigam identificar onde estão as mensagens e seus títulos, e possam perceber que, em alguns casos, o reclamante optou por não utilizar o nome da empresa no texto da sua mensagem, pois este já estava visível na parte superior da tela. Sugere-se como resposta a seguinte sequência: B; A e C.

Além disso, dependendo do tempo disponível da turma que irá recebê-lo, há também a possibilidade de explorar outras questões gramaticais com o alunado, bem como o uso inadequado de verbo no infinitivo no primeiro texto, bem como a estrutura sintática e coesiva de alguns textos que compõem as mensagens.

Já para realizar a questão 2, o professor pode instruir os alunos a ficarem à vontade para imaginar a publicação não somente no *Facebook*, mas também em outra rede social que têm o hábito de utilizar, desde que essa permita que sua reclamação seja postada exclusivamente em texto escrito, algo que *Instagram* e *Twitter* permitiriam, mas *TikTok*, por exemplo, não. O professor pode ainda pensar com a turma situações que podem gerar a reclamação.

5.3 Atividade 3

Após a leitura do artigo de opinião abaixo, considere as questões:

Muito barulho, carroça vazia

Como usualmente se age em função do que se vê, em meio ao ritmo acelerado da vida cotidiana, o esforço sustentado para ver abriga sentido moral. Uma visão incapaz de dar sentido ao sofrimento humano não serve para nada.

Daí a visão que se constrói sobre inteligência de homens e mulheres que adquiriram consciência do poder crítico da razão. Nenhuma teoria ou modelo pode ser mais fundamental do que outro, todos têm de ser compatíveis. A concepção sistêmica vê o mundo em termos de relações e de integração. A atividade dos sistemas envolve um processo conhecido como transação, interação simultânea e mutuamente interdependente entre componentes múltiplos.

Uso sistemático de "influência assimétrica" na resolução de conflitos entre agentes públicos é a regra hoje no País. Assim que governo e oposição não exercem em plenitude seu papel na ampla discussão de temas polêmicos. Não são mais as instituições que criam o sentimento de pertencer, e sim o sentimento de pertencer que torna as restrições institucionais aceitáveis; assim constitui um meio de abaixar o custo das transações, pelo aumento da transparência.

A moderna sociedade organizada em rede congrega uma multidão de indivíduos que possuem opiniões sobre os seus interesses, sobre interesses da sociedade, e ainda sobre prováveis políticas de se promover tais interesses. "O que se denomina vagamente bom senso é mais complexo do que a maioria das admiradas especialidades técnicas", afirma Marvin Minsky. Embate político acerca da Comissão Parlamentar de Inquérito sobre covid-19 é sintomático.

Líderes precisam ser ampla e profundamente sensíveis aos ambientes político, econômico, social e cultural. Isso lhes permite realizar uma avaliação das restrições ambientais e dos recursos necessários para alcançar objetivos. Por muito tempo acreditou-se que sucesso econômico dependia exclusivamente de administração tecnocrática. Novas condições de

concorrência, exigência de produção diversificada, informatização do trabalho mudaram o quadro.

Para que uma sociedade seja realmente saudável e estável, tem de chegar a certos princípios éticos comuns. É sempre melhor quando membros de uma sociedade chegam a princípios éticos comuns de maneira voluntária. O curso de ação escolhido por uma sociedade provavelmente depende mais das oportunidades existentes que de preferências abstratas. Com efeito, a criação dessas oportunidades depende essencialmente da expansão do conhecimento.

Cooperação voluntária entre pessoas dá origem a organizações melhores e mais esclarecidas do que aquelas que o Estado pode criar, usa mais informações e conhecimentos do que um indivíduo, isolado, ou governo, pode possuir.

JUNIOR, Tarcísio Padilha, 2021.

- a) Após uma leitura profunda do texto acima, qual é a tese que ele defende?
- b) Nos 2 primeiros parágrafos, foi utilizada uma estratégia que permite não determinar com exatidão quem executa certas ações. Que estratégia é essa?
- c) No quarto parágrafo, além da estratégia verificada na questão anterior, há outra estratégia utilizada, através de uma expressão que nos possibilita indeterminar quem desencadeia o evento verbal. Identifique essa expressão.
- d) Em relação à forma, compare as 2 estratégias e caracterize-as:

Para a execução dessa atividade, o professor aplicador deverá, primeiramente, contextualizar ou revisar com os alunos do que se trata o gênero textual analisado. Em seguida, deve apresentar o quadro que construiu com eles durante todas as questões, através do qual ele mostrará as outras formas possíveis que podem ser utilizadas para indeterminar o argumento externo. Assim, poderá mostrar as diferentes formas de indeterminação, que pode se dar tanto de maneira expressa quanto de maneira não expressa, a fim de que o discente possa compreender melhor esse fenômeno, vendo-o em prática em uma construção textual.

Considerações Finais

O objetivo de desenvolver um conjunto de atividades sobre indeterminação do sujeito voltadas para a ampliação do repertório de estratégias e a reflexão gramatical de alunos do ensino básico foi alcançado a partir da análise dos textos dos autores e mapeamento das estratégias de indeterminação abordadas pela GT e pela LT. Atividades dessa natureza possibilitam aos estudantes o domínio de uma competência que os faça saber quais dessas estratégias utilizar de acordo com a situação comunicacional e com a produção textual almejada.

A partir disso, o conjunto de atividades conta com 3 exercícios que exploram diferentes formas de se usar a indeterminação em diferentes gêneros e como ela pode aparecer nos textos escritos em nosso cotidiano. Elas foram elaboradas pensando numa aplicação didática,

inclusive orientando os professores sobre as melhores maneiras de as trabalhar, a fim de uma ampliação consciente do repertório de usos, a partir de atividades que permitam a reflexão sobre o que é a indeterminação, quais recursos linguísticos permitem indeterminar e os efeitos desses recursos para que se desenvolva a prática de escrita efetivamente.

Sendo assim, a aplicação dos 3 eixos de ensino de gramática, impulsionadora das atividades propostas, permite que este trabalho contribua para uma parte da discussão sobre o ensino gramatical e de sintaxe atual no país, que pode ainda ser expandido para o ensino geral da categoria sujeito, entre outras.

Referências

BAGNO, Marcos. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. Parábola, 2012.

BRANDÃO, Silvia Figueiredo; VIEIRA, Silvia Rodrigues. Apresentação. In: BRANDÃO, Silvia Figueiredo; VIEIRA, Silvia Rodrigues. **Ensino de gramática: descrição e uso**. São Paulo: Contexto, 2007, p. 9-10.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Nova Gramática do Português Contemporâneo**. 7. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2016.

DUARTE, Maria Eugênia. Termos da Oração. In: BRANDÃO, Silvia Figueiredo; VIEIRA, Silvia Rodrigues. **Ensino de gramática: descrição e uso**. São Paulo: Contexto, 2007, p. 185-204.

JUNIOR, Tarcísio Padilha. **Muito barulho, carroça vazia**. Publicado em 14 de abril de 2021 no Jornal do Brasil. Disponível em: <https://www.jb.com.br/pais/artigos/2021/04/1029567-muito-barulho-carroca-vazia.html>.

PERINI, Mário A. **Gramática descritiva do português brasileiro**. Editora Vozes Limitada, 2017.

ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. **Gramática normativa da língua portuguesa**. São Paulo: José Olympio, 1973.

SOUZA, Daniela da Silva de. Indeterminação do sujeito proposta pedagógica a partir dos três eixos para o ensino de gramática. In: VIEIRA, Silvia Rodrigues. **Gramática, variação e ensino**. Editora Edgard Blücher, 2017, p. 121-154.

VIEIRA, Silvia Rodrigues. Três eixos para o ensino de gramática. In: VIEIRA, Silvia Rodrigues. **Gramática, variação e ensino**. Editora Edgard Blücher, 2017. p. 47-60.

Perspectivas para o ensino de grau dos substantivos na Educação Básica

Perspectives for teaching degree of nouns in Basic Education

Marli Hermenegilda Pereira

Doutorado em Linguística (UFRJ)

Professora Associada III da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6125-7542>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5872540373589107>

E-mail: hpmarli@terra.com.br

Matheus Victor Alves Pereira

Mestrando em Letras Vernáculas (Língua Portuguesa) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro

Professor de Língua Portuguesa da Rede Privada

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1281-3618>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0677377265570361>

E-mail: matheusvictor347@gmail.com

Resumo

O ensino de língua materna ainda é um tema amplamente discutido dentro e fora dos limites da universidade, sobretudo no que se refere ao ensino de gramática. Nesse cenário, há nos estudos morfológicos um embate que perdura até hoje acerca da divisão das categorias de gênero, número e grau, enquanto flexão ou derivação no português. Com isso, surgem inúmeras dúvidas tanto para os docentes de língua portuguesa da Educação Básica (que se veem diante da necessidade de ensinar tais componentes), quanto para os seus alunos. Nessa perspectiva, Antunes (2003) chama a atenção para o foco exacerbado da escola no ensino de regras gramaticais, sem promover, ao aluno, a reflexão daquilo que está a aprender. O presente trabalho tem por objetivo levantar reflexões acerca do ensino da categoria de grau dos substantivos no nível fundamental. Partindo da tradição gramatical, com autores como Bechara (2019 [1999]), Cunha e Cintra (2017 [1978]) e Rocha Lima (2020 [1972]), o artigo traça um paralelo entre a gramática tradicional e as reflexões suscitadas a partir de estudos linguísticos desenvolvidos dentro do campo da morfologia, desde Mattoso Câmara Jr. (2015 [1970]) a teóricos como Piza (2001), Gonçalves (2018, 2020), Rosa (2019), entre outros. Atesta-se, portanto, que é mais importante oferecer ao aluno textos que demonstrem os usos reais e efetivos dos afixos de grau do que categorias e análise de frases descontextualizadas (cf. GONÇALVES, 2018).

Palavras-chave: Ensino de gramática. Flexão. Derivação. Grau.

Abstract

Mother tongue teaching is still a widely discussed topic inside and outside the academic limits, especially in relation to grammar teaching. In this scenario, there is a shock in morphological studies that lasts until today about the division of the categories of gender, number and degree, as inflection or derivation in Portuguese. As a result, numerous doubts arise both for teachers of Portuguese in Basic Education (who are faced with the need to teach such components) and for their students. From this perspective, Antunes (2003) draws attention to the school's exacerbated focus on teaching grammatical rules, without encouraging the student to reflect on what he is learning. This work aims to raise reflections about the teaching of degree category of nouns at the fundamental level. Starting from the grammatical tradition, with authors such as Bechara (2019 [1999]), Cunha and Cintra (2017 [1978]) and Rocha Lima (2020 [1972]), the article draws a parallel between traditional grammar and the reflections raised from linguistic studies developed within the field of morphology, from Mattoso Camara Jr. (2015 [1970]) to theorists such as Piza (2001), Gonçalves (2018, 2020), Rosa (2019), among others. It is attested, therefore, that it is more important to offer the student texts in which demonstrate the real and effective uses of degree affixes than categories and analysis of decontextualized sentences (cf. GONÇALVES, 2018).

Keywords: Grammar teaching. Inflection. Derivation. Degree.

Data de submissão: 02/03/2023 | Data de aprovação: 25/05/2023

1 Introdução

Muito se tem discutido acerca do ensino de língua materna na Educação Básica brasileira. Todos os dias, professores e alunos enfrentam muitas dificuldades em sala de aula sobretudo no que se refere ao ensino-aprendizagem de gramática. Acredita-se que a principal razão se dá pelo fato de ora continuarmos presos a uma metodologia de ensino arcaica cujo processo limita-se à memorização de regras previstas nas gramáticas normativas de língua portuguesa, ora abandonarmos completamente o ensino de gramática, impossibilitando o aluno de refletir acerca do funcionamento da sua própria língua (cf. DUARTE, 2012).

O objetivo geral deste artigo é levantar reflexões em relação ao ensino de grau dos substantivos no nível fundamental, partindo desde uma abordagem mais tradicional até estudos linguísticos mais recentes. Sendo assim, espera-se que este trabalho sirva como um instrumento com base no qual professores de língua materna da Educação Básica possam refletir sobre o embate acerca da divisão da categoria de grau enquanto flexão ou derivação no português, discussão que perdura até hoje, dentro e fora da academia, gerando muitas dúvidas tanto para os docentes quanto para os discentes. Isto posto, destaca-se a justificativa do tema.

Este trabalho ancora-se nos pressupostos teóricos dos estudos morfológicos, como os apresentados em Gonçalves (2018, 2020), que fazem não só um levantamento de questões relacionadas aos processos de flexão e derivação no português – que implicam, por sua vez, a compreensão do fenômeno tratado neste artigo – mas também traçam estratégias que podem auxiliar o professor na hora de ensinar gramática. Apoiados de igual modo no estudo de abordagem diacrônica de Rosa (2019) e nos resultados da pesquisa de Piza (2001), pudemos, a partir dessas reflexões, compreender termos e conceitos relacionados ao nível morfológico e refletir, ainda, a respeito das dificuldades de se enquadrar a categoria de grau dentro dos processos flexionais ou mesmo derivacionais do português. Partiremos de tais teorias e das sugestões para o ensino de gramática nos níveis fundamental e médio propostas por Duarte (2012) para debater sua complexidade – neste trabalho, especificamente, no nível fundamental. Buscaremos, ainda, estabelecer conexão entre essas obras e as discussões pioneiras de Mattoso Câmara Jr. (2017 [1970]) sobre o *status* do grau na língua portuguesa e suas implicações para o ensino.

No que diz respeito à tradição gramatical, analisaremos definições sobre o grau dos substantivos previstas em três gramáticas normativas de língua portuguesa (cf. BECHARA, 2019 [1999]; CUNHA e CINTRA, 2017 [1978]; ROCHA LIMA, 2020 [1972]) e discutiremos, ainda, o problema quanto à aplicação pura dessas regras em sala de aula (cf. ANTUNES, 2003). Abordaremos, simultaneamente, o fenômeno gramatical em questão com base (i) na tradição gramatical e (ii) em estudos de alguns dos principais autores do campo da linguística. Destacam-se, neste item, as descrições do português apresentadas por Perini (2016).

A escolha do tema justifica-se, primeiro, pelo questionamento que é feito por muitos alunos, sobretudo no segundo segmento do ensino fundamental ou até mesmo no nível médio, sobre qual é a finalidade de se aprender regras gramaticais para simplesmente saber

classificá-las corretamente durante as atividades e, ainda, no momento da prova. A outra razão que sustenta as bases deste trabalho é a dificuldade de se atrelar teoria e prática nas aulas de gramática no nível fundamental, principalmente na complexidade que envolve o entendimento dos processos morfológicos do português – neste caso, o ensino de grau.

2 Morfologia na sala de aula

Em todos os anos do ensino básico, o aluno tem contato com a *morfologia*. Segundo Rosa (2019, p. 23), morfologia significa, tendo em vista os elementos que compõem o termo (*morphe*: forma; *logos*: estudo), o *estudo da forma*. Das definições encontradas nos dicionários de natureza linguística, a autora cita estudiosos como Mattoso Câmara Jr (1973b), Crystal (1992) e Bauer (2004). Em suma, os teóricos apontados por Rosa (2019) definem a morfologia como um ramo da linguística responsável pelo estudo da estrutura das palavras, dos morfemas e sua organização/significado dentro do vocábulo.

Na Educação Básica, o livro didático – recurso mais utilizado por professores de língua materna desde a implantação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) – acaba, na maioria das vezes, replicando pura teoria gramatical. Dessa maneira, o contato que se estabelece entre o estudo da morfologia e os alunos se dá através da compreensão das classes de palavras, seus processos de estrutura e formação, entre outros. Deve-se considerar que esse tipo de abordagem não permite uma compreensão mais ampla quanto aos usos linguísticos que, ao nosso ver, deveria ser a premissa das aulas de Português.

Primeiramente, falar de morfologia na Educação Básica não deve nos fechar os olhos para a compreensão de que o ensino/estudo dessa área se trata nada mais nada menos de ensinar/estudar **gramática**. No Brasil, o ensino de língua ainda persiste em ocorrer segundo a aplicação descontextualizada de regras previstas nas gramáticas normativas, limitando a gama de reflexões e possibilidades que o estudo da linguagem poderia proporcionar. Ainda que de forma tímida, nota-se uma pequena mudança em relação ao ensino de gramática, muito em virtude das contribuições dos estudos linguísticos e de ações institucionais por meio da criação de materiais de orientação com o intuito de renovar essas práticas.

Duarte (2012), tentando buscar uma resposta para o porquê e quando se deve ensinar gramática, inicia seu trabalho citando um trecho bastante conhecido do professor Perini (2000), que declara:

Assim como a biologia revela alguns aspectos da estrutura e do funcionamento dos seres vivos, assim como a geografia leva o aluno a conhecer o planeta onde vive, a gramática lhe traria algum conhecimento da linguagem, esse maravilhoso e complexo mecanismo que lhe permite comunicar-se com seus semelhantes. Em uma palavra, deve-se estudar gramática para saber mais sobre o mundo; não para aplicá-la à solução de problemas práticos tais como ler ou escrever melhor. (PERINI, 2000, p. 55 *apud* DUARTE, 2012, p. 42)

Para a linguista, a primeira razão pela qual se deve ensinar gramática está relacionada ao fato de que o conhecimento desse mecanismo acerca do qual estamos falando, capaz de

nos garantir a comunicação uns com os outros, não deve, em hipótese alguma, ser negado ao aluno, visto sua relevância não só na aula de Português, mas na ampliação do repertório sociolinguístico-cultural do estudante (que se dá através do contato com a norma culta da língua). Duarte (2012, p. 43) afirma, entretanto, que o ensino de gramática precisa transcender o momento atual, uma vez que os alunos terão de lidar com textos de outras sincronias e, dessa forma, compreender determinados fenômenos que já não ocorrem na escrita contemporânea.

Sobre quando ensinar gramática, Duarte (2012, p. 44) afirma de forma veemente que deve ocorrer: “depois das quatro (ou cinco) séries iniciais – de onde a criança sairá lendo, escrevendo e fazendo as quatro operações como quem respira!”. A autora questiona a falta de atenção à prática da expressão oral na escola nos anos iniciais e observa que tal exercício é extremamente privilegiado se tomarmos como exemplo as aulas de língua estrangeira. Já no que diz respeito à escrita, ela salienta que esta prática deveria ser mais bem trabalhada do mesmo modo nos anos iniciais,

através de pequenos exercícios, como recontar o que se acabou de ouvir, como inventar uma história em que alguém se veja numa situação difícil, escrever um parágrafo sobre o que se está aprendendo nas aulas de ciências, história, geografia, descrever um amigo ou um membro da família, sem que tal atividade seja precedida do famigerado título REDAÇÃO! (DUARTE, 2012, p. 43).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) propõem uma ampliação do que se entende como ensino de língua portuguesa. Não se resumindo apenas a aprender a “ler e escrever” ou a “expressar-se apropriadamente”, o texto sugere que as aulas de língua materna devam levar os alunos a “refletir sobre os fenômenos de linguagem, particularmente os que tocam a questão de variação linguística, combatendo a estigmatização, discriminação e preconceitos relativos ao uso da língua” (BRASIL, 1998a, p. 59).

Outrossim, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) corrobora que os

conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas. (BRASIL, 2017, p. 67)

Antunes (2003), nessa perspectiva, afirma que o professor de língua deve ir além da tradição segundo a qual o ensino de gramática se vale, exclusivamente, da memorização de regras e normas ditadas nas gramáticas normativas, que estabelecem um padrão de escrita e de fala. Na contramão dessa visão, estudos no campo da linguística nos provam que o ensino de gramática deve estar a serviço, essencialmente, da construção de sentidos, da interpretação e produção de textos em diferentes gêneros e tipologias textuais.

Partindo dos pressupostos apresentados aqui e a fim de tornar claras as razões pelas quais estamos levantando tais questionamentos, temos, a seguir, um exemplo que elucida o caráter adotado por alguns livros didáticos, que se debruçam apenas sobre a forma da língua,

numa perspectiva puramente prescritiva. A chamada ao estudo da **estrutura das palavras**, abaixo, foi retirada de um livro utilizado no 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede privada de ensino da cidade de Nova Iguaçu, no estado do Rio de Janeiro:

Morfemas

Vamos rever agora a área da gramática responsável pelo estudo da estrutura e da classificação das palavras: a morfologia.

Observe a estrutura destas palavras:

inset-i-cida / motor-ista / lua / sorr-i-mos / ag-ente (SAE DIGITAL S/A, 2021, p. 50)

Logo de início, percebemos a postura do livro didático ao reproduzir o que é ditado nas gramáticas normativas de língua portuguesa. Ademais, o material vai se dedicar à conceituação de cada tipo de morfema do Português. A questão não é deixar de ensinar gramática, dado que negar esse conhecimento ao aluno seria, nas palavras de Duarte (2012, p. 42) “no mínimo, injusto”. Tendo em vista o relato de pesquisadores como Antunes (2003) em relação ao ensino, percebe-se que a prática docente no Brasil, no que tange às aulas de português, bem como o que transmitem alguns livros didáticos, ainda demonstram certa superficialidade no tocante ao tratamento de temas gramaticais. Na maioria das vezes, despeja-se uma série de regras na lousa ou no material impresso sem sequer introduzir ao aluno o tópico. Delimita-se o ensino de língua a isto: a pura aplicação de uma teoria gramatical imprecisa, confusa e de certa maneira limitada com relação às mudanças que ocorrem na língua. Não há, dessa forma, uma apropriação do conteúdo por parte dos discentes.

3 O que diz a tradição gramatical

Um dos temas mais abordados nas aulas de Português da Educação Básica é o que trata do gênero, número e grau dos substantivos. Este tópico, por sua vez, também é bastante enfatizado pela tradição gramatical. Neste trabalho, entende-se por tradição gramatical os princípios regidos por regras ditadas nas gramáticas tradicionais da língua portuguesa, que se baseiam, sobretudo, em textos de sincronias passadas e que sobreviveram à passagem do tempo, não se curvando à mudança que é inerente a todas as línguas.

