



Ensino de Língua Portuguesa no século XXI

PESQUISA, TEORIA E PRÁTICA

Ivo da Costa do Rosário
Monclar Guimarães Lopes
(Organizadores)

Todos os direitos desta edição reservados a Pontes Editores Ltda.
Proibida a reprodução total ou parcial em qualquer mídia
sem a autorização escrita da Editora.
Os infratores estão sujeitos às penas da lei.
A Editora não se responsabiliza pelas opiniões emitidas nesta publicação.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Tuxped Serviços Editoriais (São Paulo - SP)

R789e Rosário, Ivo da Costa do; Lopes, Monclar Guimarães (org.)
Ensino de Língua Portuguesa no século XXI: pesquisa, teoria e prática
Organizadores: Ivo da Costa do Rosário e Monclar Guimarães Lopes.
1. ed. – Campinas, SP : Pontes Editores, 2022.
figs.; quadros; fotografias.

Inclui bibliografia.
ISBN: 978-65-5637-504-5.

1. Educação. 2. Ensino de Língua Portuguesa. 3. Formação de Professores. 4. Prática Pedagógica.
I. Título. II. Assunto. III. Organizadores.

Bibliotecário Pedro Anizio Gomes CRB-8/8846

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação. 370
2. Formação de professores – Estágios. 370.71
3. Didática - Métodos de ensino instrução e estudo – Pedagogia. 371.3
4. Língua portuguesa. 469

Ensino de Língua Portuguesa no século XXI

PESQUISA, TEORIA E PRÁTICA

Ivo da Costa do Rosário
Monclar Guimarães Lopes
(Organizadores)

Copyright © 2022 - Dos organizadores representantes dos colaboradores
Coordenação Editorial: Pontes Editores
Editoração: Eckel Wayne
Capa: Acesa Design
Revisão: Yumi T. Melo

CONSELHO EDITORIAL:

Angela B. Kleiman

(Unicamp – Campinas)

Clarissa Menezes Jordão

(UFPR – Curitiba)

Edleise Mendes

(UFBA – Salvador)

Eliana Merlin Deganutti de Barros

(UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná)

Eni Puccinelli Orlandi

(Unicamp – Campinas)

Glaís Sales Cordeiro

(Université de Genève - Suisse)

José Carlos Paes de Almeida Filho

(UnB – Brasília)

Maria Luisa Ortiz Alvarez

(UnB – Brasília)

Rogério Tilio

(UFRJ – Rio de Janeiro)

Suzete Silva

(UEL – Londrina)

Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva

(UFMG – Belo Horizonte)

PONTES EDITORES

Rua Dr. Miguel Penteadó, 1038 - Jd. Chapadão

Campinas - SP - 13070-118

Fone 19 3252.6011

ponteseditores@ponteseditores.com.br

www.ponteseditores.com.br

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	7
Ivo da Costa do Rosário	
Monclar Guimarães Lopes	
FUNCIONALISMO, SOCIOINTERACIONISMO E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO SÉCULO XXI.....	14
Ivo da Costa do Rosário	
A LÍNGUA PORTUGUESA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS (PCN E BNCC) E A PROPOSTA CURRICULAR DE NITERÓI.....	41
Tharlles Lopes Gervasio	
O TEXTO NA ESCOLA: REFLEXÕES E PROPOSTAS EM TORNO DOS GÊNEROS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	65
Nadja Pattresi	
LEITURAS, IDENTIDADES E SELEÇÃO DE TEXTOS	86
Beatriz dos Santos Feres	
PRODUÇÃO TEXTUAL NA ESCOLA: PLANEJAMENTO, AVALIAÇÃO, (RE)ESCRITA E CIRCULAÇÃO DOS TEXTOS	113
Leonor Werneck dos Santos	
Ana Beatriz Arena	
O LUGAR DA(S) GRAMÁTICA(S) NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: TRADIÇÃO, NORMA, VARIEDADE E DESCRIÇÃO	150
Silvia Rodrigues Vieira	
TÓPICOS EM GRAMÁTICA: ABORDAGEM METALINGUÍSTICA E EPILOGUÍSTICA	179
Monclar Guimarães Lopes	
TÓPICOS EM GRAMÁTICA: A MODALIDADE ORAL E A ESCRITA.....	205
Mariangela Rios de Oliveira	
SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	230
Patricia Ferreira Neves Ribeiro	

APRESENTAÇÃO

Ivo da Costa do Rosário
(UFF/CNPq/Faperj)

Monclar Guimarães Lopes
(UFF)

Este livro é fruto de um projeto homônimo iniciado em 2021, no contexto do Programa de Desenvolvimento de Projetos Aplicados (PDPA), que é uma parceria entre a Prefeitura Municipal de Niterói (PMN), a Universidade Federal Fluminense (UFF) e a Fundação Euclides da Cunha (FEC).

O objetivo geral do PDPA é incentivar o desenvolvimento de projetos aplicados para promover soluções relacionadas aos desafios prioritários da cidade de Niterói em diferentes eixos. O projeto “Ensino de Língua Portuguesa no século XXI – pesquisa, teoria e prática” insere-se no eixo “Niterói Escolarizada e Inovadora”.

No limiar do século XXI, as pesquisas na área de linguagens têm acumulado uma grande quantidade de descobertas científicas que podem ser úteis aos processos de ensino-aprendizagem. A transposição desse conjunto de conhecimentos acadêmicos para a realidade das salas de aula pode ser uma importante ferramenta para o desenvolvimento de novas perspectivas pedagógicas para a Educação pública municipal de Niterói. De fato, a associação entre pesquisa, teoria e prática fornece os

subsídios necessários para que se desenvolvam ações mais inovadoras e resultados mais promissores.

Com base nessas premissas, uma equipe de docentes elaborou um projeto voltado para a formação de todos os professores do segundo segmento da rede pública municipal de Niterói, com foco nos processos de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Essa equipe foi formada pelo Prof. 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, todos atuantes no Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem da UFF, com ampla experiência em ensino e pesquisa. Uma das ações desse projeto consistiu em um curso para os profissionais da área, organizado em 12 encontros.

Esse curso tratou de temas caros ao ensino de língua materna, como leitura, produção de textos, análise linguística, oralidade, gêneros textuais e outros temas de reconhecida relevância na área. O período de formação deu-se ao longo de 2022, com participação de professores da rede pública municipal e de outros interessados no tema.

Para conduzir os encontros, foram convidados pesquisadores com grande experiência prévia na docência da Educação Básica, com atuação em instituições públicas federais e estaduais, situadas no Estado do Rio de Janeiro. De modo a preservar as relevantes discussões travadas no curso, esses mesmos pesquisadores foram também convidados a oferecer outra contribuição ao projeto, na forma de produção de um capítulo de livro que retratasse o teor do encontro ministrado. É nesse contexto que surge esta obra, organizada em nove capítulos, que agora apresentamos à comunidade acadêmica, aos professores de Língua Portuguesa e, de modo mais amplo, a todos os interessados no tema.

No capítulo 1, o Prof. Ivo da Costa do Rosário apresenta uma reflexão sobre o tema “Funcionalismo, Sociointeracionismo e Ensino de Língua Portuguesa no século XXI”. Segundo o autor, é importante frisar que boas práticas sempre supõem um referencial teórico robusto, consistente. Sem a teoria, a prática é vazia e estéril. É por esse motivo que o livro é inaugurado com essa temática.

O autor parte de uma breve incursão histórica no ensino de Língua Portuguesa. Em seguida, adentra no tópico central do capítulo, que visa a apresentar as linhas centrais do Funcionalismo e do Sociointeracionismo, sem a pretensão de traçar um tratado sobre essas correntes teóricas. Segundo seu ponto de vista, o objetivo é extrair desses campos teóricos o que pode ser útil para o aprimoramento de algumas práticas de ensino de língua materna. Após essa breve reflexão, o autor apresenta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, por fim, oferece algumas sugestões concretas sobre como a teoria pode iluminar a prática, com base em dados reais extraídos de língua em uso.

Em seguida, o Prof. Tharlles Lopes Gervasio aborda a questão da Língua Portuguesa em dois importantes documentos oficiais: os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular. Esses documentos são cotejados com a Proposta Curricular de Niterói.

Segundo o autor, no decorrer do tempo, o chamado *tratamento tradicional no ensino de Língua Portuguesa* careceu de novos caminhos para reformas pedagógicas e políticas, a partir de necessidades do plano social para a Educação Básica do país. De outro lado, a escola acabou sendo o contato primeiro dos estudantes com a cidadania e, portanto, com os direitos e deveres da vida em sociedade. Sendo assim, o capítulo 2 do livro tem como objetivo refletir sobre algumas questões relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa nas escolas brasileiras a partir de documentos oficiais (PCN e BNCC), trazendo também para a discussão o modo como se dá a proposta curricular do município de Niterói e, sobretudo, de que maneira a matriz curricular em questão está articulada com os demais documentos norteadores mencionados.

No capítulo 3, a Prof^a Nadja Pattresi aborda o tema “O texto na escola: reflexões e propostas em torno dos gêneros no ensino de Língua Portuguesa”. A autora busca reunir alguns pilares teórico-metodológicos que, sem se filiarem exclusivamente a uma única vertente de estudos, articulam-se a pesquisas do campo textual-discursivo e se voltam para a investigação da face concreta e socialmente construída dos textos em

diferentes gêneros, considerando sua construção, circulação e função sociocomunicativa.

O capítulo focaliza, ainda, a relevância do desenvolvimento dos (multi)letramentos para a formação de estudantes, de modo que sejam capazes de ler e escrever de maneira efetiva em variadas situações comunicativas, tendo em vista sua atuação como cidadãos críticos e reflexivos em diferentes esferas da sociedade. Em consonância com esse trajeto, a autora partilha também propostas que possam ser desenvolvidas, ampliadas e/ou adaptadas no processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa na Educação Básica, especificamente nos anos finais do Ensino Fundamental.

O capítulo 4 do livro, de autoria da Prof^ª Beatriz Feres, intitula-se “Leituras, identidades e seleção de textos”. Nesse texto, a autora explica o ato de ler e sua relação com a identidade do indivíduo e dos grupos sociais. Para isso, são apresentados, preliminarmente, conceitos pertinentes à construção do sentido textual – *compreensão* e *interpretação* –, tomando “texto” como unidade de comunicação variável semioticamente, direcionada a um leitor presumido, de acordo com uma intencionalidade pressuposta, e conformada cultural e circunstancialmente.

A seguir, a autora analisa o processo de apreensão do sentido textual, que exige a observação, por parte do leitor, não só das formas que compõem o texto, mas do vínculo de sua materialidade ao meio de propagação, orientado não só pelas circunstâncias em que ocorre a troca comunicativa, mas também pela filiação a um gênero discursivo circulante, a fim de que se possam realizar as inferências programadas na/pela textualidade. Imerso nos condicionamentos da interação comunicativa e em sistemas de pensamento, o texto encontra-se marcado, tanto na forma quanto no conteúdo, por identidades significativas reconhecíveis não só por suas características em si, mas pela alteridade que as diferencia. Esse fato implica uma criteriosa seleção de textos no trabalho com o público leitor, de acordo com as identidades em jogo, conforme demonstrado nas atividades de leitura propostas.

No capítulo 5, a Prof^a Leonor Werneck e a Prof^a Ana Beatriz Arena apresentam o tema “Produção textual na escola: planejamento, avaliação, (re)escrita e circulação de textos”. Segundo as autoras, o trabalho com a produção de textos escolares precisa enfrentar diversos desafios decorrentes de equívocos pedagógicos, de problemas infraestruturais, de falhas na formação dos alunos, ou ainda do desconhecimento, por parte dos professores, dos aspectos que envolvem o ensino da escrita de variados gêneros textuais.

O objetivo com esse capítulo é discutir as etapas de produção de texto, analisando exemplos voltados para os anos finais do Ensino Fundamental (6^o ao 9^o ano), conforme o Referencial Curricular (RC) da Rede Municipal de Educação de Niterói (RJ). Para cumprir esse objetivo, as autoras optam por analisar uma notícia em vídeo e um artigo de opinião, sobre o tema “A interferência humana no meio ambiente” – ou seja, um gênero textual narrativo e outro argumentativo, respectivamente.

O capítulo 6 intitula-se “O lugar da(s) gramática(s) nas aulas de Língua Portuguesa: tradição, norma, variedade e descrição”. Nesse texto, a Prof^a Sílvia Rodrigues Vieira tem como objetivo apresentar fundamentos e reflexões acerca do lugar da(s) gramática(s) nas aulas de Língua Portuguesa. Para tanto, além de tratar das concepções adotadas e dos pressupostos teóricos que sustentam a concepção de gramática e de ensino de gramática, apresenta o modelo de sua própria autoria (2014, 2017), intitulado “ensino de gramática em três eixos”.

A proposta, partindo de três propriedades de toda língua – sistematicidade, interatividade e heterogeneidade –, desenvolve os desafios para uma abordagem metodológica que seja reflexiva, integradora e sistematizadora. Nesse sentido, busca aprofundar os limites e as possibilidades de trabalho em relação a dois tópicos: (i) a integração gramática-texto nas aulas de Língua Portuguesa, segundo a qual devem estar aliadas a abordagem reflexiva e a produção de sentidos; e (ii) a integração gramática-texto-variação, no âmbito da qual se verifica a necessidade de que se alie a abordagem reflexiva ao componente gramatical em uso nos textos, com sua regularidade sistemática e em sua heterogeneidade

ordenada, seja para o tratamento descritivo da gramática, seja para a formulação de orientações normativas.

No capítulo 7, o Prof. Monclar Guimarães Lopes, em “Tópicos em gramática: abordagem metalinguística e epilinguística”, busca apresentar uma proposta de ensino de gramática de orientação enunciativo-discursiva, em conformidade com o que preconizam as orientações pedagógicas oficiais, presentes nos PCN (BRASIL, 1998), na BNCC (BRASIL, 2018) e no Referencial Curricular de Niterói (NITERÓI, 2020). Sob essa ótica, o autor defende uma visão instrumental da gramática, cujo domínio deve estar a serviço da competência discursiva, ao possibilitar ao estudante o desenvolvimento de sua proficiência em atividades de leitura e escrita.

Para isso, o pesquisador recorre a duas abordagens aplicadas ao ensino de gramática: a *gramática contextualizada* (ANTUNES, 2014), elaborada sob um paradigma funcional, em que as atividades linguísticas partem sempre do uso efetivo da língua; a *gramática plural* (TRAVAGLIA, 2003a, 2003b), na qual se defende a conciliação de diferentes abordagens gramaticais, a saber: a implícita, a de usos, a normativa e a teórica. Por fim, o autor dá exemplos de implementação dessa última abordagem com base em atividades de orientação epilinguística e metalinguística.

No capítulo 8, a Prof^a Mariangela Rios de Oliveira aborda o tema “Tópicos em gramática: a modalidade oral e a escrita”. Em consonância com os PCN (1998), a BNCC (2018) e o Referencial Curricular de Niterói (2020), esse capítulo se dedica ao tratamento das modalidades oral e escrita, em termos de seus traços gramaticais distintivos e, de outra parte, correspondentes. Como Marcuschi (2001), a autora considera que ambas as modalidades constituem expressões verbais complementares, processadas, via de regra, por dois modos de organização mais específicos: o pragmático, no oral, e o sintático, na escrita.

Levando-se em conta que as duas modalidades constituem objeto de análise e reflexão sobre a língua na sala de aula da Educação Básica, tomadas como tópico de ensino, o capítulo se encerra com uma lista

de sugestões metodológicas aos professores, de modo a subsidiar sua prática pedagógica.

O capítulo 9, da Prof^a Patrícia Ferreira Neves Ribeiro, encerra esta coletânea com o tema “Sequências didáticas para o ensino de Língua Portuguesa”. A autora assume o objetivo de contribuir para o aprimoramento do ensino por meio de reflexões e de práticas que possam ser consideradas e adotadas por professores, como um caminho para ajudá-los na mediação pedagógica. Para isso, toma, em sentido amplo, uma concepção de linguagem como interação, pautada em uma prática valorizadora da atuação do estudante na sala de aula e engajada na ampliação de uma postura de resistência no vasto espaço da experiência social.

Ademais, sugere, em sentido restrito, que o ensino esteja centrado em um trabalho com gêneros discursivos, conciliador de três pilares: leitura, produção textual e prática de análise linguística/semiótica. Sob tal dimensão, a proposta delineada pela autora figura no âmbito de um modelo pautado em uma Sequência Didática, teoricamente tratada, nesse capítulo, sob as intervenções da Teoria Semiolinguística de Análise do Discurso e exemplificada por um projeto ancorado em notícias jornalísticas na interface com capas-cartazes correspondentes.

Esperamos que as reflexões apresentadas nesta obra inspirem os leitores, especialmente os professores brasileiros de Língua Portuguesa da Educação Básica. A Educação é uma urgência nacional. Nesse sentido, cremos que esta obra poderá proporcionar importantes reflexões aos interessados, tanto a partir de seus postulados teóricos quanto de seu valor prático.

Boa leitura!

FUNCIONALISMO, SOCIOINTERACIONISMO E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO SÉCULO XXI

Ivo da Costa do Rosário¹
(UFF/CNPq/Faperj)

Considerações iniciais

Discutir o ensino de Língua Portuguesa é sempre uma tarefa bastante desafiadora, haja vista a realidade múltipla que nos cerca, sempre marcada por fortes complexidades. De antemão, precisamos destacar que não há fórmulas prontas nem instantâneas para a garantia do sucesso na aprendizagem. O esforço crescente de especialistas e de muitos educadores em todo país atesta o tamanho do desafio.

Assim, a leitura deste capítulo (na verdade, deste livro) não oferece uma solução pronta para a erradicação dos problemas relacionados ao ensino de Língua Portuguesa. Não é esse o objetivo. Nossa proposta é apresentar alguns caminhos possíveis, algumas reflexões, algumas ideias que possam ser capazes de iluminar nossas práticas, em busca de melhores resultados.

1 Docente de Língua Portuguesa do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas (GLC) e professor permanente do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem da UFF - Universidade Federal Fluminense. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq e Jovem Cientista do Nosso Estado (Faperj) – e-mail: ivorosario@id.uff.br.

A notícia boa é que há muitos pesquisadores se dedicando a essas questões (ANTUNES, 2007; GERALDI, 2007; TRAVAGLIA, 1995). Com isso, o número de investigações teóricas e empíricas tem evoluído de modo crescente, oferecendo luzes e outros pontos de vista para o ensino de Língua Portuguesa, já com relatos numerosos de casos de sucesso.

Sem dúvida, essas experiências precisam ser conhecidas e analisadas, mas é imprescindível que as propostas sejam sempre construídas a partir de nossa realidade, já que os alunos, os professores, as escolas, as comunidades e os problemas de uma região nunca são os mesmos. Cada realidade apresenta suas potencialidades e seus desafios. É nessa linha que se insere o projeto “Ensino de língua portuguesa no século XXI – pesquisa, teoria e prática”, voltado para a Rede Pública Municipal da Cidade de Niterói - RJ.

No âmbito do projeto, está organizado um curso de formação para os professores de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental. O primeiro encontro do curso dá origem a este capítulo, voltado à discussão de questões teóricas que impactam o ensino de língua materna. Desde o início, é importante frisar que boas práticas sempre supõem um referencial teórico robusto, consistente. Sem a teoria, a prática é vazia e estéril. É por isso que vamos nos debruçar sobre o tema que dá título a este texto.

Neste primeiro capítulo, partimos de uma breve incursão histórica no ensino de Língua Portuguesa. Para saber aonde queremos chegar, é importante saber de onde viemos. Essa breve incursão histórica permitirá um maior conhecimento acerca de como o ensino de Língua Portuguesa foi conduzido nas últimas décadas em nosso país até os dias de hoje. Vamos perceber como essa herança histórica continua impactando a nossa realidade cotidiana.

Em seguida, adentramos no tópico central deste capítulo, que visa a apresentar as linhas centrais do Funcionalismo e do Sociointeracionismo. Não temos pretensão de traçar aqui um tratado sobre essas correntes teóricas, visto que outras obras o fariam de modo mais detalhado e denso. O objetivo é extrair desses campos teóricos o que pode ser útil para o aprimoramento de algumas práticas de ensino de língua materna.

Após essa breve reflexão, vamos falar sobre a BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Esse documento oficial normatiza a educação brasileira em todas as etapas da Educação Básica. Logo, é importante conhecer como o ensino de Língua Portuguesa é proposto nesse referencial, a partir de suas muitas competências e habilidades.

Por fim, antes das considerações finais e das referências bibliográficas, oferecemos algumas sugestões concretas sobre como a teoria pode iluminar a prática. A partir de dados reais extraídos de língua em uso, procuramos demonstrar como o estudo da sintaxe pode ser produtivo, profícuo e coerente à luz de uma abordagem funcionalmente orientada, em uma perspectiva enunciativo-discursiva.

Você, professor, é nosso convidado. Vamos juntos percorrer as próximas páginas e refletir um pouco mais sobre essa proposta? Então vamos em frente.

Uma breve incursão na história do ensino de Língua Portuguesa

Bezerra (2003) propõe uma breve, mas clara e elucidativa, retrospectiva histórica do ensino de Língua Portuguesa no Brasil. Esse histórico ajuda-nos a compreender um pouco como a disciplina foi se delineando até os dias de hoje.

Segundo a pesquisadora, a disciplina “Português” passou a integrar os currículos das escolas brasileiras a partir do final do século XIX. Antes havia uma proposta de ensino concentrada apenas na alfabetização. A partir daí somente os mais abastados prosseguiram seus estudos na área de língua latina, retórica e poética.

Por um bom tempo, o ensino de Língua Portuguesa seguiu a mesma metodologia do ensino de língua latina, a despeito de serem línguas bem diferentes quanto aos seus aspectos estruturais. Ademais, estudar português consistia basicamente em estudar gramáticas normativas, concentradas em sintaxe da norma padrão.

A partir da década de 50 do século passado, iniciou-se um movimento de ruptura, com a pressão das classes populares em prol do seu direito de ingressar nos bancos escolares. Aos poucos, houve um crescimento numérico expressivo do número de matrícula nos anos iniciais do que conhecemos hoje como Ensino Fundamental.

Com o crescimento no número de matrículas, conseqüentemente também houve grande demanda por professores que já não vinham das classes de prestígio. Para suprir boa parte da formação lacunar dos educadores, entram em cena os livros didáticos. Esses materiais, que deveriam servir como recursos pedagógicos, passaram a ditar o tom das aulas de Língua Portuguesa, geralmente baseadas em antologias de escritores clássicos e nos exercícios de morfologia e sintaxe, centrados, respectivamente, na palavra e na frase.

Esse grande crescimento no número de professores colaborou para a precarização dos salários e das condições de trabalho desses profissionais. Muitos professores contratados sequer tinham formação específica para o magistério, já que eram “professores leigos”, como eram chamados aqueles sem a habilitação própria para ensinar. Com grande demanda e diante de baixos salários, os professores também precisaram iniciar jornadas exaustivas de trabalho, atuando em mais de uma escola para garantir o seu sustento.

Essa primeira parte do histórico aqui traçado ajuda-nos a compreender, por exemplo, entre outras razões, por que ainda se insiste tanto no ensino de Língua Portuguesa a partir de uma sintaxe modelar e normativista baseada em frases. Como vemos, essa é uma herança metodológica do ensino da língua latina. Também é esclarecedora a razão para a precarização da remuneração e das condições de trabalho dos educadores.

A partir do final do século XX, o ensino de Língua Portuguesa passa por um grande impacto no plano teórico-metodológico. Com o crescimento das pesquisas em torno das línguas, dos letramentos e dos gêneros textuais, especialmente por meio da Linguística Aplicada, inicia-se um movimento de renovação, com base em novas concepções de linguagem e de ensino. A literatura produzida na Academia vai insistir, com cada

vez mais força, que o texto deve ocupar a centralidade do ensino de Língua Portuguesa².

Nesse bojo, os estudos sobre letramentos e a(s) teoria(s) dos gêneros passaram a marcar acentuadamente todos os programas de ensino, de modo que seria praticamente impossível propor um modelo de ensino de língua que não visasse a uma escala progressiva de letramentos, calcada em uma proposta metodológica fundamentada em gêneros do discurso.

Os livros didáticos seguem esse movimento. Na década de 80, esses materiais começam a ser caracterizados por uma maior diversidade de textos, especialmente com material jornalístico. De fato, a linguagem jornalística passa a ser considerada uma fonte segura para o ensino do português padrão, antes buscado artificialmente nos textos clássicos da Literatura. Na década de 90, com o advento das novas tecnologias e o crescimento dos meios de comunicação, é a vez dos chamados gêneros digitais que hoje se multiplicam, assim como também são múltiplas as formas de comunicação mediadas pela tecnologia.³

Essa breve incursão histórica apresentada por Bezerra (2003) nos ajuda a compreender um pouco o retrato do ensino de Língua Portuguesa nos dias de hoje. De alguma forma, somos produto desse movimento histórico e, nos dias de hoje, somos capazes de testemunhar um mosaico formado por muitos traços das décadas que nos precederam.

O fato é que a sociedade vem mudando em uma velocidade cada vez maior, o que também exige de nós, professores, um esforço para não cairmos em anacronismos. Afinal, ainda seria plausível insistir em um modelo de ensino de língua pautado na sintaxe latina? Seria possível desconsiderar o mundo tecnológico, os frutos de tantas pesquisas desenvolvidas por meio de critérios científicos e o volume imenso de dados que temos sobre os retratos da educação brasileira? Parece razoável dizermos que não.

Segundo Pinto (2020), o arquiteto Buckminster Fuller, na obra *Caminho Crítico*, indicou que a curva do crescimento do conhecimento da

2 Cf. ROSÁRIO, 2016, 2021.

3 Cf. BRASIL, 2018.

humanidade vem se elevando de maneira nunca antes testemunhada. Se, a partir do ano 1 d.C., foram necessários 1500 anos para o conhecimento humano dobrar pela primeira vez, neste terceiro milênio, toda massa de conhecimento dobra a cada 12 horas. Esse é um dado impactante e até perturbador. Afinal, como continuar aplicando as velhas práticas em uma nova realidade, que se transforma com tanta velocidade? Como sabemos, as questões referentes à língua e ao ensino também entram nessa dinâmica e se modificam ao longo do tempo.

De outro lado, apesar de todo avanço científico no campo do estudo da linguagem e das práticas de ensino, nossos resultados ainda são insatisfatórios. A título de ilustração, vejamos alguns índices no campo da leitura:

Figura 1 – Resultados da ANA (2016).



Fonte: BRASIL (2019, p. 10)

Essa imagem apresenta índices bastante preocupantes e negativos. Esses números apontam que, no limiar do século XXI, mais da metade dos estudantes brasileiros está alijada de sua cidadania plena, uma vez

que esse contingente de alunos e alunas não consegue ler nem compreender o que lê. Esses índices são replicados, de modo muito semelhante, pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) e por outros exames externos.

Sabemos o quanto esses dados podem ser problematizados. Sabemos também que há uma infinidade de fatores que ajudam a explicar esse baixo rendimento, cujas causas não estão apenas sob responsabilidade do professor ou da escola. Contudo, parece razoável deduzirmos que há necessidade de ações plausíveis no campo teórico-metodológico, capazes de mitigar esse quadro tão negativo. Em outras palavras, podemos fazer a nossa parte.

Diante desse quadro, que traça um breve diagnóstico do ensino de língua, propomos que a conjugação de duas perspectivas teóricas pode lançar novas luzes sobre as práticas pedagógicas docentes, no campo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Devemos ressaltar, mais uma vez, que não temos a “fórmula mágica” para nossas dificuldades e nem certamente ofereceremos a solução para todos os males, contudo, cremos que a construção de um novo caminho é possível. Então, vamos conhecer que proposta é essa.

Funcionalismo e Sociointeracionismo

A Linguística Funcional é uma corrente teórica que surgiu no final da década de 70 do século passado, em oposição à visão formalista da linguagem, que tendia a uma supervalorização de aspectos sintáticos em detrimento das propriedades semântico-pragmáticas. Segundo Cunha, Oliveira e Martelotta (2003, p. 20-23), essa corrente teórica caracteriza-se:

pela concepção da língua como um instrumento de comunicação, que, como tal, não pode ser analisada como um objeto autônomo, mas como uma estrutura maleável, sujeita a pressões oriundas das diferentes situações comunicativas, que ajudam a determinar sua estrutura gramatical. [...] Trata-se de uma linguística baseada no uso, cuja tendência principal é observar

a língua do ponto de vista do contexto linguístico e da situação extralinguística.

Essa linguística baseada (ou centrada) no uso nasce como um instrumental destinado a lidar com as questões teóricas da linguagem. Logo, não se compromete inicialmente com o ensino de línguas. Contudo, seu forte compromisso com a empiria e com os usos linguísticos nos permite, sem sombra de dúvida, aproveitar os seus postulados dentro da Educação.

Uma visão funcionalista da linguagem pressupõe os seguintes princípios:

- a. A estrutura das línguas é moldada pelo uso efetivo, realizado pela comunidade de falantes;
- b. A língua varia e muda em virtude das pressões discursivas;
- c. Há fatores sociais e cognitivos que impactam as línguas humanas;
- d. A pesquisa linguística (assim como também o ensino) deve sempre estar pautada nos dados de língua real;
- e. A língua é usada em função de propósitos comunicativos claros.

Considerando esses pontos, salta aos olhos a forte aproximação teórica entre a Linguística Funcional e a perspectiva de ensino de língua defendida pela Base Nacional Comum Curricular:

O componente Língua Portuguesa da BNCC dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, buscando atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século, devidas em grande parte ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC). Assume-se aqui a *perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem*, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é “uma forma de *ação interindividual orientada*

para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história”. (BRASIL, 2018, p. 20, grifos nossos).

A chamada *perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem* pode ser interpretada em uma visão funcional, haja vista seu forte compromisso com a língua em uso, com as transformações das práticas de linguagem, com a visão de língua como ação interindividual orientada para funções específicas, com realce na interlocução⁴. Em outras palavras, a abordagem funcionalista da linguagem apresenta um notável alinhamento com a visão de língua e de ensino defendida pela BNCC.

Outra perspectiva que vem assomar-se a esse debate é o Sociointeracionismo, cujo grande nome na literatura internacional é Lev Vygotsky. Entre os pontos centrais dessa vertente teórica, podemos destacar os seguintes: a) a educação deve ser mediada por indivíduos experientes; b) o aluno deve ser desafiado para que ocorra aprendizagem; c) a fala desempenha importante papel social no desenvolvimento da linguagem; d) o aprendizado ocorre a partir da interação do sujeito com os demais.

Machado e Santos (2015, p. 129) sintetizam o pensamento sociointeracionista da seguinte forma:

Nessa concepção, a língua não é vista somente como estrutura ou processo cognitivo, muito menos como mero instrumento de comunicação (concepção de língua como instrumento). Ela é efetivada num meio social e histórico, no qual o sujeito faz seu uso em práticas contextualizadas com uma finalidade já definida. Esse processo é dialógico porque necessita do outro para construir significado.

A atenção para o caráter histórico e social da língua, as práticas contextualizadas de uso da linguagem, a dialogia, a construção coletiva de significados e outros pontos da visão sociointeracionista da linguagem vêm ao encontro da perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem e, da

4 Cf. ROSÁRIO, 2021.

mesma forma, dos pressupostos teóricos centrais da Linguística Funcional. Com isso, a aproximação dessas correntes permite a emergência de um arcabouço coerente, já que são visões compatíveis, complementares, fundadas em premissas comuns.

Koch (2021) também realça a importância da visão sociointeracionista da linguagem. A pesquisadora parte da ideia de que os eventos linguísticos nunca são reuniões de atos individuais, mas ações dialógicas, conjuntas, que se desenvolvem dentro de contextos sociais, com finalidades e papéis definidos. Logo, a linguagem é concebida como uma atividade compartilhada. A autora conclui esse raciocínio ao defender que na concepção interacional (dialógica) da língua, “na qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio *lugar* da interação e os interlocutores, sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e por ele são construídos” (KOCH, 2021, p. 42-44, grifo da autora).

Em síntese, uma visão enunciativo-discursiva da linguagem permite a ancoragem de fundamentos funcionalistas e sociointeracionistas. O enquadre teórico derivado da fusão dessas vertentes realça a centralidade do texto, o valor da interação, o papel dos sujeitos, a importância da dialogia e a relevância da reflexão com base em dados do uso. Essas são ideias que se chocam fortemente com a abordagem mecanicista, tradicional e fortemente estrutural herdada da tradição do ensino de sintaxe latina.

O que diz a BNCC?

Primeiramente precisamos definir a Base Nacional Comum Curricular por ela mesma. A BNCC é “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação” (BRASIL, 2018, p. 7). Devemos destacar aqui os seus qualificativos: é um documento *normativo*, destinado a apresentar um conjunto de aprendizagens *orgânico e progressivo*.

Sabemos que a BNCC é uma arena de conflitos. Pairam diversas críticas (muitas legítimas) sobre esse documento, sobre seu processo de construção e outros aspectos. As críticas repousam, por exemplo, em seu caráter homogeneizador, a despeito da grande heterogeneidade que marca a sociedade brasileira. Diversos setores da Educação também denunciam que o processo de construção desse documento não foi totalmente democrático. Contudo, devemos reconhecer que esse é um documento normatizador, de amplidão nacional e, como não poderia ser diferente, exerce grande impacto na Educação Básica, já que é com base na BNCC que são produzidos os livros didáticos, as políticas federais de ensino e os exames de avaliação externa, por exemplo.

A BNCC está pautada em um modelo pedagógico que distribui as aprendizagens por meio de competências e habilidades. As competências envolvem saberes de diferentes naturezas: conhecimentos, habilidades, atitudes e valores. Logo, a proposta vai muito além dos saberes puramente técnicos ou teóricos da aprendizagem. É possível propor um acróstico em que esses conceitos fundamentais são expressos. Vejamos:

Quadro 1 – “CHAVE” para a aprendizagem

C	H	A	V	E
conhecimento	habilidade	atitude	valores	emoções

Fonte: autoria própria.

Assim, a “CHAVE” para uma aprendizagem de sucesso (e isso naturalmente também se aplica ao ensino de Língua Portuguesa) consiste em um modelo baseado em conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções. Essa diversidade de saberes deve ser capaz de auxiliar os alunos nas complexas demandas do cotidiano, bem como na construção de sua cidadania plena e no preparo para o mundo do trabalho. É uma perspectiva bem distante da verificada no tecnicismo e no tradicionalismo que reinaram ao longo de um bom tempo no ensino de língua.

Em sua arquitetura, a BNCC organiza-se em competências gerais e específicas. Há dez competências gerais para toda a Educação Básica, ou seja, há dez pontos que precisam ser desenvolvidos desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, em todas as áreas do conhecimento. No âmbito dessas dez competências, destacamos aqui duas delas:

Quadro 2 – Competências 4 e 7 da BNCC.

Competência 4	Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
Competência 7	Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

Fonte: BRASIL (2018, p. 9)

Destacamos essas duas competências devido à sua maior identificação com a área de Linguagens. A competência geral 4 propõe um trabalho calcado nas linguagens verbal, corporal, visual, sonora e digital, que deve estar sempre destinado a “partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos”. Essa perspectiva, que visa ao entendimento mútuo, está na base de uma visão funcionalista e sociointeracionista da linguagem, sempre pautada na dialogia e nas relações interpessoais.

A competência 7, por sua vez, está fundamentada na argumentação “com base em fatos, dados e informações confiáveis”. Argumentar é uma necessidade cada vez mais imperiosa na sociedade moderna. Essa atividade reveste-se de ainda maior importância quando atentamos para a necessidade de consulta a fontes confiáveis. A curadoria da informação, associada a uma capacidade de distinguir a boa informação das chama-

das fake news, por exemplo, é um desafio a ser enfrentado. Mais uma vez, estamos diante de uma perspectiva funcionalmente orientada, visto que argumentar supõe negociação e defesa de pontos de vista, o que só pode ocorrer dentro de um enquadre de interação, de especial atenção ao interlocutor e aos contextos.

Vale destacar que essa visão de língua está perfeitamente afinada com o Referencial Curricular Municipal de Niterói, que preconiza o seguinte:

A concepção de linguagem enquanto processo de interação, assumida neste documento, situa-a como um lugar de ação humana, mediada pela produção de sentidos entre os interlocutores, que são sujeitos que ocupam lugares sociais, em uma dada situação e em um contexto sócio-histórico e ideológico. [...] Portanto, a linguagem é compreendida neste documento como a capacidade humana de interação, tendo em vista não apenas a expressão de sentimentos, a manifestação de desejos e opiniões, a troca de informações entre diferentes culturas, mas também como uma forma de o sujeito agir, atuar sobre o outro e sobre o mundo. (NITERÓI, 2020, p. 103-104).

A visão de ensino defendida pela Rede Municipal de Niterói, baseada na produção mediada de sentidos entre interlocutores que ocupam lugares sociais contextualmente demarcados, está na base da triangulação teórica que vimos aqui apresentando: abordagem enunciativo-discursiva, visão sociointeracionista e corrente funcionalista da linguagem.

Antes de fecharmos este bloco sobre a BNCC, cabe aqui arrolar as competências específicas para o ensino de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental:

Quadro 3 – Competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental.

1	Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
2	Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.
3	Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulem em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.
4	Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.
5	Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.
6	Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.
7	Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.
8	Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).
9	Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.
10	Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.

Fonte: BRASIL (2018, p. 87)

O exame atento das dez competências específicas de Língua Portuguesa nos conduz a uma linha-mestra na proposta desse componente curricular: a centralidade do texto. O texto deve ser o grande carro-chefe, o ponto de partida e o ponto de chegada de todo trabalho com o componente Língua Portuguesa. A BNCC consubstancia esse ponto, ao propor que é sempre necessário “relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses” (BNCC, 2018, p. 67).

Como a teoria pode iluminar a prática?

Neste início de século XXI, certamente precisamos perseguir novas práticas, para que consigamos consequentemente melhores frutos. A escola, o aluno e a sociedade já não são os mesmos de outrora. O avanço do conhecimento é cada vez mais exponencial, novas demandas surgem, novas práticas sociais se instauram. Tudo isso deve nos levar a buscar novos caminhos.

Nesta seção, vamos explorar de que forma é possível desenvolver um trabalho produtivo no terreno da Análise Linguística, que é o campo eleito para discutirmos as aplicações do Funcionalismo e do Sociointeracionismo ao ensino de língua.

Inicialmente precisamos definir o que compreendemos por Análise Linguística:

O Eixo da Análise Linguística/Semiótica envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido. Assim, no que diz respeito à linguagem verbal oral e escrita, as formas

de composição dos textos dizem respeito à coesão, coerência e organização da progressão temática dos textos, influenciadas pela organização típica (forma de composição) do gênero em questão. No caso de textos orais, essa análise envolverá também os elementos próprios da fala – como ritmo, altura, intensidade, clareza de articulação, variedade linguística adotada, estilização etc. –, assim como os elementos paralinguísticos e cinésicos – postura, expressão facial, gestualidade etc. No que tange ao estilo, serão levadas em conta as escolhas de léxico e de variedade linguística ou estilização e alguns mecanismos sintáticos e morfológicos, de acordo com a situação de produção, a forma e o estilo de gênero. (BRASIL, 2018, p. 80).

Muitas pessoas, de forma inadvertida, defendem que “Análise Linguística” é apenas um novo rótulo para “Gramática”. Esse pensamento é equivocado. A análise linguística necessariamente parte da materialidade dos textos, sempre de modo concreto e contextualizado. Envolve conhecimentos gramaticais, mas não só. Afinal, o conhecimento sobre os gêneros, as questões de coesão e coerência, as propriedades da fala, a variação linguística e uma série de outros conhecimentos também estão no escopo da análise linguística, mas não são tradicionalmente tratados no campo da gramática.

Devido a uma necessidade de recorte, vamos destacar aqui como o conhecimento acerca dos conectores pode ser enriquecido a partir de uma visão funcionalista-sociointeracionista da linguagem. Como ponto de partida, informamos que os dados a serem apresentados são extraídos do *Corpus do Português*⁵.

Em geral, o trabalho de base funcionalista parte sempre de *corpora* organizados, visto que essa é uma forma concreta de comprovarmos os variados usos de uma determinada língua. O pressuposto é que um determinado uso existe em uma língua X se ele pode ser atestado em algum corpus. Da mesma forma, se os diversos *corpora* já não são capazes de atestar um determinado uso, é porque provavelmente esse uso está obsolecente ou até mesmo não mais ocorre.

5 Disponível em: <http://www.corpusdoportugues.org>

Quando olhamos para o capítulo dedicado às conjunções nas diversas gramáticas e em livros didáticos disponíveis no mercado, é comum atestarmos uma atitude bastante conservadora, que tende a repetir a lista dos mesmos conectivos presentes em outras obras anteriormente publicadas. De certa forma, há uma visão muito pouca dinâmica da linguagem nesses materiais.

Por exemplo, vejamos a listagem dos conectores causais e finais de algumas gramáticas:

Quadro 4 – Conectores causais e finais.

Obra	Conectores causais	Conectores finais
Bechara (1999)	porque	para que, de modo que
Luft (2000)	porque, como, por	para que, a fim de que, porque, que, para, por
Cunha e Cintra (2001)	porque, como, que	para que, porque, que

Fonte: autoria própria, com base nos autores citados.

Um exame da língua em uso atesta que a lista de conectores capazes de introduzir orações causais e finais é bem maior do que nos fazem supor as gramáticas normativas citadas no Quadro 4. No rol dos conectores normalmente não abordados pelas gramáticas, por exemplo, está uma série de articuladores considerados como preposições complexas. Vejamos aqui alguns dados, extraídos do *Corpus do Português*:

(01) Ao comparecer à agência de João Pessoa, o suspeito, já identificado [**em face de** ter utilizado a mesma CNH usada na tentativa do golpe em Campina Grande], foi abordado por policiais militares e conduzido à Delegacia de Defraudações para a aplicação dos procedimentos cabíveis. Fonte: <https://www.diariosertao.com.br/noticias/policial/206337/policia-da-paraiba-prende-homem-de-sp-tentando-sacar-cheque-de-r-75-mil-e-com-cnh-falsa-telefone-da-vitima-havia-sido-hackeado.html>. Acesso em 02 fev. 2022.

(02) Os dois homens já indiciados neste caso desde terça-feira tiveram sua detenção provisória prorrogada. O primeiro, Said S., um belga de 30 anos, é acusado de “ameaça de atentado, participação nas atividades de um grupo terrorista como líder e de recrutamento [**em vista de** cometer infrações terroristas, como autor ou co-autor]”. O segundo, Mohammed K., de 27 anos, é acusado de “ameaças de atentado e participação em atividades de um grupo terrorista, como autor ou co-autor”. Fonte: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2015/12/bruxelas-prende-seis-por-ameacas-de-atentados.html>. Acesso em 02 fev. 2022.

(03) O pescado estava fora das medidas e com características de ser de pesca predatória. Na abordagem também foi verificado que o veículo estava ‘adaptado’, [**em razão de** possuir mola traseira para comportar o pescado]. O peixe e o veículo foram conduzidos à Dema. Um inquérito policial foi instaurado para apurar os delitos e identificar os responsáveis, que poderão responder crime cometido contra a fauna. Fonte: <https://g1.globo.com/mt/mato-grosso/noticia/motorista-fura-bloqueio-abandona-carro-e-policia-encontra-110-kg-de-pescado-ilegal-em-mt.ghtml>. Acesso em 02 fev. 2022.

(04) A empresa vem orientando seus parceiros sobre zonas de captação segura, [**com o intuito de** reduzir esta prática], buscando uma solução inteligente. Eles também necessitam da ajuda dos usuários, uma vez que há uma seção de “Ajuda” no aplicativo onde eles podem relatar problemas com taxas de cancelamento e assim acompanhar os motoristas que vêm cancelando regularmente as corridas. Fonte: <https://praticotecnologia.com.br/uber-investe-para-acabar-com-malandragem-no-cancelamento-de-corridas/>. Acesso em 02 fev. 2022.

(05) Costumo dizer que a Feira da Fraternidade sempre terá a mesma essência, o espírito solidário, fraterno, de união de todas as pessoas [**em prol de** ajudar o próximo]. Mas acontece que os anos passam, então a modernidade vem e aí a gente acaba trazendo aspectos novos para o evento. Fonte: <https://www.dgabc.com.br/Noticia/3018880/resgate-de-pertencimento-andreense>. Acesso em 02 fev. 2022.

(06) Conforme o Tribunal de Justiça de Santa Catarina (TJSC), a audiência de custódia estava marcada para as 15h, mas a magistrada de plantão na comarca de Blumenau adiantou para as 11h “[**com a finalidade de** garantir a segurança de todos os envolvidos]”. Fonte: <https://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/2019/02/24/motorista-tem-prisao-preventiva-decretada-por-acidente-com-morte-de-duas-jovens-na-br-470.ghtml>. Acesso em 02 fev. 2022.

Esses dados aqui transcritos foram coletados de textos efetivamente publicados em veículos de grande circulação na mídia brasileira. Isso significa que são textos reais, foram construídos considerando um interlocutor ideal, que é consumidor/cliente desses materiais midiáticos. Esse ponto é importante pois, na visão sociointeracionista, a língua é sempre efetivada em um meio social e histórico, de modo contextualizado, como defendem Machado e Santos (2015). Essa também é a visão preconizada pela BNCC, calcada em uma abordagem enunciativo-discursiva. Logo, o uso de textos reais como ponto de partida para o trabalho pedagógico está na égide dessas correntes teóricas.

Nos dados (01), (02) e (03), observamos o uso dos seguintes conectores: *em face de*, *em vista de* e *em razão de*. A leitura atenta dos trechos aqui destacados demonstra que esses elementos gramaticais veiculam a noção de causa. Como já dito anteriormente, esses conectores são comumente rotulados como preposições complexas ou locuções preposicionais pelos gramáticos. Esse rótulo, contudo, escamoteia uma função bastante clara desempenhada por eles: a capacidade de ligar orações, ainda que sejam não finitas (ou reduzidas).

Se observarmos bem, esses três conectores têm elementos nominais em suas bases: *face*, *vista* e *razão*. Os dois primeiros designam partes ou funções do corpo humano (*face* = *rosto*; *vista* = *visão*). O terceiro elemento é uma palavra abstrata (*razão*). Na ótica do Funcionalismo, as partes do corpo, por serem de base concreta, tendem a servir como ponto de partida para a construção de significados mais abstratos. Assim, na língua em uso, temos “braço da cadeira”, “perna da mesa”, “cabeça do grupo”, “minha mão direita” e por aí vai.

Normalmente usamos termos concretos para, a partir deles, criarmos expressões mais abstratas. O uso dos conectores “em face de” e “em vista de” permite esse tipo de reflexão bastante interessante. Ademais, os dados comprovam que a língua continua se modificando, para cumprir novas funções e propósitos comunicativos. Esse é o motivo para essas preposições complexas (normalmente responsáveis pela ligação de palavras e sintagmas) se modificarem na gramática do português, por meio de uma espécie de expansão funcional, para cumprir outro papel semelhante ao das conjunções, ou seja, o de ligar orações.

Esse trabalho com a linguagem permite demonstrar, com clareza, como acontece o “reaproveitamento” de material linguístico para o cumprimento de novas necessidades comunicativas. Nesse aspecto, a Linguística Funcional pode oferecer importantes subsídios para discussão desses aspectos. O estudo da causalidade, aqui apenas brevemente ilustrado, pode ser bem mais enriquecedor, indo além das conjunções listadas pelos gramáticos, quais sejam: *porque, como, que, por*.

A atividade baseada em uma metodologia indutiva propiciará um movimento que parte sempre do uso para a reflexão. Com base nos usos dos recursos responsáveis pela veiculação da causalidade, sempre atestados em textos reais, o aluno poderá, a partir daí, ampliar seu repertório linguístico, inclusive potencializando sua proficiência em termos de escrita. Será muito útil que o estudante conheça bem as condições de uso desses conectores, para que seja hábil na interpretação e também nas atividades de produção textual, com repertório mais amplo e diversificado desses elos coesivos.

Um trabalho muito semelhante pode ser realizado com a noção de finalidade. Os dados (04), (05) e (06) ilustram os usos dos conectores *com o intuito de, em prol de e com a finalidade de*. Fica bastante evidente o modo como esses conectores são formados: preposição + (artigo) + nome abstrato + preposição. Essa é uma espécie de “moldura” para criação de novos conectores na língua portuguesa, assim como também ocorre em (01), (02) e (03). Por meio de operações analógicas (baseadas em um modelo abstrato), é possível criar novos elementos com novas funções.

O núcleo desses conectores (*intuito, prol e finalidade*), por si só, já indica a noção de finalidade. De certa forma, todos esses vocábulos citados fazem referência a essa noção semântica, levam a uma ideia de projeção futura, de objetivo, de meta. Isso revela um ponto interessante: os conectores tendem a nascer bastante transparentes e vão ficando mais opacos com o passar do tempo. Afinal, “com a finalidade de” expressa muito mais claramente a ideia de finalidade (cujo termo, inclusive, está na composição do conector) do que as tradicionais conjunções *para que* e *para*, por exemplo.

O uso diversificado de conectores ilustra a dinamicidade do sistema. O trabalho pedagógico concentrado nesses elementos da gramática amplia o repertório dos alunos e faz com que eles possam variar os mecanismos coesivos nos momentos em que precisarão expressar a noção de finalidade e tantas outras. A reflexão em torno desses tópicos, portanto, é um exemplo de análise linguística, e esse é um tipo de trabalho que já foi desenvolvido, com bons resultados⁶. Partimos de textos reais (ocorrências de corpus), analisamos esses dados, discutimos os seus usos e funções e, por fim, nós os usamos em outras situações de uso da língua. O movimento, portanto, é USO > REFLEXÃO > USO.

Outro ponto igualmente relevante e que deve aqui ser destacado é que esse tipo de trabalho também permite a dinamização de duas importantes competências gerais da Educação Básica, aqui já referenciadas. No campo da competência 4, a análise desses conectores permite um trabalho consistente, centrado na linguagem verbal escrita a partir de diferentes contextos, com vistas à produção de sentidos. Já a competência 7 é alcançada em função de esses elementos servirem muito fortemente à argumentação. De alguma forma, esses conectores “pesados” impactam mais os ouvintes/leitores. Como são formados de modo complexo (considerando que é uma composição de três ou mais elementos), acentuam o relevo da informação.

Por fim, antes de encerrarmos esta seção, vale a pena destacar que o trabalho com esses conectores também atende plenamente a várias

6 Cf. ROSÁRIO, 2018.

habilidades da BNCC, tanto do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio. Vejamos algumas:

(EF08LP13) Inferir efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos de coesão sequencial: conjunções e articuladores textuais.

(EF09LP08) Identificar, em textos lidos e em produções próprias, a relação que conjunções (e locuções conjuntivas) coordenativas e subordinativas estabelecem entre as orações que conectam.

(EF09LP11) Inferir efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos de coesão sequencial (conjunções e articuladores textuais)

(EM13LP09) Comparar o tratamento dado pela gramática tradicional e pelas gramáticas de uso contemporâneas em relação a diferentes tópicos gramaticais, de forma a perceber as diferenças de abordagem e o fenômeno da variação linguística e analisar motivações que levam ao predomínio do ensino da norma-padrão na escola.⁷

Como já defendido neste texto, o ensino da sintaxe reveste-se de grande importância dentro desse novo enquadre teórico-metodológico. Se a atividade com conectores e com conexão de orações for desenvolvida em uma perspectiva enunciativo-discursiva, o trabalho pedagógico ganha novo fôlego, não se pautando exclusivamente naqueles famosos exercícios estruturais de classificação de frases descontextualizadas que, como vimos, é uma herança do ensino da sintaxe latina. Espera-se que o estudante, neste século XXI, não recorra exclusivamente à memorização de uma metalinguagem, já que deve ser capaz de reconhecer a existência de novas estruturas e usos.

Vale reiterar que esse tópico da sintaxe está plenamente contemplado na BNCC. As três primeiras habilidades anteriormente citadas (EF08LP13, EF09LP08 e EF09LP11) indicam conhecimentos que precisam ser construídos no 8º e 9º anos do Ensino Fundamental. Essas habilidades indicam que o trabalho com conjunções (e termos análogos)

7 BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. MEC: 2018, p. 191, 199 e 507.

deve estar sempre associado aos efeitos de sentido despertados pelo seu uso no plano discursivo.

Compreendemos que o trabalho com dados extraídos do uso (a partir de textos reais), voltado para a reflexão sobre os valores semântico-pragmáticos dos conectivos, ilustra um trabalho pertinente e produtivo com essas habilidades. Assim, abordar conectivos e conexão de orações já não consiste em classificar frases desconexas e inventadas, mas perceber seus usos em textos reais. Essa é, na prática, uma visão sociointeracionista e funcionalista da linguagem aplicada ao ensino de língua.

A habilidade EM13LP09, por sua vez, é de fundamental importância para esta discussão que nos propomos a fazer. Trata-se de uma habilidade destinada ao trabalho no Ensino Médio. Lemos claramente que se requer uma comparação entre o tratamento oferecido pela gramática tradicional e pelas gramáticas de uso em relação a diferentes tópicos gramaticais. Naturalmente, a análise linguística aí está também contemplada.

Essa habilidade é especial, pois diz respeito ao papel da gramática tradicional no ensino de Língua Portuguesa. De maneira inadequada e até exacerbada, alguns críticos vêm sistematicamente desprestigiando esse tipo de conhecimento. É como se fosse algo totalmente inútil e incoerente. Pensamos diferente.

A gramática tradicional deve ter seu lugar também nas aulas de Língua Portuguesa. Isso não significa mantê-la em lugar de proeminência nos processos de ensino-aprendizagem de língua materna. A centralidade do processo pedagógico é o texto, e não a gramática tradicional. Contudo, a gramática tradicional também tem seu valor, como defendido em Rosário (2016, p. 48, grifo do autor):

Concordamos com o fato de que a gramática normativa não pode estar na centralidade do processo pedagógico, ocupando todo o tempo das aulas de língua portuguesa, como ainda vem sendo feito em muitas escolas. Por outro lado, reconhecemos que a escola deve trabalhar a língua especialmente em sua variedade padrão, sem descartar uma série de conhecimentos teóricos que foram acumulados ao longo do tempo e que cons-

títem um verdadeiro *edifício cultural*. Isso obviamente não significa desconsiderar todas as outras variedades igualmente legítimas e eficientes do ponto de vista comunicativo. Não há definitivamente qualquer paradoxo em questão. A gramática normativa revela-se como um saber político de prestígio em nossa sociedade. É nessa concepção de gramática que os jornais de grande circulação, a legislação do país, a imensa maioria dos livros e revistas e tantos outros veículos de comunicação são produzidos e distribuídos. Negar esse conhecimento ao aluno significa alijá-lo de uma boa parte da produção científica, técnica e cultural do nosso país [...] Por outro lado, isso não significa que a gramática normativa deva ser ensinada e transmitida de forma acrítica. É justamente o contrário. Espera-se que o ensino de língua portuguesa e os diversos projetos de leitura contemplem um processo de ensino-aprendizagem de caráter crítico, dialógico e problematizador. Assim, o ensino da gramática normativa recupera seu fôlego e ganha uma razão real para sua existência. Defendemos que cabe ao professor de língua portuguesa apresentar e discutir as incompletudes e inconsistências da gramática normativa como uma atitude política de não ingenuidade perante esse saber. Reiteramos que igualmente importante é considerar e valorizar esse conhecimento acumulado ao longo dos séculos que naturalmente possui sua coerência e utilidade. Assim, a gramática normativa pode ensinar importantes discussões e propiciar a construção de muitos saberes.

Essa longa citação indica, com grande precisão, qual é o papel da gramática tradicional e se explica por si mesma. Ademais, precisamos reiterar que esse tipo de conhecimento é considerado como um importante ponto de partida para a análise linguística, como está exposto na própria habilidade EM13LP09 da Base Nacional Comum Curricular.

O campo dos conectores e da conexão de orações é um universo muito vasto a ser explorado. Aqui, por uma questão de recorte, foram feitas apenas algumas inserções no tema, que pode ser investigado, naturalmente, sob diferentes pontos de vista, de modo muito produtivo, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio.

Enfim, procuramos demonstrar como a teoria pode e deve iluminar a prática. Nesta seção, demonstramos como tópicos clássicos dos programas de Língua Portuguesa (conjunções, período composto, subordinação, orações adverbiais) podem ser ressignificados, trabalhados de maneira realmente produtiva, longe da simples memorização de classificações. Nesse sentido, a visão funcionalista da linguagem atrelada à perspectiva sociointeracionista pode ser um caminho promissor a ser construído. Não é uma fórmula mágica, mas, sem dúvida, uma via possível de ser trilhada.

Considerações finais

Conforme informado no início deste capítulo, o ensino de Língua Portuguesa é um grande desafio. Romper com práticas estereis fortemente arraigadas no cotidiano de nossas salas de aula ainda é uma tarefa difícil de ser vencida. Por outro lado, um grande número de educadores e pesquisadores vem produzindo importantes reflexões sobre esse assunto e, certamente, ainda há muito espaço para mais trabalhos nessa área, já que a Educação é uma grande urgência nacional.

Vimos que existe um robusto consenso em torno da centralidade do texto nas práticas de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. A ampliação dos letramentos, as atividades pautadas em gêneros textuais, o ensino reflexivo da Análise Linguística são linhas-mestras para o ensino de Língua Portuguesa no século XXI. Contudo, apesar disso, a gramática tradicional e outros saberes ainda têm o seu espaço e devem ser resguardados, desde que abordados de modo crítico, reflexivo e em cotejo com abordagens mais modernas⁸.

De modo inovador, a proposta aqui lançada sustenta que é válido e produtivo evocar pressupostos teóricos do Funcionalismo Linguístico e do Sociointeracionismo para o ensino de língua. Como procuramos demonstrar no texto, a reunião dessas correntes teóricas é consentânea com a perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem preconizada pela BNCC, visto que essas abordagens têm em comum a importância

8 Cf. ROSÁRIO; LOPES, 2021.

do sujeito e do contexto, a centralidade do texto em seus mais diversos gêneros, a relevância da dialogia e da interação, entre outros pontos.

Essa reunião de postulados pode iluminar o trabalho com Análise Linguística (como foi ilustrado neste texto por meio do papel de alguns conectores causais e finais no uso), como também certamente será muito útil às atividades referentes à oralidade, à produção de textos e à produção textual.

Antes de encerrarmos este texto, é importante ressaltar que o ensino de Língua Portuguesa também pode ser inspirado em outras correntes teóricas, como as que subsidiarão os demais capítulos deste livro. A perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem é ampla o suficiente para abrigar outros pontos de vista e isso, sem dúvida, é muito enriquecedor. Por fim, reconhecemos que este capítulo deve ser encarado como uma simples e modesta introdução ao tema. As reflexões apresentadas não se esgotam neste texto. Torcemos para que os leitores deste capítulo (e deste livro) se animem por aprofundar os pontos aqui brevemente elencados.

Referências

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

BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa**. Rio de Janeiro: Lucerna, 1999.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONÍSIO, Angela Paiva et al. (org.) **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003, p. 37-46.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA - Política Nacional de Alfabetização/Secretaria de Alfabetização**. – Brasília: MEC, SEALF, 2019. 54 p. Disponível em: <https://alfabetizacao.mec.gov.br/politica-nacional-de-alfabetizacao-2/publicacoes> Acesso em: 01 abr. 2022.

CUNHA, Maria Angélica Furtado; OLIVEIRA, Mariangela Rios; MARTELOTTA, Mário Eduardo. (org.) **Linguística Funcional** – teoria e prática. Rio de Janeiro: DP&A/Faperj, 2003.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Nova Gramática do Português Contemporâneo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2007.

KOCH, Ingedore Villaça. **Introdução à Linguística Textual**: trajetos e grandes temas. São Paulo: Contexto, 2021.

LUFT, Celso Pedro. **Moderna Gramática Brasileira**. São Paulo: Globo, 2000.

MACHADO, Marco Aurélio Cosmo; SANTOS, Maria Luzimar Fernandes. Sociointeracionismo: pressupostos teóricos para o embasamento de práticas escolares em leitura e escrita. **Entrepalavras**, ano 5, v. 5, n. 2, p. 128-146, 2015.