Bechara (2019 [1999]) é irredutível em relação ao *grau* dos substantivos, tratando o fenômeno de gradação como derivação em vez de flexão. Para ele (p. 155), a “derivação gradativa do substantivo se realiza por dois processos”, o que reafirma “que estamos diante de um processo de derivação e não de flexão”. Os processos aos quais o linguista se refere são: *sintético* e *analítico*. Este equivale ao emprego de um termo antes do nome que indique aumento ou diminuição. Aquele corresponde ao acréscimo de um sufixo responsável por determinar o grau aumentativo ou diminutivo do substantivo. Existem ainda, de acordo com o professor, aumentativos e diminutivos fora da ideia de tamanho, capazes de traduzir sentimentos afetivos. Isto acontece em razão da base lexical e através do auxílio de uma entonação especial. Enquanto uns traduzem desprezo, outros se associam a um sentimento de carinho (através das formas diminutivas).

Na contramão, Cunha e Cintra (2017 [1978]) tratam a categoria de grau como parte da flexão. Para os autores, o fenômeno da gradação se dá por meio de dois processos: a) **sinteticamente**, através do emprego do que chamam de “sufixos especiais”, como em *boquinha*; e b) **analiticamente**, quando há o emprego de um adjetivo que indique as noções de aumento ou diminuição dos substantivos, como ocorre em *boca enorme*. (p. 212).

Seguindo essa linha de raciocínio, os estudiosos atestam que:

Convém ter presente que o que denominamos AUMENTATIVO e DIMINUTIVO nem sempre indica o aumento ou a diminuição do tamanho de um ser. [...] essas noções são expressas em geral pelas formas analíticas, especialmente pelos adjetivos *grande* e *pequeno*, ou sinônimos, que acompanham o substantivo. (CUNHA; CINTRA, 2017 [1978], p. 212, grifos dos autores)

Para os autores, os sufixos aumentativos de regra atribuem aos nomes ideias de desproporção, disformidade, brutalidade, grosseria e até mesmo de coisa desprezível, configurando, em sua maioria, um valor pejorativo em relação à palavra (*porcalhão*, *atrevidação*, *beijola*, *narigão* etc.).

Em Rocha Lima (2020 [1972]), é possível encontrar pontos de contato com os demais autores aqui citados. No tocante à gradação, fenômeno que classifica como mais próximo do processo de derivação dos substantivos em língua portuguesa, o gramático salienta que através do grau podemos exprimir “o aumento ou a diminuição de um ser, relativamente ao seu tamanho normal” e, além disto, pode-se expressar “a intensidade maior ou menor de uma qualidade” (2020 [1972], p. 135). Aos substantivos o autor atribui o que classifica como “gradação dimensiva”, ao contrário da “gradação intensiva”, que, segundo ele, é própria dos adjetivos. Com base nisso, podemos observar que o teórico amplia os horizontes em relação ao tratamento desse fenômeno.

Especificamente com relação ao grau dos substantivos, temos em Rocha Lima (2020 [1972]) a noção que é comum a outras gramáticas normativas do português: o grau dos nomes se constitui de *aumentativo* e *diminutivo*. O autor (p. 135) defende, ainda, a ocorrência de um fenômeno que chama de *adjetivação*, pois, enquanto o aumentativo muitas vezes exprime uma noção de desprezo, o diminutivo dá uma ideia de carinho (com o acréscimo do sufixo, tal como em *limpinho*, *bonitinho*); entretanto, ainda há aqueles que possuem uma noção negativa. O professor cita, por fim, aqueles aumentativos e diminutivos que, na sua visão, são exclusivamente formais, pois “não encerram ideia de aumento, ou de diminuição”, como por exemplo *cartaz*, *cartilha*, *portão* etc. (p. 138).

4 Expressão de grau no português: flexão ou derivação?

Desde a década de sessenta, segundo Piza (2001), a expressão do grau em português vem sendo discutida por diversos teóricos da morfologia. Conforme pudemos observar na seção que buscou fazer um levantamento mais detalhado baseado nas gramáticas tradicionais, apenas um dos manuais considera o *grau* como um processo flexional.

Quando se classifica o grau como um processo tipicamente derivacional em vez de flexional, deve-se mencionar Mattoso Câmara Jr. (2017 [1970]), pioneiro nesse assunto. Em conformidade com as teorias apresentadas por ele, grande parte das gramáticas normativas e, conseqüentemente, dos livros didáticos, associam o grau a um processo de derivação. Câmara Jr. (2017 [1970], p. 83) estabelece, portanto, que o fato de a expressão de grau não se configurar como um processo de natureza flexional em português se justifica por não se tratar de um mecanismo “obrigatório e coerente”, não estabelecendo “paradigmas exaustivos e de termos exclusivos entre si”. A esse respeito, o autor se vale, primeiramente, dos seguintes argumentos:

Os adjetivos portugueses apresentam comumente uma possibilidade de indicarem por meio de um morfema gramatical, adicional, o alto grau da qualidade que expressam. Temos *tristíssimo*, para *triste*, *facílimo*, para *fácil*, *nigérrimo*, para *negro*, e assim por diante. As nossas gramáticas costumam definir o processo como uma “flexão de grau”. Faltam nele, entretanto, as condições acima estabelecidas. (CÂMARA JR., 2017 [1970], p. 82, grifos do autor)

O linguista atribui esse fato a uma herança que nossa gramática recebeu de alguns aspectos da gramática latina. No latim, por exemplo, existiam as formas *felicier* e *felicissimus*, empregadas em situações bem definidas, em lugar de *felix*. Na frase “*homo felicier lupo*”, retirada do exemplo de Câmara Jr. (2017 [1970], p. 83), o termo com o morfema flexional (*felicier*) no lugar de *felix*, que significa “feliz” em português, é utilizado para estabelecer uma comparação entre dois termos. Uma tradução equivalente seria “o homem é mais feliz do que o lobo”.

Em português, entretanto, existe apenas o termo *feliz*, a partir do qual, segundo o autor, modifica-se

Em cada caso um mecanismo sintático, fora da morfologia vocabular: ... *mais... do que...*; ... *o mais... dos...* O uso de *-issimus* em latim para expressar, meramente, a intensificação de uma qualidade era um subproduto do seu uso gramatical num padrão de frase comparativa; não foi ele que levou a gramaticologia latina a considerar *-issimus* dentro da flexão nominal. Se só existisse tal uso, como sucede em português, Varrão teria dito, com certeza, que se tratava de *derivativo voluntaria*. (CÂMARA JR., 2017 [1970], p. 83, grifos do autor)

Rosa (2019) afirma, no entanto, que talvez um dos critérios para esta constatação seja a vantagem dos processos flexionais perante o que chama de semiprodutividade da derivação. A autora fornece um exemplo a fim de corroborar a tese de que a derivação assumiria, por sua vez, um caráter essencialmente semiprodutivo: é comum esperarmos que todo substantivo em português tenha *plural*, porém não aspiramos que todos os verbos tenham um nome derivado em *-agem*.

A autora observa, ainda, que os *paradigmas defectivos* também demonstram os limites de produtividade da flexão. Para Rosa (2019, p. 162), se compararmos mais uma vez o português (em que se espera que todos os substantivos possuam formas no singular e plural) com a gramática latina, veremos que nela já haviam estabelecido exceções e reconhecido duas classes para os nomes. São elas: *pluralia tantum* e *singularia tantum*, respectivamente,

“plurais apenas”, como por exemplo *pêsames*, e “singulares apenas”, como por exemplo *arroz*.

No que tange à dicotomia flexão e derivação, Rosa (2019) esclarece que o primeiro fenômeno se torna obrigatório visto que as mudanças em propriedades morfossintáticas se constituem na sintaxe. Por exemplo, o nome *pente* possui *número* e *gênero*, por conta do conjunto de propriedades específicas de sua classe: “[...] nomes em português têm de ser marcados para essas categorias que, pela concordância, estarão no adjetivo, por exemplo, como em *pente quebrado*” (p. 162). No latim, cujos nomes também têm *gênero* e *número*, a estruturação da sentença será responsável por acrescentar aos nomes o *caso*, que se incluirá entre *nominativo* ou *acusativo* dependendo da terminação/posição da palavra dentro da estrutura sintática. A derivação, por sua vez, não é obrigatória. A autora chama atenção para o fato de que utilizar *espertalhão* ou *esperto* em português não se dá em decorrência de uma imposição sintática. Ainda que haja diferenças semânticas entre elas, ambas poderiam ser utilizadas nos mesmos ambientes.

Outra diferença a partir da qual Rosa (2019) nos leva a reflexão diz respeito a mudança de classe das palavras. A derivação pode mudar a classe, como em *triste* (adjetivo) e *tristeza* (nome). Em contrapartida, não ocorre mudança de classe no processo flexional, uma vez que cabe a este nos dar, segundo a autora, *formas de uma palavra*. Aponta-se, também, a questão de os afixos flexionais estarem mais distantes da raiz do que os derivacionais. Rosa (2019, p. 163) salienta que “mesmo que se considere que a morfologia trata da concatenação de morfemas, há casos em que marcas flexionais parecem estar menos externas que as derivacionais” e sugere os derivados em *-(z)inho* como exemplo, tal como em: *pão* > *pães*; *pãozinho* > *pãezinhos*.

O plural de alguns derivados portugueses em *-zinho*, como *pãezinhos*, *florezinhas*, além da marca flexional mais externa, *-s*, apresentam uma variação no radical que antecede o sufixo diminutivo *-zinho*. Nesses casos, é difícil falar-se que a flexão é externa em relação à derivação. Ou que dizer dos derivados em *-mente* cujas bases são adjetivos variáveis quanto ao *gênero*: *lindamente*, *historicamente*... (ROSA, 2019, p. 163).

Entretanto, a estudiosa ressalta que existem línguas em que há uma certa variabilidade em relação ao tipo de processo morfológico, que ora pode ser flexional, ora derivacional. Para Perini (2016), mesmo essa discussão estando tão presente na literatura, nenhuma delas demonstrou satisfação. A esse respeito, o autor ressalta que

É interessante ver como a distinção entre flexão e derivação se integra na maneira tradicional como nos referimos aos itens lexicais. Assim, dizemos que *correr*, *corria* e *correndo* são “formas do verbo *correr*”, mas não que *leitura* é “uma forma da palavra *leitor*” – aqui em geral se fala de outra palavra [...]. O conjunto *leitor* + *leitura* não é considerado uma unidade, e não tem nome tradicional, como tem “o verbo *correr*”. (PERINI, 2016, p. 460, grifos do autor)

Gonçalves (2020) lança mão do que classifica como “critérios empíricos” para esclarecer a dicotomia *flexão* e *derivação* em português e aponta uma relação intrínseca entre a sintaxe

e a determinação da flexão, visto que, segundo o autor, ela reflete a aplicabilidade de uma regra gramatical. Por outro lado, o teórico destaca a função oposta da derivação, cuja aplicabilidade não se dá ancorada em nenhum fenômeno sintático. Com base nisso, chegou à seguinte conclusão: se de acordo com o critério fundamentado na sintaxe gênero e número são categorias consideradas flexionais, o grau já não faz parte desse conjunto.

A fim de fornecer argumentos que corroborem a veracidade de suas constatações, Gonçalves (2020, p. 15) diz que “em português, substantivos podem apresentar-se nas formas aumentativa (‘carrão’), diminutiva (‘carrinho’) e neutra (‘carro’)” porém, em relação aos adjetivos, a determinação não ocorre por meio da “informação contida na representação morfológica dos núcleos aos quais se subordinam”. À luz do exemplo “Depois tomamos chá numa linda **xicrinha** branca de porcelana”, o pesquisador chama atenção para a diferença entre os afixos de gênero e grau em português. Segundo ele, a desinência -a, que marca o feminino, ocorre em todo âmbito sintático em torno do qual o núcleo é “xicrinha”, no entanto a terminação que marca o diminutivo (-inho) só é grafada no substantivo, isto é, não aparecendo nos termos subordinados a ele.

No tocante às diferenças entre flexão e derivação em português, Gonçalves (2020), apoiado nos critérios por ele estabelecidos, nos esclarece que os parâmetros adotados são questionáveis e conflitantes em relação à categorização dos elementos morfológicos da língua portuguesa, revelando-nos uma falta de uniformidade (justificada pela expansiva gama de parâmetros e a ausência de critérios que nos levem a uma mesma classificação).

Diferente do que foi anteriormente apresentado, agora o autor buscou inverter a lógica e passou a analisar as semelhanças entre flexão e derivação. Gonçalves (2020, p. 72) introduz seu raciocínio afirmando que esses dois processos envolvem as mesmas categorias de operações formais. Tendo seu pensamento pautado em autores como o Bybee, Halle e Aronoff, o professor, com o objetivo de confrontar a tese de que não há semelhanças entre os processos de flexão e derivação em português, atesta que: (i) o fato de duas ou mais línguas apresentarem flexão de número não faz com que esse processo ocorra de forma similar em todas; (ii) à luz da categoria gênero, o autor afirma que, em português, existem dois tipos, masculino e feminino. Em comparação com o latim, Gonçalves mostra que, nessa língua, tanto os substantivos quanto os adjetivos eram divididos em três grupos, levando em consideração que essa língua reconhecia o gênero neutro. A esse respeito, o autor aponta que

significados gramaticais não se manifestam de modo idêntico nas línguas naturais. Apesar do comportamento diversificado, as categorias até então comentadas se realizam por flexão nas línguas confrontadas. No entanto, há significados expressos flexionalmente em uma língua, e derivacionalmente, em outra, o que constitui problema para abordagens separatistas (...) (GONÇALVES, 2020, p. 77)

Ou seja, pautando-nos na noção de obrigatoriedade, o grau deve ser considerado parte do processo derivacional do português – contrariando, assim, a tradição prescritiva –, e a categorização de um determinado processo como flexão ou derivação “varia interlinguisticamente” e faz com que a relação entre tais processos seja “menos discreta do que parece” (GONÇALVES, 2020, p. 78, adaptado).

Acerca do que se refere ao contato entre fonologia e morfologia e a fim de tentar responder as questões que tratam de um possível contato entre essas duas ciências, Gonçalves acha um ponto de encontro entre elas na medida em que uma regra fonológica pode se aplicar, segundo o autor, entre afixos flexionais e derivacionais. Entretanto, seguindo a perspectiva de autores como Halle (1973) e Bochner (1992), que defendiam a chamada **hipótese lexicalista forte**, corrente segundo a qual tanto a flexão quanto a derivação operam no léxico que, portanto, antecede o nível da sintaxe, o teórico chega à conclusão de que as operações fonológicas não dão conta de tratar as diferenças entre flexão e derivação e essa distinção de que tanto se fala estaria no nível do grau, o que serve como argumento contra a separação dessas “morfologias”.

De acordo com Gonçalves (2020), citando Bybee (1985), o fenômeno flexional se difere do derivacional na medida em que cada um pertence a uma determinada classe morfológica, ainda que exista, entre eles, pontos de contato. Como bem afirma Taylor (1995), citado por Gonçalves (2020, p. 92), o pensamento prototípico tem respaldo de duas propriedades de categorização desses elementos: a carência de identidade plena entre elementos da mesma classe e a maleabilidade deles. A esse respeito, o linguista afirma que “as dificuldades de demarcar fronteiras entre representantes de uma categoria e entre categorias decorrem do fato de os atributos definidores não serem obrigatoriamente binários e os limites entre as categorias, nem sempre intransponíveis” (GONÇALVES, 2020, p. 92).

Com a necessidade de criação de uma hierarquia de prototipicidade para identificar as características dos dois fenômenos morfológicos aqui discutidos, Gonçalves (2020) propõe, portanto, o que chama de *continuum* aplicado ao português. Para o linguista, a gradação seria um mecanismo de cunho ora mais derivacional ora mais flexional. Destaca-se, aqui, a fuga pioneira de um pensamento dominante de orientação prescritiva, bem como se constatou a partir da análise do tratamento do *grau* nas gramáticas normativas de língua portuguesa. A citação de Gonçalves (2018, p. 163) é bastante crítica a esse respeito: “A expressão morfológica do grau é um bom exemplo da falta de uniformidade entre os critérios, pois é analisável como flexional, por alguns, e como derivacional, por outros”.

5 Flexão ou derivação: a questão do ensino

O confronto entre essas teorias cai muitas vezes em destaque nas gramáticas escolares e acaba confundindo professores e alunos. A grande maioria dos livros didáticos, seguindo a gramática tradicional, deixa implícito o tratamento do grau como parte da flexão dos nomes em vez de derivação. Agindo assim, fazemos com que as diferenças entre a gradação e as categorias de gênero e número não sejam bem explicitadas, perpetuando o conceito proveniente da tradição gramatical.

Segundo Gonçalves (2018), ao contrário do grau, as categorias de gênero e número provocam o fenômeno de concordância no domínio do sintagma nominal. Em contrapartida, a flexão caracteriza-se como um processo obrigatório que, por sua vez, requer uma

sistematização coerente “imposta pela própria natureza da frase” (CÂMARA JR., 2015 [1970], p. 81).

Piza (2001, p. 59) considera positivo o fato de os compêndios escolares admitirem o teor derivacional presente na expressão do grau, contrariando o pensamento de que os nomes variam em gênero, número e grau. Para a estudiosa, (i) o grau não se caracteriza como um processo de natureza flexional em português; (ii) não são dimensionais as principais significações reveladas pelos afixos de grau; e (iii) há bastante subjetividade nessas construções. (p. 62)

Não há dúvida de que o impasse em relação à classificação dos afixos de grau no Português está de certa forma gerando consequências não tão enriquecedoras quando falamos de aula de língua. Ora, a um aluno de nível médio pouco interessa saber se o grau se constitui como um processo flexional ou derivacional, uma vez que esse assunto é amplamente debatido entre especialistas da área dos estudos de linguagem e, portanto, ser de natureza metalinguística. À vista disso, tornam-se completamente irrelevantes discussões acerca desse impasse numa sala de aula da Educação Básica. Tal como aponta Gonçalves (2018, p. 165), esse tipo de informação não terá um impacto produtivo na vida do estudante, visto que, além de não promover entendimento do fato, não ajuda no desenvolvimento de habilidades linguísticas. Para Gonçalves (2018), por esse motivo, bem mais eficaz – pedagogicamente falando – que problematizar a categoria dos afixos de grau, é elaborar estratégias cuja atenção seja voltada para o uso desse processo morfológico como, nas palavras do autor, “recurso de expressividade e de estruturação discursiva e textual” (p. 164).

Um fato amplamente debatido por estudiosos da vertente língua-ensino é a utilização, por parte da grande maioria dos livros didáticos, do texto como pretexto, isto é, para um exercício de metalinguagem. Dificilmente encontraremos alguém que não tenha tido uma experiência desse tipo na escola, nas aulas de língua materna, quando os textos são utilizados com a finalidade de decorar regras gramaticais, lista de vocabulários e, mais especificamente se tratando de processos morfológicos, a identificação de palavras morfológicamente complexas. Na grande maioria das vezes, bem como aponta Gonçalves (2018), por essa abordagem ser limitada, ou seja, realizada com um fim em si mesma, não ocorre a compreensão do fato linguístico e tampouco da estrutura textual.

No que tange ao ensino do grau, o pesquisador ressalta que há uma falta de referência por parte dos livros didáticos de nível médio à pluralidade de conteúdos difundidos pelos afixos de grau. Essas obras acabam negligenciando os empregos mais correntes dos sufixos -ão e -inho posto que se limitam a afirmar que eles expressam, respectivamente, aumentativo e diminutivo. A principal função da morfologia do grau, na visão do pesquisador, é a expressão da subjetividade. A esse respeito, afirma que

afixos dimensionais e intensivos revelam o impacto pragmático do emissor sobre o referente e, por isso mesmo, seu uso é condicionado (a) pelo nível de envolvimento entre o falante e o ouvinte, (b) pelos propósitos comunicativos do emissor ante a audiência e (c) pelo grau de formalidade do discurso. (GONÇALVES, 2018, p. 165)

Fica sob responsabilidade do professor de língua portuguesa alertar os alunos sobre o fato de que a presença de palavras com gradação mórfica pode ser favorecida através dos condicionamentos apontados na citação, pelo autor.

As gramáticas em geral parecem defender a ideia segundo a qual os afixos dimensivos expressam somente tamanho. Por outro lado, conforme indica Gonçalves (2018), o significado desses elementos morfológicos é determinado pelo contexto sociointeracional e eles apresentam uma variabilidade de carga emocional, ou seja, não há uma delimitação plena daquilo que expressam. É através do contexto que se pode efetivamente determinar seu significado e a verdadeira intenção do emissor.

Especialmente com relação ao tratamento dado ao grau nas aulas de língua materna e nos livros didáticos, Gonçalves (2013) aponta uma série de recomendações para o ensino. São elas:

- a) Separar o tratamento do grau da abordagem de gênero e número em português, uma vez que se trata de processos distintos;
- b) Substituir a expressão “flexão de grau” por “modificação de grau” ou até mesmo “variação de grau”. Isso porque, mesmo que os sufixos -ão, -inho e -íssimo apresentem características flexionais, a expressão nos leva a uma concepção que não existe na morfologia de grau;
- c) Esclarecer que os afixos dimensivos não expressam apenas tamanho, tendo em vista que sempre quando são empregados com o intuito de manifestar essa noção, geralmente vêm acompanhados por adjetivos e/ou outras expressões que indiquem grandeza ou pequenez;
- d) Valer-se de textos variados para o tratamento da gradação, dado que há ocorrência do fenômeno em diversos gêneros textuais;
- e) Tratar do grau à luz dos princípios de formalidade e modalidade, levando em consideração os gêneros em que os afixos são mais utilizados;
- f) Chamar atenção para os casos nos quais os afixos de grau causam uma mudança de sentido e, portanto, perdem seu caráter gradativo;
- g) Associar o grau com as figuras de linguagem, desmistificando, assim, a ideia de que esses recursos expressivos estão exclusivamente ligados às obras literárias; e
- h) Se valer de textos com usos variados de afixos de grau e optar por atividades que se dediquem a trabalhar com esse tópico gramatical por meio de leitura e produção.

6 Considerações finais

Este artigo buscou discutir o ensino de grau dos substantivos fazendo um levantamento de informações que considerassem desde a abordagem presente nas gramáticas normativas de língua portuguesa até análises descritivas mais recentes. Paralelamente a isso, buscamos identificar pontos de contato e de distanciamento entre tais

autores, comparando suas propostas às metodologias utilizadas nas aulas de gramática do nível fundamental com o intuito de oferecer, evidentemente, certa contribuição não apenas para os alunos como também para os professores da área.