PINTO, Augusto. Inovação ‘requeitada’. Associação Brasileira de Comunicação Empresarial. 06 abr. 2020. Disponível em <https://www.aberje.com.br/coluna/inovacao-requeitada> Acesso em: 01 abr. 2022.

NITERÓI. Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia. **Referencial Curricular da Rede Municipal de Educação de Niterói**. Fundação Municipal de Educação de Niterói, 2020.

ROSÁRIO, Ivo da Costa. Conectivos e conexão de orações: norma, uso e ensino. *In*: CHINELLI, Maura Ventura et al. (Org). **Experiência e sentido**: formação de professores no encontro universidade-escolas. Curitiba: CRV, 2018, p. 127-136.

ROSÁRIO, Ivo da Costa. Texto e gramática na Educação Básica: como fica o ensino de sintaxe? *In*: WIEDEMER, Marcos Luiz; OLIVEIRA, Mariangela Rios. **Texto e gramática**: novos contextos, novas práticas. Campinas – SP: Pontes, 2021, p. 77-114.

ROSÁRIO, Ivo da Costa. Texto e gramática no mundo da leitura. *In*: DIAS, André ; FERES, Beatriz dos Santos ; ROSÁRIO, Ivo da Costa (org.). **Leitura e formação do leitor**: cinco estudos e um relato de experiência. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016, p. 43-54.

ROSÁRIO, Ivo da Costa; LOPES, Monclar Guimarães. Por uma reanálise do lugar da gramática normativa e teórica em uma abordagem linguística centrada no eixo uso-reflexão-uso. **Sede de ler**, v. 9, n. 1, p. 28-39, nov. 2021. Disponível em <https://periodicos.uff.br/sededeler/article/view/49693>. Acesso em: 01 abr. 2022.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

A LÍNGUA PORTUGUESA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS (PCN E BNCC) E A PROPOSTA CURRICULAR DE NITERÓI

Tharlles Lopes Gervasio¹
(Colégio Pedro II)

Considerações iniciais

Não é novidade dizer que por muito tempo o ensino de Língua Portuguesa (LP) esteve pautado na implementação da gramática normativa como elemento central do processo pedagógico. De fato, em sala de aula, havia uma oferta do estudo da variedade padrão da língua por meio de exemplos gramaticais descontextualizados e, muitas vezes, com a memorização de conceitos.

Desse modo, ao longo de muitos anos, o ensino de LP esteve ancorado na aplicação de uma gramática desvencilhada, portanto, da realidade linguística da maioria dos estudantes. Houve uma virada nas práticas para o ensino de língua materna no momento em que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) foram publicados, posto que o que era ofertado nas escolas ainda refletia, em geral, uma prática centrada na gramática normativa.

Como algo inédito em seu cenário educacional, o Brasil possui, agora, uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O documento

1 Professor integrante do Departamento de Português e Literaturas de Língua Portuguesa do Colégio Pedro II. Doutor em Letras - e-mail: tharllesloge@gmail.com.

tem origem em uma determinação legal, com a finalidade de apresentar orientações tanto aos docentes, quanto às unidades escolares. É fruto de um extenso trabalho que envolveu diversos estudos e muitas discussões que representaram os mais diversos campos da sociedade, tendo como alvo o desenvolvimento de uma educação de qualidade para todas as camadas sociais, e não só para elite.

A BNCC surge também do fato de que, no Brasil, a educação de qualidade ainda é para poucos, quando deveria ser um direito de todos. Nesse sentido, muito além de constituir um documento normativo nacional, a BNCC aparece como um instrumento valioso não só para a equidade da educação do nosso país, mas também para a igualdade de oportunidades educacionais de uma formação consistente para todos os estudantes, independente da região geográfica ou da classe social.

A partir de documentos basilares nacionais como os PCN e a BNCC, surgem, como materiais que também visam orientar o trabalho pedagógico de suas escolas, as propostas curriculares regionais. Exemplo disso é a proposta elaborada pela Rede Municipal de Niterói, cidade metropolitana do estado do Rio de Janeiro.

Ao serem elaborados a partir de projetos coletivos, o propósito desses documentos é que todos os envolvidos no espaço escolar sejam capazes de reinterpretá-los de acordo com cada vivência. Isso porque uma educação que se pretende significativa e transformadora de realidades não deve ser apenas responsabilidade do professor que lida diretamente com seus alunos, mas de todo profissional da educação. Nesses materiais, ficam evidenciados, então, os conhecimentos essenciais a serem adquiridos pelos educandos em todo seu processo formativo durante a Educação Básica.

Dito isso, neste capítulo, nossa proposta é tratar do ensino de LP sob a ótica de três documentos orientadores. Sendo assim, nosso texto se organiza em três grandes blocos, seguidos das considerações finais e do referencial bibliográfico. No primeiro bloco, discutiremos acerca do que dizem os PCN sobre o ensino de LP; no segundo, tratamos da visão da BNCC a respeito do ensino de LP na atualidade. Já no terceiro, apre-

sentamos a proposta curricular de Niterói e tecemos comentários sobre como ela é influenciada, de algum modo, pelos materiais norteadores sobre os quais escrevemos nos dois primeiros blocos.

A perspectiva de ensino de Língua Portuguesa nos Parâmetros Curriculares Nacionais

A orientação pedagógica para a Educação Básica contida nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a sua implementação no processo de ensino-aprendizagem ainda são tópicos bastante discutidos na área do ensino, a despeito de sua publicação já ter ocorrido há mais de duas décadas. Nesse documento, o texto é visto como unidade de ensino e os gêneros textuais merecem destaque no trabalho em sala de aula. Assim, o material traz como proposta um ensino de língua contextualizado.

Na realidade, a publicação dos PCN, na década de 90, é o início oficial de avanços na educação nacional, com uma proposta de ensino que valorizaria “a atividade mental construtiva nos processos de aquisição de conhecimento” (BRASIL, 1998, p. 71). Com uma orientação para o ensino diferenciada para a época de sua elaboração, os PCN já ressaltam diversificadas práticas de trabalho com a língua, com objetivos como:

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. (BRASIL, 1998, p. 49).

No documento, o trabalho textual com os mais diversos gêneros textuais tem lugar de destaque. Em contrapartida, embora o documento recomende que a abordagem prática a ser apresentada nos livros didáticos se dê de uma nova forma, por muito tempo, vários materiais voltados

para o ensino de língua materna continuaram demonstrando um descompasso com relação à nova proposta, perpetuando um trabalho de análise linguística descontextualizada e distanciada da realidade na qual aluno estava inserido, por exemplo.

Nesse sentido, os PCN de LP apresentam uma proposta de ensino de língua mais produtivo, voltando a atenção para o desenvolvimento da competência discursiva. Quanto a isso, o documento norteador afirma que:

toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva. Um dos aspectos da competência discursiva é o sujeito ser capaz de utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita. É o que aqui se chama de competência linguística e estilística. (BRASIL, 1998, p. 23).

Observamos, desse modo, que os PCN sinalizam uma preocupação com a formação dos estudantes em cidadãos preparados para a vida em sociedade. Tal orientação já demonstra a necessidade de se pensar a educação para além dos muros da escola, como fica evidenciado quando o documento defende que:

a escola, na perspectiva de construção de cidadania, precisa assumir a valorização da cultura de sua própria comunidade e, ao mesmo tempo, buscar ultrapassar seus limites, propiciando às crianças pertencentes aos diferentes grupos sociais o acesso ao saber, tanto no que diz respeito aos conhecimentos socialmente relevantes da cultura brasileira no âmbito nacional e regional como no que faz parte do patrimônio universal da humanidade. (BRASIL, 1997, p. 46).

Vale lembrar que diversas críticas foram feitas ao componente curricular Língua Portuguesa no documento no momento de sua implementação. Assim, durante algum tempo, existiu no ambiente escolar grande

dificuldade para incorporação do que propunham os PCN às práticas de sala de aula. A esse respeito, lembremos do que disserta Bunzen (2007):

[...] a recepção da *Teoria dos Gêneros*, seja ela de base mais textual ou discursiva, ainda precisa ser mais estudada e detalhada nos trabalhos acadêmicos voltados para o ensino de língua materna. Precisamos saber o que estamos fazendo ao receber e didatizar esses conhecimentos, uma vez que um trabalho com gêneros (e não *sobre gêneros*) deveria estar fundamentado em uma concepção de língua menos formal ou normativa. (BUNZEN, 2007, p. 22, grifo do autor).

Daí a importância de se discutir, no contexto escolar, como deve ser organizada uma prática de linguagem na qual os gêneros textuais e o trabalho de uso real da língua sejam incluídos. Essa prática favorece a formação de estudantes leitores e produtores proficientes de textos. A esse respeito, em Gervasio (2018), defendemos que:

as Unidades Escolares precisam dispor de um sistema aberto, no qual o diálogo é o pilar fundamental para conhecer e analisar a dinâmica institucional, de modo que o desenvolvimento das atividades transcorra naturalmente, favorecendo, por conseguinte, a comunicação efetiva e a troca de saberes entre os integrantes desse espaço. (GERVASIO, 2018, p. 1).

Nas seções introdutórias dos PCN, o processo reflexivo sobre o ensino e a aprendizagem no âmbito escolar é sempre muito necessário. Isso porque a reflexão a respeito das práticas de ensino interfere na qualidade do que é ofertado.

De fato, de acordo com os PCN, nas aulas de LP, deve-se promover um trabalho em que os estudantes possam ter contato com textos das modalidades oral e escrita, bem como produzir textos orais e escritos e realizar análise linguística. Tal prática seria composta, portanto, por um todo, objetivando a formação plena dos estudantes.

No trabalho com a língua materna, por exemplo, esse novo olhar representa um grande ganho, tendo em vista que o que vigorava anteriormente era o ensino tradicional, ancorado na gramática, o qual se mostrou deficitário. Sobre o trabalho descontextualizado da gramática, Antunes (2007, p. 54-55) disserta que:

fica sem fundamento, portanto, reduzir a condição para o uso da língua, apenas, a uma competência de ordem gramatical. Ninguém fala, ouve, lê ou escreve sem gramática, é claro; mas a gramática sozinha é absolutamente insuficiente. Na verdade, a gramática é insuficiente, pois a interação verbal requer ainda: o conhecimento do real ou do mundo; o conhecimento das normas de textualização e os conhecimentos das normas sociais de uso da língua.

Assim, os PCN de LP têm um papel muito importante no cenário nacional, visto que os documentos explicitam uma realidade que já se sabia: a língua não é homogênea. Até então, como dissemos, o ensino de LP tomava por base uma gramática inconsistente, de emprego artificial, na medida em que se afastava não só da realidade do estudante, como também, muitas vezes, da realidade própria dos fatos linguísticos. Em outros termos, o que se fazia, no passado, era “a apresentação de uma teoria gramatical inconsistente – uma espécie de gramática tradicional mitigada e facilitada” (BRASIL, 1998, p. 18).

Na verdade, os PCN destacam que devemos ter a ciência de que a Gramática Tradicional (GT) não constitui um quadro teórico capaz de trazer em si as múltiplas dimensões da língua. Isso porque a aplicação da GT, em geral, não leva em consideração fatores provenientes do uso funcional da língua, os quais auxiliam na construção de sentido, por exemplo, e favorecem a formação da compreensão leitora. Sobre o processo de construção de sentido na Análise Linguística, Firth (1968, p. 13) afirma que:

o significado de qualquer instância específica do discurso cotidiano está intimamente interligado não apenas ao ambiente de

visões e sons particulares, mas está profundamente interligado aos processos vivos das pessoas que se mantêm na sociedade.

Pelo excerto, entendemos que não se deve estudar a gramática como estrutura autônoma, desvinculada do uso real, tal como se fazia nas salas de aula, sobretudo, até a década de 80, quando se deu início a um período de crítica sistemática à GT e à maneira como ela era ensinada. Nesse sentido, compreendemos, de modo claro, com base na discussão promovida pelo autor, que o uso da língua é dependente do contexto, justamente por se falar em uma gramática maleável e não composta de regras fixas e imutáveis.

Semelhantemente, Bakhtin (1986) também atenta para o fato de que a língua não é abstrata, pura ou neutra, uma vez que, produzida por sujeitos socioideológicos em interação,

a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. (BAKHTIN, 1986, p. 123).

Na prática de ensino de LP difundida até as duas últimas décadas do século XX dentro das escolas brasileiras, embora houvesse aulas de redação e de leitura de textos, ainda que em uma perspectiva distinta da atual, tinha-se como forte crença a ideia de que as aulas de LP deveriam se resumir ao ensino de uma gramática a ser exigida no futuro do aluno. Quanto a isso, vale lembrar o que assevera Bezerra (2005):

tradicionalmente, o ensino de língua portuguesa no Brasil se volta para a exploração da gramática normativa em sua perspectiva prescritiva (quando se impõe um conjunto de regras a ser seguido, do tipo concordância verbal e nominal) e também analítica (quando se identifica as partes que compõem um todo, com suas respectivas funções, do tipo funções sintáticas dos termos da oração, elementos mórficos das palavras). (BEZERRA, 2005, p. 37).

Assim, no que diz respeito ao componente curricular Língua Portuguesa, os PCN veiculam variadas possibilidades para um trabalho com a linguagem, com uma proposta de ensino ancorado em textos. Esse trabalho, que contempla o uso e a variabilidade linguística, por exemplo, tem como objetivo principal o desenvolvimento da competência discursiva na leitura e produção de textos, nas mais variadas modalidades e semioses. O ensino de LP, de acordo com os PCN, deve ter como fundamento uma abordagem de uso da língua de maneira respeitosa e que ressalte a variação linguística como um elemento que perpassa a própria formação da identidade do estudante, tendo em visto o seu país de dimensões continentais.

Sabemos, entretanto, que as noções veiculadas pelos PCN não eram totalmente novas no momento de sua criação, visto que autores como Geraldi (1997), Fávero e Koch (1993) e Travaglia (1997) já sugeriam a centralidade do texto no fazer pedagógico. Segundo Travaglia (2003 [1997], p. 17), a língua não se limita à teoria, uma vez que é, na verdade, um “conjunto de conhecimentos linguísticos que o usuário tem internalizado para uso efetivo em situações concretas de interação comunicativa”.

A abordagem de ensino de Língua Portuguesa na Base Nacional Comum Curricular

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que define os direitos e objetivos da aprendizagem, bem como o que deve ser desenvolvido na Educação Básica das redes pública e privada em todo o Brasil. Ainda, institui os deveres de cada um dos envolvidos para que o processo educacional ocorra da melhor maneira possível.

A finalização do texto da BNCC demandou bastante esforço e discussão por parte dos envolvidos. Até a versão final do documento homologado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), a trajetória de elaboração do material envolveu vários processos e momentos, nos quais consultas públicas foram feitas e equipes de especialistas se reuniram na composição de ideias.

A BNCC pode ser uma ferramenta bastante facilitadora para a elaboração curricular, no que diz respeito aos conhecimentos a serem aprendidos hoje, os quais serão, por sua parte, úteis aos estudantes em anos futuros. Ela se torna, também, referência nacional para processos de elaboração de materiais didáticos, políticas de formação docente e para critérios de avaliação em larga escala. Se anteriormente o livro didático de LP era avaliado conforme os PCN, ele passa, agora, a ser examinado de acordo com a proposta da BNCC.

Vale mencionar neste ponto que a BNCC – assim como seu componente curricular Língua Portuguesa – não é currículo e nem tem a intenção de sê-lo. Ela se compõe, na verdade, como um conjunto de referenciais capazes de indicar as competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Tais referenciais são, portanto, muito caros à elaboração curricular. Nesse sentido, são as escolas e os seus profissionais de educação, lançando mão de sua autonomia e tendo a BNCC como documento norteador, que devem operar na construção de suas matrizes curriculares. Quanto a esse ponto, a própria BNCC é bem clara quando assevera que:

[...] os critérios de organização das habilidades na BNCC (com a explicitação dos objetos de conhecimento aos quais se relacionam e do agrupamento desses objetos em unidades temáticas) expressam um arranjo possível (dentro outros). Portanto, os agrupamentos propostos não devem ser tomados como modelo obrigatório para o desenho dos currículos. (BRASIL, 2018, p. 365-366).

Ressaltemos também que, no percurso de sua implementação no processo de ensino-aprendizagem, a BNCC vem sendo adaptada de acordo com cada realidade escolar. O documento veicula a ideia de que não podemos perder de vista que uma das funções do espaço escolar é preparar pessoas para a vida em sociedade, exercendo cidadania.

No campo dos estudos de LP, a BNCC traz uma valiosa contribuição para o trabalho em sala de aula. Do mesmo modo, retoma alguns dos elementos já referidos pelos PCN, como a proposta de se dar a devida importância à língua oral. Mais uma vez, o novo documento legal menciona o fato de que, como por muito tempo houve grande valorização da modalidade escrita da língua, a modalidade oral acabou sempre recebendo um “status” inferior.

Mais claramente, a BNCC traz à baila a notoriedade da língua oral e sugere que os professores de LP se debruçam sobre o trabalho com a oralidade, em uma prática que leve em conta tanto os estudos sobre os gêneros, em suas mais variadas dimensões, quanto as próprias interações da vida cotidiana. Em outras palavras, o trabalho com a língua oral inclui a compreensão das situações reais de uso dessa língua, do mesmo modo que os estudos sobre os gêneros, por meio dos quais a comunicação se organiza.

Além disso, partindo da premissa de que a modalidade oral, assim como a modalidade escrita, se estrutura por meio de gêneros, nos mais diversos contextos de uso, é papel da escola apresentar essa variedade de gêneros textuais. É função da escola, portanto, expor seus educandos a gêneros informais do discurso, como uma conversa entre colegas e, ainda, formais, como palestras da vida acadêmica, por exemplo.

No início do texto da BNCC, dedicado ao ensino de LP, há argumentos que sustentam um trabalho que compreenda “a multiplicidade de linguagens, modos ou semioses nos textos em circulação”, conforme aponta Rojo (2012, p. 18). Em outros termos, o documento propõe um ensino de língua no qual as modalidades oral e escrita não se sobreponham uma à outra, mas estejam balanceadas nas práticas de sala de aula. Fala-se, então, em um aprendizado de língua em que os estudantes sejam expostos a textos multissemióticos, que, em outras palavras, se constituam, como aponta Duarte (2008, p. 34), como um “conjunto organizado de recursos para a produção de sentido, incluindo imagem, olhar, gesto, movimento, música, fala e efeitos sonoros”, a fim de que competências e

habilidades possam ser desenvolvidas juntamente. Como exemplo dessa proposição, a BNCC afirma que se deve:

Produzir roteiro para edição de uma reportagem digital sobre temas de interesse da turma, a partir de busca de informações, imagens, áudios e vídeos na internet, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto. (BRASIL, 2018, p. 125).

Na BNCC, então, o texto, em seu caráter multiforme, deve ser o interesse central nas aulas de LP. Semelhantemente, também nos PCN, difundidos há mais de duas décadas, já se considerava o texto como o centro. Isso porque é a partir do texto que as dimensões da língua devem ser trabalhadas.

O novo documento direciona, entretanto, a escola para a questão de que usos linguísticos devem ser, sobretudo, oportunizados no contexto de sala de aula, como práticas de linguagem. Tais práticas destacam que o oral e o escrito, em todas as suas nuances, devem ser apresentados em parceria e em todo o processo de ensino-aprendizagem. Propõe-se evidenciar, assim, que as práticas de linguagem caminham em concomitância, como elementos integrados.

O trabalho da LP nesses moldes acaba por retratar o cotidiano em que os estudantes estão inseridos, posto que, na “vida real”, as competências oral e escrita acontecem ao mesmo tempo e não de maneira estanque, como ainda é visto, muitas vezes, no meio escolar. Há diferentes maneiras e situações reais de uso da língua na modalidade oral, o que faz com que a prática da oralidade vá muito além do ensino da norma-padrão de emprego da língua.

A capacidade e a habilidade de se produzir discursos sejam orais, sejam escritos, adequados às situações são tomadas na BNCC como um fundamento pedagógico. Compreendendo que a cultura digital surge com textos de variadas semioses, o novo documento legal propõe que, em sala de aula, as produções escritas e as audiovisuais interajam. Nesse sentido, durante as aulas, a análise da língua escrita e/ou oral deve abranger textos

multissemióticos, em que se contemple a diversidade cultural, e ser feita de maneira contextualizada às práticas sociais. O trabalho da oralidade proposto pela BNCC inclui, portanto, o desenvolvimento da habilidade de ouvir, por exemplo:

gravações, canções, textos falados em diferentes variedades linguísticas, identificando características regionais, urbanas e rurais da fala e respeitando as diversas variedades linguísticas como características do uso da língua por diferentes grupos regionais ou diferentes culturas locais, rejeitando preconceitos linguísticos. (BRASIL, 2018, p. 113).

Desse modo, quanto à prática da oralidade, o documento em questão propõe um mergulho no uso significativo e produtivo da língua oral nas mais variadas formas, por meio das quais ela possa se estabelecer. Esse destaque tão marcante no documento vai muito além, de algum modo, do que a indicação genérica de se abordar a língua oral que constava nos PCN. Agora, a BNCC prescreve, detalhadamente, os conhecimentos essenciais, as competências e as habilidades linguísticas relacionadas às práticas de oralidade.

Ao também explicitar a recomendação quanto a um processo de ensino-aprendizagem com materiais contextualizados por meio da multiplicidade de gêneros – algo já apresentado nos PCN –, a BNCC chega a traduzir essa meta como campos de atuação. Isso demonstra, mais uma vez, a preocupação do documento em que o aprendizado do aluno se torne mais significativo a partir do momento em que a escola lhe possibilita o acesso a experiências linguísticas contextualizadas. Nesse sentido, como exemplo, o documento norteador atual inclui, de forma objetiva, alguns determinantes sociais da escrita, no momento da produção textual, tais como: os campos de atuação, a situação de comunicação, o gênero, a variação linguística e o interlocutor.

Em outros termos, vemos na BNCC uma proposta de ensino de língua pautada na funcionalidade. Tomamos contato, portanto, com um documento legal que visa à condução do aluno a um aprendizado capaz

de desenvolver, como comentamos, suas habilidades e competências, sobretudo, para a vida prática no bojo social, formando esse educando para ter, ainda, um “posicionamento ético, em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta” (BRASIL, 2018, p. 9).

Quanto à prática de leitura, a BNCC também traz uma rica contribuição ao preconizar um trabalho que não se componha de uma mera seleção ou decodificação de informações presentes na superfície do texto. Assim, o trabalho com a leitura deve considerar o estudante e o contexto no qual o processo de ensino-aprendizagem se desenrola também durante a seleção dos textos a serem apresentados por parte do professor. Uma prática de leitura desenvolvida dessa maneira demonstra aos docentes o quão importante é gerar oportunidades para que os estudantes se interessem pelos textos e dominem todo esse processo.

A proposta da BNCC é a de um multiletramento dos educandos com ênfase em gêneros digitais, isto é, com realce de “gêneros textuais que surgiram no bojo das tecnologias digitais” (GERVASIO, 2016, p. 42). No tocante a essa prática, Rojo (2012,) defende que:

trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias da comunicação e de informação (“novos letramentos”), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático – que envolva agência – de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos.

Ademais, a fim de que os estudantes se tornem proficientes, o multiletramento recomendado pela BNCC toma por base a implementação de estratégias de leitura. No que tange a tais estratégias, segundo Solé (1998), elas podem ser compreendidas como:

Procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que

se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança. [...] Se considerarmos que as estratégias de leitura são procedimentos que envolvem o cognitivo e o metacognitivo, no ensino elas não podem ser tratadas como técnicas precisas, receitas infalíveis ou habilidades específicas. (SOLE, 1998, p. 70).

Podemos compreender, assim, que há uma espécie de *crescendum*, no qual práticas de leitura mais simples devem ser adquiridas nos anos iniciais da vida escolar, e as de maior complexidade trabalhadas ao final. Com o objetivo de dar ênfase aos fatores semânticos, estruturais e linguísticos de maneira geral dos estudos da LP, a prática de análise linguística se estabelece na BNCC como aquela que está atrelada às demais práticas.

Como se supõe, a BNCC recomenda, portanto, um trabalho de análise linguística que seja realizado segundo uma abordagem mais funcionalista da língua, com o emprego, por exemplo, de materiais contextualizados e oriundos de usos reais, vivenciados pelos alunos no cotidiano dentro e fora da escola. Essa atenção dada à análise linguística contextualizada no corpo do documento ressignifica, de alguma forma, as práticas para o ensino de LP.

No documento, vemos, então, recomendações para um ensino de língua que explicita os efeitos de sentido advindos das seleções linguísticas feitas pelos usuários da língua nas mais variadas situações de uso, refletindo sobre, por conseguinte, questões como escolha lexical, adequação vocabular, registros etc. Sugere-se uma prática de análise linguística que torne o aluno alguém capaz, por exemplo, de “identificar em textos e usar na produção textual a concordância entre artigo, substantivo e adjetivo” (BRASIL, 2018, p. 117). Demonstra-se, assim, que há, no documento oficial, interesse em um ensino de língua centrado no uso desde os processos de leitura aos de produção de texto.

Com relação à prática de produção de texto, a BNCC propõe um trabalho em que, com frequência, a habilidade de produção apareça articulada com outras práticas linguísticas, especialmente com as de leitura e as de análise linguística. Nesse sentido, vemos uma proposta a qual

possibilita que o aluno se torne consciente de seu crescimento durante o processo de ensino-aprendizagem.

Para tanto, de acordo com a BNCC, fatores de textualidade, como coerência, coesão, intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade e a intertextualidade, devem ser trabalhados desde os primeiros anos do ciclo fundamental. Assim, ao mencionar a introdução de conceitos de textualidade desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, vemos a orientação da BNCC de que se possibilite que os alunos se tornem aptos para as suas próprias escolhas linguísticas, capazes de tornar sua comunicação efetiva, tanto no registro escrito quanto no registro oral.

Sendo assim, podemos observar que há, na BNCC, ênfase no desenvolvimento de habilidades e competências, como sendo aquilo que deve ser, de fato, trabalhado no contexto de sala de aula. Essa ideia se opõe, por exemplo, à antiga prática do trabalho de listas de conteúdo comumente conhecida nas escolas.

Com isso, o trabalho com competências e habilidades passa a ser o objeto de conhecimento apresentado pela BNCC no componente curricular Língua Portuguesa, a saber, trabalhos de escrita compartilhada, produção de leitura nas modalidades oral e escrita, formação de leitor literário, ensino de leitura, composição de texto, entre outros. Assim posto, podemos observar o modo como a BNCC se estabelece como um documento norteador, que busca o trabalho com as práticas de linguagem.

Observamos, desse modo, que a BNCC respeita a autonomia das escolas e dos profissionais da educação, visto que a revisão, a adaptação e a consolidação das propostas curriculares devem ser trabalhadas de acordo com cada realidade. Tendo em vista que a BNCC, de algum modo, complementa os PCN, os quais eram tomados como referência para a formação dos currículos em território brasileiro, podemos compreender o documento atual como um fio condutor que perpassa o sistema educacional brasileiro e que é capaz de articular os seus variados segmentos de ensino.

Como evidencia-se em seu próprio nome, a BNCC é um documento que deve ser utilizado como uma base a partir da qual as redes de ensi-

no têm a possibilidade de elaborar seus currículos com a comunidade escolar. Esse documento pode auxiliar ainda a criação de abordagens pedagógicas que, além de oportunizar a elaboração de currículos bem fundamentados em todo território brasileiro, sejam capazes de dirimir possíveis divergências na qualidade do ensino entre as regiões do país, por exemplo.

Embora homologada, é possível que encontremos pontos que careçam de adequação no texto da BNCC. Daí a necessidade de investimento na formação continuada dos professores, a fim de que se sintam seguros o suficiente para adequarem o que é proposto no documento orientador à realidade escolar dos seus educandos. Sobre a temática de proposta curricular propriamente dita, passemos para a próxima seção. Nela, discorreremos a respeito do currículo do município de Niterói e seu entrelaçamento com ideias contidas nos PCN e na BNCC.

O currículo de Niterói: união entre propostas e discussões atualizadas sobre o ensino de LP

Pelo caminho que percorremos até aqui, fica evidenciado que a preocupação com um trabalho contextualizado com a língua, pautado nos gêneros textuais e consciente da variação linguística, é foco não só dos documentos oficiais PCN e BNCC, mas também do trabalho de muitos estudiosos – alguns deles já citados por nós no presente trabalho. Assim, com o decorrer do tempo, muitas pesquisas foram sendo desenvolvidas – e ainda são –, no bojo da Academia, a respeito de um ensino significativo de LP².

Também a proposta curricular da cidade de Niterói, município localizado na região metropolitana do estado do Rio de Janeiro, traz valiosos apontamentos sobre como se deve dar o ensino de LP nas escolas ligadas à rede municipal de ensino. O documento é formado a partir de discussões e trocas realizadas entre profissionais da educação com base na BNCC, bebendo também da fonte de estudiosos da linguagem, tais

2 Cf. ANTUNES, 2013; KOCH, ELIAS, 2009; MARCUSCHI, 2008; SANTOS, RICHIE, TEIXEIRA, 2015.

como Travaglia (1997), Geraldi (2003), Bakhtin (2011) e Soares (2012), e, certamente, ainda, dos PCN, embora não se faça menção explícita a esse material.

Na realidade, no documento em questão buscou-se “potencializar as conversas sobre currículo nas unidades escolares, com amplo diálogo com professores, equipes de articulação pedagógica e demais profissionais da educação” (NITERÓI, 2020, p. 14). Em outras palavras, como também afirma o documento:

a revisão dos Referenciais Curriculares da Rede Municipal de Niterói se desenhou como uma construção coletiva, com objetivo duplo de refletir o trabalho pedagógico que acontece nas unidades de educação e de ser ampla e continuamente significado pelos educadores da Rede. Um processo dialógico e colaborativo [...]. (NITERÓI, 2020, p. 88).

Ao ter, como ponto de partida, conforme mencionado, a BNCC, o documento técnico da cidade de Niterói objetiva possibilitar, na observação das competências essenciais as quais os estudantes têm o direito de desenvolver durante a vida escolar, que as escolas tenham maior assertividade no planejamento pedagógico ou mesmo na escolha dos materiais didáticos a serem utilizados. Assim como o texto da BNCC, a proposta curricular de Niterói não tem por intenção ser um documento que dite o que deve ser trabalhado ou não no cotidiano escolar, mas, contrariamente, enseja contribuir para o aprimoramento da prática vigente nas escolas do município, respeitando sempre os traços de ordem cultural, ambiental, econômica e social de cada localidade em que houver uma de suas unidades escolares.

Nesse sentido, uma vez que o currículo de Niterói reconheça – assim como a BNCC – que é no contexto escolar que a formação para a vida em sociedade tem total importância, o documento municipal também entende que o desenvolvimento de competências e habilidades são muito necessárias para a vida no mundo atual. Além disso, a proposta curricular de Niterói menciona que, embora haja atenção à BNCC, houve a opção

de ultrapassar o que é proposto por ela, no sentido de atender ao direito de aprendizagem dos seus estudantes “no que diz respeito a conhecimentos não previstos pela BNCC, mas considerados de importância pelos docentes” (NITERÓI, 2020, p. 89).

Na verdade, independentemente do que preconizam os documentos oficiais em geral, o docente de LP precisa estar apto para definir a abordagem de trabalho a ser adotada em sua sala de aula. Mais uma vez, urge a necessidade de um olhar crítico por parte de quem está à frente do trabalho pedagógico. Quanto a essa questão, Pimenta (1997, p. 6) destaca que:

dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se dos processos de formação que desenvolvam os conhecimentos e as habilidades, as competências, atitudes e valores que possibilitem aos professores irem construindo seus saberes e fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano.

A esse respeito, o documento de Niterói faz uma ressalva bastante pertinente ao afirmar também que não defende a ideia de que qualquer currículo seja válido, sustentando, ainda, que

a construção do documento curricular de uma rede deve ser realizada a partir de uma agenda política, na qual cada unidade escolar e seu coletivo tenham participação e, neste processo relacional de construção, enfraquecermos uma única possibilidade de definição e apostarmos na negociação de diferentes possibilidades de significação. (NITERÓI, 2020, p. 15).

Naturalmente, as propostas presentes nos documentos oficiais passam por reinterpretções, de acordo com as realidades vividas no dia a dia de cada escola, respeitando a criatividade e as particularidades de cada unidade de ensino. No entanto, não se pode perder de vista o alvo que as une: o processo de ensino-aprendizagem significativo de qualidade

para os alunos. Assim orientado, o documento de Niterói menciona que, em sua rede de ensino,

busca-se construir uma cultura avaliativa fundamentada em princípios democráticos e de responsabilização participativa, promovendo reflexões acerca da aprendizagem, do fazer pedagógico e dos processos de gestão que influenciam as ações desenvolvidas. (NITERÓI, 2020, p. 69).

Podemos afirmar que, quanto ao componente curricular Língua Portuguesa, a proposta de Niterói contribui, sem sombra de dúvidas, para uma virada pedagógica no trabalho com a língua materna. Isso porque, no corpo do documento, é possível observar o forte desejo de implementação de novas práticas em sala de aula, as quais levem em consideração a realidade dos aprendizes e o contexto em que eles estão inseridos. Nesse sentido, alinhada à BNCC, o currículo de Niterói afirma que:

objetivando-se uma formação cidadã, a qual pretende que os alunos sejam capazes de agirem criticamente nas diversas situações comunicativas, as práticas sociais que se realizam dentro e fora da escola precisam ser objetos de aprendizagem nas unidades de ensino. (NITERÓI, 2020, p. 107).

Mais uma vez, fica evidenciado que se deve pensar o quanto é importante ressignificar práticas no ensino de língua na Educação Básica. De maneira semelhante, ao admitir que, com a propagação do uso das tecnologias digitais, novos gêneros têm sido criados, o referido documento assevera que:

cabará, portanto, à escola, levar os alunos a desenvolverem o conhecimento e as habilidades necessárias para produzir significados e apropriarem-se das múltiplas linguagens como objeto de discussão, de modo a contribuir para uma recepção mais crítica e consciente dessa nova realidade que se impõe a partir da era digital. (NITERÓI, 2020, p. 109).

Como mencionamos anteriormente, com o passar do tempo e com os resultados da pesquisa linguística, a atividade educativa também teve progressos e passou a requerer uma maior contribuição de diversas teorias – algumas delas bastante mencionadas como aporte teórico do texto oficial de Niterói –, para a promoção de um processo de ensino-aprendizagem efetivo. De acordo com Travaglia (2009 [1996], p. 21), algo de grande valor para o ensino de língua é

a maneira como o professor concebe a linguagem e a língua, pois o modo como se concebe a natureza fundamental da língua altera em muito o como se estrutura o trabalho com a língua em termos de ensino. A concepção de linguagem é tão importante quanto a postura que se tem relativamente à educação. (TRAVAGLIA, 2009 [1996], p. 21).

Sendo assim, é necessário lembrar que, embora o currículo de Niterói, fundamentado na BNCC para o Ensino Fundamental, seja bastante robusto no que diz respeito a um ensino de LP que vise ao desenvolvimento de habilidades e competências, o documento não intenta ser, no cenário educacional do município metropolitano, um exemplar de “decisões verticais” na organização do currículo. De fato, o documento técnico municipal se apresenta, assim como o texto da BNCC, como uma proposta do que se considera relevante para que os estudantes se desenvolvam em sua plenitude e se tornem capazes de exercer a cidadania e iniciem o preparo para a vida no mercado de trabalho.

Considerações finais

Os documentos oficiais beberam da fonte das novas abordagens do ensino de LP. Mesmo hoje, embora documentos oficiais e pesquisas das mais diversas teorias orientem fortemente a centralidade do texto nas aulas de LP, ainda se podem encontrar escolas que rejeitem essas novas práticas por acreditarem que a GT deve ser o centro de seu trabalho com os alunos.

O que todos esses documentos e pesquisas têm em comum é o interesse em desenvolver a competência discursiva dos estudantes de maneira plena, a fim de que se tornem leitores e produtores de texto, independentemente de sua camada social. Tal prática possibilita que os alunos sejam capazes de empregar a língua de diferentes formas e nos mais variados contextos, com a devida adequação vocabular e situacional, por exemplo, além de estarem atentos ao que é recrutado por cada gênero textual, seja na modalidade escrita, seja na oral.

Como já mencionamos, por muito tempo, a escola orientou-se somente pela gramática normativa, veiculadora de um padrão linguístico distanciado do uso e alheio à variação linguística. Na realidade, o ensino de LP preconizava o trabalho com uma concepção de gramática pautada em uma tradição formal que ignorava a capacidade funcional dessa língua.

Vale salientarmos, neste ponto, que o que os documentos oficiais orientam não é deixar de apresentar a norma padrão da língua aos estudantes, tendo em vista que o espaço escolar pode ser o único local em que o estudante estará em contato com essa variedade. O problema é tomar o ensino de língua como um processo pedagógico que parece ignorar a existência de outras variedades, como aquelas com as quais os estudantes têm contato em sua rotina, por exemplo, e que merecem, por conseguinte, o mesmo destaque nas aulas.

Tanto os PCN, quanto a BNCC e, ainda, a proposta curricular de Niterói nos convidam a uma profunda reflexão a respeito das nossas práticas pedagógicas. Esses materiais contribuem para que os docentes de LP se tornem mais conscientes no que tange à sua atividade docente e seu compromisso com a formação dos estudantes.

Tais documentos conduzem ao destaque ainda da riqueza proveniente do trabalho com a interface texto-gramática nas aulas de LP, tendo em vista o significativo desenvolvimento das competências e das habilidades linguísticas por parte dos estudantes. Deve-se ter em mente o real equilíbrio entre texto e gramática em sala de aula, em uma aprendizagem crítica, reflexiva e, sobretudo, consciente a respeito do uso linguístico, tão caro à atuação do estudante nas mais diversas esferas da vida social.

O que todos os documentos oficiais analisados têm em comum, além de uma grande tendência à valorização do trabalho com o texto no contexto das aulas de LP, é a preocupação com a formação dos estudantes para que se tornem leitores e produtores de textos. Nesse sentido, esses estudantes devem se tornar competentes para ler e depreender os sentidos dos mais variados gêneros, bem como devem se tornar atentos quanto à intenção comunicativa do que estão produzindo.

Assim, esses documentos objetivam que os alunos, tanto ao lerem quanto ao escreverem, utilizem seu conhecimento linguístico e de mundo, bem como reconheçam os fatores contextuais, as pistas linguísticas, as inferências, entre outros elementos que tanto contribuem para a formação e compreensão de sentidos do texto. Vale mencionar que a existência de propostas como as aqui tratadas não excluem a necessidade de uma prática docente de formação contínua e que observe, critique e reflita a respeito dos conteúdos contidos nos livros didáticos.

Referências

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

_____. **Aula de Português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

BAKHTIN, Mikhail Volochinov. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 3. ed. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1986.

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

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Ministério da Educação. Secretaria da Educação fundamental. Brasília, 1997.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental/ língua portuguesa. Ministério da Educação. Secretaria da Educação fundamental. Brasília, 1998.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Brasília, 2018.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. *In*: Dionísio, Angela Paiva; Machado, Anna Rachel; Bezerra, Maria Auxiliadora. **Gêneros Textuais & Ensino**. 3 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 37 – 46.

BUNZEN, Clécio. Um olhar sobre os gêneros interpessoais nos manuais escolares de ensino médio. *In*: **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 1, n. 23, p. 7-25.

DUARTE, Viviane Martins. **Textos multimodais e letramento habilidades na leitura de gráficos da folha de São Paulo por um grupo de alunos do ensino médio**. 2008. 219 f. Dissertação (Pós-graduação em Estudos Linguísticos). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

FÁVERO, Leonor; KOCH, Ingedore. **Linguística Textual: introdução**. São Paulo: Contexto, 1983.

FIRTH, J. R. **Selected Papers of J. R. Firth, 1952-59**. London: Indiana University Press, 1968.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2003.

GERVASIO, Tharlles Lopes. **Construções #SóQueNão, #SóQueSim e #SóQueNunca à luz da Linguística Cognitiva**. 2016. 107 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

_____. O trabalho do supervisor escolar: uma proposta de discussão. Anais V CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2018. p. 1 – 12. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/48310>>. Acesso em: 25 fev. 2022.

KOCH, Ingedore G. V. e ELIAS, Vanda M. **Ler e Escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2009.

MARCUSCHI, Luís Antônio. **Produção textual, análise de texto e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

NITERÓI. **Minuta do referencial curricular municipal: ensino fundamental/ língua portuguesa**. Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia. Fundação Municipal De Educação de Niterói. Niterói, 2020.

PERINI, Mário Alberto. **Para uma nova gramática do português**. 10. ed. 6 impressão. São Paulo: Ática, 1985.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores - saberes a docência e identidade do professor. *In*: **Nuances** – vol. III – p. 5-14 – Setembro de 1997.

ROJO, Roxane. Apresentação/ Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultura e de linguagens na escola. *In*: _____; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 8 – 31.

SANTOS, Leonor Werneck; RICHE, Rosa Cuba; TEIXEIRA, Claudia Souza. **Análise e Produção de Textos**. São Paulo: Contexto, 2015.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3, ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Tradução Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **Gramática: ensino plural**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. São Paulo: Cortez, 2009.

O TEXTO NA ESCOLA: REFLEXÕES E PROPOSTAS EM TORNO DOS GÊNEROS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Nadja Pattresi¹
(UFF)

Considerações iniciais

Na perspectiva da Linguística Textual, o texto “[...] é um evento comunicativo cuja unidade de sentido, ou coerência, é construída conjuntamente entre os participantes dessa enunciação, que acontece sempre integrada a um contexto social específico.” (PAULIUKONIS; CAVALCANTE, 2018, p. 6). O reconhecimento de que o texto equivale a uma unidade de sentido que se configura num acontecimento sociocomunicativo deixa entrever a já conhecida metáfora do *iceberg*, segundo a qual a ponta do bloco de gelo representaria o conteúdo explícito na superfície textual (palavras, frases, construções sintáticas etc.) e toda a massa de gelo submersa simbolizaria os conteúdos implícitos a serem acionados e inferidos pelo interlocutor para coconstruir os sentidos do texto.

Explorando ainda mais a metáfora, podemos tecer um paralelo entre essa imagem e a relação entre a atividade de produção e interpretação textual, cotexto e contexto. A “*ponta do iceberg*” – a explicitude do

1 Docente de Língua Portuguesa do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas (GLC), do Instituto de Letras da Universidade Federal Fluminense – e-mail: nadja_pattresi@id.uff.br.

texto – equivaleria ao cotexto, do qual fazem parte as formas linguísticas e/ou não linguísticas e suas formas de organização; a porção implícita do bloco de gelo, por sua vez, remeteria ao contexto, ou seja, aos “[...] conhecimentos compartilhados pelos sujeitos durante a interação, suas práticas comunicativas, sua cultura e sua história [...]” (PAULIUKONIS; CAVALCANTE, 2018, p. 10-11).

Desse modo, no processo de coconstrução de sentidos suscitado pelos textos, mobilizam-se, de forma indissociável, diversos conhecimentos: (i) o linguístico², que envolve os saberes sobre as regras da língua e seu funcionamento; (ii) o enciclopédico (ou de mundo), que abarca os saberes socioculturais armazenados e compartilhados ao longo de nossas experiências e (iii) o interacional, que abrange saberes sobre como agir em diversas situações comunicativas e sobre como lidar com formas textuais reconhecíveis e partilhadas em diferentes contextos de uso.

Assim, desde as concepções mais remotas e já superadas de texto como artefato lógico do pensamento ou como mero produto da (de)codificação entre emissor e receptor (CAVALCANTE, 2013), observa-se uma ampliação do olhar lançado sobre essa construção social e comunicativa. Mais do que uma unidade linguística, os textos representam unidades de interação, uma vez que são concebidos como eventos nos quais “[...] os sujeitos são vistos como agentes sociais que levam em consideração o contexto sociocomunicativo, histórico e cultural para a construção dos sentidos e das referências dos textos” (CAVALCANTE, 2013, p. 19).

Tendo em vista esse panorama, merece destaque a defesa constante e cada vez mais intensa de que o texto deve ocupar o centro do processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998, 2018). Conforme Azeredo (2018), apesar de, ainda no século XIX, ter havido a preparação de antologias com textos que funcionavam como modelos de uso da língua, seguidos de tarefas sobre vocabulário e elementos gramaticais, a questão fundamental que se tem colocado é como abordar

2 Pode-se também associar esse conhecimento aos saberes sobre outros sistemas de significação, considerando a possibilidade de os textos serem construídos não só por signos verbais, mas também por signos visuais, pela conjugação verbo-visual, entre outras semioses.

o texto e torná-lo, de fato, o ponto de partida e de chegada do ensino, considerando que se trata de uma produção de dupla face, conjugando forma e função, “[...] uma vez que a riqueza dos meios de expressão também abre caminhos para novas experiências de conhecimento, para novas percepções do mundo organizado através da palavra” (AZEREDO, 2007, p. 178).

Neste capítulo, buscamos, assim, reunir alguns pilares teórico-metodológicos que, sem se filiarem exclusivamente a uma única vertente de estudos, se articulam a pesquisas do campo textual-discursivo e se voltam para a investigação da face concreta e socialmente construída dos textos em diferentes gêneros. Consideram-se sua construção, circulação e função sociocomunicativa, focalizando, ainda, a relevância do desenvolvimento dos (multi)letramentos para a formação de estudantes capazes de ler e escrever de modo efetivo em variadas situações comunicativas, tendo em vista sua atuação como cidadãos críticos e reflexivos em diferentes esferas da sociedade.

Em consonância com esse trajeto, compartilharemos também propostas que possam ser desenvolvidas, ampliadas e/ou adaptadas no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa na Educação Básica, especificamente nos anos finais do Ensino Fundamental.

Reflexões sobre gêneros, competência discursiva e (multi)letramentos na escola

Desde a segunda metade do século XX, os estudos voltados para o texto têm despertado grande interesse no Brasil e no mundo. Quer no âmbito da Linguística Teórica, quer no campo da Linguística Aplicada, há uma preocupação cada vez maior em relacionar o estudo da língua ao seu contexto de funcionamento e, em consequência, tem-se priorizado a investigação das dimensões discursivas e textuais do fenômeno da linguagem. É nesse contexto que a pesquisa sobre os gêneros textuais, embora não seja recente, tem se difundido e multiplicado nos últimos anos.

A partir das classificações iniciais de alguns gêneros na Antiguidade Clássica³, uma vasta produção de trabalhos tem reformulado e ampliado a gama de perspectivas para a abordagem dos gêneros textuais. A título de exemplificação, como destaca Marcuschi (2008, p. 152-3), podem-se mencionar, entre as várias correntes existentes, a *sócio-histórica* e *dialógica*, a *comunicativa* e a *interacionista e sociodiscursiva*.

Entre essas abordagens para o estudo dos gêneros, aquela desenvolvida por Mikhail Bakhtin (2016[1979]), no decorrer do século XX, adquire indiscutível relevância. Ao apregoar que os gêneros do discurso são “tipos relativamente estáveis de enunciados” próprios a cada uma das esferas da atividade humana e que não há uso concreto da língua para além do uso de um gênero do discurso, Bakhtin (2016, p. 12) inaugura um novo ponto de partida a partir do qual o estudo da linguagem em toda a sua complexidade pode ser empreendido. Nessa ótica, os gêneros se caracterizam por seu conteúdo temático – uma espécie de “domínio de sentido de que se ocupa o texto” (FIORIN, 2011, p. 56) –, construção composicional – o modo de organizar e estruturar os textos – e estilo – “uma seleção de meios lexicais, fraseológicos e gramaticais em função da imagem do interlocutor e de como se presume sua compreensão responsiva ativa do enunciado” (FIORIN, 2011, p. 57).

A par dessa multiplicidade de correntes textuais e discursivas de exame dos gêneros, vê-se também uma alternância entre os termos **gêneros textuais** ou **de texto** e **gêneros discursivos** ou **do discurso**⁴, o que também implica diferenças na construção e na análise desse objeto de investigação. Em geral, a primeira expressão coloca em relevo o aspecto da organização e elaboração da materialidade textual; a segunda,

3 Segundo Marcuschi (2008, p. 147-8), essas considerações sobre gêneros remontam, mais especificamente, às formulações de Platão e Aristóteles. O primeiro ateu-se ao estudo do gênero no campo literário. O segundo, situado no campo da retórica, distinguiu três grandes gêneros do discurso: o judiciário (função de julgar, voltado para o passado); o epidítico (função de elogiar ou censurar, voltado para o presente) e o deliberativo (função de aconselhar/desaconselhar, voltado para o presente).

4 Para o aprofundamento dessa discussão, recomenda-se a leitura do capítulo de Rojo (2005) e do texto integral de Bezerra (2017), cujas referências completas se incluem no final deste texto.

a dimensão sociocultural e as condições de produção do discurso. A esse respeito, considerando o propósito deste capítulo, aproximamo-nos da perspectiva de Bezerra (2017), ao ressaltar que, no Brasil, tem havido “abordagens mestiças” dos gêneros (MOTTA-ROTH, 2008 apud BEZERRA, 2017), por isso um tratamento dicotômico da questão não seria frutífero: assim, vale considerar que “[...] os gêneros efetivamente são tanto discursivos quanto textuais, decorrendo disso que a compreensão holística dos gêneros inclui a compreensão dessas duas dimensões que lhes são constitutivas.” (BEZERRA, 2017, p. 32).

Ainda em atenção ao caráter didático do presente capítulo, elegemos, prioritariamente, a perspectiva de Marcuschi (2007, 2008), a de Cavalcante (2013) e a de Santos, Riche e Teixeira (2012) para a abordagem dos gêneros e para fundamentar o exemplo de aplicação proposto. Apesar desse recorte, a proposta didática dialoga também com outras abordagens do campo textual e discursivo.

Ao apresentar, em seus trabalhos, discussões claras e ilustradas acerca do assunto, Marcuschi (2007) situa seus apontamentos numa perspectiva interacionista da linguagem e defende que toda comunicação verbal só se realiza por meio de algum gênero textual. Dessa forma, afirma-se que “os gêneros textuais se constituem como ações sociodiscursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo” (MARCUSCHI, 2007, p. 22).

Para a discussão sobre a natureza dos textos, opera-se com três conceitos principais: *tipos textuais*⁵, *gêneros textuais* e *domínios discursivos*. Os *tipos textuais*, ao contrário do que convencionou o senso comum, não dizem respeito às diferentes manifestações que os textos podem assumir em dada situação comunicativa. Referem-se, na materialidade do texto, a divisões maiores calcadas em sequências linguísticas específicas com vista à realização de um objetivo comunicativo. Em geral, essas formas de organização da materialidade linguística dos textos referem-se à *narração*, à *descrição*, à *exposição*, à *argumentação* e à *injunção*.

5 Há autores que se referem a essa disposição da materialidade textual correspondente a um objetivo comunicativo/discursivo como modos de organização do discurso. Este é o caso, por exemplo, de Pauliukonis e Cavalcante (2018) e de Carneiro (2005).

Os *gêneros textuais*, por sua vez, abarcam formas reconhecíveis de (inter)ação social construídas e modificadas ao longo da história de cada sociedade. Fundamentam-se, pois, em critérios como “ação prática, circulação sócio-histórica, funcionalidade, conteúdo temático, estilo e composicionalidade” (MARCUSCHI, 2007, p. 23).

Diferentemente dos *tipos*, em número limitado, os *gêneros textuais* compõem-se de um conjunto ilimitado de textos, uma vez que englobam os modos como (inter)agimos por meio de múltiplas linguagens. A cada *tipo textual* correspondem *gêneros* típicos e recorrentes; entretanto, isso não determina uma relação necessária e biunívoca entre eles. A situação mais frequente é que os textos sejam tipologicamente heterogêneos, em que predomina uma ou outra sequência tipológica. Em uma tira⁶, por exemplo, gênero quase sempre multimodal ou multissemiótico por envolver diferentes linguagens, não obstante a predominância do *tipo narrativo*, é comum a ocorrência de elementos descritivos, que ensejam a caracterização das personagens e de sua ancoragem espaço-temporal. Às vezes, notam-se até traços argumentativos, que se encaminham para a construção e defesa de dado ponto de vista. Neste caso, esses aspectos podem concretizar-se tanto no plano verbal quanto no plano visual, como se observa a seguir:

Figura 1 – Tira de Armandinho.



Fonte: BECK, Alexandre. Disponível em: <https://www.facebook.com/tirasarmandinho/photos/a.488361671209144.113963.488356901209621/1556808571031110/?type=3&theater>. Acesso em: 15 abr. 2022.

6 De acordo com Cardoso e Xavier (2021, p. 375), as tiras são textos que se abrigam sob o hipergênero quadrinhos, “[...] uma espécie de ‘guarda-chuva’ que engloba uma diversidade de outros gêneros, cada qual com suas particularidades [...]”.

Nesta tira⁷, a qualificação das personagens e de suas atividades se realiza, em grande medida, por elementos visuais: crianças aparentam estar felizes por se divertirem juntas, com brinquedos improvisados, feitos de objetos simples e de valor acessível. A sequência dos quadros constrói a narrativa em que se questiona a relação artificial e socialmente criada entre bem-estar/felicidade e consumismo. Vê-se, assim, que a construção dos sentidos do texto tem íntima relação com a articulação bem realizada entre aspectos narrativos, descritivos e argumentativos que concretizam sua organização verbo-visual e caracterizam sua *heterogeneidade tipológica*.

De modo esquemático e sintético, a relação entre tipos textuais/seqüências tipológicas, seus elementos linguísticos recorrentes e alguns exemplos de gêneros textuais que com eles se relacionam pode ser assim apresentada:

Quadro 1 – Tipos textuais/seqüências tipológicas, elementos linguísticos recorrentes e exemplos de gêneros textuais.

Tipos textuais/ seqüências tipológicas	Elementos linguísticos recorrentes	Gêneros textuais
<i>Narração</i> : focalizar eventos ou fatos e suas transformações em uma seqüência temporal.	Verbos, advérbios, conjunções (tempo, espaço, lugar), verbos no presente e no pretérito perfeito.	<i>conto; romance; notícia etc.</i>
<i>Descrição</i> : Identificar, qualificar e situar seres, objetos, lugares no tempo e no espaço.	Substantivos, adjetivos e advérbios, verbos no presente e no imperfeito do indicativo.	<i>listas de telefone, sumário/índice etc.</i>
<i>Exposição</i> : Discutir, explicar, informar ou expor um tema, destacando relações de causa e efeito, contraposição etc.	Operadores discursivos, modalizadores, verbos no presente.	<i>artigo de divulgação científica; verbete de enciclopédia etc.</i>

7 Este gênero servirá de base para a proposta central de aplicação didática deste capítulo.

<i>Argumentação</i> : Defender ponto de vista e/ou opinião por meio de argumentos organizados por diferentes relações semânticas e discursivas.	Operadores discursivos (conjunções, preposições), modalizadores (<i>talvez, sem dúvida etc.</i>), verbos no presente.	<i>artigo de opinião, editorial etc.</i>
<i>Injunção</i> : Ordenar ou apresentar regras e procedimentos a serem seguidos.	Verbos no imperativo ou que apresentem o mesmo valor (como o infinitivo, por exemplo), pronomes (<i>você, vocês</i>).	<i>receitas; manual de instruções etc.</i>

Fonte: elaborado pela autora com base em Marcuschi (2008) e Santos, Riche e Teixeira (2012).

Os *domínios discursivos*, por sua vez, caracterizam-se como as esferas da atividade humana e da produção discursiva que alicerçam discursos e textos materializados em gêneros bastante específicos. Fala-se, pois, em *domínio político*, que propicia a produção de discursos de candidatos a cargos públicos, debates pré-eleitorais etc.; *domínio jornalístico*, em que se produzem notícias, editoriais etc.; *domínio instrucional/educacional*, em que se realizam seminários, aulas, entre outros gêneros.

Para a análise e a compreensão dos textos, soma-se a esses elementos o conceito de *suporte* dos gêneros textuais, que se define como “um *locus* físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação de gênero materializado como texto” (MARCUSCHI, 2008, p. 174, grifo do autor). Embora os estudos sobre o tema ainda sejam incipientes e encerrem, inclusive, pontos controversos (o livro didático, por exemplo, seria um gênero *per se* ou um suporte de vários gêneros?), há aspectos importantes a serem destacados.

Juntamente a seu caráter de convencionalidade e a sua finalidade de fixação e materialização dos gêneros, os suportes também podem exercer influência na configuração e identificação do próprio gênero. Na Figura 2, por exemplo, a tela de um *blog* passa a identificar-se com o gênero capa precisamente por ser veiculada em um livro.

Figura 2 – Capa do livro *Blog: comunicação e escrita íntima na internet*



Fonte: https://www.amazon.com.br/dp/8520006582/ref=cm_sw_r_apan_i_T2THPB24VJWFGS3K420Q. Acesso em: 15 abr. 2022.

Ao discutir a variedade de suportes possíveis, Marcuschi (2008, p. 177) classifica-os em *suportes convencionais* e *suportes incidentais*. Entre os primeiros, situam-se aqueles cuja função convencional e largamente reconhecida é servir à fixação e à circulação de gêneros textuais. Nesse grupo, figuram, por exemplo, o livro, o jornal e a revista. Ao segundo grupo associam-se os suportes que não são regularmente destinados a essa função, emergindo apenas em situações especiais de comunicação. Entre eles, estariam camisetas, o corpo humano e os degraus de uma escada que, como se vê na Figura 3, serviram de suporte para a veiculação do poema “Aula de Leitura”, de Ricardo Azevedo, numa escola particular da cidade de Niterói, no Rio de Janeiro, durante um evento literário:

Figura 3 – Suporte incidental de poema



Fonte: foto de Karla Faria (2017)

Se, conforme já sublinhado, os textos são usualmente heterogêneos em sua configuração tipológica, seu funcionamento também pode ancorar-se no que se denomina *intergenericidade* (MARCUSCHI, 2008, p. 165). Nesse caso, observa-se que a forma e a aplicação canônicas de um gênero são modificadas ao se mesclarem à forma e à função de outro gênero. Como exemplo, podem-se mencionar os “verbetes-poemas”⁸ do brasileiro João Doederlein, conhecido como @akapoeta nas redes sociais, em que geralmente veicula sua obra. Ao se comparar seu texto

8 Denomino o gênero em foco de “verbeta-poema” com base na função sociocomunicativa e na configuração linguístico-textual dessas produções. Em entrevista recente com Doederlein publicada num *blog* sobre poesia, são referenciadas como “verbetes ‘ressignificando’ palavras” e, de modo mais detalhado, como textos em que “Uma palavra, em forma de verbeta de dicionário, encabeça os versos, que tiram os significados para dançar e florescem as coisas mais profundas e as coisas mais banais. São convites à contemplação de inúmeros objetos e ideias, tudo por intermédio de seu filtro de poesia”. Disponível em: <http://mocaepoesia.blogspot.com/2020/06/entrevista-akapoeta.html>. Acesso em: 15 abr. 2022.

intitulado “Abraço”⁹ com o verbete tradicional de um dicionário, apesar das semelhanças quanto à estrutura geral e à função mais ampla entre eles – definir um termo –, o modo como cada texto é construído, os recursos linguísticos mobilizados (no léxico, nas expressões e nas frases), os sentidos indicados ou (re)construídos para a palavra e o suporte que os dissemina produzem diferentes efeitos de sentido e, por isso, cada texto se associa a certas finalidades e projeta determinados leitores, concretizando também gêneros textuais distintos. Assim, essa relação híbrida presente no texto de Doederlein é estrategicamente explorada para a (res)significação do termo **abraço** sob uma ótica marcadamente subjetiva e poética.

Com base no que se descreveu até este ponto, pode-se organizar uma espécie de roteiro para a análise e a compreensão do funcionamento dos gêneros textuais, considerando aspectos como (i) conteúdo temático; (ii) estrutura/partes constitutivas; (iii) tipo(s) textual(is)/sequência(s) textual(is) predominante(s); (iv) suporte/meio de circulação; (v) interlocutores/participantes da situação comunicativa; (vi) características verbais e/ou não verbais em foco e (vii) função social e comunicativa, como se põe no seguinte quadro:

Quadro 2 – Roteiro de análise/descrição de gêneros textuais.