Acerca do embate entre flexão e derivação no que se refere ao tratamento do grau em português, consideramos importante retomar o que apontou Gonçalves (2013, p. 165) e que, de acordo com as bases que nortearam nossas reflexões, precisaria ser, entre outras palavras, o carro-chefe do ensino de gramática nas escolas: “[...] mais importante que categorizar é disponibilizar, para os alunos, não frases soltas e descontextualizadas, mas textos que evidenciem o uso real e efetivo dos afixos”.

Se considerarmos o caráter reflexivo em relação ao ensino de gramática proposto pelos documentos oficiais mais recentes (cf. BRASIL, 2017), podemos repensar o uso de determinadas estratégias/metodologias que já não se enquadram bem nas aulas de Português dos dias de hoje (se é que um dia se enquadraram), pois não apresentam um resultado efetivo nas produções escritas e no desenvolvimento de habilidades de leitura dos alunos, conforme mostram diversas pesquisas. Mesmo com vasta literatura produzida na área dos estudos linguísticos e com as pesquisas aplicadas tratando da problemática que permeia as aulas de gramática na Educação Básica, acredita-se que ainda há um longo caminho a seguir, o que justifica a continuidade desses estudos e o aprofundamento das reflexões que os norteiam.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 39 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019 [1999].

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998a. 174 p.

CAMARA JR., Joaquim Mattoso. **Estrutura da língua portuguesa**. 47 ed. Petrópolis: Vozes, 2017 [1970].

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. 7 ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2017 [1978].

DUARTE, Maria Eugênia Lammoglia. Sobre o ensino de gramática nos níveis fundamental e médio: por que, quando e como?. **Matraga**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 30, p. 41-60, jan./jun., 2012.

ENSINO Fundamental. **Língua Portuguesa**: 9º ano: livro 2: professor. 1 ed. Curitiba, PR: SAE Digital S/A, 2021.

GONÇALVES, Carlos Alexandre. **Iniciação aos estudos morfológicos**: flexão e derivação em português. São Paulo: Contexto, 2020.

GONÇALVES, Carlos Alexandre. Flexão e derivação: o grau. In: VIEIRA, Silvia Rodrigues; BRANDÃO, Silvia Figueiredo. (Org.). **Ensino de gramática**: descrição e uso. 2 ed. São Paulo: Contexto, p. 149-168, 2018.

LIMA, Carlos Henrique da Rocha. **Gramática normativa da língua portuguesa**. 57 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2020 [1972].

PERINI, Mário Alberto. **Gramática descritiva do português brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 2016.

PIZA, Mônica. **Gênero, número e grau no continuum Flexão/Derivação em português**. Rio de Janeiro, 2001. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Letras, UFRJ.

ROSA, Maria Carlota. **Introdução à morfologia**. 7 ed. São Paulo: Contexto, 2019.

SILVA, Maria Cecília Pérez de Souza e.; KOCH, Ingedore Villaça. **Linguística aplicada ao português**: morfologia. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

Como ensinar: Leitura crítica com ênfase na referenciação

How to teach: Critical reading with emphasis on referetiation

Luciana Abrahão Passos Faht

Formada em Letras-Literaturas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Especialista em Língua Portuguesa pela Universidade Federal Fluminense (UFF)
Mestranda em Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Bolsista CAPES
ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-3904-0419>
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3257096045375835>
E-mail: lucianapassos@letras.ufrj.br

Shélida da Silva dos Santos

Formada em Letras-Literaturas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Mestre em Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Doutoranda em Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Bolsista CAPES
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4258-4342>
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0694503512081626>
E-mail: sshelisantos@gmail.com

*O aluno lê, como diz conhecido educador,
como agulha de vitrola, vai passando pela
trilha e produzindo som.*
(GERALDI, 1985)

Resumo

Este artigo tem como objetivo defender a leitura como prática de reflexão, sem a qual não pode haver verdadeira compreensão textual. Para tanto, é feito um recorte dos aspectos linguísticos aos quais se dará ênfase no ato de refletir sobre os mecanismos textuais e extratextuais (Brasil, 2018), destacando o processo de referenciação. Recorre-se, também, à metodologia das autoras Santos, Riche e Teixeira (2015), segundo as quais o trabalho com o texto é dividido em três etapas - pré-textuais, textuais e pós-textuais. Ao final, apresenta-se um modelo de aula, a partir do gênero artigo de opinião, no qual o método é atestado. Palavras-chave: leitura; compreensão; prática de reflexão textual; referenciação; ensino.

Abstract

This paper aims to reflect to lecture to reflective textual practice, without which is not prove the really text comprehension. For this, it is selected some linguistic aspects to reflect about textual and extratextual mechanisms (BRASIL, 2018), detaching the referencing process. Furthermore, resort to Santos, Riche e Teixeira (2015) methodology, according on which I work with the text is divided into three parts - pre-textual, textual and post-textual. At the end of the paper, presented class model, genre opinion article, in which the method is attested.

Keywords: Reading; Comprehensive; Reflective textual practice; Referencing; Teaching.

Data de submissão: 10/04/2023 | Data de aprovação: 03/07/2023

Considerações iniciais

Variados têm sido os esforços de estudiosos e educadores na busca por métodos viabilizadores do aperfeiçoamento discursivo de educandos, quer na modalidade oral, quer

na escrita. Uma metodologia, por exemplo, que visa a esse resultado são as chamadas *Sequências Didáticas* (SD), definidas como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (ROSÁRIO; LOPES, 2020, p. 40). Nas SD, o texto é o ponto de partida como também o ponto de chegada.

A proposta é muito eficiente, uma vez que o professor traça um caminho em cujas vias é possível levar diferentes gêneros, além de poder acompanhar a produção escrita de seus alunos. Assim, a SD é formada pelo seguinte esquema: na primeira etapa, a turma conhece o projeto sequencial, o gênero para a produção, os interlocutores envolvidos, o meio de circulação e outros aspectos. Na segunda etapa, o aluno produz um texto de determinado gênero – essa produção inicial permitirá o diagnóstico do que será necessário mover nas próximas etapas. As próximas etapas, por sua vez, são divididas em módulos, nos quais são propostas diversificadas atividades, objetivando, assim, o aperfeiçoamento da primeira produção dos alunos. Por fim, a produção final. Esse percurso exige mais de uma aula para executar cada etapa. (ROSÁRIO; LOPES, 2020, p. 41).

Tendo, porém, em vista o tempo necessário para empregar cada fase separadamente nas SD, sugerimos, neste artigo, um trabalho que compreende um tempo menor de execução. A atividade proposta é pautada na compreensão textual, considerando um dos eixos do ensino de Língua Portuguesa – o de leitura – que, como se verá, nos aspectos teóricos desenvolvidos no tópico subsequente, está conjugado ao de análise textual. Para a proposta metodológica, recorreremos ao trabalho de Teixeira, Santos e Riche (2015), que consiste em compartilhar com as turmas atividades de leitura e de reflexão divididas em três etapas: pré-textuais, textuais e pós-textuais. Esses três eixos serão aprofundados mais adiante.

No presente trabalho, será enfatizada a abordagem de leitura e reflexão textual a partir do tópico referência. A motivação para tal nasceu da nossa experiência com o ensino. Observamos que muitos dos livros didáticos com os quais trabalhamos apenas apontam formas referenciais, porém de maneira dissociada da construção do sentido, da intencionalidade recuperada na inserção/construção de elementos remissivos.

Além disso, as explicações acerca dos referentes são muitas vezes feitas a partir de frases soltas, o que nos conduziu, muitas vezes, ainda inexperientes na profissão, a abordar o tópico de maneira superficial e gramatiquera. Infelizmente, nessa perspectiva, os alunos são levados a decorar meios de manutenção dos referentes, como, por exemplo, “expressão nominal”, “elipse” e “reiteração”, sem um raciocínio crítico de como esses mesmos mecanismos são escolhidos para significar.

Por isso, defendemos, neste artigo, que o professor se coloque, de forma colaborativa, ao lado da turma, faça um rastreamento dos objetos de discurso a partir do texto em sua totalidade e veja como cada um é construído consoante à intencionalidade do autor. Antes de propor qualquer produção escrita e requerer capacidade de manejo dos elementos linguísticos, é preciso haver um debruçar sobre o que é lido para que os alunos compreendam as formas referenciais (atreladas a um gênero) e se tornem capazes de interpretar. Na quarta seção, destinada à análise, detalharemos melhor essas questões.

Em consonância com a proposta da BNCC, que assume “a centralidade do texto como unidade de trabalho” (BRASIL, 2018, p. 65 apud ROSÁRIO e LOPES, 2020, p. 14), apresentamos uma atividade que propõe uma maneira de ensinar a leitura reflexiva a partir do artigo de opinião “Essas meninas são diferentes mesmo. Parecem um time masculino jogando”, de Souza e Mendonça, autoras do Blog *Dibradoras*. Para tanto, serão observados alguns mecanismos linguísticos, textuais e extralinguísticos que agem na construção do sentido. A escolha por trabalhar a leitura, com foco na referenciação, se justifica também por compreendermos que a intencionalidade do autor pode, de acordo com Santos, Riche e Teixeira (2015), ser percebida por meio de seleção lexical, dentre outros mecanismos.

Assim, seguimos, ao longo deste texto, os seguintes trajetos: desenvolvimento dos aspectos teóricos, importantes para compreensão posterior da seção “Afim de contas, como ensinar?”; em seguida, explicitação das etapas de leitura e de reflexão textual aplicadas às turmas do Ensino Médio. Nesta seção especificamente, o “como ensinar” ganha concretude, uma vez que esboçamos “um modelo de aula”. É claro que esperamos do educador a postura ativa, o autodesafio (e não a réplica do que montamos), a busca pelos textos de acordo com interesse de sua turma (e necessidade), o exercício do protagonismo. Vejamos, agora, o próximo tópico.

2 Um pouco dos aspectos teóricos

Adotamos a concepção de leitura como atividade de produção de sentido, tal como descrevem as autoras Koch e Elias (2008). A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa, geradora de significado, que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos e na forma de organização textual, mas também mobiliza, sobretudo, um vasto conjunto de saberes para além do aparente (2008, p.11), dentre os quais é possível destacar os conhecimentos textual, linguístico, enciclopédico, intertextual e contextual (SANTOS, RICHE e TEIXEIRA, 2015, p.42).

As autoras, nesse sentido, afirmam que “a habilidade de leitura engloba a capacidade de ler nas entrelinhas, observando o uso do vocabulário e pressuposições, percebendo o contexto de comunicação.” (2015, p.45). Assim, o ensino não pode estar limitado à fragmentação dos textos somada à indicação de exercícios sem reflexão semântico-discursiva. Tais práticas são restritivas, uma vez que não estimulam o leitor a fazer inferências, isto é, compreender o que está além do fio textual (2015, p.41).

Tudo isso está em consonância com a BNCC, segundo a qual é tarefa da escola “que cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra como cidadão (...)” (BRASIL, 1998, p. 19 apud ROSÁRIO e LOPES, 2020, p. 37). Ora, só se interpreta e se assume a palavra (quer pela escrita, quer pela oralidade) quando se aprendem as ferramentas e os modos de manipulá-las.

Nessa direção, é impossível não mencionar aqui que a incapacidade de compreensão é um grande problema na realidade brasileira. De acordo com Faraco (1984), uma das pragas

no ensino de português seria a leitura não compreensiva. O aluno lê, porém produz sons sem apresentar capacidade crítica. Articulada com essa visão, no “Como ensinar” defendemos, sobretudo, a observação cuidadosa das cadeias referenciais (sem deixar de lançar mão dos aspectos que engendram as escolhas dos objetos discursivos) para que se evite o que bem denunciou o autor: “O aluno lê, como diz conhecido educador, como agulha de vitrola, vai passando pela trilha e produzindo som”. (FARACO, 1984, p. 19)

Em seu texto, Faraco (1984) apenas se limita a criticar as pragas no ensino de Língua Portuguesa por uma questão de objetivos. Neste texto, indicamos, com a metodologia selecionada, um antídoto contra a leitura ineficaz, em que aluno não é estimulado a pensar, tornando-se um cidadão inábil na arte de compreensão.

Não podemos deixar de mencionar a perspectiva da prática de reflexão textual adotada neste artigo: a discursiva. Ribeiro (2020), ao fazer a diferenciação entre sentido de língua e de discurso, afirma que este último “concerne ao valor de intencionalidade das palavras, aplicado por sujeitos em situações reais de interação” (GOUVÊA, PAULIUKONIS E MONNERAT, 2017, p. 52 apud RIBEIRO, 2020 p.81). O sentido de discurso, portanto, muito nos interessa, já que está em consonância com o caráter dialógico da linguagem, conceito cunhado por Bakhtin (2005), para quem um discurso é sempre construído levando em consideração outro(s) discurso(s).

Para um recorte de leitura, como dito acima, escolhemos abordar a referenciação. Segundo Koch e Elias (2014), trata-se de um procedimento por meio do qual construímos objetos de discurso que serão retomados (mantidos) ou desfocalizados no decorrer textual. As autoras ressaltam que as formas referenciais não se confundem com a realidade extralinguística. Nesse sentido, ainda segundo Koch, “o escritor (...) opera sobre o material linguístico que tem a sua disposição e procede a escolhas significativas para representar estados de coisas de modo condizente com seu projeto de dizer” (2014, p. 134).

Existem diferentes mecanismos a que o falante recorre para retomar objetos de discurso. A escolha de um referente no lugar de outro pode variar de acordo com o gênero textual, intencionalidade, público-alvo etc. Nessa direção, Santos (2015) afirma que “cada texto apresenta características próprias, e isso reflete nas estratégias coesivas”.

3 Afinal de contas, como ensinar?

Para apresentar, de modo concreto, a forma “como ensinar” leitura e reflexão textual, montamos um modelo de aula a partir da metodologia de Teixeira, Santos e Riche (2015), como já mencionado. É válido lembrar que as autoras dividem as atividades em três etapas, resumidas da seguinte forma: na primeira, buscam-se meios de motivar a leitura, criar expectativas; já na segunda, focalizam-se a leitura propriamente dita e a análise textual; na última, fazem-se a continuação da análise, a construção de texto etc. As etapas, também chamadas de eixos, estão interligadas, uma vez que não é possível ter compreensão do texto sem a observação minuciosa dos elementos que o constituem.

Embora trabalhemos principalmente com o eixo leitura, sugestionamos atividades que abarcam produção textual e oralidade, já que a ideia é refletir, conversar e opinar sobre o artigo de opinião – explicaremos melhor a proposta nas seções subsequentes. Dessa forma, o modelo apresentado se compromete com a BNCC:

Os eixos de integração propostos para o Ensino Médio são as práticas de linguagem consideradas no Ensino Fundamental – leitura, produção de textos, oralidade (escuta e produção oral) e análise linguística/semiótica. As dimensões, habilidades gerais e conhecimentos considerados, relacionados a essas práticas, também são os mesmos (...), cabendo ao Ensino Médio, como já destacado, sua consolidação e complexificação, e a ênfase nas habilidades relativas à análise, síntese, compreensão dos efeitos de sentido e apreciação e réplica (posicionar-se de maneira responsável em relação a temas e efeitos de sentido dos textos; fazer apreciações éticas, estéticas e políticas de textos e produções artísticas e culturais etc.). (BRASIL, 2018, p.500-501)

Cabe, por fim, dizer que a escolha do texto *Essas meninas são diferentes mesmo. Parecem um time masculino jogando* foi pensada tendo em vista o possível interesse dos alunos do Ensino Médio. Como o tema é futebol, de certa forma, abrange a vivência de muitos meninos e também pode coadunar com anseios das meninas, que cada vez mais ocupam espaços que lhes foram cerceados por uma cultura desigual. Assim, o objeto de análise desenvolve temática atual e convidativa para ambos os públicos.

O professor, antes de levar o material de leitura para a atividade, pode fazer pesquisas entre os alunos dos temas de seus interesses, observar o que mais conversam ou pesquisar a situação dos adolescentes atualmente. Com isso, é possível atestar o quanto essa estratégia é oportuna, evitando-se, assim, uma grande praga, a dos textos chatos. Faraco (2005) diz que o montante de textos apresentado aos alunos, muitas vezes, sequer estão interligados às suas experiências, são leituras dissociadas de seus interesses.

Sem mais delongas, passemos, agora, às próximas etapas.

4 Modelo metodológico aplicado

Antes de explicitarmos a aplicação do modelo metodológico, cabe breve explicação do modo como estruturamos as etapas. Inserimos, inicialmente, em cada fase, as questões a serem debatidas com os alunos e, logo após, em negrito, as motivações para as perguntas e as possíveis respostas. Ambas estão destacadas a fim de que não haja confusão na leitura dos enunciados. Na última etapa da aula, colocamos uma produção hipotética feita por alunos com o intuito de deixarmos concreto o que é esperado na construção textual. Abaixo, segue o artigo que será lido e objeto de análise.

Essas americanas são diferentes mesmo. Parecem um time masculino jogando
Os Estados Unidos já faziam 3 a 0 em cima do Chile no segundo jogo da Copa do Mundo feminina e ainda com o time reserva, quando ouvi o comentário do jornalista ao meu lado que falava com outro colega: “Essas americanas são diferentes mesmo. Parecem um time masculino jogando”.

As americanas estavam engolindo as adversárias em campo. Então basicamente o que ele quis dizer é que "jogar como um time masculino" é jogar bem. Necessariamente. Mas eu poderia nomear aqui pelo menos 10 times masculinos da Série A do Brasileiro que jogam um futebol medonho, muito abaixo desse apresentado pelos Estados Unidos na Copa feminina. Então quando é que "jogar como um homem" virou sinônimo de jogar bem? E por que as americanas não podem simplesmente estar jogando como mulheres, craques, que são? Até porque, se comparar com o futebol que os próprios colegas delas de seleção masculina dos Estados Unidos jogam, elas estão muito acima. Jogam bem melhor do que eles.

De uma coisa, não discordo do colega. O futebol apresentado pelos Estados Unidos nesse e em qualquer outro Mundial é bem diferente. Não é porque elas parecem homens jogando, mas porque elas são realmente muito boas. Muito organizadas e inteligentes taticamente, apresentam inúmeras variações ofensivas e uma segurança defensiva de dar inveja. Marcam forte, em cima, sufocando as adversárias. Ocupam o campo com maestria. Isso, meus amigos, não significa jogar como um time masculino, mas significa jogar BEM. E muito bem.

Perguntamos a Carli Lloyd, a camisa 10 dos EUA, Megan Rapinoe, outra craque do time, e a zagueira Becky Sauerbrunn o que elas achavam dessa comparação.

"Acho que nós somos um time ótimo, nós tocamos a bola, jogamos bem, temos um jogo gostoso de ser visto, estamos fazendo gols, é difícil comparar com homens, é diferente. Mas acho que nós realmente estamos elevando o nível do futebol feminino, fazendo jogos espetaculares" – Lloyd.

"Eu não sei...será que nós estamos parecendo mais rápidas do que todos os outros times? Imagino que isso era para ser um elogio, né. Nós estamos jogando em velocidade e acho que também somos um time muito físico na marcação, e o estilo que nós queremos jogar é de velocidade no campo ofensivo, transição, contra-ataque, acho que não é todo time feminino que tem essa característica, nós provavelmente somos um dos poucos que consegue fazer isso" – Rapinoe....

"Acho que nós somos um time feminino e nós jogamos um ótimo futebol. Não estamos tentando comparar com os homens de nenhuma maneira. Mas acho que nós queremos ser as melhores, queremos ser dominantes. Acho que depois desses dois jogos as pessoas puderam ver que nós podemos ser dominantes, que podemos manter a posse de bola e marcar gols bonitos" – Sauerbrunn.

A explicação

Há motivos que explicam facilmente por que as americanas apresentam tamanho sucesso no futebol entre as mulheres. Neste domingo, antes do jogo delas, passei o dia com Sissi, a veterana e ex-jogadora brasileira que desde 2002 mora nos Estados Unidos e há pelo menos 10 anos trabalha com o futebol de base entre as meninas por lá. Ela é treinadora de um dos clubes da Califórnia que tem categorias femininas a partir do sub-10. Só no time dela, há mais de 2 mil meninas registradas. São mais dezenas iguais a esse na Califórnia. Mais centenas, milhares nos outros estados e no resto do país.

Sissi contou que as meninas disputam competições o ano todo em suas regiões. Aos 10, elas ainda jogam em um campo menor, com menos jogadoras. Aos 12, começam a migrar para o campo oficial, no 11 contra 11. Sabe com quantos anos jogadoras como Marta, Cristiane, Bárbara, Tamires e outras que hoje são titulares da seleção brasileira pisaram em um campo de futebol pela primeira vez? Com 14, 15 anos. Nenhuma delas passou por categoria de base propriamente dita. Elas estrearam direto no profissional.

A primeira competição de uma categoria de base para o futebol feminino no Brasil aconteceu há apenas dois anos. Foi o Paulista Sub-17, em nível estadual. A primeira competição nacional de base vai acontecer somente neste ano, o Brasileiro sub-18 recém-criado pela CBF.

Ainda são pouquíssimos os clubes que oferecem categorias de base para meninas abaixo dos 14 anos. Em São Paulo, o Centro Olímpico, no Rio de Janeiro, o Fluminense, em Porto Alegre, o Internacional – que se conheça, são esses. Não à toa uma garota como a pequena Natália, de 10 anos de idade, precisou passar em uma peneira de meninos do Avaí para conseguir jogar bola em um clube nessa idade.

Nos Estados Unidos, as meninas disputam torneios e jogam futebol em um nível competitivo desde os 10 anos de idade. São milhares de clubes disponíveis para elas fazerem peneiras já nesta idade. Desde muito cedo, começam a ter rotina de atleta, com treinos pelo menos três vezes por semana, jogos todos os finais de semana, lidam com as frustrações das derrotas e as alegrias das vitórias construídas com o time dentro de campo. Uma vivência que faz com que elas cheguem ao profissional com um preparo absoluto. Elas chegam à seleção principal já formadas como atletas, prontas para lidar com pressão, cobranças, e com toda a estrutura necessária para apenas JOGAR FUTEBOL. Elas não precisam se preocupar com nada além disso.

Hoje, os Estados Unidos não têm o campeonato mais forte do mundo no futebol feminino, nem é para lá que as jogadoras mais novas sonham em ir no futuro – a ambição delas atualmente está muito mais voltada para disputar a Champions League ou vestir a camisa do hexacampeão europeu Lyon, do que em ir para terras americanas. Mas para as meninas, a melhor base do mundo ainda é os Estados Unidos. Ninguém trabalha tão bem a iniciação das garotas no esporte – e especialmente no futebol – quanto eles.

O resultado está aí: o time tricampeão do mundo, tetracampeão olímpico, que "parece um time masculino jogando". Talvez pareça mesmo, já que essa é a única seleção no mundo que teve uma estrutura na base tão completa quanto qualquer time de elite do futebol dos homens. Podemos, sem medo, dizer que os Estados Unidos são "o país do futebol" para meninas. Seguimos admirando e torcendo para que essa realidade das americanas não seja mais a exceção no futebol feminino e vire de vez a regra em qualquer lugar do mundo.

Essas americanas são diferentes mesmo. Parecem um time masculino jogando. Uol. 05 julh. 2019. Disponível em: <https://dibradoras.blogosfera.uol.com.br>. Acesso em: 20/01/2022

4.1 Pré-textuais

Nesta etapa, o professor precisa aguçar a curiosidade da turma a fim de que seja estimulada a ler o artigo. Para tanto, podem ser usados os seguintes comandos de forma oral:

1) Quais hipóteses podem ser levantadas sobre o título “Essas americanas são diferentes mesmo. Parecem um time masculino jogando”?

2) O que você espera encontrar nesse texto, levando em consideração as características do gênero *artigo de opinião*?

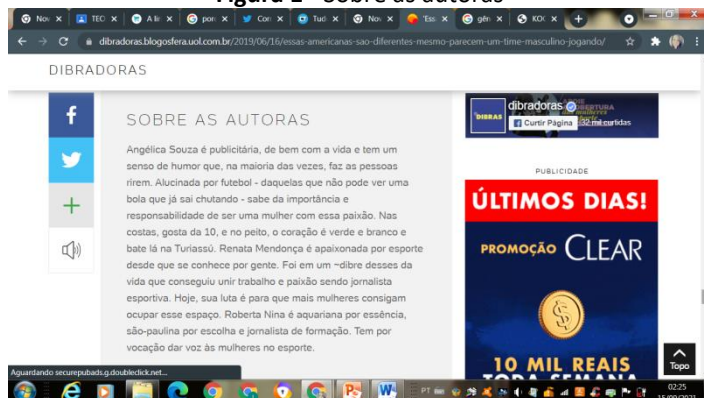
Busca-se aguçar a curiosidade, levantar hipóteses e caminhos possíveis de leitura. Espera-se que o aluno dê respostas do que ele prevê tanto no que diz respeito ao conteúdo, quanto no que diz respeito aos aspectos constitutivos do artigo. Esse comando está ligado ao conhecimento textual.

3) O que quer dizer, socialmente, a descrição “... parece um time masculino jogando?”

Estimula-se a ativação de conhecimento enciclopédico (cultural e social, por exemplo) da representação do homem e da mulher. Nesse comando, já é preciso ultrapassar o nível da superfície e entrar no nível discursivo.

4) Vejamos o meio (suporte) onde foi publicado o artigo e quem o escreveu. Ora, em posse dessas informações, diga se suas hipóteses iniciais sobre o que encontrar no artigo se confirmam.

Figura 1 - Sobre as autoras



Fonte: <https://dibradoras.blogosfera.uol.com.br>. Acesso em: 20/01/2022

A questão está relacionada ao conhecimento contextual, que, sem dúvida nenhuma, corrobora com a construção de sentido. Inicialmente, é possível que os alunos achem, pelo

título, que se trata de um texto de viés machista. Todavia, ao observarem o suporte, intitulado “Dibradoras” (termo relacionado ao futebol feminino) e informações sobre as enunciadoras, que se colocam como alucinadas e apaixonadas por futebol, já podem prever caminhos mais acertados de posicionamento – de alguém que vai combater a ideia de que “jogar bem é jogar como homem.”.

4.2 Atividades textuais

Nesta fase, é feita a leitura completa do artigo com a turma e, depois, a análise com ênfase na referência como mecanismo argumentativo. O professor pode montar um questionário com as questões apresentadas abaixo, pedir que os alunos respondam por escrito e, posteriormente, convidá-los para discutirem oralmente as respostas. Vale lembrar que, em negrito, está o que é esperado em cada questão.

1) No final do texto, isto é, no último parágrafo, a autora retoma a frase dita pelo colega jornalista “parecem um time masculino jogando” e simula, com um “talvez”, concordar com essa declaração. De que forma, porém, ela subverte o sentido veiculado por ele? Reflita com base nas argumentações apresentadas em todo o texto.

Espera-se que o aluno entenda que, enquanto o colega jornalista diz que “as americanas são diferentes. Parecem um time masculino jogando”, dando a entender que jogar distintamente é jogar como homem, a autora, por meio de argumentos, chega à conclusão de que as americanas parecem um time masculino jogando, porque elas têm o mesmo suporte, a mesma estrutura de base que os homens, ou seja, não porque são como homens. Apenas para exemplificação, expõem-se dois argumentos:

Argumento de autoridade: “Sissi contou que as meninas disputam competições o ano todo em suas regiões. Aos 10, elas ainda jogam em um campo menor, com menos jogadoras. Aos 12, começam a migrar para o campo oficial, no 11 contra 11.”

Exemplificação: “Nos Estados Unidos, as meninas disputam torneios e jogam futebol em um nível competitivo desde os 10 anos de idade. São milhares de clubes disponíveis para elas fazerem peneiras já nesta idade. Desde muito cedo, começam a ter rotina de atleta, com treinos pelo menos três vezes por semana, jogos todos os finais de semana, lidam com as frustrações das derrotas e as alegrias das vitórias construídas com o time dentro de campo.”

2) A expressão inserida no texto “10 times masculinos da Série A do Brasileiro que jogam um futebol medonho” serve a que propósito comunicativo? De que forma a escolha desse referente refuta a fala do jornalista mencionado no texto?

O objeto de discurso “10 times masculinos da Série A do Brasileiro que jogam um futebol medonho” serve para refutar a ideia (veiculada pelo jornalista) de que jogar como homem é jogar bem (releia o segundo parágrafo do texto). A escolha do número “dez” (número

significativo) e, por exemplo, da oração adjetiva “que jogam um futebol medonho” ajudam a criar a imagem de um futebol masculino que não é tão bom assim.

3) A sequência descritiva “Muito organizadas e inteligentes taticamente, apresentam inúmeras variações ofensivas e uma segurança defensiva de dar inveja. Marcam forte, em cima, sufocando as adversárias. Ocupam o campo com maestria.”, além de formar uma imagem das americanas, corrobora, também, para o encaminhamento argumentativo do texto. Explique.

Pergunta de tipologia textual, a descrição a favor da argumentação. Espera-se que o aluno compreenda que, de todas as características possíveis às americanas, a enunciadora recorre àquelas que comprovam sua tese: “Não é porque elas parecem homens jogando, mas porque elas são realmente muito boas”. Dessa forma, cria-se uma imagem positiva das jogadoras. Reveja o parágrafo de onde foi retirada a descrição:

“Não é porque elas parecem homens jogando, mas porque elas são realmente muito boas. Muito organizadas e inteligentes taticamente, apresentam inúmeras variações ofensivas e uma segurança defensiva de dar inveja. Marcam forte, em cima, sufocando as adversárias. Ocupam o campo com maestria. Isso, meus amigos, não significa jogar como um time masculino, mas significa jogar BEM. E muito bem.”

4) Observe o trecho abaixo retirado do artigo e, em seguida, responda às questões.

“Há motivos que explicam facilmente por que as americanas apresentam tamanho sucesso no futebol entre as mulheres. Neste domingo, antes do jogo delas, passei o dia com Sissi, a veterana e ex-jogadora brasileira que desde 2002 mora nos Estados Unidos e há pelo menos 10 anos trabalha com o futebol de base entre as meninas por lá (...) Sissi contou que as meninas disputam competições o ano todo em suas regiões. Aos 10, elas ainda jogam em um campo menor, com menos jogadoras.”

a) Por que o referente “Sissi” (informante cujo dizer aparece em discurso indireto) é recategorizado por meio do aposto “a veterana e a ex-jogadora brasileira que desde 2002 mora nos Estados Unidos e há pelo menos 10 anos trabalha com futebol de base entre as meninas por lá”?

b) Tendo em vista que o texto em análise é um artigo, gênero cujo objetivo é a apresentação de um ponto de vista acerca de um tema social e o convencimento do leitor, reflita como a recategorização, nesse exemplo, serve à intencionalidade da enunciadora.

Antes de inserir o referente, a autora diz que “há motivos que explicam facilmente por que as americanas apresentam tamanho sucesso no futebol entre as mulheres.” Portanto, a fim de explicar os motivos, recorre à Sissi. Esse referente é recategorizado, ou seja, lhe são acrescentadas novas propriedades, que dão credibilidade não só ao dizer da informante,

como também ao discurso da enunciativa. Ora, ser veterana e ex-jogadora brasileira, trabalhar, pelo menos, 10 anos nos EUA no futebol de base feminino é estar habilitada para falar. Dessa forma, como o gênero artigo serve para a persuasão do enunciatário, é comum aparecerem recategorizações que dizem respeito a funções, qualidades e ocupações dos informantes.

5) Leia o fragmento abaixo e responda: a repetição do pronome em negrito consiste em um problema de coesão ou, ao contrário, pode ser um mecanismo para progressão referencial? Justifique sua resposta.

"E por que **as americanas** não podem simplesmente estar jogando como mulheres, craques, que são? Até porque, se comparar com o futebol que os próprios colegas **delas** de seleção masculina dos Estados Unidos jogam, **elas** estão muito acima. Jogam bem melhor do que eles. De uma coisa, não discordo do colega. O futebol apresentado pelos Estados Unidos nesse e em qualquer outro Mundial é bem diferente. Não é porque **elas** parecem homens jogando, mas porque **elas** são realmente muito boas."

A expressão nominal "americana" é retomada por meio da repetição do pronome anafórico "elas". Tal recurso pode ser considerado um mecanismo argumentativo por meio do qual se enfatizam as mulheres, mostrando que são boas não por serem como homens jogando, mas por terem competência. Assim, a reiteração, no exemplo citado, é um mecanismo de progressão referencial e não um problema coesivo.

6) Compare a repetição do pronome "nós", encontrada no discurso direto, isto é, na fala da informante "Megan Rapinoe, outra craque do time", à reiteração do pronome "ela", vista no fragmento da questão anterior. Explique, a partir das noções de modalidade da língua (fala e escrita) e do gênero, o uso de cada uma delas.

"Eu não sei...será que **nós** estamos parecendo mais rápidas do que todos os outros times? Imagino que isso era para ser um elogio, né. **Nós** estamos jogando em velocidade e acho que também somos um time muito físico na marcação, e o estilo que **nós** queremos jogar é de velocidade no campo ofensivo, transição, contra-ataque, acho que não é todo time feminino que tem essa característica, **nós** provavelmente somos um dos poucos que consegue fazer isso" – Rapinoe..."

É importante mostrar ao aluno que o uso repetitivo da forma "nós", muitas vezes associado a problemas de coesão, pode ser explicado pelo fato de o fragmento ser uma citação direta, ou seja, foi retirado de uma entrevista cuja modalidade é oral. Logo, não se deve falar, nesse contexto, que há erros, mas que os mecanismos coesivos estão em consonância com a modalidade discursiva – que, também, varia conforme o gênero.

7) Existem formas que encapsulam ou sumarizam todo um bloco antecedente do texto. Com base nessa afirmação, retire do texto um elemento nominal que cumpra esse papel e indique de que maneira a escolha revela o posicionamento do enunciatador.

Exemplo: “Desde muito cedo, começam a ter rotina de atleta, com treinos pelo menos três vezes por semana, jogos todos os finais de semana, lidam com as frustrações das derrotas e as alegrias das vitórias construídas com o time dentro de campo. Uma vivência que faz com que elas cheguem ao profissional com um preparo absoluto...”

O elemento nominal "vivência" sumariza partes antecedentes do texto. É preciso que o aluno entenda o fato de o termo evidenciar mais uma vez a opinião da enunciadora sobre o mérito das mulheres pelo profissionalismo advindo de rotina pesada e de experiência construída pelas profissionais que são.

4.3 Pós-textuais

O professor pode relacionar o texto da autora (ou algum aspecto dele, como o título) a outras produções, desde que haja alguma ligação entre os conteúdos. Este meme, retirado da plataforma *Memedroid*¹, é uma boa sugestão. A seguir, é preciso auxiliar os alunos a buscarem o que há em comum com o texto anterior e quais argumentos da autora ajudam a refutar o discurso veiculado no meme, por exemplo.

Figura 2 - Meme



Disponível em: <https://pt.memedroid.com/memes/tag/futebol+feminino>. Acesso em: 20/09/2021

Seria interessante, logo após, sugerir um pequeno trabalho de produção textual vinculado à intertextualidade. A ideia seria aproveitar o meme (ou a fala do jornalista citada pela autora, por exemplo), alterar e subvertê-lo, dando uma nova orientação argumentativa.

Vejamos alguns exemplos de possíveis produções:

¹ *Memedroid* é uma plataforma digital na qual são compartilhados memes. Os usuários podem avaliar, positiva ou negativamente, cada postagem e comentá-las, tal como ocorre na plataforma *Facebook*.

(1)

Figura 3 - Subversão do meme 1



Fonte: Elaboração própria

(2)

Figura 4 - Subversão do meme 2



Fonte: Elaboração própria

(3)

“Essas americanas são diferentes mesmo. Parecem mulheres jogando!”

Fonte: Elaboração própria

Importa observar aqui que cada objeto de discurso criado pelo aluno, além de nascer em uma relação dialógica, possui um direcionamento argumentativo. No segundo exemplo, “do merdádroid” indica um neologismo construído irônica e negativamente em resposta aos ataques preconceituosos postados irrestritamente na plataforma.

Por fim, sugerimos expor as criações dos alunos no mural da escola, junto aos textos originais, como meio de tornar público o trabalho feito pela turma. Com isso, almejamos duas metas: a construção do sentimento de autoria no corpo discente e a reflexão crítica de toda escola acerca dos discursos que inferiorizam a figura da mulher. Dialogando com nossa primeira finalidade, Geraldini (2015) afirma que “produzir um texto é estabelecer uma comunicação escrita, e essa demanda leitores. Não se pode produzir textos para ninguém” (2015, p. 390).

Nesse sentido, é importante deixar definido com os alunos esse pequeno projeto comunicativo, indicando os interlocutores e o objetivo da produção textual, que é o de chamar a atenção dos leitores para agirem com criticidade diante de discursos machistas.

5 Considerações finais

No início do artigo, explicamos que o objetivo deste trabalho seria a elaboração de uma proposta didática voltada para a leitura e compreensão textual com base numa abordagem reflexiva. Reforçamos que não pretendemos desmerecer em nenhum momento e, muito menos, anular a eficácia das Sequências Didáticas, apenas viabilizar um plano didático a mais ao qual o professor pode recorrer, tendo em vista seu tempo e objetivo de ensino. Intencionamos também demonstrar como se dá a aplicação dos conceitos teóricos sobre leitura e reflexão textual, bem como colocar em prática o caminho metodológico exposto pelas autoras Teixeira, Santos e Riche (2015).

Todo esforço foi engendrado com vistas a tornar manifesto o “Como ensinar”. Almejamos que o modelo de aula sirva ao professor como um ponto de partida para suas escolhas e análises. A partir da leitura deste artigo, esperamos também que sejam vislumbrados meios de o educador desenvolver com seus alunos a leitura de forma crítica e contextualizada, e que seja erigida uma ponte entre os conceitos aprendidos ao longo da formação acadêmica e a prática docente – é o que temos feito.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

Essas americanas são diferentes mesmo. Parecem um time masculino jogando. Uol. 05 jul. 2019. Disponível em: <https://dibradoras.blogosfera.uol.com.br/2019/06/16/essas-americanas-sao-diferentes-mesmo-parecem-um-time-masculino-jogando/?cmpid=copiaecola>. Acesso em 20/01/2022.

FARACO, Carlos Alberto. **As sete pragas do ensino de português**. In: GERALDI, João Wanderley (org.) *O texto na sala de aula: leitura e produção*. 2 ed. São Paulo: Ed. Ática, 1984, p. 17 - 24.

GERALDI, João Wanderlei. **O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular**. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em 20/01/2022.

KOCH, Vanilda Salton; BOFF, Odete Maria Benetti; MARINELLO, Adriane Fogali. **Leitura e produção textual: gênero textuais do argumentar e expor**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever. Estratégias de produção textual**. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Editora Contexto, 2008.

Meme: Disponível em: <https://pt.memedroid.com/memes/tag/futebol+feminino>. Acesso em: 10/01/2022.

SANTOS, Leonor Werneck. ReVEL na Escola: Referenciação. **ReVEL**, vol. 13, n. 25, p. 1-8, 2015. Disponível em: www.revel.inf.br. Acesso em 20/01/2022.

SANTOS, Leonor; RICHE, Rocha; TEIXEIRA, Cláudia. **Análise e produção de Textos**. São Paulo: Contexto, 2015.

SChNAiDErMAN, B. Bakhtin 40 graus (uma experiência brasileira). in: BrAiT, B. (Org.). **Bakhtin: Dialogismo e construção do sentido**. 2. ed. Campinas: Editora da unicamp, 2005.

RIBEIRO, P. F. N.. **Texto em questão: conceitos e aplicações**. In: Ivo da Costa do Rosário; Monclar Guimarães Lopes. (Org.). **Fundamentos e métodos para o ensino de Língua Portuguesa**. 1ed. Porto Velho: Editora da Universidade Federal de Rondônia, 2020, v. 1, p. 63-86.

ROSÁRIO, Ivo da Costa; LOPES, Monclar Guimarães. **Fundamentos e métodos para o ensino de Língua Portuguesa**. Rondônia: Eudfro, 2020.

O gênero meme em sala de aula

The genre meme in classroom

Renan Marques Isse

Doutor em Teoria da Literatura e Literatura Comparada pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
Docente Substituto do Departamento de Letras Neolatinas (ILE-LNEO) e da Secretaria Municipal de Educação (SME-RJ)

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5707-7493>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6587308261177001>

E-mail: renanisse18@gmail.com

Resumo

O presente artigo visa apresentar considerações importantes sobre o trabalho com o gênero *meme* em sala de aula, principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento de práticas de leitura. Nesse contexto, discutiremos o conceito de gêneros textuais, baseando-nos, sobretudo, em Bakhtin (1997) e Marcuschi (2010) e apontaremos a sua relevância como objeto central do ensino de língua materna, além de indicar os benefícios de uma proposta de trabalho que os privilegie. Em seguida, demonstraremos teoricamente como o meme pode contribuir para o desenvolvimento da competência leitora dos estudantes, a partir do viés colaborativo entre leitor e autor, conforme defendem Aguiar (2006) e Cosson (2014) para ilustrar o processo ativo de que trata a leitura. A partir de uma leitura e discussão teórica, verificaremos como o meme pode ser considerado um gênero pertinente para o trabalho com a língua portuguesa em sala de aula, valorizando questões de leitura e gramática em uma forma mais relacionada ao ensino produtivo da língua.

Palavras-chave: Gêneros textuais. Meme. Prática de leitura. Ensino de língua portuguesa. Ensino produtivo.

Abstract

The following article intends to present important considerations regards working with the genre meme in classroom, especially when it comes to developing reading practices. In this context, we discuss the context of textual genre, according to Bakhtin (1997) and Marcuschi (2010), point out its relevance as central object of mother language teaching, as well as indicate the benefits of a work proposal that benefits them. As it follows, we demonstrate theoretically how a meme can contribute to the development of students' reading competence, based upon the collaborative aspect between reader and author, proposed by Aguiar (2006) and Cosson (2014), in order to illustrate the active process which reading is all about. From both theoretical reading and discussion, we will verify how meme can be considered a proper text genre to work with Portuguese language in classroom, highlighting reading and grammar in a productive-teaching perspective.

Key-words: Textual genres; Meme; Reading practice; Portuguese teaching; Productive teaching.

Data de submissão: 26/03/2023 | Data de aprovação: 12/06/2023

1 Introdução

Segundo as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), documento de caráter normativo elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), o ensino de língua portuguesa no Brasil precisou ser reformulado, pois não contemplava, anteriormente, a pluralidade de registros e de variantes do idioma oficial do país.

O ensino de língua portuguesa era baseado em uma série de atividades propostas em sala de aula, cuja finalidade apontava para o conhecimento e a memorização de estruturas metalinguísticas, ou seja, priorizava-se que o aluno compreendesse a diferença entre um complemento nominal e um adjunto adnominal, por exemplo. Dessa forma, ensinar língua

portuguesa nas escolas era um sinônimo de ensinar a gramática prescritiva, e, conseqüentemente, reforçar o preconceito linguístico através da imposição das estruturas da norma culta, ao passo que as variantes linguísticas diversas eram desprezadas.

Quando os documentos oficiais refletiram acerca desse fato, estabeleceu-se a normatização oficial de que a língua materna fosse ensinada através de textos, de modo que os conceitos gramaticais viessem amarrados a um referencial de uso concreto e plenamente contextualizado. Nesse sentido, os gêneros textuais tornaram-se o centro das aulas de língua, devido às características que serão mais bem exploradas ao longo dessa investigação.

Dessa forma, o presente estudo visa à demonstração de como a abordagem pedagógica para o ensino de línguas, sobretudo a portuguesa, tende a beneficiar-se e a desenvolver-se de forma abrangente quando se escolhe o gênero *meme* objeto de ensino. Optar por essa metodologia de trabalho alcançará os requisitos que vão ao encontro do posicionamento vigente da Base Nacional Comum Curricular e dos teóricos doravante apresentados.