Do que trata?	O que é/pode ser abordado no gênero? Em relação ao tema abordado, quais são os propósitos comunicativos em jogo?
Características formais?	Como é feito? Possui estrutura relativamente padronizada? Que tipos/sequências tipológicas predominam? Há elementos multimodais/multissemióticos em sua constituição (imagens, sons etc.)?
Suporte/meio de circulação?	Em que meio circula? Há outros suportes em que o gênero é ou pode ser veiculado?
Participantes da situação comunicativa?	Por quem geralmente é produzido? A quem é dirigido? Que leitores são projetados?

9 O poema pode ser consultado em: <https://www.instagram.com/p/CAGdcUihhQH/> Acesso em: 10 maio 2022.

Registro de linguagem?	Em gêneros verbais, a linguagem utilizada é mais formal ou mais informal?
Função social?	Para que é produzido? Quais são objetivos ou finalidades sociais e comunicativas em foco?

Fonte: elaborado pela autora com base em Cavalcante (2013); Santos, Riche e Teixeira (2012) e Teixeira *et al.* (2018).

Ao se reconhecer que os gêneros são eventos de natureza socio-discursiva por meio dos quais (inter)agimos ao mobilizar características estruturais e linguísticas/semióticas específicas, constata-se que ler e produzir textos de forma situada são atividades que devem alicerçar o ensino de Língua Portuguesa se desejamos, de fato, propiciar o desenvolvimento da competência discursiva de nossos estudantes. Nas palavras de Travaglia¹⁰, essa competência, tomada por vezes como equivalente à competência comunicativa, diz respeito “[...] à capacidade do usuário da língua, que produz e compreende textos orais ou escritos, de contextualizar sua interação pela linguagem verbal (ou outras linguagens), adequando o seu produto textual ao contexto de enunciação”. Em outras palavras, trata-se de uma:

[...] hipercompetência que engloba e afeta as competências linguística e textual, pois permite ao usuário da língua perceber que as sequências linguísticas tomadas como textos não significam por si só, mas em função também de elementos exteriores à sequência linguística, como, por exemplo, entre outros: quem diz o quê; para quem; por quê / para quê; quando (inclusive em que momento da história); onde; quais são os papéis sociais dos interlocutores no momento da interação comunicativa verbal; quais suas crenças, como veem os elementos do mundo de que falam em seu texto; enfim, qual a ideologia (visão de mundo e crenças) que ‘enforma’ o texto. (TRAVAGLIA).

Portanto, como já se salientava nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 23), toda educação voltada para o exercício da

10 Verbetes disponíveis em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/competencia-discursiva>. Acesso em: 07 abr. 2022.

cidadania deve franquear aos estudantes a possibilidade de ler, compreender e produzir diversos gêneros textuais de modo contextualizado. Nesse sentido, tomar o texto como alvo do processo de ensino-aprendizagem significa também priorizar o desenvolvimento dos (multi)letramentos na escola. Para além do aprendizado da tecnologia de ler e escrever, o que estaria mais vinculado à alfabetização, os letramentos se configuram como práticas sociais de uso da leitura e da escrita (SOARES, 2007), em que os sujeitos assumem uma postura ativa diante dos textos, de seus produtores, seus conteúdos e formas de organização, ativando conhecimentos prévios e também estabelecendo relações com outros textos.

Atualmente, em sintonia com Cavalcante (2013, p. 56), destacamos que:

[...] a chegada da internet trouxe também novas formas de comunicação, o que levou ao surgimento de gêneros que ainda hoje estão se estabilizando. Para cada gênero, há particularidades formais e funcionais que interferem diretamente na produção dos sentidos, tanto que formas diferentes de comunicação *on-line* chamaram a atenção de diversos pesquisadores no Brasil e no mundo.

Nessa direção, a BNCC (BRASIL, 2018) acolhe e preconiza a abordagem de variados gêneros no ensino, dos mais conhecidos, como romances e notícias, aos mais contemporâneos e representativos das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), como *podcasts*¹¹ e *spots*¹².

Assim, no cenário atual, torna-se cada vez mais relevante ampliar a perspectiva sobre as práticas situadas e significativas de leitura e escrita na escola, contemplando experiências de multiletramentos, o que, segundo Rojo e Moura (2019, p. 20), compreende:

11 Produto digital multimídia, em geral, em formato de áudio, com um episódio de um programa, notícia, entrevista etc. que pode ser baixado da internet e reproduzido em diferentes equipamentos tecnológicos.

12 Espécie de anúncio ou mensagem publicitária curta inserida entre programas de rádio ou televisão.

[...] um conceito bifronte: aponta, a um só tempo, para a diversidade cultural das populações em êxodo e para a diversidade de linguagens dos textos contemporâneos, o que vai implicar, é claro, uma explosão multiplicativa dos letramentos, que se tornam multiletramentos, isto é, letramentos em múltiplas culturas e múltiplas linguagens (imagens estáticas e em movimento, música, dança e gesto, linguagem verbal, oral e escrita etc.).

Na esteira dessas considerações, na próxima seção, apresentamos algumas propostas didáticas que têm por fim aproximar teoria e prática, pesquisa e ensino. Sem pretender traçar um roteiro rígido ou um mapa infalível para esse percurso, buscamos apenas partilhar algumas possibilidades de trabalho com o texto em sala de aula tendo em vista a atuação de docentes que refletem sobre seu próprio fazer pedagógico e que, por isso mesmo, podem e devem construir também outros caminhos.

Exemplo de aplicação: do texto ao texto na escola¹³

Desde a publicação da BNCC (BRASIL, 2018), encontramos um conjunto de gêneros, dos mais tradicionais aos digitais e multissemióticos, que, de acordo com o disposto no documento, devem ser abordados no Ensino Fundamental, a depender dos diferentes campos de atividade humana (o jornalístico-midiático; o da atuação na vida pública; o artístico-literário e o das práticas de estudo e pesquisa), ou seja, domínios discursivos ou esferas de produção e circulação social dos gêneros, segundo os diversos eixos de uso da linguagem (leitura; produção textual; oralidade; análise linguística/semiótica).

A fim de se explorarem diferentes gêneros e possibilitar aos estudantes uma reflexão sobre como eles se organizam e facultam nossa ação e participação em variadas situações comunicativas, das mais banais

13 Parte da proposta de aplicação sugerida no capítulo foi adaptada da pesquisa desenvolvida em parceria com a estudante e bolsista de Iniciação Científica (PIBIC-UFF) Lorraina Almeida Serrão de Souza e também no âmbito da pesquisa de Pós-Doutorado realizada pela autora sob a supervisão do Professor José Carlos de Azeredo (UERJ).

às mais complexas, pode-se partir de um grupo de textos que abordem conteúdos ou temas afins e, assim, permitam vislumbrar como a relação entre suas finalidades sociais, sua estrutura e/ou forma de organização, os interlocutores que participam de sua produção e recepção, os recursos semióticos (linguísticos e/ou não linguísticos) que os caracterizam e o suporte que os veiculam respondem por sua relativa estabilidade, configurando-os como gêneros específicos.

Para isso, uma sugestão seria reunir um conjunto de textos sobre a temática do abraço, por exemplo, e, ao lado do verbete de dicionário e do “verbo-poema” já referidos neste capítulo, buscar um anúncio publicitário, uma notícia ou reportagem, entre outros gêneros sobre o tema e propor que, em pequenos grupos, os estudantes examinassem os textos e completassem uma tabela organizada com base nos itens expostos no Quadro 2.

Para a descrição de uma proposta mais detalhada, selecionamos uma tira da série *Bichinhos de Jardim* (2014), de Clara Gomes, gênero que se produz e circula no campo jornalístico-midiático e apresenta natureza verbo-visual ou apenas visual a fim de contar uma história por meio de uma sequência de quadros. Embora tenhamos abordado, de forma relativamente separada, os aspectos descritos no Quadro 2, é importante destacar que, em uma atividade didática, não haveria uma ordem ou sequência pré-determinada, uma vez que essas dimensões funcionam em integração. Aqui, a ideia foi apenas apresentar um movimento mais didático que certamente admitiria outros arranjos. Para comentarmos a tônica das atividades que poderiam ser desenvolvidas com turmas entre o 7º e o 9º anos, organizamo-nas no Quadro 3. Segue a tira que serviu de base para o conjunto de atividades:

Figura 4 - Tirinha “Obesidade de informação”



Fonte: GOMES, Clara. Bichinhos de Jardim. *O Globo*, 28 mar. 2014. Segundo Caderno, p. 7. Disponível em: <https://acervo.oglobo.globo.com/consulta-ao-acervo/?navegacaoPorData=201020140328>. Acesso em: 28 ago. 2021.

Quadro 3 – Propostas didáticas comentadas

ATIVIDADES DIDÁTICAS	DESCRIÇÃO E COMENTÁRIOS
<p>As tiras são textos que associam, em geral, palavras e imagens em diferentes quadros, organizados em sequência. Constroem uma narrativa sobre temas variados, que frequentemente envolvem humor ou alguma crítica. Geralmente, são publicadas em jornais ou revistas (impressos ou digitais) ou em <i>sites</i> especializados.</p> <p>Leia a tirinha da série <i>Bichinhos de Jardim</i> e responda:</p>	<p><i>Antes dos itens da atividade, julgamos importante que o/a docente faça uma breve descrição do gênero textual em foco. Isso funcionaria como um fato mais amplo de contextualização das atividades, contribuindo para nortear a reflexão gradual que a turma faria por meio das atividades. Quanto a isso, partimos do princípio de que o estudo dos gêneros textuais não deve representar mais um elemento de classificação ou memorização para os/as estudantes.</i></p>
<p>A) Observe as imagens e as palavras que formam a tira e descreva brevemente: (i) o espaço em que a personagem se encontra; (ii) a atividade que realiza; (iii) seu comportamento e reações.</p> <p>B) Com base no que descreveu, responda: B.1) As palavras que aparecem nos primeiros três quadros indicam que atividade ou assunto? B.2) Em que tempo ou época a personagem vive? Justifique.</p>	<p><i>As atividades seriam organizadas em itens que formariam uma espécie de “passo a passo”, de forma a incentivar a reflexão e construção de inferências e relações pelos/as estudantes com base nessa espécie de “bússola” concretizada pelo conjunto de itens, o que reforçaria, no momento da realização dos exercícios, a mediação da/o docente por meio dos enunciados propostos.</i></p> <p><i>Em A, B e C, o foco estaria mais voltado para as formas de organização do texto e sua tipologia predominante, uma vez que a turma seria motivada a pensar nos temas, na época, no espaço com que os elementos verbais e visuais presentes da tira se relacionam, justificando sua resposta com base nos elementos do texto (itens A e B e seus subitens). Em C, destacariamos a dimensão da personagem em seus traços identitários, com apoio nos aspectos observados até então – uma joaninha de personalidade ácida, conforme a própria cartunista Clara Gomes, idealizadora da série <i>Bichinhos de Jardim</i>, a descreve. Com esses itens, os estudantes refletiriam também sobre aspectos situacionais do texto, contextualizando-os.</i></p>
<p>C) Considerando o que respondeu em B.1 e B.2, que características da personagem podemos identificar? É possível descrever sua rotina? Explique.</p>	<p><i>Em A, B e C, o foco estaria mais voltado para as formas de organização do texto e sua tipologia predominante, uma vez que a turma seria motivada a pensar nos temas, na época, no espaço com que os elementos verbais e visuais presentes da tira se relacionam, justificando sua resposta com base nos elementos do texto (itens A e B e seus subitens). Em C, destacariamos a dimensão da personagem em seus traços identitários, com apoio nos aspectos observados até então – uma joaninha de personalidade ácida, conforme a própria cartunista Clara Gomes, idealizadora da série <i>Bichinhos de Jardim</i>, a descreve. Com esses itens, os estudantes refletiriam também sobre aspectos situacionais do texto, contextualizando-os.</i></p>

<p>D) Em dupla ou trio, discuta com seus colegas as seguintes questões:</p> <p>D.1) Para que serve cada um dos itens em foco nos primeiros quadros da tira: portais, sites, blogs, textos, vídeos, enquetes etc.?</p> <p>D.2) Em seu cotidiano, você costuma ler, consultar ou escrever algum ou alguns deles? Em caso afirmativo, diga qual(is) e se gosta dessa experiência.</p> <p>D.3) Com base no que respondeu acima, observe se a avaliação geral de vocês foi positiva ou negativa.</p> <p>Se desejarem, para responder a D1 e D2, desenhem um diagrama, um esquema, um quadro ou outra forma de representar as informações visualmente.</p>	<p><i>Neste caso, o objetivo central se voltaria para aspectos do conteúdo temático em foco, já que os/as estudantes descreveriam as palavras que se sucedem nos três primeiros quadros em termos de suas funções sociais e também revelariam sua própria experiência com essas formas de comunicação ou veiculação de textos, compartilhando suas impressões e avaliações sobre cada uma delas. Assim, haveria um trabalho direcionado para uma abordagem crítica desses elementos do mundo contemporâneo, já que a forma como os concebemos se estrutura em conhecimentos partilhados socialmente e lhes atribui sentidos por meio da linguagem. Também estimulamos a interação entre os estudantes, compreendendo que devem assumir protagonismo na situação de comunicação que se desenvolve em sala de aula. Além disso, ao sugerirmos a representação visual de algumas respostas, incentivamos a produção de gêneros mais esquemáticos que fazem parte do que a BNCC (BRASIL, 2018) chama de campo de estudo e pesquisa, o que pode potencializar a construção e organização do conhecimento.</i></p>
<p>E) Ao longo das séries escolares anteriores, você estudou que as palavras tendem a formar grupos ou classes de acordo com suas características e funções no uso. Entre esses grupos, há o conjunto formado por substantivos.</p> <p>E.1) Em dupla ou trio, faça uma rápida pesquisa em seus materiais escolares e/ou na internet e construa um quadro com algumas características e funções relacionadas com os substantivos.</p> <p>E.2) Depois, releia o texto e reflita com seus colegas: pode-se dizer que a sequência de palavras do primeiro ao terceiro quadro são substantivos? Por quê?</p> <p>E.3) Na tira, é possível dizer que esse conjunto de palavras ajuda a contar uma história, uma narrativa? Explique.</p> <p>F) Agora observe a pontuação usada no texto.</p> <p>F.1) Que sinais aparecem nos três primeiros quadros?</p> <p>F.2) Com base nos conhecimentos que tem sobre o assunto, compare os diferentes efeitos dos usos em (i) e (ii). Se for necessário, pesquise e revise um pouco o uso dos sinais de pontuação para pensar melhor a respeito:</p> <p>(i) Opiniões, fofocas, notícias, colunas, comentários...</p> <p>(ii) Opiniões, fofocas, notícias, colunas e comentários.</p> <p>Agora, escreva, de forma breve, os efeitos possíveis que o uso da vírgula e das reticências provoca na leitura da tira.</p> <p>F.3) Você acha que o uso dessa pontuação ajuda a indicar a causa do que Joaquina vive no último quadro? Por quê?</p> <p>G) A personagem Joaquina diz sofrer de “obesidade de informação”.</p> <p>G.1) O que significa sofrer de obesidade de forma geral?</p> <p>G.2) Pense na expressão usada pela personagem e tente explicar seu sentido. A lista de palavras que Joaquina construiu pode ser relacionada com isso?</p> <p>H) Agora pense na sua própria rotina no contexto do ensino remoto durante a pandemia de covid-19*. Você passou pela mesma experiência da personagem? Converse com seus colegas sobre isso.</p> <p>I) Com base em suas respostas anteriores, é possível identificar alguma crítica nesta tirinha? Discuta com seus colegas e anote suas conclusões.</p>	<p><i>Por meio destes itens, chamaríamos a atenção da turma para os elementos estilísticos subjacentes à construção da tira, destacando a seleção lexical e o uso da série de substantivos e explorando seu papel na organização descritiva e narrativa do texto. Também levaríamos a turma a refletir sobre o emprego da vírgula e das reticências na tira e sobre os efeitos de sentido de acúmulo e excesso que a pontuação reforça, o que culmina no evento do último quadro: a “obesidade de informação”.</i></p> <p><i>Essa expressão seria examinada a partir de sua configuração linguística (um sintagma nominal) e dos conteúdos implícitos que evoca, o que teria relação com a imagem do último quadro e também com os sentidos de “obesidade” de forma geral e a ideia de “consumir informação”, promovendo uma articulação, especialmente nos últimos itens da atividade, entre a função social da tira, o tema de que trata, e as sequências tipológicas que a constituem em associação com os interlocutores que interagem com o texto.</i></p> <p>* O item tem como pano de fundo a vivência do ensino remoto decorrente da necessidade de se manter o distanciamento social e reduzir a contaminação pelo coronavírus que deflagrou a pandemia de covid-19 a partir de 2019.</p>

Ao final, o/a docente pode incentivar e promover uma roda de leitura sobre o assunto, o que, posteriormente, pode servir de base para uma atividade de produção textual escrita também. Pode-se, ainda, propor uma extensão da leitura e interpretação da tira com base na relação intertextual que se estabelece com o texto “Circuito fechado 1”, de Ricardo Ramos (1998), formulando questões que levem à reflexão sobre as funções sociocomunicativas, a estrutura, os recursos linguísticos (e visuais) e o meio de circulação que os aproximam e os diferenciam. Seria então possível, por exemplo, nortear a reflexão sobre a diferença entre a rotina das personagens recriada em cada texto e como os substantivos usados se relacionam com diferentes leitores projetados, de acordo com a época e o espaço em que vivem.

Conforme as questões comentadas, vê-se, no gênero tira, a importância da integração verbo-visual para a construção e a compreensão do texto. O exemplo reforça o fato de, no cotidiano, estarmos em contato com uma gama de gêneros que se materializam em diferentes semioses. Assim, com a proposta, pode-se também valorizar o desenvolvimento de múltiplas leituras direcionadas tanto para a dimensão verbal quanto para a visual, permitindo-nos explorar várias linguagens, o que aponta, como se ressaltou, para a proposta geral da BNCC (BRASIL, 2018) quanto à área de Linguagem e ao desenvolvimento dos (multi)letramentos.

Considerações finais

O texto é a arena do uso e do funcionamento linguístico/semiótico¹⁴ sob condicionantes sociais e comunicativos. Essa centralidade do texto no ensino é relativamente recente e coincide com uma mudança no paradigma pedagógico que acompanhou a chegada da Linguística como disciplina de estudos e pesquisa nos cursos de Letras do país. Isso tem

14 Para evitar uma compreensão parcial ou equivocada do adjetivo **semiótica**, que agora, inclusive, comparece na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), importa ressaltar que não se restringe ao aspecto visual dos textos, uma vez que a semiótica se caracteriza como “uma teoria da significação” de modo geral, preocupando-se em “descrever e explicar o que o texto diz e como ele faz para dizer o que diz” (CARDOSO; HANASHIRO; BARROS, 2016, p. 353).

sido concretizado pelo deslocamento do eixo da frase, que refletia uma prática descontextualizada e concentrada em aspectos (meta)linguísticos, para o eixo da interação, que só se realiza em e por gêneros textuais.

Para encerrar esse breve panorama teórico-metodológico, defendemos que, a fim de se articular teoria, pesquisa e ensino, torna-se capital o papel do docente pesquisador, que “[...] não se vê apenas como um usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais de forma a melhorar sua prática. [...]” e firma o compromisso de “reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências. Para isso ele se mantém aberto a novas ideias e estratégias”. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 46).

Essa atuação de docentes-pesquisadores nos parece fundamental porque não se defende uma aplicação massiva e direta, em “estado bruto”, da nomenclatura e do aparato teórico textual-discursivo no contexto da sala de aula. Aliás:

[...] não se trata de substituição de nomenclatura gramatical pelo estudo da composição dos gêneros, mas de preparação do estudante para ler, entender, inferir acerca da ideologia perpassada no texto e instrumentá-lo a atuar em relação ao conteúdo lido e em relação à produção de textos. (NITERÓI, 2020, p. 106).

Os profissionais do ensino são aqueles que, junto aos discentes e à comunidade escolar como um todo, devem assumir o protagonismo para, crítica e reflexivamente, organizar o processo de ensino-aprendizagem e participar de sua transformação no contexto em que se situam. Isso não significa que invalidamos, por completo, a importância de se utilizar certa metalinguagem no processo de reflexão sobre a língua, suas categorias e seus usos; o que propomos é a relativização desse movimento, considerando a contribuição efetiva que tal expediente pode trazer aos estudantes de acordo com seu nível de escolarização. Afinal, o conhecimento aprofundado da metalinguagem e das diferentes perspectivas de

estudo e descrição da língua e sua concretização em gêneros textuais/discursivos compete aos professores, especialistas na área, não aos discentes da Educação Básica.

Referências

AZEREDO, J. C de. Espelho, mapa, ferramenta ou de como as palavras dão corpo às ideias. **Matraga**, Rio de Janeiro, v.14, n. 20, p. 158-179, 2007. Disponível em: <http://www.pgletras.uerj.br/matraga/matraga20/artigos.html>. Acesso em: 27 ago. 2020.

AZEREDO, J. C de. **A Linguística, o texto e o ensino da língua**. São Paulo: Parábola, 2018.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.

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

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. (Série Estratégias de Ensino, n. 8.) São Paulo: Parábola, 2008.

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

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1998.

CARDOSO, E. C.; XAVIER, G. K. R. da S. Tentando amenizar a impotência do confinamento: a rotina pandêmica à luz da ironia dos Bichinhos de Jardim. **Gláuks**: Revista de Letras e Artes, v. 21, n. 1, p. 370-398, jan/jun. 2021.

CARDOSO, M. A. F.; HANASHIRO, D. M. M.; BARROS, D. L. P. de. Um caminho metodológico pela análise semiótica do discurso para pesquisas em identidade organizacional. **Cad. EBAPE BR**, v. 14, n. 2, Artigo 8, Rio de Janeiro, p. 351-376, abr./jun. 2016.

CARNEIRO, A. D. Uma sinopse de uma Gramática Textual. *In*: PAULIUKONIS, M. A. L.; GAVAZZI, S. (org.). **Da língua ao discurso**: reflexões para o ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

CAVALCANTE, M. M. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2013.

DOEDERLEIN, J. [Entrevista concedida a] Douglas Jefferson. **Moça e poesia**, jun. 2020. Disponível em: <http://mocaepoesia.blogspot.com/2020/06/entrevista-akapoeta.html>. Acesso em: 15 abr. 2022.

FIORIN, J. L. Os gêneros do discurso. *In:* _____. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2011. p. 55-69.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In:* DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). **Gêneros textuais e ensino**. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 19-36.

MARCUSCHI, L. A. 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, Ciência e Tecnologia. **Minuta do Referencial Curricular da Rede Municipal de Educação de Niterói para apreciação e aprovação do Conselho Municipal de Educação**. Fundação Municipal de Educação de Niterói: Niterói, dez. 2020.

PAULIUKONIS, M. A. L.; CAVALCANTE, M. M. **Texto e ensino**. Natal: SEDIS-UFRN, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/26874/1/Texto_e_Ensino_13.03.19.pdf. Acesso em: 20 jul. 2020.

RAMOS, R. **Os melhores contos**. São Paulo: Global Editora, 1998.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. *In:* MEURER, J. L., BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo, Parábola, 2005. p. 184-207.

SANTOS, L. W.; RICHE, R. C.; TEIXEIRA, C. S. Práticas de Linguagem e PCN: o Ensino de língua portuguesa. *In:* **Análise e produção de textos**. São Paulo: Contexto, 2012. p. 15-37.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. São Paulo: Autêntica, 2007.

TEIXEIRA, L; SOUSA, S. M. de; FARIA, K.; PATTRESI, N. **Apoema: português 7**. (Coleção Apoema). São Paulo: Editora do Brasil, 2018.

TRAVAGLIA, L. C. Competência discursiva. *In:* FRADE, I. C. A. S.; VAL. M. G. C.; BREGUNCI, M. G. C. **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Faculdade de Educação: Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/competencia-discursiva>. Acesso em: 07 abr. 2022.

LEITURAS, IDENTIDADES E SELEÇÃO DE TEXTOS

Beatriz dos Santos Feres¹
(UFF)

A importância (cada vez maior) do ato de ler

Os documentos oficiais – como a Base Nacional Comum Curricular (2018) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) – relativos ao ensino no Brasil indicam, repetidamente, a remodelização das atividades relacionadas à leitura, ajudando a ampliar dois pontos fundamentais: o primeiro diz respeito a uma relevante mudança de pensamento quanto à própria definição do ato de ler, tomado, enfim, como a construção interativa do sentido de um texto, seja ele escrito, oral, imagético, multissemiótico – com destaque aos gêneros digitais, mais recentemente. Nesse sentido, vislumbra-se o assopro de uma perspectiva nova, que parece esforçar-se para atribuir a todo professor a responsabilidade pelo desenvolvimento da competência leitora na escola (já que, em qualquer disciplina, todos os professores, além dos bibliotecários e de outros mediadores, colocam o estudante em contato com textos variados). Em segundo lugar, destaca-se a premência do estímulo ao desenvolvimento da capacidade crítica dos estudantes, a fim de que eles, leitores em formação, sejam efetivamente levados a construir o sentido – e a reconstruí-lo se for preciso – na relação estreita entre a leitura da palavra (e de outras

1 Professora Associada de Língua Portuguesa do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas - Instituto de Letras da Universidade Federal Fluminense – e-mail: beatrizferes@id.uff.br.

linguagens) e a leitura do mundo que os cerca, tornando-os sujeitos de suas próprias leituras – e não alvo de ideias pré-fabricadas.

Em relação às aulas de Língua Portuguesa (LP), mais especificamente, destaca-se que, desde o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) no fim do século passado, o *texto* é colocado como ponto de partida e de chegada das atividades. Isso significa dizer que toda a reflexão proposta sobre a língua deve estar atrelada a seu uso – e um uso que só se efetiva por meio de textos. Não há língua sem texto. Por desdobramento, o que se espera das aulas de LP, sobretudo, é que se faça uma análise linguística contingenciada, relacionada ao contexto de uso, de acordo com os gêneros discursivos circulantes, que determinam, em certa medida, a variedade linguística mais apropriada para um texto. Por meio do fomento de oportunidades de leitura e de produção textual, alarga-se a percepção sobre a língua, não mais confundida com sua variedade padrão, tão prestigiada. A língua deve passar a ser ensinada como um constructo social heterogêneo, variável, ajustável às muitas situações de comunicação – o que inclui, sim, o conhecimento da norma padrão, mas não somente ele.

Uma consequência advinda da centralidade do texto nas atividades pedagógicas na Educação Básica se refere a um necessário investimento da escola na desfragmentação das aulas de LP em momentos estanques de Gramática, Leitura e Redação – muitas vezes, com professores diferentes. Ainda que seja realmente preciso um momento dedicado a algum aspecto gramatical; outro, para leitura mediada; e outro, para produção de textos, essas atividades precisam mostrar uma continuidade, migrando de uma tarefa para outra em torno de algum aspecto comum, eleito para estudo. É uma opção pedagógica factível, mas exigente de algum tempo para elaboração de atividades em sequência e em convergência.

Quando a fragmentação desses momentos de ensino-aprendizagem é muito acentuada, a tendência é que o aluno não perceba a funcionalidade dos temas sobre gramática na construção dos textos, não sabendo aplicar, por exemplo, regras básicas de concordância quando escreve uma redação, ou não sabendo realizar inferências a partir de itens de retomada referencial quando lê uma reportagem. Também pode ocorrer

que, na leitura de um cartum, uma ambiguidade utilizada como recurso de humor não seja percebida ou entendida pela falta de habilidade com o tratamento do léxico na interseção com a situação de comunicação em que se aplica. É preciso que a escola esteja atenta para não voltar a priorizar o trabalho quase exclusivo do texto escrito (formal e/ou canônico) e da norma padrão sem proporcionar uma interface entre os conhecimentos, sem oferecer uma variedade ampla de textos, de gêneros discursivos, de ambientes de comunicação, que aguace a observação da abundância de formas e de intencionalidades próprias da comunicação humana – incluindo a indispensável entrada da multimodalidade como objeto de estudo/ensino-aprendizagem.

Em contraste com o avanço teórico-metodológico demonstrado pelas diretrizes nacionais e regionais de ensino, as propostas direcionadas ao processo leitor nelas contidas encontram entraves diversos para começar a repercutir no magistério, seja pela formação docente que prepara pouco (ou não prepara, em alguns casos) o professor para realizar um trabalho consciente de leitura com os alunos (e não para eles, ou por eles); seja por grades curriculares bastante complexas e extensas, com pouco tempo/ espaço para atividades de leitura individuais ou partilhadas que substituam o simples acúmulo de metalinguagem, às vezes sem sentido para o alunado; seja por uma prática pedagógica extenuante, com pouco tempo de planejamento por parte da escola. Entretanto, apesar dessas e de outras dificuldades, atesta-se o compromisso majoritário dos professores com a educação de qualidade, impulsionando-os à busca por teorias aplicadas ao ensino que lhes ofereçam alternativas inovadoras.

Tomando-se essas preocupações como pressupostas, sobretudo naquilo que concerne ao papel da escola no desenvolvimento da competência leitora dos alunos, iniciamos este capítulo defendendo, antes de qualquer outro aspecto, que o *ato de ler*, como ato, *ação*, exige movimento, investimento participativo do leitor, que deve debruçar-se sobre o texto a fim de apreender o que diz. Uma (suposta) passividade por parte do leitor o tornaria apenas *ledor* do código utilizado na textualização, um decifrador da materialidade imposta, sem resultado significativo efetivo para ele.

O ato de ler ultrapassa o código, contempla a organização dos signos, perscrutando um sentido contextualizado, amarrado naquilo que se identifica de textos anteriores, de outros autores, de outros ambientes, de outros sujeitos. O texto, unidade comunicativa, corporifica ideias e avaliações compartilhadas socialmente e conformadas de acordo com convenções apropriadas para cada tipo de troca; é programado pelas intenções do produtor, que são direcionadas a um leitor presumido. É preciso, portanto, *(re)conhecer* o código, os arranjos textuais, seus modelos genéricos, a intencionalidade e a temática recorrentes para cada tipo de texto, além de todo o conhecimento acumulado acerca do mundo que o sustenta. Ler é, até certo ponto, reconhecer, identificar, interpretar. Desse ponto em diante, é compreender, avaliar, criticar.

Com o propósito de explicar o processamento do ato de ler em si, as identidades significativas que o compõem e de justificar parâmetros para uma possível seleção de textos para o Fundamental II, na próxima seção, exploraremos alguns conceitos relativos à apreensão dos sentidos de um texto. Na seção seguinte, trataremos da seleção de textos a partir do reconhecimento de identidades significativas. Depois, em outra seção, aplicaremos os conceitos explorados em sugestões de atividades de interpretação mediadas pelo professor.

A apreensão dos sentidos

Adotamos aqui a concepção de leitura fundada na *interação* (CAVALCANTE, 2012; FERES, 2016; KOCH; ELIAS, 2006) – ou seja, em um processo dialógico, acionado pelo leitor diante do material significativo que se lhe apresenta e o afeta. A escola é colocada diante do desafio de pensar em uma pedagogia da leitura cujas atividades capturem o leitor em formação, provocando-o a pensar, refletir, criar expectativas, interpretar, compreender e questionar aquilo que se impõe como direcionamento, estimulando o estudante a investir seu conhecimento prévio e suas vivências na construção de sentido dos textos, a partir de “seu” mundo – e a “desconfiar” do que lê.

A leitura, entendida como processo de construção de sentido que ultrapassa a palavra escrita, sempre começa pela materialidade do texto. É nela que se encontram marcas, pistas, caminhos de uma significação necessariamente elaborada na relação entre texto e contexto.

Quanto a essa materialidade, parece relevante sublinhar que mesmo o texto puramente verbal e escrito exige a leitura de outros códigos, isto é, de *convenções comunicativas* que a ele se juntam (às vezes, se sobrepondo à palavra) para que se alcance o sentido: marcas gráficas, paralinguagens, marcas do gênero discursivo, ou ainda gestos, indumentárias, comportamentos, ambientações meramente descritas. Um texto todo em caixa alta em uma mensagem do aplicativo *WhatsApp* representa o grito de quem tecla, provavelmente em tom agressivo. Uma palavra em itálico em um texto acadêmico pode estar marcada como nomenclatura atribuída a um conceito. Uma expressão entre aspas está assim sinalizada como algo que deve ser lido fora de seu sentido mais explícito ou saliente, ou como algo apenas reportado pelo enunciador. Um texto com frases curtas ou expressões justapostas é lido com um ritmo dinâmico.

Vejamos o trecho de *Chapeuzinho Amarelo*², de Chico Buarque:

E Chapeuzinho Amarelo,
de tanto pensar no LOBO,
de tanto sonhar com LOBO,
de tanto esperar o LOBO,
um dia topou com ele
que era assim:
carão de LOBO,
olhão de LOBO,
jeitão de LOBO
e principalmente um bocão
tão grande que era capaz

2 *Chapeuzinho Amarelo* (1998), de Chico Buarque, teve sua primeira edição em 1970, mas a versão mais difundida é a da editora José Olympio, ilustrada por Ziraldo. Na intertextualidade com o conto tradicional *Chapeuzinho Vermelho*, de Charles Perrault, a menina protagonista enfrenta o lobo que, na versão de Buarque, é a própria materialização do medo. A linguagem poética da verbo-visualidade – que não deixa de contar com o humor – oferece uma oportunidade de excelente e agradável exercício de interpretação no campo artístico-literário, como indica a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018).

de comer duas avós,
 um caçador,
 rei, princesa,
 sete panelas de arroz
 e um chapéu
 de sobremesa. (BUARQUE, 1998, p. 8)

A divisão em versos curtos já embebe o texto em dinamicidade. Nos primeiros versos, a repetição revela a perturbadora preocupação constante com o lobo, mas, em contraste, a partir do 12º verso, quando são listados os itens que o Lobo comeria de uma só vez, o ritmo do texto é ainda mais acelerado justamente por causa das expressões curtas e justapostas.

Outro caso de codificação que se superpõe ao signo linguístico pode ser observado na palavra fragmentada em sílabas, indicando uma fala pausada, na expressão do pensamento de Beatriz, protagonista de *De repente dá certo*³, de Ruth Rocha:

E então a gente foi almoçar e tinha figado de novo. Por que é que as pessoas têm mania de comer essas porcarias? Na casa da Fanny, outro dia tinha dobradinha. Na minha casa, quando eu tiver uma casa só minha, vai ter bife com batata frita todo dia! Então minha tia chegou e começou a encher, que eu estava muito magra – “essa menina precisa comer es-tu-pi-da-men-te”. (ROCHA, 1986, p. 7).

Também se pode pensar nas fórmulas narrativas como “era uma vez”, que indicam um modo de ler e de compreender um texto como ficcional, ou, mais precisamente, um conto de fadas, como em *Procurando firme*⁴, também de Ruth Rocha:

3 *De repente dá certo* (1986), de Ruth Rocha, teve sua primeira edição em 1986. Tendo como protagonista uma adolescente, Beatriz, que precisa aprender a conviver com Pedro, filho do novo marido de sua mãe, a história atrai os leitores adolescentes, que, em geral, conseguem se identificar com o comportamento e as inquietações das personagens. Narrativa pouco extensa, dinâmica, de fácil captação do leitor da fase dos anos finais do Ensino Fundamental.

4 *Procurando firme*, de Ruth Rocha (2009), teve sua primeira edição em 1984. A mais recente, de 2009, é a da Editora Salamandra. A obra traz como protagonista Linda Flor, que preferia ser chamada de Teca, Zaba ou Mari, uma princesa que subverte o estereótipo atribuído à mulher e busca aprender tudo o que for necessário para sair por aí “correndo mundo”. Tema necessário, com abordagem divertida. Sucesso garantido nas séries iniciais do Fundamental II.

“Era uma vez um castelo, com rei, rainha, príncipe, princesa, muralha, fosso em volta, ponte levadiça e um terrível dragão na frente da porta do castelo, que não deixava ninguém sair.”
 – Mas como não deixava?
 – Sei lá. A verdade é que ele parecia muito perigoso. (ROCHA, 2009, p. 7).

São muitos os códigos envolvidos para além da palavra escrita que compõem a materialidade do texto e acionam sentidos e efeitos de sentido. Quando se trata de um texto multimodal, isto é, composto por semioses diferentes – palavra e imagem, por exemplo –, há ainda outras codificações, relacionadas não só à própria natureza semiótica do elemento não verbal que o compõe, mas também à simbiose entre as linguagens. Por exemplo, no livro ilustrado *Inês*⁵, de Roger Mello e Mariana Massarani (2015), uma das mais conhecidas histórias de amor portuguesas é recon-tada pela voz de Beatriz, filha de Pedro e Inês:

Quando eles se conheceram,
 eu andava escondida no meio de outras coisas.
 Curva de brisa, alga vermelha, briga de passarinho.
 Eu ainda não era uma vez. (MELLO; MASSARANI, 2015, p. 1).

A história lendária perpetuada em *Os lusíadas*, de Camões, é envolvida por amor e tragédia. Dom Pedro I (de Portugal) e Inês de Castro, ama da esposa de Pedro, vivem uma relação impossível para uma época em que os casamentos, sobretudo os “nobres”, eram arranjados e as mulheres efetivamente tinham pouco poder de escolha. Mesmo tendo quatro filhos dessa união, após a morte da esposa de Pedro, eles não puderam se casar. Inês fora assassinada a mando de Dom Afonso IV, rei de Portugal, pai de Pedro. Assim nasce a expressão popular “Agora Inês

5 *Inês*, de Roger Mello e Mariana Massarani (2015), ganhou o Prêmio Jabuti de Livro Infantil. Tanto na parcela verbal quanto na imagética, reúne aspectos poéticos, estéticos e éticos (sobretudo em relação à representação da mulher, ao jogo de poder e às relações amorosas) propícios para fruição e para reflexão. É um livro ilustrado para todas as idades, pela beleza do texto verbo-visual, pelo ponto de vista original da narrativa e pela intertextualidade com uma narrativa consagrada. Assim como *De repente dá certo* e *Procurando firme*, *Inês* é uma excelente opção de trabalho no campo artístico-literário, de acordo com a BNCC (BRASIL, 2018).

é morta”. Indignado com a situação, Pedro coroa Inês tempos depois de sua morte e obriga toda a corte a beijar-lhe a mão.

No livro em questão, a capa e contracapa, além das folhas de guarda, apresentam um fundo fortemente vermelho – a cor da paixão, da violência, da tragédia. Uma fila interminável de todo tipo de gente serpenteia esse espaço inteiro, trazendo, na capa, misturado em seu meio, o nome “INÊS” em caixa alta, como parte dessa imensa multidão que segue pacientemente. O destaque para o nome e, conseqüentemente, para a personagem, indica a centralidade da narrativa colocada sobre a figura feminina do par romântico – diferentemente do que ocorre em outras versões. Os costumes da época e de outros lugares estão representados nessa fila inacabável: roupas, chapéus, véus, servos, penteados, cavaleiros, espadas, cavalos, ovelhas, o beija-mão da rainha recém-coroadada, entre tantos outros elementos. Esse conjunto de elementos codifica a época em que se passa a narrativa, e o vermelho, o tom da história.

Pode-se pensar em muitos outros códigos que se superpõem às linguagens que compõem os textos: os códigos próprios das histórias em quadrinhos (HQs), cujas cenas aparecem em quadros diferentes e as falas das personagens, em balões; os dos memes, que, em função da sua replicabilidade, apresentam como item constitutivo essencial o intertexto, um código para uma leitura em cadeia; ou os estilos diversos incorporados na voz do contador de histórias, para representar diferentes personagens, estados de espírito, ou o ritmo das ações, quando acelera e diminui sua maneira de contar, enfim, usando a sonoridade das palavras a favor da contação. Todos esses elementos e recursos representam códigos que exigem decifração de acordo com convenções estabelecidas socialmente.

Como é possível constatar, toda leitura é iniciada no contato com a materialidade do texto. O primeiro nível de leitura é o da decodificação, do reconhecimento dos signos e de sua organização interna, além dos tantos códigos que podem se juntar aos signos. Esse procedimento faz parte da *compreensão* de um “sentido aberto”, reconhecível, cate-

gorizado, mas não finalizado em sua especificidade em um texto. Já a *compreensão específica do sentido* é obtida somente após a relação entre o material significativo e os componentes externos, oriundos não só da situação de comunicação em que o texto se insere, mas também dos saberes partilhados entre os sujeitos que interagem por meio dele (CHARAUDEAU, 2019).

A diferenciação entre os níveis de compreensão pode ser facilmente verificada na seguinte manchete⁶: “Goleiro Tomate chora ao ser substituído contra Galo e é apoiado nas redes”. À manchete, segue o subtítulo de caráter explicativo, fundamental para quem não costuma acompanhar o futebol ou as redes sociais: “Substituído em momento decisivo contra o Atlético, Tomate, que é atleta do Andirá, ganha apoio de anônimos e famosos nas redes sociais”. Com a manchete, composta por palavras bastante corriqueiras, o leitor/falante de língua portuguesa não teria dificuldade de reconhecer o “sentido primeiro” de cada uma delas, nem de sua organização na frase. Talvez causasse algum estranhamento a proximidade entre “goleiro” e “Tomate”, principalmente pela inicial maiúscula do segundo substantivo, que indicaria um nome próprio – assim como ocorre em “Galo” –, porém aparentemente incomum se tomado como nome de alguém, de acordo com o conhecimento de mundo acionado.

Essa simples “pista” gráfica (a letra maiúscula) convida à transposição do primeiro nível de compreensão, bastante aberto, para o segundo, no qual é determinado o sentido específico das palavras no texto. “Tomate”, na verdade, é o apelido do goleiro Eduardo da Silva, que ficou famoso ao chorar, desesperado, por ter sido substituído pelo técnico durante um jogo contra o Atlético Mineiro, time cuja alcunha é “Galo”. Da mesma maneira, a palavra “redes”, polissêmica, nesse contexto, faz referência às redes sociais, que replicaram a cena do choro do jogador, tornando-o famoso – e não às redes que amparam os gols, sentido que poderia ser aventado por causa da relação da manchete

6 Fonte: https://www.mg.superesportes.com.br/app/noticias/futebol/atletico-mg/2022/01/05/noticia_atletico_mg.3954320/goleiro-tomate-chora-ao-ser-substituido-contr-o-galo-e-e-apoiado-nas-redes.shtml Acesso em: 07 jan. 2022. Sugestão para trabalho de interpretação no campo jornalístico-midiático, conforme orientação da BNCC (BRASIL, 2018).

com o futebol. Para esse “refinamento” dos sentidos das palavras e, por desdobramento, de toda a manchete, foram feitas *inferências* que se ancoram em conhecimentos partilhados pelo grupo social em que a troca comunicativa se deu.

Para o melhor entendimento dessa “passagem de nível” em termos de construção de sentido, torna-se necessário definir *interpretação* como todo *processo inferencial* que leva à *compreensão* (seu produto). Em cada um dos níveis de compreensão atua um tipo de inferência: no nível da *compreensão “literal”* (mais superficial), a inferência *interna* acontece no reconhecimento dos signos e de suas regras de combinação. Ela atua no âmbito do texto, independentemente dos componentes extratextuais. Já no nível da *compreensão global*, da *significação*, ancorada no contexto, a inferência *externa* é acionada de acordo com os saberes partilhados, com as regras de interação, com as posições sociais dos interagentes da troca comunicativa, com os imaginários (CHARAUDEAU, 2019).

A competência leitora, então, para dar conta de processos inferenciais variados, deve ser entendida como compósita, formada por quatro tipos de “subcompetências”: a *linguageira* (responsável pelo conhecimento semântico, sintático, lexical, socioletal, quando se trata do texto verbal, mas também pelo conhecimento de elementos como forma, cor, textura, sonoridade, quando se trata de outro tipo de semiose); a *referencial* (responsável pelo conhecimento de mundo armazenado na memória do leitor); a *axiológica* (responsável pelo conhecimento dos sistemas de valores de uma sociedade) e a *praxeológica* (responsável pelo conhecimento das situações comunicativas e seus *scripts*)⁷.

7 Adaptado de Emediato (2007).

Figura 1 – Meme Barbie



Fonte: <https://museudememes.com.br/collection/barbie-e-ken-cidadaos-de-bem>. Acesso em: 10 jan. 2022.

O meme⁸ em tela é do conjunto “Barbie e Ken, cidadãos de bem”, surgido no Brasil em 2018, na época das eleições presidenciais. Segundo o *site* Museu de Memes⁹, o “objetivo do meme em questão é relacionar a imagem da boneca que aparece bem-vestida, viajando, dentro dos principais padrões normativos da sociedade, com ‘discursos de sofrimento’ que são originalmente mais expressados pelos grupos privilegiados da sociedade”. A boneca Barbie, em sua origem, é vista como modelo de mulher branca, magra, loura, heterossexual e rica. Essa imagem, ligada a frases sobre temas como cotas, racismo, homofobia e direitos trabalhistas, representa, irônica e comicamente, uma parcela da sociedade que não reconhece seus privilégios e ainda desqualifica as pautas sociais das minorias, demonstrando ignorância acerca da vivência dos grupos oprimidos.

8 O meme é um gênero discursivo digital emergente em nossa sociedade e muito popular, que circula nas redes sociais da Internet, de fácil adesão do leitor (inclusive aquele em fase de desenvolvimento da capacidade crítica, como o aluno do Fundamental II), seja por seu humor, seja pela reflexão que permite realizar. Sugestão para trabalho de interpretação no campo jornalístico-midiático, de acordo com a BNCC (BRASIL, 2018).

9 Fonte: <https://museudememes.com.br/collection/barbie-e-ken-cidadaos-de-bem>. Acesso em: 10 jan. 2022. O *site* Museu de memes é alimentado por pesquisadores da Universidade Federal Fluminense.

Há, no meme, em função do humor e da crítica social implícita, um circuito triangular de comunicação: o produtor, o leitor e o alvo da crítica (no caso, a parcela privilegiada da sociedade que ignora as reivindicações daqueles que não têm seus direitos garantidos). Quando o leitor, após a interpretação do texto, chega à significação, ele pode rir, se concordar com o projeto do produtor, ou se revoltar, caso adira à posição-alvo da crítica. A cumplicidade do leitor com a tese defendida pelo produtor do meme, quando alcançada, revela uma identificação ideológica: é preciso interpretar a Barbie, seu comportamento e opinião, como metáfora de uma parcela da sociedade, assim como é preciso perceber a incongruência entre as afirmações da personagem e o mundo (que é um para ela e outro para as minorias). Se “machismo, racismo e homofobia” podem ser diminuídos, enquanto pautas sociais, diante da “lama” em que o país se encontra, é porque a Barbie não enxerga o mal que esses conceitos causam estruturalmente, nem admite que ela mesma é parte daqueles que o provocam e concordam com o injusto estado de coisas.

Em relação ao processo inferencial necessário à compreensão desse meme, observa-se: 1) a competência linguageira, atuando no reconhecimento de uma boneca como personagem ficcional, das palavras que compõem o texto, da organização verbo-visual que faz o leitor entender a frase “O país na lama e vcs reclamando de machismo, racismo e homofobia” como uma fala da personagem; 2) a competência referencial, permitindo reconhecer, em função de suas roupas, o cãozinho no colo, o celular, o penteado louro e liso, a personagem como Barbie, uma boneca popular que, por muito tempo, representou um modelo hegemônico de mulher; 3) a competência axiológica, garantindo inferências relacionadas à valorização positiva, em geral, atribuída à Barbie e, por desdobramento, às pessoas que se identificam com ela, representando uma parcela privilegiada da sociedade, mas que, no meme, tem sua valorização invertida, passando a ser julgada negativamente; 4) a competência praxeológica, confirmando a expectativa de uma intencionalidade crítica no meme, que orienta a leitura para o julgamento negativo à “Barbie”, “tema” do texto, e não à concordância com as ideias que defende. A compreensão global do texto é finalizada quando essas operações todas são realizadas e se

chega ao sentido específico, implícito no meme (e em seu conjunto): a parcela da sociedade ali representada ignora a coletividade e a urgência das reivindicações das minorias. Em outras palavras, finaliza-se a significação quando as identidades significativas são reconhecidas.

As identidades significativas e a seleção de textos

O caráter dialógico da construção interativa de sentidos textuais, que se funda na relação entre o eu e o outro, enfatiza a pertinência de se resgatar o conceito de *identidade* como conjunto de características pelas quais são reconhecidos não só os recursos discursivos (gêneros de textos, seus modos de organização, sua motivação semiótica) e os rituais das trocas comunicativas, mas, sobretudo, os indivíduos e as coletividades representados nos textos. Todos esses elementos são considerados *identidades significativas*.

A capacidade perceptiva do leitor e o compartilhamento cognitivo, comum a qualquer sociedade, permitem que seja dado sentido a esses elementos, organizando-os em categorias passíveis de julgamento. Somos educados para identificar o igual e o diferente, avaliando formas, ideias, comportamentos, subjetividades, repetindo e/ou resistindo aos preconceitos que temos deles. Seguiremos, nesta reflexão, na esteira da resistência, ou, pelo menos, da repetição bem pensada. Para tal intento, focalizaremos as *representações*¹⁰ e a *representatividade*¹¹ de identidades sociais que são utilizadas em alguns textos.

Antes de atingir esse alvo, porém, serão destacados alguns pontos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), atual documento direcionador dos currículos escolares, que corroboram a perspectiva aqui adotada em relação ao ato de ler. O primeiro deles diz respeito ao alargamento do conceito de leitura, não mais exclusivamente atrelado ao texto escrito:

10 Por *representações* entendemos as imagens criadas sobre os indivíduos ou sobre as coletividades – muitas vezes preconceituosas – e referendadas socialmente.

11 Por *representatividade* entendemos toda ação ou expressão de resistência, cujo objetivo é dar visibilidade às causas das minorias, como, por exemplo, a inclusão de personagens negros nas novelas ou na publicidade.

O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades. (BRASIL, 2018, p. 71).

A diretriz mencionada também salienta a variedade de *objetivos* a serem alcançados no/pelo processo leitor, desde a fruição estética (especialmente na leitura literária), àquela realizada para realização de trabalhos escolares e acadêmicos ou para o debate de temas sociais relevantes, até que se chegue à vivência cidadã. Cada um desses objetivos exige não só uma metodologia adequada de leitura, mas também, para que seja trabalhada na escola, uma seleção diferenciada de textos.

Para além desses aspectos, a BNCC põe em relevo o trabalho com as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) como instrumental para a inserção no mundo do estudo e do trabalho, ou mesmo no da vida cotidiana, somado à premência de avaliação crítica desse universo de comunicação, sobretudo naquilo que diz respeito ao discurso de ódio, aos limites entre liberdade de expressão e ataque a direitos, entre outros aspectos éticos.

Com o objetivo de a escola promover o multiletramento dos alunos, um ponto importante relacionado à seleção de textos abrange, então, a necessidade da inclusão de obras multimodais, de gêneros discursivos próprios do universo digital, assim como aqueles considerados mais populares ou marginais, ou da cultura de massa, sempre na direção da diversidade cultural a que o leitor frequentemente estará exposto:

Da mesma maneira, imbricada à questão dos multiletramentos, essa proposta considera, como uma de suas premissas, a

diversidade cultural. Sem aderir a um raciocínio classificatório reducionista, que desconsidera as hibridizações, apropriações e mesclas, é importante contemplar o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas infantis e juvenis, de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente. (BRASIL, 2018, p. 72).

Embora defendamos que a seleção de textos na sala de aula deva partir das sugestões feitas pelos alunos até que, por analogia de forma ou de conteúdo, o professor também proponha algo de seu universo, ou de um universo diferente daquele trazido pelos estudantes, aqui, pelas limitações impostas pela produção deste capítulo, nos valeremos de textos que contemplem os campos elencados pela BNCC para os anos finais do Ensino Fundamental (BRASIL, 2018, p. 86), propícios para a leitura de alunos de 6º a 9º anos que já tenham desenvolvido um nível de compreensão compatível a leitores fluentes a críticos: campo jornalístico-midiático, campo da atuação na vida pública, campo das práticas de estudo e pesquisa e campo artístico-literário.

Na próxima seção, alguns textos que atendam a esses requisitos serão analisados para que sejam aplicadas estratégias de leitura correspondentes aos conceitos explorados anteriormente.

Exemplos de aplicação

Começaremos a aplicação dos conceitos pelo campo jornalístico-midiático, que, de acordo com a BNCC (BRASIL, 2018), engloba notícias, reportagens, cartas do leitor, resenhas críticas, crônicas, anúncios publicitários, memes, charges, dentre outros.

O primeiro texto selecionado é uma tirinha do já famoso Armandinho¹², menino de cabelos azuis que expõe, em suas perguntas e comportamentos, questões bastante caras para a vida em sociedade. Considera-se a tirinha criada por Alexandre Beck um material extre-

12 Fonte: <https://www.facebook.com/tirasarmandinho>. Acesso em: 20 de mai. 2022.

mamente propício não só para captar o interesse do jovem leitor, que com facilidade se identifica com a personagem criança e com o tratamento dado às temáticas, mas também para o exercício de interpretação mediada pelo professor¹³. Facilmente encontrada no meio digital, os temas que aborda – ecologia, diversidade, ética social – estão ajustados a fatos noticiados à época de sua produção, como, em geral, ocorre nas charges. Também como nas charges, sua composição verbo-visual calcada na linguagem dos quadrinhos possibilita a condensação de fatos, ideias, avaliações, garantindo um tom lúdico e, muitas vezes, engraçado. A crítica social implícita esperada como intencionalidade mais característica desse gênero textual exige capacidade inferencial ancorada nos fatos que nos cercam e em ideologias assertivas, a favor do bem-estar social.

Figura 2 – Tirinha do Armandinho



Fonte: <https://www.facebook.com/tirasarmandinho/photos/a.488361671209144/3820743271304284/>. Acesso em: 10 jan. 2022.

Como visto anteriormente, a construção de sentidos de um texto aciona competências leitoras que agem em dimensões diversas. A leitura se processa a partir da identificação de elementos e códigos variados. Partindo-se da materialidade do texto apresentado, constituída por linguagem verbo-visual, organizada em três cenas/quadros, lançam-se as

13 Com “exercício de interpretação mediada pelo professor”, entendemos toda atividade de leitura acompanhada pelo professor, com o objetivo de observação das marcas textuais que levam a inferências (internas e externas) no processo de interpretação, necessário para que se alcance a compreensão global do texto. Não se trata exclusivamente de questionários sobre textos, mas de roteiros de leitura, organizados pelo professor e seguidos pelos estudantes por meio de sua mediação, voltados para a decifração dos signos e dos códigos e para o estabelecimento da relação entre texto e contexto e, em consequência, para sua compreensão.

primeiras “apostas” interpretativas, mediadas pelo professor, relacionadas ao gênero *tirinha*, que, no caso, é propagada pelo meio digital: espera-se que haja uma crítica social por trás de uma narrativa breve. O leitor, então, precisa aderir ao projeto de textualização como alguém capaz de compreender uma crítica, ainda que implícita (o que o torna cúmplice do autor, identificando-se com seu projeto de fala, e, assim, ambos tomam como alvo da crítica um terceiro).

O código das tirinhas (e das HQs) mostra a passagem do tempo com a divisão dos quadros, que repetem personagens figurativizados (às vezes focalizando mais um do que outro) em ações diferenciadas por seus gestos e expressões, em uma sequência da esquerda para a direita. No caso apresentado, Armandinho e seu amigo Camilo seguram bicicletas diante de um adulto que, pelos coturnos e uniforme, parece ser um policial (o código da indumentária indica esse dado). A simples identificação dos personagens como crianças e policial depende da memória do leitor e de sua capacidade de agrupar características que os enquadrem em categorias.

A fala de Armandinho que inaugura a primeira cena – “Sim! Claro que são nossas!” – é uma resposta a uma pergunta implícita, que o código característico de uma troca com um policial nos faz inferir, e indica que as crianças teriam sido abordadas por ele. Na segunda cena, Armandinho é colocado em “*close*” e pergunta ““Nota fiscal’?!”. O conjunto de pontos de interrogação e de exclamação codifica a surpresa e a incredulidade relativas à ordem recebida – sentimentos ratificados pela expressão fisionômica do personagem. No terceiro e último quadro, Armandinho, ainda perplexo, pergunta ao homem: “Mas quem ia carregar uma nota fiscal?” O conhecimento prévio que partilhamos nos ajuda a relacionar a mencionada “nota fiscal” à bicicleta, único objeto de valor que, na história, as crianças carregam e, como sabemos, não é acessível a todas as crianças. No mesmo quadro, seu amigo Camilo, negro, responde ao policial, mostrando a nota fiscal de sua bicicleta, em tom subserviente, codificado com o pronome de tratamento: “Aqui, senhor!”.

Se causa surpresa um policial exigir de crianças a nota fiscal de suas bicicletas, mais estupefação causa o fato de o menino negro carregar a nota da sua, por estar “acostumado” a ser acusado de malfeitos simplesmente por sua cor. Há um racismo estrutural que influencia a *representação* social do negro como alguém empobrecido, capaz de crimes, “menos respeitável”. Para interpretar as cenas, não se mostra suficiente identificar personagens, a troca comunicativa que ali acontece, inferir as perguntas do policial. É preciso relacionar esses acontecimentos à vida em sociedade e perguntar: por que justamente o menino negro carrega a nota fiscal? A resposta a essa pergunta evoca práticas racistas, infelizmente muito comuns. A tirinha, expondo uma cena bastante realística, não só traz à tona o racismo, mas provoca o leitor a se posicionar diante das atitudes ali representadas. A identidade de Camilo – marcada pela cor da pele – qualifica-o como alguém suscetível a injustiças, e a identidade do policial – marcada pela indumentária – recebe, na cena, crítica diante de tantos fatos preconceituosos relacionados à instituição responsável pela ordem pública e pela segurança dos cidadãos, confirmados por sua postura injusta e abusiva.

A fim de demonstrar algumas estratégias leitoras acionadas na leitura da tirinha, o quadro a seguir explicita as competências leitoras – linguageira, referencial, axiológica e praxeológica – e as relaciona às inferências necessárias à interpretação dos elementos e dos códigos:

Quadro 1 – Competências leitoras utilizadas na compreensão da tirinha de Armandinho

Competência	Identities significativas	Inferências
Linguageira	Personagens (pelos signos imagéticos: corporeidade, indumentária) como duas crianças, branca e negra, e um policial; “nota fiscal”; “senhor”/ pronome de tratamento.	Internas , relacionadas à identificação dos signos e dos códigos.
Referencial	Nota fiscal como prova de posse de um bem (no caso, das bicicletas); policial como autoridade responsável pela ordem e pela segurança; atitudes de abuso de autoridade e injustiça cometidas por policiais de forma recorrente.	Externas , relacionadas ao conhecimento de mundo.
Axiológica	O valor do branco e do negro em uma sociedade racista; a hierarquização das posições sociais (policial e crianças; policial e negro).	Externas , relacionadas aos valores instituídos socialmente.
Praxeológica	Gênero tirinha e sua intencionalidade crítica (no circuito cartunista/leitor); <i>script</i> de uma abordagem policial; expressão de posição social em uma troca (no circuito de fala das personagens, o emprego do pronome “senhor”).	Externas , relacionadas ao conhecimento sobre as trocas comunicativas.

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Emediato (2007) e em Charaudeau (2019).

Uma atividade de leitura mediada a respeito da tirinha poderia ser composta por perguntas-provocações como: 1) Observe as personagens: quais são suas características principais? 2) De acordo com o que sabemos a respeito das abordagens policiais, pela fala do Armandinho no 1º quadro, o que o policial teria perguntado para as crianças? 3) O que é e para que serve uma nota fiscal? Por que o policial teria perguntado por ela? 4) O que o ponto de exclamação ao lado do de interrogação em “Nota fiscal?!” expressa? 5) Ao responder ao policial, Camilo se refere a ele com o pronome de tratamento “senhor”. Por quê? 6) Por que Armandinho se surpreende com a possível exigência feita pelo policial e Camilo não? 7) Você acha que o policial agiu corretamente? Por quê? 8) Você já viu uma situação como essa acontecer na vida real? Conte como aconteceu. 9) A tirinha, assim como a charge e o meme, tem como característica

principal ser veículo de uma crítica social. Que crítica está sendo feita por meio desse texto?