2 Os gêneros textuais

O ensino de linguagens, de acordo com a BNCC (BRASIL, 2018), não é mais um objeto singular, único, e sim plural. Em outras palavras, não se estuda apenas a língua portuguesa padrão, a norma culta da gramática descritiva, mas abre-se um campo que permite a análise das mais diversas variantes, sejam elas diatópicas, diastráticas, diafásicas e diacrônicas. Nesse sentido, o objeto de estudo pluralizado requer uma manifestação concreta que lhe assegure a existência e comprove-a. É necessário, portanto, centrar o ensino de língua(s) no trabalho com os gêneros textuais.

O filósofo da linguagem Mikhail Bakhtin (1997) defende que a relação linguagem-vida é uma via de mão dupla: a linguagem atua na vida e, conseqüentemente, a vida atua na linguagem. Em outras palavras, o autor russo traça uma linha em que ambas, linguagem e vida, são agentes que se automodificam. Defender a colocação bakhtiniana significa reforçar que o desenvolvimento e a evolução da língua acontecem tomando como ponto de partida as inúmeras relações discursivas e enunciativas propostas pelos seus falantes.

Sabe-se que toda comunicação se dá através de enunciados. Tais enunciados, sejam eles escritos sejam orais, precisam ser veiculados em um suporte que lhes confira a noção de concretude que um objeto de estudo necessita para, sobre ele, se debruçar. Chamamos esse suporte de gênero textual. Os gêneros textuais, portanto, são entidades sociodiscursivas que permitem a manifestação de uma mensagem e a concretizam em um dado suporte textual.

Conforme defende Marcuschi (2010, p. 19),

[...] os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas [...]

Nesse sentido, ressaltamos duas características imprescindíveis presentes na fala de Marcuschi (2003): dinâmicos e maleáveis. A dinamicidade dos gêneros textuais se dá porque eles se permitem sofrer modificações, ao passo que a maleabilidade diz respeito a uma informação pertinente, segundo Bakhtin (1997): os gêneros textuais, em sua maioria, não apresentam uma estrutura rígida e fixa.

Apresentarem-se de modo mais ou menos flexível nas diversas situações sociodiscursivas em que se fazem presentes concede aos gêneros textuais uma certa liberdade de transitarem em todos os registros, modalidades e níveis de comunicação. Em outras palavras, é possível ver o mesmo gênero transportando uma variação mais ou menos formal da língua, pois a flexibilidade discursiva que possuem lhes permite atuar em mais de uma frente linguística.

Para caracterizar um gênero textual, adotaremos a leitura de Bakhtin (1997) e Oliveira (2012), segundo a qual devem ser analisadas três instâncias: o estilo, a construção e o conteúdo temático. Ao estilo recaem as impressões feitas sobre a escolha vocabular, organização sintática dos períodos e demais questões de caráter pertinente ao gênero escolhido. O conteúdo temático trata da intenção comunicativa de tal gênero, enquanto a construção diz respeito à combinação de estruturas estilísticas e conteudísticas que guiarão a redação do gênero.

A liberdade que os gêneros textuais têm para abordar diversos níveis e registros linguísticos reforça o caráter interativo e plural que justifica a sua escolha como objeto de estudo central das aulas de língua portuguesa. Ao trazer para sala de aula uma norma que não é a padrão da língua, o professor e a sua proposta didática validam aquele nível discursivo que, caso o aluno não empregue, certamente conhece pessoas próximas que o fazem. Tal abordagem inclusiva contribui com uma minimização do preconceito linguístico e validação dos diversos modos de falar, das diversas variações linguísticas adotadas no vasto território nacional.

Além dessa proposta, centrar o ensino de língua materna nos gêneros textuais permite que os alunos visualizem a metalinguagem que aprendem de uma forma concreta, situada em textos e discursos de circulação corrente e originais, ou seja, o estudo da língua não é mais pautado nos materiais didáticos, cujos textos muitas vezes vêm recortados, condensados e modificados pelo organizador do livro-guia de trabalho em sala¹.

Chamamos à atenção para o fato de que, apesar de a nossa proposta defender, também, a valorização ao ensino das variantes menos prestigiadas da língua, reforçamos o posicionamento de que a norma culta não pode ser deixada de lado. Entendemos que muitas vezes a escola pode ser a única forma de o aluno entrar em contato com essa norma em específico, e certas situações requerem o seu pleno conhecimento. Dominar a norma culta atribui prestígio ao falante em determinadas ocasiões e não apresentá-la aos alunos pode significar tirar oportunidades de ingresso desses estudantes em contextos que demandam o conhecimento da norma culta da língua portuguesa. Vale lembrar que o objetivo de se ensinar língua materna nas escolas diz respeito a desenvolver a competência comunicativa dos

¹ Cf. SOARES, 2003. *A escolarização da literatura infantil e juvenil*

estudantes, de modo que eles sejam capazes de, autonomamente, transitarem entre os diversos níveis e normas impostos pelas situações comunicativas, usando a linguagem de forma adequada (GERALDI 1999; TRAVAGLIA, 2009; SANTOS, RICHE, TEIXEIRA, 2012).

Nesse mar de complicações de caráter linguístico, o trabalho com os gêneros textuais emerge e simplifica a tarefa de como ensinar português. Usá-los como estrutura adequada para o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e análise linguística (GERALDI, 2011) permite a ampliação do trabalho e uma ancoragem a um determinado contexto histórico-social. Segundo Marcuschi (2010, p. 19) trabalhar com gêneros textuais é trabalhar com

[...] fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. São entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. [...]

Apontamos outra característica fundamental dos gêneros textuais: o vínculo com a sociedade. Nesse contexto, ressaltamos que o uso social da linguagem reitera a presença mais ou menos frequente de certas situações comunicativas. O gênero bilhete, por exemplo, por muito tempo teve como suporte privilegiado um bloco de notas e era escrito a lápis ou à caneta. Devido à circulação de outros meios de suporte textual, hoje em dia a mensagem que antes era veiculada no bilhete pode ser transmitida de forma oral, por uma mensagem de áudio via celular, ou ainda de forma digitada eletronicamente, via aplicativos de mensagens.

Tomando o exemplo acima, podemos, ainda, justificar as inúmeras atualizações que os gêneros sofrem, o que torna uma tarefa assaz difícil formular um manual operativo listando todos os gêneros textuais. Além do bilhete, que foi atualizado com o advento da tecnologia, destino similar teve o gênero carta, cuja circulação nos dias atuais acontece mais na forma de outro gênero textual: o *e-mail*.

Nesses casos de atualização de gêneros, é importante mencionar que, além das modificações de caráter linguístico, que não fazem parte do foco desta investigação, outra mudança acontece no que diz respeito ao suporte que lhes permite a manifestação. Carta e bilhete são dois gêneros cujo suporte privilegiado era o papel, em que os emissores escreviam um texto para prontamente enviar aos destinatários. A dinâmica da comunicação emissor-destinatário se mantém nos gêneros textuais eletrônicos; o suporte, no entanto, agora é digital.

Há também casos de gêneros nascidos e desenvolvidos no suporte digital. A interação social *on-line* conseguiu integrar a população de modo tão abrangente que basta ter acesso à internet para receber diversos conteúdos produzidos especificamente para esse meio. Nesse contexto, conteúdos produzidos com fins de divertimento foram apropriados e escolarizados, assumindo uma proposta didática. É o caso do *meme* que será abordado no decorrer do estudo.

3 O meme e as práticas de leitura: objetivando o ensino produtivo

De criação e circulação majoritariamente *on-line*, os memes são representação incontestável de que novos gêneros textuais nascem e morrem todos os dias; o que lhes garante uma vida mais ou menos longa no tempo é a circulação e a intenção comunicativa que possuem. Em 1976 surge o termo meme, a partir de *O gene egoísta*, livro escrito e publicado por Richard Dawkins. O autor aponta o meme como o contraponto social do gene, ou seja, enquanto este representa biológica, natural e organicamente o ser humano, o meme atua paralelamente no campo social e cultural (PASSOS, 2012).

Além disso, o termo também possui raízes com o conceito literário de mimese. Passos (2012, p. 8) explica:

Além disso, é relevante também recuperar que a nominalização “meme” se baseia na pressuposição aristotélica ou platônica da representação imitativa a que se supõe no tratado da Poética. Aristóteles, inicialmente, defende que a arte tem uma função puramente mimética, ou seja, imitativa da realidade humana. [...]

O conceito de mimese manifesta expressamente a proximidade entre a cultura contemporânea e o meme, visto que este é um subproduto daquela. Esse gênero textual, portanto, representa de forma mimética algo que o seu criador julga válido de ser representado atualmente, como uma crítica, uma releitura ou até mesmo uma retomada do objeto apontado nele. Nesse sentido, reiteramos a função sociodiscursiva dos gêneros textuais e justificamos elencar o meme como um deles: a relação mantida entre o gênero textual e a realidade do falante é igualmente forte e próxima.

Considerando o que dizem Berger e Anecleto (2019), basta um simples passeio nos bosques das redes sociais que seremos expostos a uma quantidade imensurável de memes. A presença e a difusão majoritariamente *online* facilitam a que eles atinjam cada vez mais leitores e usuários de redes sociais. No que diz respeito à temática, a maioria dos memes se apresenta como uma paródia de uma determinada situação. Berger e Anecleto (2019, p. 331-332) explicam:

Tratam-se [sic] de imitações com imagens irônicas de cenas de novelas ou de personagens famosos, trechos de filmes, fatos do cenário político ou qualquer outro fato que repercute nas mídias digitais ou não, como propagandas televisivas, entrevistas de rádio, por exemplo. Essa imitação pode apelar para ridicularização, caricatura, exagero ou críticas severas a questões de cunho social, histórico e cultural.

O meme se assemelha muito aos gêneros cartum ou charge, no que diz respeito à sua constituição estrutural, formada por uma sequência de imagem e texto. A sua força expressiva recai no contexto e nas situações extralinguísticas que determinam a sua ancoragem. Uma questão que aproxima o meme à charge e o distancia do cartum é a efemeridade da mensagem. Trata-se de um gênero ainda mais ligado à realidade cultural, social, política, econômica do usuário, portanto, a noção temporal é ainda mais forte, devido à menor dimensão e abrangência do suporte textual.

Ressalte-se, no entanto, que frequentemente o meme se apresenta como um texto não verbal, isto é, vem indicado apenas com o uso de imagens, o que indica que o suporte escrito não seja de fato uma condição *sine qua non* para o seu funcionamento.

Além disso, a contextualização do meme é algo tão imprescindível que um determinado grupo de usuários pode não compreender amplamente a expressividade de um meme que não lhes pertença. Nesse sentido, os interesses particulares dos estudantes, as suas bagagens culturais e os conhecimentos linguísticos e extralinguísticos desempenharão um papel-chave para a compreensão da informação presente no gênero textual apresentado.

A força do texto não verbal é o que predispõe a circulação em massa do meme, afinal é a imagem que dialogará com o repertório cultural coletivo do leitor, seus conhecimentos prévios e sua visão de mundo. Nesse sentido, ressaltamos que o uso da linguagem verbal deve ser adaptado de modo que funcione como um instrumento vinculado à imagem escolhida e à intenção comunicativa do criador do meme.

Considerando que o meme é um gênero de poucas (ou nenhuma) palavras, a sua compreensão geral se deve ao entendimento do contexto que o rodeia. Tendo em vista que se trata de um gênero cujo suporte privilegiado é o ambiente *on-line*, naturalmente trazê-lo para sala de aula configura uma proposta de escolarização do texto. Quando Soares (2006) defende que a escola se apropria da literatura infantil para torná-la um objeto de estudo, e, portanto, um instrumento didático, tomamos a liberdade, para fins argumentativos, de sugerir, seguindo o mesmo propósito e a mesma metodologia, a escolarização do meme.

Propomos, portanto, que trabalhar com o meme fora de seu suporte privilegiado e sem as relações de sentido que se configuram no ambiente onde ele melhor se desenvolve plenamente requer um projeto de escolarização, no sentido de que a escola deve trabalhar, pedagógica e didaticamente, o gênero em questão, de modo a transformá-lo num instrumento cuja funcionalidade deve se propor a atender aos objetivos da escola.

Dessa forma, Soares (2006, p. 21, grifos da autora) defende que

[...] é a esse *inevitável* processo – ordenação de tarefas e ações, procedimentos formalizados de ensino, tratamento peculiar dos saberes pela seleção, e consequente exclusão, de conteúdos, pela ordenação e sequenciação desses conteúdos, pelo modo de ensinar e de fazer aprender esses conteúdos – é a esse processo que se chama *escolarização*, processo *inevitável*, porque é da essência mesma da escola, é o processo que a institui e que a constitui.

A inevitabilidade do processo a que tanto Soares (2006) alude diz respeito ao fato de tal prática não representar qualquer estigma ou conotação negativa, uma vez que se trata do comportamento natural da escola, enquanto instituição de ensino que se apropria de certos recursos para usá-los como instrumentos pedagógicos. A análise crítica deve recair apenas nas formas inadequadas de escolarização e não no processo *per se* (ISSE, 2022).

Consideramos que uma proposta adequada para transformar o gênero meme em objeto escolarizado deve contemplar alguns aspectos inerentes ao conceito-chave de gênero textual: sua capacidade sociodiscursiva. Nesse sentido, etapas preliminares de discussão de memes como objeto de estudo devem enfatizar a importância do contexto para uma total

compreensão sua. Dessa forma, pode-se compreender a sua intencionalidade, isto é, a partir do seu contexto de produção, é possível analisá-lo e indicar a sua função discursiva, seja ela de apresentar uma crítica, seja de servir como mero instrumento humorístico, entre outras.

Seguindo esse viés, consideramos que o meme, após uma escolarização adequada, pode ser trabalhado na aula de língua portuguesa, com intenção de valorizar o conhecimento de mundo e as experiências e leituras prévias que o aluno possa ter. Nesse sentido, reforçamos a importância das práticas de leitura como estratégia utilizada para reiterar a escolarização do gênero, uma vez que a interatividade delas vai de encontro à proposta de que a leitura é um processo interativo que requer um comportamento ativo do leitor.

Angela Kleiman (1989), no final da década de 1980, já defendia que a leitura é uma prática interativa e dialógica. Para compreender o significado de um texto, o leitor deve articular diversos níveis de conhecimento que já possui. Conhecer o código, isto é, dominar a língua em que o texto vem apresentado, demonstra o conhecimento linguístico, fundamental para o reconhecimento e a decodificação das sequências textuais. Saber reconhecer o gênero que serve de suporte àquela mensagem designa o conhecimento textual, cuja importância norteia a compreensão de elementos estruturais e, em colaboração com o conhecimento linguístico, auxilia a identificar quais são o tipo e a norma de linguagem utilizados.

No que diz respeito ao conhecimento de mundo, também chamado extralinguístico, temos aqui aquele que é mais vital ao trabalho com o meme. Uma vez que o gênero pode, ou não, vir verbalizado, compreender o contexto de uso da imagem que se apresenta ao leitor é essencial para o pleno entendimento do texto. Nesse sentido, reforça-se a importância de que o leitor tenha uma grande bagagem cultural, formada de suas experiências pessoais, leituras prévias e demais conhecimentos que se situam fora do texto em questão.

Ao conseguir articular todos esses níveis, Kleiman (1989, p. 13) demonstra que a leitura é de fato um processo interativo; em suas palavras, “[...] pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor, não haverá compreensão”.

Explica-se: ao considerar as experiências extratextuais, o leitor deve ser capaz de situar o meme em um determinado contexto social, histórico e comunicativo. Dessa forma, ele consegue compreender a partir de qual momento e com qual intenção surgiu aquela manifestação textual específica.

Elemento constitutivo fundamental do gênero, a imagem possui um importante nível de expressividade. Tendo em vista que o meme se reproduz com maior facilidade no meio digital e é apropriado por diversos usuários que podem modificá-lo a bel-prazer, o uso recorrente daquela imagem já é um gatilho mental para a divulgação em massa e a popularização do gênero.

A articulação entre imagem e texto – se vier presente – demonstra que o meme é um gênero multimodal, isto é, uma manifestação textual que opera a partir da interação entre os diferentes marcadores semióticos. Todos os elementos textuais e imagéticos se dirigem a uma finalidade argumentativa única, compondo as peças de um jogo.

A mesma metáfora apresenta Aguiar (2006), quando compara a leitura a um jogo. Nesse sentido, o leitor deve unir as peças seguindo as regras dadas pelo autor, de modo a

construir um todo significativo e coerente ao final da leitura. O mesmo posicionamento se dá ao caráter multissemiótico dos memes: ao analisar o texto, a imagem e o contexto e dispô-los todos em perspectiva, o leitor é capaz de ressignificar a informação que lhe foi dada e até mesmo articulá-la com as suas leituras, vivências e experiências prévias.

Sabe-se que a leitura é uma atividade colaborativa: leitor e autor dialogam, a partir do texto que este entrega e dos conhecimentos prévios que aquele já possui. Nesse sentido, reforçamos que os textos não falam por si sós: a colaboração que o leitor empenha diz respeito às estratégias de leitura e de interpretação que ele usará para criar um diálogo entre si e o autor. Apesar de se tratar de um processo que, na maioria das vezes, é individual, ler é um ato solidário, uma vez que a consequência dessa ação é a criação de significados a partir da junção de dois pontos de vista (COSSON, 2014).

Reiteramos, finalmente, que

Ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço. (COSSON, 2014, p. 27)

E ao encontro de tal visão, demonstra-se aquilo que o próprio Cosson (2014) apresenta, como justificativa das atividades de interpretação: a compreensão feita pelo leitor individual se fará coletiva no momento em que ele abrir sua leitura e a expuser à sociedade, seja recomendando tal leitura, o que geralmente acontece com a leitura de um livro, seja como atividade didático-pedagógica, em sala de aula. Conforme o autor defende, as propostas de interpretação têm como intenção primeira a externalização da leitura, independentemente do registro utilizado (oral ou escrito) e do suporte físico (gênero textual).

As peças do jogo e as regras de montagem, que o autor oferece ao leitor, são a base desse jogo duplo. Ao tomar posse do que o autor entrega, o leitor é livre para aceitá-lo, refutá-lo, complementá-lo ou, até mesmo, descartá-lo. A escolha a ser tomada, portanto, dependerá dos percursos individuais que formaram a jornada daquele sujeito enquanto leitor e, sobretudo, do comportamento mais ou menos ativo que ele desempenhará frente ao texto que lhe foi entregue.

Conforme Geraldi (2011) apresenta, a aula de língua portuguesa deve atender a três propósitos básicos para o seu pleno funcionamento. Os três pilares em que ela deve centrar-se são o desenvolvimento de práticas de leitura, a análise linguística e a produção textual. O autor considera que o uso dos gêneros textuais é indispensável para tal proposta, uma vez que o instrumento consegue propor reflexões substanciais no que diz respeito à visão de língua a ser apresentada, desenvolve práticas e estratégias de leitura com a participação ativa do estudante e, sobretudo, permite que eles possam produzir seus próprios textos, a partir da análise aprofundada dos gêneros apresentados.

É no ponto de encontro entre todos esses níveis linguísticos dentro da mesma aula de línguas que concebemos a ideia de ensino produtivo. Ainda na esteira da definição desse conceito, Isse (2022, p. 47) aponta que trabalhar com os gêneros textuais é a base para o

sucesso do ensino produtivo, visto que essa prática pedagógica visa “[...] fornecer ao aluno subsídios para que ele próprio construa o seu discurso, tomando por base o viés plural da língua”.

Por muito tempo vigorou uma perspectiva de ensino de gramática que se limitava à função categorizadora das palavras em classes gramaticais e funções sintáticas. A língua portuguesa, portanto, era apresentada aos alunos descontextualizadamente, o que causava desinteresse e afastamento deles frente ao objeto de estudo – e, como consequência, levava a altos índices de evasão e fracasso escolar. Nesse sentido, convergem as pesquisas de Dutra *et al* (1999), Geraldi (1999), Soares (2002) e Tedesco (2012). Segundo os referidos autores, o fracasso escolar é um elemento que se apoia no baixo desempenho linguístico dos estudantes, uma vez que a metodologia de trabalho com a gramática parte do abstrato, ou seja, sem a presença de um texto que demonstre, de forma contextualizada, qual a função de cada termo ali presente.

O ensino produtivo, baseado nos três pilares de ensino de língua portuguesa, intenciona levar o ensino de língua a outro patamar, em que o estudante, a partir da prática e das estratégias de leitura, consiga inferir a função de determinado recurso linguístico no texto, analisar como tal recurso indica certas nuances expressivas de comunicação e estilo, verificar a coexistência de diversas normas linguísticas e, ao final do trabalho, conseguir elaborar seu próprio enunciado concreto, dentro do gênero textual escolhido para centralizar aquela aula ou unidade didática.

4 Considerações finais

Enquanto professores, devemos ter um olhar atento e sensível às práticas discursivas que nos rodeiam. A proposta dos documentos normativos de adotar o gênero textual enquanto elemento privilegiado do ensino de língua materna, de fato, valoriza bastante a ideia de que toda manifestação, seja ela oral, seja escrita, virá indicada em um suporte textual específico, que melhor lhe permitirá desenvolver-se.

Considerando que os gêneros textuais se apresentam ancorados a uma dada realidade histórico-social, o professor de língua materna deve estar atento a eles e ser capaz de usá-los enquanto legitimadores discursivos. Adotá-los em sua prática pedagógica, portanto, tem o objetivo de desenvolver as capacidades de leitura do corpo discente, de realizar análise linguística, a partir de um olhar atento a certas estruturas que se fazem mais presentes em um dado gênero, e de desenvolver também a capacidade escrita, ao pedir que o aluno seja capaz de transmitir uma mensagem seguindo os moldes daquele gênero específico.

Nesse aspecto, uma metodologia de trabalho voltada aos gêneros textuais contempla as três habilidades que devem ser desenvolvidas no ensino de língua portuguesa, segundo Geraldi (2011). Dessa forma, ressignifica-se a prática pedagógica, uma vez que atuando dessa forma, o aluno será capaz de superar a artificialidade da linguagem de sala de aula e, principalmente, dominar efetivamente a língua nas modalidades escrita e oral.

Aceitar o meme como instrumento pedagógico de sala de aula permite ainda demonstrar que a maior ou menor circulação de um determinado gênero textual se deve, sobretudo, à aceitabilidade social, isto é, ao modo como os falantes se apropriam e fazem-no circular. Além disso, demonstra que a noção de norma linguística é um indicativo situacional, ou seja, a sua escolha depende de certos contextos e domínios discursivos, que privilegiam uma a outras.