Como parece ser possível perceber, essas perguntas direcionam a atenção dos estudantes, “coleitores”, para marcas textuais (elementos visuais, palavras, ações das personagens, gênero discursivo) passíveis de evocar conhecimentos textuais e extratextuais relevantes para a realização de inferências no processo de interpretação. As competências leitoras são acionadas por meio dessas provocações, a fim de levar os leitores em formação a deduzir fatos, julgamentos, ideias e a perceber a relação do texto com a vida “real” que nos cerca. Dessa maneira, o mediador leva o aluno à compreensão global do texto, além de propiciar um momento de reflexão acerca de um tema caro para a vida em sociedade.

Na mediação leitora, também se deve relacionar um texto a outro, com o objetivo de oferecer um repertório variado de gêneros e, por desdobramento, de abordagens diante de um mesmo tema, com suas devidas estratégias comunicativas. Desse modo, vale mencionar que a tirinha de Alexandre Beck selecionada foi publicada na página do Facebook do Armandinho no dia 20 de novembro de 2020, quando se comemorava o Dia da Consciência Negra. Na véspera, um homem negro havia sido espancado e morto por seguranças de um supermercado em Porto Alegre. Dizia a manchete¹⁴ de um jornal de grande circulação: “Homem negro é espancado até a morte em supermercado do grupo Carrefour em Porto Alegre”. No subtítulo, lia-se: “Dois homens brancos, incluindo um PM, foram presos por agredir e matar João Alberto Silveira Freitas, de 40 anos. Em nota, Carrefour chamou o ato de criminoso e anunciou o rompimento do contrato com empresa que ‘responde pelos seguranças que cometeram a agressão’”. A manchete e seu subtítulo resumem o teor de uma notícia e estão, como a tirinha apresentada, no campo jornalístico-midiático – no caso, em dispositivo digital, de franco acesso. A leitura desses gêneros que circulam rotineiramente entre os indivíduos deve ser sempre pautada

14 Fonte: <https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2020/11/20/homem-negro-e-espancado-ate-a-morte-em-supermercado-do-grupo-carrefour-em-porto-alegre.ghtml>. Acesso em: 12 jan. 2022.

por criticidade. As escolhas linguísticas e semióticas observadas neles também têm caráter discursivo; e implicam ideias e julgamentos.

Por exemplo: embora não tenha sido explicitamente apontada como racista a atitude dos seguranças, o leitor é induzido a entender desse modo, pois, na manchete, em letras enormes e em negrito, coloca-se em evidência o fato e a identidade da vítima, qualificada não apenas por uma característica física ligada ao tom de sua pele, mas pelo estigma social que essa característica indica: “homem negro”. Na manchete em si, o fato é comunicado sem que ganhe relevo a informação de quem seria o assassino, em virtude da voz passiva sem menção do agente: “Homem negro é espancado até a morte [...]”. No subtítulo, com letras muito menores e mais “apagadas” na cor (em cinza), mais uma vez, é utilizada a voz passiva, tornando os assassinos “alvos” de uma prisão “por agredir e matar João Alberto Silveira Freitas, de 40 anos”, também sem menção do agente. Na frase seguinte, para enfatizar a ação do supermercado onde trabalhavam os seguranças, é empregada a voz ativa: “Carrefour chamou o ato de criminoso e anunciou o rompimento do contrato com empresa”. Depois, o Carrefour, para se eximir de culpa, afirma que a empresa “responde pelos seguranças que cometeram a agressão”. O leitor sabe que a afirmação é atribuída ao supermercado apenas por meio da identificação das aspas, indicando um discurso reportado que tanto distancia o jornal da responsabilidade sobre o ato, como o mantém “imparcial” em relação à informação acerca dessa responsabilização.

Enfatiza-se, nessa breve análise da manchete e do subtítulo, que, muitas vezes, o conhecimento linguístico trabalhado pelo aluno nas “aulas de gramática” deve ser usado a serviço da interpretação e da leitura crítica. No caso em questão, a leitura mediada, por meio das provocações feitas pelo mediador¹⁵, também pode acionar inferências a partir da relação entre estrutura linguística e ideias implícitas. Vejamos como ficaria o quadro da competência leitora:

15 Não foram sugeridas aqui perguntas sobre o texto, conforme feito em relação à tirinha, por causa das limitações de espaço para o capítulo.

Quadro 2 – Competências leitoras utilizadas na compreensão da manchete

Competência	Identidades significativas	Inferências
Linguageira	Identificação por expressões nominais (“homem negro”; “dois homens brancos”; “um PM”; “João Alberto Silveira Freitas, 40 anos”); estrutura sintática dos períodos; emprego de aspas e de códigos visuais (caixa-alta; negrito; fonte em tamanho e cor não diferenciados)	Internas , relacionadas à identificação dos signos e dos códigos.
Referencial	Apagamento e/ou destaque dos agentes como recurso de omissão e/ou ênfase dos culpados; parcialidade/imparcialidade do enunciador/jornal em relação ao fato noticiado.	Externas , relacionadas ao conhecimento de mundo.
Axiológica	Valor atribuído à cor da pele (em destaque na descrição das pessoas); racismo; abuso de poder e injustiça social.	Externas , relacionadas aos valores instituídos socialmente.
Praxeológica	Gênero manchete e sua (apenas) aparente imparcialidade no relato de fatos.	Externas , relacionadas ao conhecimento sobre as trocas comunicativas.

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Emediato (2007) e em Charaudeau (2019).

Para além da triste notícia comunicada na manchete, a tirinha de Armandinho, infelizmente, encontra eco em outros fatos recorrentes, como o caso de Matheus Nunes Ribeiro, rapaz negro acusado de roubar uma bicicleta, quando o verdadeiro ladrão era um rapaz branco, louro. O casal de namorados que o acusou também era branco. Além de fazer um boletim de ocorrência por medo de ser acusado por ter filmado a discussão com o casal, Matheus publicou nas redes sociais a seguinte mensagem, em forma de carta aberta¹⁶:

16 Fonte: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2021/06/14/rapaz-negro-registra-boletim-de-ocorrencia-em-que-diz-ter-sido-acusado-de-roubar-bicicleta-por-casal-em-frente-a-shopping-no-rio.ghml>. Acesso em: 12 jan. 2022.

Agora já sem clima de amor.

*Na tarde de ontem, dia dos namorados, eu estava esperando
minha namorada em frente ao shopping Leblon*

Quando do nada me aparecem esses dois jovens com as seguintes frases:

“VOCÊ PEGOU ESSA BICICLETA ALI AGORA, NAO FOI?”

*“É SIM, ESSA BICICLETA É MINHA!” - replicou a jovem moça
E daí, eu sem entender nada, fui tentar mostrar pros dois que a bicicleta é minha, com fotos antigas com ela, chave, o que foi possível naquele momento de segundo.*

Porém eu só consegui provar que a bicicleta é minha, quando sem minha autorização, o lindo rapaz pega o cadeado da minha bicicleta e tenta abrir

Frustrado com sua tentativa, ele diz que não me acusou, afinal, o rapaz só estava perguntando...

Moral da história, esses filhos da puta não aguentam nos ver com nada, no mesmo lugar que eles?! Piorou

Eu não era alguém pedindo esmola ou vendendo jujuba...

Um preto numa bike elétrica?! No Leblon???!

Aaah só podia ser, eu acabei de perder a minha, foi ele...

São coisas que encabulam o racista.

Eles não conseguem entender como você está ali sem ter roubado dele, não importa o quanto você prove

Então eu quero que todos vão se foder, quem pensa igual, quem acha que é mimimi, mas principalmente quem não vê maldade em situações como essa. Isso não foi um desespero de quem foi furtado, isso o é o desespero do racista quando vê a gente perto.

Ela não tem ideia de quem levou sua bicicleta, mas a primeira coisa que vem a sua cabeça é que algum neguinho levou

E pra você, que é pretin igual eu, seja cuidadoso ao andar em lugares assim. Eles vão te culpar, pra depois verem o que aconteceu.

No campo da atuação da vida pública, com o objetivo precípua “de ampliar e qualificar a participação dos jovens nas práticas relativas ao debate de ideias e à atuação política e social” (BRASIL, 2018, p. 81), a BNCC sugere o trabalho com gêneros como regimento, projeto cultural, carta aberta, carta de solicitação, carta de reclamação, abaixo-assinado,

petição *on-line*, requerimento, turno de fala em assembleia e em reuniões, edital, proposta, ata, parecer, enquete, relatório etc. A carta aberta em forma de *post* publicada nas redes sociais por Matheus revela-se, portanto, um bom exemplo.

Resumidamente, podem-se observar no texto vários elementos interessantes para desencadear a interpretação: linguagem coloquial, carregada de indícios de forte reação emotiva; narrativa condensada, em primeira pessoa, marcada pela cena impregnada de marcas de racismo; identidade do enunciador e seu lugar de fala como negro que sofre o racismo; capacidade de se posicionar – e de se defender de uma injustiça; argumentos fortalecidos pelo próprio fato narrado. Embora não haja espaço aqui para uma análise mais detalhada, encontra-se, no texto-desabafo, a *representatividade* de uma parcela muito oprimida da sociedade, valendo como modelo para novos posicionamentos e como voz para os que costumam ser silenciados.

A BNCC também sugere o trabalho com o campo das práticas de estudo e pesquisa, que envolve gêneros como apresentação oral, palestra, mesa-redonda, debate, artigo de divulgação científica, artigo científico, artigo de opinião, ensaio, reportagem de divulgação científica, texto didático, infográfico, esquemas, relatório, relato (multimidiático) de campo, documentário, cartografia animada, podcasts e vídeos de divulgação científica (BRASIL, 2018, p. 149). Por causa das limitações deste capítulo, não apresentaremos exemplos relacionados a esse campo, mas, como é possível prever, há muitas possibilidades de trabalho interpretativo ligado aos gêneros listados no documento.

Um quarto campo também aparece como sugestão na BNCC: o artístico-literário. É um campo de alto interesse e produtividade na Educação, não somente por agrupar gêneros discursivos de grande complexidade semiótica, mas, sobretudo, por ser a escola, muitas vezes, o único espaço para o acesso a vários desses gêneros e para o fomento de atividades culturais. Alguns dos gêneros listados são: peças teatrais, músicas e filmes, *slams*, canais de *booktuber*, resenhas (com comentários de ordem estética e afetiva e justificando suas apreciações) em jornais, *blogs* e redes sociais, *vlogs* e

podcasts culturais (literatura, cinema, teatro, música), playlists comentadas, *fanfics*, fanzines, e-zines, fanvídeos, fanclipes, posts em fanpages, trailer honesto, vídeo-minuto (BRASIL, 2018, p. 159).

Cumpramos colocar em relevo, especialmente, a Literatura, pois, além de propiciar excelentes atividades de leitura/interpretação – inclusive individual –, em razão de sua constituição poética, propicia para a educação estética dos leitores, é no processamento internalizado de inferências intelectivas e afetivas que o leitor *sente* o mundo em que vive e sua própria humanidade. Ainda aproveitando o tema do racismo, presente nos textos brevemente analisados, podemos pensar em contos da Literatura Brasileira, como *As cores*, de Orígenes Lessa (2000), que fala da história de Maria Alice, uma moça cega que se apaixona por um colega do Instituto Benjamin Constant, mas é proibida de namorá-lo, por causa de sua cor: ele era negro. Ou nas poéticas crônicas-reportagens de Eliane Brum (2006), como *Eva contra as almas deformadas*, que narra, em tom ficcional, uma história real: a coragem de uma mulher negra, pobre, com paralisia cerebral que consegue se formar como professora. Ou ainda o conto ilustrado *Uma princesa nada boba*, de Luiz Antonio (2011), que explora o questionamento de uma garota negra que queria ser princesa na escola, mas não tinha cachinhos dourados, nem longos fios escorridos de cabelo, nem narizinho pontudo. Ao passar férias na casa da avó, descobre que há outros tipos de princesas, como as de origem africana, lindas, independentes, inteligentes, guerreiras, com as quais ela se identifica. São muitas as sugestões que, a depender do repertório do mediador e de sua escuta em relação aos repertórios dos alunos, podem ser trabalhadas em sala de aula para se discutir sobre *representação e representatividade*.

Considerações finais

Este capítulo teve como objetivo tratar da leitura a partir de uma perspectiva interativa, dialógica, mais abrangente, isto é, considerando-se a compreensão de textos de múltipla semiose, além dos verbais. Como foi explanado, para que se alcance o sentido global de um texto, o leitor precisa ser capaz de interpretar as *identidades significativas* que o com-

põem – nomes, qualificações, imagens, paralinguagens, *scripts* de trocas comunicativas, representações sociais etc. –, fazendo inferências internas e externas ao texto. Disso se vale a competência leitora, constituída de subcompetências: a linguageira (ligada às linguagens, signos, códigos e à organização textual), a referencial (ligada ao conhecimento de mundo), a axiológica (ligada aos valores sociais) e a praxeológica (ligada ao conhecimento da estrutura das trocas comunicativas e dos *scripts* a serem seguidos pelos interagentes). Quando bem desenvolvidas e funcionais, essas subcompetências permitem ao leitor a relação entre texto e contexto que leva à autonomia leitora e à capacidade crítica.

Destaca-se que os exemplos e as breves análises se vinculam aos campos *jornalístico-midiático*, *da atuação da vida pública*, *das práticas de estudo e pesquisa* e *artístico-literário*, em consonância com as diretrizes da BNCC (BRASIL, 2018), assim como à concepção de leitura que ecoa na vida cidadã do alunado, especialmente naquilo que exige posicionamento crítico. Por essa razão, os poucos textos expostos no capítulo têm em comum a exploração de algumas temáticas caras para o desenvolvimento humanístico do estudante. Como exemplo, aborda-se, então, a questão da *representação* do negro que a sociedade perpetua preconceituosamente, além da necessária *representatividade* alcançada por essa e por outras minorias sociais em alguns espaços, expressas em alguns bens culturais, servindo como modelo de posicionamento, de fortalecimento de sua identidade e de ação a favor da resistência a ideias preconcebidas que desrespeitam parte da sociedade. Assim, o exercício de leitura na Escola Básica assume a responsabilidade com o letramento cidadão de seu alunado.

Para finalizar, destaca-se, mais uma vez, o importante papel do trabalho com o texto literário na escola, principalmente por talvez ser essa a única oportunidade de o aluno entrar em contato com esse tipo de bem cultural, que desenvolve, de modo singular, não só a capacidade interpretativa do leitor, mas sua humanidade. A leitura de contos, crônicas literárias, poemas (em suas variadas vertentes, incluindo letras de música, *raps*, *slams*) oferece uma experiência estética e ética inestimável, que não deve ser ignorada.

Referências

- ANTONIO, Luiz. **Uma princesa nada boba**. Ilustr. Biel Carpentier. São Paulo: Cosac Naify, 2011.
- BUARQUE, Chico. **Chapeuzinho amarelo**. Ilustr. Ziraldo. 4. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- BRUM, Eliane. **A vida que ninguém vê**. Porto Alegre: Arquipélago Editorial, 2006.
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2012.
- CHARAUDEAU, Patrick. **Compreensão e interpretação**: interrogações em torno de dois modos de apreensão do sentido nas ciências da linguagem. 2019. Disponível em <https://ciadrj.letras.ufrj.br/wp-content/uploads/2019/11/ARTIGO-CHARAUDEAU-20193.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2022.
- EMEDIATO, Wander. Contrato de leitura, parâmetros e figuras do leitor. *In*: MARI, Hugo; WALTY, Ivete; FONSECA, Maria Nazareth (orgs.). **Ensaios sobre leitura 2**. Belo Horizonte, MG: Editora PUC Minas, 2007.
- 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.
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- LESSA, Orígenes. As cores. *In*: MORICONI, Ítalo. **Os cem melhores contos brasileiros do século**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000. p. 224-229.
- MELLO, Roger; MASSARANI, Mariana. **Inês**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2015.
- ROCHA, Ruth. **De repente dá certo**. Ilustr. Graça Lima. 14. ed. Rio de Janeiro: Salamandra, 1986.
- ROCHA, Ruth. **Procurando firme**. Ilustr. Walter Ono. Ed. Reform. São Paulo: Moderna, 2009.

PRODUÇÃO TEXTUAL NA ESCOLA:
PLANEJAMENTO, AVALIAÇÃO, (RE)ESCRITA E
CIRCULAÇÃO DOS TEXTOS

Leonor Werneck dos Santos¹
(UFRJ)

Ana Beatriz Arena²
(FFP-UERJ)

Considerações iniciais

O trabalho com a produção de textos escolares precisa enfrentar diversos desafios decorrentes de equívocos pedagógicos, de problemas infraestruturais, de falhas na formação dos alunos, ou ainda do desconhecimento, por parte dos professores, dos aspectos que envolvem o ensino da escrita de variados gêneros textuais. Desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), defende-se que todas as etapas de produção textual precisam ser consideradas na escola: planejamento, rascunho, escrita, revisão, correção, avaliação (pelo professor, em pares, pelo próprio aluno), reescrita e divulgação. Porém, as

1 Professora Titular de Língua Portuguesa, Departamento de Letras Vernáculas, Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro – e-mail: leonorwerneck@letras.ufrj.br.

2 Professora Adjunta de Língua Portuguesa, Departamento de Letras, Faculdade de Formação de Professores, Universidade Estadual do Rio de Janeiro – e-mail: bia.arena@gmail.com.

dificuldades de implementar essa abordagem mais completa e coerente da produção de textos são enormes, e o professor, geralmente, não sabe como organizar e realizar seu planejamento de maneira a colocar em prática essas etapas.

Nosso objetivo, com este capítulo³, é discutir as etapas de produção de texto, analisando exemplos voltados para os anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), conforme o Referencial Curricular⁴ (RC) da Rede Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia de Niterói/RJ. Para cumprir esse objetivo, optamos por analisar uma notícia em vídeo e um artigo de opinião, sobre o tema “A interferência humana no meio ambiente” – ou seja, um gênero textual narrativo e outro argumentativo, respectivamente.

Primeiramente, apresentamos reflexões teóricas acerca das várias etapas da abordagem da produção textual na escola. Propomos, nesta parte do capítulo, um panorama teórico-metodológico acerca da produção textual, citando obras de Dolz e Schneuwly (2004), Antunes (2007), Santos, Cuba Riche e Teixeira (2012), dentre outros autores. Em seguida, analisamos uma notícia em vídeo e um artigo de opinião, destacando aspectos linguísticos e textual-discursivos que podem ser trabalhados pelo professor, tanto relativos à apresentação desses gêneros, para que os alunos os conheçam e posteriormente os produzam, quanto referentes à postura docente em relação à correção, avaliação, reescrita e divulgação do material elaborado pelos alunos.

A análise desses textos e as propostas de atividades para sala de aula partem do pressuposto de que a abordagem textual na escola deve considerar a multisssemiose inerente aos textos mais contemporâneos, não apenas na leitura, mas também na produção. Assim, discutiremos o ensino de produção articulado aos outros eixos da BNCC (leitura, análise linguística/semiótica, oralidade), analisando a multisssemiose, as estratégias linguístico-textuais mais recorrentes e a retextualização como

3 Agradecemos à Profa. Dra. Cláudia de Souza Teixeira (IFRJ), pela leitura atenta deste artigo e pelas sugestões.

4 Remetemos o leitor para a Apresentação deste livro, onde se encontra a articulação dos capítulos ao RC de Niterói.

estratégia de reescrita (MARCUSCHI, 2004). Além disso, apresentamos sugestão de grade de correção (SANTOS; TEIXEIRA, 2016) e discutimos como levar adiante as etapas de revisão, reescrita e divulgação dos textos elaborados pelos alunos.

Com este capítulo, portanto, esperamos colaborar para o debate a respeito da abordagem textual na escola, aplicando o proposto na BNCC e no RC de Niterói. Visamos a auxiliar professores do todo o Brasil, que podem adaptar as sugestões propostas aqui conforme os seus objetivos e as necessidades das suas turmas.

Produção de texto na escola: diferentes perspectivas teóricas

Pode parecer desnecessário defender a importância da produção de textos variados na escola, uma vez que sempre houve, em maior ou menor escala, a chamada “aula de redação”. Para Meserani (1995, p. 12), a chamada redação não era ensinada de fato:

redação não era “matéria dada”, embora fosse pedida pelos professores. [...] O professor de Português dava um tema fora do programa, um limite de trinta linhas e aguardava que o texto do aluno acontecesse.

Ou seja, nessa perspectiva, o texto não era percebido como um processo, mas como um produto, de maneira descontextualizada. Geraldini (1997[1984]) também discute esse ensino de redação que desconsidera as condições de produção e recepção dos textos escolares e não os vê como material de estudo, análise e ensino de habilidades linguísticas e discursivas.

Porém, desde a publicação dos PCN, a produção textual vem alcançando um outro patamar, uma vez que o texto tem sido considerado nesses documentos como a unidade de ensino da língua, em uma perspectiva sociointeracional de linguagem, na qual, conforme Santos, Cuba Riche e Teixeira (2012, p. 99-100),

[...] o texto é visto como um tecido formado de muitos fios que se entrelaçam, compondo uma unidade significativa capaz de comunicar algo, em um contexto histórico-social, e não como um amontoado de frases, uma sucessão de enunciados interligados. Por isso, a sequência de enunciados num texto não pode ser aleatória sob os pontos de vista linguístico, discursivo ou cognitivo. Nele estão envolvidos diferentes componentes da linguagem, como a sintaxe, a morfologia, aspectos semântico-pragmáticos, além das relações entre outros indivíduos e a situação discursiva.

Além disso, o foco deixou de ser o texto escrito, para contemplar a produção textual em uma perspectiva mais ampla, incluindo textos orais e multimodais. Mais recentemente, a BNCC vem reiterar essa abordagem textual-discursiva, que parte do conceito de multiletramentos⁵:

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (BRASIL, 2018, p. 67).

Assim, durante toda a escolaridade básica – e especificamente nos anos finais do Ensino Fundamental, foco deste capítulo –, a proposta de abordagem didático-pedagógica da BNCC, a partir dos quatro eixos de práticas de linguagem (oralidade, leitura, produção, análise linguístico-semiótica), com base em textos dos quatro campos de atuação (artístico-literário, jornalístico-midiático, de atuação na vida pública, das práticas de estudo e pesquisa), considera um trabalho amplo com a linguagem, em uma perspectiva multissemiótica. Na parte destinada à produção textual no campo de práticas de estudo e pesquisa do 9º ano da BNCC (BRASIL, 2018, p. 153), por exemplo, defende-se a produção de roteiros visando à

5 Remetemos o leitor aos capítulos 3 e 4 deste livro, que também abordam o conceito de multiletramentos.

elaboração de vídeos de diferentes tipos (*vlog* científico, vídeo-minuto, programa de rádio, *podcasts*) para divulgação de conhecimentos científicos e resultados de pesquisa, sempre observando o contexto de produção, os elementos e a construção composicional dos roteiros.

Portanto, percebemos que predomina nos documentos oficiais nacionais uma concepção sociointeracional da linguagem, enfatizando aspectos linguísticos e textual-discursivos nas várias etapas de leitura e produção dos textos (SANTOS, 2021). Contudo, a BNCC (BRASIL, 2018, p. 71) alerta sobre a importância de considerar tais aspectos não como um fim em si mesmo, mas como um caminho para a reflexão crítica a respeito dos usos da língua:

Considerando esse conjunto de princípios e pressupostos, os eixos de integração considerados na BNCC de Língua Portuguesa são aqueles já consagrados nos documentos curriculares da Área, correspondentes às práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses). Cabe ressaltar, reiterando o movimento metodológico de documentos curriculares anteriores, que estudos de natureza teórica e metalinguística – sobre a língua, sobre a literatura, sobre a norma padrão e outras variedades da língua – não devem nesse nível de ensino ser tomados como um fim em si mesmo, devendo estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem.

Essa abordagem defendida na BNCC é replicada, atualmente, em documentos municipais e estaduais, assim como em projetos político-pedagógicos de escolas públicas e particulares. No RC, por exemplo, há um desdobramento da BNCC, visando à implementação de um ensino

mais produtivo e contextualizado de Língua Portuguesa, e, ao abordar o eixo produção, enfatiza-se a necessidade de desenvolver

estratégias de planejamento, revisão, edição, reescrita/*re-design* e avaliação de textos, considerando-se sua adequação aos contextos em que foram produzidos, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semioses apropriadas a esse contexto, os enunciadores envolvidos, o gênero, o suporte, a esfera/campo de circulação, adequação à norma-padrão etc. (NITERÓI, 2020, p. 78, grifo do autor).

Entretanto, é importante salientar a necessidade de trabalhar com gêneros textuais e não sobre os gêneros, como alertam Coscarelli (2007) e Bunzen (2006), evitando uma “gramaticalização dos gêneros”, que só levaria a uma abordagem teórica, em vez de considerá-lo como aplicação de aspectos linguísticos e textual-discursivos variados:

Portanto, não se trata de substituição de nomenclatura gramatical pelo estudo da composição dos gêneros, mas de preparação do estudante para ler, entender, inferir acerca da ideologia perpassada no texto e instrumentá-lo a atuar em relação ao conteúdo lido e em relação à produção de textos. (NITERÓI, 2020, p. 105).

Da mesma forma, Santos (2021, p. 4) alerta que nem os PCN nem a BNCC defendem que o professor deva propor atividades de produção de todos os textos que os alunos leem em sala, pois é necessário “selecionar os gêneros mais pertinentes para produção, conforme o conteúdo programático, o nível dos alunos, o Projeto Político Pedagógico da escola e as diretrizes municipais ou estaduais que regem a escola”.

Outro aspecto relevante a destacar especificamente no RC de Niterói refere-se à abordagem em espiral defendida por Dolz e Schneuwly (2004), por meio da qual alguns gêneros textuais aparecem em anos escolares diferentes, sempre com algum aprofundamento: um aspecto linguístico mais adequado à série, uma especificidade de algum suporte de circulação

do texto ou mesmo algum aspecto multissemiótico que merece mais detalhamento. Essa abordagem em espiral também é enfatizada na BNCC:

Nesse sentido, o manuseio de diferentes ferramentas – de edição de texto, de vídeo, áudio etc. – requerido pela situação e proposto ao longo dos diferentes anos pode se dar a qualquer momento, mas é preciso garantir a diversidade sugerida ao longo dos anos. (BRASIL, 2018, p. 78).

Assim, a diversidade de gêneros e a ampliação na análise de outros gêneros que reaparecem atuam em conjunto, ao longo dos anos finais do Ensino Fundamental e do Médio. No caso do RC de Niterói, a notícia (em vários formatos) e o artigo de opinião – gêneros que analisaremos mais adiante – são listados em diversas séries, sempre com algum detalhe somado à abordagem dos anos anteriores. No entanto, para qualquer gênero, os documentos oficiais são explícitos ao defender as etapas de produção dos textos, na escola, que envolvem desde o planejamento das ideias, da estrutura e da linguagem a serem utilizadas – incluindo a concepção de interação, na qual se inserem os interlocutores, o objetivo, o suporte, a situação comunicativa –, até chegar à revisão, correção/avaliação, reescrita e posterior circulação do texto elaborado pelos alunos.

As etapas de produção textual

a) Planejamento, redação, divulgação

Tanto no que concerne à leitura quanto à produção, a BNCC (BRASIL, 2018, p. 68) destaca que as práticas de linguagem contemporâneas “não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir”. Assim, as etapas de planejamento e redação inicial dos textos devem contemplar os aspectos multissemióticos prototípicos do gênero a ser trabalhado.

No caso do RC de Niterói, as diretrizes deixam explícita a necessidade, ao longo do Ensino Fundamental, de analisar e produzir textos

jornalísticos, observando estratégias linguísticas e textual-discursivas, visando à produção em mídias diversas – adiante, ilustraremos esses aspectos por meio da análise de uma notícia e um artigo de opinião. Na parte dedicada ao 6º ano, por exemplo, o documento propõe a produção de “notícias para rádios, TV ou vídeos, e/ou entrevistas, relativas a fatos e temas de interesse pessoal, local ou global”, citando a questão ambiental como uma das temáticas a serem abordadas e sugerindo que essas produções sejam divulgadas “nas redes sociais da escola, colocar em *blogs e sites* pessoais” (NITERÓI, 2020, p. 170).

Mais à frente, ao apresentar objetivos e conteúdos do 7º ano, o RC enfatiza a necessidade da abordagem multissemiótica dos gêneros, articulando a produção à preocupação com a circulação dos textos, dentro e fora da escola:

Produzir e publicar textos multissemióticos midiáticos diversos (notícias, fotorreportagens, reportagens, reportagens multimidiáticas, infográficos, entrevistas, cartas de leitor, comentários, artigos de opinião de interesse local ou global, e cartazes, anúncios, propagandas, spots, jingles de campanhas sociais, dentre outros em várias mídias), como forma de compreender as condições de produção que envolvem a circulação desses textos (NITERÓI, 2020, p. 183).

Citando o exemplo da notícia, o RC do 7º ano reitera as etapas de planejamento e divulgação dos textos elaborados pelos alunos:

Planejar notícia ou crônica impressa e para circulação em outras mídias (rádio ou TV/vídeo), tendo em vista as condições de produção, do texto – objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc. [...] Criação de vídeos noticiosos para um canal da escola, com roteiro e captação dos próprios alunos. (NITERÓI, 2020, p. 184).

Em relação à preparação ou planejamento de produção textual, o professor pode partir da análise (debates, questões por escrito etc.) de um texto que exemplifique o gênero a ser produzido, sistematizando as

conclusões da turma no quadro. Dentre os aspectos a serem abordados nas aulas (SANTOS; CUBA RICHE; TEIXEIRA, 2012), estão a estrutura do texto, as características do gênero, intencionalidades, presença de elementos coesivos, organização das informações, seleção lexical, objetivo da produção desse gênero, interlocutores possíveis e suporte no qual o texto deve circular. Todas essas reflexões podem auxiliar os alunos a compreender os textos com os quais têm contato, visando a produções futuras.

Outra atividade essencial é discutir o tema do texto a ser produzido, elaborando um roteiro de ideias principais (individualmente ou em grupo, com a turma inteira) para, posteriormente, organizá-las e redigir a primeira versão do texto, divulgando-o em alguma mídia. Todas essas atividades de planejamento textual certamente demandam tempo e não precisam ser desenvolvidas em todas as aulas de produção, até porque muitas vezes os professores não dispõem de muito tempo em sala de aula e enfrentam ainda uma série de dificuldades, como, por exemplo, falta de espaço e de material na escola, incluindo acesso à internet. Porém, é importante destacar que, mesmo sendo preciso adaptar as propostas dos PCN, da BNCC ou do RC de Niterói às situações reais de trabalho, essas propostas devem ser colocadas em prática sempre que possível.

Em relação especificamente à circulação dos textos, mesmo que a escola não disponha de recursos materiais para impressão ou divulgação *on-line*, é possível usar ferramentas simples de criação de *blogs*, *padlets*, podcasts ou vídeos, de maneira a proporcionar aos próprios alunos a possibilidade de divulgar suas produções dentro e fora dos muros da escola. O professor pode organizar mostras de materiais elaborados pelos alunos para divulgar para a comunidade escolar, chamando pais e amigos, em feiras culturais ou em eventos promovidos pelas secretarias de educação ou por outras instituições, por exemplo.

Outra ideia seria organizar com os alunos jornais impressos ou *on-line*, com textos maiores, ou disponibilizar em *QR code* material multimídia (espalhando pela escola ou pela vizinhança os códigos para que as pessoas acessem e leiam). Os próprios alunos podem dar sugges-

tões e, dependendo da faixa etária e habilidade tecnológica, podem se responsabilizar pela divulgação das produções. O importante é mostrar aos discentes que seus textos não têm como destinatário unicamente o professor de português.

b) Revisão de textos, (auto)avaliação e reescrita

No que diz respeito à produção escrita especificamente, é muito comum ouvirmos que os jovens não gostam de escrever, mas, quando os acompanhamos nas redes sociais, por exemplo, esse mito se desfaz, pois sempre há, em suas páginas, textos de diferentes gêneros e tipologias, alguns muito bem desenvolvidos. Então, cabe ao professor questionar o que exatamente o jovem não gosta de escrever e por quê. A resposta a essas perguntas e à conseqüente mudança na forma de conduzir as aulas de produção textual poderá apontar para jovens que não só gostam de escrever como são capazes de fazê-lo de forma coerente, coesa, criativa e objetiva. A questão é como promover essa mudança.

Naturalmente, não existem fórmulas mágicas nem únicas, e, como alerta Passarelli (2012, p. 59), “um método que reduzisse as dificuldades dos alunos já seria um grande passo”. Porém, isso ainda diz pouco, pois, muitas vezes, o próprio professor tem suas dificuldades quanto ao processo de ensino da escrita, e os alunos creem que precisam escrever um texto perfeito para ser corrigido sob a ótica exclusiva da norma padrão. Em suma, para a turma (e para muitos professores também), o texto é produzido principalmente para ser corrigido e receber uma nota. De fato, na maioria das escolas, ainda é dessa maneira que ocorre, mas não pode nem deve ser (só) assim, ou estaremos fadados a continuar formando gerações de reprodutores e não de produtores de textos. É preciso deixar de tratar o texto como produto e destacar seu aspecto processual, ou seja, as etapas referentes à sua elaboração.

A esse respeito, deixamos claro que concordamos com Guedes (2004, p. 87, grifos do autor), para quem produção textual “não se trata de *compor*, isto é juntar com brilho, nem de *redigir*, isto é, organizar, mas de produzir, isto é, transformar, mudar, mediante uma ação humana,

o estado da natureza com vistas a um interesse humano”. Ainda para o autor, essa atividade pressupõe leitores que vão dialogar com o texto produzido: concordar e aprofundar ou discordar e argumentar (GUEDES, 2004, p. 88). Nessa perspectiva, corrigir, avaliar, revisar e reescrever são formas de ação decorrentes do estabelecimento de vínculos criados a partir de um processo, e não devem mais ser entendidas como variações semânticas do mesmo ato. Portanto, assim como as etapas iniciais de um processo de produção textual na modalidade escrita, as finais também demandam muita atenção e cuidado por parte de professores e alunos, e é sobre elas que vamos nos deter nesta seção.

Um processo de produção textual que inclua revisão, autoavaliação e reescrita, tratando-as como tarefas essenciais do estudante, passa pelas atividades comumente atribuídas apenas ao professor – correção e avaliação –, e todas são etapas que devem ser desenvolvidas em sintonia, integradas, passo a passo. Contudo, cabe destacar que os conceitos de correção e avaliação carecem de uma redefinição, pois, embora muito comumente uma seja tomada pela outra e não constituam ações totalmente distintas, podendo ocorrer simultaneamente, cada uma desenvolve uma função diferente.

Segundo Serafini (1989, p. 130), “a correção consiste numa observação dos erros do texto e numa intervenção de tipo essencialmente diagnóstico. Durante a correção, há a transcrição dos erros e impressões de quem corrige”. Por sua vez, a avaliação deve evidenciar para o professor, a partir dos resultados apresentados, quais caminhos necessita percorrer, como pode reorientar seu próprio trabalho e o que “ainda precisa trazer para a sala de aula como matéria de análise, reflexão e estudo” (ANTUNES, 2003, p.158). Para esta autora,

a avaliação deve deixar os limites estreitos da mera indicação de erros, ou da mera atribuição de notas, para fins de marcar a transição dos alunos para as séries seguintes. Deve, na verdade, proporcionar ao aluno a consciência do seu percurso, de seu desenvolvimento, na apreensão gradativa das competências propostas. (ANTUNES, 2003, p. 159).

Em suma, a correção deve ser mais um instrumento empregado com o objetivo de reunir elementos para poder avaliar e (re)orientar os alunos no seu próprio processo de revisão, autoavaliação e reescrita. Dessa forma, serão estimulados a rever as correções do professor, compreendê-las e trabalhar sobre elas. Entendendo-se como parte desse processo, o próprio professor tem a oportunidade de realinhar suas ações e desenvolver novas formas de ensinar. Nesse sentido, a autoavaliação se aplica tanto ao aluno quanto ao professor.

Em face do caráter gradativo da avaliação, o docente pode estabelecer diferentes ações entre a revisão da primeira versão do texto, a (auto) avaliação e a reescrita propriamente. A revisão da primeira versão, por exemplo, pode ser feita inicialmente entre pares de alunos, quando um colega lê e comenta o texto do outro, sugerindo modificações. É uma ação dialógica entre iguais, que, naquele momento, sentem-se mais à vontade para expor suas ideias, revisarem trechos problemáticos dos textos e se autoavaliarem. Para que essa tarefa fique ainda mais organizada, os alunos podem ser agrupados conforme tipos de dificuldade, de maneira que um possa de fato ajudar o outro, sugerindo mudanças no texto. Uma vez encerrada essa etapa interativa, cada aluno volta ao seu próprio texto e, com base no que foi discutido com o colega, avalia o que deve ser levado em consideração e faz uma nova versão para ser entregue ao professor para correção.

Nesse contexto, é importante empreender uma avaliação somativa, isto é, uma avaliação em que o “aluno encontre, de maneira explícita, os elementos trabalhados em aula e que devem servir como critérios de avaliação” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 91). Essa perspectiva está de acordo com o previsto no Eixo da Análise Linguística/Semiótica, na BNCC:

O Eixo da Análise Linguística/Semiótica envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no

que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido. (BRASIL, 2018, p. 80).

Sendo assim, com base na proposta da BNCC para o eixo da análise linguística/semiótica e atendendo ao RC de Niterói, em sua proposta de implementação de um ensino mais produtivo de Língua Portuguesa, nas fases de revisão, (auto)avaliação e reescrita da produção textual, a verificação do quanto a turma domina os diferentes recursos linguísticos e seus contextos de uso também precisa estar no foco das aulas. Em relação à linguagem verbal escrita, por exemplo, devem ser alvos de análise os seguintes aspectos: a) fatores de textualidade – como coesão, coerência – e progressão temática, relativos ao gênero textual em questão; b) conhecimentos ortográficos, morfosintáticos, textuais, discursivos e marcas linguísticas recorrentes nas diferentes tipologias textuais; e c) fenômenos de mudança e variação linguísticas, refletindo-se especialmente sobre o valor social atribuído às variedades de prestígio e às variedades estigmatizadas. A partir desse conjunto de estratégias e análises, o professor adotará uma grade de correção, que deve estar adequada ao ano de escolaridade da turma. Um modelo bem produtivo é o sugerido por Santos e Teixeira (2016, p. 28-29), conforme o Quadro 1:

Quadro 1 - Critérios de correção e avaliação de textos narrativos e argumentativos

Conceito		Pontuação	Aspectos considerados
Competência 1	Excelente	2,5/3,0	Competência 1 – Uso das normas/regras do registro linguístico formal/padrão. (a) ortografia. (b) concordância verbal e nominal. (c) regência verbal e nominal. (d) colocação pronominal. (e) flexão de nomes e verbos. (f) uso dos tempos e modos verbais.
	Bom	1,75/2,25	
	Regular	1,0/1,5	
	Insuficiente	0,25/0,75	
	Cópia	0,0	
Competência 2	Excelente	2,5/3,0	Competência 2 – Uso dos recursos expressivos da língua, construindo um texto coeso e coerente. (a) uso vocabular. (b) clareza e completude das frases. (c) não fragmentação dos parágrafos. (d) uso dos sinais de pontuação. (e) uso de conectivos para relacionar elementos/segmentos do texto. (f) uso de recursos de referência. (g) progressão (ausência de redundância). (h) encadeamento de ideias/informações. (i) ausência de contradição.
	Bom	1,75/2,25	
	Regular	1,0/1,5	
	Insuficiente	0,25/0,75	
	Cópia	0,0	
Competência 3 - Narração	Excelente	3,25/4,0	Competência 3 (narração) – Entendimento da proposta e conhecimento dos elementos e da estrutura do tipo/gênero textual solicitado. (a) atendimento à proposta. (b) observância ao tipo e ao gênero textual. (c) manutenção do foco narrativo. (d) construção coerente das personagens. (e) referência adequada ao tempo e ao lugar. (f) enredo (apresentação, conflito, clímax e desfecho). (g) sequência lógica dos fatos. (h) emprego do discurso direto/índice/índice indireto livre.
	Bom	2,25/3,0	
	Regular	1,25/2,0	
	Insuficiente	0,25/1,0	
	Cópia	0,0	

Competência 3 - Argumentação Competência 3	Excelente	3,25/4,0	<p>Competência 3 (argumentação) – Entendimento da proposta e conhecimento dos elementos e da estrutura tipo/gênero textual solicitado.</p> <p>(a) atendimento à proposta.</p> <p>(b) observância ao tipo e ao gênero textual.</p> <p>(c) presença de posicionamento pessoal/crítico (ponto de vista) condizente com o tema-problema.</p> <p>(d) introdução apresentando tema e tese.</p> <p>(e) desenvolvimento apresentando argumentos consistentes e relação entre o posicionamento pessoal/crítico e os argumentos.</p> <p>(f) conclusão condizente com a argumentação.</p> <p>(g) elaboração de proposta. (É exigida no ENEM, mas pode ser omitida, a critério do professor.)</p>
	Bom	2,25/3,0	
	Regular	1,25/2,0	
	Insuficiente	0,25/1,0	
	Cópia	0,0	

Fonte: Santos e Teixeira (2016, p. 28-29).

Mais voltado para turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, porém podendo ser ajustado para outros anos, as autoras distribuem os critérios de correção e avaliação de textos narrativos e argumentativos por competências. Na competência 1, são enfatizadas as especificidades da língua escrita, desde a escolha do registro linguístico adequado ao tipo/gênero textual à observância das normas gramaticais, sempre considerando as múltiplas possibilidades de uso da língua – o que implica tolerância com o uso de falares mais populares ou regionais.

Em relação à competência 2, observamos que é avaliada a necessidade de o aluno mobilizar conhecimentos sobre os recursos linguísticos para a construção da unidade textual: uso adequado dos recursos coesivos (conectores, pronomes, advérbios etc.) e dos mecanismos de construção da coerência global nos diversos níveis (sintático, semântico, temático, estilístico). Novamente, as autoras destacam que, dependendo do gênero textual, essas características são relativizadas.

Quanto à competência 3, Santos e Teixeira (2016) esclarecem que, por meio dela, é possível avaliar se o aluno compreendeu a proposta de

redação, desenvolvendo adequadamente o tema, demonstrando se tem conhecimento sobre a estrutura textual solicitada. Além disso, avalia-se sua capacidade de selecionar, organizar e relacionar dados e informações para, partindo do seu conhecimento de mundo, construir logicamente uma narração ou, no caso da argumentação, elaborar também uma reflexão crítica. As autoras destacam que essa terceira competência, associada no Quadro 1 a textos predominantemente narrativos e argumentativos, pode ser ajustada aos demais tipos e gêneros textuais, conforme a necessidade do professor.

Serafini (1989, p. 111) sugere que o professor corrija poucos erros em cada texto, visto que “a capacidade do aluno de concentrar sua atenção sobre os erros e de compreendê-los é limitada”. Além disso, o professor precisa focalizar o erro como “um estado de representações”, constitutivo e inerente a uma dada fase de construção da aprendizagem, “em que os alunos não se situam no mesmo ponto” (AZEVEDO, 2000, p. 66, apud PASSARELLI, 2012, p. 172). Assim, ao devolver à turma os textos corrigidos e comentados conforme os critérios de correção, o professor pode estimular cada aluno a fazer uma nova análise do seu texto, agora individualmente. Nessa etapa, podem ser utilizados vários métodos em diferentes níveis, conforme a série ou o perfil da turma. As atividades também podem oscilar em relação aos graus de complexidade: reescrita de algumas partes da redação, obedecendo às diretrizes especificadas pelo professor ao lado do texto, o que estimula o aluno a realmente reanalisar os trechos problemáticos; criação de mais uma versão, em casos de problemas que comprometam as camadas de sentido do texto, como os de coerência e coesão. Vale destacar que, em atividades assim, frequentemente o próprio aluno identifica e soluciona, de forma autônoma, outros problemas não sinalizados pelo professor.

Ao fim desta etapa, mais uma vez o texto retorna para o professor, que terá reunido dados suficientes para atribuir uma nota à redação. Mas, como alerta Passarelli (2012, p. 171), “é preciso dispensar tanto a prática higienista como a concepção de nota como uma medida. Nota é apenas a descrição resumida de uma realidade”.

Entender o processo de produção textual como um conjunto de ações integradas, interativas e dialógicas faz com que o aluno seja tratado não só como aprendiz, mas também como autor. Sempre que for “chamado” a fazer uma revisão e a promover suas próprias modificações, reescrevendo seu texto, o estudante adquire um importante senso de autoria. A esse respeito, estamos de acordo com o RC quanto a compreender a autoria

[...] a partir de uma concepção de criação, em sua dimensão social e alteritária, dialógica, interativa, reflexiva, intertextual, em rede, destacando-se a importância do social nesse processo de criação, que se faz e refaz coletivamente, nas múltiplas redes de interação. (NITERÓI, 2020, p. 45).

Assim, ao professor cabe “estar atento ao poder criativo de seus alunos e incentivá-los a *se implicarem em seus textos*, a serem autores de verdade, criativos, inéditos e surpreendentes, sem medos” (FERRAZINI JÚNIOR; CARVALHO, 2015, p. 66, grifos dos autores). Também não podemos nos esquecer de que o processo de correção e avaliação é interacional, pressupondo um diálogo entre professor e alunos, tanto por meio de marcações dos problemas a serem corrigidos quanto por meio de anotações que configurem um feedback individualizado – o que, conforme Soares (2009, p. 49), constitui um “instrumento para auxiliar o desenvolvimento das habilidades de escrita do aluno”. Portanto, para decidir como proceder em relação ao feedback, é importante entender o que motivou o erro (SOARES, 2009).

Finalizando, destacamos que as sugestões aqui listadas, em relação à avaliação de textos escritos, não se circunscrevem a essa modalidade. Com adaptações, os momentos de (auto)avaliação, correção e reescrita podem ser aplicados também a textos orais e multissemióticos. Por exemplo, se um aluno ou grupo preparou uma notícia em podcast ou vídeo, outro colega ou grupo pode fazer comentários a respeito da maneira como o “repórter” se apresentou (tom de voz, postura, hesitações, repetições, organização da notícia, clareza das informações, uso de recursos de sonoplastia e imagem etc.). Na seção a seguir, listamos algumas sugestões de aplicação didática de gêneros diferentes que podem auxiliar os

professores na tarefa de planejar atividades antes, durante e depois da produção textual.

Propostas didáticas (Exemplos de aplicação)

Como sugestão de aplicação didático-pedagógica, analisamos dois textos – uma notícia em vídeo e um artigo de opinião – que tratam da interferência humana no meio ambiente, temática atual e prevista nas diretrizes de ensino da BNCC e do RC. Destacamos aspectos linguísticos e textual-discursivos que podem ser discutidos com turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, visando à leitura e à produção desses gêneros textuais. Selecionamos os textos e a temática por serem adequados à proposta da BNCC e por constarem nos objetivos do RC (NITERÓI, 2020).

A análise e as atividades que propomos podem – e devem – ser adaptadas conforme os objetivos e o nível dos alunos, embora tenham sido pensadas para os anos finais do Ensino Fundamental.

a) Abordagem da notícia em vídeo

A notícia que selecionamos, veiculada no canal do Youtube da TV Brasil (Figura 1), é estruturada predominantemente de maneira narrativa⁶ e mostra como o ser humano pode diminuir sua interferência negativa na natureza: cientistas da Universidade de Brasília criaram um fertilizante que não prejudica o meio ambiente.

6 Não discutiremos, neste capítulo, as diferenças entre narração e relato. Consideraremos a notícia um gênero com tipologia predominantemente narrativa.

Figura 1: Notícia em vídeo da TV Brasil



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=H4cGVwEPHKU> (duração = 1 min53seg).
Acesso em: 10 mai. 2022.

Segundo Osório (2007, p. 66), no texto jornalístico, observamos “as categorias narrativas no domínio da história, buscando, na materialidade dos fatos, a lógica das ações, os personagens e suas relações”. Assim, no caso da notícia, podemos considerar que a tipologia narrativa é predominante, em qualquer mídia na qual seja veiculada. Para Marcuschi (2003, p.22), a tipologia textual designa

uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias, como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção.

Especificamente na narrativa, há uma sucessão de ações e acontecimentos, marcados por passagem temporal e espacial, podendo ou não haver enredo, trama ou intriga. As notícias, por exemplo, estruturam-se no “plano de organização macroestrutural do texto narrativo” (OSÓRIO, 2007, p. 66) e costumam ser marcadas por acontecimentos que se sucedem no tempo, não necessariamente no espaço, com elementos que se aproxi-

mam do que na literatura chamamos de personagens. Essa organização do evento em sequências (LAGE, 2004), característica do esquema narrativo, é marcada por uma “situação inicial, nó desencadeador, ação, desenlace e situação final” (OSÓRIO, 2007, p. 70), que comumente se apresenta em formato de lide: quem fez o quê, como, onde, para quê, por quê. Porém, embora o lide normalmente apareça logo no início da notícia, é possível também que esses elementos estejam dispersos ao longo do texto.

Segundo Peralta (2012, p. 49), as notícias televisivas (em vídeo) são “escritas para o ouvido”, por isso a elaboração dessas notícias deve primar pela clareza e pela concisão. Para o autor (2012, p. 51-52), a notícia, audiovisual ou não, é uma mirada de um acontecimento concreto da atualidade, devidamente atualizado, que considera o lugar, o tempo, os protagonistas e as circunstâncias do ocorrido. Independentemente do suporte para o qual foi elaborada e no qual circula, sempre há particularidades a observar, decorrentes não apenas do próprio suporte – que pode interferir no espaço-tempo dedicado à matéria, na linguagem, no uso ou não de recursos multissemióticos variados etc. –, mas também decorrentes do interlocutor previsto para a mídia em questão (ORTELLS-BADENES, 2015).

Assim, para que os alunos produzam uma notícia, não importa se impressa, em áudio ou em vídeo, é essencial, primeiramente, compreender o gênero-alvo (SWIDERSKI; COSTA-HÜBES, 2012). Por exemplo, se o objetivo do professor for estimular a turma a fazer uma notícia em vídeo, ele pode começar analisando a notícia “UnB cria fertilizante que não prejudica o meio ambiente”, destacando o fato central (criação do fertilizante que não polui), as informações principais (quem criou, onde, como foi desenvolvida a pesquisa), a ordem em que essas informações aparecem no vídeo, se há imagens (e quais são), se há sonoplastia (som de fundo, música), se houve entrevistados, etc.

Em relação à análise linguística/semiótica, importante tanto na leitura quanto na produção do texto, o professor pode destacar a relevância da manchete e sua estrutura – geralmente com verbo no presente, frase curta e simples de entender –, o uso de verbos no passado, ao longo da

matéria, sintetizando os fatos narrados, a ordem desses fatos, marcados ou não com elementos adverbiais que denotem tempo e espaço, uso de 3ª pessoa, presença de discurso direto e indireto, uso de pronomes, modalizadores e figuras de linguagem, a intencionalidade das escolhas lexicais. Também a presença de imagens e de infográficos é relevante para compreender como a notícia em vídeo se constrói (embora não seja exclusiva dessa modalidade de notícia).

Nas orientações dedicadas ao 8º ano, o RC (NITERÓI, 2020, p. 209) explicita o que pode ser trabalhado em relação às notícias e a outros textos midiáticos:

Apresentação dos aspectos relativos ao tratamento da informação em notícias, como a ordenação dos eventos, as escolhas lexicais, o efeito de imparcialidade do relato, morfologia do verbo, em textos noticiosos e argumentativos, reconhecendo marcas de pessoa, número, tempo, modo, a distribuição dos verbos nos gêneros textuais (por exemplo, as formas de pretérito em relatos; as formas de presente e futuro em gêneros argumentativos; as formas de imperativo em gêneros publicitários) e as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com recursos linguístico-discursivos utilizados (tempo verbal, jogos de palavras, metáforas, imagens).

Analisar junto com os alunos uma notícia em vídeo para que eles em seguida também produzam uma é uma das propostas do RC (NITERÓI, 2020, p. 184) para turmas de 7º ano, por exemplo: “Planejar notícia ou crônica impressa e para circulação em outras mídias (rádio ou TV/vídeo), tendo em vista as condições de produção, do texto – objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc.”. Também nas orientações dedicadas ao 9º ano, o RC (NITERÓI, 2020, p. 228) sugere a produção de

[...] notícias relativas a fatos e temas de interesse pessoal, local ou global e textos orais de apreciação e opinião – podcaste vlogs noticiosos, culturais e de opinião, orientando-se por roteiro ou texto, considerando o contexto de produção e demonstrando domínio dos gêneros.

Constatamos, portanto, que o RC apresenta a notícia em várias séries, em uma abordagem em espiral, complexificando, aos poucos, as propostas de leitura, análise linguística/semiótica e produção do gênero, complementando o que propõe a BNCC.

Ao propor a prática da expressão oral, como a produção de uma notícia no âmbito escolar é capaz de propiciar, mais do que caracterizar o oral em geral e se deter apenas nos aspectos de superfície da fala, a preocupação principal do professor deve ser a de promover o conhecimento das “diversas práticas orais de linguagem e as relações muito variáveis que estas mantêm com a escrita” (DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER, 2004, p. 140). A notícia em vídeo é um gênero textual cuja produção se desenvolve em dois momentos: a preparação do roteiro escrito e a oralização desse texto. Logo, trata-se de uma produção oral mais monitorada, de concepção discursiva escrita e meio de produção sonoro, que passa por aquilo que Marcuschi (2004) chama de retextualização; no presente caso, da escrita para a fala. Mas cabe destacar que, ainda que a notícia em vídeo seja uma produção oral de concepção discursiva escrita, características da oralidade e de outras semioses estão presentes, por isso a correção e a avaliação do professor devem contemplar aspectos multissemióticos pertinentes ao gênero.

Na seção anterior, apresentamos critérios de correção e avaliação de textos narrativos e argumentativos no Quadro 1, enfocando o texto escrito, mas vários dos critérios elencados nas competências 2 e 3 se aplicam também a textos multissemióticos. Como forma de demonstrar algumas das características da competência 3 que podem ser avaliadas pelo professor, usamos a notícia em vídeo “UnB cria fertilizante que não prejudica o meio ambiente” como exemplo de texto narrativo, pressupondo que a atividade seja desenvolvida por uma turma de 7º ou 8º ano.

No âmbito do critério (a), *atendimento à proposta*, o professor deve observar se a notícia em vídeo produzida pelos alunos está de acordo com o RC de Niterói, sendo relativa “a fatos e temas de interesse pessoal, local ou global” (NITERÓI, 2020, p. 170). No texto-base exemplificado, o tema ambiental foi desenvolvido de acordo com esse critério, visto que

problemas ecológicos vêm se agravando ano a ano, não só no Brasil, mas no mundo inteiro, sendo, por isso, interessante ler, debater, produzir textos sobre esse tema, divulgando os produtos das diferentes atividades desenvolvidas.

Em seguida, o professor deve verificar se as questões pertinentes ao conhecimento dos elementos e da estrutura do tipo e do gênero textual foram atendidas, conforme solicitado no critério (b) *observância quanto ao tipo e ao gênero textual*. A notícia em vídeo exemplificada apresenta características típicas do gênero, como *título* – UnB cria fertilizante que não prejudica o meio ambiente – e *lide* – texto de abertura apresentado pela âncora⁷, no qual se responde a algumas perguntas-chave no gênero: *quem?* – pesquisadores da Embrapa e do Instituto de Química da UNB; *o quê?* – desenvolveram um fertilizante eficiente e barato que não prejudica o meio ambiente; *onde?* – UNB; *por quê?* – para reduzir os riscos ambientais e para a saúde.

Na avaliação do tipo textual, ainda que não tenha todas as marcas prototípicas dos textos predominantemente narrativos, a macroestrutura da notícia apresentada conta com a maioria dos elementos da narrativa, no caso não ficcional:

- *Personagens* – a jornalista âncora, cujo nome não é identificado, o jornalista Glauco de Queiroz, o pesquisador da Embrapa Juscimar da Silva e os químicos Rogério Faria e Carime Rodrigues.

- *Tempo* – os acontecimentos se sucedem no tempo da narrativa: primeiro a âncora apresenta o tema da matéria, em seguida, outro jornalista dá continuidade à notícia, expondo os benefícios do novo fertilizante; na sequência, o pesquisador, primeiro, e, depois, o químico são entrevistados, trazendo informações técnicas sobre o produto; mais uma vez, o jornalista traz novas informações sobre os benefícios do fertilizante; e, por

7 “No âmbito do jornalismo, a palavra âncora se refere ao jornalista que apresenta um telejornal. Este profissional coordena e narra os acontecimentos, fazendo a ligação e o equilíbrio dos vários elementos transmitidos, como, por exemplo: repórteres ao vivo, convidados em estúdio, reportagens gravadas etc.”. (Fonte: <https://www.significados.com.br/ancora/> Acesso em: 10 mai. 2022)

fim, a química é entrevistada, quando informa sobre a comercialização do produto, encerrando a notícia em vídeo.

- *Espaço* – os locais de desenvolvimento da matéria se alternam entre o estúdio da TV Brasil, onde a âncora se encontra, um local externo em Brasília, além de laboratórios, onde o pesquisador e os químicos são entrevistados.

Por ser um gênero multissemiótico, a notícia em vídeo sobre o novo fertilizante, além de contar com texto verbal escrito, presente nas legendas, e oral, verificado nas falas dos jornalistas e entrevistados, apresenta imagens, ou cenas, que identificam os diferentes espaços onde a entrevista foi feita. Sendo assim, a notícia em vídeo que selecionamos apresenta adequadamente as características desse gênero textual e pode ser analisada em sala para proporcionar aos alunos uma experiência de multiletramento (MORAN, 1995; SOUZA CRUZ; SANTOS, 2022).

Ainda na competência 3, outra avaliação que o professor deve fazer diz respeito às marcas linguísticas típicas da tipologia narrativa. Na notícia em vídeo exemplificada, embora não haja predomínio de tempos verbais pretéritos, são eles que, quando empregados, sintetizam e estabelecem o elo entre as ações, sejam as dos pesquisadores, sejam as atribuídas ao produto: “criaram” (o fertilizante); “houve” (ganho médio); (o biofertilizante) “recebeu”; (o produto) “aumentou”; “criaram” (uma empresa). Por se tratar de uma notícia em vídeo sobre um fato científico, no caso um produto ecológico, há predomínio de tempos presentes, típicos da exposição e da descrição, que se manifestam principalmente na fala dos especialistas entrevistados. Essa sobreposição de tipologias está prevista nos diferentes gêneros textuais (cf. MARCUSCHI, 2003), sendo um dos Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento do RC, “reconhecer intertextualidades, gêneros e tipologias simultâneas entre diferentes canais midiáticos de comunicação” (NITERÓI, 2020, p. 147). Portanto, a possibilidade de sobreposição de tipologias deve ser sinalizada aos

alunos pelo professor também na fase de correção, avaliação, revisão e reescrita do texto, orientando-os a rever os usos dos tempos verbais, por exemplo, conforme a(s) tipologia(s) em uso.

b) Abordagem do artigo de opinião

O artigo de opinião é um gênero textual que vem sendo muito frequentemente trabalhado pelos professores nas séries finais do Ensino Fundamental, pois se configura como o protótipo do texto argumentativo.

Analisamos, neste capítulo, o artigo de opinião “Sobre o poder de barrar os crimes ambientais a partir das nossas escolhas de consumo”⁸, publicado originalmente em 2019, pelo *site* “EcoDebate”. Os autores são Rodrigo Berté e Augusto Lima da Silveira, professores universitários, especialistas na área ambiental. O texto mostra como o consumismo exagerado vem prejudicando a natureza, abordando uma interferência negativa do ser humano no meio ambiente.