Encerramos essa discussão elementar retomando as características fundamentais dos gêneros. São entidades sociodiscursivas, maleáveis e flexíveis, pois não apresentam uma estrutura formal definida; dinâmicas, porque transitam pelos mais variados níveis de linguagem, além de poderem transformar-se, evoluir ou incorporar elementos de outros gêneros. Dessa forma, compreendemos a relação intrínseca entre os gêneros textuais e as possibilidades de demonstrar a manifestação real da língua e, portanto, defendemos a sua importância como elemento central para o ensino de língua portuguesa.

Referências

AGUIAR, Vera. **Leitura literária e escola**. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani. (Orgs) *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p.235-255.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BERGER, Isnalda, ANECLETO, Úrsula Cunha. Memes de *Internet* nas aulas de língua portuguesa: ampliando os estudos dos gêneros discursivos na sala de aula. **Periferia**. Rio de Janeiro, v.11, n.2, maio/ago 2019. p.317-343, 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/36343>. Acesso em: 17 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 17 maio 2023.

COSSON, Rildo. **O letramento literário: teoria e prática**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2014.

DUTRA, Vânia; FERNANDES, Magda; SIMÕES, Darcília; ABREU, Maria Teresa. A gramática e a compreensão de textos. In: LEFFA, Vilson; PEREIRA, Aracy (org.). **O ensino da leitura e produção textual: Alternativas de reprodução**. Pelotas: Educat, 1999, p. 145-163.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1999.

GERALDI, João Wanderley. **Prática da leitura na escola**. 3.ed. São Paulo: Ática, 2011.

ISSE, Renan Marques. O ensino produtivo para a formação de falantes proficientes. **Revista Italiano UERJ**. Rio de Janeiro, v.13, n.1. p.32-52, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaitalianouerj/article/view/70720>. Acesso em 17 maio 2023.

KLEIMAN, Angela. **O conhecimento prévio na leitura**. In: KLEIMAN, Angela. Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 1989. p.13-27.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais**: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva. MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs). Gêneros textuais e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p. 19-38.

OLIVEIRA, Helênio Fonseca de. Contribuição ao estudo dos gêneros textuais: o anúncio classificado gratuito. **Rev. Humanidades**, Fortaleza. v.27, n.2, p. 249-269, jul/dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.unifor.br/rh/article/view/4628> . Acesso em: 03 maio 2021.

PASSOS, Marcus Vinícius Ferreira. O gênero “meme” em propostas de produção de textos: implicações discursivas e multimodais. **Anais do SIELP**. v.2, n.1. Uberlândia: EDUFU, 2012. Disponível em: http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/07/volume_2_artigo_204.pdf acesso em: 05 maio 2021.

SANTOS, Leonor Werneck; RICHE, Rosa Cuba; TEIXEIRA, Claudia Souza. **Análise e produção de textos**. São Paulo: Contexto, 2012.

SOARES, Magda. **A escolarização da literatura infantil e juvenil**. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani. (Orgs) A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p.19-48.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 17 ed. São Paulo: Ática, 2002. TEDESCO, Maria Teresa. Competências e habilidades para a leitura na perspectiva do(s) letramento(s). In: SIMÕES, Darcilia (org.). **Língua portuguesa e ensino**: Reflexões e Propostas Sobre a Prática Pedagógica. São Paulo: Factash EditorA, 2012. p. 231-245.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

Nós, Quaresma e Troia: um relato de experiência pedagógica

Quaresma, Troy, knots and us: report on a pedagogical experience

Luciano Carvalho do Nascimento

Doutor em Literaturas (UFSC), mestre em Letras Vernáculas – Língua Portuguesa (UFRJ)

Professor Titular do Colégio Pedro II (*campus* Engenho Novo II)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0404-2019>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9511116147918697>

E-mail: luciano.nascimento.1@cp2.edu.br

Paula da Silva Alves

Mestranda no ProfLetras Nacional (UFRJ), Especialista em Especialista em Educação de Jovens e Adultos (Faculdades Signorelli)

Professora do Ensino Básico Técnico e Tecnológico do Colégio Pedro II (*campus* Engenho Novo II)

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-7836-1937>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0809715683179952>

E-mail: paula.alves.1@cp2.edu.br

Resumo

O texto relata uma experiência pedagógica desenvolvida com estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da Rede Federal no Rio de Janeiro. Trata-se de um *Semanário de leitura* da obra *Triste fim de Policarpo Quaresma*, de Lima Barreto. Inspirada na **pedagogia crítica** de Paulo Freire (2017) e na perspectiva teórica e prática dos **multiletramentos** (cf. GNL, 2021; ROJO & MOURA, 2012), a atividade proposta se vale da vivência dos adolescentes com as NTCIs visando produzir uma leitura crítica coletiva da obra mais célebre de Lima – um dos autores mais geniais e discriminados da literatura brasileira. Ao fim, quer-se mostrar que investir em *nós* é uma estratégia eficaz para lidar com vários *nós* muito comuns na sala de aula de Língua Portuguesa. Palavras-chave: Pedagogia crítica. Multiletramentos. Leitura e produção de textos. *Triste fim de Policarpo Quaresma*.

Abstract

The text reports a pedagogical experience developed with students of the 9th grade of elementary school in a public institution in Rio de Janeiro. That experience was called *Semanário de leitura* on *Triste fim de Policarpo Quaresma*, by Lima Barreto. Inspired on the critical pedagogy of Paulo Freire (2017) and on the theoretical and practical perspective of multiliteracies (cf. GNL, 2021; ROJO & MOURA, 2012), the proposed activity draws on the experience of adolescents with NTCIs in order to produce a collective critical reading of the most famous romance by one of the most brilliant and discriminated authors in Brazilian literature. In the end, we want to show that investing in our affections is an effective strategy to deal with several very common knots in the Portuguese language classroom.

Keywords: Critical pedagogy. Multiliteracies. Reading and production of texts. *Triste fim de Policarpo Quaresma*.

Data de submissão: 21/03/2023 | Data de aprovação: 15/05/2023

1 Na aula de Português, *nós*

Existem alguns *nós* de difícil desfazimento no ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica (EB) no Brasil. Mesmo entre profissionais experientes, às vezes as tensões epistemológicas que matizam o cenário acadêmico nos Estudos da Língua (e da Linguagem) acabam ecoando em embates cotidianos pouco produtivos acerca do que é mais ou menos relevante para o desenvolvimento da competência linguística dos discentes na escola. Como se ainda não tivessem sido adequadamente respondidas as perguntas “o que se ensina na aula

de Português a seus falantes nativos?”, ou “qual a serventia das aulas de Língua Portuguesa para brasileiros?” – o que não é verdade.

Há décadas atento a essa importante demanda, o professor Luiz Carlos Travaglia, p.e., dedicou a primeira parte de um de seus textos mais notórios (TRAVAGLIA, 2000) a delinear possíveis “prolegômenos” para essa discussão: a noção genérica de **competência linguístico-textual**, as diferentes **concepções de linguagem**, de **gramática** e, por fim, de **ensino de língua materna**. Comungando da mesma preocupação, André Valente, já no prefácio de *Aulas de português – perspectivas inovadoras*, livro organizado por ele, destaca a indissociabilidade entre “o estudo de língua e a realidade da vida e da organização comunitária” dos estudantes (VALENTE, 2008, p. 8). E, lembrando a “diversidade de discursos verbais e não verbais” em meio à qual essa indissociabilidade se constrói, acrescenta: “cabe ao professor incorporá-los [os discursos] às suas aulas de português e analisá-los com seus alunos” (Id. ibidem).

Alargando um pouco o que o senso comum costuma entender ser uma “aula de Português” (quer dizer: apenas a famigerada “aula de gramática”), é preciso pensar no que tange particularmente ao trato pedagógico com o texto literário. Algumas reflexões – já canônicas ou mais recentes – não se afastam muito das mesmas preocupações já vistas para o ensino de língua, e privilegiam o desenvolvimento da **competência leitora** dos discentes e, em acréscimo, da sua capacidade de **fruição na leitura**. Dentro dessas linhas gerais, vale a pena destacar, por sua adequação teórica sim, mas, sobretudo, por sua relevância político-pedagógica: *i)* o conceito de **letramento literário**, que adota por premissa, entre outras, a viabilidade e a necessidade da aprendizagem da *experienciação* do mundo por meio da palavra (COSSON, 2014); e *ii)* a percepção do acesso à “literatura como um direito humano inalienável” a ser cultivado e garantido por qualquer sociedade que se pretenda justa (CÂNDIDO, 2004).

É legítimo defender, portanto, que, mesmo se subliminarmente, a pedra de toque político-pedagógica de todas essas perspectivas – confluentes, *a priori* – é a promoção de **multiletramentos** (GNL, 2021; ROJO & MOURA, 2012): a atenção epistemológica, metodológica e didática à “multiplicidade cultural das populações e [à] multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela [a contemporaneidade] se informa e se comunica” (ROJO, 2012).

De forma bem pontual, esteando a definição desse conceito no escopo deste artigo, é inegável que o ensino de língua (materna) e de literatura(s) na EB brasileira na atualidade é atravessado por idiosincrasias linguístico-sociais às vezes microfísicas, mas sempre sobredeterminantes. Assim sendo, p.e., se por um lado não é possível negligenciar os eventuais efeitos negativos do uso indiscriminado das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC's) sobre o processo de ensino e aprendizagem (ainda menos no campo das linguagens), por outro lado tampouco se pode menosprezar o imenso potencial de ganho pedagógico que essas mesmas NTIC's incorporam à dinâmica escolar. A discussão que o Grupo Nova Londres e ROJO & MOURA propõem sobre os multiletramentos é balizada por esses marcos, absolutamente essenciais quando se trata da educação de crianças e adolescentes das gerações Z e Alpha¹, que hoje lotam nossas salas de aula.

¹ Uma caracterização sintética dessas diferentes “categorias” geracionais pode ser visto em <https://www.consumidormoderno.com.br/2019/04/10/a-qual-geracao-voce-pertence/>. Acesso em 06/12/2022.

Por fim, mas de forma alguma menos importante num país ainda desigual e injusto como o nosso, um *nó* político e ideológico que o ensino de Língua Portuguesa tem de atacar de uma vez por todas: não se pode apartar qualquer reflexão pedagógica séria do papel libertador imanente à Educação (como um todo) e à linguagem verbal (em particular). Isso está no cerne do pensamento e da prática educativa de Paulo Freire. Por isso mesmo, no afã de colaborar efetivamente para a promoção da “libertação conjunta dos homens” (FREIRE, 2017; hooks, 2017), é imprescindível que as aulas de língua e literatura nas escolas tenham também em seu horizonte o compromisso com o **letramento social** (STREET, 2014) dos estudantes. Ou seja: é crucial que os docentes busquemos atuar em prol da construção do pensamento crítico pelos/dos discentes acerca do *status quo* e das mudanças sociais que se fazem necessárias à sua, à nossa volta. E, no Brasil, em função mesmo das condições históricas, culturais, econômicas e geopolíticas de nossa formação social, esse tipo particular de letramento passa, necessariamente, ainda, pela observância e evidenciação do caráter **interseccional** (GONZALEZ, 2020; AKOTIRENE, 2019; DAVIS, 2016) intrínseco às profundas assimetrias nas relações de poder interpessoais, profissionais ou (inter)institucionais no nosso país, enraizadas no racismo, no sexismo, no classismo, no capacitismo... na violência, enfim.

Olhando por essa perspectiva, o ensino de Língua Portuguesa e Literatura(s) na EB tem tantos *nós* que mais parece aquela brincadeira infantil com cordas, a “cama de gato”. Como desfazê-los? Ou, numa formulação algo mais realista e honesta, como lidar com eles?

O que se segue é o relato de uma tentativa posta em prática com turmas do 9º ano do Ensino Fundamental do *campus* Engenho Novo II do Colégio Pedro II. Considerando todos os fatores teóricos, políticos e pedagógicos levantados até aqui, é possível declinar a premissa que norteou o trabalho: o caminho para lidar de forma produtiva com tantos *nós* (tantas amarras) é privilegiar cada vez mais o *nós* (a potência criadora e criativa da coletividade).

2 A leitura crítica coletiva

O inquestionável (embora economicamente relativo) imediatismo comunicativo e informacional resultante do advento das NTIC's ensejou uma discussão pedagógica pertinente entre os professores de Língua Portuguesa e Literatura(s): hoje, qual é o lugar do cânone literário nas salas de aula de Língua Portuguesa da EB? Não se trata, aqui, é claro, de questionar se o texto consagrado deve estar lá ou não; trata-se, antes, de refletir de maneira assertiva sobre *quais* sejam os possíveis contornos do estímulo e da prática de leitura de obras clássicas (que à vista leiga podem parecer apenas produto de um *passado distante*) com estudantes na Educação Básica (em especial os adolescentes, não raro imersos no *agora*).

A reflexão precisa mesmo ser assertiva: é romântica a pressuposição de que algum “valor mais alto se alevant[e]” dos clássicos e os faça intrinsecamente sedutores para quaisquer leitores *ingênuos* – *stricto sensu* – que com eles se deparem; sem o necessário trabalho pedagógico, Pessoa, Machado, Goethe, Shakespeare... têm poucas chances de atrair mais a atenção dos adolescentes que as atuais redes sociais ou moderníssimos vídeo *games*. Dar murros na ponta dessa faca não é produtivo; vale mais imitar os gregos e buscar acessar Tróia pelas mãos dos próprios troianos – até porque, como bem inquiriu Baudelaire, “quem nos livrará dos gregos e dos romanos”?

Contudo, embora bastante presumível, há uma nuance de sentido específica a ser sublinhada na analogia ora em curso: não há qualquer “prejuízo embutido” no “presente de grego” aqui relatado e descrito (e esse ponto será retomado mais tarde). Há, isso sim, um “efeito dissimulado” de maneira tal que os “presenteados”, estudantes do 9º ano do EF de uma instituição pública fluminense, sem se darem conta, fossem eles próprios os artífices da leitura programada.

2.1 Construindo o presente

A leitura paradidática proposta aos estudantes no segundo trimestre de 2022 foi *Triste fim de Policarpo Quaresma*, quiçá a obra mais célebre de Lima Barreto. Além do inquestionável valor estético do texto, três outros fatores foram determinantes para sua escolha: em primeiro lugar, a identidade geográfica entre o espaço ficcional da narrativa e a localização factual do *campus* Engenho Novo II do CP II (ambos na Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro); em segundo lugar, as muitas coincidências temáticas entre, por um lado, passagens do enredo e características dos personagens, e, por outro lado, recortes do cotidiano vivido pelos estudantes ao longo desse ano letivo (em particular os aspectos atinentes ao suposto “patriotismo” então em efervescência no país); por último, a ocorrência das homenagens em torno do centenário da morte de Lima, efeméride que movimentou a vida cultural na cidade e foi fartamente comentada na mídia.

Entretanto, a despeito da atualidade, clareza e agilidade do texto barreteano, não se podia negligenciar um fator determinante em sala de aula no pós-pandemia de COVID-19: a necessidade constante de mediação pedagógica que os estudantes têm apresentado para a realização das tarefas mais corriqueiras. Para que uma leitura mais produtiva acontecesse, seria preciso efetivamente ler o romance *junto com* as turmas – procedimento nada simples ante às já velhas conhecidas preocupações docentes (com o cabo de guerra entre o currículo e o calendário, p.e.), agora somadas à exigência quase cotidiana de apoio socioemocional aos discentes (cujo comportamento em sala, no retorno às atividades presenciais após longo período de distanciamento social e aulas em ambiente virtual, evidenciou sua carência de reorientação comportamental). E, como se não bastassem todas essas velhas e novas demandas impostas ao fazer pedagógico, um ingrediente particularmente perverso assombrava a pretendida produção de uma boa experiência de leitura de *Triste fim de Policarpo Quaresma*: as idiossincrasias ético-políticas que nos últimos anos vêm atravessando a rotina escolar, com especial destaque ao minucioso patrulhamento ideológico, de diverso matiz, que busca a todo custo pautar de que assuntos o professor pode ou não pode tratar, e como, e quando, e onde, e com quem²...

Diante de cenário tão intrincado, a primeira medida aventada foi a seguinte: seria preciso otimizar o tempo, vinculando duas frentes de trabalho distintas – a leitura e a

² Não é pouco relevante lembrar: em 2022 houve eleições presidenciais. O clima inquisitorial criado pelos adeptos do movimento ideológico da “Escola sem partido” ainda não estava superado, e aquilo que, por conta das eleições, se passou a chamar de “polarização política” não poupou o espaço escolar; ao contrário. Foram (ainda são) muitas as tensões em sala de aula em torno de temas como combate à pobreza e à fome, violência racial, respeito à mulher, orientação sexual, identidade de gênero, profissão religiosa...

produção textual. Era possível fazer isso provocando o diálogo entre os gêneros *romance* (a ser formalmente introduzido aos estudantes) e *dissertação argumentativa* (que, ainda segundo o programa, eles deveriam aprender e praticar). Acontece que, à primeira vista, esse caminho poderia complicar mais as coisas, justamente por conjugar duas sabidas dificuldades discentes nodulares nessa etapa escolar – a leitura e a escrita.

Foi aí que entrou em cena a estratégia do *cavalo de Troia*: depois de uma rápida exposição didática sobre os traços formais elementares do **modo de organização do discurso dissertativo**, os estudantes foram instados a produzirem seus textos não em folhas de redação a serem a seguir entregues aos seus respectivos professores de LP – como é praxe. Eles produziram, sim, mas nas redes sociais, material expositivo-argumentativo, verbal e imagético, que, pela natureza mesma do suporte, convidaria à interação não apenas um professor-avaliador (conhecido por eles e elas, estudantes), mas, sim, quaisquer leitores (um público desconhecido, potencialmente imenso).

Em síntese, os estudantes foram convidados a elaborar um “Semanário de leitura”, e a proposta foi organizada assim:

i – cada uma das cinco turmas de 9º ano do *campus* deveria criar para si uma página no aplicativo *Instagram* e um canal de *podcast*³ (a ser hospedado em algum tocador gratuito), ambos dedicados à atividade de leitura paradidática do romance *Triste fim...*;

ii – as páginas e canais criados deveriam receber nome e descrição (uma *bio*), e todos os integrantes da turma deveriam conhecer o *login* e a senha para acessar a página e o canal da turma;

iii – os alunos se organizariam em duplas, e todas essas duplas deveriam fazer postagens semanais na página e no canal da própria turma;

iv – semanalmente os professores apresentariam e discutiriam em sala, com as turmas, **temas motivadores** para as publicações das duplas nas respectivas páginas;

v – os temas motivadores, no total de seis por turma, seriam relacionados ao romance e se articulariam com ele considerando a progressão temporal da narrativa barreteana;

vi – em sistema de rodízio semanal, cada turma teria sempre uma dupla de discentes responsáveis por colaborar na coordenação do trabalho coletivo;

vii – caberia ao/à docente regente orientar, acompanhar e avaliar semanalmente o trabalho das duplas/turmas, inclusive no que diz respeito à elaboração e ao apuro formal e discursivo dos textos verbais redigidos pelos discentes.

viii – o trabalho teria o valor total de 4,0 pontos, divididos igualmente entre a produção das duplas no *Instagram* e no *podcast*;

ix – cada publicação de cada dupla de estudantes nos canais das respectivas turmas (no *Instagram* e no *podcast*) valeria 0,3 ponto, somando até 0,6 ponto/semana, totalizando até 4,0 pontos ao final de seis semanas (período total de duração da atividade);

x – a avaliação docente consideraria os aspectos linguísticos formais dos textos verbais produzidos pelas duplas, a pertinência e a qualidade das imagens selecionadas para publicação, a coerência entre texto verbal e não verbal apresentados (bem como entre eles e

³ Por uma opção metodológica e técnica (visando diminuir eventuais dificuldades de leitura decorrentes de diferenças entre os suportes), vamos nos concentrar principalmente, neste trabalho, no relato e na exposição dos resultados alcançados com as publicações dos estudantes no *Instagram*.

o tema motivador proposto), e a assiduidade da participação das duplas na atividade (aferida a partir do respeito às datas-limite semanais para as publicações);

xi – ao final do trabalho, o valor total em pontos resultante do somatório das notas semanais alcançadas equivaleria à nota final da dupla na atividade (de 0 a 4,0 pontos).

Desde sua proposição, por parte dos docentes, a atividade provocou grande envolvimento discente. Inicialmente por um aspecto comunicativo sensível bastante significativo: nos moldes apresentados, nessa proposta se substitui a artificialidade da costumeira interlocução do estudante com um velho conhecido (o/a professor/professora, ao mesmo tempo instrutor/a, leitor/a e avaliador/a) pela interlocução “natural” entre o/a aluno/a e um leitor que lhe é de todo desconhecido e, o pior, é um leitor virtualmente afeito à “lacração” e ao “cancelamento”, como elas e eles próprios (discentes), em geral, bem sabem. O (anunciado e calculado) risco social inerente a essa exposição toda mobilizou os/as alunos/as⁴.

Além desse aspecto essencialmente comunicativo, um outro colaborou bastante para um maior envolvimento discente com o trabalho: a repercussão das primeiras postagens feitas no *Instagram*. Não só os integrantes das turmas do 9o ano *curtiram* as publicações uns dos outros, como também estudantes de outras turmas e séries do campus ficaram sabendo da atividade e, curiosos, passaram a acompanhar o "Semanário de leitura" (pelas páginas no *Instagram*, quase sempre). Docentes de outras disciplinas e até a Direção Pedagógica do campus também começaram a *seguir* o trabalho, para espanto de alguns estudantes com tamanho engajamento, cujo ápice talvez tenha sido o fato de alguns grupos do 2o ano do Ensino Médio se disporem a criar e compartilhar seus próprios "Semanários".

A seguir, algumas amostras do material produzido e publicado nas páginas das turmas no *Instagram*:

Figura 1 - Tema: "Policarpo Quaresma e a discriminação racial" -Turma 901



(Disponível em https://www.instagram.com/p/CiTcQXoMHi/?utm_source=ig_web_copy_link. Acesso em 06/03/2023)

⁴ Além da revisão textual-gramatical prévia (em sala, antes da postagem), o recurso às mensagens privadas, via *DM*, foi uma das estratégias adotadas pelos docentes para minimizar esse “risco social”. Por meio dessas mensagens algumas inadequações foram contornadas, de maneira discreta, visando preservar os estudantes.