Sobre o poder de barrar os crimes ambientais a partir das nossas escolhas de consumo

Todas as atividades humanas são responsáveis por modificar o meio ambiente, gerar resíduos e causar impactos. Com o desenvolvimento industrial e a inserção de materiais sintéticos, o problema do descarte aumenta vertiginosamente por meio dos diversos processos produtivos. À medida que caminhamos para uma realidade tecnológica, criamos por outro lado, problemas que ainda não somos capazes de resolver.

Extrair recursos naturais, utilizá-los como matérias-primas, produzir bens de consumo e ofertar serviços são as atividades humanas necessárias para que as nossas demandas diárias como alimentação, abrigo e transporte sejam atendidas. Pensemos, por exemplo, em nossos inseparáveis smartphones. Para chegarem até as nossas mãos, demandaram muitos processos físicos e químicos transformando o minério e o petróleo, disponíveis na natureza, nesse equipamento multitarefas. É muito raro que alguém se pergunte em quais condições essas transformações ocorreram, fortalecendo o senso comum de

8 BERTÉ, R; LIMA, A. Sobre o poder de barrar os crimes ambientais a partir das nossas escolhas de consumo. Disponível em: <https://www.ecodebate.com.br/2019/08/13/sobre-o-poder-de-barrar-os-crimes-ambientais-a-partir-das-nossas-escolhas-de-consumo-por-augusto-lima-da-silveira-e-rodrigo-berte/> Acesso em: 12 jan. 2022.

que os nossos bens já “nasceram” nas prateleiras das lojas e supermercados. Quando não temos a real consciência de quais foram as condições produtivas que geraram os nossos bens, favorecemos o consumismo e dificultamos ainda mais a solução para o problema dos resíduos.

Retomando o exemplo do smartphone, o principal processo produtivo para a fabricação dos componentes é a mineração, uma das atividades potencialmente poluidoras de acordo com a Resolução n. 001 de 23 de janeiro de 1986 do Conselho Nacional do Meio Ambiente (CONAMA), que estabelece as diretrizes para as avaliações de impactos ambientais. Portanto, quando você segura um aparelho desses em suas mãos deve ter a consciência de que ele produziu rejeitos de mineração estocados nas mais variadas condições no Brasil e no mundo. Outra questão importante, e que na maioria das vezes nem refletimos a respeito, refere-se às condições nas quais os trabalhadores estão submetidos para fabricar componentes que darão origem aos equipamentos que compramos. Apesar da legislação relativa à segurança dos trabalhadores ter se desenvolvido muito, a realidade é que ainda há muitas pessoas expostas a componentes químicos tóxicos, afetando a saúde e a qualidade de vida. A situação é ainda mais dramática quando consideramos que trabalhar nestas condições é a única forma de prover uma vida digna para a família.

Infelizmente quando compramos um produto, compramos também degradação ambiental, contaminação de trabalhadores, diminuição da qualidade de vida. Pensar na questão ambiental envolve esses e muitos outros aspectos, que estão ocultos quando apenas compramos bens e serviços sem pensar no que está envolvido. Neste contexto está o nosso poder transformador, ou seja, a partir da busca por informações sobre os produtos e os serviços, cobrar das empresas quais ações elas desenvolvem para minimizar os impactos que causam. É preciso entender que os recursos naturais também são nossos e somente quando assumirmos as nossas responsabilidades como os donos, grande parte dos danos ambientais da atualidade serão minimizados.

Todo esse contexto que discutimos até aqui ficou bastante evidente em razão do rompimento da barragem de rejeitos na cidade de Brumadinho (MG). Danos ambientais, sociais e econômicos dessa natureza devem nos levar a profundas reflexões sobre a nossa atual forma de vida, ou o que de fato necessitamos para ter uma vida feliz e saudável. Precisamos pagar com vidas a nossa compra do equipamento da moda? De quem é a responsabilidade quando há contaminação ambiental, em recursos que pertencem a toda a humanidade? Estamos dispostos a beber uma água contaminada, respirar um ar poluído e ter alimentos impregnados com substâncias cancerígenas em nome de um pseudodesenvolvimento, insistentemente difundido como a única alternativa por grandes corporações que visam somente a lucratividade?

O poder de transformação está em nossas escolhas de consumo, sejamos então consumidores críticos, fiscalizando a conduta de empreendimentos poluidores e usando uma ferramenta importante na diminuição dos crimes ambientais: não consumir de empresas que não estejam engajadas com as questões ambientais. Não há mais como admitir que, em nome de lucros imediatos, os cuidados com o meio ambiente, com aspectos sociais e de saúde sejam negligenciados.

Augusto Lima da Silveira – Coordenador do Curso Superior Tecnologia em Saneamento Ambiental na modalidade EAD do Centro Universitário Internacional Uninter

Rodrigo Berté – Diretor da Escola Superior de Saúde, Biociências, Meio Ambiente e Humanidades do Centro Universitário Internacional Uninter. É Pós-Doutor em Educação e Ciências Ambientais.

Desde a publicação dos PCN (BRASIL, 1998) e mais recentemente da BNCC (BRASIL, 2018), cabe ao componente de Língua Portuguesa proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos. Assim, os fatos linguísticos a serem estudados devem tomar como ponto de partida as capacidades já dominadas pelos alunos, de modo que estes se tornem cada vez mais competentes no uso da linguagem. Essa é a essência das propostas metodológicas de ambos os documentos, e é com base nelas que selecionamos o artigo de opinião como o outro gênero textual a ser abordado nestas propostas didáticas.

O artigo de opinião, de acordo com Casseb-Galvão e Duarte (2018), pertence à esfera jornalística escrita e circula tanto no jornalismo impresso, isto é, em suporte físico, quanto no multimidiático, ou seja, em suporte virtual, como *sites* na internet. Figura normalmente junto aos editoriais, diferenciando-se destes por ser assinado pelo articulista que o escreve, alguém comumente fora da esfera jornalística, podendo ser médico, escritor, político, professor etc. Segundo as autoras, com o objetivo de apresentar e sustentar um ponto de vista sobre determinado fato da atualidade, o colaborador do jornal estrutura seu texto

[...] exatamente na perspectiva de convencer o outro da validade de determinadas ideias. O objetivo é influenciar através de argumentos capazes de transformar valores a favor da posição

assumida pelo articulista e de refutar veementemente possíveis opiniões divergentes. (CASSEB-GALVÃO; DUARTE, 2018, p. 39).

A argumentação é uma das macrocompetências estimuladas ao longo da formação escolar, e a produção de artigos de opinião é uma excelente estratégia para o desenvolvimento de habilidades argumentativas gerais e específicas. É nesse sentido que, nas orientações para o 8º ano, o RC (NITERÓI, 2020) destaca, entre os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento, que o aluno deve:

[...] analisar textos de opinião (artigos de opinião, editoriais, cartas de leitores, comentários, *posts* de *blog* e de redes sociais, charges, memes, *gifs* etc.) e posicionar-se de forma crítica e fundamentada, ética e respeitosa frente a fatos e opiniões relacionados a esses textos. (NITERÓI, 2020, p. 195, grifos do autor)

Segundo o RC, é importante que, nas séries finais do Ensino Fundamental (8º e 9º anos, especialmente), os alunos leiam e produzam artigos de opinião, considerando fatores como “o contexto de produção dado, a defesa de um ponto de vista, utilizando argumentos e contra-argumentos e articuladores de coesão que marquem relações de oposição, contraste, exemplificação, ênfase” (NITERÓI, 2020, p. 201).

Ainda segundo o RC, ao longo do processo de produção textual, o professor deve promover, em sala, a leitura de “artigos de opinião, cartas do leitor e de textos argumentativos diversos, observando a elaboração do título, as escolhas lexicais, as construções metafóricas etc.” (NITERÓI, 2020, p. 195). Assim, a fim de inserir seus alunos mais formalmente no universo da argumentação, o professor pode pedir aos alunos que façam, oralmente, comentários argumentativos sobre os diferentes textos que foram apresentados, avaliando a força argumentativa de cada um e identificando a tese, para, em seguida, registrarem seus comentários em pequenos textos ou parágrafos.

Conforme o perfil da turma, nessa fase inicial, o professor pode solicitar ainda que, nesse primeiro registro, os alunos considerem, além da elaboração do título, das escolhas lexicais e das construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação. Dessa forma, os estudantes vão apreendendo as características do gênero, tornando-se capazes de planejar artigos de opinião, preparando-se para criar seus próprios textos, tendo em vista as condições de produção, tais como:

[...] objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc. –, a partir da escolha do tema ou questão a ser discutido(a), da relevância para a turma, escola ou comunidade, do levantamento de dados e informações sobre a questão, de argumentos relacionados a diferentes posicionamentos em jogo, da definição. (NITERÓI, 2020, p. 201).

O texto argumentativo, assim como o narrativo, também se organiza em torno de alguns elementos estruturais, próprios do gênero. Segundo Köche e Marinello (2015, p. 104-105, grifos das autoras), o “artigo de opinião pode estruturar-se em: *situação-problema, discussão e solução-avaliação*”. Segundo as autoras, a situação-problema coloca a questão a ser desenvolvida para guiar o leitor no que virá nas demais partes do texto; a discussão expõe os argumentos e constrói a opinião a respeito da questão examinada; já a solução-avaliação evidencia a resposta à questão proposta, podendo haver reafirmação da posição assumida ou a apreciação do assunto abordado. Assim, a situação-problema é mais frequentemente apresentada no parágrafo introdutório, no qual também se apresenta a tese a ser defendida. A discussão ocorre nos parágrafos de desenvolvimento, nos quais o autor apresenta provas a favor da posição assumida e procura comprovar que a posição contrária está equivocada (GUEDES, 2004). Nesta parte do artigo de opinião, são apresentados fatos concretos, dados estatísticos e exemplos, linguisticamente materializados por meio de sequências narrativas, descritivas e/ou expositivas, sempre como tipologias subsidiárias à macroestrutura argumentativa. Por fim, a solução-avaliação é apresentada no parágrafo conclusivo, não se restringindo a uma síntese ou paráfrase do que foi discutido anteriormente,

visto que, ainda que não sejam mais apresentados novos argumentos, o autor deve se manter firme na defesa do seu ponto de vista, buscando garantir a adesão do leitor.

Boff, Köche e Marinello (2009) lembram que, no artigo de opinião, o autor poderá optar por linguagem mais ou menos formal, explicitando ou não aspectos mais subjetivos. Para Rodrigues (2005), nesse gênero, o autor seleciona um tema posicionando-se em relação a diversas opiniões, assumindo discursivamente a posição de autor, sempre considerando os interlocutores e o contexto institucional e social em que sua produção está inserida.

Portanto, para que a turma produza um texto argumentativo na modalidade escrita, é essencial a compreensão do gênero e das tipologias textuais, e um dos textos a ser lido e analisado em sala pode ser “Sobre o poder de barrar os crimes ambientais a partir das nossas escolhas de consumo”, de Augusto Lima da Silveira e Rodrigo Berté, apresentado anteriormente. Adequado para turmas de 9º ano, o texto trata de tema relevante, pelo qual normalmente os alunos se interessam, e serve à análise ilustrativa que propomos a seguir.

O professor pode começar pelos autores, destacando o papel que ocupam na sociedade, chamando a atenção para o *site* em que o artigo foi publicado, “EcoDebate”, estimulando a turma a navegar pela página para obter mais informações sobre temas ecológicos. Na sequência, pode abordar o gênero propriamente, reconhecendo a estrutura do artigo de opinião, identificando, sempre com a participação da turma:

- a *situação-problema* – apresentação dos impactos negativos que o descarte de resíduos sintéticos da era tecnológica causa no meio ambiente, modificando-o;

- a *discussão* – debate sobre o tema, desenrolando-se do segundo ao quinto parágrafo: no segundo, os autores aprofundam a ideia central apresentada no parágrafo anterior; no terceiro, particularizam um dos elementos causadores da situação problema, a produção de smartphones, e detalham

como, apesar de uma legislação em vigor, o processo produtivo desses aparelhos é deletério ao meio ambiente e à saúde dos trabalhadores; no quarto, discutem o papel do consumidor nesse processo de degradação e como ele pode mudar essa condição; no quinto, apresentam um fato real, de grande repercussão no país e no mundo, e fazem uma série de perguntas instigantes, provocando a reflexão (e conscientização) do leitor;

- a *solução-avaliação* – reforço do poder transformador do consumidor, que pode fiscalizar empreendimentos poluidores e não consumir produtos de empresas não comprometidas com os cuidados ao meio ambiente.

Quanto aos tipos textuais, é importante o professor esclarecer que, embora predominantemente argumentativo, é comum haver outras tipologias no artigo de opinião, destacando que esse recurso colabora na defesa do ponto de vista do autor, normalmente servindo de base para os argumentos apresentados. No artigo que analisamos, ocorre uma sequência expositiva logo no início do segundo parágrafo: “*Extrair recursos naturais, utilizá-los como matérias-primas, produzir bens de consumo e ofertar serviços são as atividades humanas necessárias para que as nossas demandas diárias como alimentação, abrigo e transporte sejam atendidas*”. No início do terceiro parágrafo, novamente uma sequência expositiva – “*Resolução n. 001 de 23 de janeiro de 1986 do Conselho Nacional do Meio Ambiente (CONAMA), que estabelece as diretrizes para as avaliações de impactos ambientais*” – faz parte do movimento argumentativo.

Em relação à análise linguística/semiótica, o professor deve chamar a atenção da turma, tanto na leitura quanto na produção do texto, para as escolhas lexicais, como uso predominante de substantivos abstratos (“*desenvolvimento*”, “*inserção*”, “*transformações*” etc.), de adjetivações valorativas (“*necessárias*”, “*inseparáveis*”, “*poluidoras*” “*tóxicos*” etc.), e aspectos morfossintáticos, sendo recorrente a presença de verbos no presente e no infinitivo, primeira pessoa do plural, além de advérbios modalizadores (“*infelizmente*”), reforçando que esses recursos são típicos de um gênero textual que se organiza em torno de uma ideia que

se procura defender com argumentos (CASTANHEIRA; SANTOS, 2018), sendo temático e não figurativo, como os narrativos (PLATÃO; FIORIN, 1998). Ademais, a presença de articuladores textuais (“À medida que”, “Portanto”, “Neste contexto” etc.) e o uso de recursos de referência para retomar o que foi dito antes (“essas transformações”, “um aparelho desses” etc.) também são centrais na análise empreendida com a turma, em face da grande importância desses recursos linguísticos para a coesão e coerência textuais, uma vez que promovem o encadeamento de ideias, a progressão do texto, participando fortemente da construção argumentativa.

Sendo assim, ao fazer, com os alunos, a leitura e a análise linguística/semiótica do artigo exemplificado, o professor os estará municiando de informações para que, ao longo do processo de produção textual, sintam-se capazes de desenvolver seus próprios textos sem o comum “medo da folha em branco”. Some-se a isso o fato de que, nas etapas de revisão, (auto)avaliação e reescrita, os critérios de correção e avaliação também já serão de amplo conhecimento dos alunos, de modo que consigam, sempre que o professor sinalizar, refazer seus próprios textos com segurança.

Especificamente em relação à competência 3 apresentada no Quadro 1, voltada a textos argumentativos, na avaliação dos artigos de opinião elaborados pelos alunos, o professor deve enfatizar a necessidade de ser atendida a proposta da produção textual, principalmente no que se refere à abordagem do tema, à presença de tese e argumentos que a sustentam e à presença de posicionamento crítico diante da polêmica levantada pelo tema (situação-problema). Além disso, é essencial que a organização dos argumentos em parágrafos de desenvolvimento (discussão) demonstre de que maneira os diferentes tipos de argumentos mobilizados (nas relações de causa e consequência, nos exemplos e nos dados citados ou em argumento de autoridade, por exemplo) corroboram a tese e o posicionamento diante do tema. É muito comum, no desenvolvimento de textos argumentativos, os alunos citarem um exemplo, como um fato associado ao tema, e passarem o restante do texto abordando o fato, esquecendo-se do tema e da tese a ser defendida – ou seja, enfatizando aspectos narrativos em vez de argumentativos.

Ainda quanto à competência 3, a conclusão (solução-avaliação) de um artigo de opinião deve vincular-se à estratégia argumentativa apresentada desde a introdução, podendo funcionar como retomada de pontos principais elencados no decorrer do texto, como resumo do ponto de vista defendido ou ainda como proposta de solução para a situação-problema pressuposta no tema. O artigo de opinião, conforme explicamos aqui, estrutura-se em torno de um tema polêmico e, por esse motivo, serve como exercício para redações comumente pedidas em exames vestibulares e Enem – nesse caso, porém, é necessário que o autor do texto explicitie uma proposta de intervenção seguindo os moldes solicitados na grade de correção do certame. Mas isso é assunto para o Ensino Médio, não enfatizaremos o “modelo Enem” neste capítulo.

Assim, percebemos que as condições de produção do texto e a reflexão a respeito da temática, da estrutura do artigo de opinião, do posicionamento crítico e dos argumentos selecionados estão presentes, desde a etapa de planejamento e são observadas durante a correção e a avaliação. Além disso, a própria divulgação do texto pode depender das escolhas feitas, pois compartilhar um artigo de opinião em *blog*, jornal, *site* ou outra mídia, usando ou não recursos multissemióticos variados, exige planejamento associado às intencionalidades argumentativas.

Resta finalizar reiterando que, na perspectiva dialógica do discurso que predomina dos debates pedagógicos atuais, conforme relembra Campos (2018, p. 107), a argumentação “considera que há sujeitos que se manifestam frente a um assunto, assumindo um ponto de vista e se comprometendo com a realidade na qual estão inseridos”. E essa perspectiva deve ser estimulada na escola.

Considerações finais

“Eu odeio as aulas de redação”, “Português é muito chato”, frases como essas são comuns na sala de aula, em vários níveis de escolaridade. E as dificuldades dos alunos na leitura e na produção de textos ilustram um problema que ultrapassa os muros da escola, esbarrando em questões

políticas e pedagógicas diversas. Porém, se queremos que nossos alunos estejam preparados não apenas para provas, vestibulares, Enem, mas para serem cidadãos críticos, seguros do uso que podem fazer da sua própria língua para compreender e produzir textos variados, é essencial abordar a produção textual de maneira processual, estimulando a percepção dos recursos multissemióticos de que dispomos, nos diferentes contextos interacionais.

Se o objetivo é que as produções textuais dos alunos saiam das quatro paredes da sala de aula, é preciso antes que os professores também saiam das limitações impostas pelo uso exclusivo de livros didáticos e gramáticas normativas, considerados ainda por muitos como únicos recursos para o ensino de Língua Portuguesa. Nessa perspectiva, o texto (oral, escrito, multimodal/multissemiótico) torna-se a unidade de estudo a partir do qual as atividades de linguagem devem ser desenvolvidas. A língua portuguesa é uma das formas de manifestação da linguagem, portanto não deve ser entendida como um código a ser decifrado, nem seu ensino deve objetivar prioritariamente a memorização de regras gramaticais. Assim, o ensino-aprendizagem de língua materna deve estimular o desenvolvimento consciente, crítico e reflexivo dos estudantes no uso da linguagem nos diferentes meios sociais em que eles circulam no dia a dia.

O trabalho com gêneros textuais em sala de aula, instrumentando o aluno para leitura, compreensão e produção dos seus próprios textos, habilitando-o a utilizar de forma coerente, coesa e precisa os recursos linguísticos, deve estar incluído no Projeto Político Pedagógico das escolas. Sendo assim, ajustados para o contexto em que se insere a unidade escolar e para o perfil dos estudantes, os quatro eixos da BNCC – leitura, produção de textos, oralidade, análise linguística/semiótica – precisam estar na “ordem do dia” de todas as aulas de Língua Portuguesa, de forma integrada, articulada e processual.

A abordagem processual de textos, como notícia em vídeo e artigo de opinião, colabora para o letramento crítico. E, para isso, é essencial considerar todas as etapas da produção textual, não apenas a produção e posterior correção do professor, conforme costuma ser feito nas escolas.

Tarefa árdua, mas essencial. Com este capítulo, esperamos ter colaborado com colegas professores para repensar as atividades de produção textual que podem ser implementadas em sala de aula.

Referências

- ANTUNES, I. **Aula de Português**: Encontro & Interação. São Paulo: Parábola, 2003.
- ANTUNES, I. **Muito além da gramática**. São Paulo: Parábola, 2007.
- BOFF, O. M. B.; KÖCHE, V. S.; MARINELLO, A. F. O gênero textual artigo de opinião: um meio de interação. **ReVEL**, v. 7, n. 13, p. 1-12, 2009.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais - língua portuguesa** – 5ª à 8ª série. Brasília: SEF/MEC, 1998.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: SEF/MEC, 2018.
- BUNZEN, C. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. *In*: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 139-161.
- CAMPOS, M. I. B. Dissertação nos manuais escolares do ensino médio: entre mudanças e permanências. **Conexão Letras**, v. 13, n. 19, p. 101-113, 2018.
- CASSEB-GALVÃO, V. C.; DUARTE, M. da C. **Artigo de opinião**: sequência didática funcionalista. São Paulo: Parábola, 2018.
- CASTANHEIRA, D.; SANTOS, L. W. dos. Ensino de advérbios modalizadores em perspectiva discursivo-textual. **A cor das letras**, v. 19, n. 3, p. 78-96, 2018.
- COSCARELLI, C. Gêneros textuais na escola. **Veredas**, v. 11, n. 2, p. 78-86, 2007.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; HALLER, S. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. *In*: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 125-155.
- FERRAREZI JÚNIOR, C.; CARVALHO, R. S. **Produzir textos na Educação Básica**: o que saber, como fazer. São Paulo: Parábola, 2015.
- FIORIN, J. L.; SAVIOLI, F. P. **Lições de texto**: leitura e redação. São Paulo: Ática, 1998.

- GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997[1984].
- GUEDES, P. C. Olhar, imaginar, organizar, escrever. *In*: GUEDES, P. C. **Da redação escolar ao texto: um manual de redação**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004. p. 85-116.
- KÖCHE, V. S.; MARINELLO, A. F. Artigo de opinião. *In*: KÖCHE, V. S.; MARINELLO, A. F. **Gêneros textuais: práticas de leitura, escrita e análise linguística**. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 103-118.
- LAGE, N. **Estrutura da notícia**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2004.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, A. *et. al.* (org.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. p. 19-36.
- MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: Atividades de Retextualização**. São Paulo: Cortez, 2004.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.
- MESERANI, S. **O intertexto escolar: leitura, aula e redação**. São Paulo, Cortez, 1995.
- MORAN, J. M. O vídeo na sala de aula. **Comunicação e Educação**, São Paulo, v. 2, jan./abr. 1995, p. 27-35.
- NITERÓI. **Referencial Curricular Municipal**. Ensino Fundamental-Língua Portuguesa. Fundação Municipal de Educação/ Niterói, 2021.
- ORTELLS-BADENES, S. La vídeo-noticia: tendencias en la prensa digital. *In*: ARROJO BALIÑA, M. J.; PIÑUEL RAIGADA, J. L. (org.). **Contenidos digitales y multipantalla**. Tenerife: Sociedad Latina de Comunicación Social, 2015. p. 41-60.
- OSÓRIO, C. S. M. **Produção textual: gêneros de estrutura narrativa na relação leitura-escrita**. 2007. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Faculdade de Letras, PUC-RS, Porto Alegre, 2007.
- PASSARELI, L.M.G. **Ensino e Correção na Produção de Textos Escolares**. São Paulo: Telos, 2012.
- PERALTA, M. **Teleinformativos: La noticia digital em televisión**. Barcelona: Editorial UOC, 2012.
- SANTOS, L. W. dos. Abordagem textual no contexto da BNCC: panorama teórico e propostas de atividades. **Diálogo das Letras**, v. 10, p. 1-20, 2021.
- SANTOS, L. W.; CUBA RICHE, R.; TEIXEIRA, C. S. **Análise e Produção de Textos**. São Paulo: Contexto, 2012.
- SANTOS, L. W. dos; TEIXEIRA, C. de S. Correção e avaliação de textos. *In*: PALOMANES, R.; COELHO, F. (org.). **Ensino de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2016. p. 23-42.

SERAFINI, M. T. **Como Escrever Textos**. Tradução de Maria Augusta Bastos de Matos; adaptação de Ana Maria Marcondes Garcia. 3. ed. São Paulo: Globo, 1989.

SOARES, D. de A. **Produção e revisão textual**: um guia para professores de Português e de Línguas Estrangeiras. Petrópolis: Vozes, 2009.

SOUZA CRUZ, T. C.; SANTOS, L.W. dos. Multiletramentos na escola: proposta para análise de resenhas. *In*: SILVA, N.; MINUSSI, R. (org.). **Linguística na Educação Básica**. Campinas: Mercado de Letras, 2022, p. 142-158.

SWIDERSKI, R.; COSTA-HÜBES, T. C. O gênero oral no processo de ensino aprendizagem de língua portuguesa: atividade de reconhecimento. **Revista Travessias**. v. 6, n. 2, p. 279-302, 2012.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. *In*: MEURER, J. L; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (org.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005. p.154- 183.

O LUGAR DA(S) GRAMÁTICA(S) NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: TRADIÇÃO, NORMA, VARIEDADE E DESCRIÇÃO

Silvia Rodrigues Vieira¹
(UFRJ/ CNPq/ FAPERJ)

Considerações iniciais

O título deste texto evoca, certamente, expectativas muito diversas, por abrir, em termos cognitivos, esquemas mentais instaurados pelas igualmente diversas concepções de gramática e, ainda, de ensino de gramática que circulam não só nos meios acadêmicos e científicos, mas também nos meios escolares. Em parte, este texto precisa, então, antes de buscar responder que espaço a gramática deve ocupar nas aulas de Língua Portuguesa, definir as gramáticas – assim no plural – que cabem nessas aulas.

Delimitadas as concepções em consideração, entendemos que, para o desenvolvimento de uma pedagogia da gramática, algumas tarefas têm de ser perseguidas: (i) estabelecer, com clareza, os objetivos do ensino de gramática (para que ensinar); (ii) eleger, com base no conhecimento tradicional e linguístico disponível, os quadros teóricos (também no plural!) que permitam cumprir os objetivos elencados (o que ensinar);

1 Professora Associada IV, Departamento de Letras Vernáculas, Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) – e-mail: silviavieira@letras.ufrj.br.

e (iii) elaborar, experimentar e avaliar – cientificamente – estratégias didáticas para que esse cumprimento se efetive no processo de aprendizagem dos milhões de brasileiros que acorrem aos bancos escolares (como ensinar).

Perseguindo essas tarefas, o que precisamos desenvolver para o sucesso do ensino de gramática? Entendemos, de partida, que o êxito da empreitada só será alcançado se o modelo proposto obtiver, em termos teóricos e práticos, aquela adequação típica dos empreendimentos científicos, que abrange ao menos três naturezas: explicativa – um ensino que trate dos objetos teóricos consoante aos princípios e conceitos claros, cientificamente fundamentados, e com metalinguagem apropriada; observacional/descritiva – um ensino que trate dos objetos de uso, segundo delimitação clara de variedade, modalidade e registro; e metodológica – um ensino que adote procedimentos, atividades e materiais que permitam uma abordagem reflexiva, integradora e sistematizadora.

Considerando essas premissas, este texto, na segunda seção, além de tratar das concepções adotadas e dos pressupostos teóricos que as sustentam, apresenta o modelo identificado como “ensino de gramática em três eixos”, como base para avaliar sua adequação no âmbito das três referidas naturezas. Nessa avaliação, o texto desenvolve, na terceira seção, os desafios para uma abordagem metodológica que seja reflexiva, integradora e sistematizadora. Nesse sentido, busca aprofundar, antes das considerações finais (quarta seção), os limites e as possibilidades de trabalho em relação a dois tópicos: (i) a integração gramática-texto nas aulas de Língua Portuguesa, segundo a qual devem estar aliadas a abordagem reflexiva e a produção de sentidos (primeira subseção da terceira seção); e (ii) a integração gramática-texto-variação, no âmbito da qual se verifica a necessidade de aliar a abordagem reflexiva ao componente gramatical em uso nos textos, com sua regularidade sistemática e em sua heterogeneidade ordenada, seja para o tratamento descritivo da gramática, seja para a formulação de orientações normativas (segunda subseção da terceira seção).

Gramática(s) nas aulas de Língua Portuguesa em três lugares/eixos

Se os parâmetros curriculares nacionais já afirmavam que constituía uma falsa questão a necessidade ou não de ensinar gramática, mas que o que faria sentido perguntar seria “o que, para que e como ensiná-la” (BRASIL, 1998, p. 28), a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) é ainda mais efetiva na disposição dos temas gramaticais como objetos pedagógicos da “prática de linguagem” identificada como “análise linguística/semiótica”. Nessa prática, a orientação do documento para o trabalho com os temas gramaticais permanece, segundo a “concepção enunciativo-discursiva da linguagem” que o fundamenta, intimamente associada ao desenvolvimento de habilidades e objetivos (sempre em gêneros discursivos concretizados em esferas/campos sociais), de modo a, em última instância, promover o “uso significativo da linguagem” nas demais práticas – “oralidade, leitura/escuta e produção (escrita e semiótica)”².

Embora não se pretenda, nos limites físicos deste texto, avaliar as propostas dos documentos oficiais, é fundamental situar as concepções que acabam por orientar muito da formação das licenciaturas no país, para bem estabelecer as bases de nosso debate. De um lado, é explícita a definição de “linguagem” que pauta os referidos documentos oficiais: “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p. 20; 2018, p. 67). É a largura dessa concepção que faz da área de Linguagens na BNCC um espaço amplo, de multimodalidade expressa em textos multissemióticos e multimidiáticos, no âmbito da Língua Portuguesa. Nesse contexto, que concepção de gramática é, então, assumida pelas orientações oficiais?

Diferentemente do ocorrido para a concepção de “linguagem”, não se localiza, de forma igualmente explícita, a definição de gramática adotada na BNCC. Observando, entretanto, tudo o que está

2 Cf. BRASIL, 2018, p. 67-88.

previsto para o eixo da análise linguística/semiótica (BRASIL, 2018, p. 80-82) – que engloba “todos os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante todos os processos de leitura e de produção de textos, das materialidades dos textos [...]” (BRASIL, 2018, p. 80) –, fica patente que a identificação/promoção dos chamados conhecimentos “gramaticais” – além dos grafo-fônicos, ortográficos, lexicais, textuais, discursivos, sociolinguísticos e semióticos – está circunscrita mais especificamente aos campos morfológico e sintático, além de alguma categorização no plano semântico. Cabe observar que, embora em diversas oportunidades, esses níveis gramaticais sejam associados a efeitos de sentido, segundo uma visão que se pode chamar de funcionalista, fica evidente também – seja nos conteúdos elencados, seja nos objetivos formalmente descritos – a adoção de uma concepção estruturalista e tradicional dos expedientes e dos níveis gramaticais.

Longe de ser essa pluralidade de concepções, em si mesma, um problema de área ou defeito de orientações oficiais, entendemos ser necessário articular esses saberes de modo que alcancem o efeito desejado. Em outras palavras, adotar, resguardadas contradições ou incompatibilidades, as contribuições científicas – a começar pela concepção de gramática – oriundas de diversos quadros teóricos da Linguística pode ser um exercício fundamental para quem deseja ter êxito no cumprimento do conjunto dos objetivos pedagógicos formulados para o ensino de Língua Portuguesa.

Por todo o exposto até aqui, a primeira questão fulcral à elaboração de um ensino produtivo de Língua Portuguesa está em adotar uma definição de gramática que admita e contemple a complexidade do objeto língua, tendo em conta suas faces constitutivas. Para admitir essa premissa, é preciso assumir uma identidade que se localiza no entremeio, no liame entre a especialização científica (de rigor e limites conceituais rígidos) e o estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno-falante-escritor (usuário da língua). É esse o lugar de quem tem a difícil tarefa da transposição didática.

Nesse contexto, como este texto define gramática, dentre as diversas concepções que existem no campo científico especializado, sem ainda desmerecer o senso comum, formado normalmente pelas experiências escolares ou pela visão social mais ampla do fenômeno linguístico? De que gramática(s), afinal, o título deste texto fala?

No senso comum, muito provavelmente o referido título pode ter evocado a expectativa de que se estaria tratando exclusivamente do chamado ensino de gramática tradicional, que abarcaria, em um plano descritivo, tanto o reconhecimento e a caracterização de categorias, com sua metalinguagem própria, quanto, em um plano prescritivo, um conjunto de recomendações relacionadas ao que seria “bem falar e escrever corretamente”. Sabe-se que, para boa parte da sociedade (o que inclui alguns profissionais), aula de gramática significa aula de gramática tradicional, quadro inspirado na descrição greco-latina, que, na realidade, constitui apenas um dos aportes possíveis. Se esse é, ao que tudo indica, o entendimento de boa parte da comunidade escolar e não escolar, pensamos que ele não pode ser ignorado, sobretudo porque o que é tradicional tem alicerces profundos, sócio-históricos, que não se destroem nem se substituem por decreto.

Adentrando, então, o olhar sobre a gramática no campo especializado científico, entendemos ser importante questionar se há algo de comum entre este olhar e a concepção tradicional de gramática, de modo a construir um caminho pedagógico a um só tempo de diálogo e de ruptura com a tradição, na medida da necessidade e da coerência. A resposta a essa questão que parece inequívoca é também promissora: é comum ao quadro tradicional e ao da Linguística contemporânea a abordagem descritiva da língua. Embora ancorada em objetivos, bases teóricas e métodos analíticos diferentes, tanto a Gramática Tradicional quanto a Linguística, em suas diversas correntes, descrevem o objeto concreto língua; e, não raro, até compartilham categorias para essa descrição. De outro lado, a postulação de regras prescritivas quanto ao chamado bom uso da língua, que socialmente afeta os diversos falantes, diferencia esses quadros, visto que é assumida como parte da abordagem tradicional, mas não constitui *a priori* atividade científica. A relevância do valor social da

atividade normativa, entretanto, faz com que ela receba atenção especial não só da escola (por suposto dever de oferecer orientações sobretudo para a escrita de alguns gêneros de circulação social), mas também da ciência, especialmente da Sociolinguística, área que toma as questões relativas à padronização linguística (norma-padrão) como um de seus objetos de observação e interesse.

Sem dúvida, as diversas correntes da Linguística, além de oferecerem descrições que resolvem ao menos em parte inconsistências da abordagem tradicional, porque baseadas em princípios e métodos sistemáticos de observação, dispõem de concepções fundamentais que permitem avançar no conhecimento linguístico e podem contribuir com o ensino de Língua Portuguesa.

Em primeiro lugar, ganha destaque e relevância o movimento que ficou conhecido, na segunda metade do século XX, como a virada pragmática do ensino de Língua Portuguesa, configurada claramente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Essa proposta – que constitui uma espécie de reação a um modelo de ensino em que a língua seria tratada sem contextualização – colocou em cena, em linhas gerais, a necessidade de a escola priorizar a língua em uso. Esse direcionamento acarretou importante adesão aos pressupostos sobretudo da Linguística Textual, da Análise do Discurso e áreas afins, hoje ainda se ampliando para a Semiótica Discursiva.

O lugar da gramática nesse contexto recebeu, ao longo dos anos, diversas interpretações, variando, a nosso ver, de uma posição puramente instrumental a diversas e importantes experiências e práticas funcionalistas-discursivas. Nessas práticas, vincula-se o conhecimento gramatical ao desenvolvimento de habilidades nos planos da leitura e da escrita, de modo a promover o reconhecimento dos efeitos de sentido instaurados pelos recursos formais sobretudo no plano da macroestrutura textual, no que se refere à composição estilística dos gêneros, dos tipos e modos de organização discursiva e à progressão temática interna a cada estruturação textual.

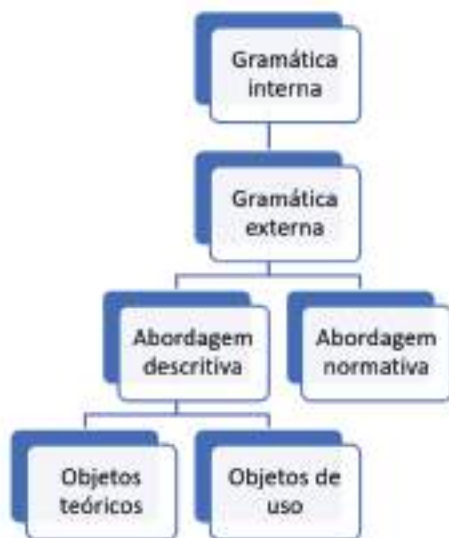
Embora seja inegável a relevância desse lugar da gramática (contextualizada, por assim dizer) no ensino de Língua Portuguesa, sabemos que ele não se preenche efetivamente sem o diálogo com outra face do componente linguístico, o lugar da materialidade gramatical, com seus princípios inegavelmente regulares e sistemáticos. Essa lacuna na prática pedagógica pode acarretar, a nosso ver, certa falta de autonomia dos alunos em relação à manipulação de expedientes linguísticos, seja na interpretação ou na produção textual, autonomia tão reclamada em avaliações brasileiras dos níveis escolares, mesmo os mais avançados como o Ensino Médio.

Nesse sentido, faz falta que o ensino não aproveite, como ponto de partida para sua prática, uma concepção elementar de gramática, também cientificamente fundamentada, que até mesmo nos identifica como humanos: o conhecimento gramatical natural, universal, um sistema fascinantemente orgânico, criativo, que respeita princípios de estruturação hierárquica, e está disponível a todos os falantes. Em outras palavras, importa também compreender a linguagem/gramática em sua face abstrata (gramática implícita), como um “sistema de princípios e regras que correspondem ao próprio saber linguístico do falante: ele se constrói na atividade linguística e na atividade linguística se desenvolve.” (FRANCHI, 2006[1987], p. 31). Nessa concepção, é importante destacar que todos os alunos – independentemente do perfil da comunidade de fala que integram – sabem gramática.

É para dar conta desse sistema que se pode buscar, como linguista ou como gramático, explicitar o conhecimento natural, por meio de uma abordagem externa (gramática explícita) das línguas em uso, sempre heterogêneas e a serviço das práticas sociointeracionais. Nesse sentido, a gramática na escola pode ser também configurada como um conjunto de estruturas concretas, a serem descritas – como objetos de uso (característicos de uma variedade, modalidade ou registro) ou teóricos (por meio de uma categorização das estruturas que compoariam o sistema em questão) – e até normatizadas socialmente.

A relação entre as concepções de gramática ora mobilizada pode ser representada no diagrama a seguir:

Figura 1 - Proposta de abordagem do ensino de gramática segundo Vieira (2020)



Fonte: Elaborado pela autora.

Por meio do diagrama, entendemos que uma proveitosa pedagogia da gramática deva partir do conhecimento linguístico implícito, partilhado por todos os seres humanos (gramática interna), o qual, por meio de uma abordagem que possibilite a ativação da consciência sintática, venha a se tornar conhecimento explícito (gramática externa). É na transposição dessa gramática implícita para uma explícita que o ensino pode assumir, a depender dos objetivos formulados, uma abordagem descritiva – seja priorizando o nível categorial, dos objetos teóricos, seja priorizando as próprias estruturas, objetos de uso – ou normativa – que pressupõe a eleição de algumas estruturas por contexto de uso, abordagens que podem se relacionar, como veremos adiante.

Esse modelo de pedagogia da gramática implica um necessário diálogo entre pressupostos teóricos, de modo a dar conta dos objetivos do ensino de língua materna, que podem ser concebidos em dois grandes

tipos, quais sejam: (i) desenvolver o conhecimento linguístico dos alunos de forma explícita, dando conta de sua organização interna, lógica, hierárquica, a um só tempo regular/constante e dinâmica/variável; e (ii) habilitar o aluno a compreender, interpretar o que ouve/lê, no plano da recepção, e a expressar verbalmente, em diversas circunstâncias socio-interacionais, o que deseja comunicar, no plano da produção. Em outras palavras, conforme podemos visualizar na Figura 2, entendemos que esses objetivos do ensino de Língua Portuguesa concebem a gramática, de um lado, como 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.

Figura 2 – Síntese dos objetivos do ensino de gramática.



Fonte: Elaborado pela autora.

Esses dois grandes objetivos do ensino de gramática podem ser defendidos individualmente ou em conjunto. Trabalhar o conhecimento linguístico por si só, independentemente de benefícios no campo da leitura e/ou da produção textual, já é razão suficiente para seu lugar em sala de aula – seja pelo desenvolvimento de habilidades intelectuais e raciocínio lógico, seja por constituir um componente cultural acerca da língua materna³, seja, ainda, pelo tanto de encantamento e prazer da

3 Cf. PERINI, 2001.

descoberta (BASSO; OLIVEIRA, 2012; OLIVEIRA; QUARENZEMIN, 2016; VIEIRA, 2019a, dentre outros). Adicionalmente, o trabalho com o componente linguístico como instrumento para o desenvolvimento de habilidades textuais⁴ expande o lugar da gramática nas aulas de Língua Portuguesa.

O desenvolvimento de uma pedagogia da gramática que acomode o conhecimento implícito como ponto de partida para a sistematização de um conhecimento explícito (nos planos descritivo e normativo) e que cumpra seus objetivos tanto como disciplina científica quanto para o cumprimento de finalidades práticas requer o investimento em propriedades diversas desse sistema complexo que é a língua. É nesse sentido que Vieira (2019b) sistematiza a proposta identificada como “ensino de gramática em três eixos”:

Desenvolvida no âmbito do PROFLETRAS, seu princípio basilar é o de que eleger um único quadro teórico-metodológico para o cumprimento dos múltiplos desafios das aulas de Português não é desejável nem sequer produtivo. Isto porque essa eleição contrariaria as próprias descobertas científicas acerca das faces que compõem a exuberância da linguagem/língua. Buscando traduzir, para fins didáticos, as bases elementares dos sistemas linguísticos em uma imagem, pensamos na analogia a um banquinho doméstico como o representado adiante (Figura 1). Constituído de três pés, qualquer deles é tão fundamental quanto os demais para o equilíbrio e a funcionalidade do objeto. Admitindo propriedades tipológicas presentes em todas as línguas do mundo, consideramos inegável que ao menos três atributos – representados na figura a seguir – caracterizam os sistemas linguísticos. (VIEIRA, 2019b, p. 61).

4 Não está em debate a relação entre ensino de gramática e melhora/desenvolvimento das competências de leitura e produção textual. De todo modo, entendemos haver relevantes evidências científicas – advindas de experiências nos campos da Psicolinguística, da Linguística Cognitiva, da Aprendizagem Linguística Ativa (GERHARDT, 2016; GOMBERT, 2003; MAIA, 2019; PILATI, 2017; ROEPER; MAIA; PILATI, 2020;) e de diversas pesquisas aplicadas em sala de aula – para sustentar essa relação.

Figura 3 – Representação das propriedades elementares dos sistemas linguísticos segundo Vieira (2019b).



Fonte: Vieira (2019b, p. 61).

Como se pode observar quanto ao banquinho proposto, cada pé – com inegável importância em si mesmo – só é capaz de sustentar o objeto em atuação conjunta com os outros pés. Levando adiante a analogia, é preciso admitir que o lugar da gramática no ensino é triplo: é naturalmente sistemático e regular, manifesta-se heterogêneo e variado, e sempre produtivo e eficiente no cumprimento das diversas funções interacionais a que serve. Trata-se, aqui, de propriedades universais de qualquer língua e atividade linguística. Dar conta dessas propriedades implica contar com instrumental teórico e metalinguagem apropriados para o alcance da desejável adequação nas esferas descritiva e explicativa já referidas.

Com base nesses pressupostos, Vieira (2014, 2017) sistematiza os três referidos eixos para o ensino de gramática, que, traduzidos em forma de questões, buscam dar conta dos seguintes pontos:

- i) Eixo I – Gramática e atividade reflexiva: que propriedades do sistema linguístico, no plano teórico-descritivo, devem ser ativadas no tratamento pedagógico de cada tema gramatical, de modo a integrar o domínio consciente do aluno?

ii) Eixo II - Gramática e produção de sentidos: qual a relação entre o tema gramatical abordado e a construção de sentidos no nível textual (no âmbito da leitura ou da produção)?

iii) Eixo III – Gramática e normas/variedades: Qual o comportamento do fenômeno abordado (uso e avaliação) em relação ao plano da variação linguística?

No que se refere às propriedades da sistematicidade e da heterogeneidade, que em gramática não são incompatíveis, verifica-se ser imprescindível eleger quadros teóricos (no plural!) que permitam descrever e explicar os usos linguísticos e suas características, a um só tempo regulares e variados. A sistematicidade no plano da invariância é patente nas diversas abordagens que podem ser consideradas no Eixo I, do quadro tradicional ou das várias correntes da Linguística, o que deve ser avaliado pelo profissional de ensino considerando a natureza do tema gramatical e as condições específicas de aprendizagem (como a série dos alunos, o conhecimento prévio, dentre outras). A sistematicidade no plano da heterogeneidade ordenada (no âmbito do Eixo III) é objeto específico da Sociolinguística Variacionista, que pode estar aliada ou não a pressupostos formalistas ou funcionalistas; nesse plano, há que se perseguir a adequação descritiva na caracterização de variedades, modalidades e registros, categorias fundamentais ao tratamento da variação e da mudança linguísticas.

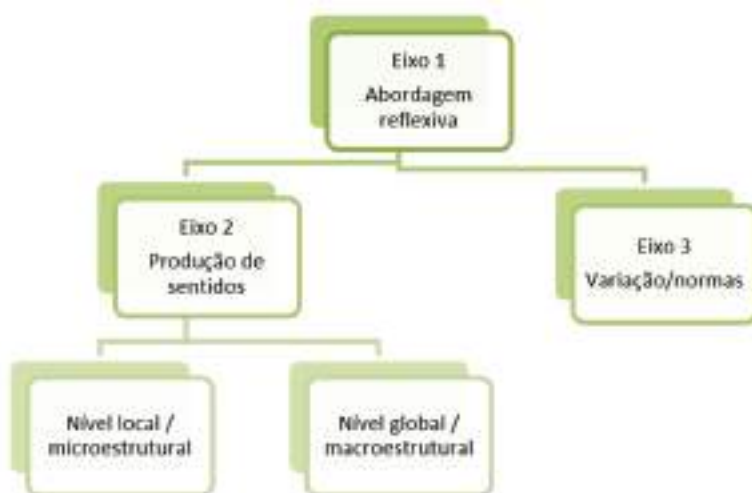
Um desafio adicional para o ensino de gramática na busca de adequação reside, ainda, em articular essa materialidade linguística, a um só tempo sistemática e heterogênea, à pluralidade de contextos sociointeracionais (no âmbito do Eixo II) que se traduzem, em termos concretos, em uma diversidade de gêneros textuais, cujas propriedades também exercem influência sobre as estruturas e escolhas gramaticais que se fazem.

Ao que parece, essa desejável articulação entre os planos da sistematicidade, heterogeneidade e interatividade é que garantirá a adequação metodológica do ensino de gramática, uma metodologia que seja reflexiva, sistematizadora e integradora – tópico de que vamos tratar na próxima seção.

Ensino de gramática(s) e articulação entre os três eixos: para uma abordagem reflexiva, sistematizadora e integradora

Conforme já se anunciou, é pressuposto elementar do ensino de gramática em três eixos a articulação entre eles, sendo o primeiro transversal aos demais. O diagrama a seguir objetiva representar essa articulação:

Figura 4 – Proposta de integração dos três eixos para o ensino de gramática segundo Vieira (2020).



Fonte: Elaborado pela autora.

Trata-se, aqui, da adoção de procedimentos, atividades e materiais que possibilitem ao aluno construir, de forma **reflexiva**, autônoma e consciente, o conhecimento gramatical explícito. Se a indução a esse processo for provocada paulatinamente, é possível que a metodologia do ensino, por meio do desenvolvimento da consciência gramatical (nos planos fonológico, morfológico e sintático) em níveis crescentes de complexificação, permita a **sistematização** do referido conhecimento.

Conforme Franchi (2006 [1987]), esse processo pode ser construído segundo a aplicação das chamadas “atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas”, o que está plenamente de acordo com as orientações

oficiais para o ensino de Língua Portuguesa vigentes no país. Assim, o aluno passa a ser personagem fundamental no processo de construção ativa da aprendizagem. Atividades linguísticas (em que se pratica naturalmente o conhecimento gramatical, seja na produção ou na recepção linguística) e epilinguísticas (em que se desenvolve a ação sobre a própria linguagem, consoante à manipulação dos expedientes gramaticais) permitem ao aluno agir sobre a língua e, em última instância, alcançar o nível da sistematização metalinguística do conhecimento construído – por meio da qual é possível “falar da linguagem, descrevê-la em um quadro nocional intuitivo ou teórico” (FRANCHI, 2006, p. 98).

As atividades propostas por Franchi estão em consonância com o que Tunmer e Roll (1991) conceberam como o desenvolvimento da consciência metalinguística, definida por eles como a “capacidade de realizar operações mentais sobre a compreensão de frases, desde fonemas, palavras, representações estruturais de sentenças até conjuntos de proposições inter-relacionadas”(TUNMER; ROLL, 1991, p. 3). A consciência dessas operações em todas as suas etapas configura-se como uma atividade que se propõe aqui como inerentemente metacognitiva, visto que o aprendiz é, em todas as fases da aprendizagem, provocado a fazer escolhas conscientes e reconhecer expressamente essas escolhas, tomando ciência do processo de aprendizagem que se efetiva.

Por fim, busca-se, ainda, desenvolver práticas e estratégias que permitam associar a construção do conhecimento linguístico à já referida pluralidade/heterogeneidade de contextos interacionais, o que nos remete à proposta de um ensino de gramática contextualizado, dentro do texto e/ou a partir dele, sempre que possível e necessário. Essa associação faz visualizar a integração entre os chamados Eixos I e II (integração abordagem reflexiva e produção de sentidos; integração gramática-texto) e, ainda, entre os Eixos I, II e III (integração abordagem reflexiva, usos linguísticos com seus efeitos de sentido e o plano da norma/variação linguística; integração gramática-texto-variação). Para aprofundar os limites e as possibilidades dessa adequação metodológica **integradora**, desenvolvemos as próximas subseções.

Gramática(s) e texto: limites e possibilidades

Para que o trabalho pedagógico contemple a integração entre os Eixos I e II (abordagem reflexiva; produção de sentidos), temos de estabelecer com clareza as potencialidades da relação gramática-texto. Em outras palavras, é preciso fazer uma avaliação crítica das (im)possibilidades de engajamento gramática-texto. Uma apreciação desse engajamento deve preceder a proposta de qualquer debate (ingênuo, por assim dizer) que polarize o trabalho (“ou gramática, ou texto”) ou, ainda, que conceba uma só direção metodológica (“somente do texto para a gramática”, ou vice-versa), tipificando, por vezes, qualquer uso de unidades de nível hierarquicamente inferior ao texto como improdutivo ou caracterizando qualquer destaque de segmentos ou unidades do texto, para um trabalho específico à parte, como um indesejável “uso do texto como pretexto”.

No âmbito desse debate, ao que tudo indica, tornou-se imperativo para o professor de Língua Portuguesa que, independentemente da metodologia de ensino adotado, o lócus da observação dos temas gramaticais seja o texto. Esse imperativo costuma estar traduzido em máximas que propõem ser interacional e discursiva toda “prática de linguagem” e que, por isso mesmo, interessa exclusivamente, no ensino de Português, a contextualização dos temas gramaticais (em textos/gêneros textuais).

Sem dúvida, essa abordagem está em consonância com o mencionado segundo campo dos objetivos do ensino de gramática, que diz respeito às finalidades práticas ou à utilidade do trabalho com a língua. De fato, a literatura científica (GERHARDT, 2016; GOMBERT, 2003; MAIA, 2019; PILATI, 2017; ROEPER, MAIA; PILATI, 2020) já oferece evidências para o pressuposto de que o trabalho com o nível gramatical colabora com o desenvolvimento de habilidades e competências textuais. Faz sentido, portanto, ensinar língua para o desenvolvimento da leitura e da escrita – o que é indubitavelmente legítimo e necessário. A esse respeito, entretanto, duas reflexões precisam ser feitas: (i) quais são as unidades suficientes e necessárias para a contextualização dos temas gramaticais (a palavra, o sintagma, a sentença, o parágrafo, o texto/gênero

textual?); e (ii) qual é o escopo necessário e relevante dessa contextualização, se analisarmos a natureza de cada fenômeno gramatical abordado e o impacto de seu efeito expressivo?

Se a concepção de ensino de gramática for tão-somente instrumental (exclusivamente para o desenvolvimento de leitura e produção textuais), é natural que se imponha um olhar mais direcionado a fenômenos que se relacionem à macroestrutura textual ou a efeitos de sentido funcionais mais amplos. Ocorre que, na proposição do ensino de gramática em três eixos, todo e qualquer tema, por princípio, pode ser submetido à prática pedagógica, seja para o desenvolvimento intelectual (Gramática como disciplina científica), seja para finalidades práticas (Gramática e integração às outras “práticas de linguagem”). Desse modo, não existe expediente gramatical que não seja funcional e é exatamente a Gramática que, criativa e sistematicamente, disponibiliza uma diversidade de recursos/possibilidades para a expressão de sentidos. O que existe, na realidade, é uma particularidade quanto à porção textual em que o fenômeno gramatical se insere e produz seu efeito.

Ao que tudo indica, quanto mais macrotextual for a natureza do tema gramatical, mais produtiva (provavelmente) será a correlação a ser feita com modos de organização textual e com a configuração estrutural de gêneros textuais, por exemplo. Quanto mais microtextual for a natureza do tema gramatical, mais produtiva será a correlação a ser feita com a previsibilidade do sistema gramatical, independentemente das especificidades de modos de organização textual ou de gênero textual. Nesse campo, constitui-se como um desafio científico a tarefa de mapear, sobretudo nos gêneros trabalhados na escola, os fenômenos gramaticais que apresentam especificidades estilísticas/funcionais – até porque não se pode perder de vista que há expedientes gramaticais fundamentais à leitura e à produção de textos, mas que não apresentam qualquer relação direta com composicionalidade ou estilo de gêneros textuais, nem como modos de organização discursiva no plano macrotextual.

Não é à toa que estudos que se propõem a investigar o tratamento do componente gramatical na Educação Básica (como, por exemplo,

VIEIRA; DURVAL, 2018) têm percebido que os materiais didáticos que se propõem a sistematicamente abordar a gramática apenas quando o tema for saliente à construção temática do texto ou à sua composicionalidade exploram repetidamente os mesmos fenômenos morfossintáticos ou lexicais. A título de ilustração, a lista a seguir apresenta alguns dos temas produtivos para o trabalho de conscientização morfossintática e seus efeitos de sentido no nível macrotextual:

- uso ou não uso de conectores/operadores diversos e conexão (entre períodos e entre parágrafos/porções maiores do modo de organização discursiva);
- expedientes gramaticais e referência, sobretudo pronomes em retomadas anafóricas;
- classes de palavra e efeitos no modo de organização discursiva;
- tempos verbais e figura-fundo;
- estratégias de indeterminação (pronominais, nominais e verbais) e modalização discursiva;
- expressões de imperatividade e contrato comunicativo do gênero;
- expressão de segunda pessoa e relações de poder e solidariedade entre os interlocutores.

De outro lado, importa destacar uma série de temas gramaticais que precisam ser trabalhados para o desenvolvimento da consciência morfossintática no plano microtextual – seja na relação interna ao período, seja na construção entre períodos. Vale ressaltar a importância desses expedientes gramaticais não só para a compreensão dos textos lidos, mas também para a produção de diversos gêneros textuais, visto que se aplicam a qualquer texto em prosa e, sendo fundamentais à coesão frásica e interfrásica, têm impacto direto na coerência textual. A lista a seguir também associa os fenômenos aos efeitos de sentido locais:

- construção do período, predicação, funções e coesão gramatical interna à sentença;
- concordância, relação entre constituintes e coesão gramatical interna à sentença;
- ordem (topicalização; Sujeito Verbo-Verbo Sujeito) e estrutura informacional;
- construção do período e ambiguidade sintática;
- eclipse ou retomada anafórica a partir de pronomes, sintagmas nominais, dentre outros e coesão referencial interna à sentença/ao período;
- estrutura da sentença/predicação, delimitação de período/constituintes e pontuação.

Como se pode observar nessa pequena lista de fenômenos, não há temas que não se prestem à veiculação de efeitos de sentido, e é o conjunto dessas abordagens que permitirá o desenvolvimento da consciência sintática e da autonomia do aluno na manipulação dos expedientes gramaticais.

Gramática(s), texto, variação e norma-padrão: limites e possibilidades

Para que o trabalho pedagógico com a gramática adquira também adequação metodológica no que se refere ao tratamento da variação linguística, cabe refletir sobre a integração entre os três eixos (abordagem reflexiva – composição estilística de gêneros/textos – heterogeneidade linguística). Nesse campo, é preciso fazer uma avaliação crítica das (im) possibilidades de engajamento gramática-texto-variação.

A fundamentação para as possibilidades nessa área tem sido fértil no campo dos estudos sociolinguísticos, mais especificamente na área que ficou conhecida como Sociolinguística Educacional (BORTONIRICARDO, 2005) ou nos pressupostos elaborados para uma Pedagogia da Variação Linguística (FARACO, 2008, 2015). Adicionalmente, publicações diversas de sociolinguistas no país – tais como Gorski e Coelho (2006, 2009); Vieira e Brandão (2007); Gorski e Freitag (2013); Martins e Tavares (2013); Martins, Vieira e Tavares (2014); Cyranka

(2014, 2015); Freitag (2017); Barbosa e Vieira (2017); Bortoni-Ricardo, Baronas e Vieira (2021); dentre outros – têm historicamente percorrido o caminho de associar pressupostos teóricos variacionistas e o debate acerca do tema no campo pedagógico. Publicações mais recentes – Vieira e Freire (2014); Vieira (2018a, 2018b, 2019c, 2019d, 2020b, 2020c); Vieira e Lima (2019); Faraco (2020); Vieira e Faraco (2022) – têm permitido, ainda, avançar no debate da chamada norma de referência, sobretudo no campo da descrição de fenômenos morfossintáticos como base para a formulação de orientações normativas.

Duas diretrizes dessa vasta produção sociolinguística têm sido perseguidas e têm demonstrado avanços na área: (i) a descrição científica de fenômenos morfossintáticos em uma diversidade de gêneros textuais, configurando contínuos no eixo fala-escrita e/ou monitoração estilística⁵; e (ii) o desenvolvimento de pesquisas aplicadas para a experimentação e avaliação de estratégias didáticas para o ensino de fenômenos variáveis⁶.

Contemplar o contínuo fala-escrita em uma diversidade de gêneros textuais tem sido fundamental no sentido de permitir propor as bases para a elaboração de orientações normativas. Um dos maiores legados dessa diretriz tem sido, como reconhece Faraco (2020), a sustentação empírica de uma proposta de norma-padrão plural, ou seja, de uma padronização que acomoda flexibilidade, refletindo o que é inegável nas variedades praticadas por indivíduos escolarizados. A ideia é que seja possível desenvolver orientações normativas cientificamente fundamentadas, como as que apresenta Vieira (2019c), delineando padrões flexíveis a partir do levantamento de dados linguísticos em um conjunto de textos/gêneros sobretudo dos domínios jornalístico e literário.

Vieira e Lima (2019)⁷, por exemplo, relatam experiência preliminar de descrição de sete fenômenos morfossintáticos variáveis (indetermina-

5 Cf. BIAZOLLI; BERLINCK, 2021; VIEIRA; FREIRE, 2014; VIEIRA; LIMA, 2019.

6 O Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS tem sido um espaço propício para a realização de investigações aplicadas em salas de aula da Educação Básica.

7 O Projeto nacional *Pró-norma plural: do continuum fala-escrita para a norma-padrão*, coordenado por Sílvia Rodrigues Vieira e equipe de pesquisadores de várias universidades do país, amplia a proposta considerando textos acadêmicos e jornalísticos de quatro capitais do país (Rio de Janeiro, São Paulo, Salvador e Recife).

ção do sujeito, preenchimento do objeto direto, preenchimento do objeto indireto, colocação pronominal, expressões de futuro, ter x haver, estratégias de relativização) com dados coletados em textos distribuídos em oito gêneros textuais. Com base nessa descrição, os autores apresentaram um contínuo de maior ou menor oralidade-letramento/menor ou maior controle estilístico, distribuído em três porções, conforme representado na figura a seguir:

Figura 5 – Contínuo de gêneros textuais: fala-escrita e monitoração estilística segundo Vieira (2019d).

Entrevistas sociolinguísticas	Entrevistas impressas	Teses/dissertações
Anúncios	Cartas de leitor	Artigos científicos
Tirinhas	Notícias	Editoriais
	Crônicas	

Fonte: Vieira (2019d, p. 253).

Experiências como essas são fundamentais no sentido de oferecer as bases para evitar que a norma-padrão seja concebida como uma “norma curta”, aquela que, segundo Faraco (2008, p. 92), prevalece muitas vezes no discurso escolar, no senso comum e na mídia, desqualificando “o indivíduo por meio de determinações rígidas que separam o certo do errado, interpretando a língua como um sistema pronto, acabado e invariável”.

Por meio dessa diretriz, Vieira (2019c) propõe que as orientações normativas escolares sejam sensíveis ao status e à produtividade das variantes em cada porção do contínuo, de tal modo que (i) se o emprego de uma forma alternante for geral na fala e na escrita em diversos gêneros (como é típico de um indicador laboviano), não sejam necessárias orientações escolares; (ii) se o registro de uma forma alternante estiver circunscrito à identificação de fala desprestigiada (como é típico de um estereótipo laboviano), seja fundamental oferecer uma orientação expressa sobre o valor social das variantes; (iii) se o registro for sensível ao contínuo de gêneros da modalidade escrita segundo graus de monitoração (como é típico de marcadores sociolinguísticos), seja a orientação expressa para a produção textual, respeitada a autonomia do indivíduo,

dentro do espectro de variação estilística, e para a compreensão de textos, no plano da recepção.

Além dessas avaliações mais gerais, a autora reserva atenção a casos de variantes que não são mais registradas nem na fala nem na escrita contemporâneas ou são registradas apenas em uma comunidade de prática, configurando-se como formas arcaicas, índices de tradições discursivas, ou marcadores estilísticos. Nesses casos, as orientações seriam mesmo exclusivas para a recepção dos dados ou para a produção apenas se for uma demanda de um grupo específico (escritores; religiosos, por exemplo).

Em realidade, esse conjunto de descrições das normas de uso e as propostas de orientações normativas com flexibilidade objetivam que a ampliação do repertório dos alunos em termos de variação linguística ocorra, a um só tempo, com respeito às diversas variedades e sem prejuízo da relevância de uma norma de referência que seja sensível a cada gênero/situação.

Efetivar modelos de norma-padrão com flexibilidade, entretanto, não é tarefa simples nem corriqueira. Nesse sentido, é necessário o desenvolvimento de pesquisas aplicadas para a experimentação e avaliação de estratégias didáticas no ensino de fenômenos variáveis, o que também tem sido perseguido e representado certo avanço na área. Embora não seja possível, nos limites do presente capítulo, descrever as propostas de atividades que foram formuladas a partir da proposta do ensino de gramática em três eixos, vale destacar os temas que, no Eixo III, receberam tratamento sensível à padronização compatível com usos plurais, 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)
- Expressão de futuro – Durval (2018)
- Colocação pronominal – Almeida (2018)
- Imperatividade – Suarhz (2020)
- Expressão de futuro – Silva (2021)
- Ordem SV-VS e concordância – Chalfun (2021)

Em síntese, esse conjunto de trabalhos confirma que é exequível o postulado de que a norma-padrão pode efetivamente refletir os usos cultos, naturalmente variáveis, conforme propõe Faraco (2015), ou que as abordagens descritiva e normativa devem ser postas em diálogo (como se encontra indicado na seta que as interrelaciona na Figura 1 deste texto). Nesse sentido, a chamada “norma culta/comum/standard” – na realidade, um conjunto de variedades cultas “que os letrados usam correntemente em suas práticas mais monitoradas de fala e escrita” (FARACO, 2008, p. 75) – constitui, de fato, fonte para sustentar orientações normativas plurais no contexto escolar, porque sensíveis às circunstâncias de realização dos gêneros, que circulam socialmente sempre sob condições próprias e adaptáveis. Assim, manuais normativos podem aliar efetivamente o amplo espectro de variação e padronização.

Por fim, essas iniciativas didáticas permitem observar, ainda, a efetividade da interrelação entre os três eixos para o ensino de gramática propostos em Vieira (2014, 2017), visto que sugerem melhorias na aprendizagem dos alunos, nas atividades de leitura e produção, sobretudo em termos de adequação linguística a partir do trabalho reflexivo com gêneros textuais diversos postos em comparação.

Considerações finais

Frente ao conjunto de reflexões propostas no presente texto, resta claro que o lugar da gramática nas aulas de Língua Portuguesa, mais do que instrumental, pode ser produtivamente transversal e integrador. A proposta do “ensino de gramática em três eixos” concebe que a construção explícita do conhecimento, em uma abordagem reflexiva, indutiva e metacognitiva (Eixo I), se efetiva no diálogo entre o reconhecimento e o emprego de expedientes linguísticos em contextos interacionais, onde se estabelecem seus efeitos de sentido (Eixo II) e se concretizam suas formas variáveis (Eixo III). Em outras palavras, a concepção de gramática e de ensino de gramática é necessariamente plural, visto que acomoda três propriedades ou faces fundamentais da constituição de qualquer

sistema linguístico: sistematicidade ou regularidade, heterogeneidade ou variação, e interatividade.

Com base nesse modelo, destaca-se a necessária assunção de que todos os alunos, falantes de português, sabem gramática, razão pela qual uma abordagem reflexiva fará emergir, a partir dessa gramática interna, a construção do conhecimento explícito – seja em uma abordagem descritiva (dos objetos teóricos ou de uso), seja em uma abordagem normativa (com a eleição de estruturas tomadas como padrão, com uma norma de referência sensível igualmente aos contextos de aplicação).

A integração entre a abordagem reflexiva da gramática e o campo da produção de sentidos em textos e em gêneros permite, de um lado, observar a relevância do trabalho com todo e qualquer tema gramatical, seja para o desenvolvimento intelectual (Gramática como disciplina científica), seja para finalidades práticas (Gramática e integração às outras “práticas de linguagem”). Desse modo, o lugar da gramática é central, visto que é ela que, na qualidade de sistema orgânico e criativo, disponibiliza os recursos, regulares e variáveis a um só tempo, para a expressão de sentidos, nos planos macrotextual ou microtextual. Priorizar fenômenos linguísticos de cada um desses planos será consequência natural das próprias necessidades pedagógicas, o que faz com que a relação gramática-texto possa ser redimensionada: há espaço para a exploração de todos os níveis gramaticais – da fonologia ao discurso –, em si mesmos ou em integração.

Em síntese, a fundamentação e a experimentação da proposta do ensino de gramática em três eixos oferecem evidências de que o impacto na formação do aluno seja efetivo, atendendo não só o propósito de desenvolver competências na leitura e na produção textual (Gramática para finalidades práticas), mas também o de desenvolver habilidades intelectuais com ampliação da capacidade reflexiva e do pensamento crítico (Gramática como disciplina científica). Destacam-se, assim, (i) o caráter integrador da proposta, no que se refere à relação gramática-texto nas aulas de Língua Portuguesa, e (ii) o caráter sistematizador da pro-

posta, no que se refere à relação entre abordagem descritiva e normativa também no contexto de aulas de Língua Portuguesa.

Retomando Vieira (2019a), no que se refere a situar o lugar da gramática nas aulas de Língua Portuguesa, vale a pena reafirmar as seguintes premissas:

- (i) priorizar as habilidades de leitura e produção textual deve ser compromisso do Ensino de Língua Portuguesa com a promoção da cidadania;
- (ii) a integração do trabalho gramatical com o texto é desejável e deve ser perseguida, sendo os limites dessa integração determinados pelos objetivos pedagógicos em questão e pela própria natureza do objeto gramatical em estudo;
- (iii) a desejável contextualização dos fenômenos linguísticos não deve impedir o tratamento dos níveis gramaticais como objetos específicos de aprendizagem: nem o texto deve ser mero pretexto para trabalhar gramática em si mesma, nem a gramática deve ser apenas trabalhada quando determinado texto (meio que por acaso) o permitir. Desse modo, no trabalho explícito com a matéria gramatical, o texto pode chegar a figurar, em alguns momentos específicos, como contexto para a localização de dados linguísticos que precisam ser igualmente trabalhados (independentemente de efeitos discursivos, que, por não estarem sendo privilegiados, ficam naturalmente em segundo plano); e
- (iv) o trabalho explícito com a gramática contribui para o desenvolvimento de competências que aperfeiçoam o processo de aprendizagem, motivo pelo qual deve ser objeto de construção de conhecimento e sistematização didática, não figurando exclusivamente como matéria instrumental para leitura e produção textual. (VIEIRA, 2019a, p. 88-89).

A adequação metodológica do trabalho pedagógico no ensino de gramática em três eixos também pôde ser avaliada no que se refere ao desafio de associar a regularidade do sistema e a heterogeneidade verificada nos usos. Nessa esfera do tratamento da variação linguística e das orientações normativas escolares, duas importantes diretrizes devem ser

destacadas: (i) a descrição científica de fenômenos morfossintáticos em uma diversidade de gêneros textuais, configurando espaços do contínuo composto fala-escrita e monitoração estilística; e (ii) o desenvolvimento de pesquisas aplicadas para a experimentação e avaliação de estratégias didáticas para o ensino de fenômenos variáveis.

A relação gramática-texto-variação pôde ser apreciada por meio das experiências e dos resultados obtidos no campo dessas diretrizes. Segundo essa apreciação, é possível observar o avanço não só no conhecimento das normas de uso consoante ao contínuo de gêneros textuais, mas também na elaboração e experimentação de orientações normativas que acomodem pluralidade e flexibilidade – o que pode ser um caminho para que mais e mais aprendizes, em vez de tristemente concluírem que “Português é a língua mais difícil do mundo”, tenham oportunidade de valorizar a pluralidade e a exuberância dos recursos variáveis de sua língua e reconheçam, em sua língua materna e na variedade de sua comunidade de fala, a construção de sua própria identidade.

Referências

- ALMEIDA, S. C. M. de. **Diagnose e análise de ordem dos clíticos pronominais em turmas de 9º ano**: uma proposta interventiva. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras/PROFLETRAS) – Faculdade de Letras, UFRJ, Rio de Janeiro, 2018.
- BARBOSA, A. G.; VIEIRA, S. R. (org.). **Revista Diadorim** – Revista de Pós-graduação em Letras Vernáculas/UFRJ, v. 19, n. 2. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras / UFRJ, 2017.
- BASSO, R. M.; OLIVEIRA, R. P. Feynman, a Linguística e a curiosidade revisitada. **Matraga**, v. 19, n. 30, p. 13-40, 2012.
- BIAZOLLI, C. C.; BERLINCK, R. de. A. (org.). **Gêneros textuais-discursivos no estudo de processos de variação e mudança**. Campinas: Pontes Editores, 2021
- BORTONI-RICARDO, S. M. Um modelo para a análise sociolinguística do português brasileiro. *In*: BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós cheguemos na escola, e agora?** Sociolinguística e Educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 39-52.
- BORTONI-RICARDO, S. M.; BARONAS, J. E. de A.; VIEIRA, S. R. GT de Sociolinguística e ensino: o cenário de 35 anos de conquistas e desafios. **Revista da ANPOLL**, 52 (esp), p. 138-156, 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Base nacional comum curricular.** Brasília: MEC/SEF, 2018.

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, S. V. de S. **“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. 2021. Tese (Doutorado em Letras Vernáculas)– Faculdade de Letras, UFRJ, Rio de Janeiro, 2021.

CYRANKA, L. F. M. Avaliação das variantes: atitudes e crenças em sala de aula *In:* MARTINS, M.; VIEIRA, S. R.; TAVARES, A. (org.). **Ensino de Português e Sociolinguística.** São Paulo: Contexto, 2014. p. 133-155.

CYRANKA, L. F. M. A pedagogia da variação linguística é possível? *In:* ZILLES, A. M. Z.; FARACO, C. A. (org.). **Pedagogia da variação linguística:** língua, diversidade e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 31-51.

DURVAL, L. F. da S. Uma experiência com o futuro do presente: reflexão linguística, variação e ensino. *In:* VIEIRA, S. R. (org.). **Gramática, variação e ensino:** diagnose e propostas pedagógicas. 2. ed. São Paulo: Blucher, 2018.

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. (org.). **Pedagogia da variação linguística:** língua, diversidade e ensino. São Paulo: Parábola, 2015. p. 19-30.

FARACO, C. A. **Por que precisamos de (novas) gramáticas normativas?** Página do grupo de pesquisa HGEL – Historiografia, Gramática e Ensino de Línguas (UFPB/CNPq). Postado em 13/05/2020. Disponível em: <https://www.facebook.com/HGEL-HistoriografiaGramática-e-Ensino-de-Línguas-103863294664882> Acesso em: 29 set. 2020.

FRANCHI, C. **Mas o que é mesmo “gramática”?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006 [1987].

FREITAG, R. A mudança linguística, a gramática e a escola. **Revista Percursos,** v. 18, n. 37, p. 61-91, 2017.

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

GOMBERT, J. Atividades metalinguísticas e aprendizagem da leitura. *In*: MALUF, M. R. (org.) **Metalinguagem e aquisição da escrita**: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 19-63.

GÖRSKI, E. M.; COELHO, I. L. (org.). **Sociolinguística e ensino**: contribuições para a formação do professor de língua. Florianópolis: Editora da UFSC, 2006.

GORSKI, E. M.; COELHO, I. L. (org.). Variação linguística e ensino de gramática. **Working papers em Linguística**, 10 (1), p. 73-91, 2009.

GORSKI, E. M.; FREITAG, R. M. K. O papel da sociolinguística na formação dos professores de língua portuguesa com língua materna. *In*: TAVARES, M. A.; MARTINS, M. A. (org.). **Contribuições da Sociolinguística e da Linguística Histórica para o ensino de língua portuguesa**. Coleção Ciências da Linguagem Aplicadas ao Ensino, volume V. Natal: EDUFRN, 2013. p. 11-52

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

MAIA, M.; GARCIA, D. C.; FERNANDES, M. Metacognição e educação linguística. *In*: MAIA, M. (org.). **Psicolinguística e metacognição na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019. p. 19-41.

MARTINS, M. A.; TAVARES, M. A. (org.). **Contribuições da Sociolinguística e da Linguística Histórica para o ensino de língua portuguesa**. Coleção Ciências da Linguagem Aplicadas ao Ensino, volume V. Natal: EDUFRN, 2013.

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

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.

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

PERINI, M. **Gramática descritiva do português**. São Paulo: Ática, 2001.

PILATI, E. **Linguística, gramática e aprendizagem ativa**. Campinas: Pontes Editores, 2017.

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

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. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras/PROFLETRAS) – Faculdade de Letras, UFRJ, Rio de Janeiro, 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.

TUNMER, W. E.; ROHL, M. Phonological awareness and reading acquisition. *In*: SAWYER, D. J; FOX, B. J. (ed.) **Phonological awareness in reading**: the evolution of current perspectives. Berlin: Springer-Verlag, 1991. p. 1-30.

VIEIRA, F. E.; FARACO, C. A. **Gramática da norma de referência**. Coleção Escrever na Universidade, volume 5. São Paulo: Parábola Editorial, 2022.

VIEIRA, S. R. **Orientações oficiais para o ensino de gramática**: uma proposta em três frentes de trabalho. 2014. Trabalho apresentado no V Encontro Nacional das Licenciaturas, Natal, RN, 8 a 12 de dezembro, 2014.

VIEIRA, S. R. Três eixos para o ensino de gramática: uma proposta experimental. *In*: NORONHA, C. A.; SÁ JR., L. A. de. (org.). **Escola, ensino e linguagem** [recurso eletrônico]. Natal, RN: EDUFRN, 2017a. Disponível em: <http://repositorio.ufrn.br> Acesso em: 10 mai. 2022.

VIEIRA, S. R. Três eixos para o ensino de gramática. *In*: VIEIRA, S. R. (org.). **Gramática, variação e ensino**: diagnose & propostas pedagógicas. Rio de Janeiro: Letras UFRJ, 2017b. p. 68-82.

VIEIRA, S. R. Prática de análise linguística sem ensino de gramática? Reflexões e propostas. *In*: ATAÍDE, C. A. de *et al.* (org.). **Gelne 40 anos**. Vivências teóricas e práticas nas pesquisas em Linguística e Literatura. São Paulo: Blucher, 2017c. p. 299-318.

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

VIEIRA, S. R. A unidade e a diversidade no ensino de Língua Portuguesa. **Tabuleiro de Letras**, v. 12, n. 3, p. 22-34, 2018b.

VIEIRA, S. R. Objetivos pedagógicos e níveis gramaticais: um olhar sobre o ensino de Língua Portuguesa. *In*: PILATI, E.; NAVES, R.; SALLES, H. (org.). **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. Ensinando gramática em três eixos: conectivos e conexão de orações. *In: ROSÁRIO, I. et al. (org.). Anais do II Seminário do Grupo de Pesquisa Conectivos e conexão de Orações.* v. 1, n.2. Niterói: Letras da UFF, p. 57-79, 2019b.

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

VIEIRA, S. R. Contribuições dos estudos de fenômenos variáveis em continuum de gêneros textuais: para uma pedagogia da variação linguística. *In: VIEIRA, S. R.; LIMA, M. D. A. de O. (org.). Variação, gêneros textuais e ensino de Português: da norma culta à norma-padrão.* Rio de Janeiro: Letras UFRJ, 2019d. p. 103-111.

VIEIRA, S. R. Ensino de gramática em três eixos: uma questão de ciência, cidadania e respeito linguístico. Conferência na série ABRALIN Linguists *on-line*. Canal do Youtube ABRALIN/ao vivo, 16/07/2020, 2020a. Disponível em: Acesso em: 10 mai. 2022.

VIEIRA, S. R. Variação linguística integrada ao ensino de gramática: experiências pedagógicas. *In: BRESCANCINI, C. R.; MONARETO, V. N. de O. (org.). Sociolinguística no Brasil: textos selecionados.* Porto Alegre: Editora da PUC-RS, 2020b, p. 155-176.

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 ENANPOLL, on-line*, 2020c. Disponível em: Acesso em: 10 mai. 2022.

VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. (org.). **Ensino de gramática:** descrição e uso. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

VIEIRA, S. R.; DURVAL, L. F. S. O tratamento do componente gramatical nos Cadernos Pedagógicos da rede municipal de ensino: breve diagnose. *In: VIEIRA, S. R. (org.). Gramática, variação e ensino: diagnose e propostas pedagógicas.* 2. ed. rev. e ampliada São Paulo: Blucher, 2018. p. 7-21.

VIEIRA, S.R.; FREIRE, G. C. Variação morfossintática e ensino de Português. *In: MARTINS, M.; VIEIRA, S. R; TAVARES, M. A. (org.). Ensino de Português e Sociolinguística.* São Paulo: Contexto, 2014. p. 81-114.

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

TÓPICOS EM GRAMÁTICA: ABORDAGEM METALINGUÍSTICA E EPILINGUÍSTICA

Monclar Guimarães Lopes¹
(UFF)

Considerações iniciais

As orientações pedagógicas oficiais para o componente curricular Língua Portuguesa, presentes nos PCN (BRASIL, 1998), na BNCC (BRASIL, 2018) e no Referencial Curricular da Rede Municipal de Educação de Niterói (NITERÓI, 2020), ao assumirem uma perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem, situam o texto como seu objeto central de aprendizagem e estabelecem como principal objetivo para o ensino de Língua Portuguesa o desenvolvimento da competência discursiva dos alunos. Nessa esteira, cabe aos docentes buscar desenvolver progressivamente em seus alunos a proficiência na leitura/escuta e na escrita/fala de textos de gêneros diversos, produzidos nas diferentes modalidades, por meio de variadas semioses, e realizados em suportes distintos.

Em uma perspectiva como essa, cujo foco está no desenvolvimento das habilidades linguísticas – o falar, o escrever, o escutar e o ler –, a gramática exerce um papel instrumental, na medida em que é majoritariamente vista como um conhecimento a serviço do texto. Sob esse ponto

1 Professor de Língua Portuguesa, Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense – e-mail: monclarlopes@id.uff.br.

de vista, o usuário utiliza seu conhecimento gramatical como meio de compreender, interpretar e produzir textos de forma competente, tanto no intuito de entender adequadamente seus sentidos (seja em suas relações internas – cotextuais – ou externas – contextuais e discursivas) quanto no de produzir textos que lhe permitam atingir seus objetivos comunicativos.

Cabe ressaltar que uma visão de ensino de gramática orientada para o uso linguístico e trabalhada a partir de textos reais vai de encontro a uma tradição de ensino centrada na gramática normativa e teórica, cuja maior unidade de análise é a frase/o período. Nesta última, as atividades de análise linguística normalmente envolvem o reconhecimento e/ou o emprego das relações de concordância, regência e colocação no registro culto do idioma ou, ainda, a identificação das categorias e das características morfológicas e/ou sintáticas em que se organizam seus elementos (substantivo simples, adjetivo feminino plural, predicado verbal etc.). Como sabemos, esse é um modelo didático insuficiente para que o aluno desenvolva sua competência discursiva nas aulas de Língua Portuguesa, sobretudo se trabalhado isoladamente.

Por esse motivo, a literatura linguística contemporânea defende que o ensino deve conciliar duas abordagens para o tratamento gramatical: **a metalinguística**, cujo foco reside na identificação e classificação das categorias gramaticais e seus membros, e **a epilinguística**, cujo foco reside no emprego consciente da estrutura linguística para fins comunicativos. Nesta última, busca-se construir um conhecimento gramatical que nos possibilite uma compreensão e uma interpretação de texto mais eficientes, bem como a produção de um texto orientado para a obtenção de nossos objetivos comunicativos.

Com o objetivo de esclarecer como essas duas abordagens de ensino de gramática podem ser articuladas nas aulas de Língua Portuguesa, organizamos este texto em mais cinco seções: em **O que é gramática?**, contrapomos duas visões linguísticas sobre a própria constituição da gramática, uma de base formal, centrada na descrição do sistema e da competência linguística do falante, e outra de base funcional, centrada no uso empírico da língua em contextos reais de uso (sendo esta última

mais próxima a uma perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem). O principal objetivo desta seção é o de convencer o leitor a implementar uma abordagem funcional de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa (mesmo que em articulação com uma abordagem de base formal), na medida em que a perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem nos exige um olhar não só para o plano da forma (fonologia, morfologia e sintaxe), como também para seu plano de conteúdo (semântica, pragmática e discurso). Em **Ensino de gramática**, trazemos uma breve revisão de dois modelos gramaticais aplicados ao ensino, bem como apresentamos uma descrição mais detalhada do que entendemos por abordagem metalinguística e epilinguística. Em sequência, em **Exemplo de aplicação**, mostramos como o conhecimento gramatical pode ser trabalhado contextualmente. Como ilustração, diferenciamos as estruturas sintáticas presentes em sequências tipológicas narrativas e dissertativas. Paralelamente, mostramos a importância de se conciliarem atividades epilinguísticas e metalinguísticas e, para isso, partimos da investigação de dois conectores emergentes do português. Por fim, tecemos as **Considerações finais** e fechamos o texto com as **Referências**.

O que é gramática?

Gramática é um termo de natureza polissêmica. Pode referir-se tanto a um produto – desde “um manual com regras de bom uso da língua a serem seguidas por aqueles que querem se expressar adequadamente” (TRAVAGLIA, 2003a, p. 24) até “uma descrição da estrutura e funcionamento da língua, de sua forma e função” (TRAVAGLIA, 2003a, p. 27) (apenas para citar algumas abordagens) – quanto a uma parte específica do conhecimento linguístico do falante, também conhecida como *gramática internalizada* ou *gramática implícita*. Para este texto, interessamos a discussão deste último aspecto, especialmente pelo fato de haver divergências na própria literatura linguística sobre sua configuração.

É muito comum que se restrinja o conhecimento gramatical aos três níveis de descrição a que está circunscrita a maior parte das gramáticas teóricas: fonologia, morfologia e sintaxe. Isso pode ser visto como um

reflexo tanto da gramaticografia portuguesa, cujas bases se fundamentam na tradição de uma descrição metalinguística, como já ocorria no Latim², quanto da perspectiva formal da Linguística, predominante na maior parte do século XX, cujos estudos se atêm à descrição do sistema linguístico³ e/ou da competência linguística do falante⁴.

Como se sabe, uma das teses defendidas por Saussure⁵ é a de que a Linguística, na condição de ciência, deve se restringir à descrição do sistema linguístico (ou *langue*). Sob essa ótica, o uso (ou *parole*) não faz parte da Linguística, mas, sim, da filosofia da linguagem. Esse tipo de perspectiva resultou em um modelo que, embora produtivo e relevante para a fundação e o avanço da Linguística, se concentrou na investigação de estruturas altamente abstratas, como fonemas, morfemas e termos oracionais, entre outras, e na análise de suas regras de combinação para a formação de sílabas, palavras e frases (via de regra, desvinculadas do texto e dos diferentes usos que fazemos da língua em suas diversas variedades).

De modo relativamente análogo se apresenta a abordagem gerativa⁶, uma vez que busca descrever a competência linguística, mas não a performance. Grosso modo, esse modelo investiga a realidade psicológica da linguagem, ou melhor, elabora hipóteses e emprega testes formais na busca de evidências que possam nos levar a compreender como a mente humana aprende, armazena, processa e produz linguagem. Para isso, recorre frequentemente a frases artificialmente elaboradas, que, por não serem propriamente enunciados ou parte de enunciados reais, também se situam fora da dimensão do texto⁷. Nesse sentido, assim como o Es-

2 Cf. KEMMLER, 2013.

3 Cf. SAUSSURE, 2003.

4 Cf. CHOMSKY, 1994.

5 Atribui-se a Saussure o advento da Linguística como ciência.

6 Cf. CHOMSKY, 1994.

7 É importante ressaltar que existem abordagens textuais de base gerativa, como a Semiótica do Discurso (cf. FIORIN, 2004). Não obstante, esse modelo não representa propriamente uma gramática gerativa, mas faz uso de certas propriedades do gerativismo para a construção de uma abordagem de análise formal para os textos. A Gramática Gerativa, originalmente, não foi elaborada como um modelo de análise linguística que compreenda a dimensão textual da linguagem. Isso não significa que essa perspectiva negue a existência do texto, mas, sim, que entende que o conhecimento linguístico sobre os textos não está no âmbito da gramática, circunscrita aos níveis da fonologia, da morfologia e da sintaxe.

truturalismo, no que tange à descrição do conhecimento gramatical, essa perspectiva mantém-se circunscrita ao plano da forma, muito embora priorize as relações sintáticas.

Nosso objetivo com essa breve apreciação da perspectiva formal não é para desmerecê-la, até mesmo porque, tendo em vista seus objetivos de pesquisa, ela possui adequação teórico-metodológica para a descrição de seus objetos. Inclusive, cabe frisar que a presença massiva da perspectiva formal na ciência linguística do século XX tem um grande impacto naquilo que os usuários entendem por gramática, já que, para a grande maioria das pessoas (inclusive, linguistas), a gramática está restrita ao plano da forma. Não obstante, é importante frisar que se trata de uma perspectiva que, considerada isoladamente, distancia-se daquela apresentada nas orientações pedagógicas oficiais, na medida em que desvincula a relação entre texto e gramática.

Por esse motivo, é importante que se priorize a abordagem funcional no ensino, uma vez que esse modelo concebe a gramática sob uma perspectiva enunciativo-discursiva, em consonância com as orientações pedagógicas oficiais para o componente curricular Língua Portuguesa. Ao estabelecer uma relação indissociável entre gramática e discurso, a perspectiva funcional de análise linguística refuta “a ideia de que a gramática represente um conjunto de regras abstratas replicadas pelos falantes independentemente do contexto de uso” (LOPES, 2020, p. 131) e defende que a gramática deve incluir, em seus níveis de análise, não só os componentes do plano da forma (fonologia, morfologia e sintaxe), como também os componentes do plano do conteúdo (semântica, pragmática e discurso)⁸. Essa perspectiva corresponde à visão de *gramática implícita* ou à de *gramática de usos*, segundo Travaglia:

Gramática implícita, que é a competência linguística internalizada do falante (incluindo os elementos – unidades, regras e princípios – de todos os níveis de constituição e funcionamento da língua: fonológico, morfológico, sintáti-

⁸ Cabe frisar que a perspectiva formal não nega a existência de componentes do plano do conteúdo. No entanto, diferentemente da perspectiva funcional, para a primeira esse tipo de conhecimento linguístico pertence a uma dimensão exterior à gramática.

co, semântico, pragmático e textual-discursivo) e que seria implícita, porque o falante não tem consciência dela, apesar de ela estar em sua “mente” e permitir que ele utilize a língua automaticamente, quando dela necessita para qualquer fim, em situações específicas de interação comunicativa. Alguns dizem também gramática inconsciente. Esse tipo de gramática, por possibilitar o uso automático da língua, está diretamente relacionada com o que se chama no ensino de gramática, no trabalho escolar com a gramática, de gramática de uso. (TRAVAGLIA, 2003a, p. 33).

Logo, para garantir o atendimento a todos os níveis de constituição e funcionamento da língua, como afirma Travaglia (2003a), uma boa análise linguística deve ser contextual, isto é, situada em textos, priorizando o eixo uso-reflexão-uso⁹, posto que as estruturas da língua não ocorrem aleatoriamente, mas em contextos de uso específicos. À guisa de ilustração, podemos citar brevemente a relação contextual observável entre estruturas sintáticas altamente abstratas – como [Sujeito - Verbo - Objeto Direto] e [Sujeito - Verbo de Ligação – Predicativo do Sujeito] – e as sequências tipológicas. A recorrência de estruturas transitivas diretas em sequências narrativas e a de estruturas de predicado nominal em sequências descritivas, por exemplo, não se dá por acaso, pois está associada à própria gênese dessas sequências. De um lado, a narração está diretamente relacionada ao acontecimento, o que favorece o uso de estruturas transitivas, tipicamente constituídas por verbos de ação; de outro, a descrição, por estar intimamente relacionada (também) à caracterização das cenas, objetos e pessoas, favorece a seleção de estruturas de predicado nominal. Na seção **Exemplos de aplicação**, exploramos mais detidamente esses aspectos.

Ensino de gramática

Sob uma perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem, entende-se que a competência linguística (ou discursiva) vai se desenvolvendo

9 Cf. GERALDI, 2015.

à medida que o usuário vai se apropriando de novos gêneros de texto. Isso significa que o conhecimento gramatical é internalizado à proporção que nos tornamos mais proficientes nas diferentes situações de produção do discurso.

Espera-se que uma criança de 10 anos, por exemplo, domine com bem menos competência a formulação de estruturas sintáticas complexas (como períodos compostos por subordinação) do que um jovem adulto devidamente escolarizado. Isso porque aquela teve menos contato e experiência com textos de tipo dissertativo do que este. Além desse aspecto, há também o entendimento, na literatura acerca da psicogênese da língua escrita¹⁰, de que a maior parte das crianças de 9-10 anos ainda não têm estruturas mentais suficientemente desenvolvidas para a redação de textos dissertativos, organizados a partir de relações abstratas e pontos de vista, e desenvolvidos por meio de justificativas, explicações e emissão de julgamentos e argumentações. Isso significa que as estruturas dissertativas vão sendo adquiridas à medida que a criança vai amadurecendo e tendo contato com esses tipos de texto ao longo de sua escolarização.

Logo, um ensino de gramática comprometido com o desenvolvimento da competência discursiva deve levar os alunos a identificarem e a se apropriarem das estruturas que são mobilizadas nos diferentes gêneros textuais e sequências tipológicas, bem como a reconhecer seus efeitos de sentido. Por esse motivo, há diversos linguistas brasileiros que propõem a aplicação de uma abordagem contextual e funcional da gramática no ensino de Língua Portuguesa, dentre os quais destacamos Antunes (2014) e Travaglia (2003a, 2003b), selecionados para este texto.

Antunes (2014, p. 33) defende que o ensino de gramática deve “sair do mundo eminentemente linguístico (se é que ele existe) para estabelecer relações de sentido implicadas no que está dito e no que está pressuposto como sabido”. Para a estudiosa, o professor deve levar o aluno a perceber que a gramática é muito mais do que um plano de expressão, na medida em que é portadora de sentido. Sendo assim, para que seja possível es-

10 Cf. FERREIRO; TEBEROSKY, 1986.

tabelecer uma relação entre forma e conteúdo nas relações gramaticais, é imprescindível abordar, em sala de aula, uma gramática de usos. Sob o rótulo “gramática contextualizada”, a autora assim define o seu modelo:

Que seria, então, uma gramática contextualizada?

Seria uma perspectiva de estudo dos fenômenos gramaticais, ou uma estratégia de exploração do componente gramatical do texto, tomando, como referência de seus valores e funções, os efeitos que esses fenômenos provocam nos diversos usos da fala e da escrita. (ANTUNES, 2014, p. 46).

Outrossim, defende que o objetivo pretendido com a exploração de uma gramática contextualizada deve ser

a compreensão de como os itens gramaticais – de qualquer ordem – concorrem para a significação (macro ou microestrutural) do texto; que efeitos de sentido provocam; que funções desempenham; por que acontecem e como acontecem; nessa ou naquela posição; a que pretensões comunicativas respondem e outros aspectos, sempre, vinculados à condição de que estão presentes no texto por conta de alguma função ou de algum efeito de sentido. (ANTUNES, 2014, p. 46-47)

De forma análoga, Travaglia (2003a) apresenta uma abordagem de ensino de gramática à qual dá o nome de *gramática reflexiva*:

A gramática reflexiva é a gramática em explicitação. Esse conceito se refere mais ao processo do que aos resultados: representa as atividades de observação e reflexão sobre a língua que buscam detectar, levantar suas unidades, regras e princípios, ou seja, a constituição e funcionamento da língua. Parte, pois, das evidências linguísticas para tentar dizer como é a gramática implícita do falante, que é a gramática da língua. (TRAVAGLIA, 2003a, p. 33).

Ao compararmos as duas abordagens, podemos interpretá-las como análogas, haja vista que: a) ambas são de natureza epilinguística, na medida em que partem do texto, isto é, do uso efetivo da linguagem; b) ambas levam o aluno a identificar as regras e princípios da gramática, bem como seus efeitos de sentido¹¹.

Não obstante as semelhanças entre a gramática contextualizada e a reflexiva, a proposta de ensino de Travaglia (2003a, 2003b) é mais ampla, porque não se restringe à implementação exclusiva da *gramática reflexiva*. Na verdade, o estudioso defende um modelo plural de ensino de gramática. Na obra *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática* (2003), o autor defende que uma proposta de ensino de gramática pode/deve articular quatro abordagens: além da *gramática reflexiva*, deve considerar a *gramática de uso*, a *gramática teórica* e a *gramática normativa*. Abaixo, transcrevemos as definições dadas pelo autor para esses últimos três tipos:

A gramática de uso é não-consciente, implícita e liga-se à gramática internalizada do falante. No ensino ela se estrutura em atividades que buscam desenvolver automatismos de uso das unidades, regras e princípios da língua (ou seja, dos mecanismos desta), bem como os princípios de uso dos recursos das diferentes variedades da língua. (TRAVAGLIA, 2003a, p. 111).

A gramática teórica é uma gramática explícita, é uma sistematização teórica a respeito da língua, dos conhecimentos a seu respeito, construída utilizando-se uma metalinguagem apropriada estabelecida segundo as teorias e modelos da ciência linguística para esse fim (TRAVAGLIA, 2003a, p. 215).

A gramática normativa é uma gramática que contém normas de bom uso da língua, para falar e escrever bem, entendido o bom uso aqui mais em um sentido de utilizar a língua apenas em sua variedade culta, padrão. (TRAVAGLIA, 2003a, p. 226).

11 Embora os efeitos de sentido não estejam tão explícitos na definição de Travaglia (2003a), eles são inferíveis na menção à gramática implícita, já que, para o próprio autor (2003a, p. 33), ela compreende todos os níveis de constituição e funcionamento da língua: fonológico, morfológico, sintático, semântico, pragmática e textual-discursivo.

Assim como Travaglia (2003a, 2003b), defendemos que uma perspectiva plural de gramática seja mais adequada ao ensino, uma vez que a proficiência sobre o uso linguístico envolve conhecimentos diversificados, que vão além da gramática de uso e da gramática implícita, como o domínio da norma culta e da gramática teórica. Afinal, como é de conhecimento comum, a produção de um texto de esfera formal, por exemplo, geralmente exige de seu escritor conhecimentos normativos e metalinguísticos: de um lado, é preciso atentar-se para o padrão de concordância, regência e colocação; de outro, é importante saber reconhecer, a existência de períodos fragmentados, saber que os conectores adversativos constituem um paradigma composto por elementos variados (para evitar a repetição desnecessária do mesmo elemento), dentre outros aspectos. Portanto, o ensino de gramática, com vistas ao desenvolvimento contínuo da competência discursiva, deve promover atividades em dois tipos de abordagem: epilinguística e metalinguística.

Tomando os tipos de gramática apresentados por Travaglia (2003a), podemos dizer que a abordagem epilinguística é constituída pela *gramática de uso*, pela *gramática reflexiva* e pela *gramática normativa*. Ela envolve o emprego (consciente ou não) do conhecimento gramatical, seja para leitura ou para a produção de textos. Sob esse viés, as atividades linguísticas de cunho epilinguístico visam a desenvolver, nos estudantes, a habilidade de identificar, selecionar e avaliar as estruturas gramaticais nos textos, no que diz respeito às suas características genéricas e aos fins comunicativos. Logo, atividades dessa natureza envolvem procedimentos diversificados, tais como: a) o emprego do registro adequado para a situação de produção do discurso; b) a seleção de estruturas gramaticais e lexicais em conformidade com o que é esperado para a sequência tipológica e/ou gênero de texto; c) a identificação dos efeitos de sentido obtidos por meio de diferentes estruturas gramaticais, tipos de registro e expressões lexicais; d) a capacidade de avaliar o próprio uso, promover correções/adequações em conformidade com os propósitos comunicativos; etc.

Por sua vez, a abordagem metalinguística é constituída pela *gramática teórica*. Recebe esse nome porque faz uso da língua para analisar a

si mesma. É constituída por atividades que levam tanto à abstração de categorias com base em taxonomia quanto ao reconhecimento das regras e princípios de funcionamento da linguagem. Em linhas gerais, atividades dessa natureza envolvem procedimentos como: a) identificação e classificação de morfemas; b) análise e categorização morfossintática; c) explicitação de regras e princípios de seleção e combinação de palavras; etc.

Até o final do século XX, o ensino de metalinguagem se confundia com o próprio ensino de gramática, que, por sua vez, se confundia com o próprio ensino de Língua Portuguesa. Nesse período, era relativamente comum que a aula de Língua Portuguesa fosse interpretada como aula de gramática, até mesmo porque era comum que o trabalho com textos ficasse a cargo de uma disciplina à parte: Leitura e Produção de Textos, Produção de Textos ou, ainda, Redação. Esse aspecto se refletia no programa das disciplinas, estruturados, quase que exclusivamente, em torno dos níveis gramaticais. Inclusive, era muito comum que se adotasse uma gramática escolar como livro didático, cujo sumário era organizado em uma lista composta exclusivamente por tópicos em fonologia, morfologia e sintaxe.

O cenário começou a mudar em virtude da criação, divulgação e implementação de políticas públicas voltadas para o ensino, fomentadas a partir dos resultados de uma série de pesquisas linguísticas desenvolvidas no Brasil e no exterior. No final da década de 1990, publicam-se os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN) para orientar uma prática pedagógica de ensino de Língua Portuguesa centrada no texto, com o claro objetivo de desenvolver a competência linguística dos alunos nas quatro habilidades linguísticas – ler, ouvir, falar e escrever – e nas duas modalidades – oral e escrita. Uma vez que a implementação de uma nova política de ensino vinha em substituição a uma prática centrada no ensino de teoria gramatical e norma linguística, os PCN frisavam a ineficiência dessa tradição na prática de ensino:

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. (BRASIL, 1998, p. 31).

Como é possível inferir, a partir da leitura do trecho acima, o ensino de metalinguagem não é, por si só, um problema. O problema é trabalhá-la isoladamente, sem que isso implique um domínio sobre o uso da linguagem. Portanto, os PCN não consideram que a metalinguagem deva ser excluída do ensino de língua. Contudo, ressaltam que o principal trabalho com a gramática deve voltar-se para a abordagem epilinguística, como é possível observar na passagem a seguir:

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, 1998, p. 31).

É exatamente esse tipo de abordagem, que concilia as atividades epilinguísticas e metalinguísticas, que defendemos para o ensino de Língua Portuguesa. Como ilustração, na próxima seção, traremos dois exemplos de aplicação. No primeiro, buscamos mostrar por que a análise linguística – mesmo quando envolve categorias esquemáticas, como *substantivo*, *verbos*, *sujeito*, *predicado* etc. – é mais adequadamente explorada quando

situada em textos. Para isso, trabalharemos com aspectos gramaticais que distinguem a sequência narrativa da descritiva. Na segunda parte, por sua vez, buscamos evidenciar como o conhecimento explícito de categorias linguísticas – isto é, o domínio de uma metalinguagem – é importante para a proficiência comunicativa. Para tal, exploraremos a classe dos conectores e sua função em textos de sequência dissertativa.

Exemplos de aplicação

Morfossintaxe das sequências narrativa e descritiva

O estudo descontextualizado da gramática teórica, cuja maior unidade de análise é a frase, leva-nos a dissociar a relação existente entre estrutura linguística e texto. Por isso, muitas vezes, o usuário da língua tem a impressão de que estruturas altamente abstratas, como as construções sintáticas, por exemplo, representam apenas planos de expressão, sendo, pois, selecionadas aleatoriamente nos diversos textos. No entanto, um olhar cuidadoso para a estrutura composicional dos diferentes textos nos possibilita entender que o emprego das construções sintáticas está associado aos diferentes padrões discursivos, de modo que é possível observar, nas diferentes sequências tipológicas, diferenças quanto a esse aspecto.

Com o fito de evidenciar diferenças gramaticais entre padrões discursivos, faremos, aqui, a análise de alguns aspectos morfossintáticos que diferenciam a sequência narrativa da descritiva. Trata-se de uma contraposição pertinente e necessária, haja vista que, comumente, essas sequências estão presentes nos mesmos textos. Antes de seguir para a distinção entre essas duas categorias, dispomos, abaixo, de uma descrição dessas sequências, segundo Santos, Riche e Teixeira (2015):

Quadro 1 - Aspectos temáticos e linguísticos das sequências descritiva e narrativa.

Características das tipologias	Objetivo e temática	Marcas linguísticas de destaque
Descrição	Identificar, localizar e qualificar seres, objetos, lugares, apresentando características físicas ou “psicológicas”	Substantivos, adjetivos e advérbios (modo e intensidade, principalmente); verbos no presente ou pretérito imperfeito do indicativo.
Narração	Relatar fatos, acontecimentos, ações, numa sequência temporal.	Verbos, advérbios e conjunções (tempo, lugar...); verbos no presente ou pretérito perfeito do indicativo.

Fonte: Santos, Riche e Teixeira (2015, p. 36, adaptado).

As autoras, sob uma orientação textual-discursiva da gramática, apresentam uma relação de marcas linguísticas que distinguem as duas sequências: na descrição, os verbos apresentam-se, principalmente, no pretérito imperfeito, enquanto, na narração, no pretérito perfeito; na descrição, é comum a presença de adjetivos e de advérbios que modifiquem esse adjetivo (já que a adjetivação é uma das estruturas responsáveis pela qualificação dos seres, objetos e lugares), ao passo que, na narração, abundam advérbios e conjunções que marcam tempo e lugar (uma vez que tempo e espaço são elementos básicos da narrativa – onde e quando os seguintes acontecimentos se deram?); entre outros aspectos.

Para além dessas características apresentadas, de base morfológica, apresentamos algumas diferenças entre essas duas sequências quanto à transitividade e ao tipo semântico do verbo. Contudo, antes de abordar tais características, trago um texto que nos servirá como ilustração para a análise: uma narrativa de experiência pessoal, extraída do *Corpus D&G – Niterói* (VOTRE; OLIVEIRA, 1993, p. 11)¹². Para facilitar a análise, o texto está dividido em colunas, nas quais se separam as sequências descritivas das narrativas.

12 Disponível em: <http://deg.uff.br/corpus-dg/> Acesso em: 02 mar. 2022.

Quadro 2 - Narrativa de experiência pessoal dividida em sequências tipológicas.

Sequências descritivas	Sequências narrativas
Estava participando como estagiária do curso de Ciências Sociais em uma Fundação.	
	Nesse período, houve um congresso no Hotel NOVO MUNDO,
que ficava no Flamengo. Esse congresso era para tratar de assuntos relativos a qualificação profissional, onde vários expositores exporiam seus pareceres.	
	No intervalo do almoço, nos retiramos para a nossa jornada gastronômica.
O restaurante do hotel era muito bonito, as mesas estavam impecavelmente bem-postas, onde os talheres estavam nos seus devidos lugares, enfim, estava tudo dentro do maior bom gosto e requinte.	
	Uma amiga resolveu escolher o lugar para sentarmos, e no meio de tanta mesa bonita escolheu justamente a mais feia, digo, a pouco, um grupo havia acabado de almoçar e ainda não estava preparada para sentarmos.
Não havia copos, talheres, guardanapos, enfim, estava um horror. Apesar de ser um restaurante fino, o sistema é de Buffet, que você própria se serve.	
	Bom, sentei-me muito a contragosto, pois já havia me servido do que desejava comer. Como o garçom estava demorando, voluntariosamente, resolvi levantar-me para providenciar os talheres para a mesa. Quando voltei à mesa, o garçom já estava providenciando todos os apetrechos da mesa, me senti ridícula com aquele monte de talheres na mão.
Que gafe eu tinha dado, mas logo eu que parecia saber tudo.	
	O pior foi quando os meus queridos colegas começaram a rir da minha cara pelo meu embaraço, tentei disfarçar mas não teve jeito. O garçom percebendo o meu embaraço, recolheu o excesso que estava em minhas mãos, e como “prêmio de consolação”, fui a primeira a ser atendida por ele, inclusive, a receber os talheres de sobremesa.

Fonte: autoria própria.

Há vários estudos contemporâneos em transitividade, como o de Hopper e Thompson (1980), que estabelecem uma relação entre a transitividade oracional e os objetivos comunicativos. Na ótica desses autores, as informações mais relevantes e salientes em um texto tendem a ser mais transitivas do que as informações mais periféricas. Tal distinção pode ser facilmente observada na comparação entre as sequências narrativas e descritivas. Nas primeiras, por representarem o plano da figura (isto é, o foco da informação), predominam orações mais transitivas, ao passo que, nas últimas, são mais presentes orações menos transitivas.

Cabe frisar que a perspectiva dos autores é bastante distinta da noção de transitividade presente na tradição gramatical¹³. Não obstante, para o objetivo aqui proposto, iremos nos ater à diferença de transitividade quanto à recorrência dos tipos de predicados (se nominal ou verbal) e ao tipo semântico dos verbos (sobretudo no que diz respeito ao papel temático de seu sujeito, se é agente ou não¹⁴) durante a comparação das duas sequências. Paralelamente, trataremos da importância dos elementos que evidenciam temporalidade (como os advérbios, locuções adverbiais e orações adverbiais) para a distinção dessas mesmas sequências.

Uma vez que a descrição tem como objetivo “identificar, localizar e qualificar seres, objetos, lugares, apresentando características físicas ou ‘psicológicas’” (SANTOS; RICHE; TEIXEIRA, 2015, p. 36), é natural que predominem predicados nominais nessas sequências, dado que essas estruturas têm como objetivo ligar um predicativo a um sujeito, como uma estratégia de qualificação. É o que podemos observar em várias orações do texto, como: *o restaurante do hotel era muito bonito; as mesas estavam impecavelmente bem-postas; os talheres estavam em seus devidos lugares; estava tudo dentro do maior bom gosto e requinte; estava um horror; apesar de ser um restaurante fino; o sistema é de Buffet.*

13 Cf. CUNHA; COSTA; CEZARIO, 2015, p. 28.

14 *Agente* é um papel semântico atribuído ao argumento que executa uma ação. Os agentes, por excelência, são seres animados e ocupam, quase sempre, a posição de sujeito, como é possível observar na frase “André quebrou as taças de vinho”.

Claro que, em sequências descritivas, há também predicados verbais, constituídos seja por verbos transitivos, seja intransitivos. No entanto, é comum que essas estruturas, quando selecionadas para a elaboração de sequências descritivas, também apresentem certas especificidades, uma vez que, no plano do conteúdo, a distinção entre as duas sequências se dá, principalmente, pela progressão ou não do tempo. De um lado, na narração, o tempo progride, já que o acontecimento (característica primordial dessa sequência) envolve uma ação/transformação no mundo, situada em um tempo e espaço específicos. Nesse caso, há um princípio da não concomitância, isto é, a narração progride a partir do momento em que as ações se desenvolvem cronologicamente no tempo. De outro, na descrição, o tempo não progride. Por isso, nessas sequências, é comum o uso de presente do indicativo (com valor atemporal) ou do pretérito imperfeito (na expressão de um passado habitual e não pontualmente marcado). Do ponto de vista sintático, as características de não progressão dessa sequência, nos predicados verbais, estão associadas aos tipos de verbo e aos papéis semânticos previstos para seus argumentos. Sendo assim, é comum a presença de verbos locativos estáticos, que não impliquem ação/transformação no mundo, como podemos observar na oração relativa *que ficava no flamengo*, cujo predicado é nucleado por um verbo intransitivo. O sujeito dessa oração (o restaurante, que se encontra em elipse) não exerce o papel de agente, mas de tema¹⁵. O primeiro é comum à narração; o segundo, à descrição.

Além disso, quando os predicados verbais na sequência descritiva são compostos por verbos transitivos (os quais normalmente envolvem uma ação/transformação no mundo, com a presença de argumentos de natureza mais agentiva), eles também apresentam características específicas, que visam a pôr a ação como pano de fundo da narração, em relação temporal de concomitância ou, ainda, em relação atemporal. É o que se observa na oração relativa *que você mesmo se serve*. Embora haja, aí, uma voz medial reflexiva (que envolve um sujeito agente-paciente), essa

15 *Tema* é um papel temático comum aos argumentos dos verbos não dinâmicos, que não controlam nem experienciam a ação. Ocorre, especialmente, em predicados nominais, na relação entre sujeito e seu predicativo, e em predicados verbais constituídos por verbos de localização espacial, como ocorre no trecho “(o restaurante) que ficava no flamengo”.

ação é atemporal (por isso, o emprego do presente do indicativo). Ou seja, o ato de servir a si mesmo é posto como uma característica desse restaurante, e não como uma ação mobilizada pela narrativa.

O caráter de atemporalidade ou de concomitância temporal, na sequência descritiva, favorece menos o uso de expressões adverbiais temporais (como advérbios, locuções adverbiais ou orações adverbiais). No entanto, embora menos frequentes, elas podem ocorrer nessas sequências. Nesses casos, tais elementos costumam fazer referências temporais genéricas (não pontuais), que envolvem uma escala de tempo mais flexível – por e.g., *todo ano, quase sempre* etc. –, ou, ainda, expressões temporais que, embora pontuais, são concomitantes ao tempo da narrativa, como é possível observar no exemplo a seguir, em que podemos identificar uma relação temporal de concomitância entre as locuções adverbiais *no último sábado* e *nesse dia*: *Fui ao aniversário do João no último sábado (narração). Nesse dia, não me sentia muito bem (descrição)*¹⁶.

Nas sequências narrativas, por sua vez, posto que cumprem o objetivo de “Relatar fatos, acontecimentos, ações, numa sequência temporal” (SANTOS; RICHE; TEIXEIRA, 2015, p. 36), encontraremos, do ponto de vista sintático, estruturas distintas das presentes nas sequências descritivas, como, por exemplo:

a) Predominância de predicados verbais: *houve um congresso no hotel NOVO MUNDO; no intervalo do almoço, nos retiramos para a nossa jornada gastronômica; uma amiga resolveu escolher o lugar para sentarmos; etc.*

b) Presença de verbos cujos processos envolvem ação/transformação no mundo e possuem sujeitos de papel temático mais agente: *nós (sujeito agente) nos retiramos; uma amiga (sujeito agente) resolveu escolher um lugar, etc.*

c) Presença de expressões temporais sequenciadoras (não concomitantes): *nesse período, no intervalo do almoço, quando voltei à mesa.*

16 Recorremos a um exemplo elaborado porque não havia expressões dessa natureza nas sequências descritivas da narrativa de experiência pessoal.

Cabe frisar que, em sala de aula, levando-se em consideração o ano de escolaridade e a maturidade dos alunos, a explicitação da relação existente entre as estruturas gramaticais e os padrões discursivos é uma estratégia viável para o desenvolvimento da competência discursiva. O conhecimento explícito dessas estruturas, por exemplo, pode tornar o aluno mais hábil na retextualização desses textos (como na elaboração de resumos, em que se tende a suprimir os trechos descritivos) ou em sua própria produção textual (a elaboração e exploração de cenas descritivas pode conduzir o leitor a uma experiência de leitura mais rica e plural).

Dessa maneira, como é possível inferir, a análise proposta nesta primeira parte desta seção concilia as duas abordagens de ensino de gramática, tanto a metalinguística quanto a epilinguística. Isso se dá porque o aluno vai aprendendo a metalinguagem gramatical à medida que ele entende como as diversas estruturas linguísticas são mobilizadas para a formação das diferentes sequências tipológicas em textos reais. Assim, ele chega às categorias gramaticais contextualmente, tornando-se capaz não só de reconhecê-las, como também de empregá-las conscientemente para seus fins comunicativos.

Conectores emergentes do português

Nos estudos linguísticos, costumam-se distinguir as palavras em duas classes: aberta e fechada. Na primeira, estão as palavras de função referencial (como substantivos, adjetivos e verbos); na última, as palavras de função mais gramatical (como preposições e conjunções). O emprego dos adjetivos *aberto* e *fechado* está diretamente associado à produtividade dessas classes: os seres humanos criam, cotidiana e, muitas vezes conscientemente, novos elementos lexicais (com base em processos analógicos, como *derivação*, *composição*, *empréstimo*), mas o mesmo não ocorre com os elementos gramaticais. Normalmente, estes entram na língua por um longo processo de gramaticalização¹⁷, em que formas

17 *Gramaticalização* é um processo diacrônico que envolve a mudança de um vocábulo lexical (ou menos gramatical) para um vocábulo gramatical. Nessa trajetória, é comum a perda de traços formais e a alteração semântica. A título de exemplo, podemos citar a mudança da expressão *em boa hora* para *embora*. De um lado, a expressão sofreu redução fônica; de outro, passou a ser utilizada na expressão de concessão entre orações.

lexicais vão sendo transformadas e reinterpretadas até assumirem uma função gramatical na língua. Esse, por exemplo, foi o caso do conector *logo*. Embora, hoje, seja considerado um conector conclusivo (e, às vezes, até uma conjunção), no período arcaico do português era um substantivo, cujo sentido era “lugar”¹⁸.

Em virtude dessas características, é comum que os compêndios gramaticais, no que tange à descrição dos conectores, atenham-se à descrição das conjunções e desconsiderem a existências de outros conectores mais recentes na língua. No entanto, a despeito de a classe fechada não registrar a mesma produtividade da classe aberta, ela está longe de ser improdutiva. Há diversos estudos contemporâneos, por exemplo, que atestam a emergência de novos conectores na língua que não constam nos compêndios gramaticais. Entende-se que o tratamento didático desses elementos é relevante, na medida em que estão presentes nos textos reais, que consumimos em nosso dia a dia. Como ilustração, selecionamos duas ocorrências de dois conectores emergentes do português, *sem contar que* e *fora que*, ausentes nos compêndios gramaticais. Tais ocorrências foram extraídas do *Corpus do Português*¹⁹, uma base de dados linguísticos composta por textos jornalísticos atuais disponíveis na internet, e são objeto de duas pesquisas de doutorado em desenvolvimento sob nossa orientação²⁰.

Adriana Gioda destaca que nas regiões Sul e Sudeste, também se usa lenha, mas de boa qualidade. “Rio Grande do Sul e Minas Gerais, por exemplo, fazem uso da lenha, mas têm fogões, lareiras e churrasqueiras de boa qualidade. **Sem contar que** a lenha é comercializada nessas regiões²¹.”

A amiga Malin Nygvist diz que as aulas de samba melhoraram sua postura e os movimentos ficaram mais graciosos. “Me

18 Cf. GONÇALVES et al., 2007.

19 Disponível em: <http://www.corpusdoportugues.org>. Acesso em: 21 fev. 2022.

20 Agradeço à Samara Costa Moura e à Viviane Correa de Souza pela cessão de seus dados de pesquisa.

21 Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/economia/2019/06/30/internas_economia,1065968/preco-do-gas-e-desemprego-elevam-uso-da-lenha-para-cozinhar-no-brasil.shtml. Acesso em: 30 out. 2021.

sinto mais feminina, **fora que** as pernas ficam torneadas, mais fortes. Meu namorado adorou”, enumera, orgulhosíssima com sua sandália de prata, digna de passista²².

De acordo com Neves (2018), há duas relações básicas estabelecidas pela preposição *sem* na articulação hipotática: modo e condição²³, que assumem paralelamente um valor negativo (isto é, modo negativo e condição negativa). Contudo, pode-se observar que esse não é o sentido veiculado por *sem* na ocorrência (01). Afinal, não há uma relação de modo ou de condição negativa entre a oração iniciada por *sem* e a unidade discursiva que está no período anterior (à qual *sem* faz referência) – *Rio Grande do Sul e Minas Gerais, por exemplo, fazem uso da lenha, mas têm fogões, lareiras e churrasqueiras de boa qualidade*. Na verdade, a preposição *sem* sequer atua isoladamente na conexão, mas forma uma expressão complexa com o verbo dicendi *contar* e a conjunção integrante *que*, em que todo o conjunto é reinterpretado com um valor aditivo, com semântica aproximada²⁴ a “além disso”, por exemplo: *Rio Grande do Sul e Minas Gerais, por exemplo, fazem uso da lenha, mas têm fogões, lareiras e churrasqueiras de boa qualidade. Além disso, a lenha é comercializada nessas regiões*.

Talvez chamar uma expressão em cujos componentes há um verbo de conector possa causar estranhamento para alguns leitores, já que é incomum, nos compêndios gramaticais, a descrição de conectores dessa natureza. No entanto, há estudos recentes – em perspectiva funcional – que tratam de elementos dessa natureza. Para citar um exemplo, recomendamos a leitura do artigo de Dias, Araújo e Pacheco (2020), em que as autoras atestam usos da expressão *acontece que* como conector de contraste.

22 Disponível em: <http://www.tribunahoje.com/noticia/95605/entretenimento/2014/03/01/tem-gringa-no-samba-suecas-mostram-o-que-aprenderam-em-aula.html> Acesso em: 30 jan. de 2022.

23 Para explicitar as duas relações, a autora faz uso dos seguintes exemplos (NEVES, 2018, p. 791): a) Modo: *será que está me seguindo há algum tempo, sem eu perceber? Lorenzo tinha deixado o fundo da sala, sem que eu percebesse*; b) condição: “por isso eu não poderia ir embora **sem** dizer a você, enquanto é tempo, alguma coisa *sem* sentidos ocultos. **Sem** que se produzam fatos que comprometam a democracia, não podemos deixar que os trabalhadores *sem* terra sejam donos do país”, afirmou o senador.

24 Afirmamos que o valor é aproximado porque não podemos tomar as duas expressões como perfeitamente sinônimas.

De maneira análoga, na ocorrência (02), *fora que* deve ser interpretado como uma expressão complexa cujos componentes atuam conjuntamente na expressão de adição: *Me sinto mais feminina, **além disso** as pernas ficam torneadas, mais fortes*. Cabe frisar que não se trata, aqui, de um uso particular, observável em uma ocorrência isolada. Na pesquisa em desenvolvimento sobre esse conector, em nível de doutoramento, por exemplo, das primeiras cem ocorrências, observou-se que a sequência das palavras *fora + que* ocorre mais frequentemente em contextos de adição análogos a esse (56 de 100 ocorrências) do que em outros contextos, em que “fora” é um advérbio locativo e “que” uma conjunção explicativa ou um pronome relativo, como é possível observar, respectivamente, nos exemplos: a) *José disse ao Vilarinho que ia com ele ter com os adeptos desde que ele dissesse a quem estivesse lá **fora que** ele ia prolongar o contrato mais um ano²⁵*; b) *Outra tendência vinda de **fora que** já pode ser vista aos poucos no Brasil é a valorização do conteúdo na internet*.