Figura 2 - Tema: "A segregação da diferença: a loucura, a pobreza, a honestidade..." - Turma 904



(Disponível em https://www.instagram.com/p/Ci6QcftumRi/?utm_source=ig_web_copy_link. Acesso em 06/03/2023)

Figura 3 - Tema: "A crítica à condição da mulher no contexto da obra" - Turma 903



(Disponível em https://www.instagram.com/p/Ci3cRDrupU/?utm_source=ig_web_copy_link. Acesso em 06/03/2023)

Figura 4 - Tema: "Policarpo e a posse da terra" - turma 902



(Disponível em https://www.instagram.com/p/CjTRqPku-Q6/?utm_source=ig_web_copy_link. Acesso em 06/03/2023)

Figura 5 - Tema: "Policarpo e Dom Quixote" - Turma 906



(Disponível em https://www.instagram.com/p/CjvOryY01Er/?utm_source=ig_web_copy_link. Acesso em 06/03/2023)

Figura 6 - Tema: "O indianismo e Policarpo Quaresma" (carrossel de cards)- Turma 1205



(Disponível em https://www.instagram.com/p/CjL1zFRJO_d/?utm_source=ig_web_copy_link. Acesso em 06/03/2023)

Figura 7 - Tema: "Policarpo: louco ou herói" (carrossel de cards) - Turma 1203



(Disponível em https://www.instagram.com/p/CkoyZLcpllp/?utm_source=ig_web_copy_link. Acesso em 06/03/2023)

Como já foi dito, essas ilustrações são apenas amostras do material produzido pelos estudantes; decerto há outras postagens também interessantes que mereceriam estar nestas

páginas, se fosse adequado estendê-las mais um pouco. Entretanto, mesmo num pequeno recorte, é possível acreditar no *engajamento* dos alunos e alunas com a atividade, que cremos exitosa.

O envolvimento da comunidade escolar foi significativo porque, entre outras coisas, a prática permitiu que os estudantes partissem de seus interesses e competências, levando em consideração seus repertórios, linguagens, as mídias que conhecem, além das especificidades de cada turma. Para Lemke (2010), a relação ensino-aprendizagem precisa ser plena de sentido. Que modo melhor de ressignificar a leitura do que estabelecer intimidade entre os saberes curriculares fundamentais a serem adquiridos pelos alunos e a experiência social que eles já construíram como indivíduos? Nesse sentido, as atividades de leitura baseadas no conceito de multiletramentos – uma perspectiva que visa explorar a multiculturalidade da sociedade e a multiplicidade de linguagens (visual, verbal, sonora...) que circulam nela – possibilitam um aprendizado significativo da literatura e da língua, porque podem levar o aluno à interação epilinguística tanto com a linguagem poética quanto com a referencial, enquanto, por meio de suas próprias vivências, ele reconhece outras possibilidades de apreensão de mundo.

3 Vencida a guerra?

Segundo os clássicos de Homero (a *Ilíada* e a *Odisseia*) e Virgílio (a *Eneida*), o astuto presente dos gregos aos troianos foi determinante para pôr fim à guerra entre os dois povos, que já durava mais de dez anos. Os gregos saíram vitoriosos, Aquiles e Ulisses tornaram-se heróis atemporais, inspiração para vários outros, modelos a serem seguidos... Mitos (de fato) enfim.

Lembrando disso, e sendo este um texto sobre práticas pedagógicas, duas considerações se impõem: em primeiríssimo lugar, a infeliz recorrência da metáfora com a guerra quando se discute Educação em geral, e, em particular, a Educação (formal, escolar) brasileira; e, em segundo lugar, o poder-dever fugir desse clichê tão opressor.

É mesmo uma infelicidade que um dos pressupostos mais absurdos da metáfora *Educação = guerra* passe despercebido com tanta frequência. Decerto seria injusto afirmar que *ninguém* pensa nisso, mas talvez não seja exagero supor que *a maioria das pessoas* que recorre a tal imagem não se dá conta de que um de seus aspectos é a condição de oposição na qual docentes e discentes são colocados. É como se o cenário fosse o seguinte: num lado do campo de batalha, professores e professoras dedicados (em tese obstinados defensores da Escola, do Ensino, e do “bom, justo e belo”); no outro lado, alunos e alunas indisciplinados (supostos indolentes, renitentes sentinelas do desinteresse e da “rebeldia sem causa”, sobretudo na adolescência). Triste engano. Não precisa ser esse o cenário; nem um nem outro grupo estão cristalizados assim; professores nem sempre são heróis, estudantes quase nunca são vilões.

Paulo Freire (sempre ele) oferece um bom colírio para limpar as vistas e corrigir essa imagem distorcida da Educação: o diálogo. Segundo nosso *patrono*,

Sem ele [o diálogo] não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação. A que, operando a superação da contradição educador-educandos, se instaura como situação gnosiológica, em que os sujeitos incidem seu ato cognoscente sobre o objeto cognoscível que os mediatiza. (FREIRE, 2017, p. 115)

É na promoção desse diálogo que a proposta do Semanário de leitura se sustenta. Um diálogo construído para além das palavras e das imagens; feito, também, a partir da legitimação dos saberes e das práticas de leitura e escrita dos estudantes, nas mídias e suportes com as quais eles e elas têm grande intimidade e experiência; urdido, ainda, na esteira da certeza de que a verdadeira Educação é uma prática amorosa, como Freire deu testemunho.

E é justamente neste ponto que a associação entre o fazer pedagógico (pontualmente amostrado aqui neste relato de experiência) e a Guerra de Troia se enlaçam, sem qualquer violência: na lembrança de que, pelo menos de um ponto de vista mítico-literário, aquele conflito começou por um gesto de amor entre uma grega e um troiano. Assim também pode acontecer no campo de batalhas da Educação: educadores e educandos lutando juntos, lado a lado, ora combatendo alguns, mas sem nunca deixar de cultivar os melhores *nós*.

Referências bibliográficas

- AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro/ Pólen, 2019.
- CÂNDIDO, A. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. São Paulo/ Rio de Janeiro: Duas Cidades/ Ouro sobre Azul, 2004, p. 169-191.
- COSSON, R. **Letramento literário – teoria e prática**. 2ª edição. São Paulo: Contexto, 2014.
- DAVIS, A. **Mulheres, raça e classe**. Trad. Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo; Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2017.
- GONZALEZ, L. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: RIOS, F. & LIMA, M. (Orgs.). **Lélia Gonzalez – por um feminismo afro-latino-americano**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.
- GRUPO NOVA LONDRES (GNL). Uma Pedagogia dos Multiletramentos: projetando futuros sociais. Tradução de Deise Nancy de Moraes, Gabriela Claudino Grande, Rafaela Salemme Bolsarin Biazotti, Roziane Keila Grando. **Revista Linguagem em Foco**, v.13, n.2, 2021. p. 101-145. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5578>.
- hooks, b. **Ensinando a transgredir: educação como prática da liberdade**. São Paulo: Ed. WMF Martins Fontes, 2017.
- LEMKE, J. L. Letramento Metamidiático: Transformando Significados e Mídias. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 49, v. 2, p. 455-479, Jul./Dez. 2010.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos – diversidade cultural e linguagens na escola. In: ROJO, R. & MOURA, E. [orgs.]. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-31.

STREET, B. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e no 2º graus. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

VALENTE, A. (Org.). **Aulas de português** – perspectivas inovadoras. 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

Ensino de Língua Portuguesa no século XXI: pesquisa, teoria e prática

Maria Cristina Vieira Bastos

Doutoranda em Língua Portuguesa pela UFRJ

Professora de Redação do Curso Popular de Pré-Vestibular do NIDES/UFRJ

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3984-8861>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4869058681666384>

E-mail: mariacristinabastos@letras.ufrj.br

Júlia Vieira Correia

Doutorado em andamento em Letras Vernáculas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6191-3909>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4334414605394969>

E-mail: vieirajulia@id.uff.br

Data de submissão: 23/04/2023 | Data de aprovação: 29/05/2023

Resenha de:

ROSÁRIO, Ivo da Costa do; LOPES, Monclar Guimarães (orgs). **Ensino de Língua Portuguesa no século XXI: pesquisa, teoria e prática**. Campinas: Pontes, 2022.

O livro *Ensino de Língua Portuguesa no século XXI: pesquisa, teoria e prática*, organizado pelos professores doutores Ivo da Costa do Rosário e Monclar Guimarães Lopes, é o resultado de um projeto homônimo iniciado em 2021 – no contexto do Programa de Desenvolvimento de Projetos Aplicados (PDPA). Trata-se de uma parceria entre a Prefeitura Municipal de Niterói (PMN), a Universidade Federal Fluminense (UFF) e a Fundação Euclides da Cunha (FEC).

O projeto destinou-se à formação dos professores do segundo segmento da rede pública municipal de Niterói, com foco no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Foi elaborado por uma equipe de professores do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da UFF, formada pelo professor Dr. Ivo da Costa do Rosário (coordenador geral do projeto), pelo Prof. Dr. Monclar Guimarães Lopes (vice-coordenador) e pela Prof.^a Dr.^a Mariangela Rios de Oliveira.

A obra é composta por nove capítulos, além da apresentação assinada pelos organizadores. Nela, são apresentados os trabalhos de professores doutores com vasta experiência na docência da Educação Básica e da Superior, que ministraram as aulas nesse curso de formação de professores da rede pública municipal de Niterói.

A partir desta apresentação, percebe-se a preocupação dos autores em enfatizar a importância dos referenciais teóricos contidos nos documentos oficiais, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, especificamente, o currículo da Prefeitura de Niterói como arcabouços teóricos relevantes que, se bem interpretados, podem contribuir para o aprimoramento das práticas de ensino de Língua Portuguesa (LP). Por conseguinte, a obra também apresenta propostas de práticas de ensino, que podem inspirar professores da Educação Básica em todo o território nacional.

Um simples olhar pelo sumário já é suficiente para despertar a curiosidade do leitor a respeito de cada um dos nove capítulos. Além de a rica bibliografia e a apresentação de diversas teorias, que colocam o texto em posição de destaque nas abordagens, que também são um ponto alto dessa obra. Enfim, um leitor atento, já a partir do título do livro, pode identificar o convite ao engajamento em novas práticas pedagógicas que, aliadas a uma boa interpretação da teoria, são capazes de promover uma profunda inovação no processo de ensino-aprendizagem de LP no século XXI.

No primeiro capítulo, o professor Ivo da Costa do Rosário apresenta reflexões sobre o tema *Funcionalismo, sociointeracionismo e ensino de Língua Portuguesa no século XXI*. Partindo de uma incursão histórica do ensino de LP, apresenta os pontos centrais do Funcionalismo e do Sociointeracionismo que podem ser utilizados como referenciais teóricos para trazer grandes contribuições às práticas de ensino de LP. Alerta, entretanto, que não tem o objetivo de apresentar uma solução para erradicar os problemas relacionados ao ensino, apenas propor caminhos, ou seja, algumas reflexões que possam ser capazes de iluminar as práticas de ensino, preocupação já presente em outras obras anteriores, a exemplo de Antunes (2007), Geraldi (2007) e Travaglia (1995), todas retomadas pelo autor em sua reflexão o que amplia o campo de investigações teóricas e empíricas, fazendo crescer outros pontos de vista com numerosos relatos de sucesso. Ressalta, também, que há um amplo consenso sobre a centralidade do texto nas atividades práticas, o que é muito positivo.

No que tange à gramática tradicional e outros saberes, o autor afirma que estes têm o seu espaço e devem ser preservados, mas abordados de forma reflexiva, contrastados com as abordagens mais modernas. Por fim, reitera que os pressupostos teóricos do funcionalismo e do sociointeracionismo podem ser ferramentas utilizadas para inovar o ensino de LP no século XXI, haja vista que são teorias que se coadunam com a perspectiva enunciativo-discursiva preconizada pela BNCC. No entanto, alerta que, sob a perspectiva enunciativo-discursiva, outras teorias do texto também são capazes de inovar o ensino de LP, isto é, outros pontos de vista são capazes de enriquecer o ensino.

O professor Tharlles Lopes Gervasio, no segundo capítulo do livro, aborda o tema *A Língua Portuguesa nos documentos oficiais (PCN e BNCC e a proposta curricular de Niterói)*. O autor afirma que houve um avanço nas práticas de ensino de LP quando os PCN foram publicados, na década de 90, posto que, a partir desse documento, o texto passou a ser concebido como unidade de ensino e os gêneros textuais receberam destaque em sala de aula, trazendo uma proposta de ensino contextualizada. O ponto alto dessa afirmação é quando o autor ressalta que autores como Fávero e Koch (1983), Geraldi (1997) e Travaglia (1997) já sugeriam a importância da centralidade do texto nas práticas pedagógicas, antes da publicação dos PCN. Por outro lado, alerta que, embora os PCN tenham trazido uma proposta de inovação ao ensino de LP, esse documento teve grandes dificuldades de ser incorporado às práticas de sala de aula, visto que a GT permaneceu hegemônica, tratada como uma estrutura autônoma, desvinculada do real, assim como era trabalhada na década de 80 do século passado. No que diz respeito à BNCC, o autor crer genuinamente que surge como um instrumento valioso para trabalhar a igualdade de oportunidades educacionais, possibilitando

uma formação consistente para os estudantes de todas as regiões brasileiras e de todas as classes sociais.

Gervásio é categórico ao afirmar que a BNCC foi construída coletivamente e se apresenta como uma ferramenta bastante facilitadora para que o currículo seja elaborado, isto é, trata-se de um documento norteador que deve operar na construção das matrizes curriculares, respeitando-se a autonomia das escolas e dos profissionais da educação, o que a faz ser adaptada de acordo com cada realidade escolar. Ressalta, também, que, assim como os PCN, a BNCC destaca a necessidade de se trabalhar com a modalidade oral da língua em sala de aula, tendo o texto como o elemento central do ensino, além de incentivar que os alunos sejam expostos a textos multissemióticos, compreendendo que, com avanço da cultura digital, faz-se necessário que textos de variadas semioses interajam nas práticas de ensino-aprendizagem. Para o autor, a BNCC apresenta uma proposta de ensino pautada na funcionalidade e que leva o estudante a ter um posicionamento ético e ativo na sociedade.

Por conseguinte, destaca-se o ápice no texto quando o professor explica que o currículo de LP da rede municipal de ensino, em Niterói, é construído com base nas discussões e nas trocas entre os profissionais da educação, com base na BNCC, mas também nas teorias propostas por Travaglia (1997), Geraldi (2003), Bakhtin (2011) e Soares (2012), embora não se faça menção explícita a estes autores no currículo. Conforme Gervásio, o documento da cidade de Niterói tem por objetivo possibilitar que as escolas sejam mais assertivas no planejamento pedagógico ou mesmo na escolha dos materiais pedagógicos que serão utilizados e não tem o objetivo de ditar as regras do que deve ser ou não trabalhado no ambiente escolar, pelo contrário, respeita a diversidade cultural, ambiental, econômica e social de cada localidade.

No terceiro capítulo, *O texto na Escola: reflexões e propostas em torno dos gêneros no ensino de Língua Portuguesa*, a autora, Professora Nadja Pattresi, defende, assim como os demais autores, que o texto deve ocupar o centro das aulas de LP, como preveem os PCN (1998) e a BNCC (2018). Recorre à metáfora do *iceberg*, para explicar que sua parte exposta equivaleria à superfície textual (cotexto) e o bloco de gelo submerso corresponderia à parte implícita da linguagem (contexto), em que a construção do sentido ocorre de forma colaborativa, dependendo de inferências e conhecimentos compartilhados entre os interlocutores no momento da interação. Sendo assim, sem se filiar exclusivamente a uma única vertente de estudo, reúne alguns pilares metodológicos que se articulam a pesquisas do campo textual-discursivo para investigar a construção de sentido em textos de diferentes gêneros.

A autora faz uma excelente reflexão acerca das diferentes concepções de gêneros, passando por Bakhtin (2016[1979]), Marcuschi (2007, 2008), Fiorin (2011) e Motta-Roth (2008 apud BEZERRA, 2017), e afirma que um tratamento dicotômico do que seria gênero textual e gênero discursivo é uma discussão infrutífera, corroborada por Bezerra (2017). Não obstante, privilegia, em caráter didático, a perspectiva de Marcuschi (2007, 2008); Cavalcante (2013); Santos, Riche e Teixeira (2012) para fundamentar a abordagem de gênero proposta em seu trabalho. Seguindo a perspectiva de Marcuschi (2008), faz a distinção entre tipos textuais

(descrição, narração, exposição, argumentação e injunção) e gêneros textuais (número ilimitado) ao aplicar tais noções em textos multimodais ou multissemióticos, em sua proposta didática comentada, momento de destaque no capítulo. Os conceitos de domínio discursivo, suporte dos gêneros textuais, além de exemplos de intergenericidade também constam neste capítulo bastante produtivo. Enfim, a autora ressalta que ler, compreender e produzir gêneros, dos mais tradicionais aos gêneros digitais e multissemióticos, contribui para o desenvolvimento dos (multi)letramentos na escola e na vida para além dela.

No quarto capítulo, intitulado *Leituras, identidades e seleção de textos*, a autora Beatriz Feres aborda a importância cada vez maior de ler. Enfatiza que a BNCC e os PCN reiteram a necessidade da remodelização do ensino de leitura, a partir de dois aspectos fundamentais: o primeiro, relacionado a uma mudança de concepção acerca da própria definição do ato de ler, identificado como um processo interativo de construção de sentido no texto, construção essa que vai desde o texto oral ao texto digital, este último com maior destaque atualmente; já o segundo, diz respeito à necessidade de estimular o pensamento crítico dos alunos para que possam ser sujeitos ativos no processo de construção do sentido nas mais diversas linguagens em que estão expostos no mundo.

No que diz respeito à análise linguística, Feres alerta que esta deve estar atrelada ao texto e de acordo com seu contexto de uso, contudo isso não significa dizer que a norma padrão não deva ser trabalhada em sala de aula, a autora ressalta que a escola não deve priorizar o trabalho exclusivo da norma padrão, pois a língua deve ser ensinada como um construto social heterogêneo e, portanto, variável. Dessa forma, em vez de se trabalhar apenas o texto escrito (formal e/ou canônico), deve-se oferecer uma ampla variedade de textos, de gêneros discursivos, incluindo textos multimodais como objeto de aprendizagem.

Em que pese os avanços teórico-metodológico demonstrados pelas diretrizes nacionais, Feres lembra que muitas vezes estes não chegam ao magistério, pois o investimento na formação do professor e as condições de trabalho consciente de leitura com os alunos ficam aquém das expectativas dos professores, que buscam, majoritariamente, por teorias inovadoras que possam ser aplicadas ao ensino.

Partindo da concepção de leitura fundada na interação (CAVALCANTE, 2012; FERES, 2016; KOCH; ELIAS, 2006), e na centralidade do texto em sala de aula, a autora afirma que “o ato de ler, como ação, exige movimento, investimento participativo do leitor, que deve debruçar-se sobre o texto a fim de apreender o que diz. Uma (suposta) passividade [...] o tornaria *ledor*” (FERES, 2022, p. 88 grifos da autora). Ou seja, o tornaria incapaz de compreender o sentido que ultrapassa a leitura do código.

Com o objetivo de explicar o processamento do ato de ler, e sua relação com a identidade do indivíduo e dos grupos sociais, Feres apresenta conceitos relativos à construção do sentido no texto, tais como a interpretação e a compreensão. Por conseguinte, em consonância com a BNCC, apresenta o alargamento do conceito de leitura decorrente da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos, e destaca a variedade de objetivos a serem alcançados com a leitura, desde o prazer estético (linguagem literária) à realizada para trabalhos acadêmicos, para debates de temas sociais até

a leitura voltada para que se alcance a cidadania. Enfatiza o trabalho na escola com textos multimodais próprios do gênero digital, mais populares e considerados marginais, ou da cultura de massa, pensando na diversidade cultural a que o leitor está frequentemente exposto. Por fim, traz excelentes exemplos de aplicação de atividade de leitura, mediada pelo professor, de acordo com a BNCC, a exemplo de *meme*, tirinha, notícia entre outros.

No quinto capítulo, as autoras Leonor Werneck dos Santos e Ana Beatriz Arena abordam o tema *Produção textual na escola: planejamento, avaliação, (re)escrita e circulação dos textos*. As autoras têm como objetivo discutir as etapas de produção textual, a partir da análise de exemplos voltados para os anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), conforme o Referencial Curricular (RC) da Rede Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia de Niterói/RJ. Destacam a importância de se abordar a multissemiose na escola e selecionam para análise uma notícia em vídeo e um artigo de opinião (gêneros que privilegiam as tipologias narrativa e argumentativa, respectivamente). Por meio desses exemplos, trabalham as estratégias linguístico-textuais mais recorrentes e a retextualização como estratégia de reescrita, de acordo com Marcuschi (2004). A partir de um panorama teórico-metodológico acerca das várias etapas da produção textual na escola, baseado nas obras de Dolz e Schneuwly (2004), Antunes (2007), Santos, Cuba Riche e Teixeira (2012), dentre outros, as autoras discutem o ensino de produção textual articulado aos outros eixos da BNCC (leitura, análise linguística/semiótica, oralidade) e ao RC de Niterói, com objetivo de auxiliar professores de todo o Brasil.

Além dessa consistente proposta de produção textual, as autoras apresentam também sugestões para critérios de correção e avaliação (SANTOS; TEIXEIRA, 2016) e discutem como trabalhar as etapas de revisão, reescrita e divulgação dos textos elaborados pelos estudantes, em consonância com a proposta da BNCC e do RC de Niterói. Por conseguinte, salientam a importância de se trabalhar com os gêneros textuais, em vez de se trabalhar sobre eles, a fim de evitar a gramaticalização dos gêneros, como alertam Coscarelli (2007) e Buzen (2006). Também destacam a importância de se trabalhar com as etapas de produção textual: a) planejamento, redação, divulgação; b) revisão de textos, (auto)avaliação e reescrita, e enfatizam esta última como uma tarefa que deve ser desenvolvida de forma integrada, interacional entre o professor e o estudante. Por fim, apresentam dois exemplos excelentes de aplicação da teoria, nos gêneros notícia em vídeo e artigo de opinião, além de um quadro explicativo, contendo os critérios de correção e avaliação de textos narrativos e argumentativos, conforme Santos e Teixeira (2016).