O mesmo caráter frequente pode ser atribuído a *sem contar que*. Na pesquisa em desenvolvimento, também em nível de doutoramento, em que se investigam vários padrões aditivos formados por *sem + verbo dicendi + que* (como *sem contar que, sem falar que, sem dizer que* etc.), todas as ocorrências levantadas da sequência de palavras *sem + contar + que*, no *Corpus do Português* (30 ao todo) são usos aditivos, e não modais ou condicionais, o que evidencia a alta convencionalidade do conector no uso cotidiano, em textos da modalidade formal escrita.

É exatamente em virtude da alta convencionalidade de estruturas como essas nos textos reais que devemos considerar fortemente seu tratamento didático. Grande parte das estratégias de conexão – seja em nível oracional ou supraoracional – não se encontra nos compêndios gramaticais. Ou seja, lidar exclusivamente com uma lista de conjunções e/ou de conectores canônicos representa uma prática que acarreta não só um conhecimento linguístico reduzido, como também pode motivar a produção de textos mais artificiais. Sobre esse último aspecto, inclusive, é bastante recorrente a crítica à artificialidade da produção de textos

25 Disponível em: <https://www.dn.pt/desporto/benfica/interior/o-regresso-a-luz-do-homem-que-aceitou-1500-contos-para-treinar-o-benfica-8845628.html> Acesso em: 21 fev. 2022.

dissertativos nas bancas de correção de larga escala, em que se percebe a presença de uma espécie de esqueleto de elos coesivos, já que várias redações repetem, sucessivamente, os mesmos elementos, muitas vezes em posições análogas. Essa prática é vista como artificial porque não corresponde ao modo como se organizam os textos que circulam fora do espaço escolar.

Como é possível constatar, a gramática é emergente, posto que progressivamente novos membros entram para seus paradigmas. No estudo em tela, podemos afirmar que *sem contar que* e *fora que* entram para a categoria *conectores aditivos*, tornando seu paradigma maior. Nesse sentido, para que um usuário se torne capaz de reconhecer a existência dessas categorias, ele precisa recorrer a uma atividade de natureza epilinguística, isto é, precisa analisar como essas estruturas se comportam em textos das modalidades oral e escrita e de diferentes registros. Não obstante, também se pode afirmar que o que o leva a reconhecer que *sem contar que* e *fora que* atuam na conexão aditiva é exatamente o conhecimento metalinguístico adquirido sobre os conectores aditivos. Ao associar tais construções ao valor de *além disso* e ao entender que esses elementos podem ser, de certa maneira, intercambiáveis, o usuário recorre às categorias que já domina da gramática.

É exatamente por esse motivo que defendemos as abordagens epilinguística e metalinguística como complementares. Sob esse ponto de vista, o usuário proficiente seleciona, combina e avalia as estruturas linguísticas dos textos com base em seu conhecimento metalinguístico estocado.

Considerações finais

Neste capítulo, discutimos uma proposta para o ensino de gramática em perspectiva enunciativo-discursiva, com base no que preconizam as orientações pedagógicas oficiais para o componente curricular Língua Portuguesa, como os PCN (BRASIL, 1998), a BNCC (BRASIL, 2018) e o Referencial Curricular da Rede Municipal de Educação de Niterói

(NITERÓI, 2020). Para tanto, partimos da relação instrumental da gramática nesse tipo de abordagem, que só se justifica como um expediente a serviço do texto, isto é, como um tipo de conhecimento que torna o usuário da língua mais proficiente na leitura e na produção de textos de diferentes gêneros, produzidos nas diferentes habilidades e modalidades linguísticas, por meio das múltiplas semioses.

Uma vez que o próprio conceito de gramática é plural, apresentamos duas diferentes perspectivas linguísticas sobre o tema, uma de base formal e outra de base funcional. Paralelamente, mostramos como essas abordagens podem ser articuladas ao ensino. Para isso, trouxemos dois modelos pedagógicos: a) A gramática contextualizada (ANTUNES, 2014), pensada sob um paradigma funcional, em que as atividades linguísticas partem sempre do uso efetivo da língua, isto é, de textos reais; b) A gramática plural (TRAVAGLIA, 2003a, 2003b), em que o estudioso, embora priorize um trabalho funcional com a análise linguística – ao qual dá o nome de *gramática reflexiva* –, defende sua conciliação com outras abordagens, estando envolvidas, nesse caso, a gramática normativa e a teórica.

Por fim, aderindo à perspectiva de Travaglia (2003a, 2003b), demonstramos como um tratamento plural do ensino de gramática pode se beneficiar da articulação das abordagens epilinguística e metalinguística. Dessa maneira, trouxemos dois exemplos de aplicação: no primeiro, buscamos ilustrar como o trabalho com estruturas linguísticas altamente abstratas – como as construções sintáticas – pode ser mais rico quando analisado sob a dimensão textual; na segunda, a partir da análise de conectores emergentes do português, demonstramos de que modos as abordagens epilinguística e metalinguística são complementares, na medida em que o usuário da língua depende da existência de um conhecimento gramatical explícito – já devidamente estocado e categorizado em sua mente – para a identificação de novas estruturas.

Referências

- ANTUNES, I. **Gramática contextualizada**. Limpando “o pó das ideias simples”. São Paulo: Parábola, 2014.
- BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa**. 3º e 4º ciclos. Brasília: MEC, 1998.
- _____. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, SEB, 2018.
- CHOMSKY, N. **O conhecimento da língua: sua natureza, origem e uso**. Lisboa: Caminho, 1994. (1. ed. 1986).
- CUNHA, M. A. F.; COSTA, M. A.; CEZARIO, M. M. Pressupostos teóricos fundamentais. *In*: CUNHA, M. A. F.; OLIVEIRA, M. R.; MARTELOTTA, M. E. (Orgs). **Linguística Funcional: teoria e prática**. São Paulo: Parábola, 2015.
- CUNHA, M. A. F.; SOUZA, M. M. **Transitividade e seus contextos de uso**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- DIAS, N. B.; ARAÚJO, J. A. R.; PACHECO, P. H. Construções contrastivas *acontece que e logo eu*. **Revista (Con)Textos Linguísticos**. Vitória, v. 14, n. 27, 2020, p. 297-316.
- FERREIRO, E. TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- FIORIN, J. L. **Elementos de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2004.
- KEMMLER, R. Para uma melhor compreensão da história da gramática em Portugal: a gramaticografia latino-portuguesa nos séculos XV a XIX. **Revista Veredas**, n. 19, 2013, p. 145-176.
- LOPES, M. G. Análise linguística e semiótica. *In*: ROSÁRIO, I. C.; LOPES, M. G. (Orgs.). **Fundamentos e métodos para o ensino de Língua Portuguesa**. Rondônia: Edufro, 2020.
- NITERÓI. Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia. Fundação Municipal de Educação. **Minuta do Referencial Curricular Municipal**. Niterói: FME, 2020.
- GERALDI, J. W. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 9, n. 17, 2015, p. 381-396.
- GONÇALVES, S. C. L.; LIMA-HERNANDES, M. C.; CASSEB-GALVÃO, V. C. (Orgs) **Introdução à gramaticalização: princípios teóricos e aplicação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **Introduction to functional grammar**. London: Arnold, 3rd edition, 2004.

HOPPER, P.; THOMPSON, S. Transitivity in grammar and discourse. **Language**, 56, (2), 1980, p. 251-299.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 2003.

SANTOS, L. W; RICHE, R. C.; TEIXEIRA, C. S. **Análise e produção de textos**. São Paulo: Contexto, 2015.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. São Paulo: Cortez, 2003a.

_____. **Gramática: ensino plural**. São Paulo: Cortez, 2003b.

VOTRE, S. C.; OLIVEIRA, M. R. **A língua falada e escrita na cidade de Niterói**. Materiais para seu estudo. Niterói: D&G, 1993. Disponível *on-line* em: <http://deg.uff.br/wp-content/uploads/sites/330/2020/11/niteroi.pdf> Acesso em: 21 fev. 2020.

TÓPICOS EM GRAMÁTICA: A MODALIDADE ORAL E A ESCRITA

Mariangela Rios de Oliveira¹
(UFF/CNPq/Faperj)

Considerações iniciais

Há mais de 20 anos, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1998, destaca-se, no ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica em nosso país, a forte vinculação entre o tratamento das questões de linguagem e as atividades de análise e reflexão sobre a língua a partir de pontos gramaticais. Esse foco, que enfatiza a importância de que a recepção e a produção de textos sejam abordadas também com base na consideração de categorias gramaticais (no nível fonético/fonológico, morfológico, sintático, semântico, entre outros), é ratificado mais recentemente em 2018 pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Tal relação entre linguagem e gramática ganha destaque nos PCN, em declarações como, por exemplo, “não se justifica tratar o ensino gramatical desarticulado das práticas de linguagem” (BRASIL, 1998, p. 28), ou ainda no relevo de pontos gramaticais como “aspectos que precisam

¹ Professora titular de Língua Portuguesa, Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem, Universidade Federal Fluminense; Pesquisadora 1B - CNPq; Cientista do Nosso Estado - Faperj - e-mail: mariangelariosdeoliveira@gmail.com.

ser tematizados em função das necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção, leitura e escuta de textos” (BRASIL, 1998, p. 29). Duas décadas depois, a BNCC preconiza que tais aspectos gramaticais devem ser tomados, em sala de aula, como “fundamentais para que o estudante possa apropriar-se do sistema linguístico que organiza o português brasileiro” e que “as abordagens linguística, metalinguística e reflexiva ocorrem sempre a favor da prática de linguagem que está em evidência nos eixos de leitura, escrita ou oralidade” (BRASIL, 2018, p. 139). Como podemos observar, ambos os documentos – PCN e BNCC – destacam a forte vinculação entre conhecimento e uso linguístico, entre a análise reflexiva da linguagem e a apropriação de práticas de dizer cada vez mais eficientes.

Em consonância com os PCN e a BNCC, na cidade de Niterói, a vinculação entre abordagem textual e gramatical também é assumida, conforme podemos constatar em 2020, no Referencial Curricular (RC) da Rede Municipal de Educação. O RC destaca a diversidade de tipos de linguagem em jogo na interação, tanto verbais como não verbais, e a necessidade de que o tratamento dessas distinções esteja presente nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental. E nesse ponto reside o tema central de nosso capítulo, especificado em termos da modalidade oral e da escrita, seus traços contrastivos e, de outra parte, seus traços comuns. Ressalvamos que, na BNCC, ao tratamento de textos orais e escritos, acrescentam-se os textos multissemióticos, também expressos por linguagem verbal. Esses últimos textos não são contemplados aqui, uma vez que constituem objetos de outro capítulo desta coletânea.

Tanto os PCN quanto a BNCC e o RC destacam a necessidade de que ambas as modalidades referidas sejam contempladas na sala de aula da Educação Básica. Assim, nos PCN declara-se, como um dos objetivos dos anos finais do Ensino Fundamental, “a compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros” (BRASIL, 1998, p. 24). Mais adiante, o mesmo documento faz referência à importância do ensino formal nesse processo, uma vez que “a aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e de escuta, em contextos públicos, dificilmente ocorre se a escola não tomar para si a

tarifa de promovê-la” (BRASIL, 1998, p. 25). Tal importância assume proporção maior ainda na aprendizagem da escrita, dado que, a despeito do acesso aos textos dessa modalidade nos tempos atuais por boa parcela dos alunos, principalmente em virtude da tecnologia, via redes sociais, por exemplo, alguns gêneros mais específicos, importantes para o desenvolvimento da competência escrita, costumam não estar presentes nesses ambientes tecnológicos. No RC, defende-se que “a linguagem verbal precisa ser tomada como objeto de ensino, o que significa planejar situações didáticas em que a oralidade e a escrita estejam imbricadas mutuamente” e, para tanto, é preciso que ambas as modalidades sejam tomadas como “manifestações que estão presentes nas diferentes circunstâncias comunicativas das culturas atuais, que incorporam características próprias, mas também similares” (NITERÓI, 2020, p. 108).

Desse modo, como podemos observar, é clara a relevância atribuída ao binômio *oral x escrito* na tarefa de análise e reflexão sobre a língua na Educação Básica, tanto em termos da recepção quanto da produção de textos. A questão a ser tratada, por conseguinte, é saber, afinal, como se organizam essas modalidades, de que modo, em termos gramaticais, se articulam textos orais e escritos, que aspectos os distinguem e os aproximam. Na próxima seção, voltamo-nos justamente para as características gramaticais desses textos, com base em fundamentos teóricos advindos da pesquisa linguística contemporânea, como se apresenta em Marcuschi (2001) e Jubran (2015), entre outros. Na sequência, partimos de textos produzidos por alunos da cidade de Niterói, em versão oral e escrita², para procedermos à demonstração de como os fundamentos teóricos referidos concorrem para que possamos identificar e analisar as propriedades gramaticais constitutivas desses textos. Por fim, trazemos algumas sugestões de como, em sala de aula, o professor pode promover a análise e reflexão sobre textos falados e escritos, no apontamento das distinções e das correspondências entre tais modalidades, tendo em vista o aprimoramento do desempenho linguístico dos alunos.

2 Os textos a serem usados neste capítulo pertencem ao *Corpus Discurso & Gramática – a língua falada e escrita na cidade de Niterói*, organizado na década de 90. O material está disponibilizado, na íntegra, no site <http://deg.uff.br/wp-content/uploads/sites/330/2020/11/niteroi.pdf> Acesso em: 10 mai. 2022.

Gramática do oral e do escrito

Se a atividade de análise e reflexão sobre a língua deve se voltar tanto para textos falados quanto para textos escritos, como apresentado na seção anterior, então é preciso que o professor conheça, de modo mais efetivo e criterioso, os traços constitutivos dessas modalidades verbais. Conforme destacado por Marcuschi (2001), os resultados atuais da pesquisa linguística, em nível internacional e nacional, nos permitem conhecer melhor as marcas gramaticais mais específicas da oralidade e da escrita, bem como as relações que se estabelecem entre ambas. Tais resultados devem subsidiar o professor em sua prática docente na Educação Básica.

Via de regra, a abordagem acerca das duas modalidades é feita na base de suas distinções. O RC de Niterói dedica uma seção à diferença entre as modalidades que constituem o tema de nosso capítulo, demonstrando a importância de o professor levar em conta a distinção referida. O documento afirma inicialmente que “em relação à linguagem verbal, esta é efetiva na oralidade/sinalidade e na escrita, assumindo algumas características distintas” (NITERÓI, 2020, p. 107). Na sequência, destacam-se os traços contrastivos, em termos gerais, entre ambas as modalidades. Acerca do oral, assume-se que se trata de uma linguagem geralmente

direta, guiada pelo diálogo e que pode dispor de recursos extralinguísticos como gestos, expressões faciais, prosódia, entonação e postura corporal. Num contexto de produção face a face, é possível refazer a mensagem se não bem interpretada, uma vez que esta modalidade apresenta constante inovação e implica um maior envolvimento entre os falantes. (NITERÓI, 2020, p. 107).

Já com relação à escrita, o mesmo documento enfatiza que

seria, a priori, de contato indireto, necessitando de uma elaboração mais adequada, havendo uma preocupação maior com o conteúdo e com a correção, o que nem sempre acontece na

fala. Ainda na linguagem escrita, existe, a princípio, uma maior distância e menor interferência do interlocutor. (NITERÓI, 2020, p. 107).

De fato, textos orais e escritos apresentam, via de regra, uma série de distinções. Tais contrastes têm a ver, sobretudo, com as condições de produção de cada modalidade. Por outro lado, como destaca Marcuschi (2001), existem vários graus de formalidade em ambas as modalidades: com relação ao texto oral, podemos ir de um nível oratório (como conferência e discurso) até a linguagem coloquial distensa (como conversa telefônica e informal); no que concerne ao texto escrito, há gêneros mais monitorados (como artigo científico e relatório técnico) até os menos monitorados (como bilhete e e-mail pessoal).

Orientados por uma concepção funcionalista de linguagem, conforme apresentado em Oliveira e Wilson (2015), e Oliveira e Cezario (2007), podemos considerar que a oralidade se organiza segundo um modelo pragmático de processamento, ou seja, um modo de estruturação *on-line* no qual ficam visíveis as marcas de produção, tais como repetições, hesitações, alongamentos, reparos, falsos começos, truncamentos ou rupturas, falas sobrepostas, entre outras. Do ponto de vista prosódico, esses textos costumam ser segmentados pelas chamadas *unidades de ideia* (CHAFE, 1985), ou seja, jatos curtos de informação separados por longas ou breves pausas, sem correspondência às unidades clássicas de segmentação da escrita, como frase, oração, período e parágrafo, o que pode conferir certa impressão de descontinuidade a tais produções. Além dos recursos verbais, como aponta Marcuschi (2001), textos falados podem lançar mão de outras estratégias, como gestualidade, mímica e movimentos corporais outros. Portanto, podemos dizer que há uma gramática que orienta a articulação de textos orais, regulada por pressões específicas da produção dessa modalidade, e que precisa ser conhecida pelo professor da Educação Básica.

Por outro lado, conforme Oliveira e Wilson (2015), a escrita tende a apagar as marcas de sua produção, uma vez que prevê correções, ajustes, maior tempo de preparação e elaboração, com possibilidade de

reelaboração. Em geral, uma produção escrita é resultado de um processo complexo e elaborado, em que se sintetizam informações e se aparam arestas. Como consequência, o texto escrito é tomado como mais “enxuto” ou compactado face ao oral, organizando-se sintaticamente em torno de frases, orações, períodos e parágrafos, e codificado por sinais convencionais como vírgula, ponto final, travessão e outros.

Na verdade, o texto escrito em linguagem padrão tem longa tradição e presença na sala de aula da Educação Básica, sendo legitimado e tomado como objeto de ensino ao longo de décadas de forma praticamente exclusiva, ainda que, em termos cronológicos, o texto falado tenha primazia inegável, já que todos nós temos o oral como primeira modalidade verbal de comunicação. Com o advento das novas orientações e bases para o ensino de língua materna, consubstanciadas em documentos como os PCN (1998), a BNCC (1998) e o RC (2020), abre-se caminho para o tratamento da oralidade de modo mais sistemático na sala de aula da Educação Básica, que passa a ser tomada como objeto de análise e reflexão em termos de sua recepção e produção, bem como de sua comparabilidade e complementaridade face à escrita. Enfatizam-se, portanto, pontos de contraste e de correspondência entre ambas as modalidades.

No que se refere às relações entre oral e escrito, Marcuschi (2001, p. 17) enfatiza que “são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos nem uma dicotomia”. De acordo com o autor, são “atividades interativas e complementares no contexto das práticas sociais e culturais” (MARCUSCHI, 2001, p. 16). Ambas são elaboradas dentro de padrões de coesão e coerência, permitindo organização abstrata e apresentando variações ao nível do estilo e do registro, entre outras.

Assim orientado, Marcuschi (2001) propõe que a relação *oralidade x escrita* seja tratada em termos de um contínuo sócio-histórico de práticas de linguagem. O autor destaca a fala como manifestação da oralidade e a classifica como a forma “natural” de linguagem, adquirida desde nossa mais tenra idade em ambientes familiares e em interações cotidianas. Tal

naturalidade do oral contrasta com a escrita, que, tomada como manifestação de letramento³, é classicamente adquirida em ambiente escolar, mediante procedimentos metodológicos específicos. Conforme o autor, o letramento não se confunde com a alfabetização.

Para Marcuschi (2001, p. 37, grifo do autor), “as diferenças entre fala e escrita se dão dentro de um *continuum* tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica entre dois polos opostos”. Nesse sentido, por exemplo, textos escritos do tipo carta pessoal e bilhete podem ser mais informais do que textos orais como conferência ou discurso oficial, que exibem maior nível de formalidade e monitoramento. No RC, essa inter-relação entre oralidade e escrita é também assumida em afirmações como

um discurso falado pode ser organizado em um registro formal, dependendo de seu contexto de produção, do mesmo modo que um discurso escrito pode ser organizado em um registro informal, ou seja, a materialidade do discurso - fônica ou grafada - não determina o registro. Além disso, um discurso oral pode ser mais planejado, dependendo dos interlocutores, e um texto escrito pode ser mais espontâneo, tendo em vista a situação comunicativa. Por fim, um discurso falado pode ser ancorado num discurso escrito, organizado em gêneros típicos tanto de instâncias públicas como particulares. (NITERÓI, 2020, p. 107).

Defende-se, portanto, uma perspectiva de tratamento da oralidade e da escrita em termos de seu uso efetivo na comunidade linguística, na consideração do conjunto de condições de recepção e de produção de textos. Para tanto, identificar os traços definidores que marcam gramaticalmente ambas as modalidades - que as distinguem e, de outra parte, que as aproximam - é um dos procedimentos precípuos da tarefa de análise e reflexão sobre a língua na sala de aula da Educação Básica. Na seção seguinte, vamos proceder justamente a essa identificação, indo da abor-

3 De acordo com Marcuschi (2001, p. 21), o letramento é definido como “processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários, por isso é um conjunto de práticas, ou seja, de letramentos”.

dagem teórica para sua aplicabilidade, para o tratamento de dados de uso, com base em textos efetivamente produzidos, em versão oral e escrita.

Análise do oral e do escrito – uma aplicação

Para demonstrarmos como se organiza gramaticalmente a modalidade oral e a escrita, esta seção se divide em três subseções. Na primeira, tratamos dos traços gramaticais do oral; na segunda, nos voltamos para os traços da escrita, e, por fim, na terceira subseção, nos dedicamos à correspondência entre ambas as modalidades.

Para tanto, analisamos quatro textos produzidos por dois alunos da comunidade estudantil da cidade de Niterói na década de 90: narrativa de experiência pessoal de Aydano, aluno do último ano do nível superior, e descrição de local de Mariana, aluna do último ano do Ensino Fundamental. Esses textos fazem parte do *Corpus Discurso & Gramática – a língua falada e escrita na cidade de Niterói*, conforme detalhamos em nota anteriormente neste capítulo. Esses materiais foram elaborados primeiramente na modalidade oral e depois escritos pelos mesmos alunos, o que constitui procedimento relevante para a detecção de pontos contrastivos e similares entre ambas as modalidades. Na apresentação dos textos orais, adotamos critérios de transcrição⁴ conforme se encontram em Furtado da Cunha, Oliveira e Martelotta (2015); quanto aos textos escritos, são apresentados tal como redigidos pelos autores, sem qualquer tipo de correção:

a) Aluno: Aydano – 30 anos - narrativa de experiência pessoal

ORAL:

bom... vou contar uma história que aconteceu... nesse fim de semana... (né)
é? que eu tenho uma amiga... muito amiga minha... e nós::/ nós inclusive

4 São utilizados os seguintes critérios: a) ... qualquer pausa; b) () incompreensão de palavra ou segmento; c) / truncamento; d) :: alongamento; e) (()) - comentários descritivos do transcritor; f) eh - fático; g) “ “ discurso direto. É importante observar que na transcrição de falas adota-se o uso de minúsculas.

moramos juntos assim... um:: determinado tempo... mas como amigos... nós dividimos apartamento... e ela teve filho... acabou de ter filho essa semana... aí/ e... ela trabalha em:: Itaquatiara... ela tem um *trailer* em Itaquatiara... e estava o marido dela no *trailer*... quando eu soube que ela tinha tido filho dois dias antes... aí eu falei::/ aí eu... “ah... que legal...” não sei quê... “vou... vou lá visitar... é pertinho do::/ da/ do *trailer*...” quando eu fu/ cheguei lá... estava o marido dela saindo... da... da casa... nem me:: recebeu no portão assim... eu falei “ah:: podia ver a Rosana...” não sei o quê... “eu vim/” “não...” nem podia ver... “eu vou/ vim ver a Rosana...” e tal... “e o bebê...” aí ele falou... “ah... não... agora não é um bom momento pra você ver o be/ ah:: pra você visitar porque... realmente agora tá::/ tem algum problema” tinha tido algum problema... ele saiu um pouco::... zangado... e aí ele falou... eh ... que amigo/ não... como é que é? visita de ami/ eh... visita de amigo pode atrapalhar... e eu fiquei assim com aquilo na garganta assim::... quase xingando... falei... “um amigo não::/ amigo não atrapalha... amigo só ajuda...” né? Esse negócio de::... amiga da gente casar com gente chata... né? ((riso de E)) aí eu fiquei meio assim... e ainda não voltei... a visitar o:: ((riso)) o bebê...

ESCRITA:

No dia 19 de setembro, fui visitar uma amiga de Itaquatiara que ganhara um filho. Chegando lá, encontrei no portão da casa seu marido um pouco aborrecido. Ele não permitiu que eu visitasse Rosana. Acredito que tenha ocorrido algum problema entre eles e eu fiquei chateado.

b) Aluna: Mariana – 15 anos – descrição de local

ORAL:

o lugar que eu mais gosto... é uma vila... o nome dela é Vila Pereira Carneiro... ela fica ali perto/ bem antes da rodoviária... né? eu gosto muito de lá porque:: meus amigos... a maioria mora lá... né? então:: assim... fica .../ sei lá... fica até legal pra mim... ficar saindo de casa todo dia mesmo olhá/ mesmo horário pra se encontrar com o pessoal no mesmo lugar... porque o pessoal daqui... sei lá... eles são muito estranhos... fofoqueiros... então:: não é boa influência... aí... eu vou pra lá... o pessoal de lá é legal à beça... e:: lá... sei lá... é um lugar assim mais arejado... mais fresco... tem uma pracinha lá dentro também boa à beça... aí todo dia a gente marca no mesmo horário com o pessoal (pra) ficar lá... diferente daqui... aqui também não tem espaço... o pessoal gosta muito de correr... () tem gente que:: nessa idade não leva a sério esse negócio de

brincadeira... diz que já está velho demais... mas... lá a gente se torna criança novamente... né? (aí) o pessoal gosta de correr... lá tem espaço... tem tudo que a gente precisa pra se divertir... e eu passo o dia todo lá... eu e a minha irmã...

ESCRITA:

O lugar que eu mais gosto de ficar é na Vila Pereira Carneiro, isso porque os meus amigos moram lá e lá é um lugar fresco, espaçoso e calmo para se brincar e conversar. Aqui onde eu moro, o pessoal é bastante fofoqueiro então eu prefiro passar meus horários vagos, lá na vila.

1. Análise linguística da modalidade oral

Um primeiro olhar sobre os textos falados aqui apresentados já nos causa um certo estranhamento, no sentido de que nos parecem, à primeira vista, produções fragmentadas, sem maior coesão, se comparadas a seus correspondentes escritos. Na verdade, os textos orais que trazemos nesta subseção são bem representativos de como a maioria desses materiais se configura em nossas interações cotidianas. Assim, o relato de experiência de Aydano bem como a descrição de local de Mariana, em que pese serem de tipologia textual distinta, se aproximam em vários aspectos gramaticais, por conta da modalidade oral em que são produzidos.

De partida, podemos identificar a organização dessas produções por intermédio de *unidades de ideia*, nos termos de Chafe (1985). Tais unidades são demarcadas por pausas, mais longas ou breves, codificadas por reticências nas nossas transcrições (...). Assim, por exemplo, Aydano inicia seu relato com: *bom... vou contar uma história que aconteceu... nesse fim de semana... (né) é? que eu tenho uma amiga... muito amiga minha... e nós::/ nós inclusive moramos juntos assim... um:: determinando tempo... mas como amigos...*, e segue distribuindo seu texto nessas unidades.

O mesmo ocorre com Mariana, que declara na abertura de sua descrição: *o lugar que eu mais gosto... é uma vila... o nome dela é Vila Pereira Carneiro... ela fica ali perto/ bem antes da rodoviária... né? eu gosto muito de lá porque:: meus amigos... a maioria mora lá... né?* Cada

uma dessas unidades é tomada como uma informação específica, num tipo de organização sintática progressiva necessária ao processamento e à recepção do texto falado. Não nos esqueçamos de que, nesse tipo de interação, os interlocutores precisam diminuir o custo de memorização, precisam lidar com informações mais enxutas e rápidas, a fim de que seja garantida a comunicação *on-line*.

Tal organização do oral a partir de unidades de ideia e seu efeito de aparente descontinuidade tem a ver com o que declara Koch (2015, p. 45), para quem “no texto falado, planejamento e verbalização ocorrem simultaneamente, porque ele emerge no próprio momento da interação: ele é o seu próprio rascunho”. Portanto, não se trata de falha ou algum tipo de precariedade organizacional, mas sim de marca constitutiva dessas produções, da natureza pragmática do modo de seu processamento. Aydano e Mariana vão falando ao mesmo tempo em que elaboram seus textos; nesse processo, deixam visíveis as etapas e o passo a passo dessas elaborações, que se revelam quando esse material é transcrito e analisado linguisticamente. Tal forma de organização é destacada por Koch (2015, p. 46), que declara que “o texto falado não é absolutamente caótico, desestruturado, rudimentar. Ao contrário, ele tem uma estruturação que lhe é própria, ditada pelas circunstâncias sociocognitivas de sua produção, e é à luz desta que deve ser descrito e avaliado”. Essa é, portanto, uma característica fundamental da modalidade oral que precisa ser considerada pelo professor na tarefa de análise e reflexão sobre a língua.

Além do processamento por unidades de ideia, outras características próprias do oral concorrem para sua aparente descontinuidade. Uma delas é a hesitação, considerada por Marcuschi (2015a, p. 49) como “intrínseca à competência comunicativa em contextos interativos de natureza oral, e não uma disfunção do falante”. As marcas gramaticais da hesitação são uma parte constitutiva do modo pragmático dessa modalidade e podem ser detectadas nos dois textos orais aqui ilustrados. Com frequência, como demonstramos a seguir, essas marcas ocorrem em conjunto ou combinadas com outras características do oral. Listamos, a seguir, algumas das mais representativas:

• **Alongamentos vocálicos (transcritos por ::)**

No relato de Aydano, o trecho *estava o marido dela saindo... da... da casa... nem me:: recebeu no portão assim... eu falei “ah:: podia ver a Rosana...”* se refere ao encontro constrangedor e nada amigável do narrador com o marido da amiga a quem ia visitar. Nesse fragmento, Aydano alonga o pronome de primeira pessoa (*me::*) e o elemento que abre seu discurso junto ao marido (*ah::*), numa estratégia indicativa de sua hesitação.

Também na descrição oral de Mariana tal tipo de processamento ocorre. Ao justificar a escolha da Vila Pereira Carneiro como local a ser descrito, a aluna diz *eu gosto muito de lá porque:: meus amigos... a maioria mora lá... né? então:: assim... fica* Destacamos que, embora Mariana já tivesse selecionado o local a ser descrito anteriormente, ela hesita ao explicar o motivo da escolha (*porque::*) e, logo após, também ao apresentá-la (*então:: assim*). Essa constatação vai ao encontro da declaração de Marcuschi (2015a) aqui referida, no sentido de que hesitar é traço constitutivo da modalidade oral, e não um problema de elaboração linguística.

• **Expressões hesitativas (transcritas por *eh, ah, entre outras*)**

No texto de Aydano, encontramos tais expressões, uma vez que se trata de uma história que envolve constrangimento pessoal, em que o narrador foi impedido de visitar a amiga que tivera bebê recentemente. Assim motivadas, encontramos expressões hesitativas em alguns trechos, como: *eu falei “ah:: podia ver a Rosana...”*; *“ah... não... agora não é um bom momento pra você ver; e aí ele falou... eh ... que amigo/ não... como é que é? visita de ami/ eh... visita de amigo pode atrapalhar...*

• **Interrupções semântico-sintáticas (transcritas por /)**

O processamento *on-line* da modalidade oral, concernente ao modo pragmático que a constitui, faz com que os ajustes ou correções ao que é dito ocorram no próprio momento da interação, deixando suas marcas na tessitura textual, caracterizando a gramática dessa modalidade. Assim, por

exemplo, no relato de Aydano, encontramos, entre outros, trechos como *e nós::/ nós inclusive moramos juntos* ou como *quando eu fu/ cheguei lá... estava o marido dela saindo*; nesses fragmentos, as rupturas são motivadas, respectivamente, por inserção de constituinte (*inclusive*) ao que é dito, como um tipo de estratégia de esclarecimento ou realce, ou por troca vocabular (*cheguei*), na busca por maior precisão informacional.

Em relação à descrição oral de Mariana, constatamos a mesma estratégia, por intermédio de sequências do tipo *o nome dela é Vila Pereira Carneiro... ela fica ali perto/ bem antes da rodoviária e então:: assim... fica .../ sei lá... fica até legal pra mim...* No primeiro trecho, a aluna ajusta a localização do local a ser descrito (*perto/ bem antes da rodoviária*); no segundo, ela insere um elemento hesitativo em relação à sua preferência por esse local (*fica .../ sei lá... fica até legal*).

• Repetições vocabulares

Se, na tradição do ensino de produção escrita, é comum a indicação de que sejam evitados termos repetidos em trechos muito próximos, uma das características do oral é justamente a repetição. Segundo Marcuschi (2015b), trata-se de um dos processos de formulação textual mais presentes nessa modalidade. Para fundamentar tal constatação, o autor lista uma série de funções assumidas pela repetição:

Contribui para a organização discursiva e a monitoração da coerência textual; favorece a coesão e a geração de sequências mais compreensíveis; dá continuidade à organização tópica e auxilia nas atividades interativas. (MARCUSCHI, 2015b, p. 207).

A repetição, portanto, é mais um traço constitutivo do planejamento *on-line* dessa modalidade, caracterizando o modo pragmático em que textos falados são produzidos. Aydano inicia seu relato destacando o forte vínculo com a amiga que teve bebê: *eu tenho uma amiga... muito amiga minha... e nós::/ nós inclusive moramos juntos assim... um:: determinado tempo... mas como amigos... nós dividimos apartamento*. Essa estratégia

é fundamental para destacar a seu ouvinte a relevância do fato narrado – o marido da amiga não permitiu que a visita fosse realizada, demonstrando, como afirma Marcuschi (2015b), a importância das funções textuais da repetição. O destaque da amizade, não considerada pelo marido da amiga, é retomada ao final do relato de Aydano: *falei... “um amigo não::/ amigo não atrapalha... amigo só ajuda...” né? Esse negócio de::... amiga da gente casar com gente chata... né?*, numa estratégia que concorre para firmar a coesão e a coerência do fato narrado.

Na descrição que Mariana faz da Vila Pereira Carneiro, um dos destaques é o bom ambiente que reina no local devido aos colegas que tem lá, o que justifica o motivo da escolha desse lugar como preferido em Niterói. Assim, o sintagma *o pessoal* é reiterado em vários momentos da descrição na referência à Vila: *encontrar com o pessoal no mesmo lugar; o pessoal de lá é legal à beça; todo dia a gente marca no mesmo horário com o pessoal; o pessoal gosta muito de correr e o pessoal gosta de correr*. É interessante destacar que Mariana utiliza esse mesmo sintagma para, em sentido negativo, fazer o contraste com as pessoas de seu bairro, local onde elabora seu texto: *porque o pessoal daqui... sei lá... eles são muito estranhos... fofoqueiros...* Outro termo muito reiterado é o pronome locativo *lá*, no destaque para a Vila Pereira Carneiro, tema da descrição da aluna, como em *eu gosto muito de lá porque:: meus amigos... a maioria mora lá, eu vou pra lá...*, *o pessoal de lá é legal à beça, tem uma pracinha lá dentro e lá a gente se torna criança novamente*, entre outras ocorrências. A repetição do referido pronome torna o texto coeso, garante a progressão informacional ao retomar a referência à Vila e, ao mesmo tempo, expande os elementos descritos nesse espaço.

• Estruturas corretivas e parafrásticas

De acordo com Hilgert (2015), a gramática do oral é caracterizada pela ocorrência regular de estratégias de reformulação, também motivadas pelo processamento *on-line* dessa modalidade, concernente a sua natureza pragmática. Entre tais estratégias, se situam a correção e a paráfrase, uma vez que, na oralidade, não temos como apagar ou corrigir

o que acabamos de declarar, portanto, a reformulação se manifesta na superfície textual de modo explícito.

Acerca da correção, Fávero, Andrade e Aquino (2015, p. 243) a consideram “um claro processo de formulação retrospectiva”, uma vez que uma declaração anterior, considerada equivocada, é novamente formulada, com vistas à maior clareza do que é dito ou informado. Muitas vezes, as estratégias corretivas são marcadas sintaticamente por trunca-mentos na ordenação dos constituintes (transcritos por /), num tipo de *quebra*, em termos de sentido e de forma, do que vinha sendo declarado.

Podemos exemplificar tal ruptura corretiva, por exemplo, em dois trechos do relato de Aydano: *ai eu falei::/ ai eu... “ah... que legal...”* e em *agora não é um bom momento pra você ver o be/ ah:: pra você visitar*. No primeiro trecho, ele retira o termo verbal *falei*, reformulando sua declaração de modo a torná-la mais precisa e concisa, partindo direto para o que disse (“*ah... que legal...*”). No segundo fragmento, troca *você ver* por *você visitar*, tornando a reprodução do discurso do marido de sua amiga mais enfática e categórica.

Na descrição de Mariana, observamos processos de correção também: *ela fica ali perto/ bem antes da rodoviária e fica .../ sei lá... fica até legal pra mim... ficar saindo de casa todo dia mesmo olhá/ mesmo horário*. No primeiro fragmento, a aluna retifica a localização da Vila Pereira Carneiro. No segundo, após momento de hesitação, ela conclui sua opinião (*fica até legal pra mim*) e, na sequência, faz uma correção da palavra mal articulada inicialmente (*mesmo olhá/ mesmo horário*).

Sobre a paráfrase, Hilgert (2015, p. 257) a considera um tipo de reformulação em que “novos enunciados remetem, no curso da fala, a enunciados anteriores, modificando-os parcial ou totalmente”. Como podemos observar pela declaração do autor, enquanto a correção dá conta de consertar um equívoco, a paráfrase altera ou amplia o que foi dito. Na modalidade oral, os processos parafrásticos assumem distintas e integradas funções: a) modificam ou expandem enunciados anteriores; b) concorrem para progressão textual, conferindo coesão e coerência ao que é dito; c) garantem a unidade temática; d) favorecem a produção e a

recepção textuais, na retomada, com modificações, do que é declarado, entre outras.

A parte inicial do relato de Aydano é marcada por uma série de trechos parafrásticos, cujo propósito é marcar enfaticamente sua relação de amizade e o contexto que motivou a decisão de visitar o bebê recém-nascido de sua amiga. Assim, temos, respectivamente, *eu tenho uma amiga... muito amiga minha... e nós::/ nós inclusive moramos juntos... um:: determinado tempo... mas como amigos... nós dividimos apartamento... e ela teve filho... acabou de ter filho essa semana*. Como podemos observar, a articulação intensificadora da amizade é processada por uma série de declarações parafrásticas (*uma amiga; muito amiga minha; moramos juntos; como amigos; dividimos apartamento*), que promovem um tipo de gradação crescente em prol da demonstração da grande intimidade partilhada por Aydano e sua amiga. Na sequência, a declaração parafrástica *acabou de ter filho essa semana* expande e detalha a anterior (*ela teve filho*). Assim, podemos dizer que, com tais estratégias de reformulação, Aydano prepara o cenário para sua narrativa, na demonstração do nível de constrangimento pelo qual passou ao ter sua visita negada pelo marido da amiga.

Na descrição da Vila Pereira Carneiro, o que se destaca parafrásticamente são as pessoas, os amigos de Mariana que frequentam com ela esse local. Na ênfase desse clima de amizade, ela declara *eu gosto muito de lá porque:: meus amigos... a maioria mora lá...*, que posteriormente é parafraseada em *o pessoal de lá é legal à beça*. Outro elemento motivador de processamento parafrástico é a própria Vila, que, assim, tem suas características redimensionadas positivamente, como podemos observar a partir de menções como *é um lugar assim mais arejado... mais fresco... tem uma pracinha lá dentro também boa à beça* ou ainda *lá tem espaço... tem tudo que a gente precisa pra se divertir*. A partir dessas reformulações, Mariana vai, coesiva e coerentemente, elaborando sua descrição de modo a convencer sua audiência de que, de fato, a Vila Pereira Carneiro é um local muito bom e agradável, justificando sua escolha.

• Marcadores discursivos

Conforme destacado por Risso, Silva e Urbano (2015), a análise do oral precisa levar em conta um grupo de termos muito diversificados, os marcadores discursivos, que constituem uma categoria pragmática e que são muito característicos dessa modalidade, atuantes fora do nível sintático e voltados para a negociação interacional e a elaboração textual-discursiva. Tais termos são motivados, por exemplo, por momentos de hesitação e de reformulação, próprios do processamento *on-line* do oral. De acordo com Teixeira (2015, p. 45), esses elementos atuam como “constituintes não referenciais que fazem relações entre componentes/partes/itens do discurso. Ao analisarmos contextos de interação, observamos que esses elementos facilitam o processamento do discurso”.

Por se tratar de termos que funcionam no nível pragmático-discursivo, estabelecendo relações textuais mais amplas, não são referidos nem registrados pelas gramáticas tradicionais, cujo foco privilegia a escrita e se estende somente até o chamado *período composto*. Assim, o tratamento dos marcadores discursivos na sala de aula da Educação Básica ganha maior destaque, uma vez que essa categoria linguística acaba se constituindo em novidade para os alunos do ponto de vista da categorização do português, como mais uma classe gramatical da língua, voltada para a articulação discursiva. Nos textos falados de Aydano e Mariana, há ocorrência significativa de marcadores discursivos, como apresentamos a seguir. É importante destacar que, para essa função pragmática, são aproveitados e reelaborados elementos pertencentes a outras categorias da língua, como adjetivos, advérbios e arranjos sintáticos já convencionalizados.

Ao iniciar seu relato, Aydano declara: *bom... vou contar uma história que aconteceu... nesse fim de semana... (né) é?* Destacamos nesse fragmento dois marcadores: um que sinaliza o início do texto (*bom*) e outro que ratifica para o interlocutor a seleção da história que vai contar (*né? é?*). Mais à frente, Aydano utiliza, por duas vezes, dois marcadores distintos: um inicial, formalmente mais simples (*ah*), evidenciando a hesitação dele, e outro final, mais complexo (*não sei (o) quê*), que funciona

na indicação de informes menos relevantes para o relato e que, portanto, não serão mencionados: “*ah... que legal...*” *não sei quê* e “*ah:: podia ver a Rosana...*” *não sei o quê...*

No texto de Mariana encontramos também o marcador *né?* em alguns trechos, indicando a confirmação do que ela declara, e não uma pergunta efetiva ao interlocutor, como em: *meus amigos... a maioria mora lá... né?* e *lá a gente se torna criança novamente... né?* Outro marcador muito frequente em textos falados é *sei lá*, que é usado por Mariana em três ocasiões: a) *então:: assim... fica .../ sei lá... fica até legal pra mim;* b) *o pessoal daqui... sei lá... eles são muito estranhos... fofoqueiros;* c) *lá... sei lá... é um lugar assim mais arejado... mais fresco.* Na primeira ocorrência, *sei lá* é motivado pela hesitação de Mariana ao justificar por que gosta do local que vai descrever; na segunda ocorrência, esse marcador concorre para amenizar um pouco a crítica que ela faz às pessoas do bairro em que mora (*estranhos, fofoqueiros*); na terceira, o marcador se insere na descrição dos atributos da Vila Pereira Carneiro, como dando um certo tempo para que Mariana selecione e cite outras características que justifiquem sua escolha.

Os traços caracterizadores da gramática de textos orais não se esgotam nos apresentados nesta seção, mas permitem demonstrar como é rico e complexo o modo de organização linguística dessa modalidade. Esses traços concorrem para distingui-la em relação à escrita.

2) Análise linguística da escrita

A observação dos textos escritos por Aydano e Mariana, face a seus correspondentes falados, nos permite claramente constatar a especificidade dessas produções. De partida, verificamos que se trata de textos mais sintéticos, enxutos, organizados por orações e períodos, redigidos segundo padrões ortográficos, critérios de acentuação e sinais de pontuação convencionais. Essa configuração é decorrente do modo de produção da escrita, que, via de regra, pode ser realizada com maior tempo de planejamento, permitindo reelaboração e, com isso, o

apagamento dos vestígios de sua produção, como, por exemplo, marcas de hesitação, repetição, correção, paráfrase, marcação discursiva, entre outras tão características dos textos orais.

O relato escrito de Aydano, em somente três linhas e num único parágrafo, se atém especificamente aos fatos ocorridos quando da tentativa de visitar a amiga que *ganhara um filho*. Os comentários acerca da grande amizade que tinham, a reprodução das falas em discurso direto que Aydano travou com o marido da amiga, bem como as referências ao sentimento de indignação que teve, presentes em seu texto oral, estão ausentes na versão escrita. São trazidas agora informações mais pontuais, como a data da visita frustrada (*dia 19 de novembro*), numa estratégia que confere a esse texto maior referencialidade e objetividade face a seu correspondente oral. A ausência de tom mais emocional é verificada também ao considerar o marido da amiga somente *um pouco aborrecido*, acreditando que *tenha ocorrido algum problema entre eles*, o que deixou Aydano *chateado*. Destacamos nesse texto, como características próprias da escrita, o uso eficiente do pretérito mais que perfeito do indicativo (*ganhara*), do pretérito imperfeito do subjuntivo (*visitasse*) e de verbos de semântica mais específica (*permitted, acredito*).

As mesmas características também podem ser constatadas na descrição escrita de Mariana, que, num só parágrafo de três linhas formado por dois períodos compostos, declara o lugar de sua preferência e apresenta sinteticamente a justificativa para tal escolha (*os meus amigos moram lá e lá é um lugar fresco, espaçoso e calmo para se brincar e conversar*), sem as reformulações e as descontinuidades que caracterizam seu texto oral. Novamente aqui, tal como no relato escrito de Aydano, constatamos uma produção mais condensada e precisa do ponto de vista informacional, sem a ênfase acerca dos amigos e dos atributos da Vila Pereira Carneiro, sem os truncamentos e as reformulações próprias da gramática do oral. Observam-se aqui usos mais especializados da modalidade escrita, como: a) do conector *isso porque*, que articula a justificativa pela escolha da Vila Pereira Carneiro, e do conector *então*, na parte final, apresentando sua conclusão (*então eu prefiro passar meus horários vagos, lá na vila*); b) da coordenação dos atributos desse lugar, concorrendo para a

síntese e a precisão informacional (*lugar fresco, espaçoso e calmo para se brincar e conversar*).

c) Inter-relação oral - escrita

Se, por um lado, como apontamos nas subseções anteriores, a modalidade oral e a escrita têm suas especificidades, sua configuração própria motivada pelo tipo de processamento – pragmático, no texto oral, e sintático, no texto escrito – há, de outra parte, correspondência entre ambas as modalidades. Como destaca Marcuschi (2001, p. 46), “a escrita não representa a fala” e suas diferenças “não são polares e sim graduais e contínuas. São duas alternativas de atualização da língua nas atividades sócio-interativas diárias”.

Essas duas alternativas podem ser mais facilmente constatadas nesta seção justamente porque trabalhamos com textos falados e escritos elaborados pelos mesmos alunos, no mesmo tipo textual: relato de procedimento (Aydano) e descrição de local (Mariana). Ressalvando-se as distinções referidas, há, nesses produtos, uma base gramatical comum capaz de aproximá-los e de identificá-los como pertencentes a modalidades distintas de um mesmo tipo textual.

Nas narrativas oral e escrita de Aydano, uma história é efetivamente contada. Há um fio narrativo que se mantém em ambas as produções, indo desde a notícia do nascimento do bebê da amiga, passando pela ida à casa dela, o encontro com o marido, o impedimento da visita até a frustração de Aydano. Trata-se da figura narrativa, que corresponde, nos termos de Furtado da Cunha, Costa e Cezario (2015, p. 31), “à sequência temporal de eventos concluídos, pontuais, afirmativos, factuais, sob a responsabilidade de um agente, que constitui a comunicação central”. Tal sequência é, portanto, a espinha dorsal da narrativa, o que não pode faltar ao texto, seja em modalidade oral, seja em modalidade escrita. Na narrativa de Aydano, esse fio narrativo é desenvolvido, em ambas as modalidades, por declarações verbais que constituem as etapas da história. Assim, no texto oral, temos: *ela teve filho; “vou... vou lá visitar; estava o marido dela saindo... da... da casa... nem me:: recebeu no portão; ele falou...*

“ah... não... agora não é um bom momento pra você ver o be/ ah:: pra você visitar; ele saiu um pouco::... zangado; aí eu fiquei meio assim... e ainda não voltei. Em relação ao relato escrito, praticamente todo ele integra a figura narrativa, à exceção da declaração inferencial *Acredito que tenha ocorrido algum problema entre eles.* Portanto, podemos dizer que, em ambas as modalidades, o traço comum é a figura narrativa, sendo o fundo (comentários avaliativos, explicativos, descritivos, reformuladores, digressivos, entre outros) mais produtivo e articulado no texto oral.

Com relação à descrição de Mariana, observamos, no texto oral e no escrito, a presença da figura, tanto na indicação do local preferido quanto nas justificativas apresentadas para sua escolha. Assim, na modalidade oral, temos como declarações centrais: *o lugar que eu mais gosto... é uma vila... o nome dela é Vila Pereira Carneiro; eu gosto muito de lá porque:: meus amigos... a maioria mora lá; é um lugar assim mais arejado... mais fresco; lá tem espaço... tem tudo que a gente precisa pra se divertir.* A descrição escrita de Mariana apresenta-se articulada em dois períodos. No primeiro, temos a figura, com a indicação do local preferido e a justificativa desta escolha; no segundo período, o trecho *Aqui onde eu moro, o pessoal é bastante fofoqueiro então eu prefiro passar meus horários vagos, lá na vila funciona como informação de fundo, uma vez que é um comentário, explicativo e subsidiário, sobre a não escolha do local onde Mariana mora.*

Outro ponto de correspondência em ambas as modalidades nos textos aqui analisados reside nas conexões coesivas articuladas. Na fala, como destacamos e exemplificamos anteriormente, essas conexões são feitas, entre outros recursos, por intermédio dos marcadores discursivos, como grupo de elementos próprios do modo de produção pragmático; assim, Aydano e Mariana recorrem a termos como *bom, né? ah, sei lá* para elaborarem, destacarem ou reformularem seu texto. Na escrita, os alunos se valem de constituintes gramaticais mais convencionalizados, como a expressão *isso porque*, usada por Mariana para justificar a escolha do seu local preferido.

Ainda acerca das estratégias coesivas, observamos, em ambas as modalidades, processos de retomada de referentes que concorrem para garantir a unidade textual-discursiva. Enquanto, nos textos orais, essa retomada se articula basicamente por repetições, correções e paráfrases, como demonstramos anteriormente, nos textos escritos são usados recursos gramaticais mais convencionais, como pronomes relativos (*fui visitar uma amiga de Itaguatiara **que** ganhara um filho; Aqui **onde** eu moro*), pronomes possessivos (*encontrei no portão da casa **seu** marido*), pronomes retos (*algum problema entre **eles***), advérbios locativos (*meus amigos moram **lá** e **lá** é um lugar fresco; **Aqui** onde eu moro*).

Considerações finais

Após a apresentação e a identificação de traços das modalidades oral e escrita, com base na análise dos textos de Aydano e Mariana, trazemos, nesta seção, sugestões do tratamento das duas modalidades na sala de aula da Educação Básica, conforme preconizam os documentos oficiais referidos na seção introdutória deste capítulo. Partimos do pressuposto de que, para a realização de tais atividades didáticas, o professor precisa conhecer as características de ambas as modalidades, ou seja, necessita levar em conta as especificidades e as correspondências gramaticais de cada uma.

Conforme declarado no RC (NITERÓI, 2020, p. 108), “a linguagem verbal precisa ser tomada como objeto de ensino, o que significa planejar situações didáticas em que a oralidade e a escrita estejam imbricadas mutuamente”. Mais adiante, a mesma fonte considera que essas modalidades devem ser consideradas pelo professor como “manifestações que estão presentes nas diferentes circunstâncias comunicativas das culturas atuais, que incorporam características próprias, mas também similares”. Com base em tais postulados, trazemos a seguir algumas sugestões⁵ de atividades de análise e reflexão sobre a língua, bem como de produção textual, no âmbito da Educação Básica:

5 Na listagem dessas sugestões, não indicamos séries escolares específicas, no entendimento de que as atividades podem ser ajustadas de acordo com o professor, o perfil da turma, os objetivos pedagógicos, entre outros. As sugestões também não se encontram numa ordem fixa de realização.

- Gravação de textos orais (dos alunos ou de outros) e sua transcrição com toda a turma, mediante critérios previamente discutidos e definidos.
- Redação de textos escritos correspondentes aos orais, para posterior análise comparativa em diferentes gêneros textuais.
- Identificação, nos textos orais gravados e transcritos, de propriedades gramaticais dessa modalidade, como marcas de hesitação, alongamentos, interrupções, processos de reformulação (repetição, correção e paráfrase) entre outros.
- Detecção dessas propriedades em demais gêneros organizados também na modalidade oral, como podcast, vídeos do Youtube, por exemplo.
- Comparação desses textos aos correspondentes escritos, na abordagem de seus traços constitutivos gerais, com destaque, respectivamente, para o modo pragmático (unidade de ideia) e o modo sintático (frase, oração, período, parágrafo) dessas produções.
- Levantamento e análise de instrumentos de conexão textual nesses produtos, com foco na funcionalidade de marcadores discursivos e de conectores mais formais, em termos do papel fundamental desses elementos para a coesão e a coerência textuais, para a progressão informacional e para os efeitos de sentido instaurados.
- Observação e reflexão contrastiva acerca dos termos lexicais, dos modos verbais utilizados, bem como de outros elementos gramaticais mais específicos de cada modalidade.
- Detecção de características gramaticais comuns aos textos orais e aos escritos, na constatação de que constituem atividades comunicativas dispostas num contínuo, e não polarizadas.
- Revisão de textos escritos, com identificação de possíveis marcas do oral nessas produções e discussão sobre alternativas para sua reelaboração, em conformidade com as características gramaticais da escrita.
- Retextualização de textos orais para a versão escrita e de textos escritos para a versão oral, no destaque dos ajustes necessários a serem efetuados, conforme a distinção de processamento de cada modalidade e do que se mantém em ambas as versões.

- Realização de produções orais com a turma, como entrevistas, debates, palestras, bem como de produções escritas, como notícias, cartas de leitor, contos, receitas, com vistas ao aprimoramento da competência discursiva em cada modalidade, tendo em conta os aspectos pragmático-discursivos motivadores, como o propósito comunicativo, o registro, o perfil dos interlocutores, entre outros, e o modo de organização específico do oral e da escrita.
- Sistematização, após as atividades acima, dos traços gramaticais que caracterizam cada modalidade, tanto os contrastivos quanto os correspondentes.

Esperamos, ao final deste capítulo, ter demonstrado a importância de o professor da Educação Básica trabalhar os usos linguísticos levando em conta as modalidades oral e escrita, na ênfase de que se trata de duas práticas discursivas da expressão da linguagem verbal. Para que esse trabalho se efetive como tarefa bem-sucedida, é fundamental o conhecimento do modo de organização de ambas as modalidades, no que têm de específico e no que têm de correspondente.

Nesse sentido, torna-se relevante identificar as propriedades gramaticais que caracterizam a produção oral e a escrita, seus efeitos de sentido, modo de processamento e configuração gramatical. Tal compreensão concorre para a maior eficiência das atividades na sala de aula de Língua Portuguesa, distribuída em dois eixos básicos e cíclicos: a) o uso, a partir das práticas de escuta e leitura de textos e da produção de textos orais e escritos; b) a reflexão, com base na prática de análise linguística.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa (PCNEF). Brasília, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- CHAFE, W. Linguistic differences produced by differences between speaking and writing. In: OLSON, D. R.; TORRANE, N.; HYLDIARD, A. (ed). **Literacy and language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1985, p. 105-123.

FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L.; AQUINO, Z. Correção. In: JUBRAN, C. (org). **A construção do texto falado**. São Paulo: Contexto, 2015, p. 241-256.

FURTADO DA CUNHA, M. A.; COSTA, M. A.; CEZARIO, M. M. Pressupostos teóricos fundamentais. In: FURTADO DA CUNHA, M. A.; OLIVEIRA, M. R.; MARTELOTTA, M. E. (org). **Linguística funcional: teoria e prática**. São Paulo: Parábola, 2015, p. 21-48.

FURTADO DA CUNHA, M. A.; OLIVEIRA, M. R.; MARTELOTTA, M. E. (org). **Linguística funcional: teoria e prática**. São Paulo: Parábola, 2015.

HILGERT, J. G. Parafraseamento. In: JUBRAN, C. (org). **A construção do texto falado**. São Paulo: Contexto, 2015, p. 257-278.

JUBRAN, C. (org). **A construção do texto falado**. São Paulo: Contexto, 2015.

KOCH, I. V. Especificidade do texto falado. In: JUBRAN, C. (org). **A construção do texto falado**. São Paulo: Contexto, 2015, p. 39-46.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, L. A. Hesitação. In: JUBRAN, C. (org). **A construção do texto falado**. São Paulo: Contexto, 2015a, p. 49-68.

MARCUSCHI, L. A. Correção. In: JUBRAN, C. (org). **A construção do texto falado**. São Paulo: Contexto, 2015b, p. 241-256.

NITERÓI. Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia; Fundação Municipal de Educação. **Minuta do Referencial Curricular Municipal**. Niterói, 2020.

OLIVEIRA, M. R.; CEZARIO, M. M. PCN à luz do Funcionalismo linguístico. **Linguagem & Ensino**, v.10, n.1, p.87-108, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15651/9838>. Acesso em: 4 jan. 2022.

OLIVEIRA, M. R.; WILSON, V. Linguística funcional aplicada ao ensino do português. In: FURTADO DA CUNHA, M. A.; OLIVEIRA, M. R.; MARTELOTTA, M. E. (org). **Linguística funcional: teoria e prática**. São Paulo: Parábola, 2015. p. 79-110.

RISSO, M. S.; SILVRA, G. M. O.; URBANO, H. Traços definidores dos marcadores discursivos. In: JUBRAN, C. (org). **A construção do texto falado**. São Paulo: Contexto, 2015, p. 371-482.

TEIXEIRA, A. C. M. **A construção verbal marcadora discursiva VLoc_{MD}: uma análise funcional centrada no uso**. 2015. 297 f. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagem) Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015.

SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Patricia Ferreira Neves Ribeiro¹
(UFF)

Considerações iniciais

O jornal, a revista, o rádio, a televisão e agora as plataformas digitais, como o Facebook, o Twitter e o Instagram, são, inegavelmente, em nossa contemporaneidade, “correias de transmissão da história moderna” (AZEREDO, 2008, p. 534). Essas teias de propagação de uma realidade histórica “imagética”, constituída por símbolos, nos impulsionam, cotidianamente, a selecionar, organizar, interpretar e compreender informações difusas em busca da (re)conquista de nosso equilíbrio.

Imersos neste contexto, estudantes do século XXI, conectados ao mundo – mais do que nunca – pela internet, vinculam-se à humanidade compartilhando saberes de retoques “planetários” (MORIN, 2001), que lhes permitem tentar não só desvelar aquilo que é próprio de suas identidades, como também alcançar algum equilíbrio na tomada de consciência de uma comunidade de destino comum. Nessa direção, de forma muito natural e desejada, os alunos vêm se integrando, cada vez mais, ao mundo global, com apoio na leitura e na escrita de textos

¹ Professora Adjunta II, Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense – e-mail: patricianeves@id.uff.br.

bastante diversificados em gêneros e sob múltiplas semioses, sobretudo em ambiente digital.