No sexto capítulo do livro, *O lugar da(s) gramática(s) nas aulas de língua portuguesa: tradição, norma, variedade e descrição*, a autora Sílvia Rodrigues Vieira revela sua inquietação no que diz respeito ao modelo pedagógico de gramática assumido após a virada pragmática no século XX. Para a autora, é importante que se priorize o ensino da gramática contextualizada, isto é, com base na língua em uso, mas é fundamental que o ponto de partida seja o ensino da concepção elementar de gramática, cientificamente fundamentada, ou seja, que se tenha dois objetivos no ensino de gramática, a saber: i) Gramática como disciplina científica e ii) Gramática com finalidades práticas. Sendo assim, a autora enfatiza que a

gramática deve ser concebida como uma disciplina científica, “que constitui espaço para a construção indutiva do conhecimento, e de outro lado, como uma instância a ser manipulada para o cumprimento de finalidades práticas” (VIEIRA, 2022, p. 162).

Nesse sentido, a autora propõe o ensino de gramática em três eixos, partindo do princípio de que o lugar da gramática no ensino deve considerar o tripé: sistematicidade, interatividade e heterogeneidade. De acordo com a autora, o Eixo I trata a gramática enquanto atividade reflexiva; o Eixo II trabalha a gramática e a produção de sentidos; e o Eixo III trabalha a gramática sob o ponto de vista das normas/variedades. Assim, a articulação entre esses três planos, conforme a autora, é que vai garantir a adequação metodológica ao ensino de gramática, isto é, uma metodologia que seja reflexiva, sistematizadora e integradora.

Por conseguinte, a autora explica que é fundamental a articulação do ensino de gramática nos três eixos, sendo a abordagem reflexiva transversal aos demais. A partir daí, aprofunda a necessidade de o aluno construir de forma reflexiva, autônoma e consciente o conhecimento gramatical explícito, o que pode ser construído por meio da aplicação de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas (FRANCHI, 2006[1987]), conforme consta das orientações oficiais para o ensino de Língua Portuguesa no país. Desse modo, o aluno passa a ser protagonista no processo de construção ativa da aprendizagem.

No sétimo capítulo, *Tópicos em gramática: abordagem metalinguística e epilinguística*, o autor Monclar Guimarães Lopes realça a centralidade do texto no processo de ensino-aprendizagem, referendado pelos documentos oficiais, tais como os PCN (1998), a BNCC (2018) e o Referencial Curricular da Rede Municipal de Educação de Niterói (2020). Nesse sentido, ressalta a importância de o docente desenvolver, progressivamente, em seus alunos, a proficiência na leitura/escuta e escrita/fala de textos dos mais variados gêneros, em diferentes modalidades, variadas semioses e suportes distintos. Sendo assim, à gramática caberia exercer um papel instrumental, concebido como um conhecimento que está a serviço do texto. De acordo com o autor, a literatura linguística contemporânea defende que o ensino de gramática deve conciliar as abordagens metalinguística e epilinguística. Ou seja, seu ensino deve ser orientado para o uso linguístico e trabalhado a partir de textos reais, o que contraria o ensino de gramática normativa, voltado para análise da frase/período.

O objetivo do autor é esclarecer, portanto, que ambas as abordagens podem ser articuladas nas aulas de LP. Para isso, apresenta a concepção de gramática centrada na abordagem formal (centrada na descrição do sistema e na competência linguística do falante), e outra de base funcional (centrada no uso empírico da língua em contextos reais de uso). Seria esta última a que mais se aproxima de uma perspectiva enunciativo-discursiva, uma vez que são examinados tanto o plano da forma quanto o do conteúdo. O autor também elege em seu texto a concepção de gramática internalizada ou gramática implícita, uma vez que há outras concepções e divergências acerca do tema. Recorrendo a normativas oficiais, autores clássicos – como Antunes, Travaglia –, exemplos ilustrativos e do corpus D&G – Niterói, esquemas e quadros, o autor elabora um percurso muito palpável e consistente àqueles que já conhecem ou não a teoria a que se filia o capítulo.

No oitavo capítulo, cujo título é *Tópicos em gramática: A modalidade oral e a escrita*, a autora Mariangela Rios de Oliveira, na esteira do debate instaurado pelos artigos anteriores, ratifica a concepção de que a BNCC se pauta em aspectos já previstos nos PCN acerca do trabalho com o texto, a gramática, a linguagem e a LP. A partir do seu ponto de vista de educadora, fica claro que é preciso que haja reflexão e apropriação no(s) uso(s) da linguagem. A autora também destaca diversos pontos em que o RC de Niterói se mostra atualizado e se aproxima das propostas dos PCN e da BNCC, como em relação à multisssemiose, à oralidade e à tecnologia. Partindo dessa perspectiva, a prática em sala de aula com esses três documentos, por exemplo, estará em constante diálogo com as necessidades dos estudantes do século XXI.

Partindo de uma revisão bibliográfica breve e, ao mesmo tempo, teoricamente consistente, retomando autores renomados e documentos oficiais, o capítulo destaca – compondo seu *corpus*¹ – relatos orais de moradoras da própria cidade de Niterói. Tal fato é interessante e contextualizado com a proposta do curso, uma vez que há posteriormente, ainda, uma comparação com os registros escritos que se deram não por transcrição, mas pelos próprios falantes que participaram da pesquisa e redigem aquilo que outrora enunciaram. A professora analisa uma série de dados específicos em cada trecho, de forma clara para os leitores menos experientes na teoria, mas também de modo aprofundado para aqueles que já a dominam. Isso tudo pode ser norteador aos professores da Educação Básica no trabalho com a oralidade, pois podemos entender que diversos processos são naturais da fala (com recorrência e classificação) e não erros que devem ser corrigidos a todo momento. Diversos conteúdos gramaticais, portanto, também podem ser trabalhados nessas análises.

Por fim, no nono capítulo, intitulado *Sequências didáticas para o ensino de Língua Portuguesa*, a autora Patrícia Ferreira Neves Ribeiro fecha a reunião de textos teórico-prático-reflexivos. Inicia sua escrita com a menção a pesquisadores não só tradicionais/clássicos, mas também a recentes, além de desenhar o panorama atual da situação dos jovens alunos. Isso tudo contribui para o percurso traçado pela pesquisadora. É interessante observar como Ribeiro percebe os aspectos comuns à juventude, mas também reconhece o papel e as necessidades da escola frente a inúmeras questões. Por exemplo, para ela, é fundamental que o educador oriente e intermedeie certas situações a fim de que haja um melhor aproveitamento do texto e do conteúdo linguístico. Atrelada à proposta teórica de Charaudeau – a Semiologia do Discurso –, compreende que é preciso conjugar as competências, as habilidades e as áreas propostas pelos documentos oficiais, como BNCC e PCN.

Especificamente se dedicando à metodologia de sequências didáticas, fundamentada na tradição clássica, Ribeiro centraliza a perspectiva de gêneros discursivos no trabalho de Linguagens e elenca de Bakhtin a Marcuschi como arcabouço teórico. Como exemplo, no momento da análise, há tópicos, quadros e ilustrações que auxiliam o leitor na compreensão das informações. A separação das atividades em etapas ou módulos se torna o ponto alto do

¹ “Discurso & Gramática – a língua falada e escrita na cidade de Niterói”.

capítulo, tendo em vista que tudo é explicado com detalhamento para professores formados ou em formação. Para finalizar, o artigo está repleto de exemplos práticos ao final, contribuindo mais uma vez para a apropriação das práticas descritas.

Com base nessa análise, podemos recomendar aos leitores, especialmente, aos professores brasileiros de Língua portuguesa da Educação Básica, a leitura minuciosa dessa obra *Ensino de Língua Portuguesa no século XXI: pesquisa, teoria e prática*, a qual fora publicada em 2022 e organizada pelos professores doutores Ivo da Costa do Rosário e Monclar Guimarães Lopes, ambos da Universidade Federal Fluminense. Essa obra é extremamente contextualizada com os tempos atuais e com a educação, sobretudo a de Niterói. O ápice da coletânea – ou melhor, um dos ápices – poderia ser o fato de que os autores se filiam a linhas diferentes, enriquecendo o debate de forma didática e acessível, sempre trazendo análise e exemplos ilustrativos. Por fim, esperamos que os pressupostos delineados nas páginas do livro possam se fazer presentes nas salas de aula de todo o Brasil.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática**: por um ensino sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016[1979].

_____. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo. Martins Fontes, 2011.

BEZERRA, Benedito Gomes. Gêneros discursivos ou textuais? In: _____. **Gêneros no contexto brasileiro**: questões[meta]teóricas e conceituais. São Paulo: Parábola, 2017. p. 17-32.

BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

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

BUZEN, Clécio. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia(org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 139-161.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2013.

COSCARELLI, Carla Viana. Gêneros textuais na escola. **Veredas**, v. 11, n. 2, p. 78-86, 2007.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore Villaça. **Linguística textual**: introdução. São Paulo, Cortez, 1983.

FERES, Beatriz dos Santos. O ato de ler numa perspectiva interativa: os níveis de construção de sentido dos textos. *In*: DIAS, André; FERES, Beatriz dos Santos; ROSÁRIO, Ivo da Costa do (orgs.). **Leitura e formação do leitor**: cinco estudos e um relato de experiência. Rio de Janeiro: 7Letras, 2016. p. 29-42.

_____. Leituras, identidades e seleção de textos. *In*: ROSÁRIO, Ivo da Costa; LOPES, Monclar Guimarães. (orgs.). **Ensino de Língua Portuguesa no século XXI**. Pesquisa, teoria e prática. São Paulo: Pontes, 2022. p. 89-115.

FIORIN, José Luiz. Os gêneros do discurso. *In*: _____. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2011. p. 55-69.

FRANCHI, Carlos. **Mas o que é mesmo “gramática”?** São Paulo: Parábola, 2006[1987].

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2003.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**. Atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Raquel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). **Gêneros textuais e ensino**. 5ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 19-36.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais no ensino de língua. *In*: _____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008. p. 145-225.

NITERÓI. Secretaria Municipal de Educação. **Minuta do referencial curricular municipal – Ensino Fundamental/Língua Portuguesa**. Niterói, 2020.

SANTOS, Leonor Werneck dos.; RICHE, Rosa Cuba; TEIXEIRA, Cláudia de Souza. Práticas de linguagem e PCN: o Ensino de língua portuguesa. *In*: **Análise e produção de textos**. São Paulo: Contexto, 2012. p. 184-207.

_____.; TEIXEIRA, Cláudia de Souza. Correção e avaliação de textos. *In*: PALOMANES, Roza; COELHO, Fábio André. (orgs.). **Ensino de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2016. p. 23-42.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e Interação**: uma proposta para o ensino de gramática. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

VIEIRA, Sílvia Rodrigues. O lugar da(s) gramática(s) nas aulas de língua portuguesa: tradição, norma, variedade e descrição. *In*: ROSÁRIO, Ivo da Costa; LOPES, Monclar Guimarães. (orgs.). **Ensino de Língua Portuguesa no século XXI**. Pesquisa, teoria e prática. São Paulo: Pontes, 2022. p. 155-183.

NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DE ORIGINAIS

1 Informações gerais

O Caderno de Ensino, Linguagens e suas Tecnologias (CELTE) é uma publicação de Acesso Livre e com periodicidade semestral do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ).

Somente serão aceitos textos submetidos por meio da plataforma <https://revistascientificas.ifrj.edu.br/index.php/celte/>.

O CELTE aceita a submissão dos seguintes gêneros:

- a) **artigo científico**: texto em que se apresentam os resultados parciais ou finais de uma pesquisa ou se debatem temas relevantes para a área de Linguagens e o seu ensino.
- b) **ensaio acadêmico**: texto em que se problematiza algum tema relevante para a área científica por meio de argumentação teoricamente fundamentada.
- c) **resumo expandido**: texto em que se expõem os principais resultados de uma pesquisa ou atividade. Os resumos expandidos podem ser produzidos, por exemplo, a partir de trabalho de conclusão de curso ou ações de extensão.
- d) **resenha** (resumo crítico): texto em que se apresenta e se analisa criticamente a contribuição de uma obra publicada há, no máximo, 5 anos.
- e) **relato de experiência em docência**: texto em que se expõe alguma experiência de ensino, destacando seus resultados positivos e negativos. Para além de meramente descrever a condução da experiência, é necessário apresentar a fundamentação teórica subjacente à prática.

Pelo menos um dos autores dos artigos, ensaios e resenhas deverá ter, no mínimo, o título de Mestre. Pelo menos um dos autores dos resumos expandidos e relatos de experiência deverá ter, no mínimo, o título de Bacharel ou Licenciado.

O texto deve ser inédito e original e abordar temas relacionados a linguagens (línguas e literaturas) e/ou seu ensino e **não** deve estar sendo avaliado concomitantemente por outra revista. Serão aceitos textos redigidos em português, inglês ou espanhol. O arquivo deve ser salvo com a extensão *.doc, *.docx ou *.rtf.

A fim de garantir o anonimato durante a avaliação pelos pares, o manuscrito submetido **não** deverá conter quaisquer informações que identifiquem o(s) autor(es), como nomes, instituições de trabalho ou de pesquisa e grupos de pesquisa a que os autores estejam vinculados, orientadores, referências a textos prévios etc., que devem ser trocadas por esta expressão: [informação suprimida]. Se o manuscrito for aprovado para publicação, essas informações são inseridas após a avaliação. A revista publicará apenas um texto aprovado por autor a cada número. A revisão do texto é responsabilidade do(s) autor(es). O iD do ORCID deve ser obrigatoriamente incluído nos metadados.

Todos os autores do manuscrito devem assinar a **declaração de autoria e responsabilidade**. A assinatura poderá ser manuscrita ou eletrônica (por exemplo, por meio do portal gov.br). Os relatos de pesquisa com seres humanos devem vir obrigatoriamente acompanhados da cópia da **declaração favorável expedida pelo Comitê de Ética** da instituição promotora da

pesquisa. A declaração de autoria e responsabilidade e a cópia da declaração devem ser anexadas juntamente com o manuscrito durante a submissão.

A equipe editorial reserva-se o direito de solicitar ajustes no original e de recusar a submissão, caso o texto não atenda ao padrão (de tema, formato e estilo linguístico) requisitado por esta revista. A revista utiliza a licença Creative Commons Não-Comercial 4.0, que permite a reprodução parcial, o compartilhamento e a adaptação dos textos, sem fins lucrativos, desde que citada a autoria.

2 Formatação do manuscrito

O texto deve se enquadrar nos limites de quantidade de caracteres (incluindo as referências) estabelecidos na tabela abaixo:

Gêneros textuais	Quantidade de caracteres com espaço
Artigo	de 16.000 a 100.000
Ensaio	de 20.000 a 40.000
Resenha	de 9.000 a 30.000
Resumo expandido	de 9.000 a 15.000
Relato de experiência	de 15.000 a 30.000

Layout do documento: tamanho de página A4, orientação retrato, margens superior e inferior de 2,5 cm, margem esquerda de 3 cm e margem direita de 2 cm. As páginas não devem ser numeradas.

Deve-se usar a fonte Calibri em todo o documento.

3 Ordem e formatação dos elementos

Deve-se deixar uma linha em branco com espaçamento simples entre todos os elementos descritos a seguir.

Título: deve ser redigido em caixa alta e baixa, tamanho 14, negrito e centralizado. Se houver subtítulo, este deve ser separado do título por meio de dois-pontos.

Resumo: redigido entre 100 e 250 palavras, em um único parágrafo e na língua do manuscrito com alinhamento justificado, fonte tamanho 10, espaçamento entrelinhas simples e sem recuo na primeira linha. Recomenda-se que o resumo apresente a contextualização, objetivos, metodologia e principais resultados. O título "Resumo" deve ser redigido em caixa alta e baixa, tamanho 10, negrito e centralizado.

Palavras-chave: 3 a 5 palavras-chave, separadas e finalizadas por ponto.

Título, resumo e palavras-chave em língua estrangeira: os artigos científicos e resumos expandidos devem fornecer uma tradução do título, do resumo e das palavras-chave para uma língua estrangeira. Se o manuscrito for redigido em português, esses elementos poderão ser traduzidos para o inglês (*abstract* e *keywords*) ou o espanhol (*resumen* e *palabras clave*). Se o artigo for redigido em inglês ou espanhol, deverão ser obrigatoriamente traduzidos para o português.

No caso da resenha, antes da parte textual, deve-se escrever a expressão **Resenha de:** em negrito e, após uma linha em branco, colocar a referência da obra resenhada.

Títulos das seções: todas as seções e subseções devem ser progressivamente numeradas com números arábicos. Não se deve usar qualquer símbolo (ponto, traço etc.) entre a numeração e o título. Os títulos e subtítulos das seções devem ser redigidos em caixa alta e baixa, fonte tamanho 12, negrito, alinhamento justificado, espaçamento entrelinhas simples, sem recuo.

Corpo do texto: os parágrafos devem ser redigidos com fonte tamanho 12, alinhamento justificado e com entrada de 1,25 cm na primeira linha a partir da margem esquerda. No corpo do texto, as expressões em línguas estrangeiras e os títulos de obras devem estar em itálico. O destaque de expressões deve ser feito em negrito.

Ilustrações: o material ilustrativo deve ser inserido próximo à primeira menção. Acima da ilustração deve constar o seu título, onde se indica a natureza da ilustração (“Figura” ou “Tabela”) em negrito e, após um traço, o título propriamente dito sem negrito. Abaixo da ilustração, indica-se a fonte. Se a ilustração for criação do autor, registrar “Elaboração própria” na fonte. O título da ilustração e a indicação da fonte devem ser redigidos com fonte tamanho 10 e espaçamento entrelinhas simples.

Notas: notas explicativas devem ser inseridas como nota de rodapé com texto em fonte tamanho 10, justificado e sem recuo.

Citações: as citações devem seguir o disposto pela NBR 10520 (2002) da ABNT. Na citação indireta, não se usam aspas e a indicação da página é opcional. Em citação direta com menos de três linhas, usam-se aspas duplas. Transcrições com mais de três linhas devem ser redigidas em parágrafo à parte com recuo de 4 cm, fonte tamanho 10, sem itálico e sem aspas.

Se o nome do autor citado vier fora dos parênteses, deve-se empregar apenas a letra inicial maiúscula. Dentro dos parênteses, deve-se identificar o ano de publicação e, se for o caso, a página do trecho transcrito por meio da abreviatura “p.”, separados por vírgula: Silva (2019, p. 50). Se o nome do autor citado vier dentro dos parênteses, deve-se empregar caixa alta e identificar o ano de publicação e, se for o caso, a página do trecho transcrito por meio da abreviatura “p.”, separados por vírgula: (SILVA, 2019, p. 50).

Os sobrenomes de diferentes autores de uma mesma obra devem ser separados com ponto-e-vírgula: (PEREIRA; MATOS, 2019). Na referência a diferentes obras de um mesmo autor, deve-se separar os anos com vírgulas: (SILVA, 2015, 2017, 2019). As referências a várias obras de um autor publicadas no mesmo ano devem ser diferenciadas com letras minúsculas, em ordem alfabética, após o ano: (SILVA, 2019a, 2019b). As referências a diferentes autores devem vir em ordem alfabética e separadas com ponto-e-vírgula: (BARROS, 2019; SILVA, 2015).

Se houver destaque no trecho reportado, empregam-se as expressões “grifo do autor” (se o destaque constar no original citado) ou “grifo nosso” (se o destaque for adicionado pelo autor do manuscrito): (SILVA, 2019, p. 50, grifo nosso). Caso o texto transcrito seja traduzido pelo autor do manuscrito, deve-se empregar a expressão “tradução nossa”: (BROWN, 1980, p. 35, tradução nossa). Nesse caso, recomenda-se a transcrição do texto original em nota de rodapé.

Referências: as referências devem estar em ordem alfabética pelo sobrenome do autor, sem recuo na segunda linha, com alinhamento justificado e espaçamento entrelinhas simples. Deve-se deixar uma linha em branco entre as referências. Devem-se adotar os procedimentos para a confecção de referência estabelecidos pela 2. ed. da NBR 6023 (2018) da ABNT. O título

“Referências” deve ser redigido com fonte tamanho 12, centralizado, negrito e sem numeração.

Agradecimentos: essa seção opcional expõe os agradecimentos a colaboradores e agências de fomento. O título “Agradecimentos” deve ser redigido com fonte tamanho 12, centralizado, negrito e sem numeração.

4 Registro das referências

Abaixo, são indicadas orientações para o registro apenas dos casos mais frequentes de referências:

Livro

SOBRENOME, Nome do autor. **Título do livro:** subtítulo. Cidade de publicação: Editora, ano.

Apenas o sobrenome deve vir em caixa alta (letras maiúsculas). Apenas o título deve estar em negrito. Em livro com até três autores, separam-se os nomes com ponto-e-vírgula. Em obra com mais de três autores, cita-se apenas o primeiro e substituem-se os demais nomes pela expressão et al. Quando for o caso, emprega-se (org.), (ed.) ou (coord.) após a indicação de autoria.

Capítulo de livro

SOBRENOME, Nome do autor. **Título do capítulo.** In: SOBRENOME, Nome do autor. Título do livro. Cidade: Editora, ano. p. X-X.

Deve-se citar a página inicial e final do capítulo.

Artigo de revista

SOBRENOME, Nome do autor. Título do artigo. **Nome da revista**, local de publicação, v. X (ou ano), n. X (ou edição), p. X-X, data ou período de publicação.

Deve-se citar a página inicial e final do artigo.

Dissertação ou tese

SOBRENOME, Nome do autor. **Título:** subtítulo. Ano de conclusão. Número de folhas. Tipo de trabalho (grau e curso), o local e data da defesa.

Exemplo de indicação do número de folhas do trabalho: 170 f. Exemplo de indicação do tipo de trabalho (grau e curso): Dissertação (Mestrado em Linguística)