Assim, partindo do pressuposto de que o alunado estaria, na atualidade, predisposto para a lida com textos em geral, considerando sua prática comunicativa cotidiana no ciberespaço, este artigo propõe um *como ensinar*, no âmbito das salas de aula de Língua Portuguesa, que dialogue com essa predisposição. Para tanto, será apresentada, neste capítulo, uma prática pedagógica propositiva e sensível à (trans)formação do aprendiz, calcada, *em sentido amplo*, em um **contexto** de ação voltado, naturalmente, para o sucesso da **aprendizagem** (não para o fracasso) e em um **instrumental** ancorado na tarefa política da **resistência** (não da vitimização) no amplo campo da experiência social.

Relativamente ao denominado “contexto de aprendizagem” (LOBATO, 1995 apud KLEIMAN, 2006), assume-se, nesta proposta pedagógica, que o aluno é sempre revestido do papel daquele aprendiz bem-sucedido. Não só se parte de uma expectativa positiva sobre a sua atuação em sala de aula, desde que feita uma seleção de materiais que considere o leitor em formação, como também – com apoio em um trabalho de mediação – oportuniza-se, em direção ao alunado, a efetiva possibilidade de construção de “respostas” plausíveis frente a questões que lhe são apresentadas no espaço escolar.

Em relação ao designado instrumental para resistência, filiando-se a uma “sociologia das emergências” (SANTOS, 2019), busca-se pensar a formação do professor, com vistas a dar-lhe consciência sobre o necessário papel de encaminhar o alunado a resistir (com apoio nos textos trabalhados/selecionados em/para a sala de aula) a um possível imaginário coletivo discriminatório das minorias (patriarcalista, colonialista e capitalista) em prol de novas avaliações ressignificadoras de subjetividades individuais e coletivas.

Face ao exposto, orienta o trabalho escolar que começa a ser aqui proposto uma *concepção interacional de linguagem*. Como salienta Kleiman (2006, p. 25), essa perspectiva de linguagem como *interação* entre sujeitos em sociedade (sociointeracionista) “implica uma crença na

capacidade dos sujeitos sociais de criar ou construir contextos (construcionista), de forma sempre renovada, inovadora”. Trata-se, pois, de uma visão de ensino de língua circunscrita àquele “contexto bem-sucedido de aprendizagem”, que define o aluno-ouvinte sempre como um falante – jamais visto como alguém incapaz de lidar com a linguagem e, sobretudo, com a palavra escrita – a ocupar uma ativa posição responsiva em consonância com o inegável pressuposto bakhtiniano de que “toda compreensão é prenhe de respostas” (BAKHTIN, 2003, p. 271).

Essa visão *interacionista* da linguagem aponta também para a crença na promoção de novas aprendizagens, fundamentadas em muita escuta e troca, que concedam espaço aos grupos historicamente silenciados e invisibilizados. Trata-se de uma visão de ensino de língua filiada, pois, a uma “sociologia das emergências”, que se coaduna com as próprias diretrizes apregoadas pelos documentos oficiais norteadores do ensino na Educação Básica. Tais documentos apontam que à escola cabe promover a valorização e a utilização dos “conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital” para conduzir o alunado a “entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade **justa, democrática e inclusiva**” (BRASIL, 2018, p. 9, grifo nosso).

Toda essa proposta pedagógica de caráter interacional, delineada até aqui de *modo mais abrangente*, será também exposta, neste capítulo, com base em premissas orientadoras, *em sentido restrito*, do ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica.

Embora os alunos, em geral, tenham uma predisposição natural para a comunicação, não se pode considerar apenas essa predisposição como o que determinaria sua atuação eficiente no multifacetado universo social. Assim, há que se (trans)formar os estudantes via uma promoção direcionada ao acesso às mais diferentes práticas comunicativas. Para tanto, cabe à escola conferir aos usos da linguagem, ou aos textos mediados pelos mais diferentes *gêneros discursivos*, papel central no ensino de Língua Portuguesa, com apoio em uma prática pedagógica sistematizada e alinhada a uma determinada progressão curricular e a objetivos definidos.

Caracterizados os gêneros de acordo com estrutura composicional (tipologia textual), proposta temática (conteúdo) e escolhas estilísticas (aspectos gramaticais e lexicais), em consonância com dados contextuais (como intencionalidade, relação contratual entre interlocutores, suporte de circulação), o estudo da língua materna, apoiado na focalização dos gêneros e de suas circunstâncias de uso, deve propor uma matriz de trabalho multifacetada. Trata-se da proposição de ações que conjuguem **leitura** (interpretação e compreensão), **produção textual** e **práticas de análise linguística/semiótica** (reflexão integrada acerca das dimensões gramatical, textual, discursiva e normativa em considerações a múltiplas semioses), assumindo essa última como um verdadeiro instrumento para que se possa desenvolver nos estudantes a “competência discursiva para falar, escutar, ler e escrever nas diversas situações de interação” (BRASIL, 1998, p. 34).

Nessa direção, deve-se buscar correlacionar conhecimentos sobre os gêneros às práticas sociais propriamente ditas, o que é ilustrado de maneira interessante por Kleiman (2006, p. 33), ao sublinhar a “diferença existente entre, de um lado, saber conhecer mapas (conhecimento de gênero) e, de outro, consultar o mapa para ir, de fato, a um lugar (prática social)”. Da sobreposição desses dois enfoques resultará uma matriz sócio-histórica que guie efetivamente as ações do alunado em diferentes contextos comunicativos.

Especificamente em relação à **leitura**, no âmbito da proposta aqui delineada, busca-se conduzir os educandos a desenvolverem habilidades inferenciais, assumindo as inferências, conforme Charaudeau (2018, p. 14), como

mecanismo cognitivo pelo qual o receptor de uma mensagem interpreta, a partir de um ato de linguagem dado, um sentido que ele tira dos elementos que foram enunciados, seja combinando-os entre si, seja apelando para dados da vizinhança linguística e para saberes sobre os interlocutores.

Assim, relativamente às atividades de interpretação e de compreensão, o sentido é alcançado com base na integração entre texto e contexto,

com apoio no acionamento de conhecimentos de língua, de gênero e do contrato situacional que o sobredetermina, sendo esses conhecimentos vinculados a: (i) recursos gramaticais e lexicais e suas formas de estruturação; (ii) circunstâncias de enunciação relativas aos papéis dos interlocutores e a suas atuações languageiras; (iii) saberes de crença e de conhecimento.

Por sua vez, considerando a **produção textual**, busca-se, dentro da perspectiva de trabalho aqui defendida, levar o alunado a desenvolver suas habilidades de construção de textos orais e escritos em variados gêneros e sob múltiplas semioses com base na criação de situações contratuais reais de comunicação, dentro do próprio contexto escolar, que oportunizem usos desejados da palavra escrita e/ou oral. Disso resulta um estímulo ao desenvolvimento de competências relativas aos mencionados usos que, atravessados por um sentido real de autoria, promovam a integração dos adolescentes à fase adulta e a construção de saberes imprescindíveis a essa nova etapa de vida.

Ainda em face das atividades de **produção textual**, pode-se dar oportunidade ao aluno de refletir sobre acertos e lacunas vislumbrados nos próprios textos elaborados, levando-os à reescritura de trechos e à sistematização de conhecimentos relacionados a aspectos: (i) notacionais (como os relativos à ortografia); (ii) gramaticais (quanto, por exemplo, à morfossintaxe normativa); (iii) textuais (exemplificados pelo emprego de recursos coesivos); e (iv) discursivos (como inadequações lexicais).

Por fim, relativamente à **prática de análise linguística/semiótica**, no escopo da proposta em tela, busca-se pautar o ensino de língua em uma perspectiva contextualizada e produtiva de gramática, importando, principalmente, os efeitos de sentido decorrentes das construções gramaticais; construções essas selecionadas em nome de uma intencionalidade comunicativa no âmbito de determinado gênero. Dentro dessa prática, ganha destaque a reflexão tanto sobre as chamadas – conforme Franchi (2006) – atividades linguísticas (de exercício pleno, circunstanciado e intencionado, de leitura/escuta e produção oral e escrita), quanto sobre as atividades epilinguísticas (de exercício de construção de objetos

linguísticos mais complexos, de comparação, transformação, recriação, calcado na formulação de hipóteses de trabalho relacionadas à estrutura da própria língua) e as atividades metalinguísticas (de exercício de descrição, categorização e sistematização dos conteúdos com apoio em nomenclaturas).

Dessa feita, em atenção à **prática de análise linguística/semiótica**, é possível conduzir o ensino de língua em direção a pelo menos duas diferentes dimensões, que podem figurar mais ou menos integradas, sendo: (i) ora mais normativa e sistêmica (no trabalho voltado, por exemplo, a convenções de norma ortográfica menos dependentes do gênero em voga e dos efeitos de sentido decorrentes); (ii) ora mais discursiva (diante de trabalho vinculado, por exemplo, ao emprego de certa construção sintática dependente do gênero em que se insere e determinante sobre o efeito de sentido produzido).

Sendo o objetivo da proposta escolar aqui apontada – quanto ao ensino de Língua Portuguesa – o entrelaçamento dos três eixos, a prática de análise linguística/semiótica deve ser integrada às atividades de leitura e de produção de texto. Dessa integração, almeja-se proporcionar aos alunos uma tomada de consciência sistemática e reflexiva sobre os aspectos textuais e discursivos e sobre os recursos e estratégias gramaticais e lexicais que ancoram os usos linguísticos efetivos quando da leitura/escuta e produção de textos.

Em vista desse entrelaçamento entre os eixos de análise linguística/semiótica, leitura e produção, calcado em uma visão discursivo-enunciativa de língua com apoio nos usos efetivos, podemos responder a um trabalho contextualizado com a língua em sala de aula, respaldando-o em um encaminhamento metodológico específico. Trata-se de um instrumental teórico-metodológico que acaba por propor a substituição **de** uma seleção e organização progressiva de conteúdos, apoiada numa perspectiva tradicionalmente estrutural (da fonologia e morfologia à sintaxe e semântica da frase) e, muitas vezes, evocadora de uma sensação de circularidade vazia (na cobrança repetitiva ano a ano, por exemplo, de classificação gramatical e sintática), **por** uma progressão de assuntos vin-

culada a critérios discursivos, atinentes aos efeitos de sentido decorrentes do emprego de mecanismos gramaticais e lexicais e suas combinações, tomados como verdadeiras estratégias linguístico-discursivas. Sob uma ordenação mais difusa dos conteúdos, tal proposta sugere uma orientação de trabalho direcionada pelo *circuito dos gêneros*.

A seguir, nos debruçaremos sobre essa proposta teórico-metodológica, capaz de permitir uma aprendizagem bem-sucedida da Língua Portuguesa por parte dos educandos. Vale ressaltar que o modelo de ensino que será apresentado é apenas uma sugestão de percurso didático, dentre muitas outras possíveis de serem implementadas nas salas de aula da Educação Básica.

Sequência didática para o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica: procedimento teórico

Dentre os inúmeros modelos didáticos disponíveis para o trabalho com a língua em uso, elegemos, neste momento, o proposto pelos pesquisadores da Universidade de Genebra Joaquim Dolz, Michèle Noverraz e Bernard Schneuwly (2004). Baseando-se em uma proposta de que é possível e desejável ensinar a lidar com textos filiados a gêneros discursivos diversos, da oralidade e da escrita, de maneira ordenada, em situações reais de comunicação, esses teóricos desenvolveram uma metodologia de ensino de língua (leitura, produção e análise linguística/semiótica) com base no procedimento da *sequência didática*.

Considerando tanto a oralidade quanto a escrita e suas especificidades com o objetivo de ensino de um dado gênero, em respeito à satisfação de algumas exigências linguístico-discursivas e seus desdobramentos, os procedimentos de uma sequência didática são bastante organizados. Dentre eles, destacam-se: (i) ser gradual e modular, para oferecer uma variedade de atividades e exercícios que englobem o conjunto da escolaridade compulsória; (ii) fixar-se nas dimensões textuais e discursivas da expressão, para trabalho com língua em uso; (iii) integrar ao ensino textos de referência, para que os alunos encontrem uma inspiração para

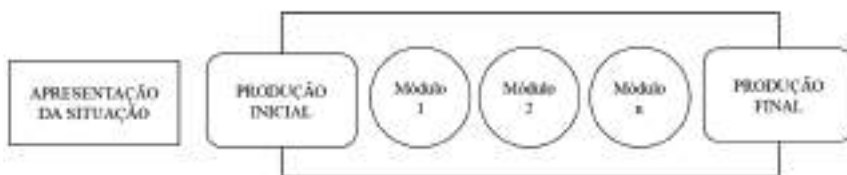
suas produções; (iv) privilegiar a consecução de projetos de turma, para a oferta de situações de comunicação diversas.

Respondendo, afirmativamente, às exigências propostas, o professor oportuniza ao aluno a apropriação de noções, técnicas e instrumentos essenciais para o desenvolvimento de sua capacidade de expressão oral e escrita em contextos diferentes de comunicação, sobretudo aqueles novos para ele ou de domínio mais difícil. Esse desenvolvimento ocorre em função de um determinado gênero, assumido como uma unidade concreta em que o ensino de língua deve se centrar. Nesse sentido, algumas dimensões são consideradas essenciais no trato com o gênero, a saber: o conteúdo temático típico do gênero trabalhado; sua estrutura composicional específica; e as configurações particulares de unidades linguísticas, relacionadas à posição do enunciador e aos modos de organização do discurso.

Marcuschi (2008, p. 213) lembra que, assim, sob o ponto de vista escolar, “os gêneros se tornam um ponto de referência concreto para os alunos, operando como ‘entidades intermediárias que permitem estabilizar os elementos formais e rituais das práticas’”. O aprendizado da leitura e da escrita com base na exposição a um gênero, feita por meio de uma *sequência didática* (SD), possibilita ao aluno apreendê-lo em grandes linhas e no detalhe de sua configuração. Isso porque a *sequência didática* permite, ao aprendiz, realizar tarefas diversificadas e percorrer etapas para a produção de determinado gênero.

Na concepção proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a *sequência didática* delinea-se segundo a seguinte “estrutura de base”:

Figura 1 – Esquema da sequência didática.



Fonte: Adaptado de Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p. 98.

O esquema acima estabelece uma proposição de trabalho baseada em quatro fases, não imunes, entretanto, a adaptações. Na sequência, teceremos explicações mais detalhadas de cada uma delas com apoio em uma convergência teórica que nos parece interessante: a proposição dos pesquisadores de Genebra e aquela advinda de uma das correntes da Análise do Discurso, a Semiolinguística, criada pelo professor Patrick Charaudeau.

Por ora, eis as delimitações da SD:

1) Apresentação da situação: à seleção do gênero a ser produzido no escopo do projeto de trabalho elaborado em conjunto com a turma, segue-se a exposição de considerações sobre o referido gênero (aspectos contratuais relacionados à finalidade do texto e às identidades dos interlocutores), sobre as circunstâncias de construção do texto (aspectos de modalidade e de suporte) e sobre os conteúdos e áreas de conhecimento a serem trabalhados. Trata-se de etapa em que o aluno é exposto, por meio de um trabalho de mediação, ao gênero que produzirá.

2) Produção inicial: produção (coletiva ou individual) da primeira versão do texto sob o gênero trabalhado na etapa anterior, após um primeiro contato com ele. Essa produção inicial será objeto de avaliação e revisão no sentido de ser um instrumento de regulação de toda a sequência didática. Nessa direção, trata-se de etapa diagnóstica para delimitação (sendo esse espaço primeiro de aprendizagem) dos recursos de linguagem já adquiridos ou não pelos estudantes, frente ao gênero em foco, e posterior refinamento das próprias diretrizes didáticas seguintes, com vistas ao desenvolvimento efetivo das capacidades linguístico-discursivas da turma.

3) Módulos: distribuídos por diferentes fases (em quantidade e em tempo dependentes das singularidades de cada projeto), os módulos contemplam tarefas – sistemáticas, ascendentes em termos de complexidade e diversificadas – que dialoguem com a possibilidade de superação das lacunas encontradas na produção inicial, relacionadas às condições impostas pelo contrato comunicativo e gênero do texto produzido. Há que se ressaltar

que, sob essa direção, as atividades modulares devem contemplar aspectos relacionados à estrutura composicional, ao estilo e ao conteúdo temático do gênero e considerar a proposta pedagógica de um ensino fundado sobre o tripé da leitura, produção e análise linguística/semiótica. Sugere-se que, no primeiro módulo, reserve-se espaço para um *diálogo* sobre o texto produzido e os problemas relativos a aspectos tanto situacionais quanto linguísticos, evidenciados pela comparação entre textos (em partes ou completos) de mesmo gênero ou de gêneros distintos; no segundo, espaço para *aplicação* de tarefas simplificadas de produção de textos, com atenção a aspectos pontuais relacionados, por exemplo, à reorganização de conteúdo, inserção de parte faltante, elaboração de refutações etc.; no terceiro, lugar para *capitalização* de tudo o que foi aprendido sobre o gênero em torno do qual gira o trabalho, a fim de que o aluno possa falar sobre seus textos, comentá-los e criticá-los com base na aquisição de uma linguagem comum e de uma linguagem técnica, que o permitirá abordar com propriedade o gênero em tela. Como resultado da aplicação dos módulos, objetiva-se que o estudante desenvolva sua capacidade de linguagem em atenção aos recursos languageiros próprios ao gênero focalizado com a finalidade de elaborar um texto que reflita o sucesso desse processo sequenciado de aprendizagem.

4) Produção final: produção final do texto segundo orientações do gênero pretendido, após exaustivo trabalho de aprendizagem de elementos de forma e de conteúdo postos em uso em situação particular de comunicação. O professor atua fazendo uma avaliação, sobretudo somativa (calculada não em julgamentos subjetivos e comentários apenas alusivos, mas em critérios explícitos e vocabulário comum à turma), e o aluno age assumindo o protagonismo nesse processo de produção final. Dito de modo mais específico, o estudante, nesta etapa, conquista grande autonomia ao revisar e reescrever o(s) texto(s) produzido(s) a partir da avaliação do professor e, sobretudo, da sua própria verificação. Da provisoriedade da escrita à versão final da produção, o aluno assume o comando de conferir se seus objetivos comunicativos foram ou não atingidos

A seguir, detalharemos um pouco mais as mencionadas quatro fases envolvidas na sequência em questão. Essa explicitação se fará, como já mencionado, pela recorrência às ideias de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e às fundamentações teóricas advindas da Semiolinguística de Charaudeau (2004, 2006, 2008). Isso se justifica pelo fato de essa proposta pedagógica debruçar-se sobre a convergência do aporte teórico-metodológico evocado, considerando a hipótese de que orientações dessa natureza contribuem para o aprimoramento da competência em leitura e em escrita do alunado.

Retomando as etapas de **apresentação da situação e produção inicial**, na formulação da tarefa a ser desenvolvida pelo aluno em direção ao ensino de língua, duas dimensões precisam ser focalizadas. Essas duas dimensões têm de ser abordadas no escopo do contrato comunicativo orientador do texto a ser produzido no gênero selecionado. Isso porque, conforme Charaudeau (2004, p. 132), “o conjunto de coerções trazido pelo contrato é que define um gênero de discurso”. A primeira dimensão relaciona-se aos chamados dados externos condicionantes da produção; a segunda, aos designados dados internos ou discursivos propriamente ditos.

Segundo Charaudeau (2004, p. 28), “a aprendizagem da linguagem só pode ser feita pela apropriação progressiva das formas de uso, formas repetitivas que se tornam rotineiras e se fixam em ‘maneiras de dizer’”. E como essas “maneiras de dizer” (dados internos) dependem da situação comunicativa (dados externos), examinar tais comportamentos linguístico-discursivos, como primeira dimensão, parece central ao ensino de língua e ponto de partida de uma *sequência didática*.

No que concerne à primeira dimensão (dados externos), na produção de um ato de linguagem, o sujeito mostra-se implicado, primeiramente, na mobilização de uma memória denominada por Charaudeau (2004) de “*comunicacional*”, correspondente a uma competência situacional. De posse dessa memória situacional que ativa um “*savoir-faire*” específico, produtores de texto lidam com procedimentos correspondentes a projetos de dizer e a propósitos de influência, levando em conta quatro aspectos

que devem ser sistematizados, didaticamente, no seio da situação inicial de uma *sequência didática*. São eles: identidade, finalidade, tematização e circunstâncias. Esses aspectos dão origem a um contrato de comunicação subjacente ao texto que será produzido em determinado gênero. Logo, têm de ser refinados nesta primeira etapa da *sequência didática*.

Assumindo que todo ato de linguagem depende dos sujeitos que estão em interação, atentar-se para a *identidade* dos parceiros no curso da interação é fundamental à atividade da produção de texto. Essa atenção tem a ver com um mapeamento de traços identitários relativos, em geral, ao status social, econômico e cultural dos sujeitos e seus estados cognitivos e afetivos. Metodologicamente, a definição da identidade se dá a partir de respostas a perguntas como: “Quem troca com quem?”; “Quem fala a quem?”; “Quem se dirige a quem?”.

Considerando que todo ato de linguagem é imbuído de uma intencionalidade, atentar-se para a sua *finalidade* é também imprescindível aos estudos de textos. Essa atenção tem a ver com a captura do objetivo em jogo na interação. Em termos metodológicos, a definição da finalidade se dá a partir de respostas a perguntas como: “Estamos aqui para dizer o quê?”.

Constatando que todo ato de linguagem é atravessado por um domínio de saber, atentar-se para a *tematização* faz-se também muito importante à atividade de produção textual. Essa atenção, por sua vez, tem relação com o “universo de discurso tematizado” na troca comunicativa. Metodologicamente, a definição do propósito se dá a partir de respostas a perguntas como: “Do que se trata?”.

Por fim, assumindo que todo ato de linguagem se insere num quadro de *circunstâncias*, atentar-se para o “quadro topológico” da troca é essencial à tarefa de construção textual. Essa atenção relaciona-se ao dispositivo material em que a comunicação se desenvolve. Em termos metodológicos, a definição das circunstâncias encontra resposta nas seguintes questões: “Em que ambiente se inscreve o ato de comunicação?”; “Que lugares físicos são ocupados pelos parceiros?”; “Que canal de transmissão é utilizado?”.

Como já dissemos, retomando Charaudeau (2004), o contrato comunicativo resulta das características acima enunciadas, relativas à situação de troca. Além disso, é também resultado de características discursivas decorrentes, denominadas dados internos. O momento da situação inicial tem de se abrir também a uma reflexão acerca dessa segunda dimensão, instigando o aprendiz a responder à seguinte questão: “Como dizer?”.

Neste momento, o trabalho de mediação procura coordenar os dados externos, antes percebidos, depreendidos e reconhecidos, aos dados internos a serem mobilizados na atividade de produção textual. Nesta segunda dimensão da situação inicial, faz-se mister elucidar como devem ser os comportamentos linguageiros dos parceiros da troca, relativamente às suas maneiras de falar, aos papéis linguageiros assumidos e às formas verbais ou visuais, ou verbo-visuais, a serem empregadas. Em termos metodológicos, três espaços devem ser tratados neste momento: o da locução; o da relação; e o da tematização (CHARAUDEAU, 2006, p. 71).

Em relação ao espaço da locução, é necessário dar ao aluno a clara noção de que ele deve se engajar em certo modo enunciativo (alocutivo, delocutivo ou elocutivo²), tomando a palavra no sentido de angariar seu direito de poder comunicar. Já no que diz respeito ao espaço da relação, é primordial dar ao aluno condições de perceber que tipo de relação ele estabelece com seu interlocutor à medida que constrói para ele e para si uma identidade discursiva. Assim, é o momento de seleção do modo de organização do discurso (descritivo, narrativo, argumentativo) a ser empregado para o campo temático delineado, em função, é claro, da finalidade contratual.

Aliás, é justamente esse espaço da tematização que determina, finalmente, um tratamento mais organizado do tema e dos subtemas a serem considerados. Trata-se de um espaço essencial para que o aluno tenha a oportunidade de pesquisar sobre o tema a ser desenvolvido em sua produção textual e, em consequência, possa se manifestar em relação

2 Segundo Charaudeau (2008, p. 82), estas três funções do modo enunciativo (categoria do discurso que aponta para a maneira de agir do sujeito na encenação discursiva) correspondem respectivamente à: (i) relação de influência entre locutor e interlocutor; (ii) revelação do ponto de vista do locutor; (iii) retomada da fala de um terceiro.

a ele, seja para aceitá-lo, deslocá-lo ou até mesmo rejeitá-lo, no âmbito do contrato comunicativo em jogo. É também um espaço oportuno para que o aluno escolha seu modo de intervenção sobre o tema: diretivo, de retomada, de continuidade etc. (CHARAUDEAU, 2006, p. 71).

Nesse exato momento, o sujeito mostra-se implicado na mobilização de outra *memória* denominada por Charaudeau (2004) de “*memória dos discursos*”, correspondente a uma competência discursiva. De posse dessa memória discursiva, o produtor de texto é estimulado a acionar um conjunto de saberes, que tem relação, é claro, com as predeterminações do gênero produzido e com as suas intervenções mais singulares. Essa memória é integrada por certos saberes comuns que circulam socialmente enquanto representações sociodiscursivas: opiniões políticas, julgamentos morais, ideologias etc. Eles se dividem em saberes de conhecimento e saberes de crença, cabendo, aos primeiros, percepções e definições mais ou menos objetivas de mundo e, aos segundos, sistemas de valores mais ou menos normatizados.

Metodologicamente, exemplares do gênero trabalhado devem ser apresentados com vistas a que os alunos possam discutir sua organização, bem como outros textos sobre o conteúdo a ser tratado, objetivando aprofundamento de ideias e reflexão crítica sobre os saberes como sistemas de interpretação do mundo.

Ainda que o sujeito esteja sobredeterminado pelo contrato comunicativo que caracteriza a situação de troca em que ele está inserido, sabe-se que apenas parcialmente ele está determinado, uma vez que dispõe de um espaço de manobra para realizar seu projeto de dizer pessoal. Citando Charaudeau (2006, p. 71), é possível reafirmar que o

contrato de comunicação e projeto de fala se complementam, trazendo, um, seu quadro de restrições situacionais e discursivas, outro, desdobrando-se num espaço de estratégias, o que faz com que todo ato de linguagem seja um ato de liberdade, sem deixar de ser uma liberdade vigiada.

Sob esse enquadre, nascem, portanto, no seio da sequência didática, produções iniciais bastante diversas, a serem avaliadas formativamente no que diz respeito aos aspectos inerentes às restrições e às estratégias empregadas.

Na continuidade da proposição de um ensino de língua mediado, calcado na integração de pressupostos teóricos da Semiologia aos procedimentos de ensino tal como sugeridos no escopo de uma sequência didática, retomamos os **módulos/oficinas de trabalho** para a oferta de algum aprofundamento.

No **primeiro módulo**, dá-se aos alunos a oportunidade de superação dos problemas observados na primeira produção textual tanto pelo acionamento da memória comunicacional e dos dados externos suscitados (finalidade, identidade, tematização e circunstâncias), quanto pelo despertar da memória discursiva e dos dados relativos aos conteúdos abordados (saberes de conhecimento e de crença). Na esteira de Marcuschi (2008, p. 215), perguntas como: “Como foi a representação da situação inicial?”; “Como foi o planejamento dos textos?”; “Como foi a elaboração dos conteúdos?” podem, metodologicamente, ajudar na abordagem dos primeiros e mais simples problemas encontrados na dimensão macroestrutural.

No escopo da *sequência didática* delineada estabelece-se, entre o **primeiro módulo** e a **produção inicial**, atenção especial à realização do texto propriamente dito. A observância aos mecanismos linguístico-discursivos empregados para operar diferentes efeitos de sentido nasce da questão também sugerida por Marcuschi (2008, p. 216): “Como foi a realização do texto?”. Essa pergunta é estimulada a ser respondida a partir da colocação em cena de outra *memória*, a *da forma dos signos*, que diz respeito às referências dos sujeitos de uma mesma comunidade semiológica sobre as escolhas discursivas e formais postas em uso nos textos. Examinar, em termos microestruturais, as expressões selecionadas e suas funções no texto é um meio de superação de muitos problemas ligados, por exemplo, à ausência de concatenação e coerência nos textos produzidos por alunos da Educação Básica.

Na continuidade, ao **segundo módulo**, cabe a proposição de atividades de observação, exame e reescritura dos textos produzidos. Essas atividades se dão à luz do que se problematiza no primeiro módulo em relação ao acionamento da tripla memória abordada por Charaudeau (2004).

Assim, pode-se convidar o aluno à reescritura de trechos problemáticos; à transformação de um modo de organização do discurso em outro; à inserção de conteúdos com real sentido de autoria, ora da ordem do conhecimento, ora da crença, em oposição ao que fornece o senso comum; à inserção ou substituição de determinadas expressões em cadeias coesivas etc. Trata-se de um momento em que as ações para o incremento da produção textual não se dão de forma impressionista; são, antes, apoiadas no contexto das produções textuais do próprio aluno. Isso fornece ao aprendiz clareza quanto ao trabalho que desenvolve e condições para avaliar por si mesmo sua produção corrente.

Após descobertas, discussões e exercícios acerca das regularidades do gênero trabalhado e das estratégias singulares que podem ser postas em uso pelos sujeitos nas atividades de produção textual, segue-se, no seio de dada *sequência didática* proposta, para uma nova etapa, que poderá ser a última.

Por fim, sendo o **último módulo**, ele se destinará à “capitalização das aquisições” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 85) feitas pelos alunos, ao longo dos módulos anteriores, sobre o gênero em produção, em dimensão macro e microestrutural. Pode-se estimular o aluno a criar o que se chama de lista de constatações³, que deixará evidente uma atitude reflexiva sobre sua própria produção textual.

Esta última fase da sequência, destinada à **produção final** do texto filiado ao gênero selecionado, volta-se tanto para o aluno, quanto para o mediador. O aluno utiliza todo o conhecimento apreendido, entre as memórias/referências que mobiliza – relacionadas à situação, aos sentidos e às formas –, para elaborar a sua produção textual, revisá-la e reescrevê-la. Nesta etapa, ele já deve ser capaz de avaliar os progressos atingidos. O

3 Correspondente a uma espécie de ferramenta que regula o que foi apreendido pelo aluno, trata-se de um tipo de glossário que elenca aspectos ligados à adequação do gênero, da textualidade e do emprego de recursos linguísticos.

mediador procede a uma avaliação também somativa, além da formativa⁴, que acaba por explicitar para o aluno os elementos trabalhados em aula e que servem como critérios de avaliação. Vale ressaltar o ponto importante destacado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 91) acerca da postura do mediador, que se desfaz de “julgamentos subjetivos e comentários frequentemente alusivos, que não são compreendidos pelos alunos, para passar a referir-se a normas explícitas e a utilizar vocabulário conhecido pelas duas partes”.

Tendo delineado as etapas operacionais de uma SD, em conformidade com o sugerido por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), em termos metodológicos e procedimentais, para o ensino de gêneros, em aliança também com pressupostos advindos de Charaudeau (2004, 2006), apresentaremos, na seção seguinte, mais alguma apreciação acerca do modelo de trabalho em foco. Tal apreciação será feita paralelamente à amostragem de uma *sequência didática* passível de ser aplicada no 7º ano do Ensino Fundamental, em conformidade com o que determina a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Sequência didática para o ensino do gênero notícia jornalística no Ensino Fundamental: proposta prática

Esta parte do capítulo destina-se à apresentação de uma *sequência didática* centrada no ensino do gênero notícia jornalística. Além da exposição da SD proposta a seguir, duas ponderações devem ser lidas atentamente, segundo o que se explicita na observação feita na primeira coluna do **Quadro 1** a seguir.

Tomando como ponto de partida tais ponderações, começaremos, a seguir, a expor a SD proposta neste capítulo. Esta exposição será organizada em consideração aos seguintes pontos: etapas (oficinas); objetivos; atividades; e materiais. Os quadros que se seguem acompanham a orga-

4 No caso dessas duas avaliações, a primeira (somativa) possui como intuito examinar em que nível os objetivos prévios foram alcançados pelo estudante e a segunda (formativa) tem como objetivo especificar o nível de alcance de determinada tarefa proposta no processo de ensino-aprendizagem, possibilitando, inclusive, a percepção sobre o que não foi, efetivamente, alcançado pelo estudante.

nização já proposta por Dolz, Schneuwly, Pietro e Zahna (2004) para o ensino do gênero exposição oral. Assim, com base no modelo proposto, passaremos a apresentar uma nova SD – de nossa autoria – agora centrada sobre o ensino do gênero notícia jornalística, passível de ser aplicada nos últimos anos do Ensino Fundamental, especialmente no 7º ano.

Para a montagem da SD em tela, elegemos o mencionado gênero em conformidade com as determinações da Base Nacional Comum Curricular (2018) e do Referencial Curricular proposto pela rede de Niterói para o Ensino Fundamental/Língua Portuguesa (2020). Lembramos que, aqui, estamos em diálogo direto com o que se estipula tanto para o ensino de língua em perspectiva tridimensional – leitura, produção textual e análise linguística (GERALDI, 1997) e semiótica – quanto para o que se recomenda para o estudo de gênero no âmbito da distribuição por série, considerando os tipos textuais do narrar, do relatar, do argumentar etc. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 106). Portanto, a seguir, alocamos o estudo do gênero focalizado no 7º ano do Ensino Fundamental – etapa tida como própria para o estudo do “relatar” – sem desconsiderar os graus de dificuldade crescentes em torno dele, sejam estes relacionados: (i) à interface proposta com outros gêneros, como o da capa-cartaz⁵; (ii) aos variados ambientes de circulação entrevistados, por exemplo, na substituição de bancas de jornal por telas de computador; (iii) aos assuntos de inegável importância para a dinâmica social da atualidade, relacionados a atitudes de resistência no quadro das diversidades.

Dito isso, passemos à apresentação da SD proposta, começando, naturalmente, pela etapa de Apresentação da Situação Inicial (**Quadro 1**). Na continuidade, serão apresentados os quadros relativos à Produção Inicial (**Quadro 2**), aos Módulos 1, 2 e 3 (**Quadros 3, 4 e 5**), até o correspondente à etapa da Produção Final (**Quadro 6**):

5 Para um estudo mais apurado do gênero em tela, recomenda-se a leitura da tese de Guimarães, defendida em 2020 na Universidade Federal Fluminense e intitulada *Estratégias de captação em capas-cartazes do Jornal Popular Meia Hora*.

Quadro 1 – SD: A notícia jornalística nos anos finais do Ensino Fundamental/Situação Inicial.

OFICINAS	OBJETIVOS	ATIVIDADES	MATERIAL
<p>APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO INICIAL Observação: lembrem Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 85, grifo nosso) que, dentro do possível, é durante esta etapa que a SD deve ser realizada “no âmbito de um <i>projeto</i> de classe”, uma vez que “este torna as atividades de aprendizagem significativas e pertinentes”. A esse respeito, vale ressaltar dois aspectos. Relativamente aos assuntos tratados, nesta SD, o professor deve encaminhar a turma a tratar de temáticas de resistência a imaginários de opressão. Além disso, em relação aos textos produzidos, os alunos tomam ciência, nesta etapa, de que as produções ganharão efetiva circulação social, não sendo, pois, apenas alvo de avaliação por parte do professor.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compartilhar ideias sobre o <i>projeto</i> da turma, compreendendo o gênero principal, a <i>notícia jornalística</i> (impressa e <i>on-line</i>), e o aprofundando, ao colocá-lo em interface com outro: a <i>capa-cartaz</i> (impressa e <i>on-line</i>). • Familiarizar-se com uma <i>notícia jornalística</i> e apreciá-la globalmente para reconhecimento das características do gênero (composição, conteúdo e estilo), inclusive em comparação às da <i>capa-cartaz</i>. • Flagrar as diferentes linhas editoriais presentes em gêneros do domínio jornalístico, consideradas, inclusive, com base em um roteiro narrativo construído entre notícias e capas-cartazes correspondentes sobre um mesmo assunto mais geral, mas publicadas em momentos diferentes dentro do mesmo jornal e em jornais diferentes.⁶ 	<ul style="list-style-type: none"> • Elucidar junto à turma, com base em hipóteses, a representação da situação de comunicação em jogo, atrelada ao domínio jornalístico, e das atividades de linguagem a serem mobilizadas em dimensão multifacetada (leitura, produção textual e análise linguística/semiótica). • Possibilitar o contato da turma com diversos jornais (impressos e/ou digitais) para acesso a diferentes suportes, linhas editoriais e leitura de notícias diversas. • Radiografar o gênero desencadeador, com apoio no mapeamento de dados externos e internos (conforme o descrito acima com base em Charaudeau [2006]) do contrato comunicativo da notícia jornalística, em atenção, inclusive, aos recursos verbo-visuais empregados. • Ressaltar que as notícias podem ser lidas em articulação com as capas dos jornais, o que deixa em maior evidência a linha editorial pretendida, pela comparação, inclusive, entre notícias sobre um mesmo assunto e publicadas em diferentes jornais. • Sensibilizar a turma para perceber que as diferentes propostas editoriais se coadunam com as escolhas lexicais e gramaticais expressas nas notícias. • Promover uma eleição para a escolha do suporte de divulgação da notícia que será produzida ao final da SD, como também da proposta editorial do jornal e do assunto (dentro do espectro de superação a imaginários de opressão), decidindo se deverá estar vinculado ao cotidiano escolar ou ao dia a dia da comunidade. 	<ul style="list-style-type: none"> • Jornais impressos e digitais; • Imagens destacadas com notícias jornalísticas de diferentes jornais sobre o mesmo assunto, em vinculação também com as capas-cartazes que as anunciam.

Fonte: elaborado pela autora.

6 Para um estudo mais apurado da roteirização midiática, recomenda-se a leitura do artigo de Feres, Ribeiro e Monnerat (2021) intitulado *Discursos em rede: entre fatos, fotos e ditos*.

Quadro 2 – SD: A notícia jornalística nos anos finais do Ensino Fundamental/Produção Inicial.

OFICINAS	OBJETIVOS	ATIVIDADES	MATERIAL
<p>PRODUÇÃO INICIAL</p> <p><u>Observação:</u> vale ressaltar que essa primeira produção textual servirá para uma delimitação do arcabouço de problemas que serão objeto de trabalho nos módulos subsequentes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Escolhido o suporte, a proposta editorial e o fato a ser noticiado, após uma reunião de pauta que elenque fatos de importância social presenciados pela turma, produzir – em dimensão verbo-visual (palavra e fotografia) – uma primeira notícia jornalística e criar uma capa-cartaz correspondente. • Diagnosticar, por intermédio de uma avaliação coletiva, os (des)acertos relativos à primeira produção textual. 	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar trabalho de pesquisa e de coleta de dados com apoio em fontes confiáveis, em busca de responder às questões: O quê? Quem? Quando? Onde? Como? Por quê? • Redigir, individual ou coletivamente, uma notícia jornalística e criar uma capa-cartaz correspondente, por apelo à palavra e à fotografia. • Apresentar para a turma a notícia e a capa produzidas. • Avaliar com a colaboração da turma cada notícia e capa produzidas, buscando sintetizar as aquisições e as lacunas oriundas dessa primeira produção textual. 	<ul style="list-style-type: none"> • Jornais diversos selecionados após decisão sobre o suporte escolhido. • Esquema de produção impresso com uma sequência que estabeleça espaço para a presença de um título, de um subtítulo (linha fina) e de uma fotografia, além de configuração que preveja parágrafo introdutório para as informações gerais (lide) e outros para a progressão detalhada do texto até a conclusão. Reproduzir esquema (dentro da necessária instabilidade do gênero) impresso também para a capa-cartaz. • Celular e/ou câmera fotográfica para captura das imagens. • Grade de avaliação da notícia jornalística, acoplada à capa-cartaz, para verificar se a produção se filia ao gênero em foco (o fato noticiado tem repercussão?) e se emprega mecanismos de construção apropriados; se está coerente, havendo a devida coesão entre as partes; se a fotografia está relacionada à contraparte verbal do texto; se prima pela adequação lexical, gramatical e ortográfica.

Fonte: elaborado pela autora.

Quadro 3 – SD: A notícia jornalística nos anos finais do Ensino Fundamental/Módulo 1.

OFICINAS	OBJETIVOS	ATIVIDADES	MATERIAL
<p>MÓDULO 1:</p> <p>COMPOSIÇÃO TEXTUAL: FATOS E RELATOS</p> <p><i>Observação:</i> como esta sequência poderá ser aplicada a diferentes turmas do 7º ano, as quais apresentarão, em suas singularidades, problemas variados em suas primeiras produções textuais, determinaremos os objetivos e atividades seguintes considerando os (des)acertos passíveis de ocorrerem em textos de alunos dos anos finais do EF.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer que a notícia jornalística se trata de uma sequência predominantemente da ordem do relatar (não sendo necessariamente uma narrativa prototípica), em interface, inclusive, com a estrutura das capas-cartazes. • Examinar a forma de composição mais comum em notícias jornalísticas (veiculadas também em meios multimodais): do título – que destaca o fato central –, passando pela linha fina e lide – que ampliam de modo mais geral as principais circunstâncias do fato principal –, até o desenvolvimento – que detalha, inclusive com citações, o tema principal – e a conclusão – que explicita as eventuais importantes decorrências do fato para a comunidade. • Identificar, refletir e empregar, no quadro da intertextualidade, os diferentes modos de introdução da fala reportada⁷ – entendida como recurso de credibilidade – que figuram, normalmente, no corpo (desenvolvimento) da notícia e em capas-cartazes correspondentes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ler notícias jornalísticas variadas (impressas e <i>on-line</i>) para trabalhar a sequência textual que a estrutura, da mais (narrativa) à menos prototípica (descritivo-expositiva), em confronto com o que se visualiza nas capas-cartazes. • Embaralhar as diferentes partes de dada notícia jornalística, a fim de que os alunos reescrevam os trechos considerando a composição mais comum do gênero focalizado em seus diferentes meios de circulação. Nessa direção, levar o aluno a refletir sobre quais informações são exclusivas de um ou outro meio. • Propor aos alunos não só localizar, em determinadas notícias, o emprego do recurso do discurso citado, como também comparar as falas reportadas (tanto em discurso direto, quanto em discurso indireto) com as falas originais dos entrevistados e refletir sobre o efeito de sentido decorrente das retextualizações. Considerar, para tanto, notícias sobre o mesmo assunto, veiculadas em jornais de diferentes linhas editoriais e, também, as capas-cartazes correspondentes às notícias examinadas. • Dar início à elaboração de uma grade de correção avaliativa sustentada pelas observações advindas das discussões feitas a propósito da composição do gênero notícia jornalística, sobretudo relacionada à macroestrutura textual e ao uso do discurso citado, em dimensão micro-estrutural. 	<ul style="list-style-type: none"> • Notícias jornalísticas variadas, extraídas tanto de um mesmo jornal e integrantes de uma roteirização narrativa, quanto de jornais diferentes, que tematizem sobre um mesmo assunto (recortes ou na tela). • Notícias jornalísticas ampliadas em direção às capas-cartazes correspondentes (recortes ou na tela). • Recortes com as diferentes partes de uma só notícia e folha para montagem da sequência esperada. • Gravações e/ou outros textos em que se possa flagrar a presença dos ditos originais. • Grade de avaliação da notícia jornalística aco-plada à capa-cartaz.

Fonte: elaborado pela autora.

7 Para um estudo mais apurado da fala reportada em domínio jornalístico, recomenda-se a leitura do artigo de Ribeiro (2018) intitulado *Vozes espelhadas na mídia impressa: reflexões em torno do dito relatado*.

Quadro 4 – SD: A notícia jornalística nos anos finais do Ensino Fundamental/Módulo 2.

OFICINAS	OBJETIVOS	ATIVIDADES	MATERIAL
<p>MÓDULO 2:</p> <p>PROGRESSÃO TEXTUAL: REFERENCIAÇÃO</p> <p><u>Observação:</u> como esta sequência poderá ser aplicada a diferentes turmas do 7º ano, as quais apresentarão, em suas singularidades, problemas variados em suas primeiras produções textuais, determinaremos os objetivos e atividades seguintes considerando os (des)acertos passíveis de ocorrerem em textos de alunos dos anos finais do EF.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer os mecanismos de coesão referencial: substituições lexicais (de substantivos por sinônimos/hiperônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos), para evitar repetições (se impróprias) de palavras, quando esse recurso da repetição contribui menos com a perspectiva do enunciador no âmbito da precisão almejada pela notícia jornalística, ou para admiti-las (se adequadas), quando ativadoras de jogos de sentido oportunos. • Compreender que o uso acertado de pronomes e de substituições lexicais garante a manutenção da progressão textual de forma adequada na vinculação com a clareza e precisão do texto e com a avaliação/construção dos próprios referentes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar notícias em que se empreguem os recursos coesivos das substituições lexicais ou pronominais com o objetivo de se evitar a repetição inapropriada de vocábulos na garantia de maior fluidez e precisão dos textos⁸. • Propor a reescrita de trechos de textos, visando à adequada progressão textual, em que há uso inapropriadamente exaustivo de determinado termo. • Inferir, em textos do domínio jornalístico, os efeitos de sentido advindos do emprego variado ou não (sendo a repetição, nesse caso, apropriada) dos recursos coesivos referenciais com vistas a se constatar que, na cadeia referencial do texto, o referente vai sendo constituído e avaliado pelo acionamento de tais recursos. • Dar continuidade à elaboração de uma grade de correção avaliativa com apoio nas percepções oriundas das discussões realizadas acerca do emprego dos recursos de coesão referencial. 	<ul style="list-style-type: none"> • Notícias jornalísticas variadas, extraídas tanto de um mesmo jornal e integrantes de uma roteirização narrativa, quanto de jornais diferentes, que tematizem sobre um mesmo assunto (recortes ou na tela). • Notícias jornalísticas ampliadas em direção às capas-cartazes correspondentes (recortes ou na tela). • Trechos de textos variados em que seja flagrante a repetição imprópria de palavras. • Grade de avaliação da notícia jornalística acoplada à capa-cartaz.

Fonte: elaborado pela autora.

8 Para um estudo mais apurado das escolhas linguísticas no âmbito da referenciação, recomenda-se a leitura do artigo de Pauliukonis (2005) intitulado *Escolha do léxico: adequação ao contexto*.

Quadro 5 – SD: A notícia jornalística nos anos finais do Ensino Fundamental/Módulo 3.

OFICINAS	OBJETIVOS	ATIVIDADES	MATERIAL
<p>MÓDULO 3:</p> <p>COMPOSIÇÃO TEXTUAL: FOTOGRAFIA</p> <p><u>Observação:</u> como esta sequência poderá ser aplicada a diferentes turmas do 7º ano, as quais apresentarão, em suas singularidades, problemas variados em suas primeiras produções textuais, determinaremos os objetivos e atividades seguintes considerando os (des)acertos passíveis de ocorrerem em textos de alunos dos anos finais do EF.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Destacar a fotografia como um componente da notícia jornalística e, sobretudo, das capas-cartazes e reconhecê-la como um recurso multimodal de relevância para a geração de sentido coerente na relação com a parcela verbal do texto. • Compreender o uso da fotografia como um recurso multimodal constitutivo da identidade do jornal e definidor da postura ideológica do veículo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Expor notícias e capas-cartazes que lhe são correspondentes para apreciação das fotografias selecionadas, considerando a relação que estabelecem com a parcela verbal do texto – se de redundância, oposição, redimensionamento de conteúdo, ressignificação de conteúdo⁹. • Apreciar alguns recursos constitutivos dos ditos “efeitos de verdade” relativamente ao que a fotografia representa, como: cor e angulação¹⁰. Considerar, para tanto, as fotografias selecionadas em notícias sobre o mesmo assunto, veiculadas em jornais de diferentes linhas editoriais e, também, as fotografias das capas-cartazes correspondentes às notícias examinadas. • Separar a parcela verbal e a fotográfica que figuram numa mesma notícia/capa-cartaz, repetindo este procedimento para jornais de diferentes linhas editoriais, mas que tematizem sobre o mesmo assunto, e solicitar aos alunos que reorganizem os textos articulando o texto verbal ao fotográfico correspondente. Nessa direção, levar os alunos a refletir que, nas escolhas fotográficas e na organização gráfica de cada jornal, reside um posicionamento ideológico, uma identidade constitutiva e um modo de interação particular com o público-alvo. • Dar continuidade à elaboração de uma grade de correção avaliativa com apoio nas percepções oriundas das discussões realizadas acerca do uso da fotografia como elemento que deve estar em coerência com o perfil ideológico do jornal, sendo a fotografia também informação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Notícias jornalísticas variadas, considerando a expressiva relação entre a parcela verbal e a imagética (notadamente o uso da fotografia) extraídas tanto de um mesmo jornal e integrantes de uma roteirização narrativa, quanto de jornais diferentes, que tematizem sobre um mesmo assunto (recortes ou na tela). • Notícias jornalísticas (configuradas por texto verbo-visual: palavra e fotografia) ampliadas em direção às capas-cartazes correspondentes (recortes ou na tela). • Recortes com as seguintes partes de uma só notícia apresentadas separadamente: de um lado, parcela verbal (palavra); e, de outro, parcela imagética (fotografia), e folha para reagrupamento das partes. • Grade de avaliação da notícia jornalística acoplada à capa-cartaz.

Fonte: elaborado pela autora.

9 Para um estudo mais apurado da fotografia na relação com a palavra, recomenda-se consulta aos estudos de Gomes (2008).

10 Para um estudo mais apurado das cores e da angulação, recomenda-se consulta aos trabalhos de Guimarães (2003) e de Sousa (2002).

Quadro 6 – SD: A notícia jornalística nos anos finais do Ensino Fundamental/Produção Final.

OFICINAS	OBJETIVOS	ATIVIDADES	MATERIAL
<p>PRODUÇÃO FINAL</p> <p><u>Observação:</u> vale ressaltar que essa produção textual final se torna espaço de uma espécie de culminância – como, inclusive, uma avaliação formal – das aquisições dos alunos frente às atividades realizadas, em consideração, sobretudo, a dois aspectos principais: (i) compreensão teórica do(s) gênero(s) trabalhado(s); (ii) manuseio prático – crítico, autônomo e autoral – do(s) gênero(s) focalizado(s).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Escolhidos o suporte, a proposta editorial e o fato a ser noticiado, após uma reunião de pauta que elenque fatos de importância social, presenciados pela turma ou por algum aluno, produzir individualmente – em dimensão verbo-visual (palavra e fotografia) –, uma notícia jornalística e criar uma capa-cartaz correspondente. • Revisar, discutir e avaliar, tanto individual quanto coletivamente, as produções elaboradas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Propor aos alunos que elaborem uma notícia jornalística e criem uma capa-cartaz correspondente, em consonância com o definido na etapa de apresentação da situação inicial. • Realizar a tarefa de forma orientada, com base nos conteúdos adquiridos ao longo da sequência didática, relativos à: composição textual (fato, relato e fotografia) e progressão textual (referenciação). • Promover uma discussão entre os alunos a respeito dos textos produzidos, com vistas a que haja um intercâmbio de percepções sobre os (des) acertos de cada produção com base na ficha de avaliação. • Após a leitura do professor e dos colegas, reformular os pontos a serem modificados, não deixando de apreciar os progressos alcançados. • Divulgar as notícias, levando em consideração o suporte definido na etapa da situação inicial (podendo ser em ambiente impresso ou digital). 	<ul style="list-style-type: none"> • Esquema de produção impresso, apoiado nas orientações cabíveis, retomadas da apresentação da situação inicial. • Celular e/ou câmera fotográfica para captura das imagens. • Grade de avaliação da notícia jornalística acoplada à capa-cartaz, tomadas agora como produção final.

Fonte: elaborado pela autora.

Considerações finais

Neste capítulo, partimos do pressuposto de que o aluno, na atualidade, tem estado, de modo vívido, principalmente em ambiente cibernético, comprometido em lidar com uma gama variada de textos. Diante dessa

pressuposição, tratamos de pensar um *como ensinar* língua portuguesa, considerando mais exclusivamente os anos finais do Ensino Fundamental, que se colocasse em diálogo com esse comprometimento. Assim, partindo de um corpus de trabalho que pudesse ser selecionado a partir de sua circulação tanto impressa quanto digital e que pudesse ser apreciado consoante aos recursos multimodais constitutivos, consideramos delinear, sob a proposta de ensino de língua apresentada, uma prática pedagógica tanto verdadeiramente valorizadora da atuação do aluno em sala de aula, quanto, de fato, engajada no incentivo ao desenvolvimento de uma postura de resistência do estudante no vasto espaço da experiência social. Desse modo, elaboramos um roteiro de ações pedagógicas, fundado não só formalmente em atividades atravessadas por muita escuta e troca, no âmbito da perspectiva interacional da linguagem, como também conteudisticamente preocupado com assuntos vinculados ao espectro de superação a imaginários de opressão.

Com vistas à consolidação dessa proposta pedagógica mais ampla, sugerimos, em sentido restrito, neste capítulo, que o ensino de língua esteja centrado sobre gêneros discursivos. Especificamente, cuidamos de elaborar uma proposta de estudo ancorada em notícias jornalísticas na interface com capas-cartazes que lhes fossem correspondentes. Frente a isso, propusemos, para o estudo dos gêneros focalizados, repousar o olhar sobre uma visão de ensino conciliadora de três pilares: leitura orientada (de notícias e capas-cartazes de jornais variados), produção textual monitorada (dos gêneros em tela) e análise linguística/semiótica (considerando aspectos relacionados tanto à macroestrutura do texto quanto a aspectos mais microestruturais, atinentes, em sentido amplo, ao estudo da intertextualidade, da referenciação e da relação palavra/imagem).

Dentre os inúmeros modelos didáticos disponíveis para o trabalho com a língua em uso, na Educação Básica, elegemos o da Sequência Didática, sem deixar de considerar intervenções elucidativas advindas da Análise Semi linguística do Discurso. Com apoio nesta proposta didática, esmiuçamos as etapas programadas, segundo seus objetivos, atividades e materiais. Da radiografia desses três aspectos, orientadores de cada momento da SD elaborada, reafirmamos o objetivo desta proposta

de trabalho, qual seja: o de dar consciência ao estudante da necessária integração entre os aspectos textuais, discursivos, gramaticais e lexicais, sob diversas semioses, para a consolidação de atividades de leitura/escuta e produção de textos bem-sucedidas. Assim, por exemplo, o trabalho sugerido sobre os recursos de coesão referencial procurou oferecer ao estudante a compreensão de que o uso acertado de pronomes e de substituições lexicais, notadamente em notícias jornalísticas, pode garantir a manutenção da progressão textual de forma adequada na vinculação com a clareza e precisão do texto e com a avaliação/construção dos próprios referentes. Também as sugestivas tarefas atinentes à relação verbo-visual (palavra-fotografia) buscam dar ao estudante a compreensão de que o uso da parcela imagética, na relação com a palavra, em notícias e capas-cartazes de jornal, é um recurso multimodal constitutivo da identidade jornalística, definidor da postura ideológica do veículo e do modo de interação particular com o público-alvo.

Por fim, seria importante ressaltar, para arrematar, que, se a SD aqui apresentada pode ser inspiradora de uma prática pedagógica bem-sucedida, ela jamais deve ser assumida como um modelo pronto, fechado e rígido. Antes, trata-se de um procedimento aberto a maleabilidades, ajustável às peculiaridades de cada turma, em vista de seus conhecimentos prévios e vivências culturais singulares. Conforme os próprios autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 108): “As sequências devem funcionar como exemplo à disposição dos professores. Elas assumirão seu papel pleno se os conduzirem, através da formação inicial ou contínua, a elaborar, por conta própria, outras sequências”. Em suma, sob uma mediação docente sensível às demandas de cada turma, a formulação de uma SD singular, mas integradora de atividades de compreensão, produção textual e prática de análise linguística/semiótica e centrada sobre gêneros, pode constituir-se, efetivamente, em um caminho alternativo para um ensino de língua eficaz na escola básica.

Referências

- AZEREDO, J. C. de. **Gramática Houaiss da língua portuguesa**. 2. ed. São Paulo: Publifolha, 2008.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- 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.
- CHARAUDEAU, P. Compréhension et interpretation: interrogations autor de deux modes d'appréhension du sens dans les sciences du langage. *In*: ACHARD-BAYLE, G; GUÉRIN, M; KEIBER, G; KRYLYCHIN, M. (orgs.). **Les sciences du langage et la question de l'interprétation (aujourd'hui)**. Limoges, Les Éditions Lambert-Lucas: 2018. p. 21-55.
- CHARAUDEAU, P. **Linguagem e discurso: modos de organização**. Trad. A. M. S. C. *et al.* São Paulo: Contexto, 2008.
- CHARAUDEAU, P. **Discurso das Mídias**. São Paulo: Contexto, 2006.
- CHARAUDEAU, P. Visadas discursivas, gêneros situacionais e construção textual. *In*: MACHADO, I. L.; MELLO, R. de. **Gêneros: reflexões em análise do discurso**. Belo Horizonte: NADE/FALE-UFMG, 2004. p. 13-41.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 81-108.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; PIETRO, J.; ZAHNA, G. A exposição oral. *In*: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. 3. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 183-211.
- FERES, B. dos S.; RIBEIRO, P. F. N.; MONNERAT, R. S. M. Discursos em rede: entre fatos, fotos e ditos. *In*: MOURA, J. B. de; LOPES, M. (orgs.). **Discursos, imagens e imaginários**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 73-93.
- FRANCHI, C. **Mas o que é mesmo "gramática"?** São Paulo: Parábola, 2006.
- GERALDI, J. W. Unidades básicas do ensino de português. *In*: GERALDI, J. (org.). **O Texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997. p. 59-79.
- GOMES, R. S. **Relações entre linguagens no jornal: fotografia e narrativa verbal**. Niterói: EdUFF, 2008.

GUIMARÃES, R. N. **Estratégias de captação em capas-cartazes do Jornal Popular Meia Hora**. 2020. 350 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2020.

GUIMARÃES, L. **As cores na mídia**: a organização da cor-informação no jornalismo. São Paulo: Annablume Editora, 2003.

KLEIMAN, A. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio. *In*: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 23-36.

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

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2001.

NITERÓI. Secretaria Municipal de Educação. **Minuta do referencial curricular municipal** – Ensino Fundamental/Língua Portuguesa. Niterói, 2020.

PAULIUKONIS, M. A. L. Escolha do léxico: adequação ao contexto. *In*: PAULIUKONIS, M. A. L.; GAVAZZI, S. (orgs.). **Da língua ao discurso**: reflexões para o ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 103-128.

RIBEIRO, P. F. N. Vozes espelhadas na mídia impressa: reflexões em torno do dito relatado. *In*: GOUVÊA, L. H. M.; PAULIUKONIS, M. A. L. (orgs.). **Estudos do discurso**: 25 anos do CIAD-Rio. Rio de Janeiro: UFRJ, 2018. E-book, p. 298-341. Disponível em: <https://ciadrj.letras.ufrj.br/wp-content/uploads/2018/10/ebook-CIAD-RIO-VERS%C3%83O-ATUALIZADA.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2022.

SANTOS, B. de S. **O fim do império cognitivo**: a afirmação das epistemologias do Sul. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

SOUSA, J. P. **Fotojornalismo**: uma introdução à história, às técnicas e à linguagem da fotografia na imprensa. Porto: Editora Porto, 2002.

Este livro é fruto de um projeto homônimo iniciado no contexto do Programa de Desenvolvimento de Projetos Aplicados (PDPA), que é uma parceria entre a Prefeitura Municipal de Niterói (PMN), a Universidade Federal Fluminense (UFF) e a Fundação Euclides da Cunha (FEC). O objetivo geral do PDPA é incentivar o desenvolvimento de projetos aplicados para promover soluções relacionadas aos desafios prioritários da cidade de Niterói em diferentes eixos.

No limiar do século XXI, as pesquisas na área de linguagens têm acumulado uma grande quantidade de descobertas científicas que podem ser úteis aos processos de ensino-aprendizagem. A transposição desse conjunto de conhecimentos acadêmicos para a realidade das salas de aula pode ser uma importante ferramenta para o desenvolvimento de novas perspectivas pedagógicas para a Educação pública. De fato, a associação entre pesquisa, teoria e prática fornece os subsídios necessários para que se desenvolvam ações mais inovadoras e resultados mais promissores.

